



T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ŞANLIURFA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
ÖLÇME DEĞERLENDİRME MERKEZİ

AKADEMİK BECERİLERİN İZLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ ŞANLIURFA İL RAPORU



Şanlıurfa, 2018

Yapım

Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Ölçme Değerlendirme Merkezi

Hazırlayanlar

Mustafa GÖKKAYA
Şahin ÖZBİLİCİ
Uğur GÜRER
Emrah TEMİZ

ÖN SÖZ

Her lke uyguladığı eğitim sisteminin vizyonu doğrultusunda işlerliğini görebilmek için eğitim sistemini izler ve değerlendirir. İzleme ve değerlendirmelerin sonucunda ise sistemin her kademesine geri bildirimler sunulur, doğru uygulamalar desteklenir, geliştirilir, yenilikler plnlanır ve varsa olası eksiklikler ortadan kaldırılır. Millî Eğitim Bakanlığı da eğitim sistemiyle ve yürüttüğü çalışmalarla ilgili izleme ve değerlendirme çalışmalarını titizlikle sürdürmektedir.

Bakanlığımız 21. yüzyılın başlarından itibaren uluslararası düzeyde gerçekleştirilen izleme ve değerlendirme çalışmalarına (TIMSS, PISA) katılmış, elde ettiği verileri ilgililerle ve kamuoyuyla paylaşmış; üniversitelerimizden basınıma, sivil toplum örgütlerinden düşünce kuruluşlarına kadar eğitimin bütün paydaşlarına ulaştırmıştır.

Ülkemiz eğitim sistemini izleyip değerlendirebilmek adına yalnızca uluslararası izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla yetinmemiştir. 2014 yılından itibaren eğitim sistemimizin izlenmesine ve değerlendirilmesine ilişkin milli bir sistem geliştirilmesi plnlanmış, 2016 yılında Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) alışmasının ilk uygulaması yapılmıştır.

8.sınıf ğrencilerinin okulda öğrendikleri akademik bilgileri günlük hayattakullanabilme becerilerinin ölçüldüğü bir araştırma olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi raporu, bu izleme ve değerlendirmesisteminin önümüzdeki süreçlerde eğitim politikalarına ve eğitim programlarına yön vermede etkili olacağını göstermektedir.

Periyodik olarak gerçekleştireceğimiz ve eğitimin tüm kademelerindeki gelişmelerle ilgili veri toplamayı hedeflediğimiz bu çalışmanın ülkemize ve eğitim sistemimizin gelişimine katkı sağlamasını temenni ediyor; araştırma sürecinde özveriyle alışan Bakanlığımız personeline ve akademis–yenlere yürüttükleri çalışmadan ötürü teşekkür ediyorum.

İsmet YILMAZ
Millî Eğitim Bakanı



SUNUŞ

ABİDE, öğrenci başarısına yönelik ilerlemelerin izlenmesini amaçlayan bir çalışmadır. Bu çalışma, 8. sınıf öğrencilerinin okulda öğrendikleri akademik bilgileri günlük hayatta kullanabilme becerilerinin ölçüldüğü bir çalışmadır. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilere sahip olma durumlarını belirlemek, öğrencilerin başarılarını etkileyen duyuşsal, aile ve okul özelliklerinin bu beceriler ile ilişkisini ortaya koymak, illerin eğitimle ilgili çıktıları ortaya koymak ve iki yıllık periyotlarla tekrarlayarak bu göstergelerin izlenmesini sağlamak amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

ABİDE projesi Fen, Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler alanlarında uygulanmıştır. Türkçe dersinde okuma becerilerine odaklanılmıştır. İleriki yıllarda, yazma becerisinin de ölçülmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde de izleme yapmaya olanak sağlayacak çalışmaların da yapılması planlanmaktadır. Öğrenci başarıları hedefleri konusunda gerçekçi, karşılaştırılabilir ve uygun bir ölçüt ortaya koyma amacımız bu çalışmanın ortaya çıkmasının gerekçesini oluşturmuştur. Bu amaçla her uygulamada eşitlenmiş testler kullanılması önem arz etmektedir. ABİDE bu anlamda her uygulamada aynı ölçekte puan oluşturan, eşitlenmiş testlerle ölçme işlemini yapacaktır.

ABİDE araştırmasında her bir il ayrı örneklem olarak alınmaktadır. Uygulama neticesinde her il için ayrı bir rapor çıkarılacaktır. ABİDE araştırması ulusal bir izleme sınavıdır. Ayrıca araştırma sonucunda her ilin kendine özel durumları ortaya çıkarılacaktır. Türkiye raporu hazırlanmış ve ülkemizin eğitimdeki genel durumu hakkında bu rapor oluşturulmuştur.

Kalkınma Bakanlığı tarafından izleme programına alınan bu çalışma her iki yılda bir tekrarlanacak, böylece eğitimde yapılan değişikliklerin sürekli izlenmesi sağlanacaktır.

Doç. Dr. Bayram ÇETİN
Ölçme, Değerlendirme ve
Sınav Hizmetleri Genel Müdürü

Bakanlığımızın 2023 Vizyon Belgesinin eğitime yeni bir bakış açısı kattığı gerçeği yadsınamaz. Bununla beraber toplum olarak hep birlikte kalkınmamızın eğitimle gerçekleşeceği unutulmamalıdır. Bu yaklaşımla birlikte yaşanan değişimler ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha da etkili hale getirmiştir. Bu bağlamda öğrencilerdeki akademik başarının ölçülmesine dayalı olan geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinden ziyade süreç odaklı ve beceriyi ölçen ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) projesi, öğrencilerin örgün eğitimde kazanmış olduğu bilgi ve becerileri günlük yaşantılarına ne ölçüde aktarabildiğini ölçen bir izleme araştırmasıdır. ABİDE ile öğrencilerimize çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu sorular da sorulmaktadır. Bu yolla öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin de ölçülmesi amaçlanmaktadır. Çalışma sonucunda ülke genelinde ve il bazında raporlar yayınlanmaktadır.

ABİDE çalışması hem ülkemizin hem de ilimizin eğitim politikalarının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Yayınlanan bu raporun ilimizde eğitim alanında yapılacak olan çalışmalara rehberlik yapmasını ve olumlu katkı sağlamasını temenni eder, başarılar dilerim.

Şerafettin TURAN
Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürü

İÇİNDEKİLER

BÖLÜM-1 : GİRİŞ	10
ABİDE Araştırmasının Genel Amacı	13
BÖLÜM-2 :YÖNTEM	14
Evren ve Örneklem	16
Yapılan Çalışmalar ve Veri Toplama Süreci	17
Test Deseni	18
ABİDE Anketlerinin Hazırlanması	20
Testlere İlişkin Güvenirlik Değerleri	22
Açık Uçlu Sorular İçin Puanlayıcılar Arası Tutarlılığın Belirlenmesi	23
Yetenek Kestirimi	24
Standart Belirleme Çalışması	25
İndislerin Oluşturulması	27
Öğretmen Anketinde Yer Alan Maddelerden Yola Çıkılarak Oluşturulan İndisler	29
Okul Anketinde Yer Alan Maddelerden Yola Çıkılarak Oluşturulan İndisler	30
Verilerin Analizi	31
BÖLÜM-3 :BULGULAR	32
Türkçe Dersine İlişkin Bulgular	34
3.1.1. Türkçe Başarısını Etkileyen Öğrenci Özellikleri	40
3.1.1.1 Anne Eğitim Düzeyi	40
3.1.1.2 Sosyoekonomik Düzey	40
3.1.1.3 Eğitim Hedefi	41
3.1.1.4 Evdeki Kitap Sayısı	41
3.1.1.5 Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumu	42
3.1.1.6 Okula Yönelik Tutum	42
3.1.1.7 Aile İlgisi ve Aile Baskısı	43
3.1.1.8 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumu (İndisi)	43
3.1.1.9 Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Öğrencilerin Ödevler İçin Harcadıkları Süre	43
3.1.1.10 Türkçe Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Derse İlişkin Öz-yeterlik	45
3.1.2 Türkçe Başarısını Etkileyen Öğretmen Özellikleri	45
3.1.2.1 Öğretmenin Eğitim Düzeyi	45
3.1.2.2 Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi	46
3.1.2.3 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Birlikte Ele Alınması	46
3.1.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları	47
3.1.2.5 Öğretmenlerin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri	48
3.1.3 Türkçe Başarısını Etkileyen Okul Özellikleri	50
3.1.3.1 Okul Türü	51
3.1.3.2 Sekizinci Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu	51
3.1.3.3 Okulda Kütüphane Olup Olmama Durumu	52
3.1.3.4 Okulun Bulunduğu Yer	52
3.1.3.5 Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Sayısı ve Okul Büyüklüğü	53
Matematik Dersine İlişkin Bulgular	
3.2.1 Matematik Başarısını Etkileyen Öğrenci Özellikleri	61
3.2.1.1 Anne Eğitim Düzeyi	61
3.2.1.2 Sosyoekonomik Düzey	62
3.2.1.3 Eğitim Hedefi	62
3.2.1.4 Evdeki Kitap Sayısı	63
3.2.1.5 Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumu	63
3.2.1.6 Okula Yönelik Tutum	64

3.2.1.7 Aile İlgisi ve Aile Baskısı	64
3.2.1.8 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumu (İndisi)	65
3.2.1.9 Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Öğrencilerin Ödevler İçin Harcadıkları Süre	65
3.2.1.10 Matematik Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Derse İlişkin Öz yeterlik	67
3.2.2 Matematik Başarısını Etkileyen Öğretmen Özellikleri	67
3.2.2.1 Öğretmenin Eğitim Düzeyi	67
3.2.2.2 Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi	68
3.2.2.3 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Birlikte Ele Alınması	69
3.2.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları	69
3.2.2.5 Öğretmenlerin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri	71
3.2.3 Matematik Başarısını Etkileyen Okul Özellikleri	72
3.2.3.1 Okul Türü	73
3.2.3.2 Sekizinci Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu	73
3.2.3.3 Okulda Kütüphane Olup Olmama Durumu	74
3.2.3.4 Okulun Bulunduğu Yer	74
3.2.3.5 Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Sayısı ve Okul Büyüklüğü	75
Fen bilimleri Dersine İlişkin Bulgular	76
3.3.1. Fen bilimleri Başarısını Etkileyen Öğrenci Özellikleri	82
3.3.1.1 Anne Eğitim Düzeyi	82
3.3.1.2 Sosyoekonomik Düzey	83
3.3.1.3 Eğitim Hedefi	83
3.3.1.4 Evdeki Kitap Sayısı	84
3.3.1.5 Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumu	84
3.3.1.6 Okula Yönelik Tutum	85
3.3.1.7 Aile İlgisi ve Aile Baskısı	86
3.3.1.8 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumu (İndisi)	86
3.3.1.9 Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Öğrencilerin Ödevler İçin Harcadıkları Süre	86
3.3.1.10 Fen bilimleri Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Derse İlişkin Öz-yeterlik	88
3.3.2 Fen bilimleri Başarısını Etkileyen Öğretmen Özellikleri	88
3.3.2.1 Öğretmenin Eğitim Düzeyi	88
3.3.2.2 Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi	89
3.3.2.3 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Birlikte Ele Alınması	90
3.3.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları	90
3.3.2.5 Öğretmenlerin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri	92
Geribildirimde Bulunma Durumları	93
3.3.3 Fen bilimleri Başarısını Etkileyen Okul Özellikleri	93
3.3.3.1 Okul Türü	94
3.3.3.2 Sekizinci Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu	94
3.3.3.3 Okulda Fen bilimleri Laboratuvarı Olup Olmama Durumu	95
3.3.3.4 Okulda Kütüphane Olup Olmama Durumu	95
3.3.3.5 Okulun Bulunduğu Yer	96
3.3.3.6 Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Sayısı ve Okul Büyüklüğü	96

Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Bulgular	97
3.4.1 Sosyal Bilgiler Başarısını Etkileyen Öğrenci Özellikleri	98
3.4.1.1 Anne Eğitim Düzeyi	103
3.4.1.2 Sosyoekonomik Düzey	104
3.4.1.3 Eğitim Hedefi	104
3.4.1.4 Evdeki Kitap Sayısı	105
3.4.1.5 Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumu	105
3.4.1.6 Okula Yönelik Tutum	106
3.4.1.7 Aile İlgisi ve Aile Baskısı	106
3.4.1.8 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumu (İndisi)	106
3.4.1.9 Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Öğrencilerin Ödevler İçin Harcadıkları Süre	107
3.4.1.10 Sosyal Bilgiler Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Derse İlişkin Öz yeterlik	108
3.4.2 Sosyal Bilgiler Başarısını Etkileyen Öğretmen Özellikleri	109
3.4.2.1 Öğretmenin Eğitim Düzeyi	109
3.4.2.2 Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi	109
3.4.2.3 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Birlikte Ele Alınması	110
3.4.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları	110
3.4.2.5 Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Ödevlerle İlgili Öğrencilere Geribildirimde Bulunma Durumları	112
3.4.3 Sosyal Bilgiler Başarısını Etkileyen Okul Özellikleri	114
3.4.3.1 Okul Türü	114
3.4.3.2 Sekizinci Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu	114
3.4.3.3 Okulda Kütüphane Olup Olmama Durumu	115
3.4.3.4 Okulun Bulunduğu Yer	116
3.4.3.5 Sekizinci Sınıf Öğrencilerin Sayısı ve Okul Büyüklüğü	116
Bölüm-4: Sonuç ve Tartışma	118
Kaynaklar	120
Bölüm-5: Ekler	122
Ek 1. Türkçe Değerlendirme Çerçevesi	
Okuma Alanının Tasarımı	
Kapsam ve Beceriler	
Metinlerin Özellikleri	
Ek 2. Matematik Değerlendirme Çerçevesi	
Tanımlar	
Ek 3. Fen bilimleri Değerlendirme Çerçevesi	
Ek 4. Sosyal Bilgiler Değerlendirme Çerçevesi	
Ek 5. Türkçe Örnek Sorular ve Puanlama Anahtarları	
Ek 6. Matematik Örnek Sorular ve Puanlama Anahtarları	
Ek 7. Fen bilimleri Örnek Sorular ve Puanlama Anahtarları	
Ek 8. Sosyal Bilgiler Örnek Sorular ve Puanlama Anahtarları	

BÖLÜM

1

GİRİŞ

Eğitim sistemimizde yer alan öğretim programlarının hedefleri, öğrencilerin okulda ne öğrendiğinden çok öğrendikleri ile neler yapabildikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin öğrendiklerini gündelik yaşamda kullanabilme durumlarının belirlenmesini ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesini gerektirmektedir. Tüm bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik olarak geliştirilen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) çalışması, ortaokul 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerimizin örgün eğitimde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri kullanma becerilerinin ölçüldüğü bir durum belirleme çalışmasıdır.

Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarında karşılaşması muhtemel problem durumlarının öğrencilere sunulması ve değerlendirmenin bu durumlar üzerinden yapılması öğrencilerin öğrendiklerinin anlamlı hale gelmesini sağlamaktadır. Nitekim Demirtaşlı (2010), üst düzey düşünme becerilerinin gündelik yaşam ile ilişki kurularak geliştirilmesi ve ölçülmesinin öğretim programlarının öngördüğü bir durum olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte, Demirtaşlı (2010) öğrenmelerin kalıcı ve nitelikli olabilmesinin öğretim ve değerlendirme uygulamalarının üst düzey düşünme becerilerine odaklanması ve gündelik yaşamla ilişkilendirilmesi yoluyla mümkün olduğunu ileri sürmektedir.

ABİDE çalışmasıyla öğrencilerin okulda öğrendiklerini gündelik yaşamda ne ölçüde kullanabildiklerinin ve zihinsel becerilere sahip olma durumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bunun sonucunda da ulusal düzeyde bir izleme-değerlendirme sisteminin kurulması planlanmaktadır.

Eğitim sistemimizde önemli bir yer tutan ulusal sınavlarda çoktan seçmeli soruların kullanılması, geleneksel bir hal almıştır. Çoktan seçmeli sorular, öğrencilerin cevaplarını kendilerinin oluşturmalarına olanak vermemekle birlikte onları içerisinde doğru cevabın da yer aldığı sınırlı sayıda seçeneğin üzerinde tercih yapmaya yöneltmektedir. Bu nedenle çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesi zorlaşmaktadır. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesine daha fazla olanak sağlayan ve onlara kendi cevabını oluşturma olanağı sağlayan açık uçlu soruların kullanılmasının gerektiği düşünülmektedir. Üst düzey düşünme becerileri; eleştirel, yansıtıcı, üst bilişsel ve yaratıcı düşünme süreçlerini içine almaktadır. Bu beceriler, öğrenciler yeni sorunlarla karşılaştıklarında aktif bir biçimde işe koşulur. Bir başka ifadeyle üst düzey zihinsel beceriler, basit bir şekilde ezberlemekten ya da kavramaktan çok daha fazlasını içine almaktadır.

Bunların ötesinde yargıda bulunma, düşünce geliştirme, çıkarımda bulunma, seçenekleri değerlendirme gibi bilişsel süreçleri içine almaktadır (Wang ve Wang, 2014). Bu becerilerin geçerli bir biçimde ölçülebilmesi için öğrencilere sorulan soruların sınıf ortamı dışında, gündelik yaşamdan ve çok aşına olmadıkları durumlar olması gerekmektedir. Üst düzey zihinsel becerilerin ölçülmesinde; (a) seçmeye dayalı, (b) oluşturmaya dayalı, (c) açıklamaya dayalı madde formatları kullanılabilir. Seçmeye dayalı maddeler; çoktan seçmeli maddeleri, eşleştirme ve sıralama maddelerini içine almaktadır. Oluşturmaya dayalı maddeler; kısa cevap, kompozisyon tipi ve performans dayalı maddeleri içine almaktadır. Açıklamaya dayalı maddeler ise seçmeye ve oluşturmaya dayalı maddelerde seçilen ya da oluşturulan cevaplar için gerekçeler sunmayı içine almaktadır (King, Goodson ve Rohani, 1998).

Eğitimde süreç odaklı değerlendirme kapsamında izleme değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir. Eğitim çıktılarının ölçülmesi ve öğrenci ile öğretmene geri bildirim verilmesi, öğrenme çıktılarının nedenlerinin araştırılması eğitimin niteliğinin artırılması için önem arz etmektedir. Okulların en temel amacı olan bireyi hayata hazırlama işlevinin de artırılması için gündelik yaşam becerilerinin ölçülmesi gerekmektedir. ABİDE çalışması becerilerin ölçülmesine odaklanması yönüyle PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı), kazanımları temel alması yönüyle de TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ile benzerlik göstermektedir. PISA ve TIMSS ülke geneli olarak izleme yapmakta il düzeyinde ise bir geribildirim vermemektedir. Her ilin kendine özgü durumlarının izlenmesi ve geribildirim verilmesi için il düzeyinde örneklem alınması gerekmektedir.

Öğrencilerin okul yaşamında öğrendiklerini gündelik yaşam durumlarına aktarma becerileri ve herhangi bir problem durumuyla karşılaştıklarında problemi çözme becerilerinin ölçülmesi de hedeflenmiştir.

ABİDE Araştırmasının Genel Amacı

ABİDE araştırmasının genel amacı, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerinin ortaya konulması ve öğrencilerin başarılarıyla ilişkili öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç kapsamında ulaşılması hedeflenen alt amaçlar ise şunlardır:

- 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alanlarında zihinsel becerilere ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek,
- Öğrencilerin başarılarını etkileyen duyuşsal, aile ve okul özelliklerini ortaya koymak,
- Öğrencilerin puanlarının karşılık geldiği yeterlik düzeylerinin olduğu ve puanların anlam kazandığı bir değerlendirme sistemi kurmak,
- Yeterlik düzeylerinin belirlenmesinden sonra periyodik olarak uygulanacak bu çalışma ile süreç içerisinde eğitimde gelişimi ve üst yeterlik düzeyine ulaşan öğrenci sayısını ortaya koyabilmektir.

BÖLÜM

2

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

ABİDE örnekleminin belirlenmesinde MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan alınan okul ve şube sayıları kullanılmıştır. 16488 ortaokul ve 48679 şubeyle başlanan çalışmaya, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bulunduğu okul ve şubeler çalışmanın dışında tutularak 16118 okul ve 48091 şube üzerinden devam edilmiştir. 81 il için yapılan çalışmada her bir il için yaklaşık 400 öğrencilik gözlemin yeterli olacağına karar verilmiştir ($p=0,5$, $q=0,5$; maksimum varyans= $0,25$, $d=0,05$).

Her bir ilde Merkezi Ortak Sınava giren öğrenci sayıları üzerinden şubelerde yer alan ortalama öğrenci sayıları hesaplanmıştır. Her bir il için seçilmesi gerekli minimum sayı olan 400 öğrenciye şubeler yoluyla ulaşmak daha kolay ve ekonomik olacağından 400 öğrencinin her bir il için ne kadarlık bir şube sayısına denk geldiği belirlenmiştir. Araştırmanın genellenebilirliğini artırmak için büyükşehirlerde örneklem girecek şube sayıları artırılmıştır. Yaklaşık 38000 kişilik bir öğrenci sayısına ulaşacak şekilde büyükşehir olmayan illerde minimum şube sayısına karşılık gelen öğrenci sayısı hesaplandıktan sonra geriye kalan şubeler büyükşehirlerin öğrenci sayılarıyla orantılı olarak illere dağıtılmıştır.

İl düzeyinde örneklem seçilen şube sayıları belirlendikten sonra, seçilen örneklemin ili daha iyi temsil edebilmesi için şubeler Tablo 2.1'de yer alan bilgiler kullanılarak tabakalı örneklem yoluyla alt tabakalara dağıtılmıştır. Her bir il için seçilen örneklem öncelikle kent-kır, ardından devlet-özel olarak alt düzeylere dağıtılmış ardından devlet okulları ikili-normal öğretim; İkili ve Normal Öğretime sahip okulların her biri de İmam Hatip, Genel ve YBO olacak şekilde şube sayılarıyla orantılı olacak şekilde alt düzeylere ayrılmıştır.

Tablo 2.1. Tabakalı Örneklem İçin Oluşturulan Alt Düzeyler (Tabakalama Değişkenleri)

Şube											
Kent						Kır					
Devlet			Özel			Devlet			Özel		
İkili Öğretim			Normal Öğretim			İkili Öğretim			Normal Öğretim		
İmam H.	Genel	YBO	İmam H.	Genel	YBO	İmam H.	Genel	YBO	İmam H.	Genel	YBO

Yapılan Çalışmalar ve Veri Toplama Süreci

- Açık Uçlu Soru Yazma Eğitimleri ve Soruların Hazırlanması

ABİDE çalışması kapsamında soru yazarlarına akademisyenler tarafından “Açık Uçlu ve Çoktan Seçmeli Soru Yazma” eğitimleri verilmiştir. Çalışmada farklı soru türleri (çoktan seçmeli ve açık uçlu) kullanılarak başarı testleri geliştirilmiştir. Sorular dört alandan (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler) akademisyenlerin ve öğretmenlerin katılımıyla öğretim programından yararlanarak oluşturulan beceriler dikkate alınarak geliştirilmiştir. Öğretim programından ve literatürden yararlanılarak akademisyenlerin ve alan uzmanlarının katıldığı bir haftalık “ABİDE Değerlendirme Çerçevesi Oluşturma Çalıştayı” sonucunda oluşturulan değerlendirme çerçeveleri, sorular yazılırken soru yazarlarına kaynaklık etmiştir. Bu değerlendirme çerçeveleri Ek 1 (Türkçe), Ek 2 (Matematik), Ek 3 (Fen bilimleri) ve Ek 4’te (Sosyal Bilgiler) yer almaktadır. Alan uzmanları tarafından hazırlanan sorular, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile dil uzmanları tarafından gözden geçirildikten sonra akademik redaksiyona tabi tutulmuş ve sorulara son şekli verilmiştir.

- Pilot Uygulama

Çalışmanın pilot uygulaması, 3 Haziran 2015 tarihinde Ankara’da tesadüfi olarak seçilen 26 ortaokulda yaklaşık 5000 öğrenci, 300 öğretmen ve 26 okul yöneticisi ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada yer alan açık uçlu sorular Millî Eğitim Bakanlığı öz kaynakları ile geliştirilen değerlendirme yazılımı aracılığıyla değerlendirme eğitimi verilen öğretmenler tarafından değerlendirilmiştir. Her bir öğrencinin açık uçlu soruya verdiği yanıt, bağımsız iki değerlendirici tarafından puanlanmıştır. Bu iki değerlendiricinin verdiği puanlar arasında herhangi bir fark olması durumunda öğrenci yanıtı, soruların hazırlanmasından puanlama anahtarlarının geliştirilmesine kadar birçok süreçte görev alan ve değerlendirme eğitimlerini veren üst değerlendiriciler tarafından incelenmiş ve öğrencinin nihai puanı ortaya konulmuştur.

- Esas Uygulama Çalışmaları

Pilot uygulama sonunda başarı testlerine ilişkin madde ve test istatistikleri ortaya konulmuştur. Bu istatistikler kullanılarak başarı testlerinde yer alan sorular ile anketler gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra başarı testlerine ve anketlere son şekli verilmiş ve ABİDE esas uygulaması 2016 Nisan-Mayıs aylarında seçilen örneklem üzerinde 81 ilde gerçekleştirilmiştir. Esas uygulama öncesinde test uygulama kılavuzları (test el kitapları) geliştirilmiş ve test uygulamada görev alacak Millî Eğitim Bakanlığı personeline test uygulama esaslarına ilişkin eğitim verilmiştir. Esas uygulamada her bir alanda 51 soruya yer verilmiştir. İlgili 51 sorunun 27’si pilot uygulamada denenmiş ve madde istatistikleri ortaya konulmuş sorulardır. Bu sorular, öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan esas sorulardır. Bu soruların derslere ve soru türlerine göre dağılımları Tablo 2.2’de yer almaktadır.

Tablo 2.2. Esas soruların dağılımı

Alan	Çoktan Seçmeli	Açık Uçlu
Türkçe	13	14
Matematik	13	14
Fen bilimleri	13	14
Sosyal Bilgiler	14	13

İlgili 51 sorunun 24'ü ise ilk kez bu uygulamada kullanılmak üzere geliştirilmiş yeni sorulardır. Bu sorular, denenmek ve madde havuzu oluşturmak amacıyla geliştirilmiş ve öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kullanılmamıştır. Bu soruların derslere ve soru türlerine göre dağılımları Tablo 2.3'te yer almaktadır.

Tablo 2.3. Deneme sorularının dağılımı

Alan	Çoktan Seçmeli	Açık Uçlu
Türkçe	13	11
Matematik	16	8
Fen bilimleri	10	14
Sosyal Bilgiler	12	12

Test Deseni

Haziran 2015'te pilotlanmış ve 2016 yılında yapılan esas uygulamada kullanılan madde sayısı: 27 (9 + 9 + 9)'dir.

2016 yılındaki uygulamada ilk kez kullanılan pilot madde sayısı ise 24'tür.

Kullanılan kitapçıklar ve test formlarında yer alan madde sayıları Tablo 2.4'te görülmektedir.

Tablo 2.4. Test formları ve madde sayıları

A Formu	B Formu	C Formu
9 + 9 = 18 madde	9 + 9 =18 madde	9 + 9 =18 madde
A1: 18+2 pilot=20 madde	B1: 18+2 pilot=20 madde	C1: 18+2 pilot=20 madde
A2: 18+2 pilot=20 madde	B2: 18+2 pilot=20 madde	C2: 18+2 pilot=20 madde
A3: 18+2 pilot=20 madde	B3: 18+2 pilot=20 madde	C3: 18+2 pilot=20 madde
A4: 18+2 pilot=20 madde	B4: 18+2 pilot=20 madde	C4: 18+2 pilot=20 madde

Uygulamada toplam 12 kitapçık (A1-A4, B1-B4, C1-C4) bulunmaktadır. Her bir kitapçıkta yer alan maddeleri yanıtlayan aday sayısı yaklaşık olarak 3 bindir. Dolayısıyla pilot maddeler yaklaşık olarak 3 bin öğrenci tarafından yanıtlanmıştır. A formu 9 maddeyle B ve C formuna, B formu da 9 madde ile C formuna bağlanmıştır. Sonuç olarak esas maddeler A, B ve C formunun bütün kitapçıklarında yer almaktadır. Dolayısıyla, her bir kitapçığın yaklaşık olarak 3 bin adaya uygulandığı dikkate alındığında esas maddeler yaklaşık olarak 24 bin kişi tarafından yanıtlanmıştır.

A1'den A4'e kadar bütün A kitapçıklarındaki maddelerin ilk 18 sorusu ortaktır. Yalnızca, son iki madde ilk kez bu uygulamada kullanılmıştır. Aynı durum B ve C kitapçıkları için de geçerlidir. Her bir kitapçıkta yer alan maddelerin yaklaşık olarak yarısı açık uçlu, diğer yarısı ise çoktan seçmelidir. Yapılandırılmış açık uçlu maddeler (constructed-response items) 0-1, 0-2, 0-3 vb. şeklinde puanlanmıştır.

Yukarıda anlatılan durum, ABİDE'de değerlendirme yapılan dört ders (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) için de aynıdır.

- Dereceli Puanlama Anahtarlarının Geliştirilmesi

Dereceli puanlama anahtarlarının geliştirilmesi sürecinde, öncelikle yargısal olarak doğru yanıt ve kısmi doğru yanıtlar oluşturulmuştur. Pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve öngörülemez doğru ya da kısmi doğru yanıtlar puanlama anahtarlarına eklenmiştir. Esas uygulama sonunda, Ankara ilinden görevlendirilen öğretmenlerle açık uçlu soruların puanlanmasına yönelik bir haftalık bir deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ardından ise alan uzmanları ile birlikte dereceli puanlama anahtarlarına son halleri verilmiştir.

ABİDE esas uygulaması sonunda açık uçlu soruların puanlanmasında dereceli puanlama anahtarlarından yararlanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarları aşağıdaki bölümlerden oluşmaktadır:

- Her soru için mevcut en yüksek puan seviyesinin tanımlandığı bölüm “Doğru Yanıt”, kabul edilmeyen yanıtların tanımlandığı bölüm “Yanlış Yanıt”, boş bırakılma durumu ise “Boş” başlığı altında yer almaktadır. Kısmi doğru yanıtların olduğu sorular için “Kısmi doğru Yanıt” başlıklı bölüm oluşturulmuştur.

- Her puan için yanıt türlerinin genel tanımı yer almaktadır.

- Tanımların hemen altında yanıt örnekleri yer almaktadır. Örnekler, bazı olası yanıt örnekleridir.

Puanlamanın güvenilir ve geçerli olması için açık uçlu sorularda genellikle “yanıtı sınırlandırılmış” soru formatı tercih edilmektedir. Yanıt sınırlandırılmadığında öğrencilerin yazabileceği pek çok şey doğru olacağından puanlamada sorun yaşanmaktadır. Ancak açık uçlu sorularda irdelenmesi gereken en önemli nokta öğrencilerin yazacakları yanıtlarda hangi anahtar sözcüklerin olması gerektiğinin belirlenmesi ve yanıtta neye vurgu yapılması gerektiğinin açıklanmasıdır. Yanıt anahtarı iyi tasarlanmamış açık uçlu sorularda puanlamalarda oluşacak tutarsızlıkların geçerliğe de yansması kaçınılmazdır (Berberoğlu, 2012).

ABİDE Anketlerinin Hazırlanması

ABİDE çalışması kapsamında öğrenci başarısını belirleyen bağlamsal faktörler hakkında veri toplanmasının bütüncül bir değerlendirme yapmaya olanak sağlayacağı düşünülmüş ve başarı testlerinin yanı sıra öğrenci, öğretmen ve okul anketleri hazırlanmıştır. Öğrenci anketleri, uygulamaya katılan bütün öğrencilere; öğretmen anketleri, ABİDE uygulamasının gerçekleştirildiği sınıfların dersine giren Türkçe, matematik, fen bilimleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerine; okul anketleri ise ABİDE uygulamasının yapıldığı okulların müdürlerine uygulanmıştır.

Öğrenci, öğretmen ve okul anketlerinin hazırlanmasının ilk aşamasında Ankara’da Sosyo ekonomik düzey (SED) bakımından farklılık gösteren (düşük-orta-yüksek SED) üç okul belirlenmiştir. Bu okulların 8. sınıf öğrencilerinden, okullardaki Türkçe, matematik, fen bilimleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinden ve okul yöneticilerinden “Öğrenci başarısını etkileyen faktörler nelerdir?” sorusu üzerine düşünerek kompozisyon yazmaları istenmiştir. Elde edilen yaklaşık 400 öğrenci, 50 öğretmen ve 3 yönetici kompozisyonu incelenmiş ve anketin taslak kısmı oluşturulmuştur. Daha sonra literatür taraması yapılmış ve PISA, TIMSS gibi geniş ölçekli uygulamalarda kullanılan anketlerden yararlanılmıştır. Tüm bu incelemelerin ardından uzman görüşü alınarak anketlerin nihai hali oluşturulmuştur.

Öğrenci anketinin içeriği Tablo 2.5’te yer almaktadır.

Tablo 2.5. ABİDE Öğrenci Anketi İçeriği

Anket Konu Başlığı	Konu içeriği
Kişisel Bilgiler	Öğrencilerin kendileri, ailesi, yaşadıkları çevre ve okul yaşantılarıyla ilgili bilgileri kapsamaktadır.
Okulunuz ve Okulunuz Hakkındaki Düşünceleriniz	Öğrencilerin okulları hakkındaki genel bilgileri ve okulları hakkındaki düşüncelerini kapsamaktadır.
Ödevleriniz ve Dönem Sonu Başarılarınızın Belirlenmesine İlişkin Görüşleriniz	Öğrencilerin okulda verilen ödevler ve yapılan ölçme değerlendirme uygulamaları hakkındaki görüş ve düşüncelerini kapsamaktadır.
Okulunuzda Matematik Dersi Hakkındaki Görüşleriniz	Öğrencilerin okullarında almış oldukları matematik dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini kapsamaktadır.
Okulunuzda Fen bilimleri Dersi Hakkındaki Görüşleriniz	Öğrencilerin okullarında almış oldukları fen bilimleri dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini kapsamaktadır.
Okulunuzda Türkçe Dersi Hakkındaki Görüşleriniz	Öğrencilerin okullarında almış oldukları Türkçe dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini kapsamaktadır.
Okulunuzda Sosyal Bilgiler Dersi Hakkındaki Görüşleriniz	Öğrencilerin okullarında almış oldukları Sosyal Bilgiler dersi hakkındaki görüş ve düşüncelerini kapsamaktadır.
Okulunuzda Eğitim-Öğretim	Öğrencilerin okullarındaki eğitim-öğretim ortamı ve öğretmenleri hakkındaki görüşleri ve düşüncelerini kapsamaktadır.

Öğretmen anketinin içeriği Tablo 2.6'da yer almaktadır.

Tablo 2.6. ABİDE Öğretmen Anketi İçeriği

Anket Konu Başlığı	Konu içeriği
Kişisel Bilgiler	Öğretmenlerin kendileri, eğitim yaşantıları ve meslek kariyerleri ilgili bilgileri kapsamaktadır.
Mesleki Gelişim	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan etkinliklere katılım durumları hakkındaki bilgileri kapsamaktadır.
Akademik Başarıda Okulun Önemi	Öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda eğitim başarısını etkileyen faktörler hakkındaki görüş ve düşüncelerini kapsamaktadır.
Öğretmenlik Mesleği	Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği hakkındaki görüş ve düşüncelerini kapsamaktadır.

Okul anketinin içeriği Tablo 2.7’de yer almaktadır.

Tablo 2.7. ABİDE Okul Anketi İçeriği

Anket Konu Başlığı	Konu içeriği
Kişisel Bilgiler	Okul yöneticilerinin kendileri, eğitim yaşantıları ve meslek kariyerleri ilgili bilgileri kapsamaktadır.
Okulunuz Hakkında	Okullar hakkındaki genel bilgileri kapsamaktadır.
Kaynaklar ve Teknoloji	Okul yöneticilerinin okullarında eğitim-öğretim için mevcut olan veya ihtiyaç duydukları kaynaklar hakkındaki görüşlerini kapsamaktadır.
Okulunuzda Eğitim-Öğretim	Okul yöneticilerinin okullarında verilen eğitim-öğretim hakkındaki görüş ve önerilerini kapsamaktadır.

Testlere İlişkin Güvenirlik Değerleri

Toplam 12 kitapçığın bulunduğu ABİDE uygulamasının her bir kitapçığının da yer alan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular dikkate alınarak her bir kitapçık için iç tutarlık anlamında güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen iç tutarlık anlamında güvenilirlik katsayıları Tablo 2.8’de verilmiştir.

Tablo 2.8. ABİDE Kitapçıkları İçin Kestirilen İç Tutarlık Anlamında Güvenirlik Katsayıları

Türkçe Kitapçıkları	Güvenirlik katsayısı	Matematik Kitapçıkları	Güvenirlik katsayısı	Fen Bilimleri Kitapçıkları	Güvenirlik katsayısı	Sosyal Bil. Kitapçıkları	Güvenirlik katsayısı
A	0,73	A	0,85	A	0,83	A	0,73
B	0,76	B	0,83	B	0,82	B	0,78
C	0,78	C	0,79	C	0,81	C	0,73

Tablo 2.8 incelendiğinde, en düşük güvenilirlik katsayısına sahip kitapçıkların Türkçe A kitapçığı ile sosyal bilgiler A ve C kitapçıkları, en yüksek güvenilirlik katsayısına sahip kitapçıkların ise matematik A ve B kitapçıkları ile fen bilimleri A kitapçığı olduğu görülmektedir.

Açık Uçlu Sorular İçin Puanlayıcılar Arası Tutarlılığın Belirlenmesi

Öğrencilerin her bir açık uçlu soruya verdiği yanıt, iki değerlendirici tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendiricilerin öğrenci yanıtlarına verdikleri puanlar arasında herhangi bir fark olduğunda öğrencinin yanıtı üst değerlendirici tarafından değerlendirilmiş ve üst değerlendiricinin öğrenci yanıtına verdiği puan öğrencinin nihai puanı olarak ortaya konulmuştur. Üst değerlendiriciler, ABİDE’de kullanılan soruların hazırlanmasından, sorulara ilişkin puanlama anahtarlarının geliştirilmesine kadar sürecin başından sonuna kadar görev almış ve öğrenci özelliklerini bilen alan uzmanlarıdır. ABİDE kapsamında uygulanan açık uçlu sorular için hesaplanan puanlayıcılar arası tutarlılığa ilişkin sonuçlar (Cramer’s V değerleri) Tablo 2.9 ve 2.10’da görülmektedir.

Tablo 2. 9. Puanlayıcılar Arası Tutarlılık Sonuçları (Fen bilimleri ile Matematik Açık Uçlu Sorular)

Fen bilimleri Soru Kodları	Cramer’s V değerleri	Matematik Soru Kodları	Cramer’s V değerleri
F-2016-0001	.83	M-2016-0004	.97
F-2016-0004	.99	M-2016-0007	.98
F-2016-0005	.96	M-2016-0008	.99
F-2016-0007	.94	M-2016-0010	.88
F-2016-0009	.95	M-2016-0012	.95
F-2016-0011	.90	M-2016-0013	.99
F-2016-0013	.95	M-2016-0015	.98
F-2016-0015	.94	M-2016-0018	.87
F-2016-0017	.99	M-2016-0020	.93
F-2016-0021	.97	M-2016-0037	.99
F-2016-0024	.86	M-2016-0039	.97
F-2016-0025	.98	M-2016-0041	.94
F-2016-0027	.93	M-2016-0043	.97
F-2016-0029	.91	M-2016-0044	.90

Tablo 2. 10. Puanlayıcılar Arası Tutarlılık Sonuçları (Sosyal Bilgiler ve Türkçe Açık Uçlu Sorular)

Sosyal Bilgiler Soru Kodları	Cramer's V değerleri	Türkçe Soru Kodları	Cramer's V değerleri
S-2016-0003	.98	T-2016-0002	.83
S-2016-0004	.88	T-2016-0007	.92
S-2016-0006	.97	T-2016-0008	.98
S-2016-0007	.83	T-2016-0010	.90
S-2016-0008	.97	T-2016-0011	.97
S-2016-0011	.88	T-2016-0014	.92
S-2016-0013	.97	T-2016-0015	.94
S-2016-0014	.92	T-2016-0018	.98
S-2016-0017	.93	T-2016-0019	.98
S-2016-0022	.97	T-2016-0029	.87
S-2016-0025	.89	T-2016-0031	.93
S-2016-0028	.87	T-2016-0032	.91
S-2016-0029	.94	T-2016-0035	.99
		T-2016-0037	.93

Tablo 2.9 ve 2.10 incelendiğinde, tüm dersler için elde edilen Cramer's V değerlerinin .80'in üzerinde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, değerlendiriciler arası tutarlılığın oldukça yüksek olduğu savunulabilir.

Yetenek Kestirimi

ABİDE uygulamasında yer alan Türkçe, matematik, fen bilimleri ile sosyal bilgiler testlerinde yer alan maddeler için madde parametreleri ile kestirilmiştir. Model veri uyumunun incelenmesi amacıyla çoktan seçmeli maddeler için 1, 2 ve 3 parametrelili lojistik model, açık uçlu maddelerden cevap anahtarı 1-0 şeklinde oluşturulanlar 1 ve 2 parametrelili lojistik modelden elde edilen -2 Log Likelihood değerleri incelenmiştir. Sonuç olarak çoktan seçmeli maddelerin 3 parametrelili lojistik modele, açık uçlu olarak puanlanan maddelerden cevap anahtarı 1-0 şeklinde oluşturulanların 2 parametrelili lojistik modelin daha iyi uyum sağladığı görülmüştür. Cevap anahtarı 2 kategoriden fazla olan açık uçlu maddeler için aşamalı tepki modeli (graded response model) kullanılmıştır. Her bir test için elde edilen madde parametreleri ve ortak maddeler dikkate alınarak R programında yer alan p-link eşitleme paketi ile A ve C testleri B testine eşitlenmiştir. Eşitleme yöntemlerinden en az hatayı Stocking Lord yönteminin verdiği görülmüştür. Elde edilen öğrenci yetenek kestirimleri, Stocking Lord yöntemi ile elde edilen değerler kullanılarak B formu üzerinden yeniden belirlenmiştir. Elde edilen yetenek kestirimleri ile ortalama 500 olan yeni puanlar elde edilmiştir.

Standart Belirleme Çalışması

İşaretleme (bookmark) yöntemi kullanılarak standart belirleme çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ile fen bilimleri branşlarından 15'er öğretmen (katılımcı) yer almıştır. Katılımcılar belirlenirken; cinsiyet, katılımcıların görev yaptığı bölge gibi değişkenler dikkate alınmıştır. Her bir ders için 3 masa oluşturulmuş ve her bir masada 5 katılımcının yer alması planlanmıştır.

ABİDE sürecini bilen ve daha önce bu sürecin belli aşamalarında (soru yazma, değerlendirme vb.) yer alan katılımcılar masa liderleri olarak belirlenmiştir. Masa liderleri, bulundukları masada standart belirleme çalışmalarının yapılmasını yönlendiren (katılımcıların sorularla ve soruların ölçtükleri özelliklerle ilgili görüş bildirmeleri için moderatörlük yapan, işaretleme nasıl yapılacağı vb. süreçleri katılımcılara anlatan) kişilerdir.

Öncelikle bütün katılımcılara ABİDE ve standart belirleme ile ilgili sunular yapılmıştır. ABİDE'nin amacı, ABİDE'de ölçülen beceriler vb. katılımcılarla paylaşılmış ve katılımcıların ABİDE'ye aşinalık kazanmaları sağlanmıştır. Daha sonra standart belirlemenin amacı, kullanılacak yöntem (işaretleme yöntemi) katılımcılara anlatılmıştır.

Daha sonra masa liderleriyle grup liderleri bir araya gelmiş ve hedef öğrenci tanımlarının ilk taslağı oluşturulmuştur. Hedef öğrenci tanımları, herhangi bir yeterlik düzeyinde (temelaltı, temel, orta, ortaüstü, ileri) bulunan öğrencinin sahip olması gereken bilgi, beceri ve yetenekleri içine almaktadır. Hedef öğrenci tanımları oluşturulurken 2016 yılı içinde "ABİDE beceri belirleme çalıştayında" ortaya konulan ürünler ile PISA ve TIMSS'in yeterlik tanımlarından yararlanılmıştır.

Sonraki süreçte masa liderlerine eğitimler verilmiştir. Eğitim kapsamında masa liderlerinden yapması beklenenler açık bir biçimde ifade edilmiş ve uygulamanın bütün masalarda eş zamanlı ve standartlara uygun bir şekilde yürütülmesi için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Her bir ders için Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünde görevli bir ölçme ve değerlendirme uzmanı grup lideri olarak belirlenmiştir. Grup liderlerinin görevi, her bir derse ait masaların eşgüdüm içinde çalışmasını sağlamak ve herhangi bir sorun yaşandığında müdahalede bulunmaktır. Masa liderleri, işaretleme esnasında oy kullanma hakkına sahipken, grup liderleri oy kullanma hakkına sahip değildir.

Masa lideri eğitimleri tamamlandıktan sonra masa liderleri "katılımcı", grup liderleri de "masa lideri" olacak şekilde bir deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde masa liderlerinin süreçte ne yapacaklarını somutlaştırmaları sağlanmıştır.

Çalışma daha sonra masalarda devam etmiştir. ABİDE A kitapçığında yer alan maddeleri katılımcılar eş zamanlı olarak öğrenci gözüyle cevaplamışlardır. Daha sonra katılımcılara sıralanmış soru kitapçıkları (elde edilen istatistiklere göre soruların kolaydan zora doğru sıralandığı kitapçıklar)

ve madde haritaları dağıtılmıştır. Sıralanmış soru kitapçıklarında yer alan soruları katılımcıların incelemesi istenmiş ve madde haritasına bu soruların ölçtüğü özelliklerle ve soruların kendisinden önceki sorulardan neden daha zor olduğu ile ilgili notlar almaları istenmiştir. Bununla birlikte açık uçlu sorular için puanlama anahtarları katılımcılar tarafından incelenmiş ve bu şekilde açık uçlu soruların ölçtüğü özelliklerin net bir şekilde ortaya konulması sağlanmıştır. Katılımcılar masalarda sorularla ilgili tartışmaları gerçekleştirdikten sonra masa liderleri “Hedef öğrenci tanımlarını dikkate alarak” katılımcıların dört işaretleme yapmasını istemiştir. Bu işaretlemeler, temelaltı-temel, temel-orta, orta-ortaüstü, ortaüstü-ileri düzeylerin kesme noktalarına karşılık gelmektedir. Yapılan ilk işaretlemelerden (birinci tur) sonra katılımcılar yaptıkları işaretlemelerin gerekçesini tartışmışlardır. İlk işaretlemelere ilişkin etki verileri (her bir yeterlik düzeyinde yer alan öğrencilerin yüzdesi) grup liderleri tarafından katılımcılarla paylaşılmıştır. Yapılan tartışmalar dikkate alınarak katılımcılar ikinci kez bağımsız bir şekilde işaretleme yapmışlardır. Bu işaretlemelere ilişkin etki verileri de katılımcılarla paylaşılmıştır. Daha sonra masalar bir araya gelmiş ve katılımcılar 15'er kişilik gruplar şeklinde ikinci tur işaretlemelerinin gerekçelerini tartışmışlardır. Bu tartışmalar dikkate alınarak üçüncü tur (nihai) işaretlemeler bağımsız bir şekilde yapılmıştır.

Üçüncü tur sonunda yapılan işaretlemelerin ortancası alınmış ve nihai kesme noktaları oluşturulmuştur. Belirlenen kesme noktaları ve her bir yeterlik düzeyinde yer alan maddeler dikkate alınarak hedef öğrenci tanımları (yeterlik düzeyi tanımları) güncellenmiştir.

A kitapçığı için yürütülen çalışmaların aynısı, B kitapçığı için de yürütülmüş ve B kitapçığı için belirlenen kesme noktaları dikkate alınarak yeterlik düzeyi tanımlarına son şekli verilmiştir. Bu yeterlik düzeyleri Ek 5 (Türkçe), Ek 6 (Matematik), Ek 7 (Fen bilimleri) ve Ek 8'de (Sosyal Bilgiler) yer almaktadır. C kitapçığı, A ve B kitapçığında yer alan soruları içerdiği için bu kitapçık türü için ayrıca standart belirleme çalışması yapılmamıştır.

Türkçe Dersi Yeterlik Düzeyleri ve Puan Karşılıkları

Yeterlik Düzeyi	Puan Karşılığı
Temelaltı	253,39'dan düşük
Temel	253,39 dâhil olmak üzere 367,88'e kadar
Orta	367,88 dâhil olmak üzere 486,00'ya kadar
Ortaüstü	486,00 dâhil olmak üzere 574,20'ye kadar
İleri	574,20 ve üzeri

Matematik Testi Yeterlik Düzeyleri ve Puan Karşılıkları

Yeterlik Düzeyi	Puan Karşılığı
Temelaltı	351,10'dan düşük
Temel	351,10 dâhil olmak üzere 451,00'a kadar
Orta	451,00 dâhil olmak üzere 557,80'e kadar
Ortaüstü	557,80 dâhil olmak üzere 625,54'e kadar
İleri	625,54 ve üzeri

Fen bilimleri Yeterlik Düzeyleri ve Puan Karşılıkları

Yeterlik Düzeyi	Puan Karşılığı
Temelaltı	326,72'den düşük
Temel	326,72 dâhil olmak üzere 437,80'e kadar
Orta	437,80 dâhil olmak üzere 518,20'ye kadar
Ortaüstü	518,20 dâhil olmak üzere 571,50'ye kadar
İleri	571,50 ve üzeri

Sosyal Bilgiler Yeterlik Düzeyleri ve Puan Karşılıkları

Yeterlik Düzeyi	Puan Karşılığı
Temelaltı	271,69'dan düşük
Temel	271,69 dâhil olmak üzere 329,18'e kadar
Orta	329,18 dâhil olmak üzere 475,69'a kadar
Ortaüstü	475,69 dâhil olmak üzere 535,34'e kadar
İleri	535,34 ve üzeri

İndislerin Oluşturulması

ABİDE uygulaması kapsamında hazırlanan öğrenci, öğretmen ve okul anketlerinde yer alan bazı değişkenler veya maddeler kullanılarak indisler oluşturulmuştur. Aşağıda bu indisler ve bu indislerin oluşturulması için kullanılan değişkenler ya da maddeler sunulmuştur.

Öğrenci Anketinde Yer Alan Maddelerden Yola Çıkılarak Oluşturulan İndisler

1. Sosyoekonomik düzey

Sosyoekonomik düzey indisini oluşturmak amacıyla;

- Ailenin aylık geliri,
- Anne eğitim düzeyi,
- Baba eğitim düzeyi ve
- "Öğrenciye ait bir bilgisayar ya da tablet bilgisayarın olup olmaması", "öğrenciye ait odanın olup olmaması", "evde internet bağlantısının olup olmaması" ve "evde kaloriferli ısıtma sisteminin olup olmaması" değişkenlerinden yararlanılmıştır.

2. Okula yönelik tutum

Okula yönelik tutum indisini oluşturmak amacıyla öğrencilere okullarıyla ilgili aşağıdaki ifadelerle ne derece katıldıkları sorulmuş ve bu maddelere verilen yanıtlardan yararlanılmıştır:

- Okul arkadaşlarım beni sever.
- Okulda olmayı severim.
- Okulda kendimi güvende hissedirim.
- Bu okula ait olduğumu hissediyorum.
- Okulda sınıf arkadaşlarımı görmekten hoşlanırım.
- Okulda öğretmenlerim bana adil davranır.
- Bu okula gitmekten gurur duyuyorum.
- Bu okulda kendimi mutlu hissediyorum.

3. Akran zorbalığına maruz kalma

Akran zorbalığına maruz kalma indisini oluşturmak amacıyla öğrencilere son bir yıl içinde aşağıdaki olayları ne sıklıkla yaşadıkları sorulmuş ve bu maddelere verilen yanıtlardan yararlanılmıştır:

- Benimle alay edildi veya bana lakap takıldı.
- Diğer öğrenciler beni oyun ve etkinliklerin dışında tuttu.
- Hakkımda yalan söylendi.
- Eşyam çalındı.
- Şiddete – zorbalığa maruz kaldım (ör. itmek, vurmak, tekmelemek).
- Benimle ilgili yüz kızartıcı şeyler söylendi.
- Tehdit edildim.

4. Aile ilgisi

Aile ilgisi indisini oluşturmak amacıyla öğrencilere ailelerinin aşağıdaki durumları ne ölçüde yerine getirdikleri sorulmuş ve bu maddelere verilen yanıtlardan yararlanılmıştır:

- Ailem ders çalışmama yardımcı oluyor.
- Ailem okuluma gelip okuldaki durumumu yakından takip eder.
- Ailem okulda yapılan etkinliklere katılır.
- Ailem destek eğitimi (kurs, özel ders) almamı sağlar.

5. Aile baskısı

Aile baskısı indisini oluşturmak amacıyla öğrencilere ailelerinin aşağıdaki durumlara ne ölçüde başvurdukları sorulmuş ve bu maddelere verilen yanıtlardan yararlanılmıştır:

- Ailem başarılı olmam için bana baskı yapıyor.
- Ailem düşük not aldığımda bana kızar.

6. Her bir derse yönelik sevgi (dersten hoşlanma)

Derse yönelik sevgi (dersten hoşlanma) indisini oluşturmak amacıyla şu maddeler kullanılmıştır:

- *İlgili ders* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) önemli bir derstir.
- *İlgili ders* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) benim en sevdiğim derstir.

- *İlgili derste* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) tahtaya kalkmayı severim.
- *İlgili dersi* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) kullanmamı gerektiren bir işte çalışmak isterim.
- *İlgili ders* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) ile ilgili kitap, dergi, makale vb. okumayı severim.
- *İlgili dersi* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) gerektiren bilmece, bulmaca vb. oyunları severim.
- *İlgili ders* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) içerikli belgesel vb. film izlemeyi severim.

7. Her bir derse verilen değer

Derse verilen değer indisini oluşturmak amacıyla şu maddeler kullanılmıştır:

- *İlgili dersi* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) öğrenmenin bana günlük yaşamda yardımcı olacağını düşünürüm.
- Diğer dersleri öğrenmek için ilgili derse (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) ihtiyacım var.
- Hayatta başarılı olmak için ilgili dersi (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler) öğrenmek önemlidir.
- İyi bir işe sahip olmak için ilgili derste (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) iyi olmam gerekir.
- Daha iyi bir lisede/üniversitede okumak için ilgili derste (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) iyi olmam gerekir.

8. Her bir derse ilişkin öz-yeterlik algısı

Derse ilişkin öz-yeterlik algısı indisini oluşturmak amacıyla şu maddeler kullanılmıştır:

- *İlgili dersi* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) kolay öğreniyorum.
- *İlgili dersle* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) ilgili zor soruları çözebilirim.
- *İlgili derste* (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) sınıf arkadaşlarıma göre daha iyiyim.
- Öğretmenim ilgili derste (Türkçe, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilgiler) iyi olduğumu söyler.

Öğretmen Anketinde Yer Alan Maddelerden Yola Çıkılarak Oluşturulan Indisler

1. Mesleki doyum

Mesleki doyum indisini oluşturmak amacıyla şu maddeler kullanılmıştır:

- Bu mesleği seçtiğim için çok memnunum.
- Bu okulda öğretmen olmaktan mutluyum.
- Mesleğim beni heyecanlandırır.
- Mesleğim bana ilham verir.
- Yaptığım işten gurur duyarım.
- Mesleğime ileriki yıllarda da devam etmeyi düşünüyorum.
- Öğretmenlik mesleğinin kutsallığına inanırım.

2. Mesleki yeterlik algısı

Mesleki yeterlik algısı indisini oluşturmak amacıyla öğretmenlere “ders verirken aşağıdaki konularda kendinize ne kadar güvenirsiniz?” sorusu sorulmuş ve aşağıdaki durumlar verilmiştir:

- Öğrencilerle etkili iletişim kurabilme
- Öğrencilerin derse ilgisini çekme
- Alanımla ilgili kendimi yeterli bulma
- Eğitim öğretim araçlarını etkili kullanabilme
- Öğretim zamanını etkili kullanma
- Dersi öğrenci seviyesine göre anlatma
- Konunun özelliğine göre uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme

3. Mesleki gelişim

Mesleki gelişim indisini oluşturmak amacıyla öğretmenlere son bir yıl içinde aşağıdaki mesleki gelişim etkinliklerine ne kadar süre katıldıkları sorulmuştur:

- Alanımla ilgili konular
- Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular
- Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)
- Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi
- Ölçme ve değerlendirme ile ilgili konular
- Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi
- İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular
- Kişisel gelişimle ilgili konular

Okul Anketinde Yer Alan Maddelerden Yola Çıkılarak Oluşturulan Indisler

1. Öğrenci kaynaklı sorunlar

Öğrenci kaynaklı sorunlar indisini oluşturmak amacıyla okul yöneticilerine aşağıdaki durumların okuldaki eğitim öğretim için ne derece sorun oluşturduğu sorulmuş ve bu durumlara verilen yanıtlardan yararlanılmıştır:

- Öğrencilerin okula geç gelmesi
- Öğrencilerin okula mazeretsiz devamsızlığı
- Öğrencilerin sınıfı rahatsız etme, ders ortamını bozmaları
- Öğrencilerin kopya çekmesi
- Öğrencilerin küfür, kötü söz söylemeleri
- Öğrencilerin kamu malına zarar vermesi
- Öğrenciler arasında görülen hırsızlık olayları
- Öğrenciler arasında tehdit veya sözlü taciz (kısa mesaj, e-posta dâhil)
- Öğrencilerin birbirlerine fiziksel olarak zarar vermesi, akran zorbalığı
- Öğrencilerin öğretmen ya da diğer çalışanları tehdit etmesi veya sözlü tacizde bulunması (kısa mesaj, e-posta dâhil)

- Öğrencilerin, öğretmen ya da diğer çalışanlara fiziksel olarak zarar vermesi
- Öğrencilerde zararlı madde kullanımı

2. Öğrenci kaynaklı olmayan sorunlar

Öğrenci kaynaklı olmayan sorunlar indisini oluşturmak amacıyla da okul yöneticilerine aşağıdaki durumların okuldaki eğitim öğretim için ne derece sorun oluşturduğu sorulmuş ve bu durumlara verilen yanıtlardan yararlanılmıştır:

- Öğretmen sayısındaki yetersizlik, derslerin boş geçmesi
- Çok sık öğretmen değişikliği
- Öğretim materyallerindeki (ders kitapları, harita, vb.) kalite ve sayı bakımından yetersizlik
- Sarf malzemelerindeki (kâğıtlar, kalemler, vb. materyaller) sayıca eksiklikler
- Fiziki ortamların (okul binaları ve okul bahçesi) yetersizliği ve uygunsuzluğu
- Isıtma/soğutma ve aydınlatma sistemlerinin yetersizliği veya eksikliği, alt yapıdan kaynaklanan yetersizlikler
- Öğretim ortamlarının (sınıf, laboratuvar, vb.) sayı ve kalite bakımından yetersizliği, sınıfların kalabalık olması
- Teknik ve yardımcı hizmetlerde çalışan personelin sayı ve nitelik bakımından yetersizliği
- Eğitim ve öğretimde kullanılan görsel-işitsel teknolojik kaynakların (etkileşimli tahta, projeksiyon) yetersizliği
- Eğitim ve öğretim için gerekli bilgisayar teknolojilerinin (öğrenci kullanımına açık bilgisayar ve tablet bilgisayarlar) sayı ve nitelik bakımından yetersizliği
- Engelli öğrenciler için kaynak eksikliği
- Okulun şehir merkezine olan mesafesi
- Okulun bulunduğu çevrenin sosyal yapısı, velilerin sosyal ve kültürel seviyesi

Verilerin Analizi

Öğrenci, öğretmen ve okul anketinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin Türkçe, matematik, fen bilimleri ile sosyal bilgiler testi puanları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla veri analizi çalışmaları yürütülmüştür. Grupların ortalamalarının karşılaştırılmasına dayalı çalışmalarda t-testi ve varyans analizi; değişkenler arasındaki ilişki ve yordama durumunu belirlemek amacıyla yapılan çalışmalarda ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM

3

BULGULAR

TÜRKÇE DERSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Türkçe testi için yeterlik düzeyleri ve bu düzeylere karşılık gelen puanlar Tablo 3.1 'de görülmektedir.

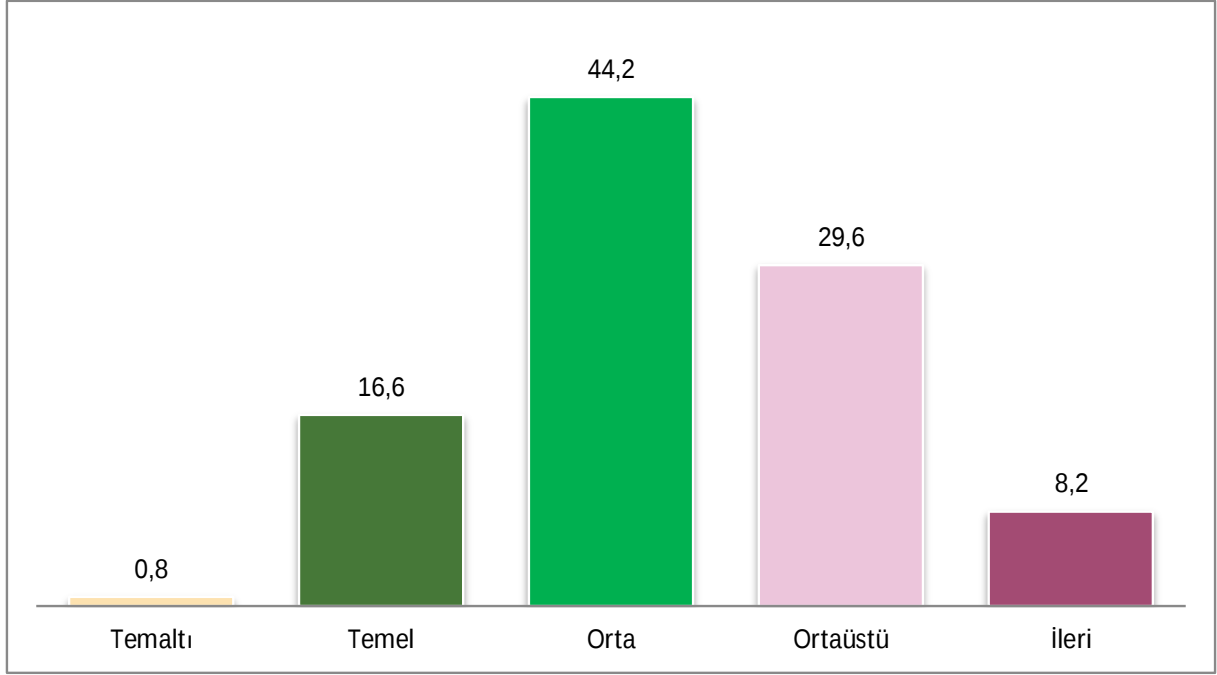
Tablo 3.1. Türkçe Testi Yeterlik Düzeyleri ve Puan Karşılıkları

Yeterlik Düzeyi	Puan Karşılığı
Temelaltı	253,39'dan düşük
Temel	253,39 dâhil olmak üzere 367,88'e kadar
Orta	367,88 dâhil olmak üzere 486,00'ya kadar
Ortaüstü	486,00 dâhil olmak üzere 574,20'ye kadar
İleri	574,20 ve üzeri

Tablo 3.1 incelendiğinde, bir öğrencinin Türkçe testi için temel düzeyde yer alabilmesi için en az 253,39 puan almasının gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte, bir öğrencinin ileri düzeyde yer alabilmesi için ise en az 574,20 puan alması gerekmektedir. Öğrencilerin Türkçe testine ait yeterlik düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.2 ve Şekil 3.1'de görülmektedir.

Tablo 3.2. Türkçe Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Şanlıurfa Yüzdesi	Türkiye Yüzdesi
Temelaltı	5	0,8	3,6
Temel	99	16,6	22,4
Orta	263	44,2	44,6
Ortaüstü	176	29,6	23,0
İleri	52	8,2	6,4
Toplam	595	100	100

Şekil 3.1. Türkçe Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Tablo 3.2 ve Şekil 3.1 incelendiğinde Şanlıurfa'da Türkçe testi için öğrencilerin yaklaşık % 0,8'i (N=5) "Temelaltı" düzeyde; % 16,6'sı (N=99) "Temel" düzeyde; % 44,2'si (N=263) "Orta" düzeyde; % 29,6'sı (N=176) "Ortaüstü" düzeyde ve % 8,2 si (N=52) "İleri" düzeyde olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki veriler Türkiye geneli veriler ile karşılaştırıldığında Şanlıurfa'da "Ortaüstü" ve "İleri" düzeydeki öğrenci yüzdelerinin Türkiye yüzdesinden yüksek olduğu görülmektedir. "Orta" düzeydeki öğrenci yüzdesinin ise % 0,4'lük bir farkla Türkiye yüzdesine çok yakın olduğu görülürken; "Temelaltı" ve "Temel" düzeydeki öğrenci yüzdelerinin ise Türkiye yüzdesinden düşük olduğu görülmektedir.

Türkçe testine ait yeterlik düzeyleri ve tanımları Tablo 3.3'te görülmektedir.

Tablo 3.3. Türkçe Testine Ait Yeterlik Düzeyleri ve Tanımları

1. Temel Altı Düzey

- Metinde açıkça ifade edilmiş duygu, düşünce, hayal ve bilgiyi belirleyebilir.
- Metindeki bilgileri tekrar edebilir.
- Görsel, şekil ve metinlerde birbirine yakın duygu, düşünce ya da bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilir (sıralama).
- Metinde açıkça ifade edilen durumlara dayalı "Ne, Nasıl, Niçin, Ne zaman, Nerede, Kim" gibi sorulara yanıt verebilir.
- Metnin bağlamından hareketle cümleler arasındaki basit ilişkileri belirleyebilir.

2. Temel Düzey

- Günlük ve yaygın olarak bilinen bilgileri sıralayarak bu bilgiler arasındaki ilişkiyi belirleyebilir.
- Bir metin içindeki dağınık bilgileri düzenleyebilir.
- Metinde açık bir şekilde ifade edilen konu, ana fikir ve amacı belirleyebilir.
- Söz ve söz gruplarının anlamını metnin bağlamından hareketle belirleyebilir.

3. Orta Düzey

- Birçok durumu karşılaştırabilir, durumlar arası ilişki kurabilir, durumlardan çıkarımda bulunabilir.
- Metindeki bağlamdan hareketle benzer ve farklı durumları sınıflandırabilir.
- Metnin bir bölümünden anlam çıkarabilir.

- Metin içi bilgilerden yola çıkarak metni anlamlandırabilir.
- Metni ayrıntılara inmeden genel hatlarıyla ifade edebilir.
- Neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkilerini bulabilir. Doğrudan anlatımlarda ana fikri ve yardımcı fikri bulabilir.
- Metin türlerinin ayrımını yapabilir.
- Metinler arasında ilişki kurabilir, karşılaştırma yapabilir.
- Deyimler, atasözleri, özdeyişler gibi söz ve söz gruplarını metne göre anlamlandırabilir.

4. Ortaüstü Düzey

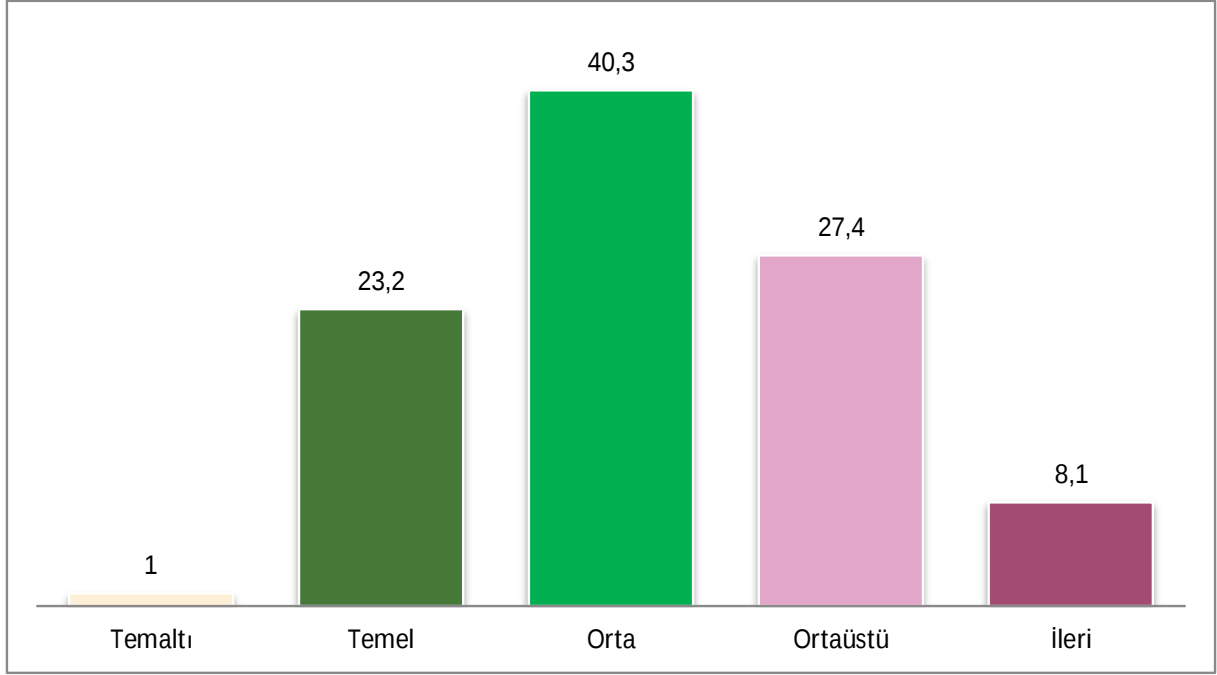
- Çoklu durumlarda (bir durumla ilgili farklı bilgi parçaları) karşılaştırma, açıklama yaparak zıtlıklar ve olumsuzluklardan çıkarımda bulunabilir ve sonuca gidebilir.
- Deyimler, atasözleri, özdeyişler gibi söz ve söz gruplarının anlamlarını metne göre yorumlayabilir.
- Metni günlük hayatla ilişkilendirebilir.
- Görsellerle veya metinle verilen hiciv ve nüktelerdeki mesajı anlayabilir.
- Neden-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurabilir. Dolaylı anlatımlarda ana fikri bulabilir.
- Metin türlerinin ayrımını yapabilir ve bu türleri karşılaştırabilir.

5. İleri Düzey Düzey

- Çoklu durumlarda (bir durumla ilgili farklı bilgi parçaları) karşılaştırma, açıklama yaparak zıtlıklar ve olumsuzluklardan çıkarıma gidebilir ve sonuç oluşturabilir.
- Deyimlerin ve kelimelerin anlamlarını metne göre yorumlayabilir, benzer ve farklı durumları farklı şekillerde (tablo, grafik, şekil ...) anlamlandırabilir (karşılaştırma, eşleştirme gibi tekniklerle).
- Metni günlük hayatla ilişkilendirerek metindeki problemlere çözüm üretebilir.
- Metin veya metinlerdeki benzerlikleri, farklılıkları, ayrıntıları, önemsiz detayları, soyut kavramları; birçok kıtas ve görüşü göz önünde bulundurarak fark edebilir, değerlendirebilir, analiz edebilir.
- Görsellerle veya metinle verilen hiciv ve nüktelerdeki mesajı yorumlayabilir.
- Problemlere yaratıcı çözümler üretebilir.

Tablo 3.4. Türkçe Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Erkek Öğrencilerin Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Şanlıurfa Yüzdesi	Türkiye Yüzdesi
Temelaltı	3	1,0	5,3
Temel	72	23,2	26,0
Orta	125	40,3	43,8
Ortaüstü	85	27,4	19,9
İleri	25	8,1	5,0
Toplam	310	100	100

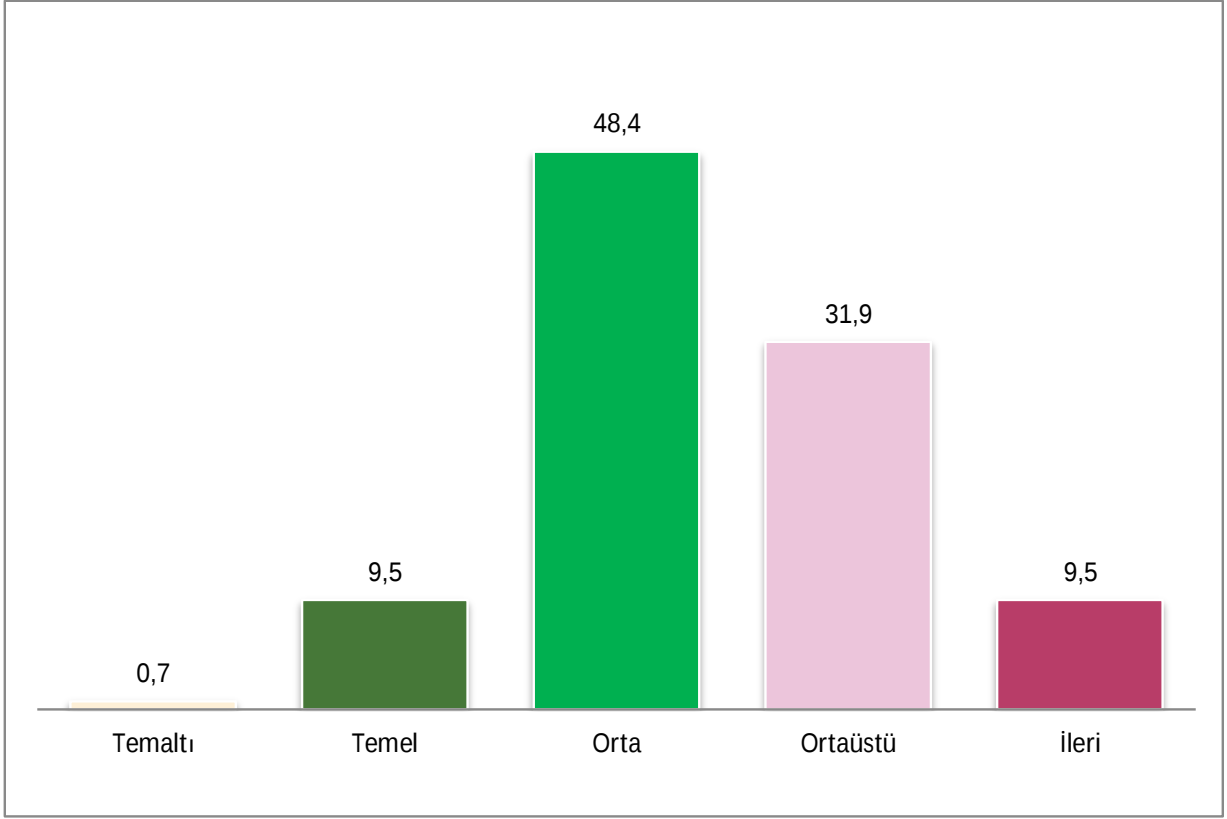
Şekil 3.2. Türkçe Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Erkek Öğrencilerin Dağılımı

Tablo 3.4 ve Şekil 3.2 incelendiğinde Şanlıurfa'da Türkçe testi için erkek öğrencilerin yaklaşık % 1'i (N=3) "Temelaltı" düzeyde; % 23,2'si (N=72) "Temel" düzeyde; % 40,3'ü (N=125) "Orta" düzeyde; % 27,4'ü (N=85) "Ortaüstü" düzeyde ve % 8,1'i (N=25) "İleri" düzeyde olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki veriler Türkiye geneli veriler ile karşılaştırıldığında Şanlıurfa'da "Ortaüstü" ve "İleri" düzeydeki erkek öğrenci yüzdesinin Türkiye yüzdesinden yüksek olduğu görülmektedir. "Orta" düzeydeki erkek öğrenci yüzdesinin % 3,5'lik farkla, "Temel" düzeydeki erkek öğrenci yüzdesinin ise % 2,8'lik farkla Türkiye yüzdesine yakın olduğu; "Temelaltı" düzeydeki erkek öğrenci yüzdesinin ise Türkiye yüzdesinden düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5. Türkçe Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Kız Öğrencilerin Dağılımı

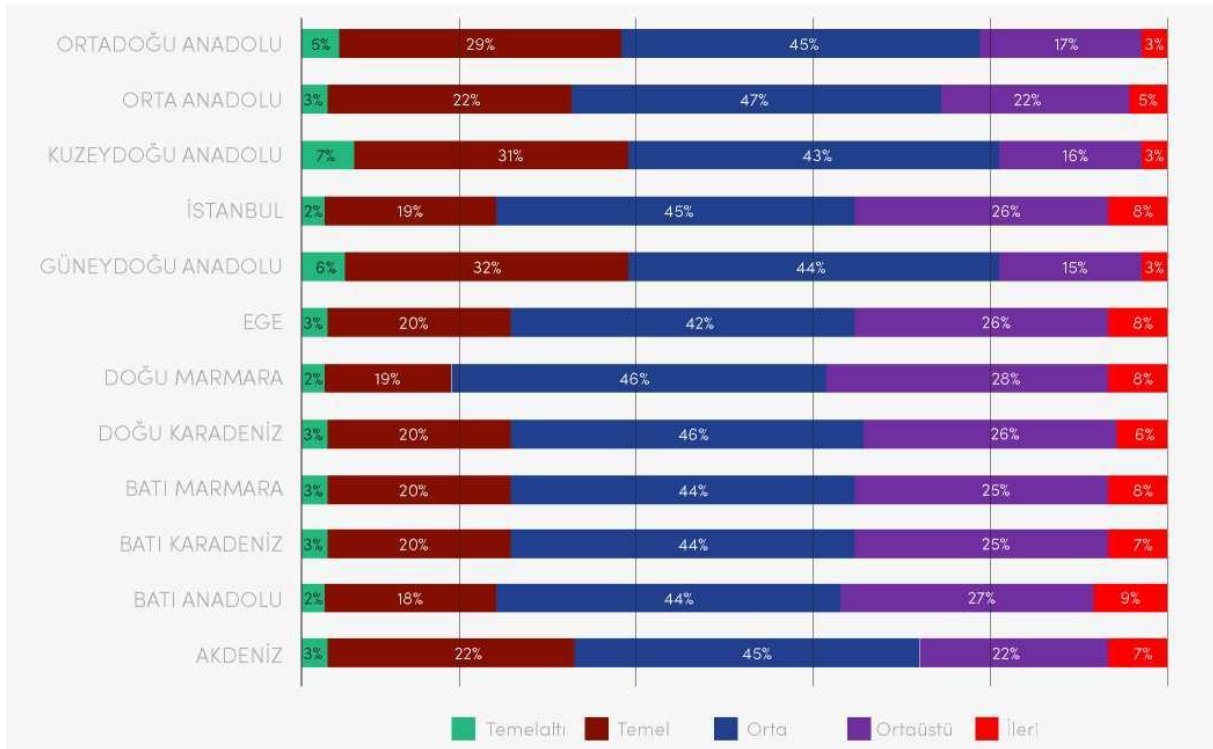
Yeterlik Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Şanlıurfa Yüzdesi	Türkiye Yüzdesi
Temelaltı	2	0,7	1,8
Temel	27	9,5	18,6
Orta	138	48,4	45,4
Ortaüstü	91	31,9	26,3
İleri	27	9,5	7,9
Toplam	285	100	100

Şekil 3.3. Türkçe Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Kız Öğrencilerin Dağılımı

Tablo 3.5. ve Şekil 3.3. incelendiğinde Şanlıurfa'da Türkçe testi için kız öğrencilerin yaklaşık % 0,7'si (N=2) "Temelaltı" düzeyde; % 9,5'i (N=27) "Temel" düzeyde; % 48,4'ü (N=138) "Orta" düzeyde; % 31,9'ü (N=91) "Ortaüstü" düzeyde ve % 9,5'i (N=27) "İleri" düzeyde olduğu görülmektedir.

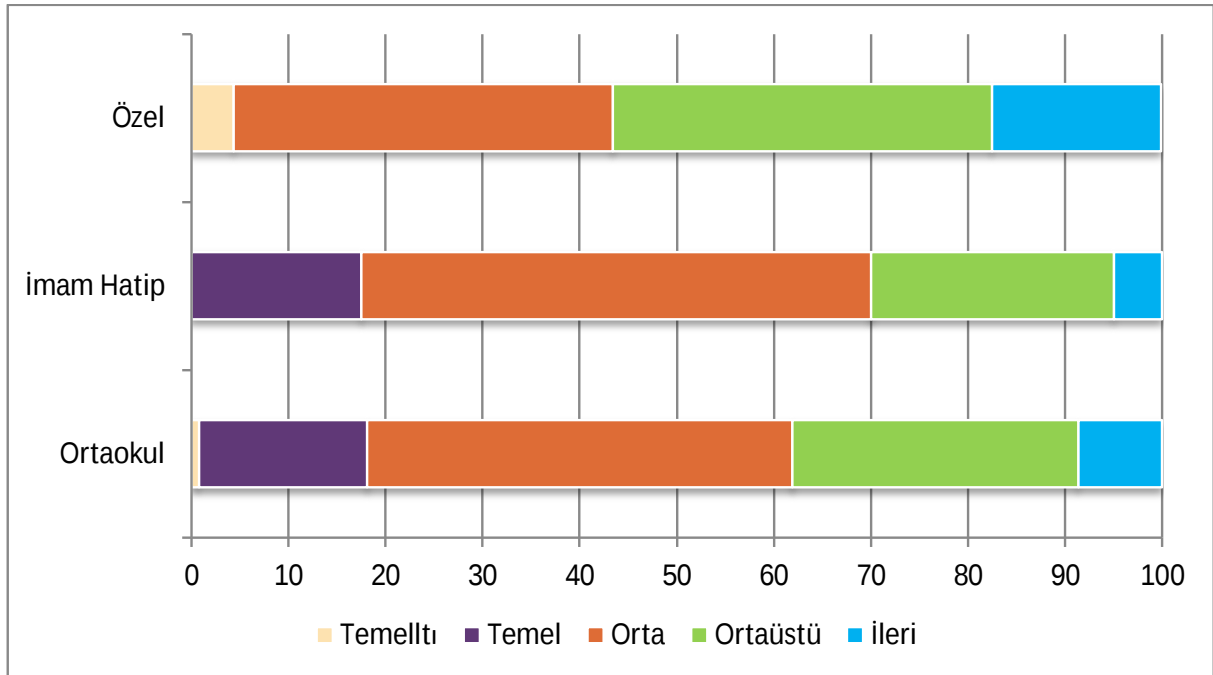
Yukarıdaki veriler Türkiye geneli veriler ile karşılaştırıldığında Şanlıurfa'da "Orta", "Ortaüstü" ve "İleri" düzeydeki kız öğrenci yüzdesinin Türkiye yüzdesinden yüksek olduğu görülmektedir. "Temel" düzeydeki kız öğrenci yüzdesi ile "Temelaltı" düzeydeki kız öğrenci yüzdesinin ise Türkiye yüzdesinden düşük olduğu görülmektedir.

İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre bölgelerin yeterlik düzeylerinin Türkçe alanındaki dağılımı Şekil 3.4'te görülmektedir. İstatistiki bölge birimleri sınıflandırması, bölgesel istatistiklerin ortaya konulması amacıyla Eurostat tarafından ülkelerin istatistiki birimlere ayrıldığı bir sınıflandırmadır (Eurostat, 2011). Bu sınıflandırma içinde yer alan birimlerin kendi içinde belli değişkenler bakımından homojen olduğu düşünülmektedir.



Şekil 3.4. İBBS'ye Göre Bölgelerin Türkçe Alanındaki Yeterlik Düzeylerinin Dağılımı

Şekil 3.5. Okul Türüne Göre Okulların Türkçe Alanındaki Yeterlik Düzeylerinin Dağılımı



Şekil 3.5. incelendiğinde “İleri” düzeyde en yüksek Özel okullar, en düşük İmam Hatip ortaokulları; “Ortaüstü” ve “Orta” düzeyde en yüksek İmam Hatip ortaokulları, en düşük özel okullar; “Temel” düzeyde özel okul öğrencisi bulunmazken; Ortaokul ve İmam Hatip ortaokullarında bu yüzdelere birbirine çok yakın olduğu; “Temelaltı” düzeyde İmam Hatip ortaokulu öğrencisi bulunmazken, bu düzeyde en yüksek özel okulların olduğu görülmektedir.

3.1.1. Türkçe Başarısını Etkileyen Öğrenci Özellikleri

Öğrencilerin Türkçe testindeki başarılarının öğrenci anketinde yer alan değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

3.1.1.1 Anne Eğitim Düzeyi

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin Türkçe puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Türkçe Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk	253	47,2	442,1	3493	11,5	454,5
İlkokul mezunu	191	35,6	460,3	13205	43,6	491,5
Ortaokul mezunu	60	11,1	459,8	6025	19,9	498,7
Lise mezunu	27	5,0	496,0	4723	15,6	535,6
Ön lisans mezunu	1	0,01	547,7	381	1,3	560,6
Lisans mezunu	3	0,05	497,4	1477	4,9	573,9
Yüksek lisans mezunu	-	-	-	216	0,7	560,2
Doktora mezunu	1	0,01	253,0	56	0,2	581,2
Bilmiyorum	-	-	-	684	2,3	452,0
Toplam	536	100	451,8	30260	100	500,2

Tablo 3.6.'ya göre, Şanlıurfa'da Türkçe testine ilişkin öğrenci ortalamalarının, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde en düşük puan ortalamasının anne eğitim düzeyi "Okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk" olduğu ($N=253$, $\bar{X}=442,1$) görülmektedir. Yapılan analizlerde ($p=0,007<0,05$) öğrencilerin Türkçe testine ilişkin ortalama puanlarının anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Ancak örneklemin gruplara dengeli dağılamamasından ötürü Post-Hoc analizleri yapılamamış ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilememiştir.

3.1.1.2 Sosyoekonomik Düzey

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Türkçe testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Türkçe Testi Puanları Arasındaki Korelasyon

Sosyoekonomik Düzey	N	r
Şanlıurfa	381	,234
Türkiye	23894	,370

Tablo 3.7. incelendiğinde; Şanlıurfa'da öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Türkçe testi puanları arasında anlamlı, düşük düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bir başka deyişle, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe Türkçe puanlarının da yükseldiği ileri sürülebilir.

3.1.1.3 Eğitim Hedefi

Eğitim hedefi değişkenine göre öğrencilerin Türkçe puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Eğitim Hedefi Değişkenine Göre Öğrencilerin Türkçe Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Eğitim Hedefi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Liseyi Bitirmek	81	47,2	377,9	3446	11,3	409,6
Yüksekokulu bitirmek	23	35,6	388,3	1542	5,0	457,8
Üniversiteyi bitirmek	316	11,1	455,6	17421	56,9	498,9
Yüksek lisans ya da doktora yapmak	145	5,0	496,9	8181	26,7	549,8
Toplam	565	100	452,38	30590	100	500,4

Türkçe testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin eğitim hedeflerine göre incelendiğinde ilimizde en yüksek puan ortalamasının eğitim hedefi “Yüksek lisans ya da doktora yapmak” olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=496,9$), en az puan ortalamasının ise eğitim hedefi “Liseyi bitirmek” olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=377,9$) görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin Türkçe testi puanlarının eğitim hedefine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Bu veriler ışığında Şanlıurfa'da eğitim hedefi yüksek olan öğrencilerin ortalama Türkçe testi puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.1.4 Evdeki Kitap Sayısı

Evdeki kitap sayısına göre öğrencilerin Türkçe puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.9'da verilmiştir.

Tablo 3.9. Evdeki Kitap Sayısına Göre Öğrencilerin Türkçe Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Kitap Sayısı	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
0 – 5 Kitap	103	19,6	408,8	3522	12,2	446,2
6 – 15 Kitap	220	41,9	441,5	9021	31,2	475,6
16 – 50 Kitap	109	20,8	468,0	8210	28,4	511,4
51 – 80 Kitap	40	7,6	502,2	3755	13,0	528,4
81 ve Üzeri Kitap	53	10,1	483,3	4448	15,4	547,2
Toplam	525	100	449,5	28956	100	500,0

Türkçe testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin evinde bulunan kitap sayısına göre incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının evlerinde “51-80 arasında” kitap olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=502,2$), en düşük puan ortalamasının ise evlerinde 0-5 kitap olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=408,8$) görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin Türkçe testi puanlarının evdeki kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

3.1.1.5 Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumu

Destekleme yetiştirme kurslarına (DYK) katılma durumuna göre öğrencilerin Türkçe puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. DYK'ya Katılma Durumuna Göre Öğrencilerin Türkçe Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Destekleme ve Yetiştirme Kursu Katılım Durumu	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Katılmadım	240	40,9	419,1	11981	36,8	488,4
Yalnızca 1. Dönem Katıldım	71	12,1	452,5	3883	11,9	488,2
Yalnızca 2. Dönem Katıldım	41	7,0	486,8	2327	7,1	494,2
Her İki Dönem Katıldım	235	40	479,5	14402	44,2	514,1
Toplam	587	100	452,5	32593	100	500,6

Şanlıurfa'da öğrencilerin %40,9'u Türkçe dersinden kurslara katılmadığını belirtirken, %40'ı her iki dönemde de katıldığını belirtmiştir. Türkçe testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin DYK'ya katılma durumuna göre incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının her iki dönemde de kurslara katılımı olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=479,5$) en düşük ortalamasının ise hiç katılmadığını ($\bar{X}=419,1$) ifade eden öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin Türkçe testi puanlarının DYK'ya katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

3.1.1.6 Okula Yönelik Tutum

Öğrencilerin Türkçe testi puanları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Türkçe Testi Puanları Arasındaki Korelasyon

Türkçe Başarı Puanları	Okula Yönelik Tutum
Şanlıurfa	,087
Türkiye	,023

Tablo 3.11 incelendiğinde, Şanlıurfa'da öğrencilerin Türkçe testi puanları ile okula yönelik tutumları arasında 0,087 ile çok düşük ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin okula yönelik tutumları arttıkça (pozitif yöne yaklaştıkça) Türkçe başarı puanlarının düşük miktarda da olsa arttığı yorumu yapılabilir.

3.1.1.7 Aile İlgisi ve Baskısı

Öğrencilerin Türkçe testi puanları ile ailelerin gösterdikleri ilgi ve aile baskısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.12'de görülmektedir.

Tablo 3.12. Türkçe Puanları ile Aile İlgisi ve Aile Baskısı Arasındaki Korelasyonlar

Türkçe Başarı Puanı	Şanlıurfa	Türkiye
Aile İlgisi	,052	,124
Aile Baskısı	-,049	-1,113

Şanlıurfa'da öğrencilerin Türkçe testi puanları ile aile ilgisi arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ancak aile baskısı ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, aile ilgisi arttıkça öğrencilerin Türkçe puanlarının az da olsa yükselme eğilimi gösterdiği, aile baskısı arttıkça ise öğrencilerin Türkçe az da olsa düşme eğilimi gösterdiği görülmektedir.

3.1.1.8 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumu (İndisi)

Öğrencilerin Türkçe puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.13'te görülmektedir.

Tablo 3.13. Türkçe Puanları ile Aile İlgisi ve Aile Baskısı Arasındaki Korelasyonlar

Akran Zorbalığı	Matematik Başarı Puanları
Şanlıurfa	-,160
Türkiye	,121

Şanlıurfa'da öğrencilerin Türkçe testi puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bir başka ifade ile Türkçe testi puanları yüksek olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığının düştüğü ileri sürülebilir.

3.1.1.9 Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Öğrencilerin Ödevler İçin Harcadıkları Süre

Öğrenci görüşlerine göre Türkçe öğretmenlerinin ödev verme sıklığına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.14'te görülmektedir.

Tablo 3.14. Türkçe Öğretmenlerinin Ödev Verme Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Şanlıurfa		Türkiye	
	N	%	N	%
Hiç	55	9,1	3165	9,1
Haftada 1 ya da 2 kez	374	61,2	19253	55,4
Haftada 3 ya da daha fazla	117	19,1	7829	22,5
Belirtmemiş	65	10,6	4525	13,0
Toplam	611	100	34772	100

Şanlıurfa'da öğrenciler en yüksek oranla (%61,2) Türkçe öğretmenlerinin haftada 1 ya da 2 kez ödev verdiklerini belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinin, haftada 3 ya da daha fazla ödev verdiğini belirten öğrenci oranı %19,1'dur. Öğrencilerin %10,6'sının ödev verme sıklığına ilişkin verilere ulaşamamıştır. Bu veriler Türkiye verileri ile karşılaştırıldığında oranların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe Ödevlerini yapmak için haftalık harcadıkları süreye göre Türkçe puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.15'te verilmiştir.

Tablo 3.15. Öğrencilerin Türkçe Ödevleri İçin Harcadıkları Süreye Göre Türkçe Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
15 dakika ya da daha az	153	25,0	448,5	8997	25,9	490,1
16-30 dakika	200	32,7	466,6	11920	34,3	506,4
31-60 dakika	152	24,9	448,5	7627	21,9	503,0
61-90 dakika	37	6,1	438,7	1794	5,2	499,5
90 dakikadan fazla	24	3,9	428,6	1367	3,9	493,6
Belirtmemiş	45	7,4	-	13067	8,8	501,9
Toplam	611	100	458,8	34772	100	500,2

Şanlıurfa'da öğrencilerin %82,6'sı ödevleri için en fazla 1 saat ayırdıklarını belirtmiştir. Öğrenciler en yüksek oranla (%32,7) Türkçe ödevlerine 16-30 dakika harcadıklarını belirtmiştir. %25'i 15 dakika ya da daha az, %24,9'u 31-60 dakika arasında, %6,1'i 61-90 dakika arasında, %3,9'u ise 90 dakikadan fazla zaman ayırdığını belirtmiştir. Öğrencilerin %7,4'ünün ödev yapmak için harcadıkları süreye ilişkin verilere ulaşamamıştır. En yüksek puan ortalamasının Türkçe ödevini yapmak için "16-30 dakika" harcayan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}$ =466,6), en düşük ortalamanın ise Türkçe ödevini yapmak için "61-90 dakika" süre harcayan ($\bar{X}$ =490,12) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ödev yapmak için çok fazla süre harcamalarının Türkçe puanlarında tutarlı bir biçimde anlamlı bir değişime yol açmadığı görülmektedir.

3.1.1.10 Türkçe Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Derse İlişkin Öz-Yeterlik

Öğrencilerin Türkçe puanları ile Türkçe dersine verdikleri değer, Türkçe dersinden hoşlanma ve Türkçe dersine ilişkin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.16'da görülmektedir.

Tablo 3.16. Türkçe Puanları ile Türkçe Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Türkçe Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki Korelasyonlar

	Türkçe dersine verilen değer	Türkçe dersinden hoşlanma	Türkçe dersine ilişkin öz-yeterlik
Şanlıurfa	,15	,06	,21
Türkiye	,07	,04	,21

Tablo 3.16 incelendiğinde, Şanlıurfa'da öğrencilerin Türkçe başarı puanlarının üç değişken (öğrencilerin Türkçe dersine verdikleri değer, Türkçe dersinden hoşlanma durumları ve Türkçe dersine ilişkin öz-yeterlik algıları) ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin Türkçe dersine verdikleri değer, Türkçe dersinden hoşlanma durumları ve Türkçe dersine ilişkin öz-yeterlik algıları arttıkça öğrencilerin Türkçe başarı puanlarının az da olsa artma eğilimi gösterdiği savunulabilir. Buna ek olarak, öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin öz-yeterlik algılarının; Türkçe başarılarını etkileme bakımından Türkçe dersine verdikleri değerden ve Türkçe dersinden hoşlanma durumlarından önce geldiği ileri sürülebilir.

3.1.2 Türkçe Başarısını Etkileyen Öğretmen Özellikleri

Öğretmen anketinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin Türkçe testindeki başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, öğretmenler ile dersine girdikleri öğrenciler eşleştirilmiş ve öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin puanlarının ortalaması alınarak ilgili öğretmene ait ortalama bir puan oluşturulmuştur.

3.1.2.1 Öğretmenin Eğitim Düzeyi

Şanlıurfa'da öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin Türkçe testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.17'de verilmiştir.

Tablo 3.17. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Türkçe Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Ön lisans	2	2,1	442,8	46	3,5	511,0
Lisans	88	93,6	452,6	1279	96,4	498,2
Yüksek Lisans	4	4,3	455,7	48	3,6	492,2
Toplam	94	100	452,6	1373	100,0	498,4

Şanlıurfa'da Türkçe öğretmenlerinin tamamlamış oldukları eğitim düzeyine göre öğrencilerin Türkçe testi puanları incelendiğinde Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama puanlarının

($\bar{X}=455,7$) eğitim düzeyi Lisans ($\bar{X}=452,6$) ve Ön Lisans ($\bar{X}=442,8$) olan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak puanlar arasındaki bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir.

3.1.2.2 Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi

Şanlıurfa'da Öğretmenlerin genel çalışma süreleri (kıdemleri) ve mevcut okulda çalışma süreleri ile öğrencilerin Türkçe testi puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.18'de görülmektedir.

Tablo 3.18. Öğrencilerin Türkçe Testi Puanları ile Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi Arasındaki Korelasyonlar

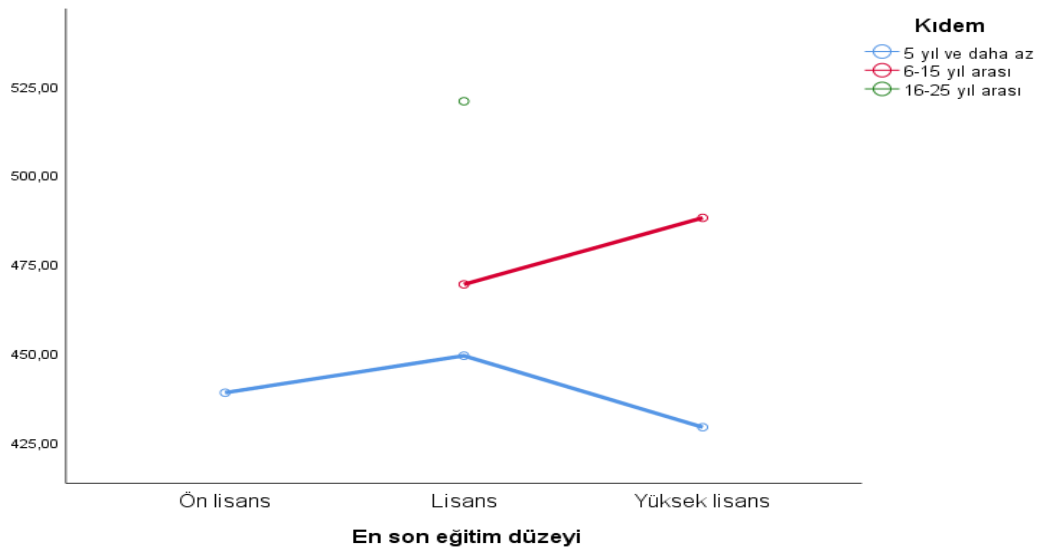
Türkçe başarı puanları	Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi	Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi
Şanlıurfa	,290	-,104
Türkiye	,23	,13

Tablo 3.18'e göre, Şanlıurfa'da öğrencilerin Türkçe testi puanları ile öğretmenlerin genel çalışma süresi arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma süreleri ile Türkçe testi puanları arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir deyişle Türkçe öğretmenlerinin mevcut okulda çalışma süreleri arttıkça Türkçe testi puanlarının düşme eğilimi gösterdiği söylenebilir.

3.1.2.3 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Birlikte Ele Alınması

Şanlıurfa'da öğretmenlerin eğitim düzeyi ve kıdeminin (çalışma süresi) birlikte, öğrencilerin Türkçe puanları üzerindeki ortak etkisini incelemek amacıyla yapılan analiz neticesinde elde edilen bulgular Grafik 3.7'de verilmiştir.

Grafik 3.7. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Öğrencilerin Türkçe Puanları Üzerindeki Ortak Etkisi



Şekil 3.7 incelendiğinde, lisans mezunu 16-25 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin en yüksek puana sahip olduğu görülürken, yüksek lisans mezunu 5 yıl ve daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

3.1.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları

Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.19'da verilmiştir.

Şanlıurfa	Hiç		1-2 Gün		3-4 Gün		5 Gün- Üzeri	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%
Alanımla ilgili konular	13	65	5	25	1	5	1	5
Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular	10	45,5	6	27,3	4	18,2	2	9,1
Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)	7	30,4	6	26,1	2	8,7	8	34,8
Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi	17	77,3	5	22,7	-	-	-	-
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili konular	18	81,8	2	9,1	1	4,5	-	-
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi	17	73,9	3	13	3	13	-	-
İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular	20	87	3	13	-	-	-	-
Kişisel gelişimle ilgili konular	13	56,5	7	30,4	2	8,7	1	4,3

Türkiye	Hiç		1-2 Gün		3-4 Gün		5 Gün- Üzeri	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%
Alanımla ilgili konular	715	50,1	325	22,8	76	5,3	82	5,7
Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular	478	33,5	497	34,8	133	9,3	147	10,3
Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)	580	40,6	360	25,2	77	5,4	251	17,6
Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi	976	68,4	203	14,2	57	4,0	36	2,5
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili konular	903	63,3	274	19,2	66	4,6	34	2,4
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi	957	67,1	223	15,6	39	2,7	38	2,7
İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular	1129	79,1	76	5,3	15	1,1	31	2,2
Kişisel gelişimle ilgili konular	734	51,4	366	25,6	79	5,5	76	5,3

Türkçe öğretmenlerinin hiç katılmadıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında “İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular” ilgili konular (%87), 1-2 gün süreyle katıldıkları etkinliklerin başında “Kişisel gelişimle ilgili konular” (%30,4), 3-4 gün süreyle katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında “Eğitim/ öğretim ile

ilgili genel konular" (%18,2) (%7,8), 5 gün ve daha fazla süreyle katıldıkları etkinliklerin başında ise Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.) (%34,8) gelmektedir.

3.1.2.5 Öğretmenlerin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri

Türkçe öğretmenlerinin girmiş oldukları derslerle ilgili görüşleri Tablo 3.22'de yer almaktadır.

Tablo 3.22. Türkçe öğretmenlerinin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri

Şanlıurfa	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ders yüküm çok fazla	3	13	2	8,7	1	4,3	3	13	14	60,9
Ders öncesi hazırlık yaparım	18	78,3	5	21,7	-	-	-	-	-	-
Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var	12	52,2	7	30,4	3	13	-	-	1	4,3
Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var	5	21,7	7	30,4	2	8,7	7	30,4	2	8,7
Ders Programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum	11	47,8	9	39,1	1	4,3	1	4,3	1	4,3
Çok fazla ders dışı iş yüküm bulunmaktadır	10	43,5	3	13	1	4,3	3	13	6	26,1
Türkiye	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ders yüküm çok fazla	170	13	334	26	137	11	210	16	433	34
Ders öncesi hazırlık yaparım	943	73,4	290	22,6	25	1,9	24	1,9	3	,2
Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var	708	55	401	31	93	7	68	6	14	1
Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var	361	28	469	36	165	13	180	14	115	9
Ders Programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum	753	59	386	30	82	6	51	4	14	1
Çok fazla ders dışı iş yüküm bulunmaktadır	330	26	396	31	147	11	206	16	210	16

Tablo 3.22 incelendiğinde, "Ders yüküm çok fazla" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 5 (%21,7) öğretmen bulunurken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 17 (%73,9) öğretmen bulunmaktadır. "Ders öncesi hazırlık yaparım" ifadesine bütün sosyal bilgiler öğretmenleri katılıyorken, "Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 19 (%82,6) öğretmen bulunurken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 4 (%4,3) öğretmen vardır. Bu durumda öğretmenlerin büyük bir kısmının derse hazırlanmak için yeterince zamanlarının olduğu savunulabilir.

"Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 12 (%52,1) öğretmen varken, bu görüşe kısmen katılmayan ya da hiç katılmayan 9 (%39,1) öğretmen vardır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanının olduğunu

düşünmektedir. "Ders programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 19 (%86,9) öğretmen bulunurken, bu görüşe kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 2 (%8,6) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının ders programındaki değişikliklere ayak uydurabildiği görülmektedir. "Çok fazla ders dışı yüküm var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 13 (%56,5) öğretmen varken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 9 (%39,1) öğretmen bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin vermiş oldukları ödevlerle ilgili öğrencilere geri bildirimde bulunma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 3.24'te yer almaktadır.

Tablo 3.24. Türkçe Öğretmenlerinin Ev Ödevleriyle İlgili Öğrencilere Geri Bildirimde Bulunma Durumları

	Şanlıurfa						Türkiye					
	Her zaman ya da hemen hemen her zaman		Bazen		Hiç ya da neredeyse hiç		Her zaman ya da hemen hemen her zaman		Bazen		Hiç ya da neredeyse hiç	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ödevleri kontrol ederim ve öğrencilere geri bildirimde bulunurum	24	96	1	4	-	-	1078	82	220	17	20	1
Öğrencilerin ödevlerini kendilerine kontrol ettiririm	2	8	10	40	13	52	265	20	502	38	552	42
Ödevleri sınıfta tartışırım	16	64	8	32	1	4	709	54	568	43	44	3
Ödevleri öğrencilerin ders notlarına katkı sağlayacak şekilde kullanırım	16	66,7	6	25	2	8,3	752	57	495	37	72	6
Öğrencilerin ödevlerini başka bir öğrenciye kontrol ettiririm	1	4	8	32	16	64	221	17	484	36	618	47

Tablo 3.24 incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin hepsinin her zaman ya da bazen ödevleri kontrol ettiği ve öğrencilere geri bildirimde bulunduğu yine hemen hepsinin (%96) ödevleri sınıfta tartıştığı gözlenmektedir. Ayrıca çok büyük bir kısmının (%91,7) ev ödevlerini her zaman ya da bazen öğrencilerin notlarına katkı sağlayacak şekilde kullandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (%48) öğrencilerin ödevlerini kendilerine kontrol ettirdiklerini ifade ederken öğrencilerin ödevlerini başka bir öğrenciye kontrol ettirdiklerini ifade eden öğretmenlerde oran %36 olarak gözlenmektedir.

3.1.3 Türkçe Başarısını Etkileyen Okul Özellikleri

Okul anketinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin Türkçe başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bilgiler raporlaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, okullar ile o okullarda eğitim gören öğrenciler eşleştirilmiş ve öğrencilerin puanlarının ortalaması alınarak ilgili okula ait ortalama bir puan oluşturulmuştur.

3.1.3.1 Okul Türü

Okul türüne göre, Türkçe testine ilişkin okul ortalamaları Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3.25 Okul Türüne Göre Ortalama Türkçe Testi Puanları

Okul Türü	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Genel Ortaokul	19	90,5	453,36	933	86	496,3
İmam Hatip Ortaokulu	2	9,5	434,80	119	11	499,4
Yatılı Bölge Ortaokulu	-	-	-	37	3	471,6
Toplam	21	100	451,59	1089	100,0	495,8

Türkçe testine ilişkin okul ortalamaları, okul türüne göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının genel ortaokullara ait olduğu ($\bar{X}=453,36$), imam hatip ortaokullarının ($\bar{X}=434,80$) ise ikinci sırada yer aldığı görülmektedir.

Bu sonuca göre, okulların Türkçe testine ilişkin ortalama puanları okul türüne bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir.

Türkiye geneli tabloya bakıldığında ise, en yüksek puan ortalamasının İmam Hatip Ortaokulu'nda ($\bar{X}=499,4$) olduğu, en düşük ortalamanın ise Yatılı Bölge Okulu'nda ($\bar{X}=471,6$) olduğu gözlenmiştir.

3.1.3.2 Sekizinci Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu

Sekizinci sınıfların ortalama sınıf mevcuduna göre, Türkçe testine ilişkin okul ortalamaları Tablo 3.26' da verilmiştir.

Tablo 3.26. Sekizinci Sınıf Ortalama sınıf Mevcuduna Göre Okulların Ortalama Türkçe Puanları

8. Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
25'ten az	6	28,6	434,19	356	28	494,3
25-30 arası	10	47,6	434,80	623	49	494,4
31-40 arası	3	14,3	458,59	227	18	489,6
41 ve daha fazla	2	9,5	462,15	71	6	492,0
Toplam	21	100	451,59	1277	100	493,4

Okullara ait ortalama Türkçe testi puanları, sekizinci sınıf ortalama sınıf mevcuduna göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının, ortalama sınıf mevcudunun 41 ve üzerinde olan okullarda olduğu ($\bar{X}=462,15$), bu okulları sınıf mevcudu ortalama olarak 31-40 arası değişen okulların takip ettiği ($\bar{X}=458,59$) görülürken, daha sonra sınıf mevcudu 25-30 arası okullar gelirken ($\bar{X}=434,80$) en son sırada ortalama sınıf mevcudu 25'ten az olan okullar ($\bar{X}=434,19$) yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır.

3.1.3.3 Okulda Kütüphane Olup Olmama Durumu

Okulda kütüphane olup olmama durumuna ilişkin çalışmada ele alınan toplam 15 okulun %53,3'ünde kütüphane bulunurken, %46,7'unda kütüphane bulunmamaktadır. Okulların kütüphaneye sahip olup

olmama durumlarına göre, okulların ortalama Türkçe testi puanları Tablo 3.27'de verilmiştir.

Tablo 3.27 Okulların Kütüphaneye Sahip Olup Olmama Durumlarına Göre Ortalama Türkçe Testi Puanları

Okulunuzda Kütüphane Var mı?	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Hayır	8	42,1	450,51	351	29	494,03
Evet	11	57,9	443,16	860	71	494,16
Toplam	19	100	446,25	1211	100	494,12

Türkçe testine ilişkin okul ortalamaları, okullarda kütüphane bulunup bulunmama durumuna göre incelendiğinde okul kütüphanesi bulunan okulların ortalamasının ($\bar{x}$ =443,16), bulunmayan okulların ortalamasından ($\bar{x}$ =450,51 daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arası farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde okul kütüphanesi bulunan okulların ortalamasının ($\bar{x}$ =494,16), bulunmayan okulların ortalamasından ($\bar{x}$ =494,03) olduğu, Şanlıurfa geneli sonuçlar ile farklılık gösterdiği görülmektedir.

3.1.3.3 Okulun Bulunduğu Yer

Okulun bulunduğu yere göre, okulların ortalama Türkçe testi puanları Tablo 3.28'de verilmiştir.

Tablo 3.28. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Okulların Ortalama Türkçe Puanları

Okulun Bulunduğu Yer	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Şehir merkezi	9	42,9	446,60	710	55,5	492,6
Büyük şehir - Merkez ilçe	1	4,8	506,93	84	6,6	499,0
Şehrin dışında mahalle	4	19	468,20	155	12,0	499,7
Kasaba, köy vb.	7	33,3	440,63	331	25,9	491,3
Toplam	21	100	451,59	1280	100,0	493,5

Türkçe testine ait okul ortalamalarının yerleşim birimlerine göre durumu incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının "Büyük şehir - Merkez ilçelerde" bulunan okullara ait olduğu ($\bar{x}$ =506,93) en düşük ortalamasının ise "Kasaba, köy vb." bulunan okullara ait olduğu ($\bar{x}$ =440,63) görülmektedir. Bulgular, Türkçe testi okul ortalamalarının yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye geneli sonuçlara bakıldığında da benzer sonuçların elde edildiği görülmüştür.

3.1.3.4 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sayısı ve Okul Büyüklüğü

Öğrencilerin Türkçe testi puanları ile “8.sınıftaki toplam öğrenci sayısı” ve “okuldaki toplam öğrenci sayısı” arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.29’da verilmiştir.

Tablo 3.29. Öğrencilerin Türkçe Testi Puanları ile “8. Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı” ve “Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı” arasındaki Korelasyon

Türkçe başarı puanları	8.Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı	Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı
Şanlıurfa	,25	-,24
Türkiye	,17	,16

Tablo 3.29 incelendiğinde, öğrencilerin Türkçe başarı puanlarının 8.sınıftaki toplam öğrenci sayısı ile pozitif yönde ve düşük düzeyde, okuldaki toplam öğrenci sayısı ile ise negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

MATEMATİK DERSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Matematik testi için yeterlik düzeyleri ve bu düzeylere karşılık gelen puanlar Tablo 3.31’de görülmektedir.

Tablo 3.31. Matematik Testi Yeterlik Düzeyleri ve Puan Karşılıkları

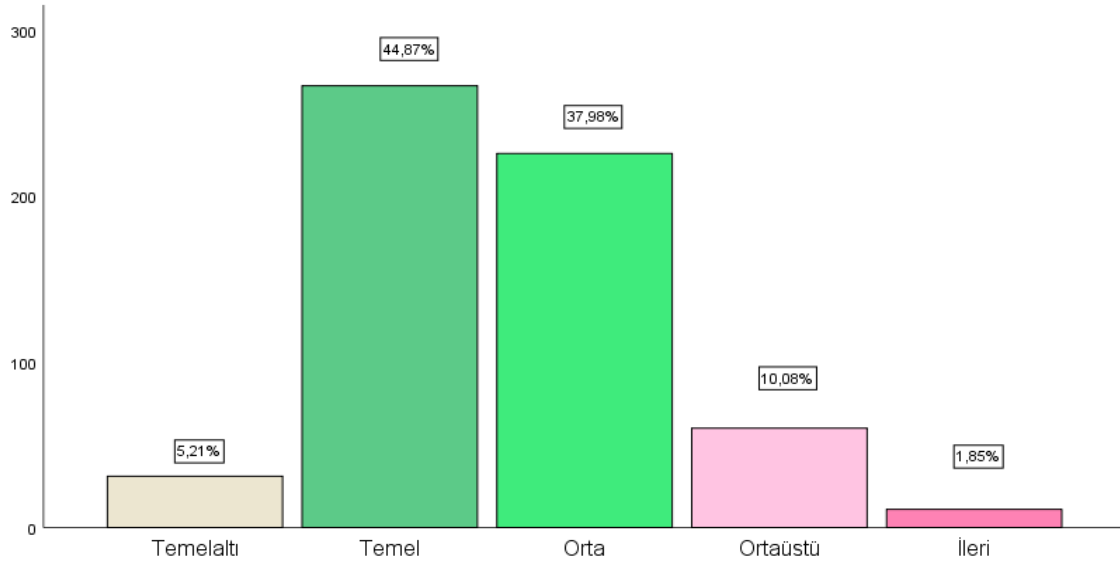
Yeterlik Düzeyi	Puan Karşılığı
Temelaltı	351,10’dan düşük
Temel	351,10 dâhil olmak üzere 451,00’a kadar
Orta	451,00 dâhil olmak üzere 557,80’e kadar
Ortaüstü	557,80 dâhil olmak üzere 625,54’e kadar
İleri	625,54 ve üzeri

Tablo 3.31 incelendiğinde, bir öğrencinin matematikte temel düzeyde yer alabilmesi için en az 351,10 puan almasının gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte, bir öğrencinin ileri düzeyde yer alabilmesi için ise en az 625,54 puan alması gerekmektedir.

Öğrencilerin matematik testine ait yeterlik düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.32 ve Şekil 3.8’de görülmektedir.

Tablo 3.32. Matematik Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Şanlıurfa		Türkiye	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temelaltı	31	5,2	9148	26,4
Temel	267	44,9	1632	33,6
Orta	226	38,0	9956	28,7
Ortaüstü	60	10,1	2856	8,2
İleri	11	1,8	1066	3,1
Toplam	592	100	34658	100

Şekil 3.9. Matematik Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Şekil 3.9 incelendiğinde Şanlıurfa geneli en yüksek öğrenci yüzdesi “Temel(%45,1)” yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesi “İleri(%1,9)” yeterlilik düzeyindeyken, Türkiye genelinde en yüksek öğrenci yüzdesinin “Temel(%33,6)” yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesinin ise “İleri(%3,2)” yeterlilik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Matematik testine ait yeterlik düzeyleri ve tanımları Tablo 3.33’te görülmektedir.

Tablo 3.33 Matematik Testine Ait Yeterlik Düzeyleri ve Tanımları

DÜZEYLER	AÇIKLAMA	BECERİLER	Becerinin İçeriği
1 TEMELALTI DÜZEY	Ele alınan konuda bilinmesi gereken en temel bilgi ve becerileri kapsar. Bunlar her öğrencinin kazanmasını beklediğimiz kavramsal veya işlemsel bilgi ve becerilerdir.	Tanıma/ Hatırlama	Tanımları, terimleri, birimleri, geometrik özellikleri, sembolleri, formülleri, geometrik cisimlerin gösterimlerini, temel özelliklerini ve temel işlemleri yapmayı gerektiren kuralları hatırlayabilir.
			Geometrik cisimleri, açınımları ve gösterimleri tanıyabilir.
		Rutin işlem yapma	Temel algoritma, formül, işlem ve alışıldık kurallarla işlem yapabilir.
		Verilen Yönergedeki bilgiyi kullanma/ yürütme	Açık durumlara yönelik doğrudan verilen yönergelere göre bilgiyi kullanabilir.
		Temsildeki bilgiyi okuma	Bir tablo, grafik, sayı doğrusu v.b. gösterimde yer alan bilgiyi okuyabilir.

2 TEMEL DÜZEY	Doğrudan yani ilk bakışta görülebilen muhakeme gerektirmeyen belli bir içerikteki durumları fark edebilir ve yorumlayabilir. Az zihinsel çaba gerektiren basit ilişkilere yönelik akıl yürütme kapasitesine sahiptir ve sonuçlar hakkında çıkarımlar yapabilir.	Özellik veya kuralı anlama	Temel bir özelliğin veya kuralın verilen bir durumda geçerli olup olmadığını ayırt edebilir ve bu kuralı uygulayabilir.
			Verilen matematiksel ifadeleri/sayıları/nesneleri/şekilleri belli bir kurala göre sınıflayabilir.
		Matematiksel İşlemleri Yapma	Bir dizi aşamalı kararların verilmesini içeren açıkça tanımlanmış dört işlem sorularını çözebilir.
			Olası durumlara yönelik basit hesaplamalar ve basit olasılık hesaplamaları yapabilir.
		Rutin sözel problemleri çözme	Rutin sözel problemleri bilinen bir çözüm yolunu kullanarak çözebilir.
			Standart temsildeki bilgiyi işlemler yaparak kullanabilir.
		Standart olmayan temsildeki bilgiyi okuma	Standart olmayan temsildeki bilgiyi okuyabilir.
		Temsiller arasında geçiş yapma	Bir veriyi tablo veya grafiğe aktarabilir. Tablo, görsel, grafik veya şekil üzerinde verilen bilgileri kullanarak istenilen sonuca ulaşmak için gerekli işlemleri ve çıkarımları yapabilir.
			Basit eşitsizlikleri ve temel denklemleri kurabilir, bir problem durumunu modelleyecek geometrik şekiller ve diyagramlar oluşturabilir, matematiksel bir ilişkiyi ifade etmek için denk temsiller bulabilir.
		Sıralama yapma	Verilen sayıları istenen şekilde sıralayabilir.

3 ORTA DÜZEY	İşlemler ile kavramlar arasında ilişki kurabilir. Basit durumları ve problemleri çözmek için temel matematiksel bilgileri uygulayabilirler. Öğrenci bu düzeyde gösterimleri inşa edebilir. Çözümüne ulaşmak için ileri düzeyde olmayan ancak zihinsel çaba ve muhakeme gerektiren işlemleri yapar.	Problem çözme	Problemde çözüme ulaşmak için uygulanacak işleme veya sürece karar verebilir; İşlemlerle matematiksel kavramlar arasında ilişki kurabilir; Birden fazla kavram, standart olmayan temsildeki bilgi, gösterim veya kuralı bir arada kullanmayı gerektiren problemleri çözebilir.
		Tahmin etme	İstenen niceliği bulmak için en uygun ölçme yaklaşımını kullanarak en yakın değeri tahmin edebilir. Bir problemin içinde verilen farklı durumlardan istenen durumun gerçekleşme olasılığını hesaplayabilir ve tahmin edebilir.
		Basit model/ Temsil İnşa etme	Matematiksel bağlama özgü basit geometrik şekilleri/cisimleri/sayı doğrusunu vs. inşa edebilir.
		Cebirsel İfadelerle işlem yapma	Cebirsel ifade içeren basit denklem ve problemleri çözebilir.
		İlişkilendirme	Birden fazla tablo, görsel, şekil veya grafikte verilen bilgiler arasından istenilen verileri bulup sonuca ulaşmak için gerekli işlemleri ve çıkarımları yapabilir.
4 ORTAÜSTÜ DÜZEY	İşlemler ile kavramlar arasında derinlemesine ilişki kurabilir. Yapılacak işlemin ana amacı, öğrencinin dikkatini kavram hakkında derinlemesine düşünmeye sevk etmektir. Öğrenci bu düzeyde gösterimleri analiz edebilir ve kullanabilir. Akıl yürütme ve strateji kullanarak gerekli işlemleri yapar ve çözüme ulaşır. Karmaşık durumlara yönelik modeller geliştirebilir ve bu modellerle çalışabilir.	Strateji gerektiren problemleri çözme	Karmaşık ve birden fazla işlem gerektiren problemleri çözmek için uygun stratejiyi seçebilir, karşılaştırabilir ve değerlendirebilir.
		Akıl yürütme	Birden fazla durum içeren, çözüm yolu akıl yürütme ve strateji gerektiren geometri veya olasılık problemlerinde gerekli işlemleri yapabilir.
		Basit model/ Temsil analiz etme ve kullanma	Karmaşık durumlara yönelik modeller geliştirebilir ve bu modellerle çalışabilir. Üç boyutlu cisimlerle ilgili birden fazla işlem basamağı gerektiren matematiksel problemleri çözebilir.
		Genelleme	Kendi eylemlerini (çözüm yolu) ve formüleştirmelerini yansıtabilir, örüntülerin genel terimini bulabilir. Kendi yorum ve akıl yürütmelerine bağlı olarak elde ettiği çıkarımlar arasında ilişki kurabilir.

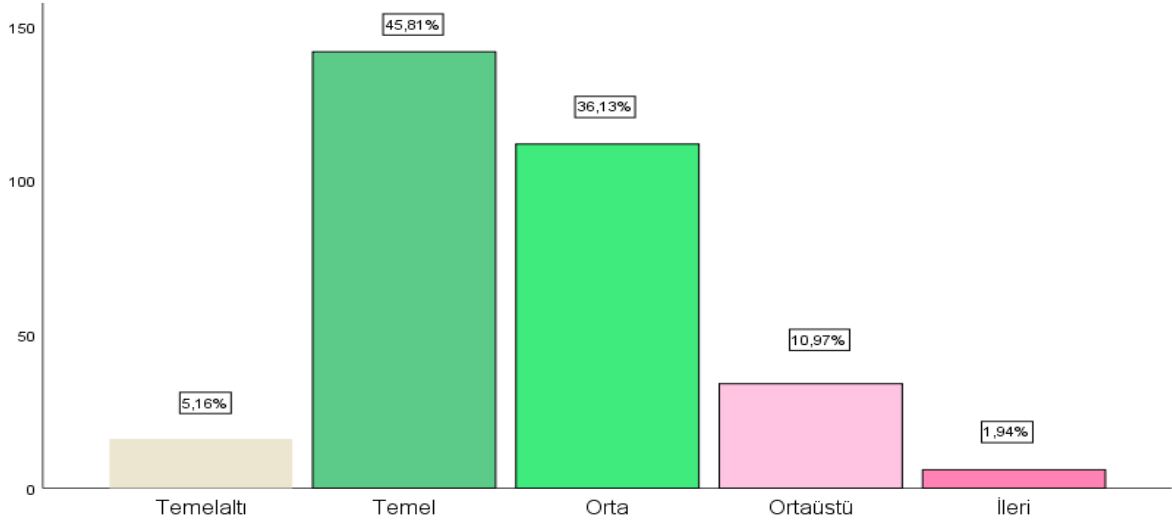
5 İLERİ DÜZEY	Matematiksel problem durumlarında bilgilerin ve becerilerin yeni bir duruma transfer edilmesini, mantıksal ve sistematik düşünmeyi gerektirir. Farklı bilgi kaynaklarını ve gösterimlerini ilişkilendirebilir. Bunları esnek bir şekilde birbirine dönüştürebilir. Karmaşık problem durumlarını modelleyebilir. Karmaşık durumlar içeren ve çözümü birkaç adımda gerçekleşen problem, olasılık ve geometri problemlerini çözer.	Karar verme	Bir strateji veya çözüme yönelik oluşturulan alternatifler arasından en uygun/iyi olanına karar verebilir; Verilen verilere/bilgilere/hükümlere/kavramlara dayanarak geçerli bir sonuca varabilir ve bu sonuca dayalı bir çıkarım ortaya koyabilir.
			Üst düzey düşünme ve akıl yürütme gerektiren, karmaşık durumlar içeren ve çözümü birkaç adımda gerçekleşen olasılık problemlerinde doğru çözüm yoluna karar vererek gerekli işlemlerin tümünü yapabilir.
		Neden gösterme/ Doğrulama	Bir çözümün, çıkarımın veya stratejinin doğruluğunu ve geçerliliğini savunmak için matematiksel deliller/argümanlar üretebilir.
		Özgün problemleri çözme	Genellikle tek cevabı ve tek bir çözüm yolu olmayan, strateji ve kavramsal bilgilerin ilişkilendirilmesini gerektiren problemleri çözebilir.
		Problem oluşturma/ kurma	Verilen sembolik, görsel veya sözel ifadeleri istenen özgün bir problem durumuna dönüştürebilir.
		Orijinal bir ürün/model üretme/ sentezleme	Verilen bilgilerden uygun olanlarını sentezleyerek özgün ve geçerli bir ürün veya model ortaya koyabilir.

Yeterlik düzeylerine göre erkek öğrencilerin dağılımı Tablo 3.34 ve Şekil 3.10'da yer almaktadır.

Tablo 3.34. Matematik Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Öğrencilerin Dağılımı Göre Erkek Öğrenci Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Şanlıurfa		Türkiye	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temelaltı	16	5,2	4978	28,0
Temel	142	45,8	5884	33,1
Orta	112	36,1	4865	27,4
Ortaüstü	34	11,0	1452	8,2
İleri	6	1,9	593	3,3
Toplam	310	100	17772	100

Şekil 3.10. Matematik Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Erkek Öğrenci Dağılımı



Tablo 3.34 ve Şekil 3.10 incelendiğinde Matematik testi için Şanlıurfa ilindeki erkek öğrencilerin %51'inin (N=158) temelaltı ve temel düzeyde, %36,1'inin (N=112) orta düzeyde, %12,9'unun (N=40) ise ortaüstü ve ileri düzeyde yer aldığı gözlenmektedir.

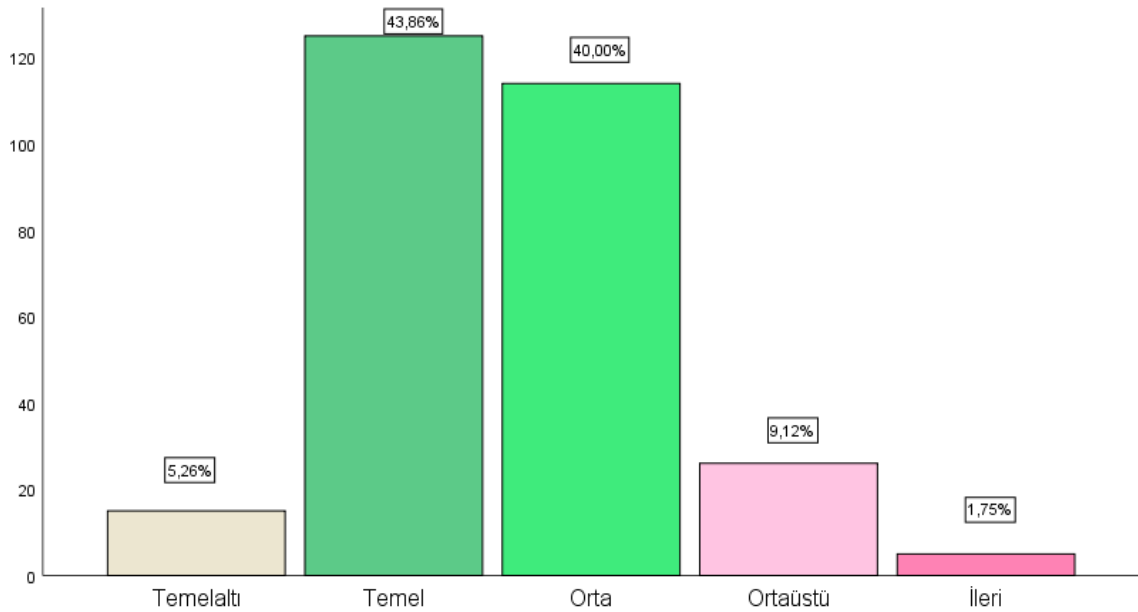
Tablo 3.64 incelendiğinde Şanlıurfa geneli en yüksek erkek öğrenci yüzdesi "Temel (%45,8)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesi "İleri(%1,9)" yeterlilik düzeyindeyken, Türkiye genelinde en yüksek erkek öğrenci yüzdesinin "Temel(%33,1)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesinin ise "İleri(%3,3)" yeterlilik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Yeterlik düzeylerine göre kız öğrencilerin dağılımı ise Tablo 3.35 ve Şekil 3.11'de yer almaktadır.

Tablo 3.35. Matematik Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Kız Öğrencilerin Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Şanlıurfa		Türkiye	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temelaltı	15	5,3	4170	24,7
Temel	125	43,9	5748	34,0
Orta	114	40,0	5091	30,1
Ortaüstü	26	9,1	1404	8,3
İleri	5	1,8	473	2,8
Toplam	285	100	16886	100

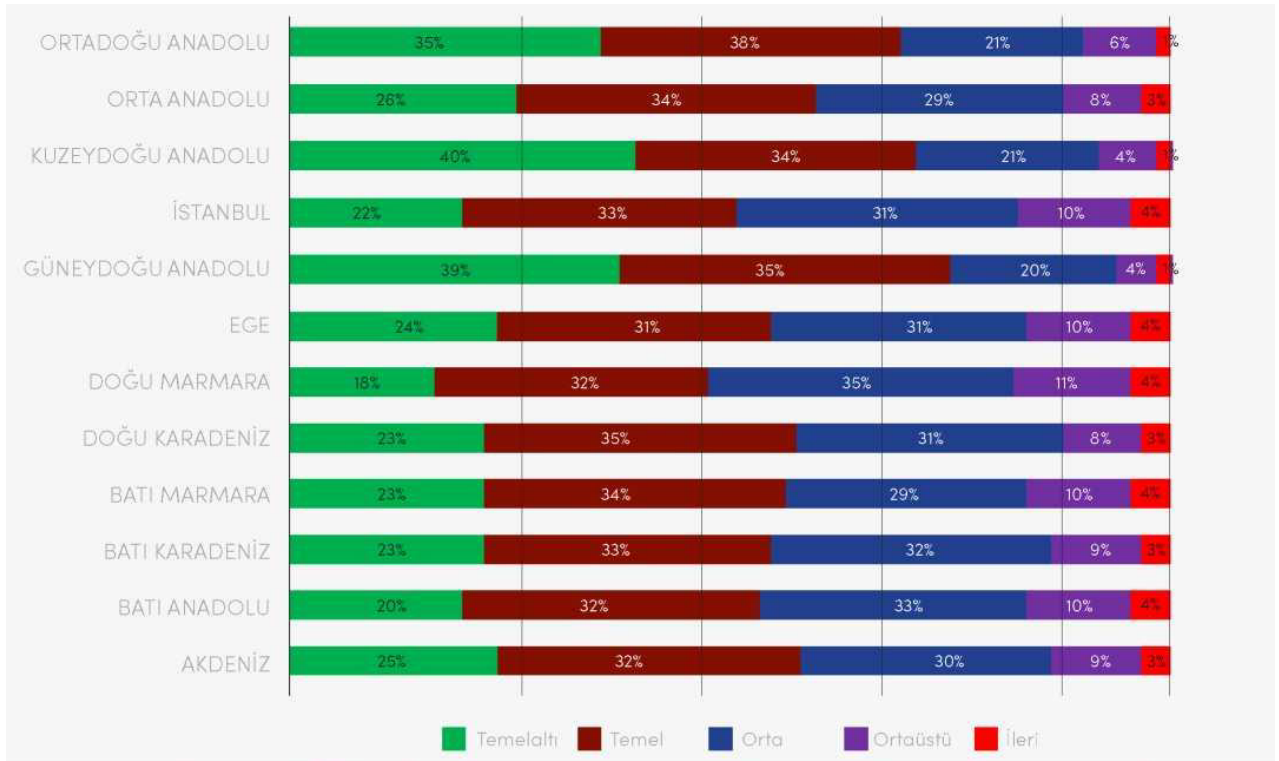
Tablo 3.11 Matematik Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Kız Öğrenci Dağılımı



Tablo 3.35 ve Şekil 3.11 incelendiğinde Matematik testi için Şanlıurfa ilindeki kız öğrencilerin %18,4'ünün (N=33) temelaltı ve temel düzeyde, %53,1'unun (N=95) orta düzeyde, %28,5'inin (N=51) ise ortaüstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.64 incelendiğinde Şanlıurfa geneli en yüksek kız öğrenci yüzdesi "Orta (%53,1)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesi "Temelaltı(%2,8)" yeterlilik düzeyindeyken, Türkiye genelinde en yüksek kız öğrenci yüzdesinin "Temel (%34)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesinin ise "İleri(%2,8)" yeterlilik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre bölgelerin yeterlik düzeylerinin matematik alanındaki dağılımı Şekil 3.12'de görülmektedir.

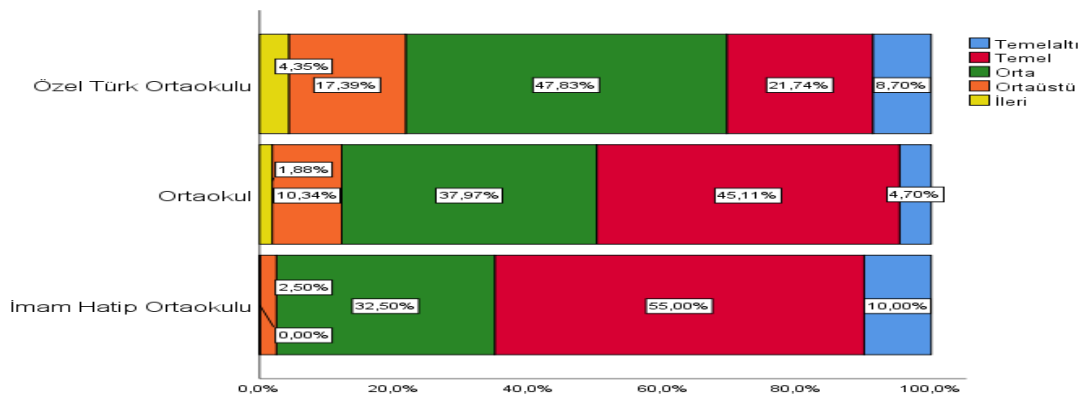


Şekil 3.12. İBBS'ye Göre Bölgelerin Matematik Alanındaki Yeterlik Düzeylerinin Dağılımı

Şekil 3.12 incelendiğinde, ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan bölgenin Doğu Marmara; ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan bölgelerin ise Kuzeydoğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri olduğu görülmektedir.

Okul türüne göre okulların yeterlik düzeylerinin Matematik alanındaki dağılımı Şekil 3.13'te görülmektedir.

Şekil 3.13. Okul Türüne Göre Okulların Matematik Alanındaki Yeterlik Düzeylerinin Dağılımı



Şekil 3.13'e göre, ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ortaokullar; ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise imamhatip liselerinin olduğu görülmektedir.

Türkiye geneli tablosu incelendiğinde ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların özel okullar; ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise YBO'lar (Yatılı Bölge Ortaokulları) olduğu görülmektedir.

3.2.1. Matematik Başarısını Etkileyen Öğrenci Özellikleri

Öğrencilerin Matematik testindeki başarılarının öğrenci anketinde yer alan değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

3.2.1.1 Anne Eğitim Düzeyi

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin Matematik puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.36. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk	253	47,2	444,1	3493	11,5	456,8
İlkokul mezunu	191	35,6	465,2	13205	43,6	489,8
Ortaokul mezunu	60	11,2	467,4	6025	19,9	494,9
Lise mezunu	27	5	501,3	4723	15,6	530,6
Önlisans mezunu	1	0,2	510,4	381	1,3	569,1
Lisans mezunu	3	0,6	501,7	1477	4,9	583,9
Yüksek lisans mezunu	-	-	-	216	0,7	569,4
Doktora mezunu	1	0,2	362,7	56	0,2	585,5
Bilmiyorum	-	-	-	684	2,3	466,9
Toplam	536	100	457,4	30260	100	499,2

İlimizde matematik testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının, annelerinin eğitim düzeyi ön lisans mezunu olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=510,4$) en düşük puan ortalamasının ise annelerinin eğitim düzeyi "doktora mezunu" olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=362,7$) görülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin matematik testine ilişkin ortalama puanlarının anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı bulunmuştur.

Türkiye geneli tablo incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının, annelerinin eğitim düzeyi doktora mezunu olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=585,5$) en düşük puan ortalamasının ise annelerinin eğitim düzeyi "okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk" olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=456,8$) görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında Şanlıurfa geneli ile farklılık gösterdiğini söyleyebiliriz.

3.2.1.2 Sosyoekonomik Düzey

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Matematik testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.37. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Matematik Testi Puanları Arasındaki Korelasyon

Sosyoekonomik Düzey	N	r
Şanlıurfa	389	,198
Türkiye	23894	,372

Tablo 3.37'ye göre, Şanlıurfa ilindeki öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile matematik testi puanları arasında anlamlı, zayıf düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bir başka deyişle, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe matematik puanlarının da yükseldiği ileri sürülebilir.

Türkiye geneli tablo incelendiğinde de aynı paralellikte sonuçların olduğu gözlenmektedir.

3.2.1.3 Eğitim Hedefi

Eğitim hedefi değişkenine göre öğrencilerin Matematik puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.38. Eğitim Hedefi Değişkenine Göre Öğrencilerin Matematik Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk	81	14,3	410,4	3446	11,3	426,6
İlkokul mezunu	23	4,1	402,9	1542	5,0	458,4
Ortaokul mezunu	316	55,9	454,4	17421	56,9	494,3
Lise mezunu	145	25,7	497,2	8181	26,7	548,5
Toplam	565	100	441,2	30590	100	499,3

Matematik testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin eğitim hedeflerine göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının eğitim hedefi doktora ve yüksek lisans yapmak olan öğrencilere ($\bar{x}=497,2$), en düşük puan ortalamasının ise eğitim hedefi yüksek okulu bitirmek olan öğrencilere ($\bar{x}=402,9$) ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin matematik testi puanlarının eğitim hedeflerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık tüm ikili gruplar arasında vardır.

Türkiye geneli sonuçlara bakıldığında En yüksek puan ortalamasının eğitim hedefi doktora ve yüksek lisans yapmak olan öğrencilere ($\bar{x}=548,5$), en düşük puan ortalaması eğitim hedefi liseyi bitirmek)değerlerin Şanlıurfa geneli ile benzerlik gösterdiği gözlenmiştir.

3.2.1.4 Evdeki Kitap Sayısı

Evdeki kitap sayısına göre öğrencilerin Matematik puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.39.'da verilmiştir.

Tablo 3.39. Evdeki Kitap Sayısına Göre Öğrencilerin Matematik Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Kitap Sayısı	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
0-5 Kitap	103	19,6	423,6	3522	12,2	454,5
6-15 Kitap	220	41,9	447,0	9021	31,2	473,4
16-50 Kitap	109	20,8	472,1	8210	28,4	509,2
51-80 Kitap	40	7,6	481,1	3755	13,0	522,3
81 ve üzeri Kitap	53	10,1	479,5	4448	15,4	548,5
Toplam	525	100	460,6	28956	100	449,2

Matematik testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin evinde bulunan kitap sayısına göre incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının evlerinde “51-80 kitap” olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=481,1$), en düşük puan ortalamasının ise evlerinde 0-5 kitap olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=423,6$) görülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin matematik testi puanlarının evdeki kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($r:0,224$). Bu anlamlı farklılık tüm ikili gruplar arasında vardır.

Türkiye geneli sonuçlara bakıldığında en yüksek puan ortalamasının evlerinde 81 ve üzeri kitap olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=548,5$), en düşük puan ortalamasının ise evlerinde 0-5 kitap olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}=454,5$) görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında Şanlıurfa ile Türkiye genelinin benzer durumda olduğunu söyleyebiliriz.

3.2.1.5 Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumu

Destekleme yetiştirme kurslarına (DYK) katılma durumuna göre öğrencilerin Matematik puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.40'da verilmiştir.

Tablo 3.40. DYK'ya Katılma Durumuna Göre Öğrencilerin Matematik Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Destekleme ve Yetiştirme Kursu Katılım Durumu	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Katılmadım	215	37,6	440,3	11379	34,9	491,33
Yalnızca 1. dönem katıldım	75	13,1	447,5	4071	12,5	483,63
Yalnızca 2. dönem katıldım	51	8,9	469,6	2513	7,7	488,02
Her iki dönem de katıldım	231	40,4	473,6	14643	44,9	511,47
Toplam	572	100	457,3	32606	100	499,3

Öğrencilerin %37,6'sı matematik dersinden kurslara katılmadığını belirtirken, %40,4'ü her iki dönemde de katıldığını belirtmiştir. Matematik testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin DYK' ya katılma durumuna göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının her iki dönemde de kurslara katılımı olan öğrencilere ait olduğu

($\bar{X}=473,6$), en düşük ortalamanın ise katılmadığını ($\bar{X}=440,3$) ifade eden öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin matematik testi puanlarının DYK' ya katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($r:0,184$).

Türkiye geneli tablo ile karşılaştırdığımızda en yüksek puanın her iki dönemde de kurslara katılımı olan öğrencilerde olduğu gözlenirken, en düşük puanın ise Türkiye genelinde yalnızca 1. Dönem katıldığını ifade eden öğrencilerde olduğu noktasında Şanlıurfa ile farklılık göstermektedir.

3.2.1.6 Okula Yönelik Tutum

Öğrencilerin Matematik testi puanları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.41'de verilmiştir.

Tablo 3.41. Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Matematik Testi Puanları Arasındaki Korelasyon

Matematik Başarı Puanları	Okula Yönelik Tutum
Şanlıurfa	,022
Türkiye	,033

Tablo 3.41 incelendiğinde, öğrencilerin matematik testi puanları ile okula yönelik tutumları arasında 0,022 ile çok düşük ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin okula yönelik tutumları arttıkça (pozitive yaklaştıkça) matematik başarı puanlarının düşük miktarda da olsa arttığı yorumu yapılabilir.

3.2.1.7 Aile İlgisi ve Baskısı

Öğrencilerin Matematik testi puanları ile ailelerin gösterdikleri ilgi ve aile baskısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.42'de görülmektedir.

Tablo 3.42. Matematik Puanları ile Aile İlgisi ve Aile Baskısı Arasındaki Korelasyonlar

Matematik Başarı Puanı	Şanlıurfa	Türkiye
Aile İlgisi	,006	,107
Aile Baskısı	-,021	-,099

Öğrencilerin matematik testi puanları ile aile ilgisi arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ancak aile baskısı ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, aile ilgisi arttıkça öğrencilerin matematik puanlarının az da olsa yükselme eğilimi gösterdiği, aile baskısı arttıkça ise öğrencilerin matematik puanlarının az da olsa düşme eğilimi gösterdiği savunulabilir.

Türkiye geneli tablo ile karşılaştırdığımızda aile ilgisi arttıkça öğrencilerin Matematik puanlarının az da olsa yükselme eğilimi gösterdiği, aile baskısı açısından Şanlıurfa ile benzerlik gösterdiği gözlenmiştir.

3.2.1.8 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumu (İndisi)

Öğrencilerin Matematik puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.43'te görülmektedir.

Tablo 3.43. Matematik Puanları ile Aile İlgisi ve Aile Baskısı Arasındaki Korelasyonlar

Akran Zorbalığı	Matematik Başarı Puanları
Şanlıurfa	-,064
Türkiye	,089

Öğrencilerin matematik dersi puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasında düşük düzeyde, negatif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bir başka ifade ile matematik testi puanları düşük olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığının arttığı ileri sürülebilir.

Türkiye geneli sonuçlarda ise Öğrencilerin matematik dersi puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bir başka ifade ile matematik testi puanları yüksek olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığının arttığı ileri sürülebilir.

3.2.1.9 Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Öğrencilerin Ödevler İçin Harcadıkları Süre

Öğrenci görüşlerine göre Matematik öğretmenlerinin ödev verme sıklığına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.44'te görülmektedir.

Tablo 3.44. Matematik Öğretmenlerinin Ödev Verme Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Şanlıurfa		Türkiye	
	N	%	N	%
Hiç	101	18,4	4697	13,5
Haftada 1 ya da 2 kez	321	58,5	18067	52,0
Haftada 3 ya da daha fazla	127	23,1	8497	24,4
Toplam	549	100	34772	100

Öğrenciler en yüksek oranla (%58,5) matematik öğretmenlerinin haftada 1 ya da 2 kez ödev verdiklerini belirtmiştir. Matematik öğretmenlerinin, haftada 3 ya da daha fazla kez ödev verdiğini belirten öğrenci oranı %23,1 iken hiç ödev vermediğini belirten öğrenci oranı %18,4'tür. Öğrencilerin matematik ödevlerini yapmak için haftalık harcadıkları süreye göre matematik puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.45'te verilmiştir.

Tablo 3.45. Öğrencilerin Matematik Ödevleri İçin Harcadıkları Süreye Göre Matematik Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Kitap Sayısı	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
15 dakika ya da daha az	106	19,4	453,3	5741	16,5	486,9
16-30 dakika	154	28,3	457,6	9903	28,5	498,2
31-60 dakika	178	32,7	466,1	10293	29,6	506,2
61-90 dakika	53	9,7	455,0	3228	9,3	503,5
90 dakikadan fazla	54	9,9	447,4	2027	5,8	495,6
Toplam	545	100	458,3	34772	100	499,3

Öğrencilerin %80,4'i matematik ödevleri için en fazla 1 saat ayırdıklarını belirtmiştir. Öğrenciler en yüksek oranla (%32,7) matematik ödevlerine 31-60 dakika harcadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin %28,3'ü 16-30 dakika, %19,4'ü 15 dakika ya da daha az, %9,7'si 61-90 dakika arasında, %9,9'u ise 90 dakikadan fazla zaman ayırdığını belirtmiştir. En yüksek puan ortalamasının matematik ödevini yapmak için "31-60 dakika" harcayan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=466,1$), en düşük ortalamasının ise matematik ödevini yapmak için "90 dakikadan fazla" süre harcayan ($\bar{x}=447,4$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ödev yapmak için çok fazla süre harcamalarının matematik testi puanlarında tutarlı bir biçimde anlamlı bir değişime yol açmadığı ifade edilebilir.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının matematik ödevini yapmak için "31-60 dakika" harcayan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=506,19$), en düşük ortalamasının ise matematik ödevini yapmak için "15 dakika ya da daha az" süre harcayan ($\bar{x}=486,89$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara bakıldığında Şanlıurfa geneli değerler ile paralellik göstermediği gözlenmiştir.

3.2.1.10 Matematik Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Derse İlişkin Öz-Yeterlik

Öğrencilerin Matematik puanları ile Matematik dersine verdikleri değer, Matematik dersinden hoşlanma ve Matematik dersine ilişkin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.16'da görülmektedir.

Tablo 3.46. Matematik Puanları ile Matematik Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Matematik Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki Korelasyonlar

	Matematik Dersine Verilen Değer	Matematik Dersinden Hoşlanma	Matematik Dersine İlişkin Öz yeterlilik
Şanlıurfa	,15	,06	,21
Türkiye	,09	,14	,26

Tablo 3.46 incelendiğinde, öğrencilerin Matematik testi puanlarının üç değişken (öğrencilerin Matematik dersine verdikleri değer, Matematik dersinden hoşlanma ve Matematik dersine ilişkin öz yeterlik algıları) ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin Matematik dersine verdikleri değer, Matematik dersinden hoşlanma durumları ve Matematik dersine ilişkin öz yeterlik algıları arttıkça öğrencilerin Matematik başarı puanlarının az da olsa artma eğilimi gösterdiği savunulabilir. Buna ek olarak, öğrencilerin matematik dersine ilişkin öz yeterlik algılarının; matematik başarılarını etkileme bakımından matematik dersine verdikleri değerden ve matematik dersinden hoşlanma durumlarından önce geldiği ileri sürülebilir.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde Şanlıurfa sonuçlarının "Matematik dersine verilen değer(,15)" , "Matematik dersine ilişkin öz-yeterlilik(,21)" ile "Matematik dersinden hoşlanma(,06)" değişkenleri açısından Türkiye geneli sonuçlar ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

3.2.2 Matematik Başarısını Etkileyen Öğretmen Özellikleri

Öğretmen anketinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin Matematik testindeki başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, öğretmenler ile dersine girdikleri öğrenciler eşleştirilmiş ve öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin puanlarının ortalaması alınarak ilgili öğretmene ait ortalama bir puan oluşturulmuştur.

3.2.2.1 Öğretmenin Eğitim Düzeyi

Şanlıurfa'da öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin Matematik testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.47'de verilmiştir.

Tablo 3.47. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Matematik Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Öğretmenin Eğitim Düzeyi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Ön Lisans	2	2,1	448,7	42	3,1	495,2
Lisans	88	93,6	457,9	1282	94,5	499,3
Yüksek Lisans	4	4,3	459,1	32	2,4	499,7
Toplam	94	100	457,7	1356	100	499,2

Matematik öğretmenlerinin tamamlamış oldukları eğitim düzeyine göre öğrencilerin matematik testi puanları incelendiğinde eğitim düzeyi yüksek lisans ($\bar{x}=459,1$) olan öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama puanlarının, lisans mezunu olan ($\bar{x}=457,9$) ve ön lisans ($\bar{x}=448,7$) olan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalama puanlar arasındaki bu fark istatistiksel açıdan incelendiğinde aralarında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Türkiye geneli tabloya bakıldığında yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama puanlarının ($\bar{x}=499,710$) eğitim düzeyi ön lisans ($\bar{x}=495,182$) ve lisans ($\bar{x}=499,298$) olan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuçların Şanlıurfa geneli ile benzerlik gösterdiği görülmüştür.

3.2.2.2 Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi

Şanlıurfa'da Öğretmenlerin genel çalışma süreleri (kıdemleri) ve mevcut okulda çalışma süreleri ile öğrencilerin Matematik testi puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.18'de görülmektedir.

Tablo 3.48. Öğrencilerin Matematik Testi Puanları ile Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi Arasındaki Korelasyonlar

Matematik Başarı Puanı	Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi	Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi
Şanlıurfa	,32	-,09
Türkiye	,30	,20

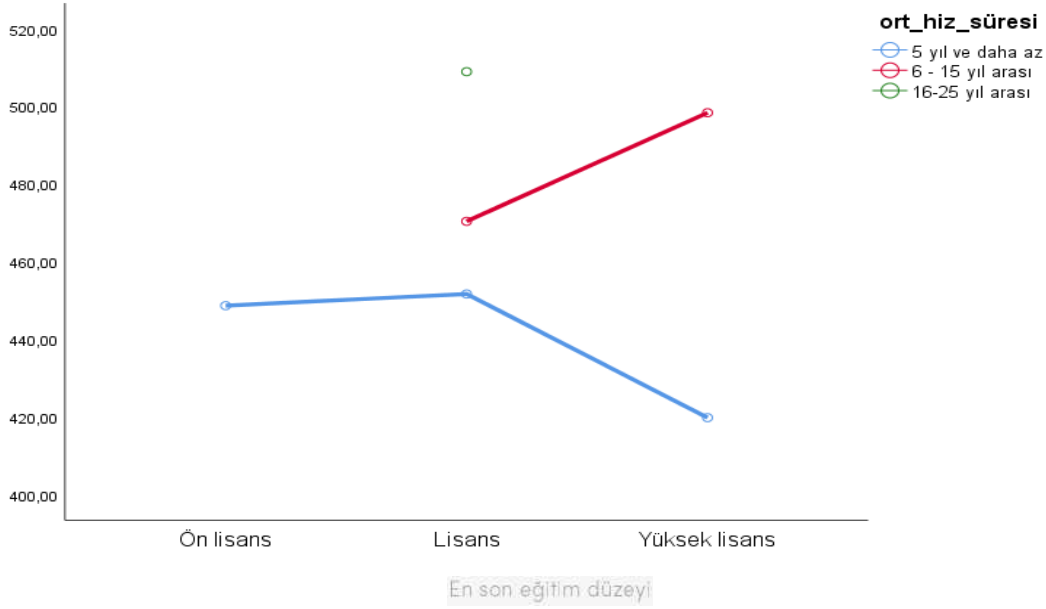
Tablo 3.48'e göre, öğrencilerin matematik testi puanları ile "Öğretmenlerin genel çalışma süresi" arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yine öğrencilerin matematik testi puanları ile "Öğretmenlerin mevcut okulda çalışma süresi" arasında negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka deyişle, matematik öğretmenlerinin kıdemi arttıkça öğrencilerin matematik testi puanlarının da artma eğilimi gösterdiği gözlenirken, matematik öğretmenlerinin belli bir okuldaki çalışma süreleri arttıkça öğrencilerin matematik testi puanlarının azalma eğilimi gösterdiği görülmüştür.

Türkiye geneli sonuçlara bakıldığında "Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi (,32)" ile "Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi (-,09)" değişkenlerine göre Şanlıurfa geneli ile farklılık gösterdiği söylenebilir.

3.2.2.3 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Birlikte Ele Alınması

Şanlıurfa'da öğretmenlerin eğitim düzeyi ve kıdeminin (çalışma süresi) birlikte, öğrencilerin Matematik puanları üzerindeki ortak etkisini incelemek amacıyla yapılan analiz neticesinde elde edilen bulgular Şekil 3.14'we verilmiştir.

Şekil 3.14. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Öğrencilerin Matematik Puanları Üzerindeki Ortak Etkisi



Şekil 3.14 incelendiğinde, ön lisans mezunu ve 6-15 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenler ile yüksek lisans mezunu 5 yıl ve daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin en yüksek test puanına sahip olduğu görülmektedir. Lisans mezunu 5 yıl ve daha az görev yapmış öğretmenler ile yüksek lisans yapmış ve 6-15 yıl az hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin ise en düşük test puanına sahip olduğu görülmektedir.

3.2.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları

Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.49'da verilmiştir.

Tablo 3.49 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları

Şanlıurfa	Hiç		1-2 Gün		3-4 Gün		5 Gün- Üzeri	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%
Alanımla ilgili konular	14	63,6	2	9,1	2	9,1	4	18,2
Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular	13	56,5	4	17,4	1	4,3	5	21,7
Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)	8	34,8	7	30,4	1	4,3	7	30,4
Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi	17	77,3	1	4,5	2	9,1	2	9,1
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili konular	17	73,9	2	8,7	1	4,3	1	13
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi	17	73,9	3	8,7	3	13	0	4,3
İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular	21	91,3	-	-	-	-	2	8,7
Kişisel gelişimle ilgili konular	13	59,1	1	4,5	3	13,6	5	22,7

Türkiye	Hiç		1-2 Gün		3-4 Gün		5 Gün- Üzeri	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%
Alanımla ilgili konular	773	64,1	265	22	73	6,1	95	7,9
Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular	526	41,7	454	36	143	11,3	139	11
Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)	558	44,3	367	29,1	82	6,5	254	20,1
Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi	978	76,5	218	17	40	3,1	43	3,4
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili konular	834	65,8	319	25,2	67	5,3	48	3,8
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi	947	75,2	229	18,2	49	3,9	34	2,7
İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular	1140	90,5	75	6	18	1,4	27	2,1
Kişisel gelişimle ilgili konular	765	60,9	329	26,2	75	6	87	6,9

Şanlıurfa ilinde Matematik öğretmenlerinin hiç katılmadıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında “İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular” (%91,3), 1-2 gün süreyle katıldıkları etkinliklerin başında “Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)” (%30,4), 3-4 gün süreyle katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında “Kişisel gelişimle ilgili konular “ (%13,6), 5 gün ve daha fazla süreyle katıldıkları etkinliklerin başında ise yine “Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)” (%30,4) gelmektedir.

Türkiye genelinde ise hiç katılmadıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular (%91), 5 gün ve daha fazla süreyle katıldıkları etkinliklerin başında ise Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.) (%20) gelmektedir.

3.2.2.5 Öğretmenlerin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin girmiş oldukları derslerle ilgili görüşleri Tablo 3.52'de yer almaktadır.

Tablo 3.52. Matematik öğretmenlerinin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri

Şanlıurfa	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ders yüküm çok fazla	4	16	13	52	1	4	2	8	5	20
Ders öncesi hazırlık yaparım	18	72	6	24	1	4	-	-	-	-
Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var	13	52	7	28	4	16	-	-	1	4
Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var	3	12	10	40	4	16	5	20	3	12
Ders Programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum	6	24	13	52	3	12	2	8	1	4
Çok fazla ders dışı iş yüküm bulunmaktadır	9	36	7	28	3	12	2	8	1	4
Türkiye	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ders yüküm çok fazla	309	24	442	33	140	11	170	13	247	19
Ders öncesi hazırlık yaparım	930	71,9	312	24,8	24	1,9	14	1,1	4	,3
Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var	665	51	420	33	115	9	65	5	28	2
Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var	317	25	430	33	312	17	207	16	122	9
Ders Programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum	721	56	405	31	101	8	44	3	21	2
Çok fazla ders dışı iş yüküm bulunmaktadır	327	25	399	31	176	14	196	15	194	15

Tablo 3.52 incelendiğinde, "Ders yüküm çok fazla" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 17 (%68) öğretmen bulunurken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 7 (%28) öğretmen bulunmaktadır. "Ders öncesi hazırlık yaparım" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 24 (%96) öğretmen varken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan öğretmen bulunmamaktadır. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerimizin tamamına yakınının ders öncesi hazırlık yaptığı gözlenmektedir. "Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 20 (%80) öğretmen bulunurken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 1 (%4) öğretmen vardır. Bu durumda öğretmenlerin büyük bir kısmının derse hazırlanmak için yeterince zamanlarının olduğu söylenebilir.

"Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 13 (%52) öğretmen varken, bu görüşe kısmen katılmayan ya da hiç katılmayan 8 (%32) öğretmen vardır. İstatistik sonuçlarına göre öğretmenlerin yarısından fazlasının öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanının olduğu söylenebilir. "Ders programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 19 (%76) öğretmen bulunurken, bu görüşe kısmen katılmayan ve

hiç katılmayan 3 (%12) öğretmen bulunmaktadır. İlimizde görev yapan matematik öğretmenlerin büyük bir kısmının ders programındaki değişikliklere ayak uydurabildiği savunulabilir. "Çok fazla ders dışı iş yüküm bulunmaktadır" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 16(%64) öğretmen varken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 3 (%12) öğretmen bulunmaktadır.

Matematik öğretmenlerinin vermiş oldukları ödevlerle ilgili öğrencilere geri bildirimde bulunma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 3.54'te yer almaktadır.

Tablo 3.54. Matematik Öğretmenlerinin Ev Ödevleriyle İlgili Öğrencilere Geri Bildirimde Bulunma Durumları

	Şanlıurfa						Türkiye					
	Her zaman ya da hemen hemen her zaman		Bazen		Hiç ya da neredeyse hiç		Her zaman ya da hemen hemen her zaman		Bazen		Hiç ya da neredeyse hiç	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ödevleri kontrol ederim ve öğrencilere geri bildirimde bulunurum	15	65,2	7	30,4	1	4,3	936	72	334	26	28	2
Öğrencilerin ödevlerini kendilerine kontrol ettiririm	3	13	15	65,2	5	21,7	292	23	538	41	473	36
Ödevleri sınıfta tartışırım	10	43,5	11	47,8	2	8,7	684	53	553	42	66	5
Ödevleri öğrencilerin ders notlarına katkı sağlayacak şekilde kullanırım	10	43,5	11	47,8	2	8,7	750	58	452	35	95	7
Öğrencilerin ödevlerini başka bir öğrenciye kontrol ettiririm	4	17,4	12	52,2	7	30,4	291	22	479	37	529	41

Tablo 3.54 incelendiğinde, öğretmenlerin tamamına yakınının (%95,6) her zaman ya da bazen ödevleri kontrol ettiği ve öğrencilere geri bildirimde bulunduğu görülürken ödevleri her zaman ya da bazen sınıfta tartıştığını düşünen matematik öğretmenlerinde bu oran %91,3 olarak ölçülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin yine çok büyük bir kısmının (%91,3) ev ödevlerini her zaman ya da bazen öğrencilerin notlarına katkı sağlayacak şekilde kullandığı görülmektedir. Yine matematik öğretmenlerinin büyük bir kısmının (%69,6) öğrencilerin ödevlerini her zaman ya da bazen başka bir öğrenciye kontrol ettirdiği ve yine matematik öğretmenlerinin büyük bir kısmının (%78,2) öğrencilerin ödevlerini her zaman ya da bazen öğrencilerin kendilerine kontrol ettirdiği söylenebilir.

3.2.3 Matematik Başarısını Etkileyen Okul Özellikleri

Okul anketinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin Matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bilgiler raporlaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, okullar ile o okullarda eğitim gören öğrenciler eşleştirilmiş ve öğrencilerin puanlarının ortalaması alınarak ilgili okula ait ortalama bir puan oluşturulmuştur.

3.2.3.1 Okul Türü

Okul türüne göre, Matematik testine ilişkin okul ortalamaları Tablo 3.25'te verilmiştir.

Tablo 3.55 Okul Türüne Göre Ortalama Matematik Testi Puanları

Okul Türü	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Genel Ortaokul	19	90,50	459,4	933	86	497,7
İmam Hatip Ortaokulu	2	9,50	423,4	119	11	492,2
Yatılı Bölge Ortaokulu	-	-	-	37	3	472,1
Toplam	21	100	441,4	1089	100,0	496,2

Matematik testine ilişkin okul ortalamaları, okul türüne göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının genel ortaokullara ait olduğu ($\bar{X}=459.4$), genel ortaokulları imam hatip ortaokullarının izlediği ($\bar{X}=423,4$) görülmektedir. Bu araştırma için ilimiz örneklemine “Yatılı Bölge Ortaokulu” dahil edilmemiştir. İmam hatip ortaokulları ve genel ortaokullar matematik puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığı gösterdiği görülmüştür ($r=0,16$).

Türkiye genelinde sonuçlar en yüksek puan ortalamasının genel ortaokullara ait olduğu ($\bar{X}=497.7$), genel ortaokulları imam hatip ortaokullarının izlediği ($\bar{X}=492.2$), en son sırada ise yatılı bölge ortaokullarının ($\bar{X}=472.1$) olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında Türkiye “Genel Ortaokul” ve “İmam Hatip Ortaokulu” verileri ile Şanlıurfa verilerinin paralellik gösterdiği söylenebilir. Buna karşın “Yatılı Bölge Ortaokulu” ilimiz örneklemine dahil edilmediği için bir kıyaslama yapılamamaktadır.

3.2.3.2 Sekizinci Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu

Sekizinci sınıfların ortalama sınıf mevcuduna göre, Matematik testine ilişkin okul ortalamaları Tablo 3.56’ da verilmiştir.

Tablo 3.56. Sekizinci Sınıf Ortalama sınıf Mevcuduna Göre Okulların Ortalama Matematik Puanları

8. Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
25'ten az	6	28,6	437,3	356	28	496,3
25-30 arası	10	47,6	463,9	623	49	497,1
31-40 arası	3	14,3	463,6	227	18	493,6
41 ve daha fazla	2	9,5	461,2	71	6	491,2
Toplam	21	100	456,0	1277	100	495,9

Okullara ait ortalama matematik testi puanları, sekizinci sınıf ortalama sınıf mevcuduna göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının, sınıf mevcudunun 25-30 arasında değişen okullarda

olduğu ($\bar{x}=463,9$), bu okulları sınıf mevcudu ortalama olarak 31-40 arası olan okulların çok düşük bir farkla takip ettiği görülmektedir ($\bar{x}=463,6$). En son sırada ise ortalama sınıf mevcudu 25'ten az olan okullar ($\bar{x}=437,3$) yer almaktadır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında 41 ve daha fazla ortalamaya sahip yalnızca iki sınıfın olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Türkiye geneli sonuçlar ile kıyaslandığında ise Şanlıurfa ili ile paralellik göstermediği gözlenmiştir.

3.2.3.3 Okulda Kütüphane Olup Olmama Durumu

Okulda kütüphane olup olmama durumuna ilişkin çalışmada ele alınan toplam 19 okulun %57,9'unda kütüphane bulunurken, %42,1'indende kütüphane bulunmamaktadır. Okulların kütüphaneye sahip olup olmama durumlarına göre, okulların ortalama matematik testi puanları Tablo 3.57'de verilmiştir.

Tablo 3.57. Okulların kütüphaneye sahip olup olmama durumlarına göre Okulların Ortalama Matematik Puanları

Okulunuzda Kütüphane Var mı?	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Hayır	8	42,1	460,8	351	29	496,5
Evet	11	57,9	442,6	860	71	495,5
Toplam	19	100	450,3	1211	100	495,8

Matematik testine ilişkin okul ortalamaları, okullarda kütüphane bulunup bulunmama durumuna göre incelendiğinde okul kütüphanesi bulunan okulların ortalamasının ($X=442,6$) bulunmayan okulların ortalamasından ($X=460,8$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu farklılık istatistiksel açıdan incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. ($r=0,213$)

3.2.3.5 Okulun Bulunduğu Yer

Okulun bulunduğu yere göre, okulların ortalama Matematik testi puanları Tablo 3.58'de verilmiştir.

Tablo 3.58. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Okulların Ortalama Matematik Puanları

Okulun Bulunduğu Yer	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Şehir merkezi	9	42,9	446,56	710	55,5	495,4
Büyük şehir - Merkez ilçe	1	4,8	513,31	84	6,6	500,9
Şehrin dışında mahalle	4	19	464,41	155	12,0	499,7
Kasaba, köy vb.	7	33,3	455,02	331	25,9	494,2
Toplam	21	100	455,96	1280	100,0	495,9

Matematik testine ait okul ortalamalarının yerleşim birimlerine göre durumu incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının büyük şehir merkez ilçelerde bulunan okullara ait olduğu ($\bar{x}=513,31$) en düşük ortalamasının ise şehir merkezlerinde bulunan okullara ($\bar{x}=446,56$) ait olduğu görülmektedir. Bulgular, matematik testi okul ortalamalarının yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

3.2.3.6 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sayısı ve Okul Büyüklüğü

Öğrencilerin Matematik testi puanları ile “8.sınıftaki toplam öğrenci sayısı” ve “okuldaki toplam öğrenci sayısı” arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.59’da verilmiştir.

Tablo 3.59. Öğrencilerin Matematik Testi Puanları ile “8. Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı” ve “Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı” arasındaki Korelasyon

Matematik başarı puanları	8.Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı	Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı
Şanlıurfa	-,08	,55
Türkiye	-,09	,14

Tablo 3.59 incelendiğinde, öğrencilerin matematik başarı puanlarının iki değişken (8.sınıftaki toplam öğrenci sayısı ve okuldaki toplam öğrenci sayısı) ile de düşük düzeyde ve negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmektedir.

FEN BİLİMLERİ DERSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Fen bilimleri testi için yeterlik düzeyleri ve bu düzeylere karşılık gelen puanlar Tablo 3.61’de görülmektedir.

Tablo 3.61. Fen bilimleri Yeterlik Düzeyleri ve Puan Karşılıkları

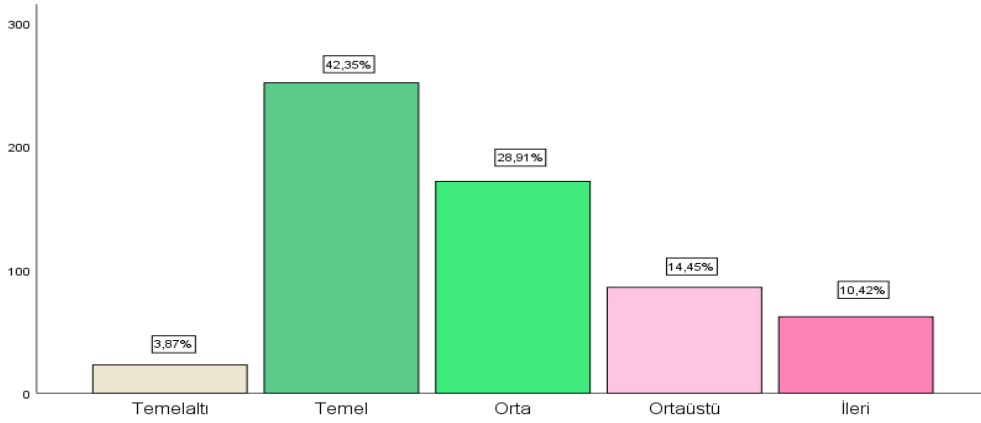
Yeterlik Düzeyi	Puan Karşılığı
Temelaltı	326,72’den düşük
Temel	326,72 dâhil olmak üzere 437,80’e kadar
Orta	437,80 dâhil olmak üzere 518,20’ye kadar
Ortaüstü	518,20 dâhil olmak üzere 571,50’ye kadar
İleri	571,50 ve üzeri

Tablo 3.61 incelendiğinde, bir öğrencinin fen bilimleri testi için temel düzeyde yer alabilmesi için en az 326,72 puan almasının gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte, bir öğrencinin ileri düzeyde yer alabilmesi için ise en az 571,50 puan alması gerekmektedir.

Öğrencilerin fen bilimleri testine ait yeterlik düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.62 ve Şekil 3.15’te görülmektedir.

Tablo 3.62. Fen bilimleri Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Şanlıurfa		Türkiye	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temelaltı	23	3,9	6203	17,9
Temel	252	42,4	11945	34,4
Orta	172	28,9	11544	33,3
Ortaüstü	86	14,5	3582	10,3
İleri	62	10,4	1419	4,1
Toplam	595	100	34693	100

Şekil 3.15. Fen Bilimleri Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Tablo 3.62 ve Şekil 3.15 incelendiğinde fen bilimleri testi için öğrencilerin yaklaşık %46,3'ünün (N=275) temelaltı ve temel düzeyde, %28,9'unun (N=172) orta düzeyde, %24,9'unun (N=148) ise ortaüstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.2 incelendiğinde Şanlıurfa geneli en yüksek öğrenci yüzdesi "Temel (%42,4)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesi "Temelaltı (%3,9)" yeterlilik düzeyindeyken, Türkiye genelinde en yüksek öğrenci yüzdesinin "Temel(%33,4)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesinin ise "İleri(%4,1)" yeterlilik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Türkiye ortalamaları ile kıyaslandığında en yüksek yüzdelerin paralellik gösterdiği, en düşük yüzdelerin ise farklılık gösterdiği gözlenmiştir.

Fen Bilimleri testine ait yeterlik düzeyleri ve tanımları Tablo 3.63'te görülmektedir.

Tablo 3.63 Fen Bilimleri Testine Ait Yeterlik Düzeyleri ve Tanımları

1-Temel Altı Düzey

Öğrenciler, fenle ilgili bazı temel kavramların isimlerini bilir (Basit makineler, ölçüm aracı).

Kendi vücudu ile ilgili bazı olgular hakkında bilgi sahibidir (Model organ isimleri).

Bazı basit fiziksel olaylar hakkında bilgi sahibidir (Buzun erimesi, suyun kaynaması, gölün donması).

Basit doğa olaylarının isimlerini bilir (Kar, sel, deprem, yağmur).

Verilen basit grafik ve metinlerde yer alan bilgilerden (kavram, sayısal değer vb.) en az birini seçer.

2-Temel Düzey

Öğrenciler, fenle ilgili bazı temel kavramların tanımını yapabilir.

Temel fen kavramları ile ilgili bazı şema/model ve şekilleri birbirinden ayırt edebilir.

Basit verilerle sunulan bilgileri karşılaştırabilir.

Bazı basit fiziksel olayların neden ve sonuçlarından en az birini belirleyebilir.

İnsan vücudu ile ilgili çoğu organ adlarını bilir.

Çoğu basit fiziksel olayların isimlerini bilir.

Temel güvenlik uyarı levhalarını tanıyabilir.

Verilen bir durumdan yola çıkarak günlük yaşamdan örnek verebilir.

3-Orta Düzey

Öğrenciler, fenle ilgili bazı temel kavramların tanımını ifade edebilir, bazılarının işleyişini veya görevlerini bilir (Sel, heyelan, elektriklenme ile ilgili temel şeyleri bilir).

İnsan vücudu ile ilgili çoğu organın işleyişini açıklayabilir. (Vücuttaki sistemlerde bulunan temel organların görevlerini bilir.)

Çoğu basit fiziksel olayların işleyişini açıklayabilir.

Doğa olaylarının çoğunun adını bazılarının da işleyişini bilir.

Doğa olaylarının işleyişindeki değişimleri yorumlayabilir.

Birbirine yakın bilgiler arasında karşılaştırma yapabilir.

Basit verilerle oluşturulmuş tablo ve grafikleri yorumlayabilir.

4-Orta Üstü Düzey

Öğrenciler, fenle ilgili anahtar kavramların tamamını tanımlar ve çoğunun işleyişi hakkında bilgi sahibidir (Örneğin, dolaşım nasıl gerçekleştiğini açıklar).

Bazı fen kavramlarını gündelik hayatta kullanabilir ve verilen araç gereçle deney yapabilir.

Günlük yaşamdaki bazı olgu ve doğa olaylarından elde ettiği kanıtları karşılaştırabilir (Sera etkisi-Karbon salınımı).

Fen kavramları arasında ilişki kurabilir (Canlıların çevre ile ilişkisi).

Günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin farkına varır, problemle ilgili veri toplar ve problemi çözebilecek uygun öneriler sunabilir.

Karmaşık bilgiler arasından çıkarımda bulunabilir.

Basit verilerle tablo oluşturabilir ve bu tablonun grafiklerini çizebilir.

Verilen verileri analiz eder ve günlük hayattaki bir duruma uygulayabilir.

5-İleri Düzey

Bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirleyerek fenle ilgili olgu ve olayları açıklayabilecek kontrollü deneyler tasarlayabilir.

Günlük yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümü için deney tasarlayabilir.

Konuyla ilgili hipotezleri karşılaştırarak hipotezi test etmek için en uygun yöntemi belirler, sonuçları değerlendirerek yorumlayabilir.

Fen kavramları arasında farklı ilişkiler kurarak yeni çıkarımlarda bulunabilir.

Fen ile ilgili bilgi ve becerilerini kullanarak karşılaştığı sorunlara çözüm üretebilir.

Karmaşık ve ayırt ediciliği zor verileri karşılaştırır ve değerlendirerek yorumlar.

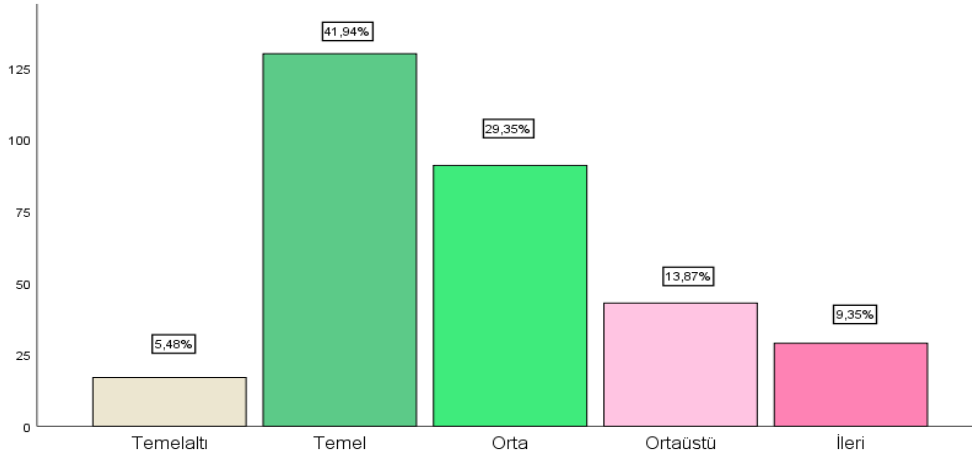
Karmaşık grafikleri çizebilir ve çizilmiş grafikleri yorumlayıp değerlendirebilir.

Yeterlik düzeylerine göre erkek öğrencilerin dağılımı Tablo 3.64 ve Şekil 3.16'da yer almaktadır.

Tablo 3.64. Fen Bilimleri Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Erkek Öğrencilerin Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Şanlıurfa		Türkiye	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temelaltı	17	5,5	3932	22,1
Temel	130	41,9	6136	34,5
Orta	91	29,4	5373	30,2
Ortaüstü	43	13,9	1702	9,6
İleri	29	9,4	642	3,6
Toplam	310	100	17785	100

Tablo 3.16. Fen Bilimleri Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Erkek Öğrencilerin Dağılımı



Tablo 3.64 ve Şekil 3.16 incelendiğinde fen bilimleri testi için erkek öğrencilerin yaklaşık %47,4'ünün (N=147) temelaltı ve temel düzeyde, %29,4'ünün (N=91) orta düzeyde, %23,3'ünün (N=72) ise ortaüstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir.

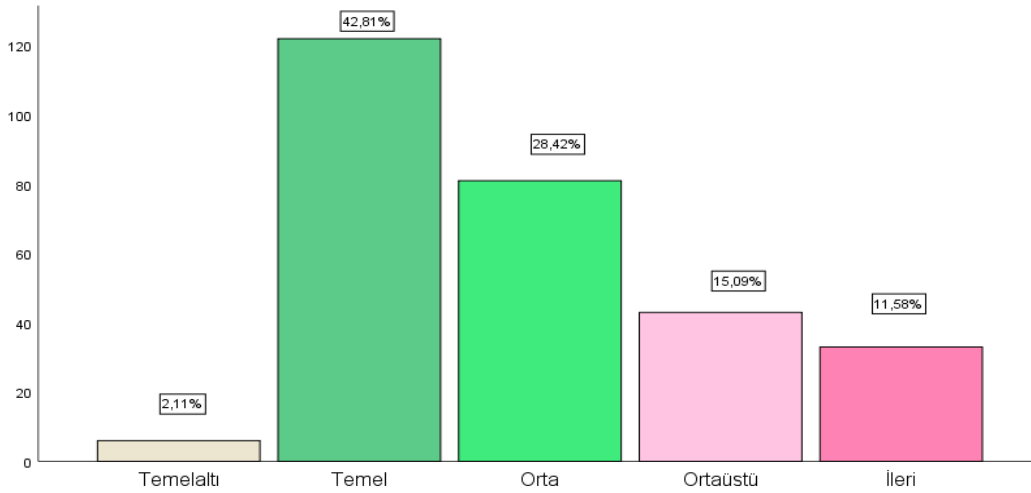
Tablo 3.64 incelendiğinde Şanlıurfa geneli en yüksek erkek öğrenci yüzdesi "Temel (%41,9)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesi "Temelaltı(%5,5)" yeterlilik düzeyindeyken, Türkiye genelinde en yüksek erkek öğrenci yüzdesinin "Temel(%34,5)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesinin ise "İleri(%3,6)" yeterlilik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Yeterlik düzeylerine göre kız öğrencilerin dağılımı ise Tablo 3,65 ve Şekil 3,17’de yer almaktadır.

Tablo 3.5. Fen Bilimleri Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Kız Öğrencilerin Dağılımı

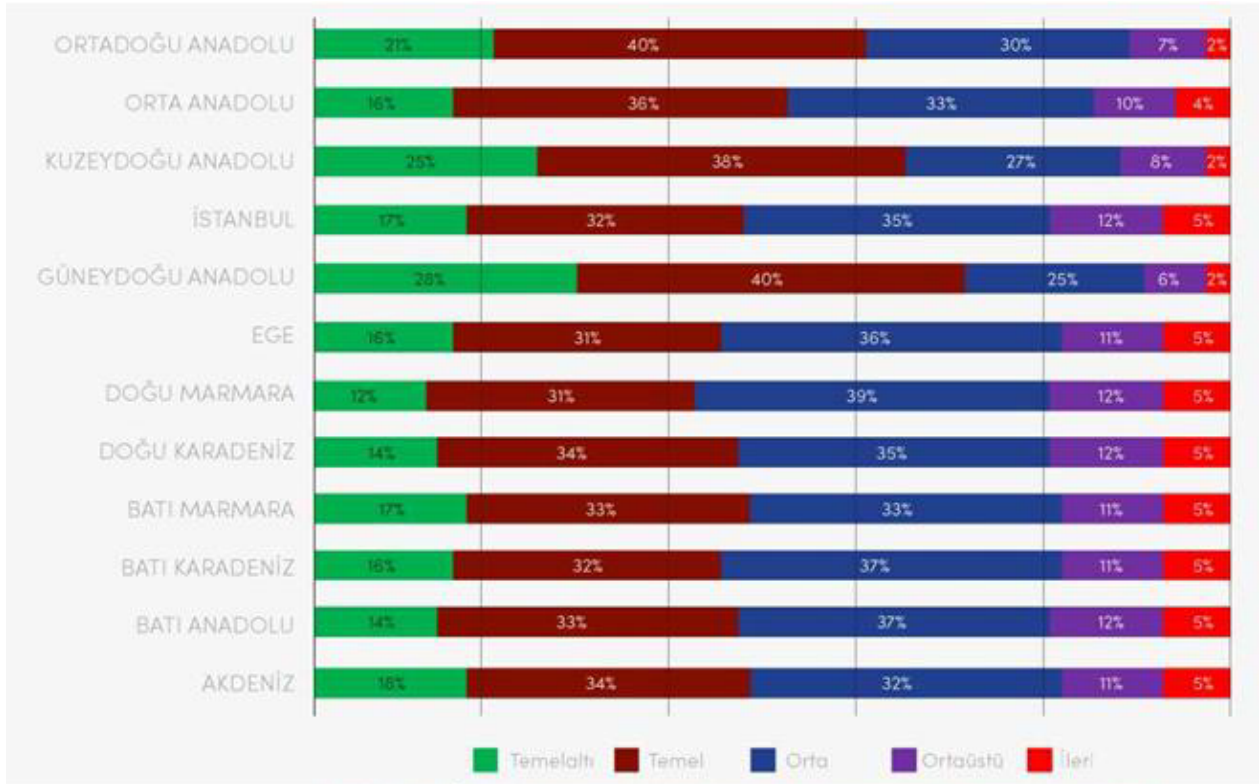
Yeterlik Düzeyi	Şanlıurfa		Türkiye	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temelaltı	6	2,1	2271	13,4
Temel	122	42,8	5809	34,4
Orta	81	28,4	6171	36,5
Ortaüstü	43	15,1	1880	11,1
İleri	33	11,6	777	4,6
Toplam	285	100	16908	100

Tablo 3.17 Fen Bilimleri Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Kız Öğrencilerin Dağılımı



Tablo 3.65 ve Şekil 3.17 incelendiğinde fen bilimleri dersi için kız öğrencilerin %44’ünün (N=128) temelaltı ve temel düzeyde, %28,4’ünün (N=81) orta düzeyde, %26,7’sinin (N=76) ise ortaüstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.64 incelendiğinde Şanlıurfa geneli en yüksek kız öğrenci yüzdesi “Temel (%32,4)” yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesi “Temelaltı(%2,1)” yeterlilik düzeyindeyken, Türkiye genelinde en yüksek kız öğrenci yüzdesinin “Orta (%32,4)” yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesinin ise “İleri(%4,6)” yeterlilik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

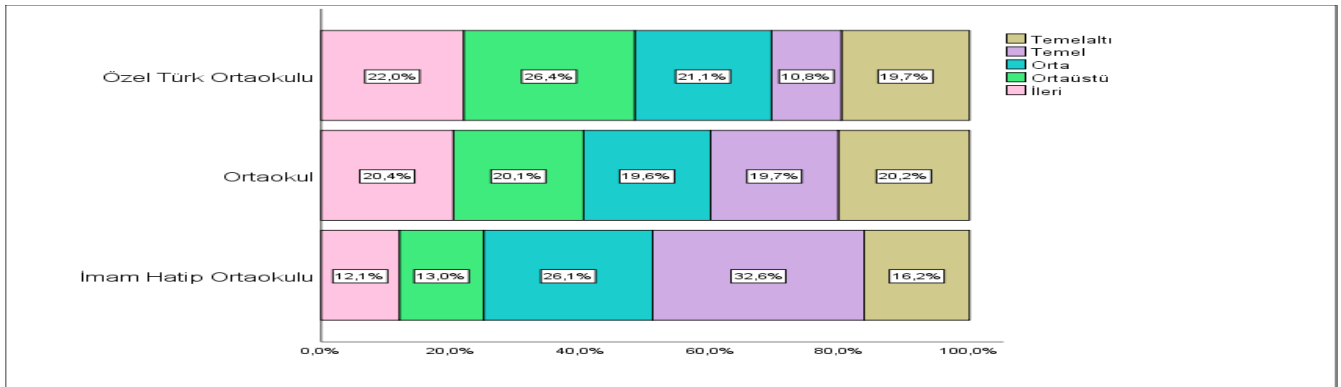


Şekil 3.18. İBBS'ye Göre Bölgelerin Fen bilimleri Alanındaki Yeterlik Düzeylerinin Dağılımı

İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre bölgelerin yeterlik düzeylerinin fen bilimleri alanındaki dağılımı Şekil 3.18'de görülmektedir.

Şekil 3.18 incelendiğinde, ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan bölgenin Doğu Marmara; ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan bölgenin ise Güneydoğu Anadolu bölgesi olduğu görülmektedir.

Şekil 3.19'a göre, ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların özel okullar; ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise YBO'lar olduğu görülmektedir.



Şekil 3,13'e göre, ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların "Özel Türk Ortaokulları" olduğu, ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise "İmam Hatip Ortaokulları" olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda grupların anlamlı farklılaştığı görülmüştür.

Türkiye geneli tablosu incelendiğinde ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların özel okullar; ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise YBO'lar (Yatılı Bölge Ortaokulları) olduğu görülmektedir.

İlimiz ile Türkiye geneli karşılaştırıldığında ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların benzerlik gösterdiği, ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise farklılık gösterdiği görülmüştür. ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise farklılaştığı görülmüştür. Bu farklılığı ilimiz örneğine "Yatılı Bölge Ortaokulları"nın alınmamasıyla açıklanabilir.

3.3.1. Fen Bilimleri Başarısını Etkileyen Öğrenci Özellikleri

Öğrencilerin Fen Bilimleri testindeki başarılarının öğrenci anketinde yer alan değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

3.3.1.1 Anne Eğitim Düzeyi

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin Fen Bilimleri puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.66'da verilmiştir.

Tablo 3.66. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Fen Bilimleri Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk	253	47,2	440,8	3493	11,5	456,8
İlkokul mezunu	191	35,6	467,6	13205	43,6	492,3
Ortaokul mezunu	60	11,2	461,1	6025	19,9	495,1
Lise mezunu	27	5,0	500,2	4723	15,6	532,5
Önlisans mezunu	1	0,2	601,6	381	1,3	564,2
Lisans mezunu	3	0,6	487,2	1477	4,9	581,8
Yüksek lisans mezunu	-	-	-	216	0,7	561,5
Doktora mezunu	1	0,2	380,7	56	0,2	593,8
Toplam	536	100	456,1	30260	100	500,2

Fen bilimleri testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının, annelerinin eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=500,2$), en düşük puan ortalamasının ise annelerinin eğitim düzeyini "okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk" şeklinde ifade eden öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=440,8$) görülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin fen bilimleri testine ilişkin ortalama puanlarının anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Türkiye geneli tablo incelendiğinde, öğrencilerin en yüksek puan ortalamasının, anne eğitim düzeyi doktora mezunu olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=593,8$) görülürken ilimizde anne eğitim düzeyi lise mezunu olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=500,2$) görülmüştür. Yine Türkiye geneli tabloya bakıldığında en az puan ortalamasının annelerinin eğitim düzeyi "okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk" olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=456,8$) ve ilimiz sonuçlarının da bu sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

3.3.1.2 Sosyoekonomik Düzey

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Fen Bilimleri testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.7.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.67. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Fen Bilimleri Testi Puanları Arasındaki Korelasyon

Sosyoekonomik Düzey	N	r
Şanlıurfa	381	,230
Türkiye	23894	,362

Tablo 3.67'ye göre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile fen bilimleri testi puanları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Bir başka deyişle, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe fen bilimleri puanlarının da yükseldiği ileri sürülebilir.

Türkiye geneli tablo incelendiğinde de aynı paralellikte sonuçların olduğu gözlenmektedir.

3.3.1.3 Eğitim Hedefi

Eğitim hedefi değişkenine göre öğrencilerin Fen Bilimleri puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.68'.de verilmiştir.

Tablo 3.68. Eğitim Hedefi Değişkenine Göre Öğrencilerin Fen Bilimleri Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Eğitim Hedefi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Liseyi Bitirmek	81	14,3	391,97	3446	11,3	416,5
Yüksekokulu bitirmek	23	4,1	410,46	1542	5,0	456,3
Üniversiteyi bitirmek	316	55,9	453,93	17421	56,9	497,3
Yüksek lisans ya da doktora yapmak	145	25,7	498,05	8181	26,7	550,6
Toplam	565	100	454,6	30590	100	500,4

Fen bilimleri testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin eğitim hedeflerine göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının eğitim hedefi doktora ve yüksek lisans yapmak olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=553,9$), en az puan ortalamasının ise eğitim hedefi liseyi bitirmek olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=416,5$) görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin fen bilimleri testi puanlarının eğitim hedeflerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca bu anlamlı farklılık tüm ikili gruplar arasında bulunmamaktadır. İki ikili grup arasında (1. Grup ile 2.grup, 2.grup ile 3.grup) anlamlı bir fark yokken diğer ikili gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

3.3.1.4 Evdeki Kitap Sayısı

Evdeki kitap sayısına göre öğrencilerin Fen Bilimleri puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.69.'da verilmiştir.

Tablo 3.69. Evdeki Kitap Sayısına Göre Öğrencilerin Fen Bilimleri Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Kitap Sayısı	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
0 – 5 Kitap	103	19,6	419,19	3522	12,2	451,3
6 – 15 Kitap	220	41,9	443,68	9021	31,2	477,6
16 – 50 Kitap	109	20,8	467,70	8210	28,4	510,3
51 – 80 Kitap	40	7,6	493,96	3755	13,0	522,6
81 ve Üzeri Kitap	53	10,1	452,52	4448	15,4	547,1
Toplam	525	100	452,52	28956	100	500,2

Fen bilimleri testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin evlerindeki kitap sayısına göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının evlerinde 51-80 kitap olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=493,96$), en az puan ortalamasının ise evlerinde 0-5 kitap olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=419,19$) görülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin fen bilimleri testi puanlarının evdeki kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık tüm ikili gruplar arasında bulunmamaktadır. 1.grup ile 2.grup ve 3.grup ile 4. Ve 5. Gruplar arasında anlamlı bir fark yokken diğer ikili gruplar arasında anlamlı bir fark vardır.

Türkiye geneli tablo ile ilimiz tablosu en düşük puan ortalaması ile evdeki kitap sayısı bakımından kıyaslandığında benzerlik gösterirken, en yüksek puan ortalaması ile evdeki kitap sayısı bakımından kıyaslandığında ise farklılık göstermektedir.

3.3.1.5 Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumu

Destekleme yetiştirme kurslarına (DYK) katılma durumuna göre öğrencilerin Fen Bilimleri puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.70'da verilmiştir.

Tablo 3.70. DYK'ya Katılma Durumuna Göre Öğrencilerin Fen Bilimleri Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Destekleme ve Yetiştirme Kursu Katılım Durumu	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Katılmadım	219	38,3	429,05	11653	35,7	488,13
Yalnızca 1. Dönem Katıldım	74	12,9	438,99	3899	11,9	482,02
Yalnızca 2. Dönem Katıldım	53	9,3	472,11	2558	7,8	488,70
Her İki Dönem Katıldım	226	39,5	481,17	14530	44,5	516,56
Toplam	572	100	454,92	32640	100	500,30

Öğrencilerin % 38,3'ü fen bilimleri dersinden kurslara katılmadığını belirtirken, 39,5'i her iki dönemde de katıldığını belirtmiştir. Fen bilimleri testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin DYK'ya katılma durumuna göre incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının her iki dönemde de kurslara katılmış olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=481,17$), en düşük ortalamanın ise hiç katılmayan ($\bar{x}=429,05$) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin fen bilimleri testi puanlarının DYK'ya katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Türkiye geneli tablo ile karşılaştırdığımızda en yüksek puanın her iki dönemde de kurslara katılımı olan öğrencilerde olduğu gözlenirken, en düşük puanın ise Türkiye genelinde yalnızca 1. Dönem katıldığını ifade eden öğrencilerde olduğu noktasında Şanlıurfa ile farklılık göstermektedir.

3.3.1.6 Okula Yönelik Tutum

Öğrencilerin Fen Bilimleri testi puanları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.71'de verilmiştir.

Tablo 3.71. Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Fen Bilimleri Testi Puanları Arasındaki Korelasyon

Fen Bilimleri Başarı Puanları	Okula yönelik tutum
Şanlıurfa	,077
Türkiye	,011

Tablo 3.71 incelendiğinde, öğrencilerin fen bilimleri testi puanları ile okula yönelik tutumları arasında ,077 ile çok düşük ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğrencilerin okula yönelik tutumları arttıkça (pozitive yaklaştıkça) fen bilimleri başarı puanlarının çok düşük miktarda da olsa arttığı yorumu yapılabilir.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde bu ilişkinin düşük ve pozitif yönlü olduğu ve ilimizle benzerlik gösterdiği gözlenmiştir.

3.3.1.7 Aile İlgisi ve Baskısı

Öğrencilerin Fen Bilimleri testi puanları ile ailelerin gösterdikleri ilgi ve aile baskısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.72'de görülmektedir.

Tablo 3.72. Fen Bilimleri Puanları ile Aile İlgisi ve Aile Baskısı Arasındaki Korelasyonlar

Fen Bilimleri Başarı Puanı	Şanlıurfa	Türkiye
Aile İlgisi	,046	,122
Aile Baskısı	-,084	-,128

Öğrencilerin fen bilimleri testi puanları ile aile ilgisi arasında çok düşük düzeyde, pozitif yönde ancak aile baskısı ile arasında negatif yönde çok düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, aile ilgisi arttıkça öğrencilerin fen bilimleri puanlarının az da olsa yükselme eğilimi gösterdiği, aile baskısı arttıkça ise öğrencilerin fen bilimleri puanlarının az da olsa düşme eğilimi gösterdiği savunulabilir. Türkiye geneli sonuçlara baktığımızda benzer durumun olduğu söylenebilir.

3.3.1.8 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumu (İndisi)

Öğrencilerin Fen Bilimleri puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.73'te görülmektedir.

Tablo 3.73. Fen Bilimleri Puanları ile Aile İlgisi ve Aile Baskısı Arasındaki Korelasyonlar

Akran Zorbalığı	Matematik Başarı Puanları
Şanlıurfa	-,156
Türkiye	,116

Öğrencilerin fen bilimleri testi puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasında düşük düzeyde, negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Bir başka ifade ile fen bilimleri testi puanları düşük olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kaldığı ileri sürülebilir.

Türkiye genelinde ise bu durum zıtlık gösterdiği gözlenmiştir. Başka bir ifade ile Türkiye genelinde Fen Bilimleri testi puanları yüksek olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığının arttığı ileri sürülebilir.

3.3.1.9 Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Öğrencilerin Ödevler İçin Harcadıkları Süre

Öğrenci görüşlerine göre Fen Bilimleri öğretmenlerinin ödev verme sıklığına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.74'te görülmektedir.

Tablo 3.74. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ödev Verme Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Şanlıurfa		Türkiye	
	N	%	N	%
Hiç	88	16,3	4207	12,1
Haftada 1 ya da 2 kez	327	60,6	19407	55,8
Haftada 3 ya da daha fazla	125	23,1	7902	22,7
Toplam	540	100	34772	100

Öğrenciler en yüksek oranla (%60,6) fen bilimleri öğretmenlerinin haftada 1 ya da 2 kez ödev verdiklerini belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin, haftada 3 ya da daha fazla kez ödev verdiğini belirten öğrenci oranı %23,1 iken hiç ödev vermediğini belirten öğrenci oranı %16,3'tür. Öğrencilerin fen bilimleri ödevlerini yapmak için haftalık harcadıkları süreye göre fen bilimleri puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.75'te verilmiştir.

Tablo 3.75. Öğrencilerin Fen Bilimleri Ödevleri İçin Harcadıkları Süreye Göre Fen Bilimleri Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Kitap Okumak İçin Harcanan Süre	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
15 dakika ya da daha az	113	20,8	436,76	7010	20,2	489,80
16-30 dakika	154	28,4	464,22	11145	32,1	504,80
31-60 dakika	187	34,4	454,89	9082	26,1	503,18
61-90 dakika	60	11,0	467,20	2540	7,3	498,08
90 dakikadan fazla	29	5,3	440,55	1476	4,2	493,02
Belirtmemiş	113	20,8	436,76	7010	20,2	489,80
Toplam	611	100	458,8	34772	100	500,2

Öğrencilerin %86,3'ü fen bilimleri ödevleri için en fazla 1 saat ayırdıklarını belirtmiştir. Öğrenciler en yüksek oranla (%36,7) fen bilimleri ödevlerine 16-30 dakika harcadıklarını belirtmiştir. %29,7'si 31-60 dakika arasında, %19,9'u 15 dakika ya da daha az, %9,8'si 61-90 dakika arasında, %3,8'i ise 90 dakikadan fazla zaman ayırdığını belirtmiştir. En yüksek puan ortalamasının fen bilimleri ödevini yapmak için "31-60 dakika" harcayan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}$ =513,01), en düşük ortalamanın ise fen bilimleri ödevini yapmak için "90 dakikadan fazla" süre harcayan ($\bar{X}$ =434,35) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ödev yapmak için çok fazla süre harcamalarının fen bilimleri puanlarında tutarlı bir biçimde anlamlı bir değişime yol açmadığı görülmektedir.

Tablo incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının Fen Bilimleri ödevini yapmak için "61-90 dakika" harcayan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}$ =467,20), en düşük ortalamanın ise Fen Bilimleri ödevini yapmak için "15 dakika ya da daha az " süre harcayan ($\bar{X}$ =436,76) öğrencilere ait olduğu görülmüştür.

Türkiye geneli tablo incelendiğinde en yüksek puan ortalaması ile ödev için ayrılan zaman bakımından ilimizin farklılık gösterdiği, en düşük puan ile ödev için ayrılan zaman bakımından ise ilimizin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

3.3.1.10 Fen Bilimleri Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Derse İlişkin Öz-Yeterlik

Öğrencilerin Fen Bilimleri puanları ile Fen Bilimleri dersine verdikleri değer, Fen Bilimleri dersinden hoşlanma ve Fen Bilimleri dersine ilişkin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.76'da görülmektedir.

Tablo 3.76. Fen Bilimleri Puanları ile Fen Bilimleri Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Fen Bilimleri Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki Korelasyonlar

	Fen Bilimleri Dersine Verilen Değer	Fen Bilimleri Dersinden Hoşlanma	Fen Bilimleri Dersine İlişkin Öz yeterlilik
Şanlıurfa	,24	,14	,16
Türkiye	,09	,14	,21

Tablo 3.76 incelendiğinde, öğrencilerin fen bilimleri başarı puanlarının üç değişken (öğrencilerin fen bilimleri dersine verdikleri değer, fen bilimleri dersinden hoşlanma durumları ve fen bilimleri dersine ilişkin öz yeterlik algıları) ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Bir başka deyişle, öğrencilerin fen bilimleri dersine verdikleri değer, fen bilimleri dersinden hoşlanma durumları ve fen bilimleri dersine ilişkin öz yeterlik algıları arttıkça öğrencilerin fen bilimleri başarı puanlarının az da artma eğilimi gösterdiği savunulabilir. Buna ek olarak, öğrencilerin fen bilimleri dersine verdikleri değer; fen bilimleri başarılarını etkileme bakımından fen bilimleri dersine ilişkin öz yeterlik algılarından ve fen bilimleri dersinden hoşlanma durumlarından önce geldiği ileri sürülebilir.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde Şanlıurfa sonuçlarının "Fen Bilimleri dersine verilen değer (,09)", "Fen Bilimleri dersine ilişkin öz-yeterlilik(,21)" ile "Fen Bilimleri dersinden hoşlanma(,14)" değişkenleri açısından Türkiye geneli sonuçlar ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

3.3.2 Fen Bilimleri Başarısını Etkileyen Öğretmen Özellikleri

Öğretmen anketinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin Fen Bilimleri testindeki başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, öğretmenler ile dersine girdikleri öğrenciler eşleştirilmiş ve öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin puanlarının ortalaması alınarak ilgili öğretmene ait ortalama bir puan oluşturulmuştur.

3.3.2.1 Öğretmenin Eğitim Düzeyi

Şanlıurfa'da öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin Fen Bilimleri testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.77'de verilmiştir.

Tablo 3.77. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Fen Bilimleri Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Ön lisans	2	2,1	452,93	41	3	504,67
Lisans	88	93,6	456,25	1264	93,4	500,07
Yüksek Lisans	4	4,3	460,34	48	3,6	499,42
Toplam	94	100	456,36	1353	100	500,19

Fen bilimleri öğretmenlerinin tamamlamış oldukları eğitim düzeyine göre öğrencilerin fen bilimleri testi puanları incelendiğinde Ön Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =452,93), eğitim düzeyi Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =456,25) ve Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =460,34) olduğu görülmektedir. Yine bu sonuçlar ışığında gruplar arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir.

Türkiye geneli sonuçlara bakıldığında Ön Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama puanlarının ($\bar{X}$ =504,670) eğitim düzeyi Lisans ($\bar{X}$ =500,071) ve Yüksek Lisans ($\bar{X}$ =499,420) olan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Türkiye geneli sonuçlar ile ilimiz sonuçlarının benzerlik göstermediği görülmüştür.

3.3.2.2 Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi

Şanlıurfa'da Öğretmenlerin genel çalışma süreleri (kıdemleri) ve mevcut okulda çalışma süreleri ile öğrencilerin Fen Bilimleri testi puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.78'de görülmektedir.

Tablo 3.78. Öğrencilerin Fen Bilimleri Testi Puanları ile Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi Arasındaki Korelasyonlar

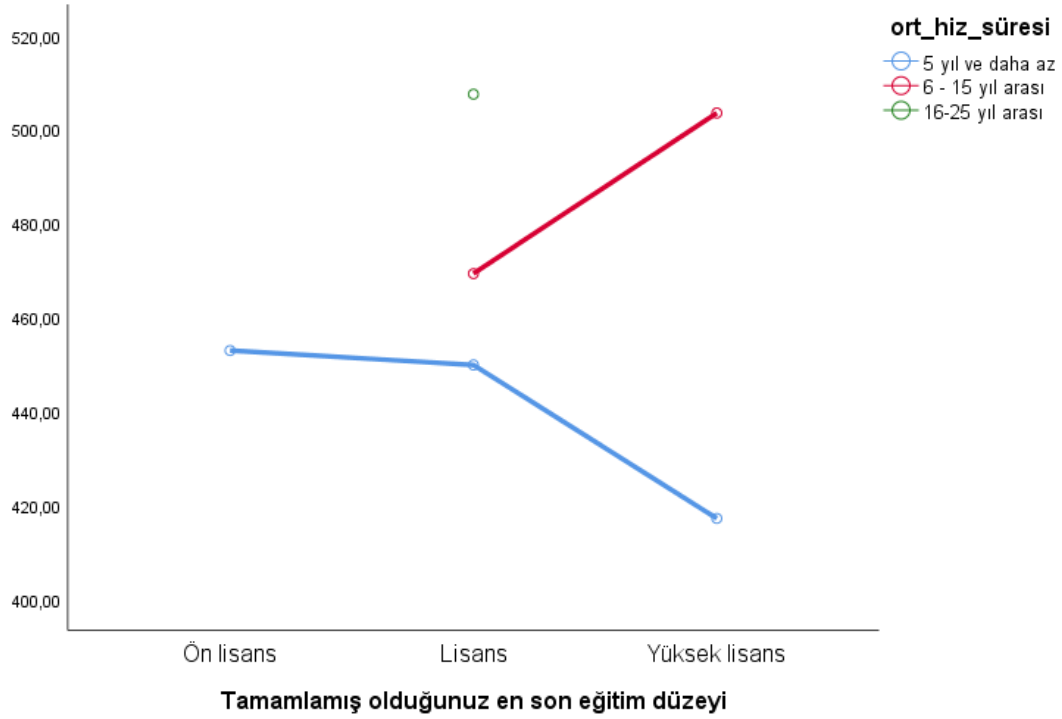
Matematik Başarı Puanı	Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi	Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi
Şanlıurfa	,29	-,05
Türkiye	,25	,18

Tablo 3.78'e göre, öğrencilerin fen bilimleri testi puanları ile fen bilimleri öğretmenlerinin genel çalışma süresi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunurken, mevcut okulda çalışma süresi ile arasında negatif yönde çok düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle, fen bilimleri öğretmenlerinin kıdemi arttıkça öğrencilerin fen bilimleri puanları da artma eğilimi gösterirken belli bir okuldaki çalışma süreleri arttıkça öğrencilerin fen bilimleri puanlarının azda olsa azalma eğilimi gösterdiği söylenebilir.

3.3.2.3 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Birlikte Ele Alınması

Şanlıurfa'da öğretmenlerin eğitim düzeyi ve kıdeminin (çalışma süresi) birlikte, öğrencilerin Fen Bilimleri puanları üzerindeki ortak etkisini incelemek amacıyla yapılan analiz neticesinde elde edilen bulgular Şekil 3.20'de verilmiştir.

Şekil 3.20 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Öğrencilerin Fen Bilimleri Puanları Üzerindeki Ortak Etkisi



Şekil 3.20 incelendiğinde, ön lisans ve 16-15 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Lisans mezunu ve 16-25 hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin ise en düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

3.3.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları

Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.79'da verilmiştir.

Tablo 3.79. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim etkinliklerine Katılım Durumları

Şanlıurfa	Hiç		1-2 Gün		3-4 Gün		5 Gün- Üzeri	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%
Alanımla ilgili konular	6	31,6	6	31,6	2	10,5	5	26,3
Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular	6	26,1	9	39,1	2	8,7	6	26,1
Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)	4	16,7	9	37,5	2	8,3	9	37,5
Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi	14	60,9	4	17,4	3	13	2	8,7
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili konular	16	66,7	4	16,7	3	12,5	1	4,2
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi	15	62,5	7	29,2	2	8,3	-	-
İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular	21	90,9	3	12,5	-	-	-	-
Kişisel gelişimle ilgili konular	8	33,3	6	25	5	20,8	5	20,8

Türkiye	Hiç		1-2 Gün		3-4 Gün		5 Gün- Üzeri	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%
Alanımla ilgili konular	720	59,7	303	25,1	80	6,6	104	8,6
Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular	503	40	452	36	157	12,5	144	11,5
Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)	609	48	332	26,2	96	7,6	232	18,3
Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi	944	74,4	232	18,3	52	4,1	41	3,2
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili konular	863	67,8	286	22,5	77	6,1	46	3,6
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi	940	74,3	230	18,2	52	4,1	43	3,4
İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular	1131	89,3	93	7,3	20	1,6	23	1,8
Kişisel gelişimle ilgili konular	771	60,4	343	26,9	71	5,6	92	7,2

Fen bilimleri öğretmenlerinin hiç katılmadıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular (%90,9), 1-2 gün süreyle katıldıkları etkinliklerin başında Eğitim/öğretimle ilgili genel konular (%39,1), 3-4 gün süreyle katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında Kişisel gelişimle ilgili konular (%20,8), 5 gün ve daha fazla süreyle katıldıkları etkinliklerin başında ise Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.) (%37,5) gelmektedir.

Türkiye geneli sonuçlara göre Fen bilimleri öğretmenlerinin hiç katılmadıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular (%90), 5 gün ve daha fazla süreyle katıldıkları etkinliklerin başında ise Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.) (%18) gelmektedir. Bu sonuçlar ile ilimiz sonuçları paralellik göstermektedir.

3.3.2.5 Öğretmenlerin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri

Fen Bilimleri öğretmenlerinin girmiş oldukları derslerle ilgili görüşleri Tablo 3.82'de yer almaktadır.

Tablo 3.82. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri

Şanlıurfa	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ders yüküm çok fazla	1	4,2	4	16,7	2	8,3	8	33,3	9	37,5
Ders öncesi hazırlık yaparım	18	75	5	20,8	1	4,2	-	-	-	-
Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var	11	45,8	9	37,5	2	8,3	1	4,2	1	4,2
Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var	4	16,7	9	37,5	3	12,5	5	20,8	3	12,5
Ders Programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum	8	33,3	12	50	1	4,2	2	8,3	1	4,2
Çok fazla ders dışı iş yüküm bulunmaktadır	3	12,5	9	37,5	3	12,5	3	12,5	6	25
Türkiye	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ders yüküm çok fazla	207	16	399	31	141	11	217	14	324	25
Ders öncesi hazırlık yaparım	917	71	308	24	25	2	30	2	8	1
Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var	648	50	451	35	98	8	70	5	23	2
Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var	337	26	467	36	172	14	194	15	119	9
Ders Programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum	777	60	371	29	75	6	53	4	16	1
Çok fazla ders dışı iş yüküm bulunmaktadır	296	23	415	32	170	13	208	16	206	16

Tablo 3.82 incelendiğinde, "Ders yüküm çok fazla" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 5 (%20,9) öğretmen bulunurken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 17 (%70,8) öğretmen bulunmaktadır. "Ders öncesi hazırlık yaparım" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 23 (%95,8) öğretmen varken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan öğretmen olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında Fen Bilimleri öğretmenlerinin tamamına yakınının ders öncesi hazırlık yaptığı söylenebilir. "Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 20 (%83,3) öğretmen bulunurken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 2 (%8,4) öğretmen vardır. Bu durumda öğretmenlerin büyük bir kısmının derse hazırlanmak için yeterince zamanlarının olduğu savunulabilir.

"Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 13 (%54,2) öğretmen varken, bu görüşe kısmen katılmayan ya da hiç katılmayan 8 (%33,3) öğretmen vardır. Bu sonuç Fen Bilimleri öğretmenlerinin yarısından fazlasının öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanının olduğunu göstermektedir. "Ders programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 20 (%83,3) öğretmen bulunurken, bu görüşe kısmen

katılmayan ve hiç katılmayan 3 (%12,5) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının ders programındaki değişikliklere ayak uydurabildiği görülmektedir. "Çok fazla ders dışı yüküm var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 12 (%50) öğretmen varken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 9 (%37,5) öğretmen bulunmaktadır.

Tablo 3.84. Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ev Ödevleriyle İlgili Öğrencilere Geri Bildirimde Bulunma Durumları

	Şanlıurfa						Türkiye					
	Her zaman ya da hemen hemen her zaman		Bazen		Hiç ya da neredeyse hiç		Her zaman ya da hemen hemen her zaman		Bazen		Hiç ya da neredeyse hiç	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ödevleri kontrol ederim ve öğrencilere geri bildirimde bulunurum	20	83,3	4	16,7	-	-	987	76	300	23	11	1
Öğrencilerin ödevlerini kendilerine kontrol ettiririm	4	16,7	14	58,3	5	21,7	253	19	540	42	509	39
Ödevleri sınıfta tartışırım	14	58,3	10	41,7	-	-	699	54	562	43	37	3
Ödevleri öğrencilerin ders notlarına katkı sağlayacak şekilde kullanırım	15	65,2	7	30,4	2	8,7	776	60	435	34	83	6
Öğrencilerin ödevlerini başka bir öğrenciye kontrol ettiririm	3	12,5	13	54,2	8	33,3	254	20	486	37	560	43

Tablo 3.84 incelendiğinde, Fen Bilimleri öğretmenlerin hepsinin her zaman ya da bazen ödevleri kontrol ettiği ve öğrencilere geri bildirimde bulunduğu ve ödevleri sınıfta tartışırım gözlenmiştir. Yine öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (%91,3) ödevleri öğrencilerin ders notlarına katkı sağlayacak şekilde kullandığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin çoğunun (%66,7) öğrencilerin ödevlerini her zaman ya da bazen Öğrencilerin ödevlerini başka bir öğrenciye kontrol ettirdiği ve yine çok büyük bir kısmının (%78,3) Öğrencilerin ödevlerini kendilerine kontrol ettirdiği gözlenmektedir.

Türkiye geneli sonuçlar ile ilimiz sonuçları kıyaslandığında benzer istatistiklerin ortaya çıktığı söylenir.

3.3.3 Fen Bilimleri Başarısını Etkileyen Okul Özellikleri

Okul anketinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin Fen Bilimleri başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bilgiler raporlaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, okullar ile o okullarda eğitim gören öğrenciler eşleştirilmiş ve öğrencilerin puanlarının ortalaması alınarak ilgili okula ait ortalama bir puan oluşturulmuştur.

3.3.3.1 Okul Türü

Okul türüne göre, Fen Bilimleri testine ilişkin okul ortalamaları Tablo 3.85'te verilmiştir.

Tablo 3.85 Okul Türüne Göre Ortalama Fen Bilimleri Testi Puanları

Okul Türü	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Genel Ortaokul	19	90,5	456,35	933	86	498,9
İmam Hatip Ortaokulu	2	9,5	432,77	119	11	495,9
Yatılı Bölge Ortaokulu	-	-	-	37	3	476,0
Toplam	21	100	454,11	1089	100	497,8

Fen bilimleri testine ilişkin okul ortalamaları okul türüne göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının genel ortaokullara ait olduğu ($\bar{X}=456,35$), genel ortaokulları imam hatip ortaokullarının izlediği ($\bar{X}=432,77$) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bulgular, fen bilimleri ortalamalarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Türkiye geneli tabloya bakıldığında ise, en yüksek puan ortalamasının Genel Ortaokulu'nda ($\bar{X}=498,9$) olduğu, en düşük ortalamasının ise Yatılı Bölge Okulu'nda ($\bar{X}=476,0$) olduğu gözlenmiştir.

3.3.3.2 Sekizinci Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu

Sekizinci sınıfların ortalama sınıf mevcuduna göre, Fen Bilimleri testine ilişkin okul ortalamaları Tablo 3.86' da verilmiştir.

Tablo 3.86. Sekizinci Sınıf Ortalama sınıf Mevcuduna Göre Okulların Ortalama Fen Bilimleri Puanları

8. Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
25'ten az	6	28,6	434,41	356	28	497,1
25-30 arası	10	47,6	461,89	623	49	495,9
31-40 arası	3	14,3	464,91	227	18	495,1
41 ve daha fazla	2	9,5	458,11	71	6	488,5
Toplam	21	100	454,11	1277	100	495,7

Okullara ait ortalama fen bilimleri testi puanları, sekizinci sınıf ortalama sınıf mevcuduna göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının, sınıf mevcudunun ortalama olarak 31-40 arası değişen okullarda olduğu ($\bar{X}=464,91$), bu okulları sınıf mevcudu 25-30 arası değişen okulların takip ettiği görülmektedir ($\bar{X}=461,89$). En son sırada ise ortalama sınıf mevcudu 25'ten az olan okullar ($\bar{X}=434,41$) yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde benzer sonuçların elde edildiği gözlenmiştir.

3.3.3.3 Okulda Fen bilimleri Laboratuvarı Olup Olmama Durumu

Okulda fen bilimleri olup olmama durumuna ilişkin çalışmada ele alınan toplam 1182 okulun %66'sında fen bilimleri laboratuvarı bulunurken, %34'ünde fen bilimleri laboratuvarı bulunmamaktadır. Okulların fen bilimleri laboratuvarına sahip olup olmama durumlarına göre, okulların ortalama fen bilimleri testi puanları Tablo 3.87'de verilmiştir.

Tablo 3.87. Fen Bilimleri Laboratuvarı Olup Olmama Durumuna Göre Okulların Ortalama Fen Bilimleri Puanları

Okulunuzda Laboratuvar Var mı?	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Hayır	9	47,4	452,99	406	34	494,6
Evet	10	52,6	442,86	776	66	497,6
Toplam	19	100	447,66	1182	100	496,6

Fen bilimleri testine ilişkin okul ortalamaları, okullarda fen bilimleri laboratuvarı bulunup bulunmama durumuna göre incelendiğinde fen bilimleri laboratuvarı bulunmayan okulların ortalamasının ($\bar{x}=452,99$), bulunan okulların ortalamasından ($\bar{x}=442,86$), daha yüksek olduğu görülmektedir.

Türkiye geneli sonuçlara bakıldığında fen bilimleri laboratuvarı bulunan okulların ortalamasının ($\bar{x}=497,6$), bulunmayan okulların ortalamasından ($\bar{x}=494,6$), daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum Şanlıurfa geneli ile farklılık göstermektedir.

3.3.3.4 Okulda Kütüphane Olup Olmama Durumu

Okulda kütüphane olup olmama durumuna ilişkin çalışmada ele alınan toplam 15 okulun %53,3'ünde kütüphane bulunurken, %46,7'unda kütüphane bulunmamaktadır. Okulların kütüphaneye sahip olup olmama durumlarına göre, okulların ortalama Fen Bilimleri testi puanları Tablo 3.88'de verilmiştir.

Tablo 3.88. Okul Kütüphanesi Olup Olmama Durumuna Göre Okulların Ortalama Fen bilimleri Puanları

Okulunuzda Kütüphane Var mı?	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Hayır	8	42,1	456,19	351	29	496,37
Evet	11	57,9	441,45	860	71	496,05
Toplam	19	100	447,66	1211	100	496,14

Fen bilimleri testine ilişkin okul ortalamaları, okullarda kütüphane bulunup bulunmama durumuna göre incelendiğinde okul kütüphanesi bulunan okulların ortalamasının ($\bar{x}=441,45$), bulunmayan okulların ortalamasından ($\bar{x}=490,3$), daha düşük olduğu görülmektedir. Ancak bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık değildir.

3.3.3.5 Okulun Bulunduğu Yer

Okulun bulunduğu yere göre, okulların ortalama Fen Bilimleri testi puanları Tablo 3.89’de verilmiştir.

Tablo 3.89. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Okulların Ortalama Fen Bilimleri Puanları

Okulun Bulunduğu Yer	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Şehir merkezi	9	42	444,70	710	55,5	495,89
Büyük şehir - Merkez ilçe	1	5,6	533,46	84	6,6	499,01
Şehrin dışında mahalle	4	19,4	461,54	155	12,0	500,10
Kasaba, köy vb.	7	33,1	450,63	331	25,9	492,78
Toplam	21	100	454,1	1280	100	495,8

Fen bilimleri testine ait okul ortalamalarının yerleşim birimlerine göre durumu incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının Şehrin dışında mahallede bulunan okullara ait olduğu ($\bar{x}=461,54$) en düşük ortalamanın ise Şehir merkezinde bulunan okullara ($\bar{x}=444,70$) ait olduğu görülmektedir. Bulgular, fen bilimleri testi okul ortalamalarının yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının şehir dışındaki mahallelerde bulunan okullara ait olduğu ($\bar{x}=500,10$) en düşük ortalamanın ise kasaba ve köylerde bulunan okullara ($\bar{x}=492,80$) ait olduğu görülmektedir.

3.1.3.5 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sayısı ve Okul Büyüklüğü

Öğrencilerin Fen Bilimleri testi puanları ile “8.sınıftaki toplam öğrenci sayısı” ve “okuldaki toplam öğrenci sayısı” arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.90’da verilmiştir.

Tablo 3.90. Öğrencilerin Fen Bilimleri Testi Puanları ile “8. Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı” ve “Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı” arasındaki Korelasyon

Fen Bilimleri başarı puanları	8.Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı	Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı
Şanlıurfa	-,158	,518
Türkiye	-,193	,10

Tablo 3.90 incelendiğinde, öğrencilerin fen bilimleri başarı puanlarının 8.sınıftaki toplam öğrenci sayısı ile negatif yönlü ve düşük düzeyde, okuldaki toplam öğrenci sayısı ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki gösterdiği görülmektedir.

Türkiye geneli sonuçlarla ilimiz sonuçlarının bu noktada farklılaştığı söylenebilir.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN BULGULAR

Sosyal bilgiler testi için yeterlik düzeyleri ve bu düzeylere karşılık gelen puanlar Tablo 3.92’de görülmektedir.

Tablo 3.92. Sosyal Bilgiler Yeterlik Düzeyleri ve Puan Karşılıkları

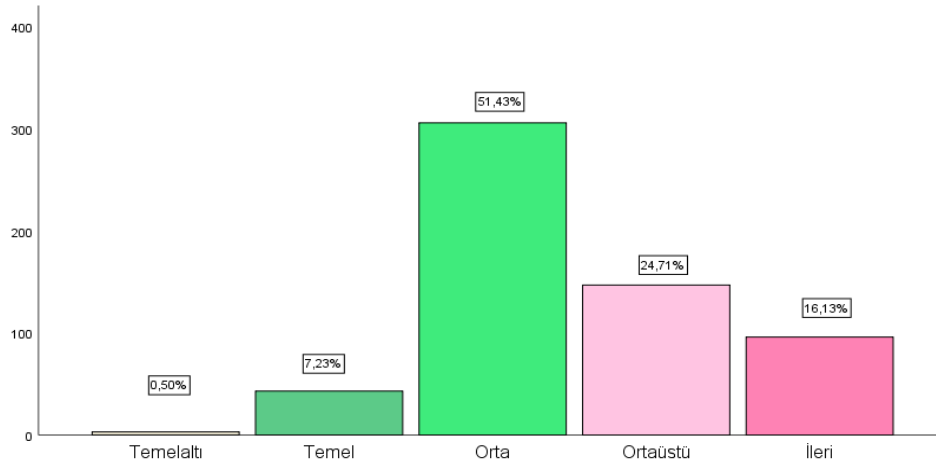
Yeterlik Düzeyi	Puan Karşılığı
Temelaltı	271,69’dan düşük
Temel	271,69 dâhil olmak üzere 329,18’e kadar
Orta	329,18 dâhil olmak üzere 475,69’a kadar
Ortaüstü	475,69 dâhil olmak üzere 535,34’e kadar
İleri	535,34 ve üzeri

Tablo 3.92 incelendiğinde, bir öğrencinin sosyal bilgiler dersi için temel düzeyde yer alabilmesi için en az 271,69 puan almasının gerektiği görülmektedir. Bununla birlikte, bir öğrencinin ileri düzeyde yer alabilmesi için ise en az 535,34 puan alması gerekmektedir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler testine ait yeterlik düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.93 ve Şekil 3.21’de görülmektedir.

Tablo 3.93. Sosyal Bilgiler Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Şanlıurfa		Türkiye	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temelaltı	3	0,5	2193	6,3
Temel	43	7,2	8912	25,7
Orta	306	50,1	14202	40,9
Ortaüstü	147	24,1	5838	16,8
İleri	96	15,7	3566	10,3
Toplam	595	100	34711	100

Şekil 3.21. Sosyal Bilgiler Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Öğrencilerin Dağılımı

Tablo 3.93 ve Şekil 3.21 incelendiğinde sosyal bilgiler testi için öğrencilerin %7,7'sinin (N=46) temelaltı ve temel düzeyde, %51,43'ünün (N=306) orta düzeyde, %40,8'sinin (N=243) ise ortaüstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler testine ait yeterlik düzeyleri ve tanımları Tablo 3.94'te görülmektedir.

Tablo 3.93 incelendiğinde Şanlıurfa geneli en yüksek öğrenci yüzdesi "Orta (%51,43)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesi "Temelaltı(%0,5)" yeterlilik düzeyindeyken, Türkiye genelinde en yüksek öğrenci yüzdesinin "Orta(%40,9)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesinin ise "Temelaltı (%6,3)" yeterlilik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ilimizin Türkiye geneli sonuçlarla benzerlik gösterdiğini ortaya koyuyor.

Tablo 3.94. Sosyal Bilgiler Testine Ait Yeterlik Düzeyleri ve Tanımları

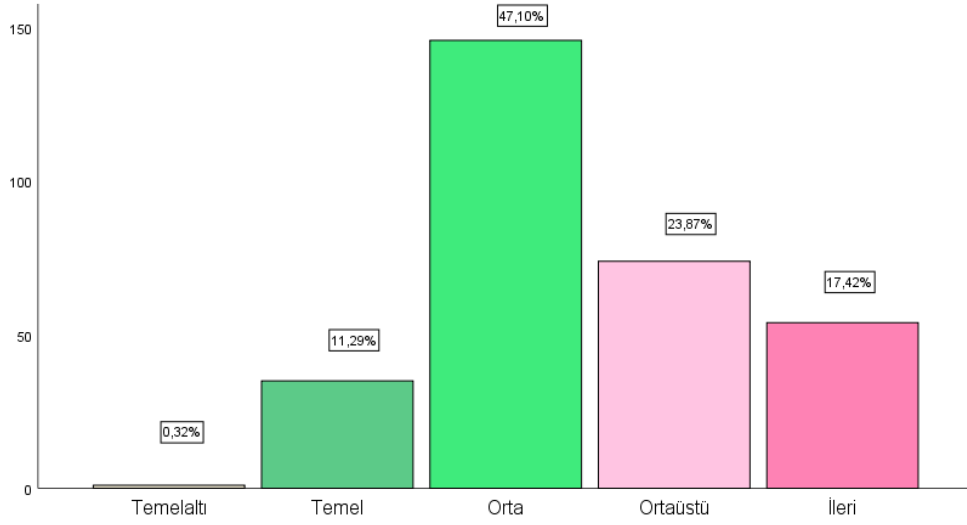
Düzeyler	Düzeylerdeki öğrenci özellikleri
1 Temelaltı	- Sosyal bilgilerle ilgili bazı temel kavramları bilir. - Basit düzeyde bilgiyi açık bir şekilde vermek amacıyla yazılan yazılardan bilgiye doğrudan ulaşır. - Olgu ve görüşleri ayırt edebilir. - Basılı ve görsel kaynakları bilgi edinme sürecinde kullanabilir ve basit düzeyde yorumlayabilir. - Doğal, beşeri ve tarihsel olayların zamanlarını ayırt edebilir (geçmiş, şimdiki, gelecek). - Harita, tablo, grafik, diyagram, zaman şeridi vb. üzerinde verilenleri doğrudan okuyabilir. - Temel hak, sorumluluk ve özgürlüklerinden bazılarını bilir. - Sosyal katılımın gerekli olduğu durumları bilir.
2 Temel	- Görsel, sayısal ve sözel türdeki bilgilerin taşıdığı anlamı ortaya çıkarabilir. - Olay ve olguları açıklamak için görsel, sayısal, metne dayalı kanıtları tespit edebilir. - Sayısal verilerle basit düzeyde sunulan bilgileri anlamlandırabilir. - Kalıp yargıları fark edebilir. - Nesne, olay, olgu ve kavramları sınıflandırabilir. - Var olan/sunulan bir problemi fark edebilir. - Tehlike ve risk durumunda ne yapılması gerektiğine karar verebilir. - Temel hak ve özgürlüklerini kullanabilir, sorumluluklarını yerine getirebilir. - Sosyal katılımın gerekli olduğu durumları belirleyebilir.

3 Orta	• Olay, olgu ve görüşleri açıklamak için planlı gözlem yapabilir. • Olay, olguları açıklayacak kanıtları kullanır. • Eldettiği veya verilen bilgileri işe yarar şekilde düzenleyebilir ve kullanabilir. • Harita, tablo, grafik, diyagram, zaman şeridinde verilenleri yorumlayabilir, mekânı algılayabilir. • Kronolojik sıralama yapabilir. • İki farklı olay, olgu veya görüşler arasında bağ kurabilir, ilişkilendirebilir. • Sebep sonuç ilişkisi kurabilir.
4 Ortaüstü	• Harita, tablo, grafik, diyagram, zaman şeridinde verilenlerden yararlanarak çıkarımlar yapabilir. • Olay, olgu ve görüşlerin benzerlik ve farklılıklarını karşılaştırarak sonuca varabilir. • Zamanla oluşan süreklilik ve değişimi fark edebilir. • Birinci ve ikinci elden kanıtları karşılaştırabilir. • Verilen bir olay, olgu veya görüşe ilişkin iletişim becerilerini (empati, sosyal uyum, birlikte yaşam, çatışma çözümü vb) veya hak ve sorumlulukları gözeterek çözüm üretebilir.
5 İleri	• Birden fazla materyalden (harita, tablo, grafik, zaman şeridi vb.) yararlanarak sonuçlar çıkarabilir. • Sunulan bilgileri organize ederek grafik, şekil şema, zaman şeridi vb. oluşturabilir. • Tarihsel, güncel vb. olaylara/gelişmelere alternatif yorumlar yapabilir. • Gerekli bileşenleri ve kanıtları kullanarak çıkarımda bulunabilir. • Olay, olgu görüş vb. hakkındaki verilenleri belirli ölçüt veya ölçütler takımı kullanarak yargılayabilir, karar verebilir. • Daha önce aralarında ilişki kurulmamış olay, olgu, düşünceler vb. arasında ilişki kurarak yeni önermelerde bulunabilir.

Yeterlik düzeylerine göre erkek öğrencilerin dağılımı Tablo 3.95 ve Şekil 3.22'de yer almaktadır.

Tablo 3.95. Sosyal Bilgiler Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Erkek Öğrencilerin Dağılımı

Yeterlik Düzeyi	Şanlıurfa		Türkiye	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temelaltı	1	0,3	1546	8,7
Temel	35	11,3	4831	27,1
Orta	146	47,1	6780	38,1
Ortaüstü	74	23,9	2878	16,2
İleri	54	17,4	1763	9,9
Toplam	310	100,0	17798	100,0

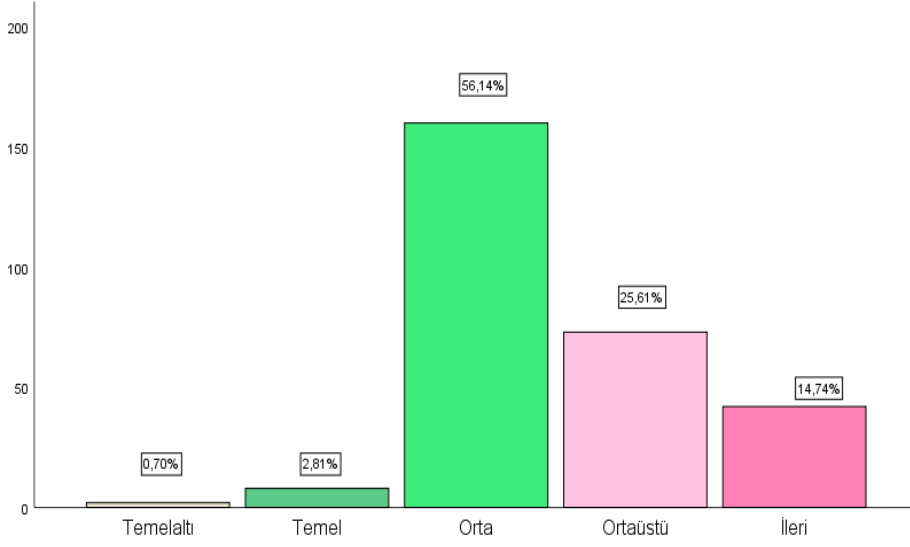
Şekil 3.22. Sosyal Bilgiler Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Erkek Öğrencilerin Dağılımı

Tablo 3.95 ve Şekil 3.2 incelendiğinde Sosyal Bilgiler testi için erkek öğrencilerin yaklaşık %12'sinin (N=36) temelaltı ve temel düzeyde, %47'sinin (N=146) orta düzeyde, %41'inin (N=128) ise ortaüstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir.

Türkiye genelinde en yüksek erkek öğrenci yüzdesinin "Orta (%38,1)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesinin ise "Temelaltı (%8,7)" yeterlilik düzeyinde olduğu ve ilimiz sonuçlarıyla benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3.96. Sosyal Bilgiler Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Kız Öğrencilerin Dağılımı

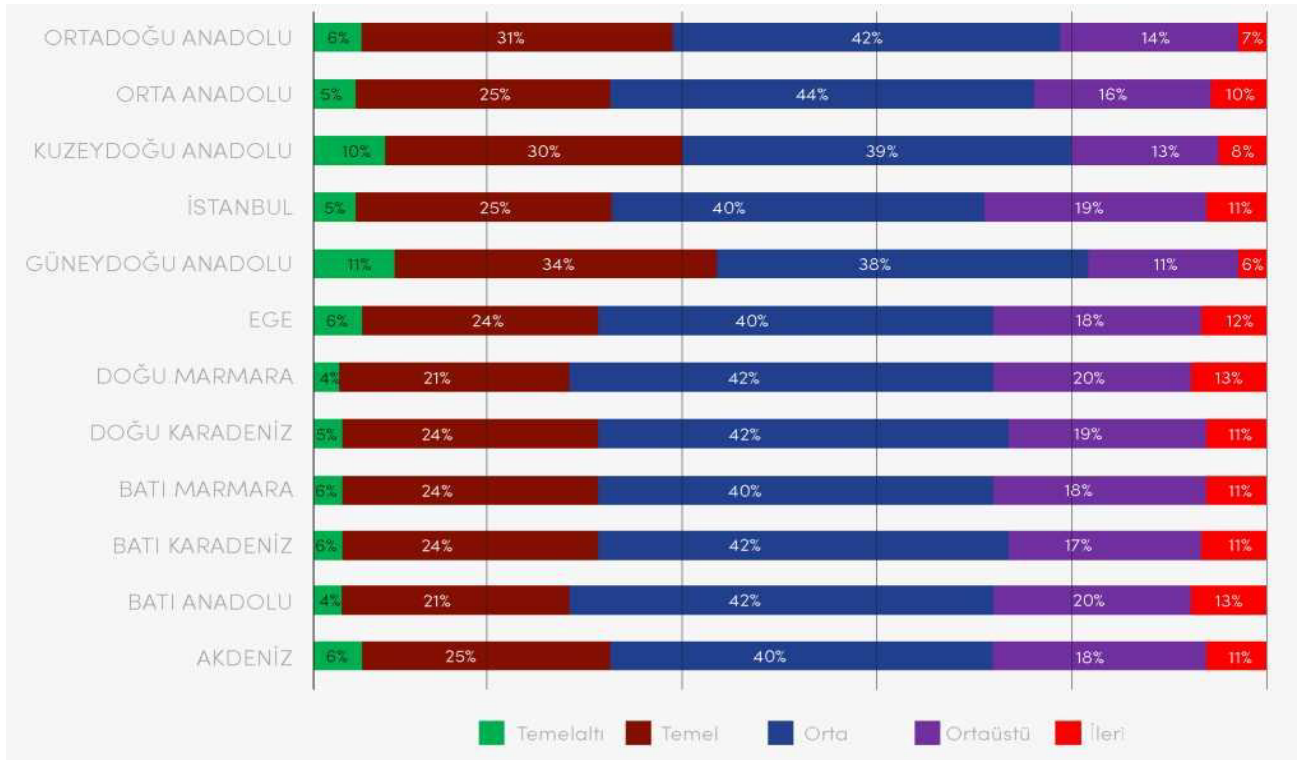
Yeterlik Düzeyi	Şanlıurfa		Türkiye	
	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi	Öğrenci Sayısı	Öğrenci Yüzdesi
Temelaltı	2	,7	647	3,8
Temel	8	2,8	4081	24,1
Orta	160	56,1	7422	13,9
Ortaüstü	73	25,6	2960	17,5
İleri	42	14,7	1803	10,7
Toplam	285	100,0	16913	100,0

Şekil 3.23. Sosyal Bilgiler Testine Ait Yeterlik Düzeylerine Göre Kız Öğrencilerin Dağılımı

Tablo 3.96 ve Şekil 3.23 incelendiğinde sosyal bilgiler testi için kız öğrencilerin yaklaşık %3,5'inin (N=10) temelaltı ve temel düzeyde, %56,1'inin (N=160) orta düzeyde, %40,3'ünün ise (N=115) ise ortaüstü ve ileri düzeyde yer aldığı görülmektedir

İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (İBBS) göre bölgelerin yeterlik düzeylerinin sosyal bilgiler alanındaki dağılımı Şekil 3.24'te görülmektedir.

Şekil 3.23 incelendiğinde Şanlıurfa geneli en yüksek kız öğrenci yüzdesi "Orta (%56,1)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesi "Temelaltı (%0,7)" yeterlilik düzeyindeyken, Türkiye genelinde en yüksek erkek öğrenci yüzdesinin "Orta (%43,9)" yeterlilik düzeyi, en düşük öğrenci yüzdesinin ise "Temelaltı (%3,8)" yeterlilik düzeyinde olduğu görülmüştür. İlimiz sonuçlarının da bu sonuçlarla paralellik gösterdiği savunulabilir.

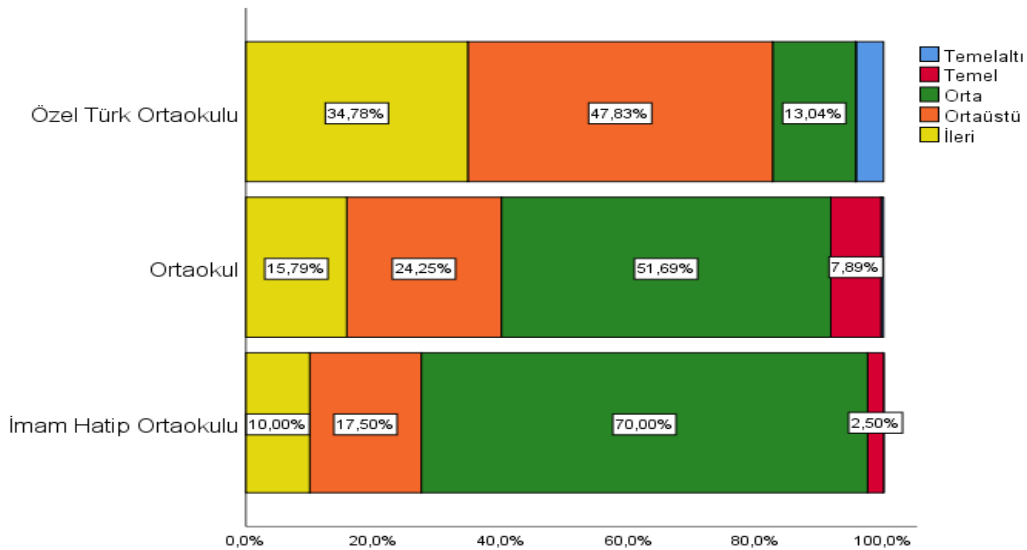


Şekil 3.24. İBBS'ye Göre Bölgelerin Sosyal Bilgiler Alanındaki Yeterlik Düzeylerinin Dağılımı

Şekil 3.24 incelendiğinde, ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan bölgelerin Doğu Marmara ve Batı Anadolu; ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan bölgenin ise Güneydoğu Anadolu bölgesi olduğu görülmektedir.

Okul türüne göre okulların yeterlik düzeylerinin sosyal bilgiler alanındaki dağılımı Şekil 3.25'te görülmektedir.

Grafik 3.25. Okul Türüne Göre Okulların Sosyal Bilgiler Alanındaki Yeterlik Düzeylerinin Dağılımı



Şekil 3.25'e göre, ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların Özel Türk Ortaokulları olduğu, ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise Ortaokullar olduğu görülmektedir.

Türkiye geneli tablosu incelendiğinde ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların özel okullar; ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise YBO'lar (Yatılı Bölge Ortaokulları) olduğu görülmektedir. İlimiz sonuçları ile kıyaslandığında ortaüstü ve ileri düzeyde en yüksek, temelaltı ve temel düzeyde en düşük öğrenci yüzdesine sahip olan okulların benzeştiği, ortaüstü ve ileri düzeyde en düşük, temelaltı ve temel düzeyde en yüksek öğrenci yüzdesine sahip olan okulların ise farklılaştığı söylenebilir.

3.4.1. Sosyal Bilgiler Başarısını Etkileyen Öğrenci Özellikleri

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler testindeki başarılarının öğrenci anketinde yer alan değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır.

3.4.1.1 Anne Eğitim Düzeyi

Anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.97'de verilmiştir.

Tablo 3.97. Anne Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Anne Eğitim Düzeyi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk	253	47,2	438,6	3493	11,5	456,8
İlkokul mezunu	191	35,6	463,1	13205	43,6	489,8
Ortaokul mezunu	60	11,2	492,2	6025	19,9	494,9
Lise mezunu	27	5	492,2	4723	15,6	530,6
Önlisans mezunu	1	0,2	551,4	381	1,3	569,1
Lisans mezunu	3	0,6	533,5	1477	4,9	583,9
Yüksek lisans mezunu	-	-	-	216	0,7	569,4
Doktora mezunu	1	0,2	341,7	56	0,2	585,5
Toplam	536	100	453,2	30260	100	499,2

Sosyal bilgiler testine ilişkin öğrenci ortalamaları anne eğitim düzeyine göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının, annelerinin eğitim düzeyi lisans mezunu olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}$ =533,5), en az puan ortalamasının ise Okula hiç gitmedi ya da ilkokul terk olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}$ =438,6) görülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin sosyal bilgiler testine ilişkin ortalama puanlarının anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Türkiye geneli tablo incelendiğinde öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre en yüksek puan ortalamasının, annelerinin eğitim düzeyi lisans mezunu olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=580,0$) en düşük puan ortalamasının ise annelerinin eğitim düzeyi “okula hiç gitmedi ya da ilköğretim” olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=458,2$), ilimiz sonuçlarının da bu sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmüştür.

3.4.1.2 Sosyoekonomik Düzey

Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile Sosyal Bilgiler testi puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.98.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.98. Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeyleri ile Sosyal Bilgiler Testi Puanları Arasındaki Korelasyon

Sosyoekonomik Düzey	N	r
Şanlıurfa	595	0,187
Türkiye	23894	0,356

Tablo 3.98’e göre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile sosyal bilgiler testi puanları arasında anlamlı, orta düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki vardır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yükseldikçe sosyal bilgiler puanlarının da yükseldiği söylenebilir.

Türkiye geneli tablo incelendiğinde ilimizle benzer sonuçların olduğu görülmektedir.

3.4.1.3 Eğitim Hedefi

Eğitim hedefi değişkenine göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.99’da verilmiştir.

Tablo 3.99. Eğitim Hedefi Değişkenine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Eğitim Hedefi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Liseyi Bitirmek	29	9,1	428,4	3446	11,3	412,6
Yüksekokulu bitirmek	20	6,3	468,0	1542	5,0	457,7
Üniversiteyi bitirmek	181	56,9	489,2	1742 ₁	56,9	498,4
Yüksek lisans ya da doktora yapmak	90	28,1	542,1	8181	26,7	550,8
Toplam	565	100	452,38	30590	100	500,4

Sosyal bilgiler testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin eğitim hedeflerine göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının eğitim hedefi doktora ve yüksek lisans yapmak olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=542,1$), en az puan ortalamasının ise eğitim hedefi liseyi bitirmek olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=428,4$) görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal bilgiler testi puanlarının eğitim hedeflerine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık tüm ikili gruplar arasında vardır. Şanlıurfa geneli tablo Türkiye geneli tablo ile karşılaştırıldığında benzer sonuçların elde edildiği tespit edilmiştir.

3.4.1.4 Evdeki Kitap Sayısı

Evdeki kitap sayısına göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.100'de verilmiştir.

Tablo 3.100. Evdeki Kitap Sayısına Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Kitap Sayısı	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
0 – 5 Kitap	45	14,4	453,9	3522	12,2	452,3
6 – 15 Kitap	112	35,9	484,6	9021	31,2	476,3
16 – 50 Kitap	88	28,2	517,4	8210	28,4	511,4
51 – 80 Kitap	36	11,5	516,9	3755	13,0	524,5
81 ve Üzeri Kitap	31	9,9	534,0	4448	15,4	547,7
Toplam	312	100	498,1	28956	100	500,5

Sosyal bilgiler testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin evinde bulunan kitap sayısına göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının evlerinde 81 ve üzeri kitap olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}$ =534,0), en az puan ortalamasının ise evlerinde 0-5 kitap olan öğrencilere ait olduğu ($\bar{X}$ =453,9) görülmektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin sosyal bilgiler testi puanlarının evdeki kitap sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu anlamlı farklılık tüm ikili gruplar arasında vardır.

Türkiye geneli tabloya bakıldığında benzer sonuçların gözlemlendiği görülmüştür.

3.4.1.5 Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına Katılma Durumu

Destekleme yetiştirme kurslarına (DYK) katılma durumuna göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.101'da verilmiştir.

Tablo 3.101. DYK'ya Katılma Durumuna Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Destekleme ve Yetiştirme Kursu Katılım Durumu	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Katılmadım	105	31,3	469,12	12296	37,6	498,4
Yalnızca 1. Dönem Katıldım	37	11,0	462,48	3808	11,7	483,79
Yalnızca 2. Dönem Katıldım	33	9,8	509,68	2487	7,6	487,68
Her İki Dönem Katıldım	161	47,9	520,02	14083	43,1	516,98
Toplam	336	100	496,76	32674	100	500,64

Öğrencilerin % 31,3'ü sosyal bilgiler dersinden kurslara katılmadığını belirtirken, %47,9'i her iki dönemde de katıldığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler testine ilişkin öğrenci ortalamaları, öğrencilerin DYK'ya katılma durumuna göre incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının her iki dönemde de kurslara katılımı olan

öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}=520,02$), en düşük ortalamanın ise yalnızca 1. dönem katıldığını ($\bar{x}=462,48$) ifade eden öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin sosyal bilgiler testi puanlarının DYK'ya katılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Türkiye geneli tablo ile karşılaştırdığımızda ey yüksek puanın her iki dönemde de kurslara katılımı olan öğrencilerde olduğu gözlenirken, en düşük puanın ise Türkiye genelinde yalnızca 1. Dönem katıldığını ifade eden öğrencilerde olduğu gözlenmiştir.

3.4.1.6 Okula Yönelik Tutum

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler testi puanları ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.102'de verilmiştir.

Tablo 3.102. Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları ile Sosyal Bilgiler Testi Puanları Arasındaki Korelasyon

Sosyal Bilgiler Başarı Puanları	Okula Yönelik Tutum
Şanlıurfa	,063
Türkiye	,000

Tablo 3.102 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler testi puanları ile okula yönelik tutumları arasında ,063 ile çok düşük ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğrencilerin okula yönelik tutumları arttıkça Sosyal Bilgiler başarı puanlarının çok düşük miktarda da olsa arttığı söylenebilir.

3.4.1.7 Aile İlgisi ve Baskısı

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler testi puanları ile ailelerin gösterdikleri ilgi ve aile baskısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.12'de görülmektedir.

Tablo 3.103. Sosyal Bilgiler Puanları ile Aile İlgisi ve Aile Baskısı Arasındaki Korelasyonlar

Sosyal Bilgiler Başarı Puanı	Şanlıurfa	Türkiye
Aile İlgisi	,046	,130
Aile Baskısı	-,096	-,111

Öğrencilerin sosyal bilgiler testi puanları ile aile ilgisi arasında pozitif yönde ancak aile baskısı ile arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Aile ilgisi arttıkça öğrencilerin sosyal bilgiler puanlarının yükselme eğilimi gösterdiği, aile baskısı arttıkça ise öğrencilerin sosyal bilgiler puanlarının düşme eğilimi gösterdiği savunulabilir.

Türkiye geneli sonuçlara baktığımızda benzer durumun olduğu söylenebilir.

3.4.1.8 Akran Zorbalığına Maruz Kalma Durumu (İndisi)

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 3.104'te görülmektedir.

Tablo 3.104. Sosyal Bilgiler Puanları ile Aile İlgisi ve Aile Baskısı Arasındaki Korelasyonlar

Akran Zorbalığı	Sosyal Bilgiler Başarı Puanları
Şanlıurfa	-,160
Türkiye	,118

Öğrencilerin sosyal bilgiler testi puanları ile akran zorbalığına maruz kalma durumları arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler testi puanları arttıkça akran zorbalığına maruz kalma durumlarının azalma eğilimi gösterdiği söylenebilir.

Türkiye genelinde ise bu durumuz zıtlık gösterdiği gözlenmiştir. Türkiye genelinde Sosyal Bilgiler testi puanları yüksek olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığının arttığı ileri sürülebilir.

3.4.1.9 Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Öğrencilerin Ödevler İçin Harcadıkları Süre

Öğrenci görüşlerine göre Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ödev verme sıklığına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.105'te görülmektedir.

Tablo 3.105. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ödev Verme Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Şanlıurfa		Türkiye	
	N	%	N	%
Hiç	151	26,8	6986	20,1
Haftada 1 ya da 2 kez	315	56,0	18090	52,0
Haftada 3 ya da daha fazla	97	17,2	6345	18,2
Belirtmemiş	151	26,8	6986	20,1
Toplam	563	100	34772	100

Öğrenciler en yüksek oranla (%56,0) sosyal bilgiler öğretmenlerinin haftada 1 ya da 2 kez ödev verdiklerini belirtmiştir. Sosyal bilgiler branş öğretmenlerinin, hiç ödev vermediğini belirten öğrenci oranı %26,8 iken haftada 3 ya da daha fazla kez ödev verdiğini belirten öğrenci oranı %17,2'dir.

Öğrencilerin sosyal bilgiler ödevlerini yapmak için haftalık harcadıkları süreye göre sosyal bilgiler puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.106'da verilmiştir.

Tablo 3.106. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Ödevleri İçin Harcadıkları Süreye Göre Sosyal Bilgiler Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
15 dakika ya da daha az	153	25,0	448,5	8997	25,9	490,1
16-30 dakika	200	32,7	466,6	11920	34,3	506,4
31-60 dakika	152	24,9	448,5	7627	21,9	503,0
61-90 dakika	37	6,1	438,7	1794	5,2	499,5
90 dakikadan fazla	24	3,9	428,6	1367	3,9	493,6
Belirtmemiş	45	7,4	-	13067	8,8	501,9
Toplam	611	100	458,8	34772	100	500,2

Öğrencilerin, %57,1'i Sosyal Bilgiler ödevleri için en fazla 1 saat ayırdıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler ödevlerine harcadıkları zaman kıyaslandığında en yüksek oranla (%30,5) 16-30 dakika harcadıklarını görülürken en düşük oranla (%5,7) ile 90 dakikadan fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir.

En yüksek puan ortalamasının sosyal bilgiler ödevini yapmak için "16-30 dakika" harcayan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}$ =461,12), en düşük ortalamanın ise sosyal bilgiler ödevini yapmak için "90 dakikadan fazla" süre harcayan ($\bar{x}$ =436,72) öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ödev yapmak için çok fazla süre harcamalarının sosyal bilgiler puanlarında tutarlı bir biçimde anlamlı bir değişime yol açmadığı görülmektedir.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının Sosyal Bilimler ödevini yapmak için "16-30 dakika" harcayan öğrencilere ait olduğu ($\bar{x}$ =504,34) ve bu konuda Şanlıurfa ile paralellik gösterdiği gözlenmiştir. Yine Türkiye geneli sonuçlara göre en düşük ortalamanın Sosyal Bilimler ödevini yapmak için "90 dakikadan fazla" süre harcayan ($\bar{x}$ =491,43) öğrencilere ait olduğu görülmüş olup Şanlıurfa ile paralellik gösterdiği görülmüştür.

3.4.1.10 Sosyal Bilgiler Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Derse İlişkin Öz-Yeterlik

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler puanları ile Sosyal Bilgiler dersine verdikleri değer, Sosyal Bilgiler dersinden hoşlanma ve Sosyal Bilgiler dersine ilişkin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan analizler neticesinde elde edilen sonuçlar Tablo 3.107'da görülmektedir.

Tablo 3.107. Sosyal Bilgiler Puanları ile Sosyal Bilgiler Dersine Verilen Değer, Dersten Hoşlanma ve Sosyal Bilgiler Öz-Yeterlik Algısı Arasındaki Korelasyonlar

	Matematik Dersine Verilen Değer	Matematik Dersinden Hoşlanma	Matematik Dersine İlişkin Öz yeterlilik
Şanlıurfa	,15	,06	,21
Türkiye	,09	,14	,26

Tablo 3.107 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler başarı puanlarının üç değişken (öğrencilerin sosyal bilgiler dersine verdikleri değer, sosyal bilgiler dersinden hoşlanma durumları ve sosyal bilgiler dersine ilişkin öz-yeterlik algıları) ile de pozitif yönde anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir. Bir başka

deyişle, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine verdikleri değer, sosyal bilgiler dersinden hoşlanma durumları ve sosyal bilgiler dersine ilişkin öz-yeterlik algıları arttıkça öğrencilerin sosyal bilgiler başarı puanlarının az da olsa artma eğilimi gösterdiği savunulabilir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine verdikleri değer sosyal bilgiler başarısını etkileme bakımından sosyal bilgiler dersinden hoşlanma durumundan ve bu derse ilişkin öz-yeterlik algısından önce geldiği söylenebilir.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde ilimiz sonuçları ile paralellik sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür.

3.4.2 Sosyal Bilgiler Başarısını Etkileyen Öğretmen Özellikleri

Öğretmen anketinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler testindeki başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bulgular raporlaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, öğretmenler ile dersine girdikleri öğrenciler eşleştirilmiş ve öğretmenin dersine girdiği öğrencilerin puanlarının ortalaması alınarak ilgili öğretmene ait ortalama bir puan oluşturulmuştur.

3.4.2.1 Öğretmenin Eğitim Düzeyi

Şanlıurfa'da öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.108'de verilmiştir.

Tablo 3.108. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Testi Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Ön lisans	2	2,1	438,79	38	2,9	501,11
Lisans	88	93,6	456,03	1209	92,1	498,69
Yüksek Lisans	4	4,3	458,49	66	5	502,79
Toplam	94	100	455,77	1373	100	498,97

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tamamlamış oldukları eğitim düzeyine göre öğrencilerin sosyal bilgiler ortalamaları incelendiğinde Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama puanlarının ($\bar{x}=458,49$) eğitim düzeyi Ön Lisans ($\bar{x}=438,79$) ve Lisans ($\bar{x}=456,03$) olan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca gruplar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür.

Türkiye geneli sonuçlarda Yüksek Lisans mezunu olan öğretmenlerin öğrencilerinin ortalama puanlarının ($\bar{x}=502,788$) eğitim düzeyi Ön Lisans ($\bar{x}=501,110$) ve Lisans ($\bar{x}=498,690$) olan öğretmenlerin öğrencilerine göre daha yüksek olma durumu ilimiz sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

3.4.2.2 Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi

Şanlıurfa'da Öğretmenlerin genel çalışma süreleri (kıdemleri) ve mevcut okulda çalışma süreleri ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler testi puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.109'de görülmektedir.

Tablo 3.109. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Testi Puanları ile Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi ve Mevcut Okulda Çalışma Süresi Arasındaki Korelasyonlar

Matematik Başarı Puanı	Öğretmenlerin Genel Çalışma Süresi	Öğretmenlerin Mevcut Okulda Çalışma Süresi
Şanlıurfa	,28	-,14
Türkiye	,23	,14

Tablo 3.109'a göre, öğrencilerin sosyal bilgiler testi puanları ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin, genel çalışma süresi arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki varken, ve mevcut okulda çalışma süresi ile arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlar, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdemi arttıkça sosyal bilgiler puanlarının da artma eğilimi gösterdiği, belli bir okuldaki çalışma süreleri arttıkça ise azalma eğilimi gösterdiğini ortaya koymuştur.

3.4.2.3 Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Birlikte Ele Alınması

Şanlıurfa'da öğretmenlerin eğitim düzeyi ve kıdeminin (çalışma süresi) birlikte, öğrencilerin Sosyal Bilgiler puanları üzerindeki ortak etkisini incelemek amacıyla yapılan analiz neticesinde elde edilen bulgular Şekil 3.26'da verilmiştir.

Şekil 3.26. Öğretmenlerin Eğitim Düzeyi ve Kıdeminin Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Puanları Üzerindeki Ortak Etkisi

Şekil 3.26 incelendiğinde, lisans mezunu ve 6-15 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Yüksek lisans yapmış 5 yıl ve daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğrencilerinin ise en düşük puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir.

3.4.2.4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım Durumları

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişim etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.110'da verilmiştir.

Şanlıurfa	Hiç		1-2 Gün		3-4 Gün		5 Gün- Üzeri	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%
Alanımla ilgili konular	13	65	5	25	1	5	1	5
Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular	10	45,5	6	27,3	4	18,2	2	9,1
Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)	7	30,4	6	26,1	2	8,7	8	34,8
Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi	17	77,3	5	22,7	-	-	-	-
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili konular	18	81,8	2	9,1	1	4,5	1	4,5
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi	17	73,9	3	13	3	13	-	-
İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular	20	87	3	13	-	-	-	-
Kişisel gelişimle ilgili konular	13	56,5	7	30,4	2	8,7	1	4,3

Türkiye	Hiç		1-2 Gün		3-4 Gün		5 Gün- Üzeri	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%
Alanımla ilgili konular	702	60,7	295	25,5	69	6	90	7,8
Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular	444	36,7	459	38	154	12,7	152	12,6
Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.)	558	45,8	332	27,3	81	6,7	247	20,3
Öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi	913	74,6	221	18,1	50	4,1	40	3,3
Ölçme ve değerlendirme ile ilgili konular	837	68,4	273	22,3	62	5,1	51	4,2
Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının belirlenmesi	914	75,5	211	17,4	45	3,7	41	3,4
İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular	1081	88,8	82	6,7	25	2,1	29	2,4
Kişisel gelişimle ilgili konular	736	60,6	313	25,8	82	6,7	84	6,9

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hiç katılmadıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında İdarecilik/yöneticilik ile ilgili konular (%87), 1-2 gün süreyle katıldıkları etkinliklerin başında Kişisel gelişim ile ilgili genel konular (%30,4), 3-4 gün süreyle katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında Eğitim/öğretim ile ilgili genel konular (%18,2), 5 gün ve daha fazla süreyle katıldıkları etkinliklerin başında ise Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.) (%34,8) gelmektedir.

Türkiye geneli sonuçlara göre Sosyal Bilimler öğretmenlerinin hiç katılmadıkları mesleki gelişim etkinliklerinin başında İdarecilik/yöneticilikle ilgili konular (%89), 5 gün ve daha fazla süreyle katıldıkları etkinlik-

lerin başında ise Bilişim teknolojilerinin derslerde kullanılması (Etkileşimli tahta kursu vb.) (%20) gelmektedir. İlimiz verileri de bu veriler ile örtüşmektedir.

3.4.2.5 Öğretmenlerin Girmiş Oldukları Derslere İlişkin Görüşleri

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin girmiş oldukları derslerle ilgili görüşleri Tablo 3.113'de yer almaktadır.

Şanlıurfa	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ders yüküm çok fazla	3	13	2	8,7	1	4,3	3	13	14	60,9
Ders öncesi hazırlık yaparım	18	78,3	5	21,7	-	-	-	-	-	-
Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var	12	52,2	7	30,4	3	13	-	-	1	4,3
Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var	5	21,7	7	30,4	2	8,7	7	30,4	2	8,7
Ders Programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum	11	47,8	9	39,1	1	4,3	1	4,3	1	4,3
Çok fazla ders dışı iş yüküm bulunmaktadır	10	43,5	3	13	1	4,3	3	13	6	26,1
Türkiye	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kararsızım		Kısmen Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum	
Mesleki Gelişim Etkinliklerine Katılım	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ders yüküm çok fazla	141	12	338	27	114	9	206	17	430	35
Ders öncesi hazırlık yaparım	890	72,3	295	24	21	1,7	24	1,9	1	.1
Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var	730	59	355	29	63	5	70	6	18	1
Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var	344	28	419	34	135	11	190	15	147	12
Ders Programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum	723	58	351	29	90	7	53	4	21	2
Çok fazla ders dışı iş yüküm bulunmaktadır	309	25	337	27	154	12	206	17	232	19

Tablo 3.113 incelendiğinde, "Ders yüküm çok fazla" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 5 (%21,7) öğretmen bulunurken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 17 (%73,9) öğretmen bulunmaktadır. "Ders öncesi hazırlık yaparım" ifadesine ilimiz Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin tamamı katılmaktadır. "Derse hazırlanmak için yeterli zamanım var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 19 (%82,6) öğretmen bulunurken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 1 (%4,3) öğretmen vardır. Bu durumda öğretmenlerin büyük bir kısmının derse hazırlanmak için yeterince zamanlarının olduğu savunulabilir.

"Öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanım var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 12 (%52,1) öğretmen varken, bu görüşe kısmen katılmayan ya da hiç katılmayan 9 (%39,1) öğretmen vardır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğrencilerle bire bir ilgilenmek için yeterli zamanının olduğunu düşündüğü söylenebilir. "Ders programındaki değişikliklere ayak uydurabiliyorum" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 20 (%86,9) öğretmen bulunurken, bu görüşe kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 2 (%8,6) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmının ders programındaki değişikliklere ayak uydurabildiği görülmektedir. "Çok fazla ders dışı yüküm var" ifadesine kısmen katılan ve kesinlikle katılan 13 (%56,5) öğretmen varken, bu ifadeye kısmen katılmayan ve hiç katılmayan 9 (%39,1) öğretmen bulunmaktadır.

3.4.2.8 Öğretmenlerin Ödev Verme Sıklığı ve Ödevlerle İlgili Öğrencilere Geribildirimde Bulunma Durumları

Öğretmen anketinde ödev verme sıklığı ile ilgili maddeyi yanıtlayan toplam 143 sosyal bilgiler öğretmeninin %83,2'si haftada 1 ya da 2 kez ödev verdiğini, %9'u haftada 3 ya da daha fazla kez ödev verdiğini, %7,8'i ise ev ödevi vermediğini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ödev verme sıklığına göre öğrencilerin sosyal bilgiler testi puanlarına ait betimsel istatistikler Tablo 3.115'te verilmiştir.

Tablo 3.115. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ev Ödevleriyle İlgili Öğrencilere Geri Bildirimde Bulunma Durumları

	Şanlıurfa						Türkiye					
	Her zaman ya da hemen hemen her zaman		Bazen		Hiç ya da neredeyse hiç		Her zaman ya da hemen hemen her zaman		Bazen		Hiç ya da neredeyse hiç	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ödevleri kontrol ederim ve öğrencilere geri bildirimde bulunurum	12	52,2	11	47,8	-	-	907	72	345	27	13	1
Öğrencilerin ödevlerini kendilerine kontrol ettiririm	5	21,7	11	48,7	7	30,4	235	19	523	41	504	40
Ödevleri sınıfta tartışırım	6	26,1	15	65,2	2	8,7	509	40	691	55	64	5
Ödevleri öğrencilerin ders notlarına katkı sağlayacak şekilde kullanırım	11	47,8	9	39,1	3	13	709	56	480	38	76	6
Öğrencilerin ödevlerini başka bir öğrenciye kontrol ettiririm	5	21,7	10	43,5	8	34,8	200	16	502	40	559	44

Tablo 3.115 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hepsinin her zaman ya da bazen ödevleri kontrol ettiği ve öğrencilere geri bildirimde bulunduğu, hemen hepsinin (%91,3) sınıfta tartıştığı gözlenmektedir. Yine öğretmenlerin çok büyük bir kısmının (%87) ödevleri her zaman ya da bazen ödevleri öğrencilerin ders notlarına katkı sağlayacak şekilde kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yarıdan fazlasının (%65,2) öğrencilerin ödevlerini her zaman ya da bazen öğrencilerin ödevlerini başka bir öğrenciye kontrol ettirdiği ve yine çoğunun (%69,6) öğrencilerin ödevlerini her zaman ya da bazen öğrencilerin ödevlerini kendilerine kontrol ettirdiği gözlenmektedir.

Türkiye geneli sonuçlar ile kıyaslandığında benzer istatistiklerin ortaya çıktığı söylenir.

3.4.3 Sosyal Bilgiler Başarısını Etkileyen Okul Özellikleri

Okul anketinde yer alan değişkenlerin öğrencilerin Sosyal Bilgiler başarıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ilgili değişkenler üzerinde analiz çalışmaları yürütülmüş ve elde edilen bilgiler raporlaştırılmıştır. Yapılan analizlerde, okullar ile o okullarda eğitim gören öğrenciler eşleştirilmiş ve öğrencilerin puanlarının ortalaması alınarak ilgili okula ait ortalama bir puan oluşturulmuştur.

3.4.3.1 Okul Türü

Okul türüne göre, Sosyal Bilgiler testine ilişkin okul ortalamaları Tablo 3.116'da verilmiştir.

Tablo 3.116. Okul Türüne Göre Ortalama Sosyal Bilgiler Testi Puanları

Okul Türü	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Genel Ortaokul	19	90,5	456,55	933	86	498,2
İmam Hatip Ortaokulu	2	9,5	445,27	119	11	498,3
Yatılı Bölge Ortaokulu	-	-	-	37	3	475,9
Toplam	21	100	455,48	1089	100	497,5

Sosyal bilgiler testine ilişkin okul ortalamaları okul türüne göre incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının Genel ortaokullara ait olduğu ($\bar{x}=456,55$), genel ortaokullarını İmam Hatip Ortaokulların takip ettiği ($\bar{x}=445,27$) görülmektedir. Bununla birlikte bulgular, sosyal bilgiler ortalamalarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye geneli tabloya bakıldığında ise, en yüksek puan ortalamasının imam hatip ortaokullarına ait olduğu ($\bar{x}=498,2$) olduğu, en düşük ortalamanın ise Yatılı Bölge Okulu'nda ($\bar{x}=475,9$) olduğu gözlenmiştir.

3.4.3.2 Sekizinci Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu

Sekizinci sınıfların ortalama sınıf mevcuduna göre, Sosyal Bilgiler testine ilişkin okul ortalamaları Tablo 3.117' de verilmiştir.

Tablo 3.117. Sekizinci Sınıf Ortalama sınıf Mevcuduna Göre Okulların Ortalama Sosyal Bilgiler Puanları

8. Sınıf Ortalama Sınıf Mevcudu	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
25'ten az	6	28,6	432,26	356	28	496,9
25-30 arası	10	47,6	465,56	623	49	495,2
31-40 arası	3	14,3	456,27	227	18	493,5
41 ve daha fazla	2	9,5	473,51	71	6	492,5
Toplam	21	100	455,48	1277	100	495,2

Okullara ait ortalama sosyal bilgiler testi puanları, sekizinci sınıf ortalama sınıf mevcuduna göre incelendiğinde, sınıf mevcudunun ortalama olarak 41 ve üzerinde olan okullar ($\bar{x}=473,51$), bu okulları sınıf mevcudu 25-30 arası değişen okulların ($\bar{x}=465,56$) takip ettiği, daha sonra 31-40 arası olan okulların ($\bar{x}=456,27$) geldiği görülmektedir. En son sırada ise ortalama sınıf mevcudu 25'ten az olan okullar ($\bar{x}=432,26$) yer almaktadır. Elde edilen sonuçlar bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ortaya koymaktadır.

3.4.3.3 Okulda Kütüphane Olup Olmama Durumu

Okulda kütüphane olup olmama durumuna ilişkin çalışmada ele alınan toplam 15 okulun %53,3'ünde kütüphane bulunurken, %46,7'unda kütüphane bulunmamaktadır. Okulların kütüphaneye sahip olup olmama durumlarına göre, okulların ortalama Sosyal Bilgiler testi puanları Tablo 3.118'de verilmiştir.

Tablo 3.118 Okulların Kütüphaneye Sahip Olup Olmama Durumlarına Göre Ortalama Sosyal Bilgiler Testi Puanları

Okulunuzda Kütüphane Var mı?	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Hayır	8	42,1	457,17	351	29	495,26
Evet	11	57,9	443,84	860	71	495,78
Toplam	19	100	449,46	1211	100	495,63

Sosyal bilgiler testine ilişkin okul ortalamaları, okullarda kütüphane bulunup bulunmama durumuna göre incelendiğinde okul kütüphanesi bulunmayan okulların ortalamasının ($\bar{x}=457,17$), bulunan okulların ortalamasından ($\bar{x}=443,84$), daha yüksek olduğu görülmektedir.

Türkiye geneli sonuçlara bakıldığında okul kütüphanesi bulunan okulların ortalamasının ($\bar{x}=495,78$), bulunmayan okulların ortalamasından ($\bar{x}=495,26$), daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.4.3.4 Okulun Bulunduğu Yer

Okulun bulunduğu yere göre, okulların ortalama Sosyal Bilgiler testi puanları Tablo 3.119'de verilmiştir.

Tablo 3.119. Okulun Bulunduğu Yerleşim Birimine Göre Okulların Ortalama Sosyal Bilgiler Puanları

Okulun Bulunduğu Yer	Şanlıurfa			Türkiye		
	N	%	$\bar{X}$	N	%	$\bar{X}$
Şehir merkezi	9	42,9	449,25	710	55,5	494,95
Büyük şehir - Merkez ilçe	1	4,8	512,49	84	6,6	500,82
Şehrin dışında mahalle	4	19	466,52	155	12,0	500,67
Kasaba, köy vb.	7	33,3	449,02	331	25,9	492,36
Toplam	21	100	455,48	1280	100,0	495,36

Sosyal bilgiler testine ait okul ortalamalarının yerleşim birimlerine göre durumu incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının Büyük şehir-merkez ilçelerde bulunan okullara ait olduğu ($\bar{x}=512,49$) en düşük ortalamasının ise Kasaba, köy vb. bulunan okullara ($\bar{x}=449,02$) ait olduğu görülmektedir. Bulgular, sosyal bilgiler testi okul ortalamalarının yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Türkiye geneli sonuçlar incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının Büyükşehir-merkez ilçelerde bulunan okullara ait olduğu ($\bar{x}=500,82$) en düşük ortalamasının ise şehir merkezinde bulunan okullara

($\bar{x}$ =492,36) ait olduğu görülmektedir.

3.4.3.5 Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sayısı ve Okul Büyüklüğü

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler testi puanları ile “8.sınıftaki toplam öğrenci sayısı” ve “okuldaki toplam öğrenci sayısı” arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3.120’de verilmiştir.

Tablo 3.120. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Testi Puanları ile “8. Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı” ve “Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı” arasındaki Korelasyon

Sosyal Bilgiler başarı puanları	8.Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı	Okuldaki Toplam Öğrenci Sayısı
Şanlıurfa	,32	-,22
Türkiye	,12	,11

Tablo 3.120 incelendiğinde, öğrencilerin sosyal bilgiler başarı puanlarının 8.sınıftaki toplam öğrenci sayısı ile pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu, okuldaki toplam öğrenci sayısı ile ise negatif yönlü ve yine düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇ
VE
TARTIŞMA

Amacı, 8. sınıf öğrencilerinin zihinsel becerilerinin ortaya konulması ve öğrencilerin başarılarıyla ilişkili öğrenci, öğretmen ve okul özelliklerinin belirlenmesi olan ABİDE araştırması kapsamında elde edilen bulgular incelendiğinde genel olarak Türkiye'nin katılmakta olduğu uluslararası durum belirleme çalışmalarındaki (PISA ve TIMSS) sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Örneğin ABİDE araştırmasında öğrencilerin eğitim hedefleri (beklentileri) yükseldikçe ABİDE'de değerlendirme yapılan alanlardaki puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgu, TIMSS 2011 (MEB, 2014) ve PISA 2015 (MEB, 2017) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bir başka deyişle, TIMSS 2011 ve PISA 2015 uygulamasına katılan Türk öğrencilerin de eğitim beklentileri yükseldikçe, PISA ve TIMSS puanlarının arttığı ortaya konulmuştur. Evdeki kitap sayısı, ABİDE 2016 araştırması kapsamında çalışılan bir başka değişkendir. Buna göre, evdeki kitap sayısı arttıkça öğrencilerin ABİDE'de değerlendirme yapılan alanlardaki puanlarının da arttığı bulgusu ortaya konulmuştur. Bu bulgu, TIMSS 2011 bulgularıyla örtüşmektedir (MEB, 2014).

ABİDE araştırması kapsamında akran zorbalığı indisi oluşturulmuş ve öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumları ile ABİDE'de değerlendirme yapılan alanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular; öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma durumları ile öğrencilerin bütün derslerdeki başarıları arasında düşük, pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle, akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma olasılığının az da olsa arttığı ileri sürülebilir. Ancak TIMSS 2011 ve TIMSS 2015 çalışmalarından elde edilen bulgular, öğrencilerin akran zorbalığına maruz kalma sıklığı arttıkça puanlarının düşme eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, akran zorbalığına hemen hemen hiç uğramayan öğrencilerin TIMSS 2015 puanlarının ortalaması 500 iken, ayda bir uğrayanların puanlarının ortalaması 481, haftada bir uğrayanların puanlarının ortalaması ise 429'dur (MEB, 2017).

Öğrenci, öğretmen ve okul anketleri yoluyla toplanmış olan verilerin tüm alanlardaki (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler) başarı puanları ile ilişkilendirilmesinde genel olarak benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda tüm alanlar için öğrencilerin sosyoekonomik durumları, anne eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı, eğitim hedefi, okula yönelik tutum ve aile ilgisi gibi öğrenci özellikleri ile öğrenci başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur. Aynı durum öğretmenin kıdemi, mevcut okulda çalışma süresi, mesleki yeterlik algısı ve mesleki doyum gibi öğretmen özellikleri için de geçerlidir. Bunun yanı sıra okulda kütüphane bulunması gibi okul özellikleri de dört alandaki başarı puanlarıyla pozitif yönde ilişkilidir. Burada destekleme ve yetiştirme kurslarına her iki dönem devam eden öğrencilerin tüm alanlardaki başarı puanlarının devam etmeyen ya da bir dönem devam eden öğrencilerden daha yüksek olması dikkat çekicidir. Dikkat çekici bir diğer husus öğretmenlerin kıdemlerinin öğrenci başarıları üzerinde en son eğitim düzeyinden daha etkili olduğu bulgusudur.

KAYNAKLAR

- Berberoğlu, G. (2012). Kapsam geçerliği. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. 15, 10-16.
- Demirtaşlı, N. (2010). Üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde gündelik yaşam unsuru. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*. 7, 9-26.
- Eurostat* (2011). Regions in the European Union. Nomenclature of territorial units for statistics. Luxembourg: European Union.
- King, F.J., Goodson, L. ve Rohani, F. (1998) *Higher order thinking skills: Definitions, teaching strategies, assessment*. Web: http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf adresinden 22 Nisan 2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2014). TIMSS 2011 ulusal matematik ve fen raporu: 8. sınıflar. Ankara. MEB (2017). PISA 2015 ulusal raporu. Ankara.
- MEB (2017). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. Ankara.
- Wang, S. ve Wang, H. (2014). Teaching and learning higher-order thinking. *International Journal of Arts and Sciences*. 7(2), 179

BÖLÜM

5

EKLER

Ek 1. Türkçe Değerlendirme Çerçevesi

Bu bölümde okumanın ve ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi) kapsamında ölçülen okuma becerilerinin tanımlamalarına yer verilmektedir. Bu kapsamda okumayla ilgili bilişsel süreç ve beceriler, ölçmede kullanılan metinler ve özellikleri, soru türleri ve nitelikleri hakkında bilgilere yer verilmektedir.

Testin Amacı: Temel eğitim 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmektir.

Testin Kapsamı: Okuma becerileri için hazırlanan bu çerçevenin, okuma alanındaki güncel gelişmelerden hareketle hem ulusal hem de uluslararası standartları yansıtacak nitelikte olması amaçlanmıştır.

Okuma kavramının tanımlanması son yüz yıllık dönemde yapılan çalışmalar ve eğitim anlayışlarında ortaya çıkan yeniliklere paralel olarak önemli değişiklikler göstermiştir. Bu uzun süre zarfında ortaya çıkan eğitim kuramları, okuma ile ilgili çalışmaları da etkilemiştir. Ayrıca beyin yapısı, işleyiş şekli ve insan psikolojisinin öğrenmeyi etkileyen özellikleri araştırmalarda ele alınmıştır. Zaman içerisinde yaşanan bütün bu gelişmelere bağlı olarak okumanın ne olduğuyla ilgili birikim artmış, yapılan tanımlar da buna paralel olarak gelişmiştir. 1900'lü yılların başında sembollerini algılayıp seslendirmeden ibaret olan okuma tanımlamaları günümüzde pek çok değişkeni de içerecek hâle gelmiştir. Bugün metni anlamak ifadesinin yerine okuyucunun anlamı yapılandığı, bunu gerçekleştirirken içinde yaşadığı sosyal ve kültürel ortamın ona sağladığı birikimi kullandığı, aynı zamanda çeşitli beceri ve stratejileri kullanarak bu süreci daha verimli hâle getirdiği, üst bilişsel olarak okuma/anlama durumunu izlediği ve kontrol ettiği ifade edilmektedir. Buna ek olarak okumaya yönelik motivasyon da süreci etkileyen önemli bir değişken olarak literatürdeki yerini almış bulunmaktadır.

ABİDE 2016'da okuma bireyin, bir amaç doğrultusunda bir metinde sunulan bilgileri anlaması, kullanması, kendi düşünce ve ön bilgilerini de kullanarak yorumlaması ve değerlendirmesi olarak ele alınmıştır. Bu süreçte, okuyucunun motivasyonu, kullandığı stratejiler (bilişsel ve üst bilişsel), bağlam, metnin özellikleri anlamın yapılandırılmasında aktif rol oynar.

...okuma...

Bu çalışma kapsamında okuma terimi sadece sembollerini çözümleme yahut seslendirme (sesli okuma) olarak kullanılmamaktadır. Okuma, anlamın yapılandırılmasını ve bu sırada kullanılan farklı düzeylerdeki becerileri (yorumlama, ilişkilendirme, çözümleme, çıkarım yapma, problem çözme, değerlendirme, yaratıcı düşünme vb.) de içine alan bir süreç olarak ele alınmaktadır.

...amaç doğrultusunda...

Alandaki güncel gelişmeler, okumanın "amaçlı bir eylem" olduğunu ifade etmektedir. Bu amaçlılık okumanın gelişigüzel, rastgele ortaya çıkan ve gelişen bir süreç olmayıp bilinçli, maksatlı ve bireylerin üst bilişsel olarak kontrolü elinde tutup yönetebildikleri bir süreç eylem olduğunu göstermektedir. ABİDE 2016'da okuma alandaki güncel gelişmelere uygun olarak okuma çeşitli amaçlar doğrultusunda kullandığı "amaçlı bir eylem" olarak ele alınmıştır. Bireyler hayatlarının farklı alanlarında çeşitli hedeflerine ulaşmak (bir sınavdan yüksek not almak, birkaç saatlik bir boşluğu sıkılmadan geçirmek, güvenli bir şekilde bir yerden başka bir yere gitmek

vb.), kendilerini geliştirmek (mesleki yaşamda kendini yenileyip değişen dñya koşullarına uyum sağlamak veya gñndelik hayatlarında ilgi duydukları bir alanda daha fazla bilgi sahibi olmak vb.), toplumsal yaşama dāhil olmak (basit bir trafik uyarısını anlayarak kendisinin ve toplumun diğer üyelerinin can ve mal güvenliğini sağlamak, kendi haklarını öğrenip korumak vb.) gibi farklı amaçlarına ulaşmak için en önemli vasıta olarak okumayı kullanır. Bu denli önemli amaçlar doğrultusunda okumayı kullanan bireyler bilinçli olarak, kasıtlı olarak ve kendilerini bu amaçlarına ulaştıracak şekilde süreci kontrol altında tutarak okuma işlemini gerçekleştirirler.

...metin...

Çalışmada metin kelimesi ile kastedilen görsel olarak yazılı dili (el yazısı, matbu yazı ve ekran tabanlı dijital yazılar) içeren materyallerdir. İçinde yazı bulunmayan resimler, ses kayıtları, filmler ve kısa videolar kapsam dışında bırakılmaktadır. Bu ürün ve eserler de bir iletileri olması aćısından genel metin tanımına dāhil edilmekle beraber yazı içermedikleri için bu çalışmada kullanılmayacaktır. Ancak çalışmada kullanılan metinler çeşitli görselleri (tablolar, grafikler, şekiller, resimler, haritalar, krokiler, çizimler) içerebilirler. Bu görseller mutlak suretle yazı içermek şartıyla tek başlarına kullanılabilecekleri gibi büyük bir metinde anlatılanları desteklemek için bu metinlerin içine gömölü olarak kullanılabilirler. Bunlara ek olarak ABİDE 2016'da kāğıt kalem sınavlarında kullanılan basılı metinler kullanılacaktır. Bunlar, basılı olarak verilmiş olanla sınırlı olan metinlerdir. Bu metinler basılı olarak da kullanılsa, bir ekrandan da okunsa sadece verilen ile sınırlı olan metinlerdir. İlerleyen yıllarda kullanılması muhtemel olan ve hipertext diye de adlandırılan dinamik metinler ABİDE 2016'da yer almayacaktır. Dinamik metinler, birbirleriyle çeşitli yönlerden ilişkili olan birden fazla metne bağlantılar sunan (web sayfaları, menüler vasıtasıyla sayfalar arasında geçiş sağlayan yazılımlar vb.) dijital metinlerdir.

...anlama, kullanma, kendi düşünce ve ön bilgilerini kullanarak yorumlama ve değerlendirme...

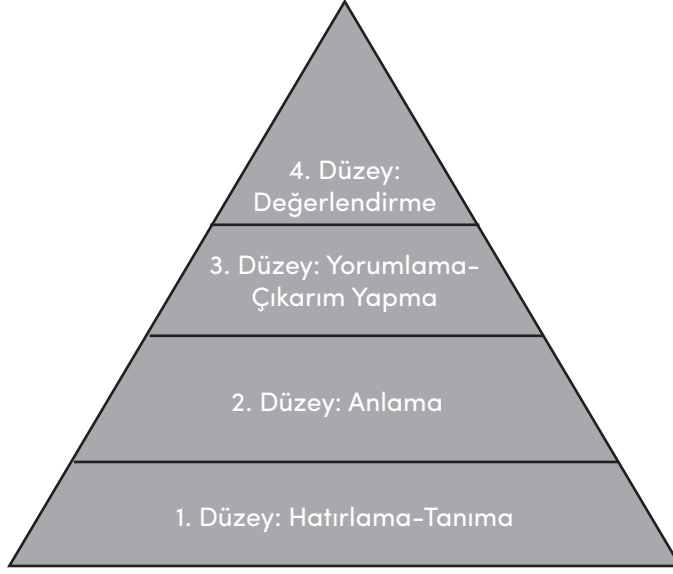
Günümüzde anlama okumanın en önemli göstergesi kabul edilmektedir. Anlama, metinde sunulan bilgiler ile okuyucunun var olan bilgilerinin farklı düzeylerdeki zihinsel işlemlerden geçirildikten sonra ilişkilendirilmesi ve anlamın yapılandırılması olarak ifade edilebilir. En basit düzeydeki anlamada okuyucu metindeki sembollerini çözümler, kendisinin de kelime bilgisini kullanır ve bir anlama ulaşır. Bu süreç daha derin, örtük anlamların yapılandırılmasına hatta metinle metin dışı kaynakların ilişkilendirilip yorumlanmasına ve değerlendirilmesine kadar gitmektedir. Okuyucu yapılandırdığı anlamı daha önce açıklanan farklı amaçları doğrultusunda kullanır. Bir başka ifade ile elde edilen bilgi yaşamında bir işe yarar. Okuduğunu anlama sürecinde bireyin elde ettiği bilgileri kendi düşünce ve ön bilgilerini de kullanarak yorumlamasıyla etkileşimsel bir süreç başlar. Bu süreçte okuyucu metindeki bilgilerle metin dışı bilgileri ilişkilendirir, kontrol eder, duruma göre bazen kendi bilgilerini yeniden düzenler bazen de metindeki bilgileri sınıflar, analiz eder, eleştirir. Hatta bu süreçte pek çok kriteri kullanarak metinde sunulan bilgileri, metinlerin kendisini ve yazarı değerlendirir. Son olarak okuyucu amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını kontrol ederek süreci değerlendirir.

Okuma Alanının Tasarımı

ABİDE 2016'da okuma alanında hazırlanan maddeler ya da oluşturulan görevler öğrencilerin okuma sırasında sergiledikleri okuma becerilerinin hangi düzeyde olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için yapılacak olan bir ölçme işleminde süreci etkileyen bir dizi bileşen dikkate alınmak durumundadır. Güncel literatür incelendiğinde okuma ortamına getirdiği bütün özellikleriyle (motivasyonu, ön bilgileri, zihinsel yeterlilikleri vb.) okuyucunun en temel faktör olduğu görülmektedir. Yine sahip olduğu bütün nitelikleriyle (konusu, türü, bilgi sunum yapısı, dil özellikleri vb.) süreci etkileyen ikinci temel bileşen olarak metin görülmektedir. Ölçümde kullanılan görevler (madde veya etkinlik olarak da düşünülebilir) de okuma eyleminin çerçevesini ve niteliklerini (süre, okuma amacı, gerekli beceri düzeyi vb.) belirleyerek sürecin bir bileşeni hâline gelir. PISA ve PIRLS gibi sınavlarda bu üç bileşenli yapı esas alınmaktadır. ABİDE'de benzer bir yapı okuma becerilerinin ölçülmesinde temel kabul edilmiştir. Yani okuma sürecinde okuyucu, metin ve belirlenen görevin niteliklerinin süreci şekillendireceği kabul edilmiştir. Bu doğrultuda okuyucunun metnin özelliklerine ve görevin gerektirdiği bilişsel düzeylere uygun zihinsel işlemleri gerçekleştirmesi gerekecektir. Bu bağlamda okuma sırasında öğrencilerden beklenen beceri düzeyleri ve bu becerileri sergilerken okuyacakları metinlerin nitelikleri ön plana çıkmaktadır.

Kapsam ve Beceriler

Okumada anlamın yapılandırılması farklı düzeylerde gerçekleşir ve her bir düzey farklı zihinsel becerileri gerektirir. Okuma sırasında kimi okuyucular dikkatlerini amaçları doğrultusunda belirli bir bilgiyi bulmaya odaklarken kimileri metinde verilen bilgileri ilişkilendirmeye çalışabilir. Bir başka okuyucu verilen bilgileri yorumlamaya çalışırken, bir diğeri okunan metin dışındaki farklı kaynaklardan gelen bilgileri kullanarak okuduğu metni eleştirel bakış açısıyla inceleyebilir, değerlendirebilir. Bütün bu işlemler yeterli alt yapıya sahip olan tek bir metnin okunması sırasında ortaya çıkabilecek işlemlerdir. Bu nedenle okumanın ölçülmesi söz konusu olduğunda anlamın yapılandırılması sırasında kullanılan becerilerin niteliğine göre bir sınıflama yapılması gerekmektedir. Genel olarak uluslararası standartlara uygun bir ölçüm yapmak hedeflendiği için ABİDE 2016'da hem okuma alanındaki gelişmeler hem de uluslararası çalışmalarda belirlenen standartlar esas alınarak okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi için düzeyler belirlenmiştir. Bu bağlamda PISA sınavlarında yapılan ölçümlerde 6 düzeyli bir yapı belirlendiği görülmüştür. Bu yapı incelendiğinde düzeyler arasında geçişliliğin fazla olduğu gözlemlenmiştir. Diğer taraftan PIRLS sınavlarında düzeyler arası geçişliliğin daha az olduğu ve ayrımın daha net olduğu 4'lü bir yapı olduğu görülmüştür. Yine ABİDE gibi okuma becerilerindeki durumu izleme amacıyla düzenli olarak Florida Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sınavlarda da 4'lü bir düzeylendirme yapıldığı görülmüştür. 4 düzeyli yapının ülkemizdeki okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar için de daha net bir tablo ortaya koyacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda ABİDE 2016'da okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesinde 4 düzeyli yapı benimsenmiştir.



1. Bilgiyi Hatırlama-Bulma

Metinde açıkça ifade edilen bilgiyi bulur. Herhangi bir yorum ve çıkarım yapması beklenmez. Okuyucu bütün dikkatini kelime, kelime grubu yahut cümle düzeyinde açıkça sunulmuş olan bilgiye odaklar. Metinde açıkça verilmiş dağınık bilgileri seçer, düzenler ve bir araya getirir. Bilginin özelliği bir kelime, kelime grubu veya cümle ile sınırlı olmasıdır.

Tablo 5.1. Bilgiyi Hatırlama-Bulma Düzeyi İçin  rnekler

Sanatsal (�yk�leyici, Şiir) Metinler	Bilgilendirici Metinler
● Metindeki olay, yer, zaman ve karakterlerle ilgili açıkça verilmiş bilgiyi bulur. ● Metinde açıkça verilmiş olayların sırasını belirler. ● Metindeki olayları tekrar ifade eder. ● Tanımı verilen kelime veya kelime grubunu metinden bulur. ● Bir görevi tamamlamak için (bir tabloyu doldurmak, bir soruyu cevaplamak için) metindeki ilgili bilgileri seçer. ● Metindeki olayları belirli bir amaç doğrultusunda sıralar. ● Metinde açıkça ifade edilen ana duygu / çıkarılacak dersi belirler.	● Metinde açıkça ifade edilen durumlara dayalı "Ne, Nasıl, Niçin, Ne zaman, Nerede, Kim" gibi sorulara yanıt verir. ● Tanımı verilen kelime veya kelime grubunu metinden bulur. ● Bir görevi tamamlamak için (bir tabloyu doldurmak, bir soruyu cevaplamak için) metindeki ilgili bilgileri seçer. ● Metinde açıkça ifade edilen konuyu veya ana fikri belirler. ● Metindeki olayları belirli bir amaç doğrultusunda sıralar (bir olaydan bahsedilmişse).

2. Anlama

Okuyucu metinde verilen bilgileri kendi cümleleriyle yeniden ifade eder veya ona benzer olan ifadeleri verilenler arasından seçer. Bilgi genellikle bir kelime grubu, cümle veya birkaç cümle şeklinde olabilir.

Tablo 5.2. Anlama Düzeyi İçin Örnekler

Sanatsal (Öyküleyici, Şiir) Metinler	Bilgilendirici Metinler
● Açıkça verilen ana duyguyu / çıkarılacak dersi kendi cümleleriyle ifade eder. ● Yer, zaman ve karakterleri betimler. ● Açıkça verilen karakter özelliklerini ve saiklerini (belirli davranışları sergilemelerine neden olan durumları) belirler. ● Tepkilerinden ve davranışlarından hareketle karakterlerin duygularını belirler. ● İki karakter arasındaki temel ilişkiyi açıklar. ● Açıkça belirtilen temayı tespit eder.	● Açıkça verilen ana fikri kendi cümleleriyle ifade eder. ● Temel sebep-sonuç ilişkilerini açıklar. ● Sonuçları ve genellemeleri kendi cümleleriyle ifade eder. ● Metindeki kelime ve kelime gruplarının terim anlamlarını açıklar. ● Bilgileri sınıflar.

3. Yorumlama – Çıkarım Yapma

Okuyucu anladıklarını ve çıkarımlarını ortaya koymak için metindeki bilgi ve düşünceleri ilişkilendirir. Bilgiler örtük veya yoruma açık olabilir. Bilgiler metnin parçaları arasında ilişki kurulmasını, eksik kalan kısmın tamamlanmasını veya çıkarım yapılmasını gerektirebilir. Bilgi genelde metnin bütününden çıkarılır ancak bazı durumlarda (zorluk düzeyi yüksek karmaşık metinlerde) bir kelime grubu veya cümlede de olabilir.

Tablo 5.3. Yorumlama-Çıkarım Yapma Düzeyi İçin Örnekler

Sanatsal (Öyküleyici, Şiir) Metinler	Bilgilendirici Metinler
Metinde sunulan bilgilere dayandırılmış mantıklı tahminlerde/çıkarımlarda bulunur.	Metinde sunulan bilgilere dayandırılmış mantıklı tahminlerde/çıkarımlarda bulunur.
Ana duygu ve çıkarılacak dersi çıkarım yoluyla bulur.	Fikirleri (ana ve yardımcı fikirleri) çıkarım yoluyla bulur.
Kahramanların karakter özellikleri ve saikleri hakkında çıkarımda bulunur.	Çıkarımlarını desteklemek için ilgili metinden detaylar sunar.
Tepkilerinden ve davranışlarından hareketle karakterlerin duyguları hakkında çıkarımlarda bulunur.	Metnin iki parçası arasındaki bilgileri karşılaştırır.
Metindeki tema veya mesajı yorumlar.	Metinden bir genelleme yapmak veya sonuç çıkarmak için bilgileri bir araya getirir.
Metindeki karakterlerin mizaçları veya üslupları hakkında çıkarımda bulunur.	Yazarın düşünceleri ve bakış açıları konusunda bir sonuca varır.

Metindeki karakterlerin davranışlarına alternatifler önerir.

Metinden bir genelleme yapmak veya sonuç çıkarmak için bilgileri bir araya getirir.

Metnin arka planını yansıtan çerçeveye ilgili sınıflamalar yapar.

Metnin yazılış amacını çıkarım yoluyla belirler.

4. Değerlendirme

Okuyucu yazarın amacı, bakış açısı, sanatkarlığı ve etkililiği veya metnin boyutları (metin yapısı, düşüncelerin organizasyonları, cümle yapıları, kelime seçimi vb.) hakkında değerlendirmede bulunur. Değerlendirmeler kişisel tepkilere, düşüncelere veya eleştirel analizlere bağlı olabilir. Okuyucu başka metinlerle ilişki kurabilir veya birden fazla metinden alınmış bilgileri sentezleyebilir. Değerlendirmeler metnin yeni bir sunumunun oluşturulmasını veya belli bir amaç doğrultusunda bilgilerin dönüştürülmesini veya ilişkilendirilmesini gerektirebilir.

Tablo 5.4. Değerlendirme Düzeyi İçin Örnekler

Sanatsal (Öyküleyici, Şiir) Metinler	Bilgilendirici Metinler
Diğer metinlerle okunan metnin arasında ilişki kurar (karşılaştırır, eleştirir, sentezler).	Diğer metinlerle okunan metnin arasında ilişki kurar (karşılaştırır, eleştirir, sentezler).
Gündelik hayatla/gerçek dünyayla ilişki kurarak metinde verilen problemlere özgün çözüm üretir.	Gündelik hayatla/gerçek dünya ilişki kurarak metinde verilen problemlere özgün çözüm üretir.
Yazar (amacı, sanatkarlığı, etkililiği vb.) ve metin (yapısı, organizasyonu vb.) hakkında desteklenmiş değerlendirmelerde bulunur.	Yazar (amacı, sanatkarlığı, etkililiği vb.) ve metin (yapısı, düşüncelerin organizasyonu vb.) hakkında destekli yargı ve değerlendirmelerde bulunur.
Metin dışı kaynaklardan gelen bilgilerle ilişki kurarak tema hakkında genellemelerde bulunur, hipotezlere ulaşır.	Ana fikri analiz eder, metin ve metin dışı kaynaklardan destekler sunar.
Ana duygu ve çıkarılacak dersi analiz eder, metin ve metin dışı kaynaklardan destekler sunar.	Kanıtı dayalı sonuçlar çıkarır, metin dışı kaynaklardan gelen bilgileri de kullanarak mantıklı yargılarda bulunur.
Düşünceler arasındaki ilişkileri açıklar.	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular sorar (doğru yanıtı birden fazla) ve ilişkiler kurar.
Yazarın amacını/niyetini analiz eder, metin ve metin dışı kaynaklardan sunar.	Yazarın amacını/niyetini analiz eder, metin ve metin dışı kaynaklardan destekler sunar.
Metindeki karakterleri, metinde açıkça verilmemiş bilgileri kullanarak çeşitli açılardan karşılaştırır.	Tarihsel, sosyal veya kültürel bağlamın metin üzerindeki etkisini yorumlar.

İki metnin özelliklerini karşılaştırır (örneğin temaları, karakterleri, tarzı vb.).

Birden fazla görüş ve kriteri göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek eleştirel bir değerlendirme yapar.

Birden fazla görüş ve kriteri göz önünde bulundurarak ve metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek eleştirel bir değerlendirme yapar.

Madde Tipleri

ABİDE 2016 için belirlenen bu düzeylerin farklı madde tipleri ile ölçülmesi mümkündür. Ancak sınavın geniş ölçekli olması ve basılı materyallerle yapılması madde türlerinde birtakım sınırlandırmaları beraberinde getirmektedir. Bu sebeple temelde iki madde tipinin kullanılması uygun görülmüştür. Bu madde tipleri öğrencilerin de aşına olduğu çoktan seçmeli maddeler ve açık uçlu maddelerdir.

ABİDE gibi geniş ölçekli sınavlarda madde tiplerinin öğrencilerin performansını etkileme ihtimalleri de göz önünde bulundurulmuştur. Özellikle öğrencilerin yazma becerisindeki düzeylerinin açık uçlu maddelerin değerlendirilmesini etkilememesi için gerekli tedbirler alınmıştır.

Geniş ölçekli sınavlarda bir diğer önemli konu ise madde tiplerinin test içindeki dağılımıdır. İdeal olan öğrencilerin her düzeyde bütün madde tipleriyle karşılaşmasıdır. Ancak madde tiplerinin farklı düzeylerdeki zihinsel süreçleri ölçmedeki sınırlılığı sebebiyle her madde tipi her düzeyde kullanılsa da eşit ağırlıkta olmayabilmektedir. Bu durumda mümkün olan en makul uygulama her düzey için en iyi ölçümün yapılacağı madde tiplerine ağırlık verilmesidir. Bu sebeple ABİDE 2016'da madde tiplerinin dağılımı yapılırken belirlenen düzeyler için en uygun olan formatlar göz önünde bulundurulmuştur. Tablo 5'te ABİDE 2016'da kullanılması düşünülen madde tiplerinin her bir düzey ve testin genelindeki dağılımına ilişkin oranlar sunulmuştur. Çoktan seçmeli maddeler kendi içerisinde farklı türlerde hazırlanabilir. Bunlar; doğru cevabı tek seçenekte verilen maddeler ve doğru yanıtı aynı anda birden fazla seçeneğin işaretlenmesini gerektiren maddelerdir. Doğru cevabı aynı anda birden fazla seçeneğin işaretlendiği maddeler (hot spot) üst düzey zihinsel becerileri ölçmede daha çok katkı sağlamaktadır.

Tablo 5.5. ABİDE 2016'da Yer Verilen Madde Tiplerinin Dağılımları

Düzyey	Açık Uçlu	Çoktan Seçmeli	Toplam
Hatırlama-Bulma	%5*	%15	%20
Anlama	%10	%15	%25
Yorumlama-Çıkarım Yapma	%20	%15	%35
Değerlendirme	%15	%5	%20
Toplam	%50	%50	%100

* Hatırlama – bulma düzeyindeki bilgileri ölçmek amacıyla hazırlanacak olan açık uçlu sorular, doğru yanıtın tek olduğu ve birey tarafından yazıldığı kısa yanıtı sorulardır.

Metinlerin Özellikleri

Metinler okuma becerilerinin ölçülmesi için hazırlanacak bütün testlerde temel materyallerdir. Okuma becerilerinin ölçüldüğü test, metin odaklı bir anlayışla hazırlanmıştır. Her testte görevin gerektirdiği problemi çözmeye uygun, yeterli düzeyde bilgi içeren ve okuyucunun anlayabileceği düzeyde metinler kullanılır. Metinlerin sınıflandırılması söz konusu olduğunda çok farklı sınıflamalar (türe göre, kullanılan dilin özelliklerine göre, zorluk düzeyine göre, sunulduğu ortama göre, yazılış amacına göre vb.) yapılabilmektedir. Ortak olarak uzlaşılmış tek bir sınıflama da bulunmamaktadır. Bu sebeple her sınavda farklı bir sınıflamanın esas alındığı metinler görülmeye olasıdır. ABİDE 2016 okuma becerileri alanında kullanılacak olan metinler bir önceki ABİDE sınavında olduğu gibi “statik metin” diye tabir edilen basılı metinler olacaktır. Bu metinlerin temel özelliği, ekrandan okunsa bile (bilgisayar veya tablet gibi), okuyucuya etkileşim kurmaya yönelik araçlar sunmayan metinlerdir. Mesela kâğıt kalem sınavlarında kullanılan basılı metinler; PDF dosyaları, Word belgeleri veya statik olarak hazırlanmış html dosyaları bu türden metinlerdir. Dinamik metinler ise ilerleyen yıllarda dijital okuryazarlık becerilerinin ölçülmesi durumunda ABİDE sınavlarında kullanıma ihtimali olan etkileşime izin veren etkileşimli web sayfaları gibi metinlerdir.

ABİDE 2016’da kullanılacak olan metinlerin belirlenmesinde birtakım kriterler göz önünde bulundurulmuştur. Bunları şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Metinler otantik (doğal, özgün), güncel, günlük hayatla ilişkilendirilebilecek nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin ilgisini çekecek, onları okumaya isteklendirecek konuları ele almalıdır.
2. İçerik olarak ülke genelinde bütün öğrencilere hitap edecek nitelikte olmalı, belirli gruplar için yanlılık oluşturmamalıdır.
3. Metinler içerik olarak milli, manevi ve evrensel değerleri örtük olarak barındırmalıdır.
4. Açık, anlaşılır bir dil kullanılmalı ve tutarlılık açısından problemli olmamalıdır (özellikle kısaltılmış metinlerde tutarlılığa ayrıca önem verilmiştir).
5. Metinlerin her biri; bütün anlama süreçlerini (bilgiyi bulma, anlama, çıkarım yapma ve değerlendirme) ölçmek için yeterli temel sunmalıdır.

Metin seçiminde yukarıdaki kriterlere ek olarak metinlerin olabildiğince öğrencilerin gündelik yaşamlarındaki okuma deneyimlerine uygun olmasına da özen gösterilmiştir. Hedef yaş grubundaki öğrencilerin okuldaki ve okul dışındaki bütün okuma deneyimleri göz önünde bulundurularak hem sanatsal (okuyucuda estetik zevk oluşturmak için yazılmış masal, fabl, hikâye vb. öyküleyici metinler ve şiir) hem de bilgilendirici (haber yazısı, biyografi, gezi yazısı, makale, deneme, duyuru, reklam, afişler vb. ile grafik, şekil, şema, tablo gibi görsel niteliğe de sahip metinler) metinlerin ABİDE 2016’da kullanılmasına özen gösterilmiştir. ABİDE 2016’da kullanılması düşünülen metin türleri ve yüzdelik oranları Tablo 3.127’de sunulmuştur.

Metinlerin seçiminde dikkate alınması gereken bir diğer konu da metinlerin

Metin Türü		Yüzdelik	Metin Sayısı
Tümüyle Dilsel Metin	Sanatsal metin*	%50	3***
	Bilgilendirici metin	%40	2
Dil Dışı Görsel İçeren Metin**		%10	1
Toplam		%100	6

* Sanatsal metinlerden en az biri şiir olmalıdır.

** Dil dışı görsel içeren en az bir metin olmalıdır.

*** Metinlerin güçlük düzeyi (metnin dili, karmaşıklığı vb.) kolay orta ve zor olarak eşit dağıtılmalıdır.

konularının ilişkili olduğu durumlardır (yaşamsal alanlardır). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda PISA gibi uluslararası sınavlarda metinlerin konu itibari ile ilişkilendirilebileceği dört durum belirlenmiştir. Bunlar; kişisel, toplumsal, eğitimsel ve mesleki durumlardır. Kişisel durumlar, okuyucuların gündelik yaşamlarındaki pratik uygulamaları, entelektüel ilgi ve gelişimleri veya kişisel hedefleri ile ilişkili metinlerdir. Bunlar aynı zamanda okuyucunun diğer insanlarla kurduğu ilişkilerini de etkileyen durumlardır. Toplumsal durumlar, toplumu ilgilendiren sorunlar, kaygılar, gelişmeler ve toplumsal faaliyetlerle ilişkili metinlerdir. Toplumsal olaylar, konularla ilgili haber metinleri, resmi dokümanlar bu tür metinlerdir. Eğitimsel durumlar, öğretimsel kaygılarla insanlara bir şeyler öğretmek için hazırlanan metinlerin içeriğiyle ilişkilendirilebilir. Ders kitaplarının içeriği bu alan için en iyi örneği oluşturur. Mesleki durumlar, genellikle farklı meslek dallarında işlerin nasıl yapıldığını anlatan, bir işin tamamlanması gereken adımları ele alan metinlerle ilişkilendirilen metinlerdir. ABİDE 2016'da kullanılan metinlerin de bu yaşamsal alanlarla ilişkilendirilebilecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi karara bağlanmıştır. Öğrencilerin yaş özellikleri ve gündelik rutinleri dikkate alınarak bu dört durumla ilişkili metin oranlarının şu şekilde olması düşünülmüştür:

Kişisel durumlarla ilişkili metinler %35, toplumsal durumlarla ilişkili metinler %35, eğitimsel durumlarla ilişkili metinler %15 ve mesleki durumlarla ilişkili metinler %15.

Metin seçiminde dikkate alınması gereken bir diğer husus sınav süresi ve diğer uygulama koşullarıdır. Öğrencilerin metinleri rahatlıkla okuyup verilen görevleri tamamlamak için ihtiyaç duyacakları zaman göz önünde bulundurulmalıdır. Bu açıdan uluslararası sınavlar incelendiğinde PIRLS'te ortalama metin uzunluğunun en fazla 400 kelime ile sınırlandırıldığı sınav genelinde ise farklı türden metinlerin birlikte 800 kelime, sorularla beraber ortalama 1000 kelime civarında tutulduğu görülmektedir. PISA sınavları için doğrudan bir uzunluk kıstası verilmemekle beraber sorular incelendiğinde en uzun metnin 550-600 kelime civarında olduğu, metinlerin toplam uzunluklarının ise 1500 kelime civarında olduğu görülmektedir.

Ek 2. Matematik Değerlendirme Çerçevesi

Temel Kavramsal ve İşlemsel Bilgi		Ele alınan konuda bilinmesi gereken en temel bilgi ve becerileri kapsar. Bunlar her öğrencinin kazanmasını beklediğimiz kavramsal veya işlemsel bilgi ve becerilerdir.
1	Tanıtma /hatırlama	B1-1 Tanımları, terimleri, birimleri, geometrik özellikleri, sembolleri, formülleri ve gösterimlerin temel özelliklerini hatırlayabilme
	İşlem kurallarını yürütme	B1-2 Temel işlemleri yapmayı gerektiren kuralları yürütebilme. (Örneğin iki kesri toplama, karekök alma, iki köklü ifade ile çarpma veya toplama işlemi yapma, $3a+2a$ gibi işlemleri yapma)
	Temsildeki bilgiyi okuma	B1-3 Bir tablo, grafik, sayı doğrusu ve benzeri gösterimde yer alan bilgiyi okuyabilme
	Sıralama ve sınıflandırma	B1-4 Verilen nicelikleri sıralayabilme veya ortak özelliklerine göre sınıflandırma
İşlem ve İlişkilendirme		Belli bir temel özelliğin veya kuralın anlaşılmasını ve algoritmanın/işlemin uygulanmasını gerektirir. Soruda ne istendiğini anlamak için muhakeme gerektirmez. Doğru cevabı bulmak için çok az zihinsel çaba gerektirir.
2	Özellik veya kuralı kullanma	B2-1 Verilen bir durumda temel bir özelliği veya kuralı kullanma
	Matematiksel işlemleri yapma	B2-2 İlgili sınıf düzeyi kapsamındaki matematiksel işlemleri yapabilme.
	Rutin problemleri çözme	B2-3 Rutin problemleri bilinen bir çözüm yolunu kullanarak çözebilme Verilen sembolik, görsel veya sözel ifadeleri rutin bir problem durumuna dönüştürebilme Rutin problem bağlamında standart temsillerdeki bilgiyi işlemler yaparak kullanabilme
	Standart olmayan temsildeki bilgiyi okuma	B2-4 Bir bağlam içerisinde kullanılan/üretilen temsildeki bilgiyi okuyabilme
	Temsiller arasında geçiş yapma	B2-5 Bir veriyi tablo veya grafiğe aktarabilme, eşitsizlikler ve denklemler kurabilme, bir problem durumunu modelleyecek geometrik şekiller ve diyagramlar oluşturabilme, matematiksel bir ilişkiyi ifade etmek için denk temsiller üretebilme
	Temel Tahmin Stratejilerini Kullanma	B2-6 Rutin işlem ve problemlerde bilinen bir stratejiyi kullanarak tahmin yapabilme
3	İleri işlem ve ilişkilendirme	İşlemler ile kavramlar arasında derinlemesine ilişki kurabilir. Yapılacak işlemin ana amacı, öğrencinin dikkatini kavram hakkında derinlemesine düşünmeye sevk etmektir. Öğrenci bu düzeyde gösterimleri inşa edebilir, analiz edebilir ve kullanabilir. Çözümüne ulaşmak zihinsel çaba ve muhakeme gerektirir.

3	Problem çözme		Problemde çözüme ulaşmak için uygulanacak işleme veya sürece karar verebilme; yapılacak işlemlerle matematiksel kavramlar arasında ilişki kurabilme; birden fazla kavram, gösterim veya kuralı bir arada kullanmayı gerektiren problemleri çözebilme. (Problemler sözel, görsel, sembolik vb. farklı biçimlerde verilebilir.)
	Tahmin etme	B3-2	Tahmin yapmayı gerektiren problem durumlarında uygun bir strateji geliştirerek çözüme ulaşabilme
	Model/temsil inşa etme, analiz etme veya kullanma	B3-3	Matematiksel bağlama özgü temsil biçimlerini (Ör. Geometrik şekilleri/cisimleri/ sayı doğrusunu vs.) inşa edebilme, analiz edebilme veya kullanabilme
4	Matematiği kullanma ve akıl yürütme		Matematiksel problem durumlarında bilgilerin ve becerilerin yeni bir duruma transfer edilmesini, mantıksal ve sistematik düşünmeyi gerektirir.
	Çıkarım yapma	B4-1	Verilere, bilgilere, hükümlere, kavramlara veya sonuçlara dayanarak geçerli bir çıkarım ortaya koyabilme Çıkarım veya seçim yapmayı gerektiren günlük yaşam durumlarında uygun matematiksel ölçütleri kullanarak karar verme.
	Genelleme yapma	B4-2	Verilen bilgileri kullanarak bir ilişkiyi sözel veya sembolik olarak genelleme
	Neden gösterme/ Doğrulama	B4-3	Bir çözümün, kuralın, çıkarımın veya stratejinin doğruluğunu ve geçerliliğini savunmak için matematiksel deliller/argümanlar üretebilme
	Özgün problemleri çözme	B4-4	Genellikle tek cevabı ve tek bir çözüm yolu olmayan, strateji ve kavramsal bilgilerin ilişkilendirilmesini gerektiren, iyi tanımlanmamış veya informal yapıda verilen problemleri çözebilme
	Orijinal bir ürün/model üretme/Sentezleme	B4-5	Verilen bilgilerden uygun olanlarını sentezleyerek özgün ve geçerli bir ürün veya model ortaya koyabilme

Tanımlar

2.Düzeydeki Problemler: Rutin problemler genelde önceden çözülmüş bir problemin benzeridirler veya öğrenilmiş bir formülün yeni bir duruma uygulamasını gerektirirler (Polya, 1981).

3.Düzeydeki Problemler: Uygulanacak işleme karar vermeyi ve yapılacak işlemlerle matematiksel kavramlar arasında ilişki kurmayı/birden fazla kavram veya kuralı bir arada kullanmayı gerektiren problemlerdir.

B4-4'teki problemler: (özgün) Bilinen bir yöntem veya formül ile çözülemeyen, çözümü öğrencinin verileri dikkatli analiz etmesini ve yaratıcı bir girişimde bulunmasını, bir veya daha fazla strateji kullanmasını ve kavramsal bilgilerin ilişkilendirilmesini gerektiren problemlerdir (ör. Matematiksel modelleme problemleri ve gerçek yaşam durumlarından elde edilen veriler üzerine kurulan problemler).

Standart temsil: Evrensel düzeyde kabul gören ve kullanılan gösterim biçimleri ve araçlardır (ör: metre, litre, sayı doğrusu, daire grafiği, bir kesrin alan modeliyle gösterimi). Öğretim programında doğrudan kazandırılmak istenen (kazanımlarda veya açıklamalarında yer verilen) modeller standart olarak kabul edilir.

Standart olmayan temsil: Bir bağlam içerisinde soruya özgü kullanılan/üretilen temsil türleridir (ör. Başlangıç noktası/aralıkları farklı ölçeklendirilmiş olan bir cetvel).

Ek 3. Fen bilimleri Değerlendirme Çerçevesi

Kodlama	Beceriler	Göstergeler	Tanımlamalar
1	Bilimsel olgu, kavram ve olayları anlama	Hatırlama/ Tanıma	Bilimsel bir olguyu, kavramı ve olayı hatırlama ve tanıma: - Fene özgü sistemler ve süreçlerin özelliklerini tanıma ve hatırlama, - Bilimsel etkinliklerde uygun malzemeleri tanıma ve kullanma, - Bilimsel dil, sembol, kısaltma, birim tanıma ve kullanma, - Ölçme araçlarını tanıma ve ölçme araçlarından verileri okuma. - Basit metin, tablo, grafikte vb. verilen bilgileri belirleme/tanıma**(bu tür sorular yazılmasın)
		Açıklama/Örnek Verme	Bilimsel olgu, kavram, olay, sistem ve materyaller ile ilgili durumları açıklama Fene özgü olgu, olay ve kavramlara uygun süreçleri örneklerle açıklama veya örnek verme
		İlişkilendirme	Günlük hayatta karşılaşılan durumları fen kavramlarıyla ilişkilendirme. Bilimsel olgu, kavram ve olaylar arasında ilişki kurma
		Tahmin Etme	Olay ve nesnelere yönelik kütle, uzunluk, zaman, sıcaklık ve adet gibi nicelikler için uygun birimleri de belirterek yaklaşık değerler hakkında kestirim yapma. Gözlemlere dayanarak geleceğe yönelik olası sonuçlar hakkında tahminde bulunma.
1	Bilimsel olgu, kavram ve olayları anlama	Karşılaştırma/ Sınıflama	Olgu, olay, kavram ve süreçler arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklama; belirlenen bir özelliğe göre sınıflandırma ya da karşılaştırma.
		Farklı Gösterim Sistemlerini Kullanma	Fen ile ilgili olgu, kavram ve olayları görsel (tablo, grafik vb.) olarak ifade etme, Görsel olarak verilen fen ile ilgili olgu, kavram ve olayları ifade etme Fen kavramları ile ilgili verilen sayısal, metinsel, görsel ya da grafiksel bilgileri birbirine dönüştürme.
		Model tanıma ve kullanma	Fen kavramları arasındaki ilişkiyi/sistemi şematize etmek, Fen problemlerine çözüm bulmak için model/diyagram kullanma.

2	Bilimsel Araştırmayı Yürütme	Problem durumunu belirleme	Problem durumunu ortaya koyma Bilimsel araştırma sorusu belirleme Değişkenleri belirleme
		Hipotez kurma	Bir problemin çözümüne ilişkin bağımlı, bağımsız ya da kontrol edilen değişkenleri kullanarak düşünce ve tecrübelerle dayalı test edilebilir ifadeler kurma.
		Deney/gözlem sürecini planlama	Araştırma sorusunu cevaplamaya yönelik: • Deney/gözlem tasarlama, • Deney düzeneği kurma. • Aşamaları verilen bir deneyi uygulanabilir hale getirme. • Verilere ve gözlemlere karışabilecek hataları ve veri toplama işlemindeki nesnelliği değerlendirme**
		Veri işleme	Deney ve gözlemlerden elde edilen verileri derleyip işleyerek gözlem sıklığı dağılımı, çubuk grafik, tablo ve fiziksel modeller gibi farklı formlarda düzenleme ve gösterme
3	Bilimsel veri ve kanıtları yorumlama	Veri Yorumlama/ Sonuç Çıkarma	Fen ile ilgili olaylar ve bilimsel araştırma sorusuna cevap bulmak için elde edilen verileri yorumlama ve sonuç çıkarma
		Model oluşturma/ Çözüm üretme	Verileri kullanarak fen ile ilgili olayları açıklamada ve çözüm üretmede model oluşturma. Gündelik hayatta karşılaşılabilecek durumlarla ilgili bilimsel bilgi ve akıl yürütme becerilerini kullanarak çözüm üretme
		Genelleme	Elde edilen veri ve bilgiler ışığında bilimsel geçerliği olan önermeler sunma.
		Argüman oluşturma/ Gerekçeleştirme	Kişisel, sosyal ve küresel olaylarla ilgili bir argümanı (iddia, sav, tez), bilimsel kanıtlar sunarak oluşturma
3	Bilimsel veri ve kanıtları yorumlama	Değerlendirme ve karar verme	Araştırma sonuçlarını, araştırmadaki verilerle desteklenme düzeyini değerlendirme. Bilimsel bulgulara ve teoriye dayalı argümanlarla ve diğer görüşlere dayalı argümanları birbirinden ayırt etme Farklı kaynaklardaki bilimsel argümanları ve bulguları değerlendirme (ör. Gazete, internet, dergiler) Günlük yaşamda karşılaşılan karmaşık olaylara bilimsel bilgi ve kavramları uygulayarak ve bu olayları uygun bilimsel kanıtlarla destekleyen alternatif argümanları değerlendirme.

*Öğretim programında mevcut olmayan fakat bilimsel okuryazarlık kapsamında önemli bir beceri olduğu ve PISA'da ölçülen beceriler arasında yer aldığı için oluşturulan çerçeveye eklenmiştir.

Ek 4. Sosyal Bilgiler Değerlendirme Çerçevesi

Sosyal bilgiler eğitimi aracılığıyla kazandırılması gereken beceriler, bilginin kazanılması, kullanılması ve üretilmesinde rol oynayan önemli araçlardır. Bu mantıksal çerçeve göz önüne alınarak sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken beceriler 4 ana kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler, Bilgiye Erişim ve Anlama, Bilgiyi Uygulama, Yeni Bilgi Üretme ve Demokratik Yaşam Becerileridir.

Bilgiye Erişim ve Anlama becerileri, öğrencilerin ihtiyaç duydukları bilgilere ulaşma ve ulaştıkları bilgileri anlamlandırma için gerekli becerileri kapsamaktadır. Örneğin, bilgi iletişim teknolojilerini bilgiye erişim amacıyla etkili kullanma, yorumlama, karşılaştırma vb. beceriler bu kategori içerisinde yer almaktadır.

Bilgiyi Uygulama becerileri, anlamlandırılan bilgilerin, hayatta karşılaşılan bir sorunun çözümünde, bir karar verme sürecinde kullanılmasını içeren durumları ifade etmektedir. Örneğin, grafik hazırlama, karar verme, bilgi teknolojilerini bilgiyi organize etme amacıyla kullanma, bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma vb. beceriler bu kategori içerisinde yer almaktadır.

Bilgiyi Üretme becerileri, mevcut bilgileri özgün bir şekilde birleştirerek yeni bilgiler üretme süreciyle ilgili becerileri içermektedir. Örneğin, yaratıcı düşünme, bilimsel genellemelerde bulunma, problem çözme ve çıkarımda bulunma vb. beceriler bu kategori içerisinde yer almaktadır.

Demokratik yaşam becerileri, demokratik bir toplumda vatandaşların sosyal hayata etkili bir şekilde katılabilmeleri için gerekli olan becerileri içermektedir. Örneğin, empati, iletişim, sosyal katılım, girişimcilik vb. beceriler bu kategori içerisinde yer almaktadır.

BECERİLER

BİLGİYE ERİŞİM VE ANLAMA BECERİLERİ	1.Yazılı Anlatım (Açıklayıcı, Anlatı ve Betimleyici)
	2.Görsel kanıt kullanma (nesne, minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür, grafik, temsili resim vb.)
	3. Gözlem
	4. Sayısal verileri yorumlama
	5.Kütüphane ve referans kaynakları kullanma
	6.Basılı ve görsel kaynakları (gazete, televizyon vb.) kullanma
	7.Harita okuma ve atlas kullanma
	8.Tarihsel olguları ve yorumları ayırt etme**
	9. Zaman ve kronolojiyi algılama
	10.Değişim ve sürekliliği algılama
	11.Bilgi teknolojilerini kullanma (Bilgiye erişim)
	12.Tablo, diyagram ve grafik okuma
	13. Eleştirel Düşünme
	13.1.Olgu ve düşünceleri ayırt etme 13.2. Kalıp yargıları fark etme 13.3. Kanıt kullanma 13.4. Sınıflandırma 13.5. Karşılaştırma 13.6. Yorumlama 13.7. İlişkilendirme 13.8. Sebep-sonuç ilişkisi kurma 13.9. Analiz 13.10. Değerlendirme ve tartışma
BİLGİYİ UYGULAMA BECERİLERİ	14. Mekânı algılama
	1. Grafik, şekil, şema oluşturma
	2. Karar verme
	3.Bilgi teknolojilerini kullanma (Bilgiyi organize etme)
YENİ BİLGİ ÜRETME BECERİLERİ	4.Bilgiyi kullanılabilir biçimlerde planlama ve yazma
	1. Yazılı Anlatım (İkna edici)
	2.Basılı ve görsel kaynakları değerlendirme (5N 1K Formülü)
	3. Bilimsel genelleme yapma
	4. Çıkarımda bulunma

YENİ BİLGİ ÜRETME BECERİLERİ	5. Araştırma
	6. Yaratıcılık
	7. Problem Çözme
DEMOKRATİK YAŞAM BECERİLERİ	1. Sosyal katılım
	2. Girişimcilik
	3. İletişim
	4. Empati
	5. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma
	6. Uzlaşma
	7. Ayrımcılığı Duyarlı Olma
	8. Haklarını ve sorumluluklarını kullanma
	9. Sosyal Uyum
	10. Birlikte Yaşam
	11. Çatışma Çözümü
	12. Kaynakları etkili ve verimli kullanma
	13. Güvenlik önlemi alma
	14. Hak, görev, sorumluluk ve özgürlükleri savunma

Ek 5. Türkçe Örnek Sorular ve Puanlama Anahtarları

İSTANBUL DEĞİŞİYOR

İstanbul'da beklenmedik bir şekilde nüfusun artması; gecekonduların çoğalmasına, altyapının kurulmasında sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır. Kentlerin dokusunda ise önemli değişimler görülmektedir.

İstanbul'un eski semtleri olan Beyoğlu, Sirkeci, Eminönü ve Beyazıt'ta ara sokaklarda taş veya ahşap binalar, birbirini kesen dar sokaklar ve caddeler yer almaktadır. Bakırköy, Caddebostan, Etiler, Nişantaşı, Levent gibi yeni semtlerde çoğu kez doğrusal uzanış gösteren ve birbirini dik kesen cadde ve sokaklar vardır. Ataköy, Bahçeşehir gibi planlı olarak kurulan semtlerde ise daha düzenli caddeler yer almakta, çok katlı binalar yapılmaktadır.

7 - 9. soruları yukarıdaki metne göre yanıtlayınız.

7. Nüfusun olağan dışı artması beraberinde hangi sorunları getirmektedir? Yazınız.

8. Metni göz önünde bulundurduğunuzda fotoğrafta görülen yer İstanbul'un hangi semti olabilir? Gerekçesiyle yazınız.



9. Metinde altı çizili sözcükle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Yapı
- B) Büyüklük
- C) Kapladığı alan
- D) Gelişmişlik düzeyi

“İSTANBUL DEĞİŞİYOR” Bağlamına Ait Puanlama Anahtarı

Soru No:	5
Soru Kodu:	T-2016-0007
Bağlam Adı:	İSTANBUL DEĞİŞİYOR
DOĞRU YANIT- (2 PUAN)Açıklama	Gecekonduların çoğalması VE altyapı problemlerinin artması sorunlarının her ikisine birden vurgu yapan YA DA bu sorunları genelleyen ifadeleri içeren yanıtlar

Örnek Yanıtlar	Çarpık kentleşme ve imar sorunları
	Gecekonduların artması ve altyapı problemleri
	Gecekonduların artması ve yapılan yolların yeterli olmaması
KİSMİ DOĞRU- (1 puan) Açıklama	Metinde geçen iki sorundan “gecekonduların çoğalması” YA DA “alt yapı problemlerinin artması” ifadelerinden sadece birini içeren yanıtlar
YANLIŞ YANIT- (0 Puan) Açıklama	Yetersiz ve belirsiz yanıtlar verir
Örnek Yanıtlar	Kentlerin dokusunda önemli değişimler görülmektedir
BOŞ-Açıklama	Yanıt kâğıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı yani alanın tamamen boş olduğu durumlar.

Soru No:	6
Soru Kodu:	T-2016-0008
Bağlam Adı:	İSTANBUL DEĞİŞİYOR
DOĞRU YANIT- (2 PUAN) Açıklama	“Beyoğlu, Sirkeci, Eminönü, Beyazıt semtlerinden birinin, birkaçının veya hepsinin adını içeren, gerekçe olarak “Ara sokaklarda taş veya ahşap binalar bulunur.” YA DA “Birbirini kesen dar sokaklar ve caddeler bulunur.” ifadelerinden birini içeren yanıtlar
Örnek Yanıtlar	Beyoğlu çünkü evler ahşap.
	Sirkeci, Eminönü çünkü ara sokaklarda taş veya ahşap binalar bulunur.
KİSMİ DOĞRU-(1 puan) Açıklama	Sadece semt adını içeren ancak gerekçenin yazılmadığı yanıtlar
Örnek Yanıtlar	Beyoğlu
	Eminönü, Beyazıt
	Beyoğlu, Sirkeci, Eminönü, Beyazıt
YANLIŞ YANIT- (0 Puan) Açıklama	Yetersiz ve belirsiz yanıtlar
BOŞ-Açıklama	Yanıt kâğıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı yani alanın tamamen boş olduğu durumlar.

Soru No:	7
Soru Kodu:	T-2016-0009
Bağlam Adı:	İSTANBUL DEĞİŞİYOR
Doğru Yanıt	A

BASINDA OBEZİTE

10.01.2015

12 Yaş Altı Çocuklarda Mobil Cihazların Kullanımının Yasaklanması İçin Bir Sebep: Obezite

Video oyunları ve televizyon, obezitenin artması ile ilişkilidir. Odasında bu tür cihazları kullanmasına izin verilen çocuklarda obezite görülme sıklığı %30 oranında artmaktadır. Obez olan çocukların %30'unda diyabet ortaya çıkmakta, kalp krizi ve erken felç riski artmakta ve ortalama yaşam süresi kısalmaktadır.

15.12.2014

Çocukluk Döneminde Risk: Obezite

Anne ve babanın obez olması, çocuğun yeme alışkanlığı bakımından anne ve babasını örnek alması, çocukların televizyon ve bilgisayar başında çok zaman geçirmesi, stres, kaygı gibi unsurlar çocukluk döneminde obezitenin oluşmasına neden olmaktadır.

10.11.2014

Çocukları Obez Olan Ailelere Para Cezası Geliyor!

Porto Riko'da hükümet, obeziteyle mücadele amaçlı, çocukları fazla kilolu olan anne ve babalara 800 dolara kadar para cezası verilmesini planlıyor. Gelecek nesillerin daha sağlıklı olması için bu uygulamanın yararlı olacağını düşünenlerin sayısı ülkede oldukça fazla.

10 - 12. soruları yukarıdaki metne göre yanıtlayınız.

10. Gazetelerde obeziteyle ilgili haberlere sıklıkla yer verilmesinin nedeni nedir? Bir ya da iki cümleyle yazınız.

11. Mobil cihazların kullanımı obeziteyi neden artırır? Bir ya da iki cümleyle yazınız.

12. Gazete haberlerine göre aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

- A) Obezite ve diyabet birbirleriyle ilişkilidir.
- B) Televizyon izlemeyen çocuklar obeziteye yakalanmıyor.
- C) Porto Riko'daki para cezası birçok ülkeye örnek olmuştur.
- D) Obezite yalnızca çocukluk döneminde ortaya çıkan bir sorundur.

“BASINDA OBEZİTE” Bağlamına Ait Puanlama Anahtarı

Soru No:	10
Soru Kodu:	T-2016-0010
Bağlam Adı:	BASINDA OBEZİTE

DOĞRU YANIT- (2 PUAN)Açıklama	Obezite ile ilgili bilinçlendirmeye vurgu yapan yanıtlar
Örnek Yanıtlar	"Obezitenin yaygınlaşmasını önlemek için." "Halkı bilinçlendirmek için." "Obezitenin bir hastalık olduğuna dikkat çekmek." "Halkı uyarmak için." "Aileleri bilinçlendirmek için." "Anne ve babaların önlem almasını sağlamak için." vb.
YANLIŞ YANIT- (0 Puan) Açıklama	Yetersiz ve belirsiz yanıtlar
Örnek Yanıtlar	Para cezasını haber vermek için
BOŞ-Açıklama	- Yanıt kâğıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı yani alanın tamamen boş olduğu durumlar.

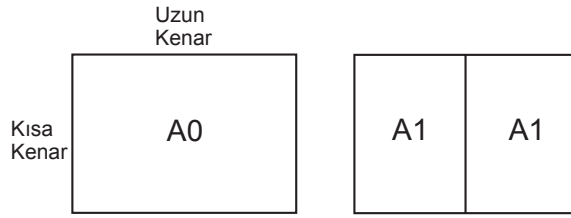
Soru No:	11
Soru Kodu:	T-2016-0011
Bağlam Adı:	BASINDA OBEZİTE
DOĞRU YANIT- (1 PUAN) Açıklama	"Uzun süre hareketsiz kalmak, çocukların televizyon ve bilgisayar başında çokça vakit geçirmesi" ifadelerini içeren yanıtlar
Örnek Yanıtlar	"Çocukların bilgisayar ve televizyon başında çok zaman geçirmesi." "Çocukların bilgisayar başında çok zaman geçirmesinden dolayı hareketsiz kalması."
YANLIŞ YANIT- (0 Puan) Açıklama	Yetersiz ve belirsiz yanıtlar
BOŞ-Açıklama	Yanıt kâğıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı yani alanın tamamen boş olduğu durumlar.

Soru No:	12
Soru Kodu:	T-2016-0012
Bağlam Adı:	BASINDA OBEZİTE
Doğru Yanıt	A

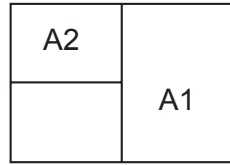
Ek 6. Matematik Örnek Sorular ve Puanlama Anahtarları

KÂĞIT BOYUTLARI

Kâğıt boyutları A0, A1, A2,... olarak isimlendirilir. Bu kâğıt boyutları arasında bir ilişki vardır. Örneğin A1, A0 kâğıdın şekildeki gibi uzun kenarı boyunca ortadan 1 kez katlanmasıyla ortaya çıkan kâğıt boyutudur.



A2 ise şekildeki gibi A1 kâğıdın uzun kenarı boyunca ortadan 1 kez katlanmasıyla ortaya çıkan kâğıt boyutudur.



Benzer şekilde A3, A2 kâğıdın; A4 ise A3 kâğıdın uzun kenarı boyunca ortadan 1 kez katlanmasıyla ortaya çıkan kâğıt boyutudur.

5 - 6. soruları yukarıda verilen bilgilere göre yanıtlayınız.

5. A6 kâğıt boyutunu cevap kâğıdındaki şekil üzerinde çizerek gösteriniz.

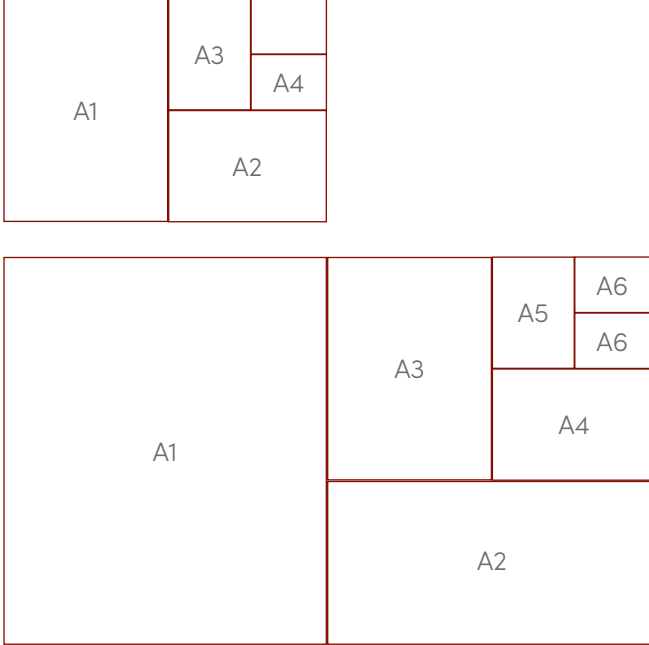
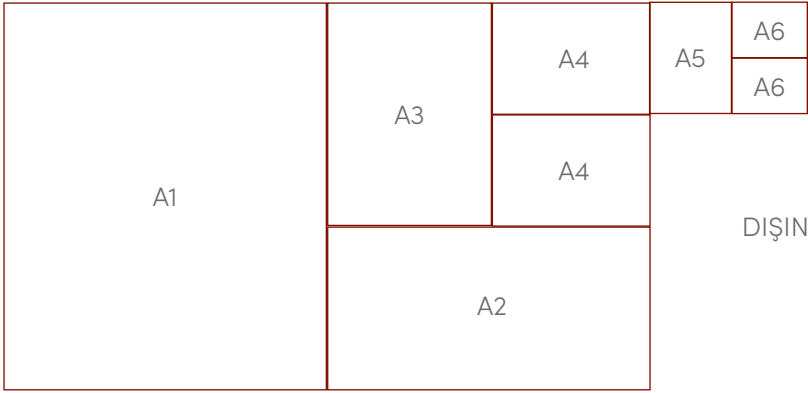
6. A2 boyutundaki bir kâğıt kesilerek A5 boyutunda en fazla kaç tane kâğıt elde edilir?

A) 4

B) 8

C) 12

D) 16

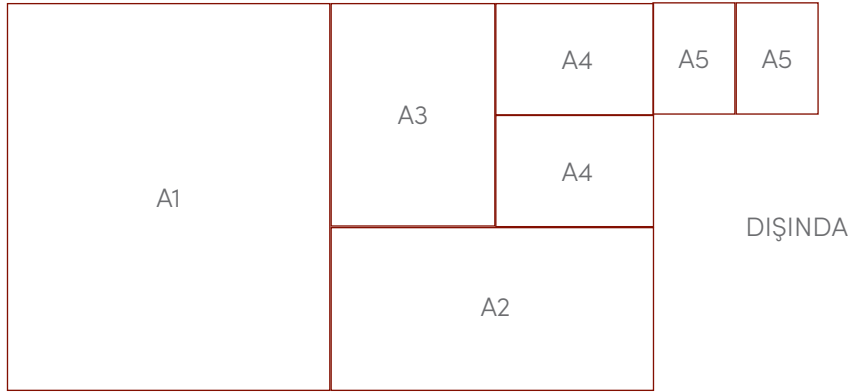
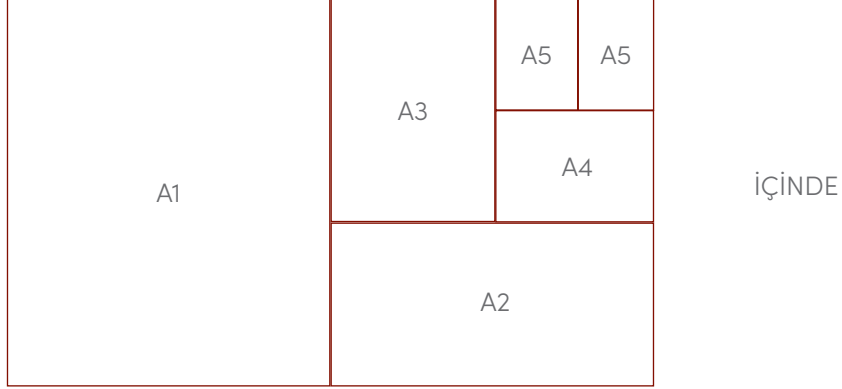
Soru No:	5
Soru Kodu:	M-2016-0037
Bağlam Adı:	KÂĞIT BOYUTLARI
DOĞRU YANIT- (2 PUAN) Açıklama	A5 ve A6 boyutlarını şekil içinde doğru boyutlandırarak çizer. A5 ve A6 boyutlarını şekil dışında doğru boyutlandırarak çizer.
Örnek Yanıtlar	NOT: Cevap kâğıdında öğrencilere aşağıdaki gibi A4'e kadar kâğıt boyutları verilmiştir. Öğrencilerden yalnızca iki adım (A5 ve A6) tamamlamaları istenmiştir.  İÇİNDE  DIŞINDA

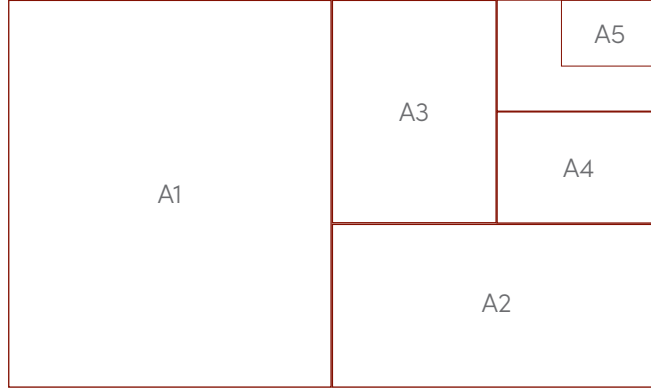
KISMI DOĞRU -
(1 PUAN) Açıklama

Sadece A5'i şekil içinde veya dışında doğru boyutlandırarak çizer.

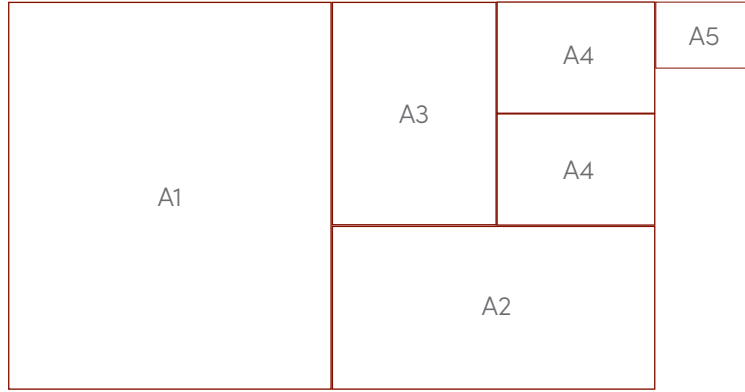
Sadece A6'yı (A5'i çizmeden) şekil içinde veya dışında doğru boyutlandırarak çizer

Örnek Yanıtlar





İÇİNDE



DIŞINDA

YANLIŞ YANIT- (0 PUAN)

Açıklama

İlgisiz ve yanlış yanıtlar.

BOŞ-Açıklama

Cevap kâğıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı, alanın tamamen boş olduğu durumlar.

Soru No:

6

Soru Kodu:

M-2016-0038

Bağlam Adı:

KÂĞIT BOYUTLARI

Doğru Yanıt

B

SİNEMA

Dört sinemada gösterilen filmler ve bu filmlerin başlama saatleri aşağıda verilmiştir.
Her bir film 2 saat sürmektedir.

Güneş Sineması		Ay Sineması		Yıldız Sineması		Bulut Sineması	
Filmler	Başlama Saatleri	Filmler	Başlama Saatleri	Filmler	Başlama Saatleri	Filmler	Başlama Saatleri
Asteriks	11.30	8 Saniye	11.00	Sevimli Tehlike	11.30	Sihirli Orman	11.30
	14.00		13.30		15.30		16.30
	16.30		18.30		12.30		11.00
Yapışık Kardeşler	11.30	Sevimli Tehlike	11.30	Yapışık Kardeşler	16.00	Asteriks	15.30
	13.30		14.00		11.00		14.00
	16.00		17.30		13.00		17.00
Sevimli Tehlike	10.30	Yapışık Kardeşler	12.00	Kod Adı: Koz	17.00	8 Saniye	11.45
	15.30		15.30		14.00		18.00
	13.00		18.30		18.30		
8 Saniye	17.30	Asteriks	14.00	Sihirli Orman			
			17.30				

Nalan, Sena ve Burçin, bu filmlerden birine gideceklerdir. Ancak;

11.00-12.00 saatleri arasında Nalan'ın yüzme kursu,
17.00-18.00 saatleri arasında Sena'nın saz kursu,
18.00-19.00 saatleri arasında Burçin'in dans kursu vardır.

Bu üç arkadaş, kurs saatleri dışında ortak bir saat belirleyerek gidecekleri filmi seçeceklerdir.

6 - 8. soruları yukarıdaki bilgilere göre birbirinden bağımsız olarak yanıtlayınız.

6. Nalan, Sena ve Burçin *Sevimli Tehlike* filmine birlikte gitmeye karar verirlerse hangi sinemaya gidebilirler?

- A) Ay Sineması B) Bulut Sineması
C) Yıldız Sineması D) Güneş Sineması

7. Sena'nın izlemek istediği filmlerden biri sadece *Yıldız Sineması*'nda gösterildiğine göre, Nalan, Sena ve Burçin bu filmin hangi saatteki gösterimine birlikte gidebilirler? Yazınız.

8. Nalan, Sena ve Burçin *Bulut Sineması*'na birlikte gitmeye karar verirlerse hangi filme, hangi saatte gidebilirler? Yazınız.

"SİNEMA" Bağlamına Ait Puanlama Anahtarı

Soru No: 6

Soru Kodu: M-2016-0006

Bağlam Adı: SİNEMA

Doğru Yanıt: A

Soru No:	7
Soru Kodu:	M-2016-0007
Bağlam Adı:	SİNEMA
DOĞRU YANIT- (1 PUAN) Açıklama	Nalan, Sena ve Burçin'in Yıldız sinemasında saat 13.00 gösterimine birlikte gidebilecekleri bilgisini içeren yanıtlar.
Örnek Yanıtlar	Saat 13.00
	13.00
	Saat 13.00 kod adı koz,
	Kod adı koz Saat 13.00
	13.00 ile 15.00 arası
YANLIŞ YANIT- (0 PUAN) Açıklama	İlgisiz ve yanlış yanıtlar.
Örnek Yanıtlar	12.30-16.00 seanslarına gidebilirler
	15.30 hiçbirinin kursu yok. Üçü de gidebilir.
BOŞ-Açıklama	Cevap kâğıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı, alanın tamamen boş olduğu durumlar.

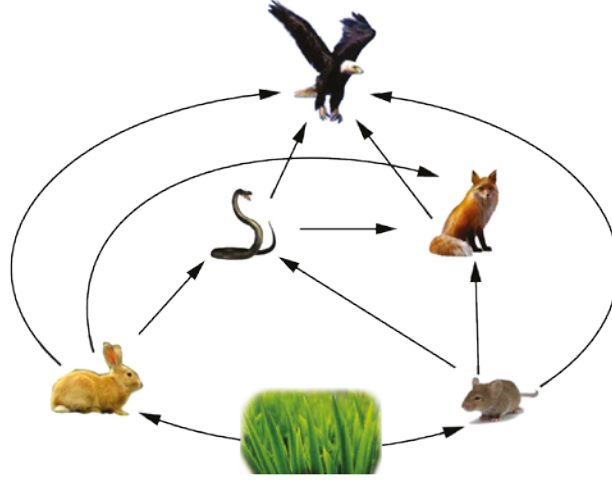
Soru No:	8
Soru Kodu:	M-2016-0008
Bağlam Adı:	SİNEMA
DOĞRU YANIT - (2 PUAN) Açıklama	Seçilen filmin ve film saatine ilişkin her ikisinin birden doğru olduğu yanıtlar
Örnek Yanıtlar	8 Saniye ve saat 14.00
	Saat 14.00 ve 8 Saniye
	8 saniye filmine öğlen 2
KISMI DOĞRU -(1 PUAN) Açıklama	Seçilen filmin ve film saatine ilişkin bilgiden sadece birini içeren yanıtlar.
Örnek yanıtlar	14.00
	Saat 14.00
	8 Saniye
	Öğlen 2
	Bulut sineması 8 saniye

YANLIŞ YANIT- (0 PUAN) Açıklama	Seçilen filmin ve film saatine ilişkin bilginin sadece birinin doğru olduğu yanıtlar.
	Film adı ve saatinin doğru olarak yazıldığı ancak yanında farklı film adı veya saati bulunan yanıtlar.
	İlgisiz ve yanlış yanıtlar.
Örnek yanıtlar	8 saniye filmi 17.00 seansı
	14.00 ve Asteriks
	8 saniye 14.00-17.00
	8 saniye 14.00 veya Asteriks 15.30
BOŞ-Açıklama	Sihirli Orman 11.30
	Cevap kağıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı, alanın tamamen boş olduğu durumlar.

Ek 7. Fen bilimleri Örnek Sorular ve Puanlama Anahtarları

BESİN AĞI

Bir bölgedeki besin ağı şekilde verilmiştir.



Bu besin ağının bulunduğu bölgede, insanların bilinçsiz avlanması nedeniyle yılan, tilki ve kartalların sayısı azalmıştır.

6 - 7. soruları yukarıda verilen bilgilere göre yanıtlayınız.

6. Bu bölgedeki otsu bitki, tavşan ve tarla farelerinin sayılarında zamanla nasıl bir değişim olması beklenir?

- A) Otsu bitkiler artarken tarla faresi ile tavşan sayısının azalması.
- B) Otsu bitkiler artarken tarla faresi ile tavşan sayısının değişmemesi.
- C) Tarla faresi ile tavşan sayısı artarken otsu bitkilerin sayısının azalması.
- D) Tarla faresi ile tavşan sayısı artarken otsu bitkilerin sayısının değişmemesi.

7. Bilinçsiz avlanma dışında besin ağındaki tüm canlıların sayısının azalmasına neden olabilecek etkenler neler olabilir? Yazınız.

“BESİN AĞI” Bağlamına Ait Puanlama Anahtarı

Soru No: 6

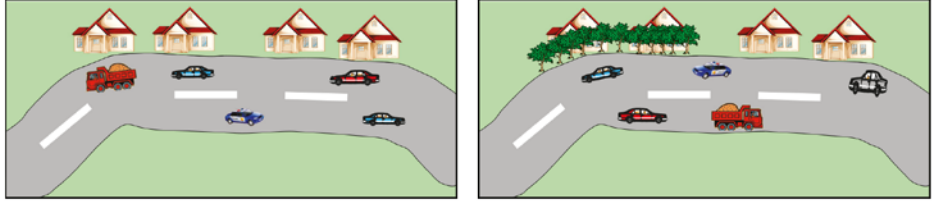
Soru Kodu: F-2016-0006

Bağlam Adı: BESİN AĞI

Doğru Yanıt: C

Soru No	7
Soru Kodu	F-2016-0007
Bağlam Adı	BESİN AĞI
DOĞRU YANIT- (1 PUAN) Açıklama	• Ekosistemi ya da yaşama birliğini bilinçsiz avlanma dışında olumsuz etkileyebilecek faktörlerden en az birine vurgu yapan yanıtlar. • Besin ağındaki tüm canlıların sayısının azalmasını besin ağının başındaki üretici canlının sayısındaki azalma ile ilişkilendirerek açıklayan yanıtlar.
Örnek Yanıtlar	Ortamda zehirli madde birikimi
	Ortamda atık madde birikimi
	Besin zincirine yeni bir canlının eklenmesi
	Salgın hastalıklar
	Doğal afetlerle üretici canlıların yok olması (Yangın, sel, asit yağmuru, deprem vb.)
	İnsanların avlanma dışında üretici canlılara zarar vermesi (Anız yakmak gibi)
	Otların azalması
	Doğal afetler
YANLIŞ YANIT- (0 Puan) Açıklama	Çevre kirliliği
	İlgisiz ve yanlış yanıtlar.
Örnek yanıtlar	Bilinçsiz avlanma
BOŞ (-1 puan) Açıklama	Cevap kâğıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı yani alanın tamamen boş olduğu durumlar.

Uzmanlar, trafik yoğunluğunun fazla olduğu bir yerde evlere giren toz kirliliğini azaltmanın yolları ile ilgili bir hipotez kurmuşlardır. Bunu araştırmak için görseldeki bölgede bir proje gerçekleştirmişlerdir.



Proje, aynı cadde üzerinde bulunan evlerde gerçekleştirilmiştir. Bu evlerdeki eşya yüzeyleri manyetik bir bezle silinerek dışarıdan eve giren toz kirliliğinin ölçümü yapılmış ve hepsinde kirliliğin aynı olduğu gözlenmiştir. Bu evlerin bir kısmının önüne bol yapraklı kayın ağacı fidanları dikilmiştir. Daha sonra bu evlerde toz kirliliğinin ölçümü bir kez daha yapılmıştır. Önüne ağaç dikilen evlerde manyetik bezin %50 daha az kirlendiği, diğer evlerde ise kirlilik oranında bir değişme olmadığı görülmüştür. Proje başarılı olmuştur.

10 - 11. soruları yukarıda verilen bilgilere göre yanıtlayınız.

10. Bu projede kayın ağacı, hangi özelliğinden dolayı tercih edilmiştir?

- A) Nemli toprağı sevmesi
- B) Kışın yapraklarını dökmesi
- C) Gövdesinin kaygan ve gri renkli olması
- D) Yapraklarının tüylü ve pürüzlü olması

11. Bu projenin hipotezi veya araştırma sorusu nedir? Bir cümleyle yazınız.

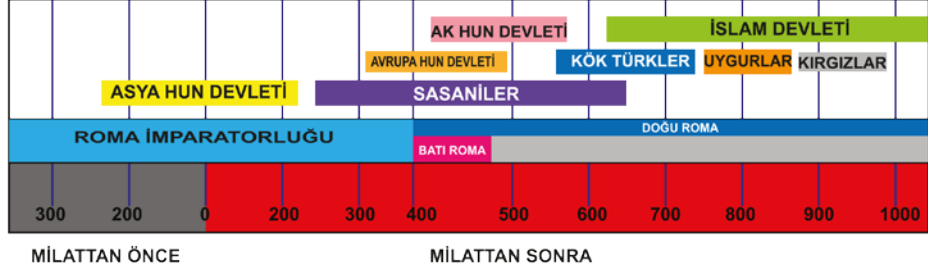
“KAYIN AĞACI” Bağlamına Ait Puanlama Anahtarı

Soru No	10
Soru Kodu	F-2016-0010
Bağlam Adı	KAYIN AĞACI
Doğru Yanıt	D
Soru No	7
11	F-2016-0007
Soru Kodu	F-2016-0011
DOĞRU YANIT- (1 Puan) Açıklama	Kayın ağacının toz kirliliğini azalttığına yönelik hipotez cümlesi ya da araştırma sorusunu içeren yanıtlar.
Örnek Yanıtlar	Ağaçlar sayesinde toz kirliliğini azaltabiliriz. Kayın ağacı toz kirliliğini önler mi?

Örnek Yanıtlar	Kayın ağacının yaprakları havadaki kirlilik maddelerini tutar mı?
	Kayın ağacının yaprakları manyetik bezdeki toz miktarını azaltır mı?
	Kayın ağacının yaprakları havadaki kirlilik yapan maddeleri tutar.
	Kayın ağacının yaprakları manyetik bezdeki toz miktarını azaltır.
YANLIŞ YANIT- (0 Puan) Açıklama	İlgisiz ve yanlış yanıtlar.
Örnek Yanıtlar	Yollardan evlere fazla miktarda toz girmesi
BOŞ (-1 puan) Açıklama	Cevap kağıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı yani alanın tamamen boş olduğu durumlar.

Ek 8. Sosyal Bilgiler Örnek Sorular ve Puanlama Anahtarları

TARİH ŞERİDİ



1 - 3. soruları yukarıda verilen tarih şeridine göre yanıtlayınız.

1. En uzun süre hüküm sürmüş olan devlet aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Roma İmparatorluğu B) Avrupa Hun Devleti
C) Asya Hun Devleti D) Sasaniler

2. Milattan önce kurulmuş devletler hangileridir? Yazınız.

3. Aşağıdakilerden hangisi İslam Devleti'nin çağdaşı olan devletlerden biri değildir?

- A) Kırğızlar B) Uyğurlar
C) Kök Türkler D) Ak Hun Devleti

"TARİH ŞERİDİ" Bağlamına Ait Puanlama Anahtarı

Soru No 1

Soru Kodu S-2016-0021

Bağlam Adı TARİH ŞERİDİ

Doğru Yanıt A

Soru No	2
Soru Kodu	S-2016-0022
Bağlam Adı	TARİH ŞERİDİ
DOĞRU YANIT- (2 Puan) Açıklama	-Asya Hun Devleti -Roma İmparatorluğu ifadelerinden her ikisini içeren yanıtlar
Örnek Yanıtlar	Asya Hun Devleti ve Roma İmparatorluğu
KİSMİ DOĞRU- Açıklama 1 puan	-Asya Hun Devleti -Roma İmparatorluğu ifadelerinden 1 tanesini içeren yanıtlar
Örnek Yanıtlar	Asya Hun Devleti Roma İmparatorluğu
YANLIŞ YANIT-Açıklama	Doğru devlet / devletlerin yanında milattan sonra kurulmuş olan devletlerin yer aldığı yanıtlar (şeridin doğru okunmadığını gösterdiğinden dolayı) İlgisiz ve yanlış yanıtlar
Örnek Yanıtlar	Asya Hun Devleti, Roma İmparatorluğu, Ak Hun Devleti Roma İmparatorluğu ve Sasaniler
BOŞ-Açıklama	Yanıt kâğıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı yani alanın tamamen boş olduğu durumlar
Soru No	3
Soru Kodu	S-2016-0023
Bağlam Adı	TARİH ŞERİDİ
Doğru Yanıt	D

UÇAK KAZASI



Türkiye İdari Haritası



Norveç'ten Türkiye'ye hareket eden bir uçakta meydana gelen arızadan dolayı, uçağın Türkiye sınırlarında düşmesi büyük üzüntüye neden oldu. Kaza sonrası, uçaktaki yolculardan birinin cep telefonu sinyaliyle ulaşarak uçağın 30°-32° doğu meridyenleri arasında bir yerde olduğu tespit edildi. Daha sonra, uçağın düştüğü il sınırları belirlendi. Norveç ve Türkiye arama - kurtarma ekipleri hemen harekete geçti.

12 - 13. soruları yukarıda verilen bilgilere göre birbirinden bağımsız olarak yanıtlayınız.

12. 30°-32° doğu meridyenleri arasına düştüğü bilinen uçağın bulunduğu bölgede aşağıdaki illerden hangisi yoktur?

- A) Isparta B) Denizli
C) Eskişehir D) Sakarya

13. Uçağın 30°-32° doğu meridyenleri ile 36°-37° kuzey paralelleri arasında bir yere düştüğü kesinleştikçine göre bu coğrafi koordinatlarda yer alan il merkezi hangisidir? Yazınız.

“UÇAK KAZASI” Bağlamına Ait Puanlama Anahtarı

Soru No	12
Soru Kodu	S-2016-0012
Bağlam Adı	UÇAK KAZASI
Doğru Yanıt	B

Soru No	13
Soru Kodu	S-2016-0013
Bağlam Adı	UÇAK KAZASI
DOĞRU YANIT- (1 PUAN) Açıklama	Antalya
Örnek Yanıtlar	Antalya
YANLIŞ YANIT-Açıklama	İlgisiz ve yanlış yanıtlar.
BOŞ-Açıklama	Yanıt kâğıdında soruya ilişkin alanda hiçbir karalamanın ya da işaretlemenin olmadığı yani alanın tamamen boş olduğu durumlar



Sanliurfa
ÖLÇME DEĞERLENDİRME MERKEZİ