

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
(EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM)
YÜKSEK LİSANS TEZİ

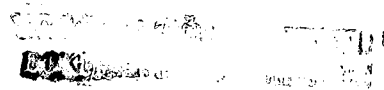
117 016

**İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
MATEMATİK VE TÜRKÇE
DERSLERİNDEKİ AKADEMİK BAŞARILARI
ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

117016

HAZIRLAYAN
HALE YETİM

DANIŞMAN
YRD.DOÇ.DR.HALİM AKGÖL



İZMİR – 2002

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans/Doktora tezi olarak sunduğum, “ İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05.07.2002

Adı Soyadı
Hale YETİM

TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün
26/06/2002 tarih ve 21 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü
Öğretim Yönetmeliği'nin 17. maddesine
göre Eğitim Bilimleri Anabilim/Anasanat Dalı yüksek
lisans/doktora öğrencisi Hale YETİM'in
"İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerindeki Ak
ılları Üzerine" konulu tezi incelenmiş ve aday 05/07/2002 tarihinde, saat 13:00'da
Araştırma jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

60 Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra
dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan
anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar
değerlendirilerek tezin başarılı olduğuna oy birliğiyle karar
verildi.

BAŞKAN

Y. Doç. Dr. Aydin Yataq

ÜYE

ÜYE

ÜYE

ÜYE

Y. Doç. Dr. Mustafa Güvendi

Y. Doç. Dr. Halim Akgöçer

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ**TEZ VERİ FORMU****Tez No:****Konu Kodu:****Üniv.Kodu:****Tezin yazarının****Soyadı:** YETİM**Adı:** Hale**Tezin Türkçe Adı:** İlköğretim Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Bir Araştırma**Tezin Yabancı Dildeki Adı:** It is a study about academic achievement of the students in Maths and Turkish subjects**Tezin Kabul Edildiği:****Üniversite:** DOKUZ EYLÜL**Enstitüsü:** Eğitim Bilimleri**Yıl:** 2002**Tezin Türü:**(X) 1.Yüksek Lisans**Dili:** TÜRKÇE

2. Doktora

Sayfa Sayısı :

3. Tıpta Uzmanlık

Referans Sayısı:

4. Sanatta Yeterlilik

Tez Danışmanının**Ünvanı Adı Soyadı:** Yrd.Doç.Dr.Halim AKGÖL**Türkçe Anahtar Kelimeler:**

- 1.Tutum
2. Türkçe Başarı
3. Matematik Başarı
4. İlköğretim

İngilizce Anahtar Kelimeler:

1. Attitude
2. Turkish Success
3. Maths Success
4. Primary School

Tarih:**İmza:**

1. Tezimin fotokopi yapılmasına izin vermiyorum
2. Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir (x)
Kaynak gösterilmek şartıyla tezin tamamının fotokopisi alınabilir.

Yazarın İmzası:

ÖZET

Bu araştırma da, Matematik ve Türkçe eğitim programlarındaki amaçların öğrencilere ne derece kazandırıldığı ve öğrencilerin bu derslerdeki başarıları ile derslere karşı tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma için hazırlanan 40'ar maddelik "Türkçe Başarı Testi" ve "Matematik Başarı Testi" ile 20'şer maddelik "Türkçe Tutum Ölçeği" ve "Matematik Tutum Ölçeği", 2000-2001 Eğitim-öğretim yılında İzmir ili'nin Gümüşpala İlçesindeki Şehit Nazım Bey İlköğretim Okulunda öğrenim gören 83, 8. sınıf öğrencisine uygulanmıştır.

Matematik Tutum Ölçeğinin Alpha güvenirlik katsayısı 0.87, Türkçe Tutum Ölçeğinin Alpha güvenirlik katsayısı 0.90 olarak SPSS paket programı kullanılarak bulunmuştur.

Madde analizi yöntemi ile Matematik Başarı Testinin KR20 güvenirliği 0.70 ve Türkçe Başarı Testinin KR20 güvenirliği 0.80 olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki Matematik dersine ait ağırlıklı başarı ortalamaları arasında $p < 0.001$ anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrencilerin İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki Türkçe Ağırlıklı Başarı Ortalamaları arasında $p < 0.001$ anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğrencilerin İlköğretim birinci ve ikinci kademe Genel Ağırlıklı Başarıları arasında $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur,

Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğrencilerin İlköğretim Sekizinci Sınıf Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasındaki Korelasyon katsayısı 0.268 bulunmuştur ve bu katsayı istatistiksel olarak ($p<0.005$) anlamlıdır.

Öğrencilerin İlköğretim Sekizinci Sınıf Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasındaki Korelasyon katsayısı 0,489 bulunmuştur ve bu katsayı istatistiksel olarak ($p<0.001$) anlamlıdır.

Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Matematik dersi sınıf geçme notları arasında korelasyon katsayısı 0.815 bulunmuştur ve bu katsayı istatistiksel olarak ($p<0,001$) anlamlıdır.

ABSTRACT

In this study, Maths and Turkish Educational programmes, it is tried to determine the relation with the targets of Maths and Turkish Educational programmes and the success of the students in these subjects.

It is prepared Turkish and Maths Achievement Test which contains forty items and Turkish and Maths Attitude Scale which contains twenty items for 8 th level 83 students in Şehit Nazım Bey Primary School in Gümüşpala in İzmir.

Alpha reliability coefficient for Maths attitude scale is 0.87 and it is 0.90 for Turkish attitude scale and it is found by using SSPS packet programme. The Kr 20 Reliability of Turkish as 0.80 and Maths as 0.70 Achievement Test is found by item analyzing system.

There is meaningful difference as $p < 0.001$ between the first and the second level students and their Maths achievement average.

There is meaningful difference as $p < 0.001$ between the first and the second level students and their Turkish achievement average.

There is meaningful difference as $p < 0.001$ between the first and the second level students and their General Achievement Average.

According to the student's income distribution, there is a meaningful difference as $p < 0.05$ the students who get the points of Maths achievement test.

According to sex of the students, there is a meaningful difference between the points of Turkish achievement test which the students get.

Correlation coefficient is 0.268 between the 8 th the students' general achievement average and their points of Maths achievement test. This coefficient is ($p < 0.05$) as statistical.

Correlation coefficient is 0.489 between the 8 th the students' General achievement average and their points of Turkish achievement test. This coefficient is ($p < 0.001$) as statistical.

Correlation coefficient is 0.815 between the students general achievement average and their Maths passing marks and it is meaningful $p < 0.001$ as statistical.



ÖNSÖZ

Bu araştırmada, eğitime bakış açısı sonucu oluşan değişikliklere göre biçimlendirilen Matematik ve Türkçe öğretim programlarındaki amaçların öğrencilere ne derece kazandırıldığı ve öğrencilerin bu derslerde ne oranda başarılı oldukları; öğrencilerin bu derslere yönelik tutumları ile derslerdeki başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu ve öğrencilerin ilköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar Genel Ağırlıklı Başarı ortalamaları ile Matematik ve Türkçe derslerindeki başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını, katkılarını esirgemeyen, beni yönlendiren Sayın Yrd.Doç.Dr.Halim Akgöl'e teşekkürlerimi borç bilirim.

Bu araştırmanın yapılmasında; anket aracı ile veri toplamama yardımcı olan Şehit Nazım Bey İlköğretim Okulu Müdürü İbrahim Aksoy'a ve Müdür Yardımcısı Halit Akduman'a, anket verilerinin bilgisayar kodlama formuna işlenmesini sağlayan Ege Üniversitesi Tekstil Mühendisliği Bölümü Araştırma Görevlisi ablam Özge Ayaz'a; verilerin analizini yapan Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Araştırma Görevlisi olan Murat Ellez'e, verilerin değerlendirilmesinde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan'a; kaynak toplamada yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay'a, araştırma raporunun yazılmasında zaman ve emeğini esirgemeyen ablam Özge Ayaz'a ve raporun çoğaltılmasında emeği geçen Can Fotokopi'ye teşekkürlerimi sunarım.

Gösterdikleri sabır, ilgi, anlayış, yardım ve maddi desteklerinden dolayı aileme sevgilerimi sunar, teşekkür ederim.

Hale YETİM

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
YEMİN METNİ	II
TUTANAK	III
YÖK DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	IV
ÖZET	V
ABSTRACT	VII
ÖNSÖZ	IX
İÇİNDEKİLER	X
TABLolar	XIII
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
MATEMATİK NEDİR?	3
-Matematiksel Düşünme Ne Demektir?	4
BAZI ÖĞRENME KURAMCILARINA GÖRE MATEMATİK	
ÖĞRETİMİ	4
- Matematikteki Öğrenmelerin Psikolojik Temelleri	10
- Öğrenme İlkeleri	10
İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	12
A.GİRİŞ	12
B. İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİNİN GENEL HEDEFLERİ	14
C. PROGRAMIN UYGULANMASI İLE İLGİLİ GENEL	
AÇIKLAMALAR	15
- A. Matematik Ünitelerinin İşlenişi İle İlgili Açıklamalar	16
- B. Alıştırma İle İlgili Özellikler	21

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER	22
TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI	26
- Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	26
İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI	29
İLKÖĞRETİM VI. VII. VE VIII. SINIF TÜRKÇE DERSİ PROGRAMI	30
TÜRKÇE DERSİNDE PROGRAM İÇERİĞİNİN DÜZENLENMESİ	37
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME YAŞANTILARININ DÜZENLENMESİ	39
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER	46
TÜRKÇE ÖĞRETİMİN SORUNLARI	48
TUTUM NEDİR	49
BAŞARI	52
BAŞARI GÜDÜSÜ	53
İLKÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME DAVRANIŞLARIN ÖLÇÜLMESİNDE BAŞLICA YAKLAŞIMLAR	55
TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİ VE UYGULANMASI	58
İLKÖĞRETİMDE KULLANILAN SINAV ÇEŞİTLERİ	61
- Araştırmanın Amacı	67
- Araştırmanın Önemi	67
- Problem Cümlesi	67
- Alt Problemler	67

- Araştırmanın Sınırlılıkları	69
- Araştırmanın Sayılıları	70
- Tanımlar	70
- Kısaltmalar	71
BÖLÜM II	72
YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR	72
BÖLÜM III	83
YÖNTEM	83
ARAŞTIRMA MODELİ	83
EVREN VE ÖRNEKLEM	84
- Veri Toplama Araçları	87
ANKETİN UYGULANMASI VE VERİLERİN İŞLENMESİ	93
VERİLERİN İŞLENMESİ	94
VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ	94
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM	95
BÖLÜM V	11
SONUÇ VE ÖNERİLER	11
ÖNERİLER	12
KAYNAKÇA	12
EKLER	13

TABLULAR

Tablolar		Sayfa
Tablo 1	Deneklerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	84
Tablo 2	Deneklerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	85
Tablo 3	Deneklerin Babaların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı	85
Tablo 4	Deneklerin Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı	86
Tablo 5	Öğrencilerin İlköğretim Birinci ve İkinci Kademedeki Matematik Ağırlıklı Başarılarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri	95
Tablo 6	Öğrencilerin İlköğretim Birinci ve İkinci Kademedeki Türkçe Dersine Ait Ağırlıklı Başarılarına İlişkin t Tablosu	96
Tablo 7	Öğrencilerin İlköğretim Birinci ve İkinci Kademedeki Türkçe Ağırlıklı Başarılarına İlişkin t Tablosu	97
Tablo 8	Cinsiyetlerine Göre Deneklerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu	97
Tablo 9	Annelerin Öğrenim Durumuna Göre deneklerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu	98
Tablo 10	Babaların Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu	99
Tablo 11	Aylık Gelir Düzeylerine Göre Deneklerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanların F Tablosu	99
Tablo 12	Aylık Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanların Scheffe Testi Sonuçları	10
Tablo 13	Cinsiyetlerine Göre Deneklerin Türkçe Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu	10

Tablo 14	Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Türkçe Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu	10
Tablo 15	Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Türkçe Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu	10
Tablo 16	Aylık Gelir Düzeylerine Göre Deneklerin Türkçe Başarı Testinden Aldığı Puanların F Tablosu	10
Tablo 17	Cinsiyetlerine Göre Deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t Tablosu	10
Tablo 18	Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t Tablosu	10
Tablo 19	Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t Tablosu	10
Tablo 20	Aylık Gelir Düzeylerine Göre Deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların F Tablosu	10
Tablo 21	Cinsiyetlerine Göre Deneklerin Türkçe Tutumu Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t Tablosu	10
Tablo 22	Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Türkçe Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t Tablosu	10
Tablo 23	Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Türkçe Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t Tablosu	10
Tablo 24	Aylık Gelir Düzeylerine Göre Deneklerin Türkçe Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların F Tablosu	10
Tablo 25	Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanlar İle Matematik Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Korelasyon Değerleri	10

Tablo 26	Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden Aldığı Puanlar İle Türkçe Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Korelasyon Değerleri	109
Tablo 27	Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması İle Matematik Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Korelasyon Değerleri	110
Tablo 28	Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Türkçe Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Korelasyon Değerleri	111
Tablo 29	Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması İle İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersi Sınıf Geçme Notlarına İlişkin Korelasyon Değerleri	112
Tablo 30	Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması İle İlköğretim Türkçe Dersi Sınıf Geçme Notlarına İlişkin Korelasyon Değerleri	113

GİRİŞ

Eğitim ortamındaki bireylerden eğitim faaliyetleri yoluyla yeni davranışlar kazanmaları ya da var olan davranışlardan bazılarının değişmesi beklenir. Eğitim kurumlarında uygulanan eğitim faaliyetleri gelişigüzel değil, önceden planlanan belli bir programa çerçevesinde yürütülür. Bireye hangi davranışların kazandırılacağı eğitim programında yer alır. Çağdaş eğitim düzeyine ulaşmak için programın toplumsal değişmelere paralel olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

Eğitim programı geliştirilirken bilimsel çalışmalar ışığında araştırma yapılması, doğru kararlar alınması ve uygulamaların değerlendirilmesi gerekir. Program geliştirme sürecini tamamlayan, yeni gelişmelere olanak sağlayan değerlendirme sürecinde verilerin nasıl toplanıp yorumlanacağı, programa nasıl oturtulacağı iyi bilinmelidir.

Taba'da benzer bir tanımla, eğitim programının öğrenme planı olduğunu belirterek tanımı, program öğelerini sıralayarak yapar. Taba'ya göre, eğitim programı, hedefler ve hedef davranışlar, içeriğin seçimi ve örgütlenmesi, öğrenme öğretme süreci ve hedeflerin değerlendirilmesi öğelerinden oluşur (Demirel , 1999).

Eğitim programının planlı yaşantılardan meydana gelmesi, dinamik ve sürekli oluşu program geliştirme faaliyetlerini bünyesinde taşır. Demirel (1999), eğitim programı ile program geliştirmenin genelde birlikte kullanıldığını söylemiş ve program geliştirmeyi, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanmıştır.

Eğitim programında program geliştirme çalışmaları, programının tasarlanmasını, değerlendirilmesini ve yeniden düzenlenmesini içine alır. Program geliştirmeye yönelik yaklaşımları, Fidan (1986), ürüne ve sürece ağırlık veren modeller olarak iki temel grupta toplamıştır. Birinci yaklaşımı benimseyen eğitimciler, eğitim programlarını bir sistem olarak ele almaktadırlar. Eğitim hedefleri önceden belirlenip, açıklıkla ortaya konulabilir. Hedefler belirlendikten sonra, amaçlara ulaşılmasına yardım edecek içerik, yönetme ve öğrenme ortamı belirlenir. Değerlendirme faaliyeti ile amaçlara ulaşma derecesi tayin edilir. Değerlendirme sonucu elde edilen veriler

doğrultusunda hedefler, içerik ve yöntemler yeniden gözden geçirilebilir. İkinci yaklaşımda ise türünden çok öğrenci ve süreç önem taşır. Bu görüşe göre, eğitim tüm sonuçları ve süreçleri önceden bilinemez. Çünkü süreç amaca, amaç öğrencilerin ihtiyaç ve eylemlerine göre belirlenir. Bu yaklaşımda öğrenci ve öğretmen görüşleri, onların duygu ve düşünceleri, kişisel tercihleri, kendileri ile ilgili algıları, programa ilişkin alınacak kararlara esas teşkil eder (Erden, 1995).

Belli bir ders veya konuda oluşturulan her hedef için yeterli sayıda davranış belirlemek gerekir. Belirlenen davranışı gösteren öğrenciler için o davranışla ilgili hedefe ulaşmış denilebilir. Davranışlar hangi hedefle ilgiliyse o hedefin niteliklerine uygun olmak zorundadır. Her hedefteki kritik davranış o hedefe ulaşıp ulaşılmadığının güçlü bir kanıtıdır. Genel iliklere uygun yazılan her davranış o hedefin göstergesi sayılır.

Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde kapsamın, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve yakından uzağa sıralanması gerekir. Kapsamda dikkat edilecek diğer bir husus ise, paralel uygulanan öğretim programlarının kapsamlarının birbirini destekler nitelikte olmasıdır. Özellikle bu durum ilköğretim programlarında büyük önem taşır.

Bir ders için belirlenen hedef ve davranışların her birinin öğrenciyi nasıl ve hangi yollarla verileceğinin belirlenmesi, eğitim durumu ile olmaktadır. Eğitim durumu, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Sönmez (1993), eğitim durumunu, öğrenciye istendik davranışların kazandırıldığı yani onun eğitildiği süreç olarak tanımlamıştır. (Erden (1995)'e göre eğitim durumu, öğrenci ve öğretmenin, öğrenme ve öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri kapsar.

Program değerlendirilmesi konusunda farklı yaklaşımlar olduğu görülmekte ve aşağıda bunlardan bazıları özetlenmektedir. Tekin (1993), programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirlemek, ayrıca öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeyine göre ayarlayabilmek için değerlendirmeye gerek olduğu söylemiştir. Bundan çıkan sonuca göre üç amaç için değerlendirme yapıldığını da belirtmiştir.

Bunlar;

1. Tanıma- yerleştirmeye yönelik değerlendirme,
2. Biçimlendirme-yerleştirmeye yönelik değerlendirme,
3. Değer biçmeye yönelik değerlendirme (sonuç değerlendirmesi) dir.

Demirel ((1999), eğitim programlarının başarılı olabilmesi için, tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir; ancak bu her zaman gerçekleşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzenlemeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesine gerek olduğunu belirtmiştir.

Bu araştırmada, eğitime bakış açısındaki gelişmeler sonucu biçimlendirilen, Türkçe ve Matematik öğretim programlarındaki amaçların ve hedeflerin öğrenciler tarafından ne oranda kazandırıldığı uygulanan başarı testleri ile, bu derslere yönelik öğrenci tutumları ise uygulanan tutum ölçekleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca, deneklerin ilköğretim birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar Türkçe ve Matematik ders notları ve bunların analizi ile akademik başarılarının nasıl değiştiğini gözlenmeye çalışılmıştır.

MATEMATİK NEDİR?

YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi 1997 kapsamında hazırlanan Matematik Öğretim Programındaki tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

“Matematik nedir?” sorusuna cevap niteliğindeki bazı düşünceler aşağıdaki ifadelerde verilmiştir.

- Matematik sayı ve uzay bilimidir.
- Matematik, tüm olası modellerin incelenmesidir (Sawer)
- Matematiğin özü sayı ve miktarlarla ilgili düşüncelere çalışmak değildir. Matematik, kullanılacak yollardan bağımsız olarak kendi içinde hesaba katılan uygulamalarla ilgilidir (Boole).
- Matematik... deneyim alanlarını organize etme etkinliğidir (Freudenthal)
- Matematik, bireyin çevresindekileri sıralama, organize etme ve denetim altına almada yararlandığı işlemlerin özellikleriyle ilgilenir (Peel)

Piaget'ye göre üç öğrenme süreci vardır. Bunlar.

- a) Zihinsel kavramların oluşturulması
- b) Kavramların, deneyimlerin ışığında adaptasyonların sağlanması
- c) Kavramların zihinsel (soyut) yapılar oluşturacak şekilde birbirleriyle ilişkilendirilmesidir

Özümseme, yeni deneyimlerimizi var olan kavramlarımızla uyumlu hale getirme sürecidir. Piaget'ye göre; "zeka" deneyimlerimizle ilgili bütün verileri kavramlarımızın belirlediği çerçevede oturtabildiğimiz, o çerçeve ile birleştirip, bütünleştirebildiğimiz ölçüde bir özümsemedir. Beş tane otomobili gören bir çocuk, beş kedi yavrusunu belirtmek için de beş kavramından yararlandığı zaman yeni bir deneyimi özümsemektedir.

Uyma, bizim kavramlarımızı sınırlama veya genişletmede kullandığımız sınırlama durumundadır. 5 simgesinin beşi temsil ettiğini öğrenen bir çocuk, içinde 5'in elliyi, temsil etmekte olduğu 54 ile karşılaştığında bu simgeyle ilgili kavramlarını genişletme durumunda kalacaktır.

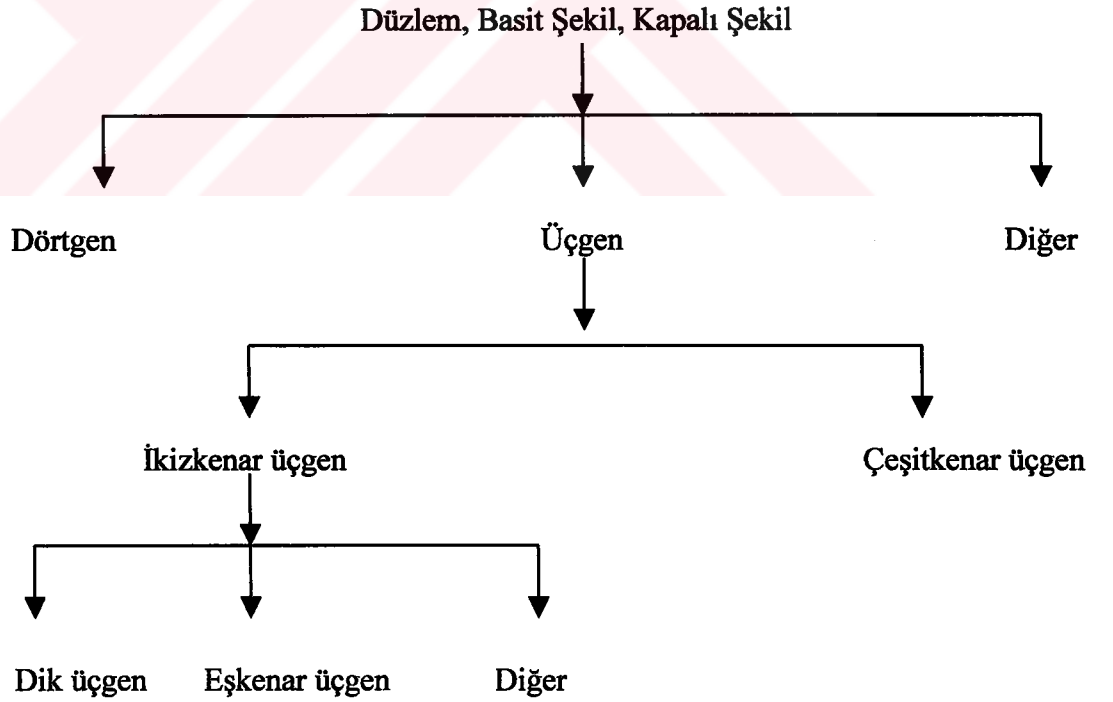
Matematik derslerindeki etkinliklerin çoğu, öğrencilerin yeni deneyimlerini mevcut kavramlarına katmalarında, özümsemelerinde onlara yardımcı olma amacına yöneliktir. Bu etkinliklerden bazıları da öğrencilerin kavramlarını yine deneyimleri ile uyumlu hale getirme, uyma amacını güder.

J. Bruner

J. Bruner 'e göre; öğretmenler, öğrencilere onlara konunun yapısını kendi kendilerine keşfetmeye sevk edecek problem durumları vermelidirler. Burada sözü edilen yapı, esas bilgileri oluşturan temel düşünceleri, ilişkileri ya da konuda yansıyan örüntüleri anlatmaktır. Özel olgu ve ayrıntılar bu yapı içinde yer almaz. Bruner, sınıflarda öğrenmenin tümevarımsal bir biçimde gerçekleşmesi gerektiğine inanır. Tümevarımsal düşünme, ayrıntılar ve örneklerden genel ilkelere ulaşma şeklinde gerçekleşir. Buluş yolu ile öğrenmede öğretmen, öğrencilere özel örnekler sunar,

öğrenciler, aralarındaki ilişkileri keşfederek konunun yapısını buluncaya kadar bu örnekler üzerinde çalışırlar.

Örneğin; şekil, düzlem, basit şekil, kapalı şekil, dörtgen, üçgen, ikiz kenar üçgen, çeşit kenar üçgen, eşkenar üçgen ve dik üçgen terimlerini öğrenmişseniz geometrinin bir yönünü anlamaya hazırsınız demektir. Fakat, bu terimler arasında ne gibi ilişkiler vardır? Eğer, bu terimleri, aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi bir kodlama sistemi içinde yerleştirebilerseniz, geometrinin bu kısımdaki temel yapıyı daha iyi anlayabileceksiniz demektir. Kodlama sistemi, birbiri ile ilişkili kavramlardan oluşturulan bir aşamalı sistem, bir hiyerarşidir. Kodlama sisteminin en üstünde, kavramların en genel olanı yer alır. Bu durumda bunlar düzlem, basit şekil kapalı şekil olacaktır. Kavramların daha özel olanları, bu genel kavramların altında yer alacaktır. Bruner'e göre, öğrencilere yeteri miktarda üçgen olan ve üçgen olmayan örnekler sunulursa onlar sonuçta bir üçgenin temel, ayırt edici özelliklerinin neler olduğunu keşfedeceklerdir.



R.M.Gagne

Bilişsel öğrenme kuramcılarında biri olan R.M.Gagne, insanların öğrenebildikleri becerilere öğrenme ürünleri adını vermektedir. Gagne, bu becerileri beş ayrı gruba ayırmaktadır. Bunlar tutumlar, devinimsel beceriler, sözel) bilgiler, zihinsel beceriler ve bilişsel stratejilerdir.

Tutumlar, muhtemelen olumlu ve olumsuz deneyimler ve model olarak kabul ettiği kişilerden öğretme yolu ile öğrenilmektedir motor becerilerin öğrenilmesinde hareketler ve bunların eşgüdümü, koordinasyonu söz konusudur. Devinimsel becerilerin iki ögesi vardır. Bunlar, ne yapılacağına yani beceriyi oluşturan basamaklara ilişkin bilgi ve hareketlere uyumlu bir bütünlük kazandırmak için bunların tekrarı şeklinde alıştırmalardır.

Zihinsel beceriler diğerlerinden, "... nasıldır?" sorusuna cevap oluşturma niteliğiyle ayrılabilir. Semboller aracılığı ile biz problem çözmek için zihinsel dönüştürmelerden ve hesaplamalardan yararlanır ve bu yolla çevremizle dolaylı bir etkileşime gireriz.

Birkaç tane farklı zihinsel beceri tipi vardır. Gagne bunları, birinin öğrenilmesi diğerinin öğrenilmesi için gerekli ön koşulları oluşturacak şekilde aşamalı bir dizi halinde ifade etmiştir. Aşamalı dizide bir sonraki basamak, değişik kavramları kurallar aracılığı ile yeni kurallardan yararlanarak ilişkilendirmektir. Örneğin, alanın bulunması ile ilgili kural, uzunluk, genişlik ve alan kavramlarının birbirleriyle ilişkilendirilmesine dayanır.

Gagne'nin aşamalı sınıflamasında en üst sınıf bilişsel stratejilerdir. Bunlar; dikkati yöneltme, duygusal algılarda kendini gösteren örüntüleri belirleme, unutmayı önlemek için kısa süreli bellekte yer alan bilgilerin hangilerinin tekrarlanması gerektiğine karar verme, bilgileri organize etme ve incelikleri ortaya koyma, uygun bir geri getirme stratejisini seçme gibi bilgi işlemde yararlanılması gereken becerilerdir. Aşağıdaki tablo, Gagne'ye göre olanaklı görünen beş öğrenme ürünü ile bunların örneklerini göstermektedir.

- 1) Tutumlar → * Basketbol takımına girme yolunu seçme
* Mozart'ı dinleme
- 2) Devimsel Beceriler → * Almanca dersine kaydolma
* Teniste, servis atmada ustalaşma
* Çömlekçi tezgahında düzgün bir çanak yapma
- 3) Sözel Bilgi → * Bir yazarın eserlerinin adlarını, yayımlanma tarihlerini, .. vb. 'ni belirtme.
- 4) Zihinsel Beceriler → * Sembolleri, iletişim kurma ve problem çözmede kullanma
- Ayırt Etme → * P ile q'ü çemberle elipsi ayırt etme
- Kavramlar → * Tabloları, sanatçıya, tarza, döneme, konuya göre sınıflama
- Kurallar → * Suyun 0⁰ C'de donduğunu gösterme
- Yüksek Dereceli Kurallar → * Sağlanan su, gübre ve güneş ışığından yararlanarak bir bitkinin büyüme miktarını yordama
- 5) Bilişsel Starejiler → * Konuşmada ileri sürülen düşünceleri hazırlamak için... yöntemini kullanma, bir probleme çözüm bulmak için analogiden yararlanma.

R.R.Skemp

Skemp'e göre; insanların oluşturdukları kavramlar, aşamalı bir dizi, bir hiyerarşi oluşturur. Kırmızı kavramı birincil bir kavramdır; çünkü, hemen hemen tümüyle görme duyusu organımızın sağladığı verilere dayanır..

Skemp, insanların birincil kavramlara ek olarak ikincil kavramlar da oluşturduklarını ileri sürer. Skemp'e göre iki, bir ikincil kavramdır. Çünkü, bu kavram birincil kavramların tanınmasına bağlı olarak oluşmaktadır. İki kavramı gibi, renk de

ikincil bir kavramdır. Bir, iki, üç, dört... vb. kavramlarını oluşturuncaya kadar, sayı kavramını oluşturamayız. Skemp'e göre sayı kavramı, üçüncü dereceden bir kavramdır. Toplama ise dördüncü dereceden bir kavramdır. Matematikte, diğer derslere göre çok daha zengin bir kavramlar hiyerarşisi söz konusudur. Herhangi bir kavramın dayandığı daha alt düzeydeki kavramların tümü kazanılmış olmadıkça, bunların üzerine kurulan üst düzey kavram da kazanılmaz.

Matematiği, bir kavramlar hiyerarşisi olarak ele almak , öğretmek istediğimiz matematik bilgilerini organize etmemizde yardımcı olur. Skemp, amaçları ve öğrenme güdüsünü, motivasyonu dikkate alan bir öğrenme kuramı önermiştir. Skemp'e göre; öğrenme, “ verilerin koşullarda mümkün olan en iyi işleyişi olanaklı kılan durumlara götüren bir sistemde, amaca yönlü bir değişimin oluşması” dır.

Bir matematik problemi ile karşılaşıldığında, yönlü sistem bunu kayda alır ve duygusal sisteme aktarır. Duygusal sistem, yönlendirici sisteme dönüt olarak, güven veya güvensizlik duygusunu iletir.

Z.Dienes

Dienes, öğrenmeyi, karmaşıklığın gittikçe arttıran bir oyun süreci olarak görür. Dienes'e göre soyutlama, kurala aykırı düşen durumları dikkate almadan, çeşitli durumlarda ortak olan yönü belirleme sürecidir. Soyutlama, kanıt olabilecek birkaç şeyi birden zihinde tutmayı içerir. Örneğin, bir nesne çiftindeki nesnelere sayısına iki diyebilmek için iki tane olarak nitelenen başka nesne çiftlerinin de hatırlanması gerekir.

Dienes'e göre, simgeler soyutlama yolu ile oluşturulan kümeler {gruplar,sınıflar} göstermek için kullanılır. Bu duruma, şöyle bir örnek verilebilir: Bir çocuk, iki ,üç ve beş genellemelerini yaptıktan sonra, “iki oyuncak, üç oyuncak daha beş oyuncak eder.” Diyebilir. Bu çocuk buluşunu yazılı olarak $2+3=5$ veya sözlü olarak “iki, üç daha beş eder.” Şeklinde ifade etmeye özendirilir.

Dienes'e göre genelleme, söz konusu kümeyi (grubu) yeni durumları da içerecek şekilde genişletmek demektir. “Üç nesne, iki nesne daha beş nesne eder” tahminini yapan bir çocuğun, iki oyuncak ve üç oyuncak, iki şekerleme ve üç şekerleme vb. ile ilgili deneyimlerinden genellemeye ulaşmış olduğu söylenir.

Değişebilirlik (Belirsizlik) İlkesi

Dienes'e göre, deneyimleri sırasında çocuklara, bir yandan bu deneyimler yoluyla ulaşacakları genellemeyi örneklendiren, ona uygun düşen yönleri korumaya çalışırken öte yandan bu genellemeyi örneklendirmeyen, ona uygun düşmeyen, istisna teşkil eden yönlerini mümkün olduğu kadar değişikliğe uğratarak yardımcı oluruz. Örneğin, onların "İki, üç daha beş eder" genellemesini oluşturmak istiyorsak onlar, bu genellemeyi örneklendiren ölçüler ve nesnelere çok sayıda ve çeşitli yaşantılar kazandırmamız gerekir. Ancak, bunu yaparken, bazı noktalara da dikkat etmemiz gerekir. Küçük çocuklar, yetişkinlere göre çok az sayıda örnekten hareketle genelleme yapma yoluna gidebilirler. Onlara genelleme yaptırmaya çalışırken, aynı zamanda çok sayıda değişkenlerde değişiklik yapılırsa, ulaşılabilecek genellemeyi örneklendirmeyen ona uygun düşmeyen yönlerde de bir artış olur. İstenmeyen yöndeki etkilerde meydana gelen bu artış çocuklar için çok fazla olabilir; onların istenen genellemeye ulaşmalarını engelleyebilir. Değişkenlerdeki değişikliklerin, istenen genellemeye ulaşmayı engellemeyecek ölçüde kalması gerekir (YÖK/ Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Önce Öğretmen Eğitimi Ankara, İlköğretim Matematik Öğretimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi s. 2-28).

Matematikteki Öğrenmelerin Psikolojik Temelleri

Öğrenme ilkeleri

- * Öğrencilerin zihinsel gelişim düzeyine uygun olma.
- * Öğrencileri yıldırmadan, çıkarabilecekleri en üst düzeyde bir davranış göstermeye sevk etme
- * Öğrencilerin doğrudan) yaşantılarına dayanma.
- * Sınıftaki öğrencilerin içinde bulunmakta olabilecekleri değişik zihinsel gelişim düzeylerine uyarlanabilme
- * Öğrencilerin kavramsal yapılarını geliştirici katkılarda bulunma (özümseme)
- * Öğrencilerin en çok aşına oldukları objeleri (somut eşya, resim, sözcük, simge) kullanma.
- * Öğrencilerin üstesinden gelebilecekleri bir yoğunluk ve hız ile sunulmuş olma.

* Öğrencilerin erişmiş buldukları soyutluk-somutluk düzeyini üst sınırlarındaki bir soyutluk-somutlukla sunulma.

Piaget'nin çalışmalarından kaynaklanan eğitimle ilgili temel sorular şunlardır:

* Öğretimin, öğrencinin içinde bulunduğu basamağa uygun olması zorunlu mudur?

* Uygun öğrenme girişimleri ile öğrencinin zihinsel gelişimi daha yüksek bir düzeye getirilebilir mi?

* Gelişme bir bütün halinde mi gerçekleşmektedir. Yani öğrencinin gelişimi bütün bağlamlarda hep aynı düzeyde midir?

Bu sorulara, araştırma bulgularından gelen cevaplar şöyledir:

* Bazı dikey gecikmeler söz konusudur. Geniş bir dönem içinde birey farklı bağlamlardaki işlemsel düzeylere farklı zamanlarda erişebilmektedir.

* Çocuğun içinde bulunduğu düşünme evresinin onun öğrenme gücü üzerindeki etkisi, öğretimin düşünme düzeyini yükseltici nitelikteki etkisinden daha güçlüdür.

* Öğrenme gücü üzerinde öğretim, çocuğun içinde bulunduğu düşünme evresinden daha az etkili olmakla birlikte çocukların somut işlemler dönemine girişini çabuklaştırmada başarılı öğretim girişimleri vardır.

Bloom'un okulda öğrenme kuramına göre öğretmenin öğretme-öğrenme sürecinin iletişimindeki temel görevleri ve öğretim hizmetinin niteliği ile ilgili olarak okulda öğrenme kuramına ilişkin bilgiler şu şekilde açıklanabilir:

1) İşaret ve Açıklamalar:

Öğrenmede, yaklaşık bir standart sapma artış sağlayabilmekte; ortalama bir öğrenciyi, normal okul durumlarında sadece % 16'nın erişebildiği seviyeye çıkarabilmektedir.

Nitelikler: Zamanlama, açıklık-anlaşılabilirlik önemli.

Önlemler: ihtiyaçlara duyarlılık, seçenek zenginliği, dağıtımda dengeyi içeriyor.

2) Katılma

Öğrenmede, yaklaşık 1 standart sapma artış sağlayabilmekte; ortalama bir öğrenciyi, normal okul durumlarında sadece % 16'nın erişebildiği seviyeye çıkarabilmektedir.

Biçimleri: Açık ve örtük, düşük ve yüksek düzeyli zihinsel süreçlerle olabiliyor.

Engeller: Öğrenme güdüsü eksikliği, ön koşullarda eksiklikler, işaret ve açıklamalarda yetersizlik, özendirici ve kolaylaştırıcılarda güçsüzlük şeklinde ortaya çıkabiliyor.

Her öğrenci için yeterince katılma çok önemlidir.

3) Pekiştirme

Öğrenmede yaklaşık 1.2 standart sapma artış sağlayabilmekte , ortalama bir öğrenciyi normal okul durumlarında sadece % 12'nin erişebildiği seviyeye çıkarabilmektedir.

Pekiştirici- uyarıcılar: Maddi-manevi, iç-dış kaynaklı olabiliyor

Pekiştirme Tarifleri: Sabit/değişken aralıklı, sabit/değişken oranlı olabiliyor.

Önlemler: İhtiyaçlara duyarlılık, seçenek zenginliği, dağıtımda dengeyi içeriyor.

4) Dönüt ve Düzeltme

Öğrenmede yaklaşık 1.6 standart sapma artış sağlayabilmekte , ortalama bir öğrenciyi normal okul durumlarında sadece % 5'in erişebildiği seviyeye çıkarabilmektedir.

Önemi: Öğrenme hızı, öğrenme düzeyi, bilişsel giriş davranışları, duyuşsal giriş özellikleri üzerinde olumlu etkileri var.

Dönüt ve düzeltme işlemleri: İzleme testleri, alternatif öğretme-öğrenme yolları ile yerine getirilebilir.

İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

A. GİRİŞ

1991-1992 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yeterlilik ve verimliliği belirlemek için; öğrencilerin başarılarını,

öğretmenlerin müfettişlerin ve yakın alan olarak Fen bilgisi öğretmenlerinin görüşlerini de içeren kapsamlı bir değerlendirme çalışması yapılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre programda aşağıdaki düzenlemeler yapılarak geliştirilmiştir:

1. Programın hedef ve davranışları, öğrencilerin gelişim düzeyleri de dikkate alınarak:

- a. Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilecek
- b. Problemleri çözmeye yarayacak şekilde düşünme yolu getirecek,
- c. Matematik dersinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayattaki problemleri çözmeye kullanabilecek
- d. Yaratıcı ve eleştireci düşünme yeteneğini geliştirecek,
- e. Matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirecek nitelikte düzenlenmiştir.

2. İlköğretim matematik Dersi Programı'nın hedefler bölümünde yer alan davranış sayısının fazla bulunmuş olması nedeniyle programda tekrar edilen hedef ve davranışlar çıkarılarak yeni bir düzenleme yapılmıştır.

3. İşleniş örnekleri her üniteye bir tane olacak şekilde hazırlanmıştır. Konular öğretilirken; kesme, yaptırma, çizme, boyama yaptırılarak öğrencilerin aktif hale getirilmesine dikkat edilmiştir.

4. Ölçme bölümünde, işlenen her davranış ölçülecek sorular hazırlanarak konuyu değerlendirilmesinin yapılması sağlanmıştır.

5. Konuların dağılımı, 1. sınıftan 8. sınıfa doğru sarmal bir yapı oluşturacak biçimde genişletilerek dağıtılmıştır.

B. İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİNİN GENEL HEDEFLERİ

1. Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme
2. Matematiğin önemini kavrayabilme
3. Varlıklar arasında temel ilişkileri kavrayabilme
4. Zihinden hesaplamalar yapabilme
5. Dört işlemi (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme) yapabilme
6. Problem çözebilme
7. Problem kurabilme
8. Çalışmalarda; ölçü, grafik, plan, çizelge ve cetvelden yararlanabilme
9. Temel işlemleri (yüzde, faiz, iskonto vb.) yapabilme
10. Zaman yer ve sayılar arasındaki ilişkiler hakkında açık ve kesin fikirler kazanabilme
11. Matematik dersinde edinilen bilgi ve becerileri diğer derslerde kullanabilme
12. Geometrik şekiller arasındaki ilişkileri kavrayabilme
13. Geometrik şekillerin alan ve hacimlerini hesaplayabilme
14. Çevredeki eşyaların şekilleri ile kullanımları arasında ilişkileri kavrayabilme
15. Basit cebirsel işlemleri yapabilme
16. Birinci dereceden bir ve iki bilinmeyenli denklem sistemlerini kullanarak problem çözebilme
17. Trigonometri hesaplarını yapabilme

18. İstatistik bilgilerini kullanarak grafik çizebilme
19. Permütasyon ve olasılıkla ilgili hesaplamalar yapabilme
20. Tüme varım ve tümdengelim yöntemleriyle düşünerek çözümlenmeler yapabilme
21. Bilimsel yöntemin ilkelerini problem çözmede kullanabilme
22. Çalışmalarda; düzenli, dikkatli, sabırlı olabilme
23. Araştırmacı, tarafsız, ön yargısız, yerinde karar verebilen, açık fikirli ve bilginin yayılmasının gerekliliğine inanan bir kişiliğe sahip olabilme
24. Yaratıcı ve eleştirel düşünebilme
25. Karşılaştığı problemleri çözebilecek yöntemler geliştirebilme
26. Estetik duygular geliştirebilme

C. PROGRAMIN UYGULANMASI İLE İLGİLİ GENEL AÇIKLAMALAR

Bu bölümde programın yapısı ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

1. Matematik ünitelerinin hedef ve davranışları, genel hedeflerle tutarlı olacak biçimde sınıf seviyelerine göre düzenlenmiştir.
2. Matematikte kullanılan temel kavram ve semboller, her sınıf seviyesinde “Ünitede kullanılan temel kavramlar ve semboller” başlığı altında verilmiştir.
3. Her üniteye örnek bir işleniş, ders planına uygun olarak verilmiştir. İşlenen hedefe ait davranışlar süreye uygun olarak alınmıştır

Matematik konuları ön şart ilişkili bir yapıya sahiptir. Herhangi bir kavram, onun ön şartı durumundaki diğer kavramlar kazandırılmadan verilemez. Öğrencilerin, toplama işlemini öğrenmeden çarpma işlemini öğrenmeleri zordur. Kesirlerle işlem yapabilmesi için; payda eşitleme, sadeleştirme, genişletme, tam sayılı kesri bileşik kesre çevirme gibi konuların daha önceden işlenmesi gerekmektedir.

Programda işleniş örneklerinde; matematik araç-gereçlerinin yanı sıra hikaye, şarkı, oyun, gazete küpürleri ve yakın çevreden bulunabilecek konuyla ilgili olan eşyalar kullanılmıştır.

Öğrencilerin eleştirici düşünme, muhakeme etme, problem çözme becerilerini geliştirmek ve bilimsel metotlara göre çalışma yollarını öğretmek milli eğitimin temel hedefidir. Her ders bu hedefi gerçekleştirmek için birer araçtır. Matematik programındaki hedef ve davranışları gerçekleştirmeyi sağlayacak öğrenme ve öğretmen etkinlikleri diğer derslerle bağlantıyı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. .

Seçilen yöntemler ve teknikler, hedef ve davranışların gerçekleştirilmesinde önemli bir unsurdur. Öğrenmede; işitme ve görme önemli olmakla beraber, yaparak öğrenme daha yararlı ve sürekli sonuçlar sağlar. Programdaki işleniş örnekleri, günlük hayatla bağlantılı ve öğrenci katılımını sağlayacak nitelikte düzenlenmiştir.

A. Matematik Ünitelerinin İşlenişi İle İlgili Açıklamalar

1. Varlıklar Arasındaki İlişkiler

Çocuklar, 6-7 yaş öncesinde sınıflandırma ve gruplandırma yapabilirler; fakat sınıf veya grupların özelliklerini, bunların içeriklerini kavrayamazlar. Bunun yanında, okula gelmeden önce zihni olarak varlıkları birbirinden ayırt edebilirler. 6-7 yaşına gelenler; sayı kavramını, sayılar arasındaki ilişkileri kavrayabilirler.

6-7 yaş, çocuğun bir yandan zihni gelişimindeki geçiş dönemine, diğer yandan planlı eğitimin başlamasına rastlamaktadır. İlköğretim okuluna gelen çocuklar, çok çeşitli sebeplerden dolayı, zihni ve zihni olmayan faktörler bakımından birbirlerinden farklıdırlar.

Bu nedenlerle 6-7 yaş öncesi zihin gelişmelerinde; bazı durumlarda çocuklar arasında oluşan ferdi farklılıkları azaltmak, çocukları planlı eğitime hazırlamak ve yakın çevresinde gördüğü eşyalar ve şekiller arasındaki ilişkileri görebilme yeteneğini geliştirebilmek için varlıklar arasındaki ilişkilere yer verilmiştir; Bunlar; benzerlik-farklılık, büyüklük-küçüklük, uzunluk-kısalık, azlık-çokluk, yüksekte-alçakta, uzakta-yakında, içinde-dışında, üzerinde-altında, sağda-solda-arada, önde-arkada, çukur-tümsek ve ağır-hafiflik ilişkileridir.

Çalışmaların başlangıç noktası, öğrencilerin okul dışında kazandıkları bilgilerin ve yaşantılarına dayandırılmalıdır. Öğrencilerin bu kavramları doğal ortamlarda gözlem yaparak öğrenmeleri sağlanmalıdır.

2. Kümeler

Küme kavramı; yakın çevredeki araçlar-gereçler, eşyalar ve şekiller bir araya getirilerek, topluluk ve yığın kelimelerinin anlamlarından başlanıp oluşturulmaya çalışılacaktır. Kümelerdeki eleman sayısı kavramı, varlıkları bire bir eşleme yoluyla kazandırılmalıdır.

3. Doğal Sayılar ve Tam Sayılar

Ritmik saymalar, öğrencinin sayı kavramını kazanmasını hızlandırır.

İleriye ve geriye doğru ritmik sayma çalışmaları, toplama-çıkarma ve çarpma işlemlerinin öğretiminde kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle ritmik sayma becerisi kazandırılırken, baştan sıra ile sayma çalışmaları belli bir düzeye geldikten sonra, verilen bir sayıdan başlayıp saymaya da yer verilmelidir.

Matematiğin, sayı kavramını kullanarak hesaplama ve ölçme teknikleri ile bir akıl yürütme ve düşünme yolu olduğu dikkate alındığında; sayı kavramının ne kadar önemli olduğu anlaşılır.

Varlıklar arasında azlık-çokluk kavramının kazandırılmış olması, sayının somut varlıklara eşlenerek verilmesi, sayının değişik düzenlemelerle ifade edilmesi; çocukta soyutlama ve genelleme yaparak, istenen sayı kavramına ulaşmasını sağlar. Somut nesnelere yapılan bu çalışmalar, yerini simgelere bırakır.

Abaküs, basamak levhası, sayı kartları, sayı çubukları, para ve para modelleri, istatistik yıllıklarındaki tablolar ünitenin kavranmasında araç olarak kullanılabilir

4. Kesirler, Rasyonel Sayılar ve Gerçek Sayılar

Dört işlemle ilgili problemlerin çözümünde, ondalık kesirlerin kavratılmasında kesirler ünitesi önem kazanmaktadır.. Kesirlerin kavratılmasına somut varlıklardan başlanmalı, daha sonra konuyla ilgili işlemlere ve problemlere yer verilmelidir.

Ondalık kesirler, paydaları 10, 100, 1000 gibi 10'un kuvveti olan kesir sayıları olduğundan, ayrı bir kesir sayısı olmadığı fakat özel kesir sayıları olduğu öğrencilere sezdirilmelidir.

5. İşlemler

Toplama, Çıkarma, Çarpma, Bölme İşlemler

İşlemlerin öğretilmesi ile ilgili olarak aşağıdaki sıra izlenmelidir.

a. Öğrencilere; başlangıçta varlıkların bir araya gelmeleri, insan, hayvan ve bitkilerin çoğalmaları, eksilmeleri, bölümleri gibi doğal olaylar fark ettirilmelidir. Bunlardan yararlanarak işlem kavramının kazandırılmasına çalışılmalıdır.

b. İşlemlerle ilgili sözlü ifadeler öğretilmelidir.

c. İşlemlerle ilgili matematiksel ifadeler yazdırılmalıdır ve kavratılmalıdır.

d. Başlangıçta, zihinden hesaplamalara yazılı işlemlerden daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca, dört işlemle ilgili çalışmalarda, işlemin kavratılmasından sonra doğru ve çabuk işlem yapma çalışmalarına geçilmelidir.

e. Günlük hayatta zihinden hesap yapma önem taşır. Bu nedenle yazılı işlemlerin yanında zihinden işlemlere de yeteri kadar yer verilmelidir.

İşlemlerin kavratılmasında; sayı kartları, sayma kutuları, abaküs, resimler e levhalar, gazeteler, dergiler, istatistik yıllıkları, kartpostallar, çarpım tablosu levhası, metre cetvel gibi araçlardan yararlanılabilir.

a. Ölçüler

Doğal ölçülerin yanında, çocuğun kullandığı eşyaların birim kabul edilerek yapılacak ölçme işlemlerine yer verilmelidir. Daha sonra standart ölçü birimleri kullanılarak ölçme sonuçlarının karşılaştırılmasına fırsat sağlanmalıdır. Ölçme türleri arasındaki ilişkilerde ortak noktalar belirlenip, ünite tekrarı adı altında verilmelidir. Örneğin; uzunluk, kütle, sıvı ölçü birimleri onar kat onar kat büyür, onar kat onar kat küçülür.

Standart ölçü birimleri tanıtılırken, öğrencilerin ölçme araçlarını kullanmalarına mümkün olanları edinmelerine veya yapmalarına imkan verilmelidir. Bunlarla ilgili kavramların kazandırılmasına önem verilmeli, öğrencilerin kendi deneyimleriyle ilgili örneklerden yararlanılmalıdır.

Günlük hayatta karşılaştıkları; uzunluk, kütle, sıvı, alan, hacim, arazi vb. ölçüleri yaklaşık olarak tahmin edebilme becerisi kazandırılmalı bilinçli bir tüketici olmanın yöntemleri konular içinde vurgulanmalıdır. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşacakları ölçü birimlerini tanıma ve gerekirse bunları farklı birimlere çevirerek problem çözmede kullanma becerisi verilmelidir.

b. Grafikler

Grafikler, sayısal bilgilerin gözle görülür ve kolay anlaşılır hale getirilmesine yardımcı olur. İlköğretimin ikinci ve üçüncü sınıflarında çocukların ilgisini çekebilmek için konuya sayısal bilgilerin şekille gösterilmesinden başlanmalıdır.

Grafikler, yorumlama ve genelleme basamağındaki davranışların kazandırılmasında kullanılacak araçlardır.

7. Geometri

Çocuğun yakın çevresindeki eşyalarda, şekillerde ve tabiattaki varlıklarda, geometrik biçim ve desen yer alır. Geometrik biçim ve desen, varlığa görünüş güzelliği kazandırmaktadır. Varlıktaki amaca uygunluğun fark edilmesi, güzel sanatlar eğitiminde temelini oluşturur. Geometrik şekillerin kavratılması, eleştirici düşünce ve problem çözme becerisini geliştirir. Ayrıca, geometri, matematiğin diğer konularının öğretilmesinde araç olarak kullanılır.

Bu nedenle öğrencilerin geometrik cisimlerin köşelerini, ayrıtlarını ve yüzeylerini keşfederek tanımlarını sağlamalıdır. Öğrencilerin yakın çevresinde kullandıkları geometrik cisimlere benzeyen varlıklar, sınıf ortamına getirilmelidir.

Nokta, doğru, doğru parçası, ışın, düzlem ve uzay kavramlarının tanımları yapılmamalıdır. Bu kavramların ne oldukları şekil ve örneklerle açıklanmalıdır.

Geometrik şekillerin çevrelerinin ve alanlarının hesaplanmasında, başlangıçta formül kullanmadan sonuca ulaşılması çalışmalarına yer verilmelidir.

8. Asal Sayılar ve Çarpanlarına Ayırma

6. sınıfta öğrencilerden sayıların 2,3,5,9 ile bölünüp bölünmeyeceğine bölme işlemi yapmadan karar vermesi istenerek bölünebilme kurallarını bulmaları için yol gösterilmelidir. Çarpanlara ayırma, e.b.o.b.u ve e.k.o.k.u günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde yardımcı olacak şekilde kullanılmalrı sağlanmalıdır.

9. Oran ve Orantı

6. sınıfta, aynı cins miktarları bilerek karşılaştırmayı sağlayan oran kavramı verilecek: orantı ve çeşitleri günlük hayatta karşılaşılan problemler aracılığı ile açıklanacaktır. Öğrencilerin doğru ve mantıklı düşünmesi sağlanacaktır

7. sınıfta, orantının özellikleri verildikten sonra “bileşik orantı”ya geçilecek, bu konularla ilgili alıştırmalar yapılacaktır. Ayrıca, yüzdelerin de oran olduğu üzerinde durulacak, basit yüzde hesapları bir orantı şeklinde verilecektir. Oran için bir birimin söz konusu olmadığı vurgulanacaktır.

8. sınıfta; çokluk, ölçme, oran ve orantı kavramları hatırlatılacak, 4. orantılı, orta orantılı ve orantının özellikleri üzerinde durulacaktır. Üçgenlerde eşlik ve benzerlik konularının kavratılmasında, orantı-orantı konusu önemli yer tutmaktadır.

10. Harfli İfadeler ve Denklemler

Dört işlemle karmaşık olarak çözülen problemlerin denklemlerle daha kolay çözüldüğü bilinmektedir. Bu bölümde bir problemi denklem şekline getirirken izlenecek yollar belirtilmelidir. Denklem biçiminde verilen bir ifadenin neyi anlatmak istediği belirtilmelidir. 7. sınıfta birinci dereceden bir bilinmeyenli, 8. sınıfta birinci dereceden iki bilinmeyenli denklemler üzerinde durulmalıdır. .

11. Simetri, Koordinat Ekseni ve Grafikler

7. sınıfta, ayna ve kağıtlar yardımıyla simetri konusu verilecektir. Simetri kavramı, koordinat eksenleri üzerinde açıklanarak, doğru grafikler çizilirken yararlanılacaktır. Örnekler günlük hayattan seçilecek, simetri merkezleri ve simetri eksenleri üzerinde durulacaktır.

12. Modüler Aritmetik

8. sınıfta, saat aritmetiğinin yardımıyla modüler aritmetiğe geçiş yapılacaktır. Günlük hayatta modüler aritmetiğin önemi üzerinde durulacaktır, buradaki ikili işlem kavramıyla dört işlemin ilişkisi sezdirilecektir.

B. Alıştırmalarla İlgili Özellikler

Öğrenme süreleri farklı olduğundan, özellikle geç ve güç öğrenenler için alıştırmalarda çeşitlilik gereklidir. Programdaki bazı işleniş örneklerinde olduğu gibi çalışma yaprakları düzenlenmelidir. Bu tür etkinlikler, öğrenmeyi zevkli ve kolay hale getirir.

Matematik öğretiminde alıştırmaların yeri, yukarıda belirtildiği gibi, ancak bazı bilgi ve beceriler edinildikten, geliştirildikten ve hayata uygulandıktan sonra önem kazanır.

Alıştırma yaptırılırken aşağıdaki noktalara dikkat edilmelidir.

1. Birinci sınıfta toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerine yeteri kadar ağırlık verilmelidir.
2. Çabukluğa önem verilmeli, ancak doğruluk çabukluğa feda edilmemelidir.
3. Alıştırmalar, çocuğu yorucu ve bıktırıcı olmamalıdır.
4. Alıştırmalar, belli zaman aralıkları ile tekrarlanmalıdır.
5. Problemler ve alıştırmalar için sayı seçilirken, işlemin özelliği dikkate alınmalıdır.
6. Alıştırmalarda, zihinden hesap yapma becerilerinin de geliştirileceği unutulmamalıdır.
7. Toplama işleminden önce ileriye, çıkarma işleminden önce geriye sayma, çarpma işleminden önce ritmik sayma çalışmalarına –sınıf seviyesine uygun şekilde- yeteri kadar yer verilmelidir. Bu çalışmalar, ilgili işlemlerin yapılmasını kolaylaştırıcı olarak düşünülmelidir.

MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM ve TEKNİKLER

Düz Anlatım

En eski öğrenme yöntemlerinden biridir. Bu konuşmacının herhangi bir konuyu açıklaması, dinleyicilerin de not alması ya da dinlemesi etkinliklerini içerir.

Düz anlatımın diğer yöntemlerin daha etkili olduğu durumlar, araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır. Örneğin, hatırd tutma üzerinde, tartışma yöntemi düz anlatıma göre daha etkili iken bilgi edinmede, düz anlatım ya tartışmaya eşittir ya da ondan üstündür. McKeachie ve Kulik tarafından 1975 yılında gerçekleştirilen bir araştırmanın sonuçları Çizelge-1’de yer almaktadır (Gage ve Berliner, 1984: 455).

Çizelge –1

Düz Anlatım ve Tartışma Yöntemlerini Karşılaştırma Sonuçlarını Gösteren Araştırma Sayıları

Araştırma Sayısı	ÖLÇÜTLER		
	Gerçek Sınav	Hatırda Tutma ve Üst Düzeyde Düşünme	Tutum ve Günü
Düz anlatımın üstün olduğu	12	0	1
Düz anlatım ve tartışmanın eşit olduğu	4	0	1
Tartışmanın üstün olduğu	5	7	7

Yukarıdaki araştırma sonuçlarına ve açıklamalara bakarak, düz anlatımın bazı koşullarda diğer öğretim yöntemlerine yeğlenmesinde yarar görülmektedir. Bu durumlar Bilen (1982:8) tarafından şöyle belirlenmiştir:

1. Faaliyetlerin sunulduğunda
2. Öğrencilerin motive edilmesinde
3. Ünite ve konuların özetlenmesinde
4. Anlaşılması zor olan önemli noktaların anlaşılır duruma getirilmesinde
5. Derinlemesine çalışılan konular arasındaki boşlukların doldurulmasında
6. Öğrencilerin bulamayacağı bilgilerin verilmesinde

Bu nedenlerden dolayı, matematik öğretimde ünite ve konuların öğretmen tarafından öğrenciye açıklanmasında düz anlatım yönteminden yararlanılmaktadır.

Soru ve Yanıt Yöntemi:

Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecini kontrol edebilmek için soru sormak ve soru sorulmasına izin vermek zorundadır. Soruların genel olarak işlevleri şunlardır (Willen'dan aktaran: McNeil ve Wiles, 1990:203).

1. Öğrenci katılımını artırma
2. Önceki öğrenmeleri gözden geçirme
3. Bir konuda tartışma başlatma
4. Öğrencilere yaratıcı düşünmeyi öğretme
5. Öğrenci yeteneklerini tanıma
6. Öğrencinin öğrenmeye hazır olup-olmadığını değerlendirme
7. Hedeflere ulaşma derecesini saptama.
8. İlgi çekme
9. Öğrenci katkılarını artırma.

Soru sorarak öğretmen, öğrencinin yaşantılarının yapılandırılmasında ve örgütlenmesinde yardımcı olur. Öğrenci, düşünmeyi ve aklı yürütmeyi öğrenir.

Soru –yanıt tekniği ile ilgili açıklamaların bir kısmı soru sıklığının başarıyı etkileyip, etkilememesi ile ilgilidir. Eldeki araştırma bulguları, soru sayısı arttıkça öğrenme miktarının da arttığını göstermektedir (Gage ve Berliner, 1984:633) . Başarı artışı soruların niteliğiyle de ilgilidir. Bu noktayla ilgili araştırmaları inceleyen Redfield ve Rousseau'nun (1981:241) ulaştığı sonuç, bilişsel düzeyi yüksek soruların başarı üzerinde olumlu etkileri olduğudur.

Winne (1979) ve Dillon (1989) tarafından yapılan incelemeler sonunda, soruların bilişsel düzeyinin yüksek olmasının daha sonra gösterilen davranışların da üst düzeyde olmasını sağladığı sonucuna varılmıştır.

Soru-yanıt yöntemi, matematik öğretiminde öğretmenin problemin çözümü sırasında öğrencileri doğru sonuca ulaştırmak için kullandığı bir yöntemdir.

Problem Çözme Yöntemi: Problem çözme, basitçe rasyonel (akla ve mantığa dayalı) bir işlemdir. Problem çözme ise sadece bu mantık işleminin uygulanmasıdır. Problem çözme terimi, bilimsel yöntem, keşif eleştirel düşünce, karar verme, sorgulama

gibi terimleri içeren bir rasyonel düşünme işlemidir. Problem çözme yönteminin altı aşaması vardır.

1. Tecrübe(Deneyim): Problem çözme işlemi bir tecrübe ile başlar. Yani bir sorunu hissetme ve tanımlama becerisidir.

2. Belirsizlik ve Çelişki Derecesi: Problem çözenin kalbi gerçek değil, belirsizliktir. Problem çözmeyi oluşturan simetrik, yaratılmış veriler değil, sıra dışı ve karmaşık olan ve akılda olan şablonlara uymayıdır. Problem ve konularla ilgili soru sorma davranışı anlamına gelen eleştirel düşünmeyi teşvik eden tutumdur.

3. Problemin Belirlenmesi: Bir problem hissi bilinmeyi belirlemede kullanılır ki, daha sonra problemi ifade eden bildirim halini alır. Herhangi bir problemi ya da olayı ele alınmak üzere tanımlamak, saptamak ya da ortaya atmaktır.

4. Hipotezler (Denenceler) Oluşturmak: Hipotez oluştururken kişi yazılı olarak hipotezi ve hipotezin sınırlarını belirler. Yani hipotez oluşturmak, deneme türünde açıklama,çözüm ya da sonuç ortaya atmaktır.

5. Araştırma ve Kanıtlama: Bu aşamada, kişi kanıt oluşturacak kaynakları belirleyip, değerlendirir.Buradaki amaç, ortaya atılan kanıtı destekler ya da çürütür kanıt bulmaktır.

6.Genelleme ya da Olumlu Sonuç: Çalışmalardan elde edilen bulguları, bilgileri ve gözlemleri müspet sonuçlar ya da genellemelerle sentezlemektir.

Eleştirel Düşünme: Chaffe (1994), eleştirel düşünmeyi, kendi düşüncemizi veya başkalarının düşüncelerini daha iyi anlayabilmek ve düşüncelerimizi açıklayabilme becerimizi geliştirmek için gerçekleştirilen aktif, organize ve fonksiyonel bir süreç olarak ifade etmektedir.

Paul (1996), eleştirel düşünmeyi “ daha iyi düşünmeyi düşünürken düşünmemiz hakkındaki düşünceleriniz” şeklinde tanımlayarak, bireyin kendi düşünme biçimine eleştirel yaklaşımına dikkat çeker. Eleştirel düşünme, gözlem ve bilgiye dayanır.

- * Watson ve Glaser eleştirel düşünmeyi;
- * Sorunu algılama,
- * Doğruluğa kanıtlamak için gösterilen araştırmacı tutum.
- * Bilgi edinme,
- * Bilgiyi kullanmadaki beceri ve tutum gibi unsurların birlikteliğinden oluşmuş bir süreç olarak görmektedir (Çıkrıkçı, 19).

Bir problem çözme, araç ve yöntemi olarak ifade edilen eleştirel düşünme ise (Budmen, 1967), değer, duygu ve yargılamayı içermesi bakımından nesnel, problem çözme sürecinden farklıdır. Hiçbir problemin tek bir çözümünün olmadığını öğretmeyi amaçlayan eleştirel düşünme, sonuca ulaşmada ölçütler, alternatifleri tanımlama ve seçme olarak tanımlanmaktadır.

Dolayısı ile problem çözme yöntemi ve eleştirel düşünme yaklaşımının matematik öğretiminde kullanılması hem öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakmalarını, günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri çözmelerini hem de herhangi bir matematik probleminin çözümünde kendi düşünme süreçlerini kullanmalarına yardım eder.

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI

Türkçe Öğretimin Tarihsel Gelişimi

Osmanlı imparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, tanzimat dönemi ile başlamıştır. Bu dönemden açılan Rüştiyelerin eğitim programlarında ana dili olarak Türkçe'nin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir. 1874 yılında Selim Sabit Efendi tarafından çıkarılan ve ilkokullarda okutulan derslerin öğretim yöntemlerini açıklayan Rehnüma-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu) adlı kitapta, Türkçe okuma ve yazma öğretiminde önemli yer ayrılmıştır (Göğüş, 193, s. 47).

Cumhuriyet döneminde 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli Tevhit-i tedrisat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ile bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsça'nın öğretilmesine son verilmiş; eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Türkçe öğretimi, o dönemde ülke çapında başlatılan okuma-yazma seferberliği ile sadece örgün eğitim kurumlarında değil yaygın eğitim kurumlarında da büyük önem kazanmış ve 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile bugünkü Türkçe öğretimin temeli atılmıştır.

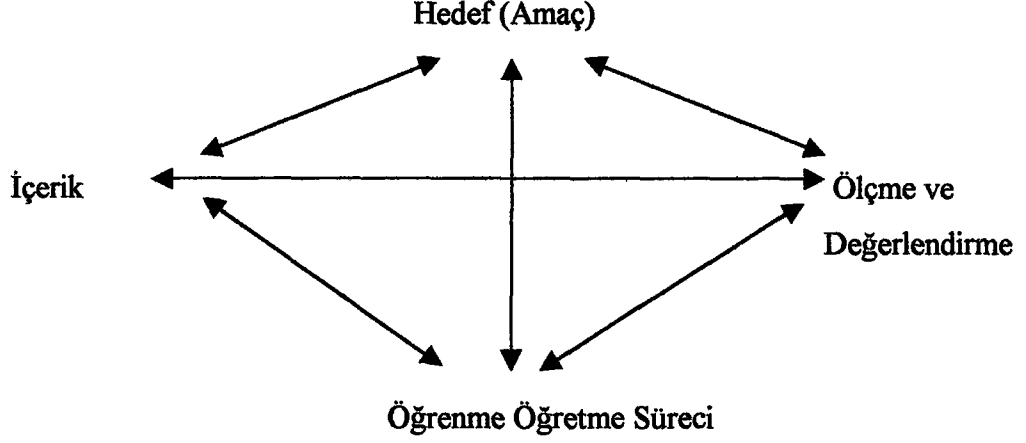
Atatürk 'ün "Milli bilincin ayakta kalabilmesi ve uyanık bulunması için dil ve tarih uğrunda çalışmaya mecburuz" düşüncesi, Cumhuriyet ile birlikte gerçekleştirilen Dil ve Kültür alanındaki köklü değişikliklerle uygulanma alanı bulur. Nitekim Türk Tarih kurumu (1931), Türk Dil Kurumu (1932), Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi (1936), ulusal duygu ve bilinci pekiştirmek; ulusal dil, kültür ve sanatı incelemek ve geliştirmek için açılmış kurumlardır.

1929 yılında hazırlanıp, yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil ve edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir. 1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmalarıyla Türkçe öğretiminde ilk ve ortaokul düzeylerinin birbirini bütünlemesine önem verilmiş, buna karşın lise düzeyindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür. 1957 yılında hazırlanan Türkçe programları bugünkü uygulamaların temelini oluşturmuştur. Ancak, hazırlıklarına 1962'de başlanıp, 1968'de bitirilen ilköğretim programı ilköğretimde okutulan Türkçe ders programı olarak 1981 yılına kadar uygulamada kalmıştır. 14.06.1973 gün ve 1739 sayılı Milli Eğitim temel Kanunu ile zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması kararlaştırılmış ve yeni açılacak temel eğitim okulları (şimdiki ilköğretim okulları) için yeni bir öğretim programı hazırlanmıştır. Halen okullarımızda bu programda belirtilen esaslara göre Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

Bugün ilköğretimde okutulan Türkçe dersinin Programı milli Eğitim Bakanlığı talim ve terbiye Kurulunun 22.9.1981 tarih ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş ve 26 Ekim 1981 gün ve 2098 sayılı tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır.

1981 programı, Türkiye'de yeni uygulanmaya başlayan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı niteliğindedir. Program

genel ve özel amaçlar, öğrenciler kazandırılacak davranışlar yöntem, araç-gereç ve ölçme değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır.



1981 Türkçe programında dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar Anlama, Anlatım, Dilbilgisi ve Yazı alt başlıkları altında ele alınmıştır. Anlamanın alt başlıkları dinleme ve izleme ile okuma ve anlama; anlatımın alt başlıkları ise sözlü ve yazılı anlatım olarak sınıflandırılmış; dilbilgisi ve yazı için herhangi bir sınıflamaya gidilmemiştir.

Dil öğretimin temelinde, dört dil becerisi olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın geliştirilmesi görüşü vardır. Bu nedenle eğitim programlarının düzenlenmesi de bu becerilere ilişkin hedef ve davranışların programda yer almasını gerekli kılmaktadır. (Özcan Demirel, Türkçe Programı ve Öğretim, Lisem Yayınları –12 Ankara, 1994, sy 1-10).

Dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi, daha önce de denilenlerin ışığında; maddeler halinde şöyle özetlenebilir:

- 1) Dil anlamayı ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Başka bir deyişle, bir iletişim aracıdır.
- 2) Dil düşünme aracıdır, düşüncenin yaratıcısıdır.

- 3) Dil, ulusu meydana getiren en temel ögedir. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin de oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.
- 4) Dil, ulusun ve insanlığın bütün kültür birikimin aktaran en etkili araçtır.

Dilin yukarıda belirtilen bireysel ve toplumsal işlevlerinin yerine getirebilmesi; her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkilice öğretebilmesiyle yakından ilgilidir. Anlama ve anlatma olanaklarını alabildiğince açan ana dili öğretimi ise bunun gerçekleştiricisidir.

İLKÖĞRETİM OKULLARI TÜRKÇE EĞİTİM PROGRAMININ GENEL AMAÇLARI

İlköğretim okullarında, Türkçe öğretimin amacı, Milli Eğitimi'nin temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

- 1) Öğrencilere, görüp-izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak.
- 2) Onlara görüp-izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak.
- 3) Öğrencilere, Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek, onları Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yönetmek.
- 4) Onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak.
- 5) Türlü etkinliklere öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek.
- 6) Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak.

7) Sözlü ya da yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla Türk kültürün tanıma ve kazandırmalarında Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı sevmelerine yardımcı olmak.

8) Onlara bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin yapısına düşeni gerçekleştirmektir.

İLKÖĞRETİM VI, VII VE VIII SINIF TÜRKÇE DERSİ PROGRAMI

DİNLEME

Hedef 1: Dinleme ile ilgili ilkeleri bilgisi

Davranışlar

- 1) Dinleme için uygun bir şekilde oturmak gerektiğini söyleme/yazma
- 2) Konuşan konu üzerinde dikkati toplamak gerektiğini söyleme/yazma
- 3) Konuşmacının sözlerini kesmeden dinlemek gerektiğini söyleme/yazma
- 4) Başkalarını rahatsız etmeden dinlemek gerektiğini söyleme/yazma
- 5) Dinlerken önemli yerleri not almak gerektiğini söyleme/yazma
- 6) Konuşmayı destekleyici nitelikte tepkide bulunak gerektiğini söyleme/yazma
- 7) Konuşmacıya soru sormak ya da görüş bildirmek için önceden söz istemek gerektiğini söyleme/yazma

Hedef 2: Dinleme ile ilgili ilkeleri kavrayabilme

Davranışlar

1. Dinlemek için uygun bir şekilde oturmanın nedenlerini söyleme/yazma
2. Konuşulan konu üzerinde dikkati toplamanın nedenlerini söyleme/yazma
3. Konuşmacının sözlerini kesmeden dinlemenin nedenlerini söyleme/yazma
4. Başkalarını rahatsız etmeden dinlemenin nedenlerini söyleme/yazma
5. Dinlerken önemli yerleri not almanın nedenlerini söyleme/yazma
6. Konuşmayı destekleyici tepkide bulunmanın nedenlerini söyleme/yazma
7. Konuşmacıya soru sormak ya da görüş bildirmek için önceden söz istemenin nedenlerini söyleme/yazma

Hedef 3: 15-20 dakikalık konuşmaları dinlediğinde anlayabilme

Davranışlar

1. Dinlediği konuyu resimle ifade etme.
2. Dinlediği konuyla ilgili sorular sorma.
3. Dinlediği konuyu kendi cümleleriyle özetleme
4. Dinlediği konuyla ilgili görüşlerini belirtme
5. Dinlediği konunun ana fikrini ortaya koyma.
6. Dinlediği konunun yardımcı fikirlerini ortaya koyma.

Hedef 4: Dinleme ile ilgili ilkeleri günlük yaşamda uygulayabilme

Davranışlar

1. Dinlemek için uygun biçimde oturma.
2. Konuşulan konu üzerinde dikkatini toplama
3. Konuşmacının sözlerini kesmeden dinleme
4. Başkalarını rahatsız etmeden dinleme
5. Önemli gördüklerin not ederek dinleme
6. Konuşmacıyı destekleyici nitelikte tepki verme
7. Konuşmacıya soru sormak ya da görüş bildirmek için önceden söz isteme

KONUŞMA

Hedef 1: Konuşma ile ilgili ilkeler bilgisi

Davranışlar

1. Söze girişle başlamak gerektiğini söyleme/yazma
2. Belirli bir plan çerçevesinde konuşmak gerektiğini söyleme/yazma
3. Konu dışına çıkmadan konuşmak gerektiğini söyleme/yazma
4. Tekrarlara yer vermeden konuşmak gerektiğini söyleme/yazma
5. Dinleyicilerin duyabileceği biçimde ses tonunu ayarlamak gerektiğini söyleme/yazma
6. Kendisine yöneltilen konuya ilişkin eleştirileri hoşgörülle karşılamanın nedenlerini söyleme/yazma

Hedef 3. Konuşmayla ilgili ilkeleri uygulayabilme

Davranışlar:

1. Söze bir girişle başlama
2. Belirli bir plan çerçevesinde konuşma
3. Konu dışına çıkmadan konuşma
4. Tekrarlara yer vermeden konuşma
5. Dinleyicilerin duyabileceği biçimde ses tonunu ayarlama
6. Kendisine yöneltilen konuya ilişkin eleştirileri hoşgörüyle karşılama

Hedef 4. Duygu, Düşünce ve izlenimleri Güzel Türkçe ile ifade etmede istekli oluş

Davranışlar

1. Konuşma etkinliklerine katılmak için söz isteme
2. İlgili duyduğu konulara ilişkin konuşma.
3. Yeni öğrendiği sözcük, özlü söz, deyim ve atasözlerini kullanma
4. Konuşma yanlışlarına yönelik eleştirileri hoşgörüyle karşılama
5. Okul çalışmalarını güzel Türkçe ile anlatma

OKUMA

Hedef 1: Sesli okuma ile ilgili kurallar bilgisi

Davranışlar

1. Düzgün ve rahat durmak gerektiğini söyleme/yazma
2. Işık sol arka yönden gelecek biçimde durmak gerektiğini söyleme/yazma
3. Okuma kaynağını gözden uygun bir uzaklıkta (30 cm) tutmak gerektiğini söyleme/yazma
4. Parmak, kalem v.b. ile izlemeden okumak gerektiğini söyleme/yazma
5. Vücut hareketlerini yapmadan okumak gerektiğini söyleme/yazma
6. Okuma hızını düşürmeyecek biçimde okunması biten sayfayı çevirmek gerektiğini söyleme/yazma

Hedef 2: Sessiz okuma ile ilgili kurallar bilgisi

Davranışlar

1. Dudakları hareket ettirmeden okumak gerektiğini söyleme/yazma
2. Parmak, kalem vb. ile izlemeden okumak gerektiğini söyleme/yazma
3. Gürültü yapmadan okumak gerektiğini söyleme/yazma

Hedef 3. Sesli okuma ile ilgili kuralları kavrayabilme

Davranışlar

1. Düzgün ve rahat durmanın nedenlerini söyleme/yazma
2. Işık sol arka yönden gelecek biçimde durmanın nedenlerini söyleme/yazma
3. Okuma kaynağını gözde uygun bir uzaklıkta (30 cm) tutmanın nedenlerini söyleme/yazma
4. Parmak, kalem vb. ile izlemeden okumanın nedenlerini söyleme/yazma
5. Vücut hareketlerini yapmadan okumanın nedenlerini söyleme/yazma
6. Okuma hızını düşürmeyecek biçimde okunması biten sayfayı çevirmenin nedenlerini söyleme/yazma

Hedef 4: Sessiz okuma ile ilgili kuralları kavrayabilme

Davranışlar

1. Dudak hareket ettirmeden okumanın nedenlerini söyleme/yazma
2. Parmak, kalem vb. ile izlemeden okumanın nedenlerini söyleme/yazma
3. Gürültü yapmadan okumanın nedenlerini söyleme/yazma

Hedef 4: Sesli okuma ile ilgili kuralları uygulayabilme

Davranışlar

1. Düzgün ve rahat durma/ oturma
2. Işık sol arka yönden gelecek biçimde durmak
3. Okuma kaynağını gözden uygun bir uzaklıkta (30 cm) tutma
4. Parmak, kalem v.b. ile izlemeden okuma
5. Vücut hareketlerini yapmadan okuma
6. Okuma hızını düşürmeyecek biçimde okunması biten sayfayı çevirme

Hedef 6: Sessiz okuma ile ilgili kuralları uygulayabilme

Davranışlar

1. Dudakları hareket ettirmeden okuma.
2. Parmak, kalem vb. ile izlemeden okuma
3. Gürültü yapmadan okuma

Hedef 7: Yazılı kaynakları okumaktan zevk alış

Davranışlar

1. Düzeylerine uygun ve ilgi çekici eserleri ilgililerden sorma.
2. Gazete, dergi vb. kaynaklardaki düzeylerine uygun yazıları izleme
3. Okuması önerilen kaynakları elde etme.
4. Okunan kaynaklarla ilgili olarak arkadaşlarıyla tartışma.
5. Okuma planı yapma
6. Kitaplık oluşturmaya katkıda bulunma

YAZMA

Hedef 1: Yazım kuralları bilgisi

Davranışlar

1. Büyük harfin kullanıldığı yerleri söyleme/yazma
2. Noktalama işaretlerinin (nokta, virgöl, soru işareti, noktalı virgöl, kesme, ünlem, iki nokta üstüste, tırnak işareti, kısa çizgi) kullanıldığı yerleri söyleme/yazma
3. Cümlenin özne, tümleç ve yüklemden oluştuğunu söyleme/yazma
4. Yazım kılavuzu ve sözlüğün kullanılış biçimini söyleme/yazma
5. Sözcüklerin doğru yazımlarının yazım kılavuzunda bulunduğunu söyleme/yazma

Hedef 2: Yazım kurallarını kavrayabilme

Davranışlar

1. Büyük harfin kullanılış nedenlerini söyleme/yazma
2. Noktalama işaretlerinin (nokta, virgül, soru işareti, noktalı virgül, kesme, ünlem, iki nokta üstüste, tırnak işareti, kısa çizgi) kullanılış nedenlerini söyleme/yazma
3. Bir cümlede özne, tümleç ve yüklemden birisinin yokluğunda nasıl bir anlam değişikliğinin olacağını söyleme/yazma
4. Yazım kılavuzu ve sözlüğün kullanılış nedenlerini söyleme/yazma
5. Yazım kılavuzunda başvurma nedenlerini söyleme/yazma

Hedef 3: Yazım kurallarını uygulayabilme

Davranışlar

1. Gereken yerde büyük harf kullanma
2. Gereken yerde noktalama işaretlerinin (nokta, virgül, soru işareti, noktalı virgül, kesme, ünlem, iki nokta üstüste, tırnak işareti, kısa çizgi) kullanma
3. Cümlede özne, tümleç ve yüklemi kullanma
4. Gerekli durumlarda yazım kılavuzu ve sözlüğü kullanma
5. Yazım yanlışlıkları bulunan bir metni düzeltme

DİLBİLGİSİ

Hedef 1: Dilbilgisi kavramları bilgisi

Davranışlar

1. Dil ve dilbilgisi kavramlarını söyleme/yazma
2. Kelime tanımını söyleme/yazma
3. Ses tanımını söyleme/yazma
4. Ses uyumu tanımını söyleme/yazma
5. Ad tanımını söyleme/yazma
6. Bağlaç tanımını söyleme/yazma
7. Yapım eki tanımını söyleme/yazma
8. Soru ekini söyleme/yazma

Hedef 2. Dilbilgisi Sınıflarına Bilgisi

Davranışlar

1. Kelime çeşitlerini söyleme /yazma
2. Ad çeşitlerini söyleme/yazma
3. Ünlü çeşitlerini söyleme/yazma
4. Bağlaç çeşitlerini söyleme/yazma
5. Yapım eki çeşitlerini söyleme/yazma
6. Soru eki çeşitlerini söyleme/yazma

Hedef 3: Dilbilgisi kurallarını kavrayabilme

Davranışlar

1. Bir sözcüğün ünlü uyumuna uyuşmayış nedenlerini söyleme/yazma
2. Verilen bir adın türünü söyleme/yazma
3. Bir cümledeki bağlacın hangi türden olduğunu söyleme/yazma
4. Bir cümledeki yapım eklerinin hangi türden olduğunu söyleme/yazma
5. Bir cümledeki soru ekinin hangi türden olduğunu söyleme/yazma

Hedef 4. Dilbilgisi kurallarını uygulayabilme

Davranışlar

1. Bir cümle öğelerini ayırma
2. Bir cümledeki ad, bağlaç, yapım ve soru eklerini bulma
3. Bir kelimedeki ses uyumunun ünlü ya da ünsüz olduğunu belirtme
4. Karışık olarak verilerin öğelerden anlamlı bir cümle oluşturma.

TÜRKÇE DERSİNDE PROGRAM İÇERİĞİNİN DÜZENLENMESİ

Türkçe ders programında içerik düzenleme konusu, her program çalışmasında en çok tartışılan konulardan birisi olmaktadır. Özellikle okuma metinlerinin seçiminde, dilbilgisi kurallarının öğretiminde nasıl bir sıra izleneceği önemli olmaktadır.

İçerik düzenlemesinde temel ilkeler somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzağa doğru yapılan sıralama olarak belirtilmektedir. Bu ilklere her ders için geçerli olmakla beraber dil öğretim programlarında içerik düzenlemede farklı yaklaşımların yer aldığı görülmektedir.

Sözgelimi, dil öğretiminde okuduğunu anlama becerisini geliştirmede yoğunlaştırıcı yaklaşımla mı yoksa yaygınlaştırıcı yaklaşımla mı içerik düzenlenmelidir konusu sürekli tartışılmaktadır. Diğer bir anlatımla yoğunlaştırıcı yaklaşımda metinler derinlemesine ve ayrıntılı olarak işlenirken; yaygınlaştırıcı yaklaşımda metinler benzerlerinden seçilerek değişik örnekler üzerinde yatay ve karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Diğer bir yaklaşımda kronolojik sıra izlemeye karşı tematik bir sıranın izlenmesidir. Kronolojik yaklaşımda, tarih sırasına göre bir sıralama yapılmakta; buna karşın tematik sıralamada işlenecek konuların ana temaları belirlenip bu temalara göre bir sıralama yapılmaktadır.

Son yıllarda özellikle dil öğretimiyle ilgili ders kitapları incelendiğinde içerik düzenlenmesinde aşağıdaki yaklaşımların benimsendiği görülmektedir (Demirel, 1993).

1. Yapısalcı Yaklaşım: Buna göre hazırlanan dil öğretimi kitaplarındaki ağırlık, daha çok dilbilgisi kurallarına verilmekte ve merkezde dilbilgisi kurallarını belli bir sıraya göre öğretmek esası getirilmektedir. Okuma parçaları bu dil kurallarına uygun olarak, dilbilgisi kuralları da basitten bileşiğe doğru sıralanmaktadır. Bu yaklaşımda belirli dil yapılarının öğretimi temel olduğu için buna yapısalcı yaklaşım denilmektedir.

2. Durumsal Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre hazırlanan dil öğretimi kitaplarında içerik düzenlemesi günlük hayatta yer alan gerçek durumlar, belli bir sıra

içinde sıralanır. Dilbilgisi konularının seçiminde basitten birleşige doğru bir yol izlenmesi zorunlu olmamakta, buna karşın, “Okulumuz”, “Sınıfımız”, “Kasabamız” gibi okuma parçaları duruma göre programda yer alırken, dilbilgisi konuları yeri geldikçe tekrarlanarak sarmal bir şekilde ele alınmaktadır.

3. Kavramsal/İşlevsel Yaklaşım: Bu yaklaşım, fonksiyonel yaklaşım olarak ta bilinmektedir. Ancak dil öğretiminde son yıllarda özellikle içerik düzenlemesinde çok yaygın olan bu yaklaşımı etkili bir şekilde kullanabilmek için dil çözümlenmeleri yapılması gerekli görülmektedir. Bu görüşe göre dilin belirli fonksiyonları vardır ve bu fonksiyonları yerine getirmek için farklı dil yapıları ya da cümle kalıpları kullanılmalıdır. Sözelimi “saatin kaç olduğunu söyleme” bir dil işlevidir. “Saat kaç” sorusunu değişik cümle kalıpları kullanarak cevap verebiliriz. Buna örnek, saat 22.35’in farklı şekillerde söylenmesi olabilir. I) on otuzbeş, ii) On buçuğu beş geçiyor, iii) Onbire yirmibeş var, IV) yirmi iki otuz beş gibi.

Bu yaklaşımda önemli olan dili bir iletişim aracı olarak etkili olarak kullanarak ve iletişim kurarken dilin belirli işlevlerini yerine getirmede uygun dil yapılarının kullanılmasını bilmektir. Ancak bu amaçla her dildeki belli dil işlevlerinin sınıflandırılması, öğretimin de bu sınıflayamaya uygun olarak yapılması ve dilin belirli fonksiyonlarının bireye doğru bir şekilde öğretilmesi esas olmaktadır.

4. Dil Becerisi- Merkezli Yaklaşım : Bu yaklaşıma göre programların hazırlanmasında dil öğretiminde temel olan dört temel dil becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın ayrı ayrı öğretilmesi ve bu becerileri geliştirici bir içeriğin düzenlenmesi esas olmaktadır. Ancak dil öğretiminde, özellikle anadil öğretiminde dört temel dil becerisinin ayrı ayrı değil, ama birlikte geliştirilmesinde daima yarar görülmektedir. Bunun yanı sıra kimi ülkelerde konuşma, okuma ve yazma gibi derslerin ilköğretim okullarında ayrı birer ders olarak öğretilmesi uygulamasına da yer verildiği görülmektedir.

5. Konu-Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşım, tematik yaklaşım anlayışına uygun düşmekte ve dil derslerinin içeriği belirlenirken öğrenci ilgi ve eğilimlerinden yola çıkılmasını temel almaktadır. Sınıf içi uygulamalarda her öğrenciye belirli konular verilmektedir. Konuların düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerin önceden

belirlenerek içerik düzenlemesi yapılmaktadır. Bu yaklaşımla, Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi gibi derslerin konularından da seçmelere yapılarak ve konular arasında yatay ilişki kurularak içerik düzenlemesine gidilmektedir.

6. Belirli Alan Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda dil öğretiminin Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik gibi dersleri öğretirken yapılması önerilmektedir. Diğer bir anlatımla, mesleki dil öğretimine ağırlık verilmektedir. Ancak anadil öğretiminde bu yaklaşımın çok etkili olacağını söylemenin yanıltıcı olacağı, bunun daha çok yabancı bir dilin öğretiminde etkili olabileceği söylenebilir.

Bu yaklaşımlara paralel olarak içerik düzenlemesinde en yaygın olarak kullanılan i) doğrusal, ii) sarmal ve iii) modüler yaklaşımlardan da söz edilmektedir.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENME YAŞANTILARININ DÜZENLENMESİ

A. TEMEL DİL BECERİLERİN ÖĞRETİMİ

1. Dinleme Öğretimi

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.

Öğrenmede Dinlemenin Yeri

Dinlemenin öğrenme sürecindeki yeri ve önemi büyüktür. Öğrencini bir ders süresi içinde dinlenerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir.

Dinleme Yeteneğinin Gelişimi

Dinlemede zihin etkendir. İyi dinleme yeteneği zeka derecesi ile orantılı olarak artar. Ailede verilen eğitim, çocukların dinleme yeteneklerinin gelişmesini etkiler. Çocuklarda dinleme yeteneğinin gelişmesi şu evreleri kapsar:

1. 1-3. sınıf öğrencileri 5 ile 10 dakika dinleyebilirler. Dinledikleri konunun en belirgin yönlerini kavrarlar.

2. 4-5. sınıf öğrencileri 20 ile 30 dakika dinleyebilirler. Dinledikleri kuralları öğrenir, bunlar üzerinde soru soracak bir temele inebilirler.

3. 6-8. sınıf öğrencileri 50-60 dakika dinleyebilirler. Neden sonuç ilişkisini anlarlar, konunun önemini de kavrarlar.

Dinlemede Etkinliğin Sağlanması

a) **Dinlemeye Hazırlık:** Dinlemede etkinliğin sağlanması için gerekli ön koşullardan birisi “Dinlemeye hazırlanmak”tır.

b) **Ana ve Yardımcı Düşüncelerin Saptanması:** Dinlemede dikkat edilecek diğer önemli bir nokta da anlatılan herşeyi öğrenmeye çalışmak yerine konuyla doğrudan ilgili ve onun asıl ana düşünceye yönelik yanlarını belirlemeye çalışmak olmalıdır.

c) **Dinleme İlkeleri:** Okullarımızda bugüne değin üzerinde gereğince durulmayan iyi dinleyici yetiştirme sonunun çözümü için öğretmenlerin bazı ilkeleri gözönünde tutulmaları ve buna göre önlemleri almaları gerekmektedir.

Dinleme Alıştırmaları

Aşağıda belirtilen etkinlikler sınıf içinde ve okul dışında öğrencilere dinleme alışkanlıkları olarak yaptırılabilir.

1. Sınıf İçi Dinleme Alıştırmaları

- a. İçindeki birkaç iş tanımı bulunan bir cümle okunup dinleterek bunu tekrar etmeleri istenir.
- b. Yanlış bir ad, bilgi ya da açıklama geçen bir yazıyı dinleyip bunun doğrusunu söylemesi istenir.
- c. Yazarını ya da şairini bulmak için bir öykü, oyun, şiir dinlenir.
- d. Bilgi haber, açıklama, deneme yazıları okutulup kapsamı üzerinde sorular sorulur

2. Okul Dışı Dinleme Alıştırmaları

- a. Öğrenciler kendi aralarında yazımsal yapıtlar (edebi eser) okuyup dinlemeye özendirme.
- b. Günün haberlerini radyo ve televizyondan öğrenmeye alışmak.
- c. Radyo ve televizyondaki oyunları, görüşmeleri, konuşmaları, söylevleri, şiir ya da öykü okumalarını dinlemeye çalışmak.
- d. Konferans ve toplantıların dinlenerek değerlendirilmesine çalışmak
- e. Oyun ve sinema filmi izlemek
- f. Müzik dinlemek

B. KONUŞMA ÖĞRETİMİ

Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı, konuşmadır.

Konuşma Eğitiminin Amaçları

A) Birinci Devre

1. Kendinin, öğretmeninin, aile bireylerinin adlarını, ev ve okul adreslerini söyleyebilme
2. Düzeyine uygun sorular düzenleyebilme, sorulara karşılık verebilme.
3. Bilinen kısa bir masalı, bir öyküyü, izlenen bir olayı düzgün uygun bir filmi, öğrenilen bir yeri anlatabilme
4. Sınıfta ya da bir topluluk önünde işitilebilecek, anlaşılabilir gibi, güçlük çekmeden, sözcükleri yerli yerinde kullanarak konuşabilme
5. Birlikte çalışabilme, işbirliği yapabilme ve yardımlaşma.

B) İkinci Devre:

1. Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme, küme içinde ya da sınıfta konuşmalara, tartışmalara katılabilmek, varılan sonuçları anlatabilmek
2. Düzeye uygun bir filmi, bir olay yazısını kısaca, sırayla anlatabilmek, ana düşüncesinin belirtebilme, okuduğu bir kitabın konusunu özetleyebilme
3. Yakın çevrede gördüklerini, bildiklerini, yaptıklarını, yaşadıklarını, dinlediklerini, edindiği bilgileri küme ya da sınıf arkadaşlarına anlatabilmek
4. Yakın çevresi ve kendi yaşamıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilme
5. Günlük yaşamda gerekli olan konuşma biçimlerini ve yöntemlerini uygulayabilme.

Konuşma Alışkanlığını Kazandırmak İçin Alıştırma Örnekleri

A) İlkokul Birinci, İkinci ve Üçüncü Sınıf

1. Öğretmen, tek tek bütün çocuklara adlarını, soyadlarını, anne babalarının ve kardeşlerinin adlarını, okulunun adını, öğretmenin adını, sınıfını, numarasını, evinin adresini sorarak söyler.
2. Öğretmen, uygun bir resim getirir. Herkesin görebileceği şekilde sınıfta asar. Sonra resimle ilgili sorular sorarak bütün öğrencilerin konuşmasını sağlar.
3. Önce isteyene fıkra, masal anlatır, şarkı söyler, sonra istekli olmayanları cesaretlendirerek onların konuşmasını sağlar.
4. “Dün akşam eve gidince ne yaptınız?” diye sorarak konuşma ortamı yaratır.
5. Öğretmen çocuklara uygun tiyatro ve filmler seyrettirir. Gördüklerini anlatmalarını ister.

6. Seyrettirilen çok kısa bir oyun herkese tek tek oynattırılır.
7. Düzeye uygun ve sanat değeri olan şiirler ebzerletilip okutulur.

B) İlkokul Dördüncü ve Beşinci Sınıf

1. Öğretmen, düzeye uygun bir film seyrettirilir, bir parça okur ve çocukların birbirlerine bunlarla ilgili sorular sorup cevaplar vermelerini sağlar.
2. Öğretmen “bir köye yeni bir yol yapılırsa, bu köyde ne gibi değişiklikler olabilir?” gibi bir soru sorarak, çocukların tartışmalarını sağlar.
3. Öğretmen “kitap”, “arkadaş” vs. gibi anahtar kelimeler vererek, çocukların 1-2 dakika bu kelimelerle ilgili konuşmasını sağlayacak yarışma ortamı düzenlenir.
4. Öğretmen, hayali “tanışma-tanıştırma” durumlarını düzenler, çocukların nasıl konuşmaları gerektiğini öğretir.
5. Öğretmen çocuklardan ilgilendikleri bir konu ile ilgili (koleksiyon yapma, mandolin çalma, yüzme, tiyatroya gitme) açıklamalar yapmalarını ister.
6. Öğretmen bir öykü anlatır, okur ya da dinletir, sonra bu öyküyü öğrencilere tamamlattır.
7. Öğretmen, öğrencilere “söz korosu” çalışmalarını yaptırır.

C) Ortaokul için

1. Öğretmen düzmece bir durum yaratır, bu durumun sadece tasviri sayılabilecek baş kısmını anlatır. Çocuklara rolleri dağıtır ve durumun sonunu yaratmalarını ister.
2. Öğretmen, öğrencilere güzel ve etkili bir konuşmada sesi değişik tonlamalarla kullanmanın önemini belirtir.

Okuma Öğretimi

Okuma, bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da o imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemi (TDK, 1981)'dir.

Okumanın Amaçları

Demirel (1990:121) okuma öğretimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Doğru, sürekli ve anlayarak okuma becerisini kazanmak
2. Sözcük hazinesini zenginleştirmek
3. Okumanın bilgi kazanmanın yollarından biri olduğunu kavramak
4. Doğru ve güzel dille yazılmış metinleri okuyarak anlatım gücünü geliştirmek
5. Okumayı zevkli bir alışkanlık haline getirmek

Okuma öğretimi ile öğrencilerde geliştirilmeye çalışılan başlıca okuma becerileri de şunlardır:

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme
2. Okunan bir metne uygun başlık önerme
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme
4. Okunan bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma
5. Okunan bir metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme
6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme.
8. Okunan metinle ilgili özet çıkarma.

Yazma Öğretimi

Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma diyoruz. Yazma konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu yönden yazma çalışmalarını konuşanlara bağlama, yazılı anlatma etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında ilk başvurdıkları anlaşma aracı konuşmadır.

DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Bu bölümde dilbilgisi öğretimi üzerinde durulmuştur.

Dilbilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil olaylarını inceleyen bilim ise, dilbilim adını alır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dilbilgisi vardır (Göğüş, 1978:337).

Dilbilgisi Çalışmalarının Amaçları

Kavcar ve Oğuzkan (1978: 66) dilbilgisi dersinin amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır.

Birinci Devre: Birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda öğrenciler

1. Kullandığı kelimeleri düzgün söyleyebilme, doğru yazabilme;
2. Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme;
3. Bu sınıfların kullanması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme;
4. Varlıkların tekli ve çoğul oluşunu kavrayarak, adları yerine göre tekil ve çoğul biçimlerinde kullanabilme;

5. Tür adlarını, özel adları tanıyabilme, bunları adın durumlarına göre kullanabilme;
6. Varlıkların özelliklerin, niteliklerini, sayılarını, yaptıkları işleri, eylemleri bildiren kelimeleri tanıyıp kullanabilme;

Beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır.

İkinci Devre: Dördüncü ve Beşinci Sınıflarda Öğrencilere

1. Kelime dağarcığını, düzeye uygun olarak zenginleştirebilme;
2. Bu sınıfların kullanılması gereken yazım kurallarını uygulayabilme ve noktalama işaretlerini kullanabilme;
3. Sesli ve Sessizlerle ilgili kuralları uygulayabilme
4. Cümle içinde adları, fiilleri, sıfatları, zamirleri, zarfları ad ve sıfat tamlamalarını tanıyabilme yerli yerinde kullanabilme;
5. Cümle içinde yüklem, özne ve tümleci bulabilme; özne ve yüklem tekil-çoğul yönünden ilişkisini doğru olarak belirtebilme;
6. Fiilin üç temel zamanını, üç temel kişisini kavrayabilme;

beceri ve alışkanlıklarını kazandırmaktır. Ayrıca öğrencilerin önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektir.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN YÖNTEM VE TEKNİKLER

1.Anlatma Yöntemi

Bu yöntem, derse giriş yaparken konuyu özetlerken ya da bir konuyla ilgili bilgi aktarırken kullanılır. Daha çok sunuş yoluyla öğretme yaklaşımında ve bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında kullanılır.

2. Tartışma Yöntemi

Tartışma, bir konu üzerinde öğrencileri düşünmeye yöneltmek, iyi anlaşılmayan noktaları açıklamak ve verilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir.

3. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Gösterip yaptırma yöntemi, bir işlemin uygulanmasını, bir araç gerecin çalıştırılmasını önce gösterip açıklama sonra da öğrenciye alıştırmaya ve uygulama yaptırarak öğretme yoludur.

III) ÖĞRETİM TEKNİKLERİ

1. Gösteri

Gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir.

2. Soru –Cevap

Sınıf içi uygulamalarda en yaygın bir şekilde kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır.

3. Rol Yapma

Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretme tekniğidir.

4. Drama

Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir.

5. Benzetim

Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Diğer bir tanımla, öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır.

6. İkili ve Grup Çalışmaları

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlara yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI

Yapılan araştırmalara göre, gelişmiş uygar bir toplum ölçüsü esas alındığında, ilkokulu bitiren kız ya da erkek çocuğun, iki bin sözcüğü kullanabilir duruma gelmesi gerekir. Oysa, ülkemizde ulaşılabilen en iyi ortalama rakam beşyüz sözcükle sınırlıdır. Sosyo-ekonomik bakımdan geri kalmış yörelerimizdeki ilkokul çağındaki çocukların kullanabildikleri sözcük sayısı ise iki yüze kadar düşmektedir. Dünya ölçülerine göre, ortaokul düzeyinde öğrenim görmüş çocukların sözcük dağarcığı dört bin sözcük iken, ülkemizde ortaokul öğrencilerinin ulaşabildiği ortalama sözcük dağarcığı iki bine kadar düşmektedir. Yine dünya ölçülerine göre, lise öğrencilerinin duygu,düşünce ve tasarımlarını anlatırken kullandıkları sözcük sayısı beş bine kadar çıkmaktadır. Ülkemizde ise, lise öğrencileri bu rakamın ancak yarısına kadar ulaşabilmektedir (Gürtürk, 2986, s.11).

Ülkemizde, Türkçe öğretiminin sorunlarına ilişkin öğrenci-öğretmen ve uzman görüşleri, özetlemeli bir yaklaşımla şu başlıklar altında toplanabilir:

- a) Okuma etkinliklerinin, sınıf ve okul kitaplıklarının yetersizliği nedeniyle, sınırlı kaynaklardan yararlanılarak yapılması.
- b) Öğretimde, genellikle bilgi kazandırmaya yönelik öğretmen (öğretici) merkezli bir yaklaşımın esas alınması.
- c) Kalabalık sınıflar nedeniyle, serbest okuma, yazılı ve sözlü anlatım alanında her öğrenciye yeterince alıştırmaya ve ödev yaptırılmaması
- d) Ders kitaplarında Türk dilinin zengin anlatım olanaklarını yansıtan metinlere yeterince yer verilmemesi.
- e) Dilbilgisi öğretiminde bazı sınıflarda gereğinden fazla zaman ayrılması, bazılarında ise gereğince yer verilmemesi; ayrıca, bu öğretimin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacak, uygulamalı bir nitelik taşıması.
- f) Öğretimin değerlendirilmesinde, bilgi düzeyindeki davranışların yoklanmasına yönelik sorulara daha çok rağbet edilmesi

- g) Öğretimin aşamaları arasında bir bütünsellik kurulamaması.
- h) Öğrencilerde, ana dili duygusu ve bilincinin geliştirilmesinde istenilen amaçlara ulaşılamaması
- i) Dersin aynı zamanda bir sanat dersi olduğunun yeterince anlaşılabilmesi; öğrencilerin yaratıcı yetilerinin de yeterince geliştirilememesi.
- j) Öğrencilere, okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılmasında, öğretimden beklenen verimin alınamaması.

Yukarıda belirtilen, öğretime ilişkin sorunlar irdelendiğinde; bu sorunların bir yönüyle de öğretim programının temel öğeleriyle (amaç, içerik, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, süre ve değerlendirme) ilgili olduğu görülmektedir. Ancak, ana dil öğretimin çok yönlü oluşu, girişik nitelikli beceri ve alışkanlıklar geliştirmeyi amaçlaması; öğrencilere istenilen öğrenme yaşantılarını kazandırabilecek eğitim durumlarının seçilip, düzenlenmesi ve özellikle bu süreçte “neyin”, “nasıl” öğretileceği konusu önemli kılmaktadır.

TUTUM NEDİR

Tutum, Smith (1968)'e göre; bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışların düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir.

Baysal (1992)'in aktardığını göre; GW Allport tutumu, yaşantı ve deney sonucu oluşan ilgili olduğu bütün nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal bir hazırlık devrimi olarak tanımlamıştır (Baysal 1992, s.7)

Fındıkçı'nın (1991) Baysal ve Tokarslan (1987)'den aktardığına göre; tutum psikolojik bir sürecin, herhangi bir değer yapısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini tayin eden en az çok sürekliliği olan bir hazır olma durumudur (Fındıkçı, 1991; s. 3)

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranışlarını birbirleriyle uyumlu kılarak etkiler. Tutumlarda genellikle birbiriyle uyum halinde bulunan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeler, yerleşmiş, güç tutumlarda tam olarak bulunur. Bazı daha zayıf tutumlarda ise özellikle davranışsal öğe çok zayıf olabilir.

Baysal'ın Ünal (1981)'dan aktardığına göre; tutumların ortaya çıkışında, kişiliğin güdüsel yönünden ağırlık taşıdığı genelde bilinir. Kişi bir takım ihtiyaçlarını doyumayı ararken, çeşitli durum ve objelere yönelik olarak bu ihtiyaçları doyuracak uygun tutumlar geliştirir. Öte yandan, insanların bu iç ihtiyaçları üzerinde bir takım dış baskılar da vardır. Bireyler, bunları uzlaştırmaya çalışırlar. Eğer, ihtiyaç şiddetli uzlaşma zorsa, mevcut tutum mantıklı gösterebilmek için, bir çok savunma mekanizmalarına ve dolambaçlı yollara bağlanmak gerekecektir. Bu nedenle tutumlar daima tutumun objesi hakkındaki bilginin derece veya miktarının bir fonksiyonu değil, daha çok bu bilgileri doğrulamak için kullanılan savunma ve meşrulaştırma yollarının bir fonksiyonudur. Bu bakımdan bir insanın zekası kendi başına, çok sayıda rasyonel tutumların varlığını garanti etmemektedir.

Tutum, bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir. Tutumların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri vardır. Bu öğelerin gücü kendi aralarında ve tutumlardan tutuma farklılık gösterir.

Tutumların hem tür olarak hem de tek tek öğeleri için söz konusu olan özellikleri şiddet derecesi, karmaşıklık, diğer tutumlarla ilişki ve merkezlik, öğeler arası tutarlılık ve tutumlar arası tutarlılıktır.

Çeşitli araştırmalar, tutumun davranışa tek başına ve doğrudan değil, ortamsal etkenlerle etkileşim halinde yol açtığını göstermiştir. Bu konuda, ortam engeli kavramı, belirli bir tutumun ne zaman davranışa dönüşüp, ne zaman dönüşmeyeceğini anlamamıza yardımcı olabilir. Belirli bir davranışın görülmesi, o davranışın altında yatan tutumun güç derecesiyle, ortam engelinin gücü arasındaki etkileşimin bir sonucu olup, aynı zamanda alışkanlık ve beklenti gibi etkenlerin de etkisindedir.

Tutumların ölçülmesi için özellikle tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Bunların içinde belli başlıları Thurstone ölçekleri (eşit görünen aralıklar tekniği), Likert ölçekleri (toplamalı sıralama tekniği), Guttman ölçekleri (birikimli ölçme tekniği) ve Osgood'un duygusal anlam ölçekleridir (Kağıtçıbaşı, 1992, s. 123).

Tutumlarla görüşler de birbirine benzerdir, fakat görüşler genellenebilirlik derecesi ve ölçme tekniği bakımından tutumlardan farklıdır. Tutumlar ise daha geniş çapta olaylar grubuna veya insan topluluklarına karşı bireyin tepkilerindeki etkileri bakımından daha geneldir

Tutumlara ve özellikle tutum değişimi sorununa eğilen çeşitli araştırmalar dört farklı kuramsal yaklaşım kullanmışlardır. Bunlar öğrenme kuramları, sosyal yargı kuramı, tutarlılık ya da denge kuramları ve işlevsel kuramlardır.

Öğrenme kuramı çerçevesinde tutum değişim bir öğrenme süreci olarak ele alınır. Bu kuramsal yaklaşım, özellikle etkileyici iletişim olgusu içinde tutum değişimine yol açan etkenleri incelemiştir.

Sosyal yargı kuramı, psikofizik deneylerde ortaya çıkan "kontrast" ve "benzetme" mekanizmalarını paralel bir şekilde tutum değişimi olgusunu anlamak ve açıklamak için kullanılmıştır.

Çeşitli kuramsal yaklaşımlar içinde 1960'lardan itibaren en çok araştırmaya yol açan, tutarlılık kuramsal çerçevesidir. Bu çerçeve içinde başta hepsini etkileyen Heider 'in denge kuramı olmak üzere, Rosenberg ve Abelson'un bilişsel dengeleme kuramı, Osgood ve Tannenbaum'un uygunluk kuramı, Nevcumb'un objektif denge kuramı ve Festinger'in bilişsel uyumsuzluk kuramı yer almaktadır

İşlevsel kuramlar, tutumların kişiye yarar sağladığını ve ancak bu yararın tükendiği durumlarda ya da daha çok yarar sağlayabilmek için tutum değişimi meydana geldiğini ileri sürerler. Tutumlar, tutum objesi ile ilgili bilgi sağlayıcı; kişinin başkalarıyla olan iyi ilişkileri koruyucu ve dışa atıcı ya da ego savunucu işlevlere sahiptir (Çiğdem Kağıtçıbaşı, İnsan ve İnsanlar, 1992, sy, 161-162).

BAŞARI

Eğitim Başarısı ile çok yakından ilgili olması nedeni ile başarıya önce bireyin psikolojik gereksinmesi şeklinde yaklaşmaktadır; bu nedenle, başarı sosyal psikologların ve eğitim psikologlarının ele alındığı şekliyle aşağıdaki gibi anlatılmaktadır.

Demirel (1990: 143) başarıyı ölçüt olarak gerekli ortalamalardan söz etmekte ve öğrencinin sınavlardan aldığı puanların ortalamasının sınıfı geçmek için gerekli görülen ortalamayla karşılaştırılıp sonunda geçti biçiminde karar verilmesinin başarı sayılmasını ön görmüşken en son yayımlanan kitabında erişti sözcüğüne şu tanımlı getirmektedir:

Cüceloğlu (1992: 251-254) ise başarıyı; insanın mükemmellik standardına ulaşip, bu standartları aşmayı amaçlaması olarak tanımlamakta ve insan ihtiyaçları kapsamında yer alan başarı dürtüsünün davranışı etkilediği, başarı gereksinimi yüksek olan bireylerin yaptıkları ise daha dikkat ettikleri ve herkesten daha iyi yapmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

Sönmez (1993: 472) "Okuldaki başarı tutumu etkili, verimli çalışma için saptanan hedeflerin gerçekleşip-gerçekleşmediğini gösterecek çıktılarının belirlenmesi için dönem veya kursun (Durum Muhabesine Dönük değerlendirme) sonunda yeterli dönüt alındığına dair not ile bildirilen yargıdır.

Yukarıda adı geçen bilim adamlarından Başaran ve Cüceloğlu da başarı güdüsünün davranışı etkilediği konusunda birleşmektedirler. Kişi ya da öğrenci yaptığı çalışmanın başarıya ulaştığını görürse, bu güdü daha belirgin ve davranışı etkileyici olmaktadır. Başarısızlık ise öğrencinin olumsuz etkilenmesine ve o alandan kaçmasına neden olmaktadır.

Tüm bu uzmanların birleştikleri ortak nokta eğitiminde başarının elde edilebilmesi için çıktılarının yanı sıra davranış değişikliklerinin hedefle örtüşmesi gerekliliğidir. Davranış değişikliklerini ölçmek de bazı koşulların bir araya getirilmesi ile olmaktadır. İyi bir ölçme ve değerlendirme için öğrenciye verilen testin geçerli, güvenilir, objektif ve bilenle-bilmeyeni ayırt edici olması gerekmektedir. Bu

koşullardan bir tanesinin eksikliği başarıyı ve başarısızlığı tartışmayı açık hale getirebilir ve orada iyi eğitimden söz etmek hatalı olur. Aksi halde, hedeflerin gerçekleşme derecesini anlamak, düzenlenen öğrenme yaşantılarının yeterliliğine karar vermek ve eksikliklerini gidermek mümkün olmaz.

Yukarıdaki tanımlara dayanarak bu araştırmanın amacına uygun olan aşağıdaki tanım yapılabilir.

"Başarı, eğitim uygulamaları sonucu hedeflerde belirlenen davranış değişikliğinin istendik yönde oluşup-oluşmadığının saptanması için verilen sınavlar yolu ile ölçülüp, beklentilere uygunluk gösterildiğine dair karar verilmesidir"

Bloom (1979)'a göre, öğrencilerin olumsuz duyuşsal giriş özelliklerine sahip buldukları bir üniteyi yeterli düzeyde öğrenmeleri olanaksız değildir. Ancak, böyle bir sonucun elde edilmesi çok güçtür. Bu durumda, öğrenme ünitesinde olumsuz duyuşsal giriş özellikleriyle başlayan öğrenciler belirli bir düzeye kadar öğrenebilmeleri için üniteye olumlu duyuşsal giriş özellikleriyle başlamış öğrencilere göre daha yüksek nitelikli bir öğretim hizmetine gerek duymaları beklenir. Araştırmalar, duyuşsal giriş özelliklerinin okul için bir değişken olduğunu göstermektedir. Yani, öğrenci başarı algılamalarını kendi grubu içindeki yeriyile geliştirmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin okula, okuldaki öğrenmeye ve kendilerine karşı olumlu, duyuşsal özellikler geliştirmelerini sağlayacak eğitim durumlarının oluşturulmasında öğretmenlere önemli sorumluluk düşmektedir.

BAŞARI GÜDÜSÜ

Başarı güdüsü, Muray'ın gereksinim sınıflaması ile dikkati çekmiş, daha sonra Atkinson (1964) tarafından sistematize edilerek kuramsallaştırılmıştır. Bu kurama göre güdü başarıya yaklaşma ya da başarısızlıktan kaçınma eğilimleri ya da başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çalışmanın sonucudur. Atkinson'a göre başarıya yaklaşma (a) başarı gereksinimi, (b) başarı olasılığı ve (c) başarının değeri olmak üzere üç etken tarafından belirlenir. Başarı güdüsü yüksek olan bireylerin kendileri için uğraştırıcı ama çalışarak ulaşabilecekleri amaçları seçtikleri gözlenmektedir. Başarı güdüsü yüksek kişilerin başarısızlık durumunda, başarı güdüsü düşük kişiler ise başarı

durumunda güdülenirler. Başarı güdüsü düşük bireyler başarısızlık durumunda yılgınlık göstermektedirler.

Başarı güdüsünün oluşmasında, çocuğun yetiştirme tarzının geçmişteki başarı ve başarısızlıklarının önemli rolü vardır. Çocukluğunda yeteneklerini deneme ve keşfetme fırsatı bulmuş ve başarı zevkini tatmış kişilerin başarı güduları de yüksek olacaktır. Bu durum araştırmalarla da kanıtlanmıştır (Mc Clelland ve Pillon, 1983).

Güdü, bu teorideki anlamda genelleştirilen bir yaradılış yada özel bir amaçlar seti olarak fakat bireylerin yaşamlarında ne başarmayı bekledikleri ve onların beklediklerinden farklı tipte insan olduklarına ilişkin bir tepki olmadığı görülmüştür (Markus & Nurius 1986 a, b) Mükemmel kişilikler güdü ve kendini algılama arasındaki ara birimle ve motivasyon için güdülen büyük amaçlara ilişkin bilişsel göstergelerle ilgilidir (Markus & Nuris, 1986'a)

Markus ve Ruvolo ((1989) a göre istenilen son durumun benzerini yapması, olumlu ve istenilen etkiyi yaratabilir ve istenilen son duruma ilişkin seçici bilgi sürecini kolaylaştırarak, bu durumu başarmaya ilişkin planları ve stratejileri harekete geçirerek istenilen etkiyi yaratabilir. Ayrıca, artan performansın birinin çabalarının sonucu olarak meydana gelen kişiliğe ilişkin olasılıklarla da ilgili olduğunu ileri sürmüştür (Ruvolo & Markus, 1992). Dahası açık ve kesin amaçların iyi bir eylem göstermek için belirsiz ve genel amaçlara göre daha etkili olduğunu göstermiştir (Locke at. Al, 1981).

Ruvolo ve Markus tarafından yapılan çalışmaya göre kızların akademik başarı ve görevde süreklilikte erkeklere göre daha fazla performans göstermiştir. Bu bulgu, kızların akademik başarılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu gösteren diğer çalışmalara da uygundur (Johnson & Gormly, 1972, Ackenbach, 1970).

İLKÖĞRETİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Uygulanan bir eğitimin başarılı olup-olmadığının, başarılı ise ne derecede ve hangi öğrenciler için başarılı olduğunun bilinmesi istenir. Eğitim işlevi devam ederken, başarısızlığın ve başarısız bireylerin erken tanınması, önlem alınmasını kolaylaştırır. Başarı derecesinin bilinmesi ve başarısız olanların tanınması; ancak, öğrencilerde meydana gelen davranış değişikliklerinin ölçülüp, değerlendirilmesiyle mümkün olur.

Öğrenciler hakkındaki eğitim kararları, başarının yanında başka değer yargılarına ve verilere de dayanmak zorundadır. Fakat, öğrenci başarısı hakkındaki değer yargıları, eğitim kararlarının en önemli dayanağıdır. Bu kararların isabetli olması için, öğrenci başarısı hakkında yeterince doğru bir değer yargısına ulaşılması istenir. Bir değer yargısının doğruluğu ise, hem dayandığı gözlem veya ölçmelerin doğruluğuna hem de seçilen değerlendirme ölçütünün uygunluğuna bağlıdır.

Eğitimde birçok değişken ölçülebilir. Ölçülen büyüklükler çoğu halde öğrencilerin bir takım nitelikleridir. Bu sebeple, ölçme işlemi her zaman ölçülecek büyüklüğün tanınması ile başlar. Ölçme, araç gerektirir. Ölçme araçları, ölçülecek büyüklüğün gözlenip, yargılarla ifadesini kolaylaştırır. Her araç, bir bakıma gözlemin daha duyarlı yapılmasını sağlar. Eğitimde kullanılan ölçme araçları, ölçülecek büyüklüğün tabiatına ve aracın kullanılacağı gruba göre çeşitlilik gösterir. Ölçmeyi yapacak kimse, değerlendirmenin amacına uygun bir araç seçmek, yoksa böyle bir aracı bizzat yapmak ihtiyacını duyar.

Eğitimdeki, ölçme araçları hem kullanılır hem de uygulamadan alınan sonuçlara dayanılarak analiz edilip, geliştirilirler. Örneğin, bir yazılı yoklamada alınan cevapların önceden hazırlanmış bir anahtarla puanlaması sırasında, sorularda ve anahtarda kusurlar görülebilir. İleride kullanılmak üzere sorular düzeltilebilir ve anahtar yeniden hazırlanabilir. Böyle analiz ve düzeltme işlemleri testlerde daha çok kullanılır. Ölçme araçlarını analiz etme, kusurlarını bulup, düzeltme işlemlerde özel yetişkinlikleri olan öğretmenlerce daha iyi ve daha kolayca yapılır

DAVRANIŞLARIN ÖLÇÜLMESİNDE BAŞLICA YAKLAŞIMLAR

Eğitimde boy, yaş, ağırlık gibi değişkenlerin ölçülmesine ihtiyaç duyulabilir. Bu değişkenler, uzunluk, kütle zaman gibi temel boyutlar olduğundan ölçülmesinde önemli güçlüklerle karşılaşmaz. Çünkü, böyle fiziksel değişkenlerin ölçülmesi ile ilgili birçok problem başka alanlarda çözülmüş, bu tür büyüklüklerin birimleri tanımlanmış, ölçme araçları geliştirilmiştir. Fakat, çeşitli eğitim kararlarında kullanılan birçok başka değişkenin boyutları kesinlikle bilinmez; birimleri tanımlanmış, ölçme araçları geliştirilmemiştir. Öğrenciler aritmetik becerileri, tarih dersindeki başarıları, güzel sanatları takdir dereceleri, el işlerinin mükemmelliği, karakterlerin sağlamlığı veya

ahlaklılık dereceleri.. vb. gibi değişkenlerden eğitimde sık sık sözü edilmesine rağmen, bu büyüklerin, ölçümlere standartlara bağlanmamıştır. Bu değişkenler ya öğrenci davranışlarıyla tanımlanan ya da öğrenci davranışlarında ortaya çıkan niteliktedir. O halde, öğrenci davranışları gözlenip, nicelenebilirse, bu tür değişkenler de ölçülebilir. Bazı öğrenci davranışları gözlenebilir. Bazı davranışların da ürünleri ölçmeye elverişli olur. Bir öğrencinin yazılı yoklama sorularına verdiği cevap, bir değerinin çizdiği resim, bir değerinin yaptığı masa... vb. bir davranışlar zinciri sonunda ortaya çıkan somut ürünlerdir. Ortaya somut bir ürün çıkaran davranışlarda ürünün özelliklerini nicelemekle yani ürüne bir puan vermek ve bunu o davranışların ölçüsü olarak kabul etmekle bir ölçü yapılabilir. Hem davranışın ürününün hem de o ürünün ortaya çıkarılmasındaki davranışların çeşitli basamaklarda gözlenip nicelendirilmesi de üçüncü bir ölçme yolu olarak düşünülebilir. Bir öğrencinin yaptığı masaya puan takdir edilebileceği gibi, öğrencinin bu masayı yaparken kullandığı teknikleri, atölyedeki temizlik ve düzeni, işteki devamlılığı, işi tamamlama süresi ... vb. de gözlenip, puanlanabilir.

Öğrenci davranışlarının ölçülebilmesi için ya davranışların ya o davranışlar sonunda ortaya çıkan ürünün ya da her ikisinin gözlenip, nicelendirilmesi gerekir.

Davranışın gerçek hayatta gözlenmesi çeşitli güçlüklerden dolayı mümkün olmayabilir. Hedef davranış öğrencinin ileri de yetişkinlik hayatında yapacağı bir yey veya bugün göstereceği bir davranış olsa bile gerçek hayatta istenildiği zaman gözlenmesi mümkün olmayacak derecede seyrek yapılan bir şey olabilir. Bu halde, ölçme durumu, gerçek hayat durumuna mümkün olduğu kadar benzetilir. Seçilen ölçme durumları, gerçek durumu ne derece sadakatle yansıtabilirse, ölçme de o derece geçerli olur.

Eğitimde çeşitli ölçme ve sınav durumlarının yaratılması davranışı gerçek hayat koşullarında ölçülmesine imkan vermemekle birlikte gerçeğe yakın bir durumda ölçülmesine imkan verebilir. Üstelik, böyle yapma durumlar, öğretmenin kontrolünde olduğu için istenildiği kadar çeşitli durum yaratılabilir; ölçmeye karışması muhtemel hata yaratacak yan etkiler önlenebilir ve gözlem için uygun bir zaman seçilebilir.

Hedef davranışın yapma durumlarında gözlenmesi hatta ileride ki davranış için bir tasarı hazırlatılması da mümkün olmayabilir. Böyle hallerde, hedef davranış yerine

onunla bağlantılı diğer davranışları ölçme yoluna gidilir. Yurttaşlık bilgisi dersinde amaçlardan biri “öğrencinin iyi vatandaş olabilmesi” olabilir.

Eğitimde davranışı ölçmek için çeşitli yaklaşımlar vardır. Fakat bu yaklaşımların hepsi aynı nitelikte ölçme sonuçları vermeyeceği gibi hepsi de aynı derecede kullanışlı değildir. Herhangi bir durumda en uygun yaklaşımı seçmek, ölçmeyi yapacak kimsenin görevidir. Genel bir ilke olarak, davranışın gerçek koşulları altında ölçülmesini en doğru bilgileri vereceği söylenebilir.

Hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın, herhangi bir alanda ölçme, Thorndike ve Hagen¹ tarafından alanda ölçme, Thorndike şu üç basamakta gerçekleştirilir: 1) Ölçülecek özelliğin tanınması ve tanımlanması, 2) Ölçülecek özelliğin ortaya çıkarılması ve gözlenmesini sağlayacak işlemlerin belirtilmesi, 3) Gözlem sonuçlarını derece veya miktar olarak niceleyecek işlemlerin bulunması, herhangi bir değişken gözlenemiyorsa, varlığı bilinse bile, ölçülemez. Herhangi bir özellik derece veya miktar olarak gösterilmiyorsa gözlenirse bile iyice ölçülmüş olmaz. (M.Fuat Turgu, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metodları, onuncu baskı, 1995, sy. 7-26).

Değerlendirme Yaklaşımları

Değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, s. 3, 1984). Diğer bir ifade ile ölçülen nesnenin ya da niteliğin hangi özellikte olduğu konusunda karar verme ya da yargılama işlemidir.

Eğitimde değerlendirme, belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ya da ne derece de ulaşıldığını belirlemek için yapılır. Ayrıca, öğretimi öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine göre ayarlamak için de değerlendirme yapmak gerekir. Türk Eğitim Sisteminde üç ana değerlendirme yaklaşımı kullanılmaktadır.

- 1) Tanıma ve Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme
- 2) Biçimlendirme ve Yetiştirmeye dönük Değerlendirme
- 3) Değer Biçmeye Dönük Değerlendirme

¹ R. L. Thorndike and E. Hagen, Measurement and Evaluation in Psychology and Education, 3rd.ed., s.9.

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDEKİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YÖNETMELİKLERİ VE UYGULANMASI

Dünyanın hemen hemen her yerinde bulunan eğitim sistemi; toplumu oluşturan ekonomik ve sosyal sistemlerin bileşenidir. Bu sistemlerde, oluşacak olan değişimler, eğitim sistemini doğrudan etkilemektedir. 2000'li yıllarda ulaştığımız şu dönemde dünyamızda yoğun siyasi ve sosyal yapılaşmalar oluşmaktadır. Bilginin işlevleştirilmesi sonucu; iletişimde teknolojiye, endüstride, sosyal ve ekonomik yaşamda ve kültür değerlerinde evrenselliğe doğru bir değişim yaşanmaktadır.

Küreselleşme süreci olarak da isimlendirilen bu dönemde coğrafyalar yakınlaşmakta, mal ve hizmetler akışında büyük bir hareketlilik meydana gelmekte ve demokratik değerlere yönelik hız kazanmaktadır. Süreç içinde mal ve hizmetlerin üretimi, paranın yönetimi ve bunları gerçekleştirecek olan becerili insan gücünün yetiştirilmesinde de yalnız ulusal yaklaşımlar değil, uluslar arası bütünleşmeler ve standartlarda geliştirilmektedir.

Eğitim sistemimizin ürünü olana eğitilmiş insan gücünün de küreselleşme sürecinde evrensel ve demokratik değerlere uygun olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bunun için de eğitimsel uygulamalarda, gelişmiş ülkelerde ki benzer yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Özellikle, nüfusumuzun yaş ortalamasının 23 ve altında olması, genç potansiyelimizi ortaya koymakla birlikte, bu potansiyelin dinamizme dönüştürülmesi için çağdaş eğitim uygulamaların ihtiyaç ve önemi de artmaktadır. Günümüzde, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eskiye oranla çok hızlı olması kuramsal yapılar ile bunlara ilişkin dünya görüşlerinin de aynı hızla değişimini gerektirmektedir. Bu nedenle, eğitimsel uygulamalarda, çağdaş uygulamalardan biri olan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları da önem arz etmektedir. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

1982 yılında kabul edilen ve hala yürürlükte olan Anayasamız'ın 42. maddesinde "Kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz" demektir. Aynı maddenin devamında ise "İlköğretim kız-erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır" denilmektedir. Bu maddede devletin herkese eğitim ve öğretimi

parasız ve bütün vatandaşların eğitim ve öğretimden yoksun bırakmamak gibi bir görevi üstlendiğini görüyoruz. Bu durumda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapacağı iş, bu eğitim fırsatını vatandaşlarına eşit ve yeteneğine uygun olarak sunmasıdır. Yeteneğine uygun olarak sunma dendiği zaman öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile belirlenmesi demektir.

Bu da zaten 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nun 6. maddesinde; bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilecekleri, eğitim sisteminin her bakımdan bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenleneceği; yöneltme ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılacağı açık olarak belirtilmiştir. Konunun bu hükmü doğrultusunda bugüne kadar yapılan uygulamalarda, mesleğe yöneltme adı altında bazı çalışmalar yapıp konuya çözüm getirilmeye çalışılmışsa da istemli, tutarlı ve öğrenci merkezli bir yönlendirme yapılamamıştır.

Milli Eğitim Sistemimizde öğrencilerin bilgi ve becerilerinin belirlenmesi amacı ile 1995-1996 yılından itibaren yürürlüğe giren sınıf geçme yönetmeliği uygulamaya konulmuştur. Bu sisteme göre, ölçme uygulamaları okullarımızda kullanılan sınav uygulama çeşitleri aşağıdaki gibidir:

- 1) Yazılı sınavlar
- 2) Sözlü sınavlar
- 3) Uygulamalı sınavlar
- 4) Ödevler
- 5) Çeşitli test uygulamaları

Derslerin özelliklerine göre gerektiğinde az sorulu uzun cevaplı ölçme araçlarına da baş vurulmalıdır. Tekniğine uygun olarak hazırlamak ve bir dersten her dönemde, birden fazla uygulamamak kaydıyla yazılı sınavlar test olarak yapılabilmektedir. Fakat, eğitim sistemimizdeki testler, öğrenci başarısını ölçmede öğretmenler tarafından nadir olarak kullanılmaktadır.

Bugün okullarımızda öğretmen merkezli bir değerlendirme bulunmaktadır. Öğrenci hakkındaki tüm kararlar öğretmenler tarafından verilmektedir. Yapılan uygulamalar aşağıdaki gibidir:

1) Haftalık ders saati 3 saat ve daha fazla olan dersler için her dönemde 3 yazılı 1 sözlü notu öğrencilere verilmektedir. Dönem sonunda bu 4 notun aritmetik ortalaması alınarak, öğrencinin başarısı tespit edilir. Yıl sonunda da bu iki dönem notunun aritmetik ortalaması öğrencinin o dersten başarılı olup-olmadığını belirler.

2) Haftalık ders sayısı 2 ve daha fazla olanlar ise 2 yazılı 1 sözlü notu verilmekte ve aynı yöntemle öğrenci başarısı tespit edilmektedir.

Yukarıda belirtilen bütün uygulamalar çeşitli yönetmeliklere bağlıdır. Bu yönetmelikler, aşağıda özet olarak açıklamaya çalışılmıştır.

Not Verme İşlemleri

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin33. maddesinde not verme, ilköğretim kurumlarında her sınıf için gösterilen derslerde öğrencilerin başarıları dört ayrı notla başarısızlıkları ise tek notla değerlendirilir. Buna göre verilecek notlar ve puanlar şöyle değerlendirilir:

Derece	Rakam İle	Puanlama
Pekiyi	5	85-100
İyi	4	70-84
Orta	3	55-69
Geçer	2	45-54
Başarısız	1	0-44

Yukarıda açıklanan çizelge Türk Milli Eğitim Sistemi'nin ilköğretim seviyesinde yaygın olarak kullanılmaktadır. Öğretmenlerin öğrenci başarısını ortaya çıkarmada başka bir değerlendirme yönteminin kullanılması yönetmeliklerle yasaklanmıştır

İLKÖĞRETİMDE KULLANILAN SINAV ÇEŞİTLERİ

İlköğretim alanında çok çeşitli sınav yöntemleri kullanılmaktadır. Bunlar, aşağıda tek tek açıklanmıştır. Bütün bu sınavların ana amacı, öğrenci başarılarını ortaya çıkarmaktır.

Yazılı Sınavlar

İlköğretim kurumlarında sınıf ve branş öğretmenleri yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavı sorularını düzenlerken, öğretim yılı başında ders programına uygun olarak hazırlanan yıllık ders planlarındaki amaç ve konuları göz önünde bulundururlar.

Sınav sayısı, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 35. maddesine göre 6., 7., ve 8. sınıflarda bir yarı yılda bir dersten yapılacak yazılı sınav sayısı, ikiden az olmamak üzere ders yılı başında zümre öğretmenleri tarafından tespit edilir.

Yönetmelikteki 36. maddeye göre 1., 2. ve 3 sınıflarda yazılı sınav yapılmaması esastır. 4. ve 5. sınıflarda ise aynı sınıfları okutan öğretmenlerin birlikte kararlaştıracakları derslerden bir yarı yılda en çok iki yazılı sınav yapılır. 6. 7. ve 8. sınıflarda yazılı ve uygulamalı sınavların zamanı en az bir hafta önce öğrencilere duyurulur. Bir sınıfta, bir günde uygulanacak yazılı ve uygulamalı sınav sayısı, ikiyi geçmez. İmkanlar ölçüsünde aynı anda uygulanmak şartıyla yazılı sınavlarda, zümre öğretmenlerince hazırlanacak ortak sorular ve cevap anahtarları kullanılabilir

Yazılı sınavların süresi bir ders saatini aşmaz. Ancak, soruların yazdırılması bu sürenin dışında tutulabilir. Uygulama sınavların süresi zümre öğretmenlerince belirlenir. Resim-iş , müzik, beden eğitimi dersleri ile uygulamalı nitelikteki iş eğitimi ve seçmeli derslerin sınavları her kanaat döneminde üçten az olmamak üzere ve dersin özelliğine göre, hem yazılı hem sözlü hem uygulamalı olarak veya bunlardan yalnızca biriyle yapılabilir. Sınavların şekil, sayı ve süresi öğretim yılı başında zümre öğretmenler kurulunca belirlenir, denmektedir.

Sözlü Sınavlar

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 37. maddesine göre bir kanaat döneminde öğrencilere her dersten en az bir sözlü sınav notu verilmesi esastır. Sözlü sınav için başlı başına bir ders saati ayrılmaz. Öğrenciler ders içindeki etkinliklere göre

sözlü sınav notu verilir. Diğer bir ifade ile öğrenciler öğretmenler tarafından bütün bir öğretim yılı boyunca gözlenmesi gerekir. Yabancı dil dersinde, kanaat notu en az iki sözlü ve iki yazılı sınav notu ile tespit edilir, denilmektedir.

Sınav Sonuçlarının Duyurulması

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 40. maddesine göre; öğretmenler, yaptıkları sınavların, verdikleri ödev ve projelerin sonuçlarını öğrencilerine bildirirler. Yapılan başlıca ortak hataları sınıfta açıklarlar. Sözlü sınav sonuca o ders saati içinde, yazılı sınav, uygulama ve ödev sonuçları ise yazılı sınavın yapıldığı ödevin, uygulamanın veya projenin teslim edildiği tarihten başlayarak, en çok on beş gün içinde öğrenciler duyurulur denilmektedir.

İlköğretim Kurumlarında Öğrenci Başarısı

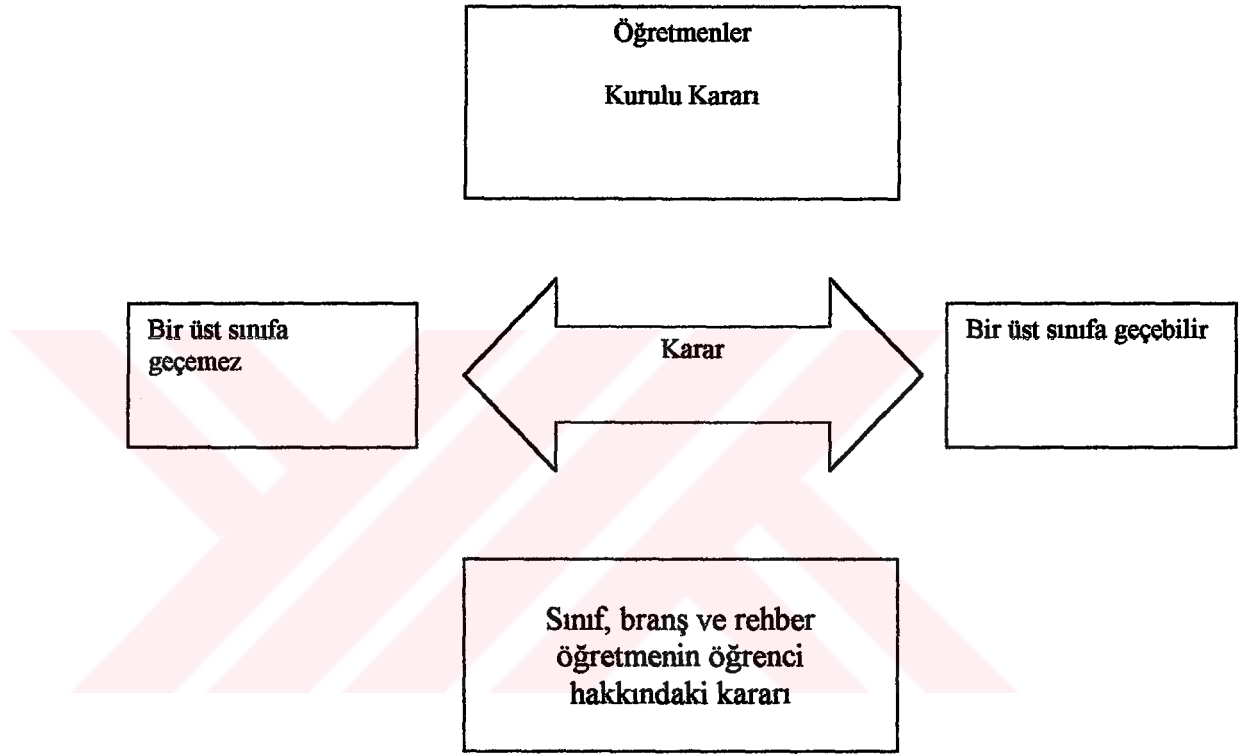
İlköğretim Kurumlarında öğrenciyi kendi yaş grubu içinde ve bir bütün olarak yetiştirmek esastır. İlköğretim öğrencinin herhangi bir dersten başarısızlığına bakılarak eleneceği bir dönem değil, programda ön görülen bütün derslerin ve ders dışı eğitici çalışmaların ortak katkısıyla ilgili, istidat ve yeteneği ölçüsünde yetiştirileceği bir dönemdir.

İlköğretim Kurumlarında;

- a) Öğrencinin yıllık başarısı her dersten ayrı ayrı değil, tüm derslerde ve ders dışı eğitim çalışmalarındaki durumu sınıf veya branş öğretmenleri tarafından yapılacak yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar, ödev ve projeler ile "Türk dilini doğru düzgün kullanma" becerisi dikkate alınarak sürekli ve bir bütün olarak tespit edilir. Başarılı öğrenciler doğrudan bir üst sınıfa geçirilir.
- b) Sınıf seviyesine göre yetersizliği görülen öğrenciler, sınıf veya branş öğretmenleri, okul rehber öğretmeni, okul yöntemi ve velinin kararlaştıracakları önlemlerle ders yılı içinde özel olarak yetiştirilir. Anılan bütün önlemlere rağmen bir üst sınıfa güçlüklerle karşılaşabilecek öğrencilerin sınıf geçmelerine veya buldukları sınıfa bir yıl daha devam

etmelerine; velilerinde görüşleri alınarak, okul müdürün başkanlığında, sınıf öğretmeni ile varsa branş öğretmenleri veya şube öğretmenler kurul tarafından karar verilerek, öğrenci ya bir üst sınıfa geçirilir ya da sınıf tekrarı yaptırılır.

Şekil 1. Öğrenci Başarısı Hakkındaki Karar Süreci



Burada dikkat edilmesi gereken nokta ise, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni öğrenci hakkında olumsuz ise öğretmenler kurulunda bu yönde karar vermesi öğrencinin geleceği için daha iyidir. Sınıf ve branş öğretmeni öğrencinin öğrenme yeteneği konusunda daha deneyimlidir. O, öğrencinin bir üst sınıfta başarılı ya da başarısız olacağını daha iyi kestirebilir. Öğrencinin genel bir değerlendirmesi yapılırken, hatalara neden olabilecek koşulların ortadan kaldırılmasına dikkat edilmelidir. Öğretmenlerin vereceği, kararlar doğrultusunda, öğrencilerin sahip oldukları ilgi ve yeteneklerine uygun alanlara doğru yönlendirilmesi çağdaş ve demokratik eğitim sistemleri için ön koşul niteliği taşımaktadır (Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme; Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model Dr.Aytekin İŞMAN; Değişim Yayınları, sy, 39-50).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın Bakanlık Müfettişleri ile yapılan teke tek görüşlerin ve yapılan diğer araştırmaların sonucunda aşağıda belirtilen ölçme ve değerlendirme sonuçları ortaya çıkarılmıştır.

1. ÖSYM, Fen Liseleri ve Anadolu Liseleri sınavları:

Milli Eğitim sistemi içinde ülke çapında yapılan seçme ve yerleştirme sınavları (ÖSYM, Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi) bölgeler arasındaki farklılıklar gözetilmeksizin uygulanmaktadır. Öğrencilerin genel eğitim özellikleri dikkate alınmamaktadır. Belirtilen uygulamalarda, ülke çapında uygulanan sınav ile yapılan ölçme değerlendirmenin geçerliliğini ve güvenilirliğini düşürmektedir.

2.Öğretmenlerin Kullandığı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Günümüzde öğretmenlerimiz öğrenci başarılarını ölçüp değerlendirmede birbirlerinden çok farklı olan yöntemleri kullanmaktadır. Öğretmenlerimiz, öğrenci bilgi ve becerilerini ya öğrenciliğinde takdir ettiği öğretmeni gibi ölçme ve değerlendirme yapmakta ya da göreve başladığı okuldaki yöneticinin önerileri doğrultusunda ölçme ve değerlendirme işlemlerini yapmaktadır.

3.Şartsız Öğretmenler Kurulu

Milli Eğitim Sistemimizde görülen diğer bir ölçme ve değerlendirme sorunu da, okullarda her öğretim yılı sonunda kurulan Şartsız Öğretmenler Kurullarıdır. Bütün okullarda bu kurul kurulmakta olup önemli roller üstlenmektedir.

Bu kurullarda okul dışından gelen (tamdik arkadaşlar, akrabalar, aynı gruptan olma, hemşehri, politik vb. gruplar) baskılar ile öğrencilerin sınıf geçmesinde önemli kararlar alınıyor. Bu kurullarda alınan kararlar ölçme ve değerlendirme uygulamasında ve yıl sonunda uygulanan sınıf geçme yönetmeliğine aykırı bulunmaktadır.

4.Sınıflarda Bulunan Öğrenci Sayıları

Günümüzde eğitim sisteminde, bazı okullarımızın sınıflarda kapasitesinden çok fazla öğrenciler bulunmaktadır. Bunun nedeni öğretmen ya da bina yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenlerden dolayı sınıflarda öğrenci sayısı bazen 60 veya 70 'lere kadar çıkabilmektedir.

5.Ölçme ve değerlendirme Sonuçlarının Analiz Edilememesi

Türk Milli Eğitim sistemi içinde bulunan okullarımızda maalesef ölçme ve değerlendirme sonuçları yetkililer (öğretmenler, okul müdürleri, ilçe-il milli eğitim müdürleri) tarafından gerektiği gibi analiz edilememektedir. Her yıl okullarımızda, öğrenci başarılarını, kullanılan öğretim yöntemlerini, sistemin aksaklıklarını ortaya çıkaran ölçme ve değerlendirme işlemleri yapılmaktadır.

6.Sınıf Geçme Yönetmeliğinin Yardımcı Olmaması

Yapılan araştırmalara ve Bakanlık müfettişlerini ortaya koyduğu sonuçlara göre ilköğretim ve ortaöğretim de sınıf geçme yönetmeliğinde, önerilen sınav şekillerinin hazırlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlere yol gösterecek bilgilerin açık ve net olmadığı ortaya çıkmıştır.

7.Notların Güdüleyici Olarak Kullanılmaması

Ortaya çıkarılan diğer bir ölçme ve değerlendirme sorunu da, öğretmenlerimizin, okullarda öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede notu güdüleyici bir araç olarak kullanmamaktadır. Öğretmenlerimizin büyük bir çoğunluğu ilk sınavlarda başarısız olan bir öğrenciye hemen tembel damgasını vurarak dersten soğuttuğu görülmektedir.

8.Rehberlik ve Yönlendirme Faaliyetleri

Türk Milli Eğitim sisteminde ilköğretimde, ortaöğretimde ya da yükseköğretimde ölçme ve değerlendirme sonucuna göre öğrencilere rehberlik ve yönlendirme faaliyetleri yeterince organize edilememektedir.

9.Standart Testlerin Olmaması

Gelişmiş ülkelerin Amerika, Avrupa, Japonya vb. eğitim sistemlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemleri incelendiği zaman her ders alanı için mesela kimya, fizik, biyoloji, tarih, matematik vb. bir çok standart testlerin geliştirildiği ortaya çıkmaktadır.

Dünya çapında yapılan bütün bu olumlu uygulamalara rağmen bugün Türk Milli Eğitim sisteminde geliştirilen ve uygulanan belli bir standart test bulunmamaktadır.

10. Öğrenci Başarısının Bir Bütün Olarak Ele Alınması

Milli Eğitim Bakanlığı'nın sınıf geçme Yönetmeliği'nin 5. maddesinin c bendine göre öğrenci başarısı bir bütün olarak ele alınır denmesine rağmen bugün eğitim sistemimizde öğrenci başarıları bir bütün olarak ele alınmamaktadır.

11. Ölçme ve Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılmaması

Öğretmenlerimizin, okul müdürlerimizin ve ilköğretim-bakanlık müfettişlerimizin tespit ettiği diğer bir ölçme ve değerlendirme sorunu ise Milli Eğitim Bakanlığı her öğretim yılında ülke çapında yapılan ölçme ve değerlendirme verilerini gelecek öğretim yılının planlanmasında yeteri kadar etkili olarak kullanılmamasıdır.

12. Çoktan Seçmeli Testlerin Kullanılması

Türk Milli Eğitim sistemimize baktığımız zaman çoktan seçmeli testlerin çok yaygın olarak kullanılmadığı görülmektedir. Bunun nedeni, çoktan seçmeli testlerin yaygın olarak kullanılmamasının ilgili yönetmeliklerce (Ortaöğretim Kurumlarında Sınıf Geçme yönetmeliği madde 20) yasaklanmış olmasıdır.

13. Ödev ve Projelerin Amacına Göre Uygulanmaması

Öğretmenlerimizin büyük bir bölümü, ödev ve proje çalışmalarının yönetmelikteki ilkelere göre değil, kendi yorumlarına göre değerlendirmektedir. Öğrencilerin çeşitli kaynaklardan aktardıkları –çoğu zaman başkaları tarafından hazırlanan- hazır bilgileri öğretmenler ödev olarak kabul etmektedirler. Bu uygulamalar ile okullarımızda verilen ödev ve projeler amaçlarından saptırılmaktadırlar.

14. Ölçme ve Değerlendirme Uzmanlarının Bulunmaması

Okullarımızda görev yapan öğretmenlerimiz öğretim yılı içinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili bir sorun ile karşılaştığı zaman rehberlik bürolarına gitmekte ya

da okullarında bulunan rehber öğretmenlere danışmaktadır. Ölçme ve değerlendirme konusunda tam olarak yetişmemiş olan uzmanlarımızın önerdiği yöntemlerde yetersiz kalmaktadır.

Eğitim Bilimlerindeki gelişmeler, ilkokuldan yükseköğretime kadar bütün okul düzeylerindeki hem Matematik hem de Türkçe eğitim programlarını etkilemektedir.

Ana dil öğretimin öğrencilerde; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi çok yönlü ve geniş nitelikte becerileri geliştirmeyi amaçlaması, ana dil derslerini bir bilgi dersi olmaktan çok, bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersi olması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum, öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi konusunu önemli kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma da, eğitime bakış açısı sonucunda oluşan değişikliklere göre biçimlendirilen Matematik ve Türkçe öğretim programlarındaki amaçların öğrencilere ne derece kazandırıldığı ve öğrencilerin bu derslerden ne oranda başarılı oldukları; öğrencilerin bu derslere yönelik tutumları ile derslerdeki başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu da öğrencilerin İlköğretim 1. sınıftan 8. sınıfa kadar genel ağırlıklı başarı ortalamaları ile Matematik ve Türkçe derslerindeki başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada öğrencilerin Matematik ve Türkçe derslerindeki başarılarının ve bu derslere yönelik tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu iki derste öğrenci başarıları özellikle seçilmiştir. Çünkü Matematik bireyin zihinsel süreçlerinden sayısal zeka ile ilgilidir ve bireyin problem çözme, eleştirel düşünme ... vb. düşünme süreçlerini kullanmasını sağlar. Problem çözme ve eleştirel düşünme yaklaşımının Matematik öğretiminde kullanılması bireyin olaylara farklı açılardan bakmasını, günlük yaşamda karşılaştığı problemleri çözmesini ve bir matematik probleminin çözümünde kendi düşünme süreçlerini kullanmasını sağlar. Türkçe ise, bireyin zihinsel süreçlerinden sözel zeka ile ilgilidir. Dil eğitiminin önemini şu şekilde açıklayabiliriz: Dil, bir ulusu meydana getiren en önemli öğedir. Dil, iletişim

aracıdır ve düşüncenin yaratıcısıdır. Bir birey dinlediklerini, düşündüklerini, okuduklarını ve izlediklerini dilini kullanarak ifade eder. Dilin toplumsal ve bireysel işlevlerini yerine getirebilmesi için, her ulus kendi dilini kendi bireylerine etkilice öğretebilmelidir. Ana dil eğitimi ise, Türkçe Öğretim Programı ile gerçekleştirilmektedir.

Yani, bireyin Matematik ve Türkçe'deki başarısı okul yaşantısındaki öğrenmelerinin ve okul başarısının temelini oluşturur. Bu araştırma ile, öğrencilerin okuldaki başarısının bu iki ders temel alınarak nasıl geliştirilebileceği incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu derslere yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin ise, bu derslerdeki başarılarını yükselteceği düşünülmüştür. Araştırma bulguları ile, ilköğretim programlarının geliştirilmesine önemli katkılar sağlanacağı düşünülmektedir. Literatürde bu alanda çalışmaların çok az olması nedeniyle, araştırma bulguları eğitim programları açısından önemlidir.

Problem Cümlesi

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin yıllara göre ağırlıklı başarı ortalamalarının, Matematik ve Türkçe dersindeki başarıları ile bu derslere yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Alt Problemler

- 1) a) Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, I. Ve II. Kademedeki Matematik Genel Ağırlıklı Başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) Araştırmaya katılan ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, I. Ve II. Kademedeki Türkçe Genel Ağırlıklı Başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c) İlköğretim I. Kademe ve II. Kademe Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar;
 - a) Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır ?
 - b) Anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

- c) Baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
d) Aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar;
a) Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
b) Anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
c) Baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
d) Aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Öğrencilerin Türkçe Tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar;
a) Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
b) Anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
c) Baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
d) Aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5) Öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar;
a) Cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
b) Anne öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
c) Baba öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
d) Aylık gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6) Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar ile Matematik Tutum Ölçeğine verdiği yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 7) Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar ile Türkçe Tutum Ölçeğine verdiği yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 8) Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 9) Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 10) Öğrencilerin II. Kademe Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile İlköğretim 8. sınıf Matematik dersi sınıf geçme notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

11) Öğrencilerin II. Kademe Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersi sınıf geçme notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlamalar içinde yürütülmüştür.

1) Bu araştırma 2000-2001 eğitim-öğretim yılında Şehit Nazım Bey İlköğretim Okulu (Gümüşpala) 8. sınıf ilköğretim öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

2) Araştırmada ÖSYM tarafından hazırlanan soru bankasından seçilen Matematik Başarı testi ve Türkçe Başarı Testi ile Özlem Taşlıtarla tarafından (Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler “ adlı Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Anabilim dalı için öngördüğü Yüksek Lisans Tezinde) geliştirilmiş “ Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve aynı ölçekten hareketle geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik tutum Ölçeği”nin kullanılması ile sınırlandırılmıştır.

3) Tüm test ve ölçek sonuçları bu testlere giren öğrenciler ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırmada örnekleme alınan öğrenciler Şehit Nazım Bey İlköğretim Okulu öğrencileri evreni temsil edecek sayıdadır.

2. Araştırmanın veri toplama araçları olan Başarı Testleri ve geliştirilen Tutum Ölçekleri öğrenciler tarafından içtenlikle doldurulmuştur.

3. Araştırma sırasında denekler dışarıdan yardım almamış ve ek çalışma yapmamışlardır.

Tanımlar

1) **Ağırlıklı Başarı Ortalaması** : Öğrencilerin bir öğretim yılı gördükleri derslerden aldıkları notların toplam ders sayısına bölünmesi sonucu ortaya çıkan değerdir.

2) **Başarı**: Ertürk (1972: 115) tarafından başarı karşılığında “yetişek” terimi kullanılmaktadır. Ona göre; başarı yetişeğe girişteki davranışlar ile yetişekten çıkıştaki davranışlar arasındaki hedeflerde oluşan tutarlı farktır.

3) Matematik Başarısı : Meyer ve Fennema (1992) kızlar ve erkeklerin ilkokula aynı matematik becerilerine sahip olarak girdiklerini, çok azından farklılıklara rastlandığını, ilkokulda minimum düzeyde olduğunu, ortaöğretimde artmaya başladığını, ortaöğretim sonrasında ve yetişkinlik döneminde en üst düzeye ulaştığını belirtmektedirler.

4) Türkçe Başarısı: Bir öğrencinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma konularında temel yeterlikleri kazanarak kendi duygu ve düşüncelerini düzgün bir biçimde ifade etme becerisidir.

5) Tutum: Dönmez (1989:550) “Bir bilişsel, bir duygusal ve bir de davranışsal ögesi bulunan oldukça kalıcı davranış eğilimi” dir.

6) Matematik Tutumu: Matematik ile ilgili tutumu şöyle açıklayabiliriz. Tutumlar, duygu ve inançlarla ilgilidir. Kendine güven başarı da önemli bir yer tutmaktadır. Güven, bir kimsenin yeni matematik konularını öğrenip, bunlarla ilgili iş ve görevleri başarı ile yerine getirebileceğine olan inancı göstermektedir. (Meyer ve Fennema 1992).

7) Türkçe Tutumu:

Öğrencilerin konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini geliştirip kendi düşüncelerini topluluk önünde düzgün bir şekilde ifade etmeleri ve bu yönde olumlu tutuma sahip olmalarıdır.

Kısaltmalar

Türkçe – 1: İlköğretim 1. kademedeki 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıfların Türkçe ders notları Türkçe – 1 olarak ifade edilmiştir.

Türkçe – 2 : İlköğretim II. Kademedeki 6., 7. ve 8. sınıfların Türkçe ders notları Türkçe 2 olarak ifade edilmiştir.

Matematik – 1 : İlköğretim 1. kademedeki 1., 2., 3., 4. ve 5. sınıfların Matematik ders notları Matematik – 1 tanımı ile ifade edilmiştir.

Matematik – 2 : İlköğretim II. Kademedeki 6., 7. ve 8. sınıfların Matematik ders notları Matematik 2 tanımı ile ifade edilmiştir.

BÖLÜM II

YURT İÇİNDE VE YURT DIŞINDA KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Araştırma konumuzla ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında daha önce yapılan araştırmalar ve araştırma bulgularına aşağıda yer verilmiştir.

Bardwick, (1971, p.171) “ bir kadın başarmak ve başarı davranışı için güdülendiğinde, başarı hakkındaki kaygıyı azaltan yakın ilişki (bağlanma) gereksinimini kullanmaya ihtiyaç duyabileceğini” ileri sürmüştür.

Karşıt-kültür araştırmaları, pek çok kültürde, özellikle Japon (De Vos, 1973) ve Çin (Salili, 1994) gibi Asya kültürlerinde insanların başarı görevleri için farklı değerlere bağlandıklarını ve başarı davranışının, Mc Celland (Maehr, 1978) tarafından tanımlanan Batılı insan tipine uymadığını bildirmektedir. Bu kültürlerde, bireysellikten ziyade, toplumsallık daha fazla vurgulanmaktadır. Çocuklar, ebeveynlerine karşı söz dinleyen ve dindar evlatlar olarak düşünülmektedirler ve aileleri ve ebeveynleri gurur duysunlar diye başarılı olmak için çalışan bireyler olarak düşünülmektedirler. Kendinizden ziyade, grubun iyiliği için başarı, bu kültürlerde önemlidir. Batı kültüründe ise bireysellikteki başarı kavramı esastır.

Başarı güdüsüne ilişkin cinsiyet farklılıklarıyla ilgili araştırma, değişken bulgular bildirmektedir. Bunun nedeni başarıya ilişkin cinsiyet farklılıklarının çeşitli kişisel ve durumsal faktörler tarafından etkilediğinden dolayıdır (CF. Friez et al, 1982). Örneğin, Alper (1974)'te Tematik Değer Verme testindeki cinsiyet özelliğinin üniversiteli bayanların başarı gereksinim puanlarını etkilediğini bildirmiştir.

Yapılan araştırmalar başarının öğrencileri daha çok etkilediğini, başarısızlığın ise sınırlı bir etkisinin olduğunu, sonunda öğrencinin başarısız olduğu durumdan kaçtığını ortaya koymuştur (Başaran, 1975; s. 9).

Verof (1977), başarıdaki kadın ve erkek farklılıkları süreç ve üstünlük etkisi açısından açıkladı. O, erkeklerin süreci ve başarısızlıklarını değerlendirdikleri zaman başarılarının etkisi hakkında daha fazla kaygılandıklarını oysa ki, kadınların başarı

sürecini vurguladıklarını ve başarı sürecindeki harcanan çabalar ile yeterlilik hisleri hakkında daha fazla kaygılandıklarını ileri sürmüştür..

Bilişsel giriş davranışları ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen mikro ve makro düzey araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bilişsel giriş davranışlarının ünitelerdeki gerçekleşen öğrenme düzeylerindeki değişkenliğin yaklaşık yarısına kadarını (%50) açıklayabilme gücünde olduğunu göstermiştir. (Bloom, 1979).

Webb'in 1980'de yaptığı matematik ödevlerine ilişkin dört grubun görevlendirildiği çalışmada; karşılaştırılmış gruplar bir yüksek başarıyı, iki orta başarıyı ve bir düşük başarıyı içermektedir. Tek biçimli gruplar, yüksek, orta ve düşük yetenekteki öğrencilerden oluşuyordu. Her bir gruptaki öğrencilere, bir diğerine yardım ederek, sorular sorarak, anlaşmazlık olan şeyleri açıklayarak çalışma öğretilirdi. Grup iletişimi, homojen orta yetenekteki gruplarda iyiydi. Ayrıca heterojen (karıştırılmış) yetenek gruplarında da yüksek başarıların düşük başarıya yardım ettiği gruplarda daha iyi bulunmuştur.

Sweng ve Peterson'ın çalışmaları da Webb'in bulgularını destekledi. Yüksek ve düşük başarılar karıştırılmış (heterojen) gruplara katılmaktan yarar sağladı; fakat, orta başarılar yarar sağlamadı. Bu çalışma, küçük gruplardaki iletişimin kalitesinin eğitim yolu ile zenginleştirilebileceğini göstermiştir (Classroom Management).

Batı'daki kadın ve erkek cinsiyet rolleri arasındaki benzer farklılıklar, Çin edebiyatında da bildirilmiştir. Örneğin Ho (1981) geleneksel Çin Kültüründe, erkekler disiplin rollerinden sorumlu iken, kadınların daha çok gençleri yetiştirme ve aile uyumu ile ilgili olduklarını rapor etmiştir.

Başarılı olmak için öğretmenler, esnek grup stratejilerini ilerletmek zorundadırlar. Bununla birlikte bazı otoriteler her bir yetenek grubunun öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olmadığını ileri sürerler. Aslında tipik sonuçlar böylesi grupların yüksek yetenek gruplarındaki (sınıflarındaki) başarı üzerinde çok az bir etkiye neden olduğunu veya hiçbir etki yaratmadığı şeklindedir; fakat, düşük yetenek gruplarındaki öğrencilerin davranışları ve başarıları üzerinde negatif etkisi olduğu açıktır (Kulik and Kulik, 1982).

Stipek'e (1984) göre küçük çocuklar sonuçlarında çok iş üzerinde odaklaşırlar. Arkadaşlarının ne durumda olduğu onları pek ilgilendirmez. Daha ileri yaşlarda onlara dikkat etmeye başlar. Bu değişikliğin temelinde de sınıflarda yer alan değerlendirme sistemi ve öğretim stili bulunmaktadır. Küçüklüğünde yalnızca öğrenmiş olmak için öğrenen, yarışmayı bilmeyen çocuklar daha sonra geçirdikleri yaşantıların etkisiyle örneğin, kendisine başka öğrencilerle karşılaştırma yapılarak not verilmesi not için öğrenme kendilerini başkalarıyla karşılaştırma gibi davranışlar göstermeye başlar. Okullarda önemli sorunlardan biri durumunda olan öğrencilerin öğrenmek için değil not vb. kazanımlar için çalışır olmalarıdır.

Karşılıklı öğretimin temel işlemleri basittir. Yetişkin öğretmen ve bir grup öğrenci bir parçanın içeriği ile ilgili tartışmayı dönüşümlü olarak yönlendirirler ve onu hep birlikte anlamaya çalışırlar. Karşılıklı öğretimde açıklamalı parçayı paragraf paragraf okurlar. Asıl amaç parçanın alınmasıdır; ancak strateji kullanımında ustalık yan bir kazanım olarak ortaya çıkar. Bu stratejiler okuduğunu anlamada iyi olan öğrencileri tarafından kullanılan kötü olanlar tarafından kullanılmayan stratejilerdir (Palincsar ve Brown, 1984).

Geaddert (1985), cinsiyet rolündeki stereotiplere yönelik başarı hakimiyetindeki cinsiyet farklılıklarına bağlanan önceki çalışmaların, büyük ölçüde laboratuvar durumlarının sonucu olduğunu iddia etti. O, çalışmasında, gerçek bir yaşam durumu seçme şansı verildiğinde, aslında kadınların erkeklere göre daha fazla toplumsal ilişkilerle ilgili amaçları seçmediklerini bulmuştur.

Ülkemizde yapılan bir araştırmada (ünitelerin sıkı bir aşamalık ilişkisi göstermediği bir derste) bilişsel giriş davranışlarındaki eksikliklerin tamamlanmasını erişiyi ve öğretim dönemi boyunca meydana gelen öğrenme artışını anlamlı düzeyde yükselttiği saptanmıştır (Senemoğlu, 1987).

Ames ve Archer'in (1988) sonuçları ise öğretmenin, çabanın başarı üzerindeki etkilerini kanıtlayacak biçimde model olmasının ve öğrencinin kendini geliştirmesi ile ilgili amaçları uygulamasının öğrencilerin güdülenmesini olumlu etkileyeceğini göstermiştir. Ayrıca, öğrenciler çabanın önemine inanır ve kendini geliştirmek için çabalarsa öğrenimin daha etkili olacağını bulmuşlardır.

Good ve diğerleri (1989-1990) matematik eğitiminde işbirlikli öğrenme yöntemini kullandıkları çalışmalarını sonucunda işbirlikli öğrenme grubu içinde çalışan öğrencilerin daha aktif ve işbirlikli grupta çalışmayan öğrencilere göre daha güdültü oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Karşılıklı öğretim okuma parçalarını anlamada ve hatırlamada kullanılabilir grup tartışması tekniklerini tanıtmak üzere düzenlenmiştir. Grup sosyal destek, uzmanlık paylaşımı ve rol modelleri sağlar (Brown ve Palincsar, 1989).

Steven, Slavin ve Farnish (1991) okuduğunu anlama stratejileri üzerinde işbirlikli öğrenme ve doğrudan öğretimin etkilerini inceleyen deneysel bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, öğrenciler temel düşünce pasajlarını tanıtmak için stratejiler üzerinde öğretimsel davranışlara ayrılmışlardır. Deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemi ile doğrudan öğretim birleştirilmiş, kontrol grubunda ise doğrudan öğretim ve geleneksel öğretim yöntemi ile birleştirilmiştir. Bu gruplar okuma parçaları üzerinde çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrenciler temel düşünce pasajlarını tanımda anlamlı derecede daha iyi performans göstermişlerdir.

Labberiks ve Diepenbarck (1991), işbirlikli öğrenmede aktif ders ortamı ile geleneksel sınıf ortamını karşılaştırmak amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Bu deneysel araştırma 14-16 yaş grubunda yer alan iki sınıfta bulunan başarı düzeyi düşük öğrencilerden oluşan biri deney diğeri kontrol olmak üzere iki ayrı grupta 27 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 1991 yılının ilk yedi haftasında yapılmıştır. Öğrencinin genel öğrenme yeteneğinin ve genel motivasyon durumunu saptamak üzere bir ön test uygulanmış ve dersin akışı doğrudan gözlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular işbirlikli öğrenme ortamında yapılan aktif derslerin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerini desteklemektedir. Öğrencilerin genel öğrenme yetenekleri ile sınırlı olmayan belli bir başarı ortaya çıkmıştır. Bu başarı durumu daha çok anlayarak okumaya bağlanmaktadır. Çünkü, anlama, okuma, özet çıkarma, ana fikir bulma gibi okuma stratejilerine dayandığı ileri sürülür. İşbirlikli öğrenme yöntemini uygulayarak öğrencileri aktif hale getiren dersler, bu stratejilerin etkili şekilde kullanımını sağladığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Skinner ve Belmont'un (1993) , Welbron ve Connel 'dan aktardığına göre öğrenciler sınıfta çok söz aldıklarında, başarı testlerinde yüksek puanlar almışlar ve okula daha çok uyum göstermişlerdir (Skinner ve Belmont, 1993; s. 572).

Gömlüksiz (1993), İşbirlikli öğrenme yönteminin demokratik tutumlar ve akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırma sınıf öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri üzerinde yeniden uygulanmış "Birleştirme" tekniği kullanılarak ön test son test kontrol grubu deneme modeline göre desenlenmiştir. Çalışma sonucunda akademik başarı açısından işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca "Sınıf Ortamına İlişkin demokratik Tutum Ölçeğinin Bilimsellik ve Birlikte Çalışma" alt ölçekleri puanları açısından deney ve kontrol grupları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Newman (1994) matematik dersine yönelik öğrenci güdülerini araştırmış, öğrencilerin dosya bilgileri ve sınıftaki davranışlarına bakarak güdünün etkisine ışık tutmuştur ve güdünün ilişkili / karşılıklı/ bağlantılı sistemini bir süzgeçten geçirmeyi uygun görmüştür. Bu sistem, öğrencinin algılamasını, elde ettiklerini ve tutumunun içermektedir (Makhtari, K.& Yellin, D.& Bull, K.& Montgomery, D. 1996, s. 248).

Bowie ve Bord (1994) araştırmasında, Amerikan zenci öğrencilerin Kompozisyon ve okuma parçalarında zorlandıklarına inanmaktadırlar. Zenci öğrencilere yönelik tutumlara herhangi bir zenci öğrenci okurken, tekrar ettirme gereği duyduklarını bildirmişlerdir.

Bu araştırmaya katılan zencilere yönelik öğretmenlerin tutumlarına bakıldığında % 61 öğretmenin görüşü, zenci öğrencilerin dili yanlış kullandıkları için başarısız olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmenlerin % 39'u ise zenci öğrencilerin farklı psikolojiye sahip olmalarından , % 52'si zencilerin sosyal durumlarından dolayı derslerden başarısız olduklarına inanmaktadırlar. Öğretmenlerin % 39'u ise hiçbirini önemsemeyip, zenci öğrencilere sınıfta rahatça konuşma fırsatı tanımışlardır.

İngiliz zenci öğrencilerin konuşmaların yönelik öğretmen tutumlarındaki önceki çalışmalar, ortaokulda dillerinin zayıf olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Yetmişlerdeki davranışçılar (Johnson, 1991, Shafer ve Shafer 1975) tüm öğretmenlerin zenciler ile ilgili olumsuz tutumları olduğunu bulmuştur (Bowie ve Band, 1994; s. 112).

Harris ve Smith (1981)'e göre öğretmenlerin öğrencilere cevaplarını sürekli tekrarlattıklarını ve İngiliz zencilerin cevaplarının kalite ve standart olarak düşük cevaplar verdikleri savundumuşlardır (Bowie ve Bond, 1994; s. 112).

Cavington (1975) , Dady (1988), Goodman ve Buck (1973) Weover (1983 öğretmenlerin olumsuz tutumlarının öğrenci başarısızlığı ile sonuçlanabileceğini bildirmişlerdir (Bowie ve Bond, 1994; s. 113).

Kara (1994) farklı dönütlerin işlevinin anlaşılmasına katkı getirmek amacıyla yürüttüğü çalışmasında, işbirliğine dalalı paylaşımlı dönütün ortaokul birinci sınıf düzeyinde ve matematik konu alanında öğrenme üzerindeki etkisini, bütün sınıfa verilen geleneksel dönüt ile karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma, 1989-1990 öğretim yılında 140 öğrenci üzerinde kontrol grublu ön test-son test modeline dayalı olarak, ikisi deney biri kontrol grubu olmak üzere toplam üç grup üzerinde yürütülmüştür.

Araştırma verileri ortaokul birinci sınıf düzeyinde ve matematik konu alanında, işbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün bütün sınıfa verilen dönütün de hiç dönüt verilmemesi koşuluna kıyasla daha fazla başarı artışına yol açtığı sonucunu göstermiştir. İşbirliğine dayalı paylaşımlı dönütün öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama üzerindeki etkisini olumlu olmakla birlikte bu etki anlamlı düzeyde saptanamamıştır.

Donna J. Ford tarafından 1995'te Amerikalı ve Afrikalı öğrenciler arasındaki başarı ve başarısızlığa yönelik çalışma sonuçları şöyledir. Beş orta Atlantik okulundaki 152 ortaokul ve liseli Afrikalı'lı ve Amerika'lı öğrencilerle görüşme sonucunda yapılmıştır. 6. ve 9. sınıflarda okuyan eğitim programına dahil öğrenciler çalışmaya katılmıştır.

Çalışmada Akademik olarak farklı (yetenekli, potansiyel yetenekli ve vasat) Afrikalı-Amerikalı öğrencilerin kendi algılarını etkileyen (başarılarını olumlu ya da olumsuz etkileyen) etkenler incelenmiştir. Dokuz değişken araştırılmıştır: Irksal etkin kimlik, sınav kaygısı, okul derslerine yönelik tutumlar, başarı ideolojisini destekleme,

öğrenme çevresine yönelik algılamalar, psikolojik etkilenme, toplumsal etkilenme ve kültürel ailevi faktörler.

Çalışmaya katılan denekler "Iowa Temel Beceri" testinden aldıkları puanlara göre sınıflandırıldılar. Grade Point Average (GPA)'ya göre önceden başarısız olarak tanımlananlar (n= 62, % 42) GPA'nın altında ve GPA'da başarılı olarak önceden tanımlanan (n= 87, % 58) seviyesinden daha yüksek olanlar bir ya da daha fazla standartta ayrıldı. Bu yüzden, örneklemdaki 5 öğrenciden 2'si regrasyon analizine göre başarısızdı. Örneklemdaki erkeklerin yarısı (n= 27) ve bayanların % 37'si (n= 35) başarısızdı. Sınıf seviyesi ile ilişkili olarak 6. sınıfta başarısız olan 1 (% 13), 7. sınıfta 24 (% 45) 8. sınıfta 18 (% 38) ve 9. sınıfta 19 (% 48) öğrenci vardır. Üç öğrenci kaybolan test sonuçlarına göre başarılı olarak sınıflandırılmadı.

Karşılaştırmalı sonuçlar, 3x2 modeline; 3 akademik grup (yetenekli potansiyel olarak yetenekli ve vasat öğrenciler) ve 2 başarı seviyesine (başarılar ve başarısızlar) dayanmaktadır. 17 yetenekli başarısız (örneklemin % 11'i) ; 27 yetenekli başarılı % 18) ; 27 potansiyel olarak yetenekli başarısızlar (18); 40 potansiyel olarak yetenekli başarılı % 27); 18 vasat başarılı (%12) ve 20 vasat başarısız (% 13) vardı. Yetenekli ve potansiyel olarak yetenekli öğrencilerin hemen hemen % 40'ı başarısızdı ve vasat öğrencilerin yaklaşık olarak % 50'si başarısızdı.

Sonuçlar, yetenekli potansiyel olarak yetenekli ve vasat başarıları ve başarısızlar arasında ayırt edici olan en etkili değişkenlerin;

1. Okuma, Matematik ve Fen'e yönelik öğrenci tutumları
2. Anne babaların başarı intibaklarına ilişkin öğrenci algılamaları
3. Öğrencilerin kendi başarı ideolojileri olduğunu göstermiştir.

Erçelebi (1995) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin matematik dersindeki akademik başarı ve hatırd tutuma üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma 1993-1994 öğretim yılında matematik dersinde 74 ilköğretim öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırma verileri, başarı testi ile toplanmıştır. Aynı test yaratıcılık uygulamasında da kullanılmıştır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme

yönteminin uygulandığı grubun lehine geleneksel öğretimin uygulandığı gruba göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın uygulanmasından dört hafta sonra yapılan hatırd tutma düzeyleri incelendiğinde ise işbirlikli öğrenme yönteminin lehine anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin başarısız öğrencilerle ilgili tutumlarının düşük olduğunu hissettirilmemesinde yarar görülmektedir. Rouse (1974) yaptığı araştırmada öğretmenlerin başarılı olacağına inandıkları öğrencilerin cevaplarını sabırla bekledikleri saptanmıştır. Tobin (1987) ise bekleme süresinin yüksek beklenti mesajı verdiğini ve öğrenci başarısını arttırdığını saptamıştır. (Açıkgöz, 1995; s:244)

Ryan ve Pintrich (1997) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin birbirlerinin hedefleriyle ve aldıkları ödüller ile ilgilendikleri görülmüştür.

Ryan ve Pintrich (1997) tarafından yapılan, Matematik sınıflarındaki öğrencilerin matematik dersinde yardıma ihtiyaç duymaları , öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ve güdülenmesi üzerine bir dizi araştırma yapmıştır. Araştırmayı Michigan şehrinin güneybatısındaki sosyo-ekonomik düzeyleri orta olan öğrenciler katılmıştır. Katılan öğrencilerin 51'i kız , 51'i erkektir. Yaş ortalamaları 13'tür.

Bu araştırmada Likert tipi ölçek kullanılmış, ölçek üç değişkene ayrılmıştır. Bu değişkenler güdüsel , tutumsal ve yardıma ihtiyaç duymadır.

Eğer öğrenciler, kendi yeteneklerine inanmıyorlarsa , yetenekleri ile ilgilenmekten kaçınıyorlar. Öğrenciler ne zaman hedeflerine odaklanıyorlar , o zaman gelişmeye, bilmeye ve kavramaya yeteneklerini geliştirmek için yardım istemeye yöneliyorlar.

Tutumlar , davranışların anlaşılması ve sınıfta yardım araştırması ile birlikte gruplaşmanın yararına başvurma nedeni teşkil ediyor. (Ryan ve Pintrich, 1997; s:331)

Ryan ve Pintrich (1997) yaptığı araştırmada, eğer öğrenci öğretmeninden ve arkadaşlarından yardım alabileceğine inanırsa onlarla birlikte çalışırsa daha da başarılı olabilecektir. Çünkü , böyle bir öğrencinin yardım almaya yönelik davranış tutumlarını

ve güdüsel faktörleriyle ilgili olduğu görülmüştür.Yapılan araştırmanın sonunda öğretmenin vermiş olduğu göz dağının öğrenci güdülenmesine etki ettiğini ve öğrencinin yardım almaktan kaçtığı gözlenmiştir.

Smith,Rechenberg,Cruey,Magness,Sandman (1997) yaptıkları araştırmada öğrenci bilgi ,tutum ve davranışları arasındaki ilişkiyle baktığında bunların programlardan kaynaklandığını bulmuştur.Ergenlikten önce sorumluluk sahibi olduklarını ayrıca sosyo-ekonomik farklılıklarında öğrenci tutum ve davranışlarını etkilediğini bulmuşlardır.

Dubors,işbirlikli öğrenme yönteminin birinci sınıf öğrencilerinin matematik derslerine ilişkim tutumlarına ve akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir.Çalışmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinden ‘Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri’ ile ‘Takım-Oyun Turnuva’ kullanılmıştır.Çalışma, 86 sınıfta 2175 öğrencinin ve 26 öğretmenin katılımı ile 18 hafta sürmüştür.Çalışmada yarı deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırma sonucunda hesaplama becerilerinin gelişiminde ve matematiksel kavramların biçimlendirilmesinde işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanıldığı deney gruplarının lehine anlamlı farklar saptanmıştır, matematik dersine ilişkin tutumlar açısından anlamlı bir fark saptanamamıştır.(Gömleksiz ,1997)

Gömleksiz (1997) işbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik derslerindeki akademik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerindeki etkisini incelemiştir.Bulgulara göre işbirlikli öğrenmenin matematik başarısında ve arkadaş ilişkilerinin gelişiminde tüm sınıf öğretimine göre sınırlı da olsa olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Hoek,Terwel ve Eeden (1997) , düşük ve yüksek düzeyde başarı gösteren öğrencilerin matematik konularını öğrenmede sosyal ve bilişsel stratejilerin kullanılmasında işbirlikli öğrenmenin etkilerini saptamak amacıyla bir araştırma yapılmıştır.Araştırma sonucunda başarıları düşük öğrencilerin bilişsel ve sosyal stratejilerin kullanımında desteklendiği zaman işbirlikli öğrenme çalışmalarından daha fazla faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.İşbirlikli öğrenme grubundaki başarıları düşük öğrenciler, kontrol grubundaki başarıları düşük öğrencilere göre daha iyi sonuçlar elde etmişlerdir.

Whicker, Bol ve Nunnery (1997) , yaptıkları araştırmalarında ortaokul matematik sınıfında öğrencilerin başarı ve tutumları üzerinde işbirlikli öğrenmenin etkilerini incelemişlerdir. Araştırmada yarı-deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonunda işbirlikli öğrenme gruplarındaki öğrencilerin son test puanları karşılaştırma gruplarındaki öğrencilerin son test puanlarından daha yüksek ve daha anlamlı çıkmıştır. Araştırma sonuçları işbirlikli öğrenmeye karşı önceliklerine uygun cevaplar göstermiştir.

Birleşmiş Devletlerde öğrenci başarısı ile ilgili yapılan bir çalışma sonuçları (1997) aşağıda sunulmuştur. Matematikteki uzun dönemi eğilimlere göre, 1970'lilerde ve 1980'lerin başlarında matematikteki başarının düştüğünü gösterir. Örneğin, 17 yaşındakilerinin matematik okuma skorları 1973'ten 1982'ye kadar azalmış; ondan sonra ortalamalar, 1996'dan 1983'e benzer bir seviyede artmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin temel ya da matematik becerileri üzerindeki performans oranı; Missisipi'de % 36'dan, Maine ve North Dokato'da % 77'ye ve Iowa'da % 78'e doğru dizilmiştir.

Okuma başarısındaki uzun dönemli eğilimler ise çok az değişiklik göstermiştir. 1996'da 9 yaşındakilerin ortalama okuma skoru, 1971 yılından daha yüksektir. 13 yaşındakilerin ise okuma başarısını uygun şekilde kazandıkları görölmüştür. 1996'daki ortalama okuma puanları 1971'dekinden daha yüksek olduğu görölmüştür.

National Assesment of Educational Progress (NAEP) , 1969'da öğrencilerin akademik performansını ölçmek amacı ile kurulmuştur. Öğrencileri, çeşitli konu alanlarında değerlendirilmiş ve değerlendirme sonuçlarını yorumlayarak, eğitimsel reformların içeriğini sağlayacak değerkenler hakkında da bilgiler toplamıştır. NEAP'nin 1996'daki matematik değerlendirmesi, 4, 8, ve 12 sınıf öğrencilerinin eğitimsel ilerlemesini bildirir. Üç sınıfın tüm ortalaması 1992'ye göre 1996'da daha yüksektir. Ancak 1992'deki de 1990'a göre daha yüksekti. 1996'da milli ortalama ölçek puanı 4. sınıflar için 224'tü (1990'na göre 11 puanlık artış); 8. sınıfların ortalama ölçek puanı 272 (1990'na göre 9 puanlık artış) ve 12. sınıfların ortalama puanı 304 (1990'na göre 10 puanlık bir artış) idi.

NAEP'nin 1994 yılında Okuma Bildiri kartından elde ettiği milli verilere göre; 1994'te 4. sınıflar % 30.8, 8. sınıflar % 30, 12. sınıflar % 36 oranında okumaya ilişkin yeterlilik seviyesini kazandığı görülmüştür.

Üç sınıfın tüm performansı, ebeveynleri daha fazla eğitim görmüş olan öğrencilerin ortalamasından daha yüksekti. 12. sınıflar arasında, 1992'den beri ortalama okuma performansındaki azalış, anne-baba eğitim seviyeleri bildirilen öğrenciler için bir kanıttır. Ayrıca üç sınıfın hepsinde kadınlar erkeklere göre daha yüksek okuma puanları elde etmiştir.

Yıldız (1998) işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin okul öncesi çocukların temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerini ve mevcut uygulamalarla ilgili öğretmen görüşlerini incelemiştir.

Araştırmalarda veriler "Matematik Başarısı Gözlem Formu", "Matematik Öğretimi Ölçeği" ve görüşme kayıtları ile toplanmıştır. Araştırma sonunda elde edilen bulgulara göre işbirlikli öğrenme yönteminin okul öncesi çocuklarının temel matematik becerilerinin gelişimi üzerindeki etkilerinin cinsiyete göre önemli farklar göstermediği ortaya çıkmıştır. Çalışmayı gözleyen öğretmenlerde işbirlikli öğrenme yönetiminin başarıyı yükselterek sosyal becerilerin gelişimini desteklediği görüşündedirler.

Drummond, Hernandez, Velez ve Villigran (1998) metinden öğrenme ve kavramada uygulanan oto-kontrol stratejilerinin geliştirilmesini analiz etmek amacıyla işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim sınıflarında bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme grubu problem çözme ilişkilerinin ifadesinde önemli kazanımlar elde etmiştir. İşbirlikli öğrenme grubu kontrol grubu ile karşılaştırıldığında metinlerle çalışmada daha belirgin stratejiler geliştirmiştir. İşbirlikli öğrenme yöntemi anlatıcı ve açıklayıcı metinleri çözümlmek için kullanılan işleme bilgisi edinimi geliştirmiştir. Yapılan bu çalışmada bu stratejilerin geleneksel sınıf çalışmalarıyla yeterli derecede geliştirilmediği ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma modeli, “.. araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi” dir. (Seltiz, Jahoda, Deutsch ve Cook, 1959, s. 50).

Bu koşulların düzenlenmesinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlar, tarama ve deneme modelleri’dir.

Tarama modelleri; genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modelleri olarak ikiye ayrılır.

Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. Çoğu araştırmalarda hem tekil hem de ilişkisel taramalara olanak verecek düzenlemelere gidilir.

Değişkenlerin, tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modellerine, tekil tarama modelleri denir. Bu tür bir yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, grup, kurum, konu... vb. birim ve duruma ait değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye (tanımlanmaya) çalışılır.

Tekil tarama modelleri ile, an’lık durum saptamaları yanında, zamansal gelişmeler ve değişimler de belirlenebilmektedir.

Tekil tarama modelleri ile gerçekleştirilen zamansal tarama verileri, tarandıkları zaman dilimleri ile sınırlı tutulurlar ise de, geçmişteki gelişmelere dayalı olarak geleceğe yönelik kestirimlerde kullanırlar.

İlişkisel tarama modelleri, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.

İlişkisel tarama modellerinin de pek çok uygulama alanı vardır. Bireylerin zeka düzeyleri ile akademik başarı düzeyleri; sosyo-ekonomik düzey ile ailedeki çocuk sayısı vb.

Yukarıda açıklanan özelliklerden dolayı bu tarama modelinde bir araştırmadır. Değişkenlerin tümü tek tek incelemeye konu olması nedeni ile de “Tekil tarama türü”nde bir araştırma olduğu söylenebilir. Deneklerin “Matematik ve Türkçe dersi

hakkındaki tutumlarını “belirlemeye yönelik görüş ve düşüncelerin tespiti belli bir anda yapıldığından “ansal tarama” değişkenler arasında ilişkilerin aranması nedeni ile de “ilişkisel tarama” modelinde bir araştırmadır.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evreni 2000-2001 öğretim yılında İzmir İli'nin Gümüşpala ilçesinde bulunan Şehit Nazım Bey İlköğretim Okulunda öğrenim gören 83 , 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örneklemeye giren resmi okul şans yöntemi ile belirlenmiştir.

1. DENEKLERİN KİŞİSEL BİLGİLERİ

1) **Cinsiyet:** Deneklerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1 Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kız	45	54.2
Erkek	38	45.8
TOPLAM	83	100.0

Tablo 1’in incelenmesinden anlaşılacağı üzere örnekleme giren deneklerin % 54.2’si kız ve % 45.8’i erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

2) **Annelerinin Öğrenim Durumu:** Örneklemeye katılan deneklerin anne öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 Deneklerin Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Annelerinin Öğrenim Durumu	Kız		Erkek		Genel	
	N	%	N	%	N	%
İlköğretim	40	88.9	36	94.7	76	91.6
Ortaöğretim	5	11.1	2	5.3	7	8.4
Üniversite	-	-	-	-	-	-
Üniversite Sonrası	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	45	100.0	38	100.0	83	100.0

Tablo 2'nin incelenmesinden anlaşılacağı üzere örnekleme katılan kız deneklerin anne öğrenim durumlarına bakıldığında 40 öğrenciden % 88.9'unun ilköğrenim ve 5 öğrenciden % 11.1'inin annesinin ortaöğrenim mezunu olduğu görülmektedir. Aynı tablonun incelenmesinden anlaşılacağı üzere örnekleme katılan erkek deneklerin anne öğrenim durumlarına bakıldığında 36 öğrenciden % 94.7 'sinin ilköğrenim ve 2 öğrenciden % 5.3'ünün annesinin ortaöğrenim mezunu olduğu görülmektedir.

Yine Tablo 2'nin incelenmesinden anlaşılacağı üzere örnekleme katılan tüm deneklerin anne öğrenim durumlarına bakıldığında 76 öğrenciden % 91.6'sının ilköğrenim ve 7 öğrenciden % 8.4 'ünün ortaöğrenim mezunu olduğu görülmektedir.

3) Babalarının Öğrenim Durumu: Örnekleme katılan deneklerin baba öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3 Deneklerin Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Babalarının Öğrenim Durumu	Kız		Erkek		Genel	
	N	%	N	%	N	%
İlköğretim	30	66.7	28	73.7	58	69.9
Ortaöğretim	15	33.3	10	26.3	25	30.1
Üniversite	-	-	-	-	-	-
Üniversite Sonrası	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	45	100.0	38	100.0	83	100.0

Tablo 3'ün incelenmesinden anlaşılacağı üzere örnekleme katılan kız deneklerin babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında 30 öğrenciden % 66,7'sinin ilköğrenim ve 15 öğrenciden % 33,3'ünün ortaöğrenim mezunu olduğu görülmektedir.

Aynı tablonun incelenmesinden anlaşılacağı üzere örnekleme katılan erkek deneklerin babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında 28 öğrenciden % 73,7'sinin ilköğrenim ve 10 öğrenciden % 26.03'ünün ortaöğrenim mezunu olduğu görülmektedir.

Örnekleme katılan tüm deneklerin babalarının öğrenim durumuna bakıldığında 58 öğrenciden % 69.9'unun ilköğrenim ve 25 öğrenciden % 30.1'inin ortaöğrenim mezunu olduğu görülmektedir.

4) Aylık Gelir: Örnekleme katılan deneklerin aylık gelir düzeyine göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4 Deneklerin Aylık Gelir Düzeyine Göre Dağılımı

Aylık Gelir Düzeyi	Kız		Erkek		Genel	
	N	%	N	%	N	%
Fakir (250 milyon ve altı)	19	42.2	21	55.3	40	48.2
Orta Altı (250 milyon- 500 milyon arası)	20	44.5	9	23.7	29	34.9
Orta (500 milyon- 1 milyar arası)	6	13.3	7	18.4	13	15.7
Orta üstü (1-2 milyar arası)	-	-	1	2.6	1	1.2
Zengin (2 milyar ve üstü)	-	-	-	-	-	-
TOPLAM	45	100.0	38	100.0	83	100.0

Tablo 4'ün incelenmesinden anlaşılacağı üzere örnekleme katılan kız deneklerin aylık gelir düzeylerine bakıldığında 19 öğrenciden % 42.2'sinin fakir, 20 öğrenciden % 44.5'inin orta altı ve 6 öğrenciden % 13.3'ünün orta gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Örnekleme katılan erkek deneklerin aylık gelir düzeylerine bakıldığında 21 öğrenciden % 55.3'ünün fakir, 9 öğrenciden % 23.7'sinin orta altı, 7 öğrenciden % 18.4'ünün orta ve 1 öğrenciden % 2.6'sinin orta üstü gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Örnekleme katılan tüm deneklerin aylık gelir düzeylerine bakıldığında ise 40 öğrenciden % 48.2'sinin fakir, 29 öğrenciden % 34.9'unun orta altı, 13 öğrenciden % 15.7'sinin orta ve 1 öğrenciden % 1.2'sinin orta üstü gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Davranış bilimlerindeki araştırmalarda, bir değişken ile diğerleri arasındaki ilişkileri inceleyerek, bunlardan değişik düzeylerde sonuçlar çıkarıp, yargılarda bulunmadan önce karşılanması zorunlu olan en az bir koşul vardır. Bu da incelenen her değişkenin kendi başına gereğince ve yeterince ölçülebilmiş olmasıdır. Bir değişkenin ölçüleri ile ilgili herhangi bir kuşku varsa kuşkulu ölçülere dayalı olarak incelenen ilişki ve fark testlerinden elde edilen sonuç ve bunlara dayalı yorumlar da kuşkulu olacaktır. Bu nedenle incelenen her değişken, öncelikle kendi başına herhangi bir kuşkuya yer vermeyecek düzeyde ölçülebilmelidir (Crocker& Algina 1986, s. 3-5)

Davranış bilimlerinde ölçmeye ve araştırmaya konu ve bu nedenle gereğince ölçülmesi gereken psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi, tanımlanabilmesine bağlıdır.

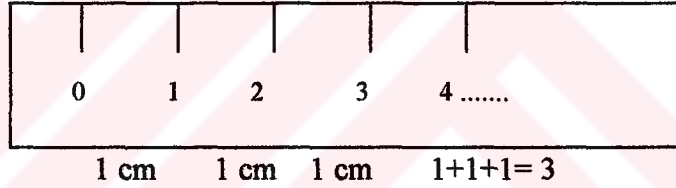
Tutumlara ilişkin bilgi toplamada birbirinden farklı birçok yaklaşım izlenebilir, davranış gözlenmesi, bireyin kendisini rapor etmesi (soru listeleri, envanterler vb.) görüşme, projektif teknikler. Bireyin belirli bir insan topluluğuna, bir nesneye, bir duruma, bir kuruma ya da bir olaya karşı tutumu farklı tekniklerle belirlendiğinde farklı sonuçlar elde edilebilir.

Tutumların ölçülmesinde bugüne kadar izlenen en popüler yaklaşım söz konusu tutuma ilişkin bir ölçeğin hazırlanarak uygulanmasıdır.

Günümüzde tek boyutlu ölçeklemeden başlayarak çok boyutlu ölçeklemeye kadar çeşitli ve daha karmaşık işlemler dayanan teknikler geliştirilmiş bulunmaktadır. Bu tekniklerden en yaygın olarak kullanılan Rensis Likert 'in (1982) "dereceleme toplamlarıyla ölçekleme" modelidir.

Likert tipi ya da "dereceleme toplamları" tekniğine uygun bir ölçekten alınan puan genel olarak kapsamındaki maddelere gösterilen tepkilere verilen ağırlıkların toplamından ya da teknik değişle puanların toplamından oluşur. Böylesi bir ölçekten elde edilen ölçümlere "doğrusal bileşke " (Linear composite) denir. Örneğin Şekil 1'de sık kullandığımız tek boyutlu toplamalı ölçek modeline uygun bir ölçme aracı görölmektedir.

Toplamalı Ölçek Örneği



Bir cevaplayıcı dereceleme toplamları modeline dayalı olarak hazırlanan bir ölçekte bulunan maddelerin her birine tepkide bulunurken, bir maddenin kapsamına ilişkin tutumunun derecesini bildirir. Ölçek puanı da bu derecelerin toplamından oluşur. Likert tipi ölçeklerde toplamalı ölçeklerin temel mantığına sahiptir.

Likert tipi ölçekler, duyuşsal davranışların ölçülmesinde karşılaşılan genel sorunlardan bağımsız değildir. Likert tipi ölçekler bireyin kendisi hakkında bilgi vermesi esasına dayanır. (Tezbaşaran, 1997, s. -7).

Likert tarafından geliştirilen dereceleme toplamları ile ölçekleme yaklaşımında, ölçölmek istenilen söz konusu tutumla ilişkili çok sayıda olumsuz ve olumlu ifade çok sayıda cevaplayıcıya uygulanır. Cevaplayıcılar her ifade için "Hiç katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" biçiminde

tepkide bulunurlar. Böylece, her cevaplayıcı ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum ögesine katılma/katılmama derecesini bildirmiş olur (Tezbaşaran, 1997, s. 9)

Madde analizi, birçok sorunun cevabını aramak için yapılır. Deneme ölçeğinde bulunan bu maddeler, ölçülmesi düşünülen yapıyı vardayacak ilişki içinde midir? Bir başka deyişle, her bir madde diğeri ile ne ölçüde ilişkilidir? Hangi maddeler en iyi ölçümü verebilir? Hangi maddelerden oluşturulacak ölçeğin güvenilirliği ve geçerliliği daha yüksek olur?

Ölçek geliştirmede temel amaç tüm çabaların sonunda daha güvenilir ve daha geçerli bir ölçme aracı elde etmektir.

Bir ölçeğin güvenilirlik düzeyini kestirmek için birden çok teknik vardır. Bunlardan hangisinin izleneceği madde puanlarının doğasına, ölçek hakkındaki sayıtlara araştırma koşullarına ve amaçlarına bağlıdır. Likert tipi ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için öncelikle, Cronbach (1951) geliştirilmiş olan ve kendi adıyla anılan α katsayısının kullanılması gerekir. Birbiri ile yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin α katsayısı yüksek olur. Cronbach α katsayısı, ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür. Ölçeğin α katsayısı ne kadar yüksek olursa, bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleri ile tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanır (Tezbaşaran, 1997, s. 45-46)

Başarı testlerinde kullanılan Kurder- Richardson 20 ve 21 formülleri yani KR 20 ve KR 21 güvenilirlik katsayıları, Cronbach α katsayısı ile kuramsal olarak aynı bağlamda bilgi verir. Kurder – Richardson formüller testteki her bir maddenin aynı değişkeni ölçtüğü, yani testin ölçtüğü şeyin homojen olduğu sayıltısına dayanır.

Kurder- Richardson 20 formülü, sadece doğru cevaplandırılan maddelere bir puan vererek, yanlış cevaplandırılan ve boş bırakılan maddelere ise hiç puan vermeksizin puanlanan testlere uygulanabilir. Eğer bir testteki maddelerin güçlük dereceleri birbirinden önemli ölçüde farklı değilse, yani testteki tüm maddelerin güçlük derecelerinin eşit olduğu düşünülürse, o testin güvenilirliğini tahmin için Kurder- Richardson 21 formülü kullanılır. Bu formülün bir sınırlılığı vardır. Eğer, testteki

maddeler güçlük bakımından birbirinden oldukça farklı ise, bu formül güvenilirlik katsayısının alt sınırını verir. Bu yüzden Kurder-Richadson -21 formülü ile bulunur diğeri iyi bir güvenilirlik tahmini kabul edebilmek için, testteki maddelerden bazılarının aşırı derecede güç olmaması gerekir (Tekin, 1993, s. 63-64)

Ölçeğin geçerliliği bir ölçekten elde puanların geçerliliği bu puanların kullanım amacıyla ilgilidir. Geçerlilik bir ölçme aracı ile ölçülmek istenen özelliğin ölçülerini başka özelliklerin ölçüleriyle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir.

Bir başarı testinin niteliği, ölçülecek olanın ne olduğunu ve onun nasıl ölçüleceğinin açıkça belirlenmiş olmasına bağlıdır. Ne ölçülecek? “sorusunun cevabı testin uygunluk ya da ilgililiğine değindir” Nasıl ölçülecek? “ sorusunun cevabı ise büyük ölçüde testin güvenilirliğini ilgilendirir. Ölçtüğü şeyle ilgili olan ve ölçtüğü şey tutarlı olarak ölçen bir test geçerlidir. Bu yargı, geçerliğin iki önemli ögesi olduğu belirtir; 1. Uygunluk ya da ilgililik ve 2. güvenilirlik .

Bir test için uygunluk, onun, ölçmek için düzenlediği özellik ya da özelliklerle ilgili olmasıdır. Bir testte yer alan maddeler, dersin geliştirmek istediği davranışları yansıtıyor ve onları yeterince örnekliyorsa ilgilidir. Güvenirlik ise ölçme aracının tutarlılığı ile ilgilidir (Tekin, 1993, sy. 42-43)

Likert tipi ölçeklerin geçerliliğinin sınanması da özünde diğer ölçeklerden farklı değildir. Geçerlik için ne kadar çok kanıt toplanıyorsa o kadar iyidir. Ölçeğin kullanım amacına en uygun kanıtlar belirlenmelidir. Geleneksel olarak, kapsam ölçüt (yordam) ve yapı geçerliliğinden söz edilir. Bu geçerlilik türleri önce tutum ölçekleri sonra başarı testleri açısından ele alınmıştır.

Ölçüt geçerliğinde ise, bir ölçekle elde edilen puanlar, bu ölçekle ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlarla olmayanlar, ölçülen özellik boyutunda, birbirinden ayırt edebilmelidir. Tutumların ölçülmesi dikkate alındığında, ayırt edilecek gruplar ölçülen tutuma olumlu yönde yüksek düzeyde sahip olanlarla, olumsuz yönde düşük düzeyde sahip olanlardır. Burada önemli olan ölçülen tutum boyutunda aşırı uçta bulunan bu iki grubu belirlemek için bir ölçüt bulmaktır. Ölçüt bulmada başvurulacak birinci yol önceden geçerli olduğu bilinen bir ölçek bulmaktır. Geliştirmekte olduğumuz ölçekten

başka bir ölçek bulup, bu ölçekten elde ettiğimiz puanları ölçüt ölçüsü olarak kullanabiliriz. Bu ölçütlere “dış ölçüt” denir. Eğer, ölçeğin ölçekle ölçülmek istenen tutum boyutunu yeterince kapsayıcı olduğu ortaya konabilmişse, diğer bir ölçüt de ölçeğin kendi puanları olabilir. Geliştirilen ölçekten elde edilen puanlara “iç ölçüt” denir.

Eğitimde de sıkça söz konusu edilen ve ölçülmeye çalışılan bazı özellik ya da değişkenler vardır ki, aslında onlar da birer kavramsal yapıdır. Zeka, kritik düşünme gibi özellikleri ölçmeye yönelik testlerin geliştirilmesinde ilk olarak, zekanın ya da kritik düşünmenin ne olduğu tanımlanır. Sonra bu soyutlanmış yapılardan ölçülebilir davranışlar çıkartılır. En sonunda da bu davranışları ölçecek test maddeleri geliştirilir. Geliştirilmiş olan testteki maddelere verilen cevaplara bakarak kişilerin zeki olup olmadığını, kritik düşünüp düşünmediği hakkında yargıda bulunulur; yani maddelere verilen cevaplar yorumlanır, anlamlandırılır. İşte, bu tür testlerde önemli olan maddelere verilmiş olan cevapların yorumunun geçerli olup olmadığı hususudur. Yorumun geçerliliği, yapının tanımlanmasındaki doğruluğa, yapıdan çıkarılan gözlenebilir davranışların gerçekten yapı ile ilgili olmasına ve onun tamamını temsil etmesine gözlenebilir davranışları ölçmek için yazılan maddelerin onları ölçebilme derecesine bağlıdır.

Bir ölçme aracının güvenilirlik ve geçerlilik dışındaki bir özelliği de kullanışlılıktır. Bir testin kullanışlılığı onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanmasının kolay ve ekonomik olması demektir (Tekin, 1993, sy. 42-54).

Bu araştırmada gerekli verilerin toplanması için araştırmacı tarafından okul yönetiminde bulunan kartekslerin incelenmesi ile deneklerin birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan “Genel Akademik Başarı”ları, “Türkçe Akademik Başarı” ve Matematik Akademik Başarı” incelenmiştir. Deneklerin birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan Genel, Türkçe ve Matematik dersine ilişkin Akademik Başarıları Ek – 1’de verilmiştir.

Öğrencilerin Türkçe ve Matematik dersine ilişkin tutumlarını saptamak üzere Özlem Taşlıtarla tarafından “Matematik Başarısını Etkileyen Faktörler” adlı Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav

Yönetmeliği'nin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı için öngördüğü Yüksek Lisans tezinde geliştirilmiş “Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır ve aynı ölçekten hareketle “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” hazırlanmıştır. Alıntı yapılan ölçeğin güvenirlik değeri 0.92'dir. Yapılan uygulama sonucunda bizim SSPS programında yaptığımız analiz sonucunda matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin güvenirlik değeri 0.87 ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin güvenirliği 0.90 bulunmuştur. Alıntı yapılan ölçek ile uyguladığımız ölçekler birbirine çok yakın düzeyde güvenirlik değeri elde etmemiz ölçeğimizin geçerli ve güvenilir ölçümler yaptığımızın bir göstergesidir.

Öğrencilerin Matematik ve Türkçe derslerindeki başarılarını belirlemek amacı ile ilköğretim 8. sınıf konularını kapsayacak şekilde kırk soruluk Türkçe Başarı testi ve kırk soruluk Matematik Başarı testi, Fen Lisesi, Askeri Okullar ve Meslek Liselerine Hazırlık Kitabında yer alan ÖSS tarafından hazırlanmış sorulardan yararlanarak oluşturulmuştur. ÖSS'nin yaptığı sınavların geçerlik ve güvenirlik sonuçları yapılan araştırmalar sonucunda çok yüksek olduğundan kaynak kişi görüşü alınmamıştır. Madde analizi ile elde edilen Matematik başarı testi güvenirliği 0.70 ve Türkçe Başarı Testi güvenirliği 0.80 bulunmuştur.

Uygulanan dört ölçek toplam 83 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Matematik ve Türkçe derslerine yönelik tutum ölçeklerinin herbirinde 20 tutum ifadesi yer almaktadır. Her bir tutuma “katılma dereceleri”

Hiç Katılmıyorum	(1)
Katılmıyorum	(2)
Kararsızım	(3)
Katılıyorum	(4)
Tamamen Katılıyorum	(5) olarak belirlenmiştir.

Matematik ve Türkçe derslerine yönelik başarı testlerinde ise herbir madde, bir soru kökü dört seçenekten oluşmuştur. Deneklerin cevapları değerlendirilirken her maddeye verdiği cevaplar incelenmiş ve doğru cevapların toplamı herbir öğrencinin o ölçekten aldığı net olarak hesaplanmıştır.

Öğrencilerin anne-baba öğrenim durumlarını ve aylık gelir düzeyini belirlemek için Yrd.Doç.Dr.Halim Akgöl'ün 2000-2001 öğretim yılında Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans öğrencilerinin hazırlamış olduğu ölçekteki kişisel bilgiler bölümünden yararlanılmıştır. Kişisel bilgiler bölümü

1) Anne ve babanızın öğrenim durumu

	Anne	Baba
a) İlköğretim	()	()
b) Ortaöğretim	()	()
c) Üniversite	()	()
d) Üniversite Sonrası	()	()

2) Ailenizin aylık geliri ne kadardır ve hangi ekonomik kesime girmektedir)

- Aylık Gelir
- a) Zengin (2 milyar ve üstü)
 - b) Orta üstü (1-2 milyar arası)
 - c) Orta (500 milyon-1 milyar arası)
 - d) Orta altı (250 milyon-500 milyon)
 - e) Fakir (250 milyon ve altı)

olarak belirlenmiştir.

ANKETİN UYGULANMASI VE VERİLERİN İŞLENMESİ

Tutum ölçeklerinden Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 8 Mayıs 2001 günü, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ise 9 Mayıs 2001 günü; Matematik Başarı Testi 14 Mayıs 2001 günü ve Türkçe Başarı Testi 15 Mayıs 2001 günü Şehit Nazım Bey İlköğretim Okulunda (Gümüşpala) Okul Müdürü İbrahim Aksoy ve Müdür Yardımcısı Halit Akduman'dan izin alınarak, toplam 90 öğrenciden oluşan iki tane ilköğretim sekizinci sınıfında uygulanmıştır.

Uygulama için yapılan 90 çoğaltmadan geri dönüşü yapılmayan ve kullanılır bulunmayanlar değerlendirmeye alınmamıştır. 83 anket değerlendirmeye alınmıştır.

VERİLERİN İŞLENMESİ

Anketteki verilerin bilgisayar kodlama formuna işlenmesi Ege Üniversitesi Tekstil Mühendisliğinde doktora öğrencisi ve araştırma görevlisi olan Özge Ayaz tarafından yapılmış ve verilerin analizi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında araştırma görevlisi olan Murat Ellez tarafından SSPS paket programı kullanılarak tutum ölçekleri ve madde analizi yöntemi ile de başarı ölçeklerinin analizi yapılmıştır. Tutum ölçeklerindeki Alpha güvenilirlik katsayısı yeterli düzeyde bulunmuştur. Matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin Alpha güvenilirliği 0,87 , Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin Alpha güvenilirliği 0.90 olarak bulunmuştur. Matematik başarı testinin K_r20 güvenilirliği 0.70 ve Türkçe Başarı testinin K_r 20 güvenilirliği ise 0.80 olarak bulunmuştur.

VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Alt problemlerin istatistiksel işlemleri yapılırken t testi, F testi ve Scheffe testlerinden yararlanılarak deneklerin verdiği yanıtlar arasında fark olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Bu araştırmanın alt problemi ile ilgili bulguların çözümlenmesinde Ortalama Standart Sapma değerleri kullanılmıştır.

- Bağımsız değişkenlere göre, ortalama ve standart sapma değerleri arasındaki farkın anlamlılık “t” testi, “F” testi ile aranmıştır. Farkın kaynağını bulabilmek için Scheffe testi uygulanmıştır.
- Bağımsız değişkenler arasındaki anlamlı ilişki Pearson Korelasyon Yöntemi ile kontrol edilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir. Öğrencilerin Matematik ve Türkçe öğretim programlarındaki hedeflere ulaşip ulaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan Matematik ve Türkçe Başarı Testlerinin analizi sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin bu hedeflere tam olarak ulaşmadıkları görülmüştür. Her bir alt problemin istatistiksel işlemler yapılan analiz sonuçlarına aşağıda yer verilmiştir.

1. Alt Problem

a) İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci kademedeki Matematik Ağırlıklı Başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerin birinci ve ikinci kademedeki Matematik Ağırlıklı Başarılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’de verilmiştir. Öğrencilerin birinci ve ikinci kademe matematik ağırlıklı başarıları arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin İlköğretim Birinci ve ikinci Kademedeki Matematik Ağırlıklı Başarılarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

	N	X	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
MAT I	83	3,6072	0,8903		9.018	0,001
MAT II	83	2,2851	0,9975	82		Anlamlı

Öğrencilerin İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki Matematik dersine ait ağırlıklı başarı ortalamaları arasında $P < 0,001$ anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmaya katılan deneklerin ilköğretim birinci kademedeki aritmetik ortalamalarının ilköğretim ikinci kademedeki aritmetik ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni ilk kademedeki öğrencilerin aynı öğretmenden, ikinci kademedeki öğrencilerin yıllara göre farklı matematik öğretmenlerinden ders almalarının yol açtığı söylenebilir. Ayrıca İlköğretimin ikinci kademesinde öğrencilerin ergenlik dönemine

girmeleri, Matematik öğretim programlarındaki konuların İlköğretim birinci kademedeki konularından daha soyut olması öğrenci başarılarını etkilediği düşünülebilir.

b) İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci kademedeki Türkçe Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin İlköğretim Birinci ve İkinci kademedeki Türkçe Ağırlıklı Başarılarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 6'da verilmiştir. Öğrencilerin birinci ve ikinci kademe Türkçe dağılımlı başarılar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 6
Öğrencilerin İlköğretim Birinci ve ikinci Kademedeki Türkçe Dersine ait Ağırlıklı Başarılarına İlişkin t Tablosu

	N	\bar{X}	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
Türkçe I	83	3,9518	0,7899		7.896	0,001
Türkçe II	83	2,8353	1,0194	82		Anlamlı

Öğrencilerin İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki Türkçe Ağırlıklı Başarı ortalamaları arasında $P < 0,001$ anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonucun oluşmasında, ilk kademedeki öğrencilerin aynı öğretmenden, ikinci kademe ise yıllara göre farklı Türkçe öğretmenlerinden eğitim almalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durumun öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri ve Türkçe öğretim programlarındaki konuların içerik olarak soyut yaşantılardan oluşmasının etkili olduğu düşünülebilir.

c) İlköğretim birinci kademe ve ikinci kademe Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin birinci ve ikinci kademedeki Genel Ağırlıklı Başarılarına İlişkin Ortalama ve Standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmiştir. Öğrencilerin birinci ve ikinci kademe genel başarı ortalamaları arasında farkın anlamlı olup-olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 7
Öğrencilerin İlköğretim Birinci ve ikinci Kademedeki Türkçe Ağırlıklı Başarılarına İlişkin t Tablosu

	N	\bar{X}	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
I.Genel	83	4,0275	0,6996		8.4797	0,001
II. Genel	83	3,0659	0,7603	82		Anlamlı

Öğrencilerin İlköğretim birinci ve ikinci kademe Genel Ağırlıklı Başarıları arasında $P < 0,001$ düzeyinde anlamlı bir fark vardır. Bu farkın oluşmasında öğrencilerin ilk kademe aynı öğretmenden, ikinci kademe ise farklı branş öğretmenlerinden eğitim almalarının etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca İlköğretimin ikinci kademesinde öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri, öğretim programlarındaki konuların İlköğretim birinci kademedeki konularından daha soyut olması öğrenci başarılarını etkilediği düşünülebilir.

2. ALT PROBLEM

a) Öğrencilerin Matematik Başarı testinden aldığı puanlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8'de verilmiştir. Bu deneklerin aldığı puanlar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 8
Cinsiyetlerine Göre Deneklerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu

Cinsiyet	N	X	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
Kız	45	1,4222	0,7830			0,222
Erkek	38	1,2368	0,5420	81	1,231	Fark önemsiz
Toplam	83					

Tablo 8 incelendiğinde cinsiyetlerine göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin aldıkları puanların düşük olmasının bu sonucun oluşmasının neden olduğu söylenebilir.

b) Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9'da verilmiştir. Bu deneklerin aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 9
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Matematik Başarı Testinden
Aldığı Puanların t Tablosu

Annelerinin Öğrenim Durumu	N	X	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
İlköğretim	76	1,3026	0,6536			0,129
Ortaöğretim	7	1,7143	0,9512	81	-1,532	Fark önemsiz
Toplam	83					

Tablo 9 incelendiğinde Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın yapıldığı bölgedeki deneklerin çoğunun annelerinin öğrenim durumunun düşük olmasının bu sonucun oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

c) Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden Aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir. Bu

deneklerin aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 10
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu

Babalarının Öğrenim Durumu	N	X	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
İlköğretim	58	1,2414	0,6015			0,1052
Ortaöğretim	25	1,5600	0,8206	81	-1,976	Fark önemsiz
Toplam	83					

Tablo 10 incelendiğinde Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın yapıldığı bölgedeki deneklerin % 70'inin babalarının öğrenim durumunun ilköğretim düzeyinde olması bu sonucun oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

d) Aylık gelir düzeyine göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de verilmiştir. Bu deneklerin aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı F testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 11
Aylık Gelir Düzeylerine Göre Deneklerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanların F Tablosu

Gelir Düzeyi	N	X	S	SD	F	Anlamlılık Düzeyi
Zengin	40	1,1750	0,5006			$F=3,238 > F(2,80)=3,11$
Orta	29	1,5862	0,8667	2	3,238	$P < 0,05$
Fakir	14	1,2857	0,6112	80		Fark Anlamlı.
Toplam	83					

Tablo 11 incelendiğinde Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında $P < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farkın kaynağını bulabilmek için yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12
Aylık Gelir Düzeylerine Göre Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden Aldığı Puanların Scheffe Testi Sonuçları

Gelir Düzeyi	Zengin	Orta	Fakir
Zengin		*0,05	
Orta	*0,05		
Fakir			

Tablo 12 incelendiğinde Aylık Gelir Düzeyine göre orta kesimde yer alan öğrencilerin zengin kesimdeki öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre orta kesimdeki öğrencilerin öğretim süreçlerinde daha istekli olmalarının bu farklılığın oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

3. Alt Problem

a) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'de verilmiştir. Bu deneklerin aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 13
Cinsiyetlerine Göre Deneklerin Türkçe Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu

Cinsiyet	N	X	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
Kız	45	3,2444	0,9331			0,001
Erkek	38	2,2368	1,0249	81	4,685	Fark önemli.
Toplam	83					

Tablo 13 incelendiğinde cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim kız öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin temel bilgileri erkek öğrencilere göre daha iyi öğrenmiş olmaları Türkçe başarı testindeki ortalamalar arasındaki farkın anlamlı çıkmasına yol açtığı söylenebilir.

b) Annelerinin öğrenim durumuna göre Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanların ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 14’de verilmiştir. Bu deneklerin aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 14
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Türkçe Başarı Testinden
Aldığı Puanların t Tablosu

Annelerinin Öğrenim Durumu	N	X	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
İlköğretim	76	2,7632	1,1298			0,587
Ortaöğretim	7	3,0000	0,5774	81	-0,546	Fark önemsiz.
Toplam	83					

Tablo 14 incelendiğinde annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya katılan deneklerin % 92,5’inin annelerinin öğrenim durumunun ilköğretim düzeyinde olmasının bu sonuca yol açtığı söylenebilir.

c) Babalarının öğrenim durumuna göre Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 15’de verilmiştir. Bu deneklerin aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 15
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Türkçe Başarı Testinden Aldığı Puanların t Tablosu

Babalarının Öğrenim Durumu	N	X	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
İlköğretim	58	2,6552	1,1169			0,105. Fark önemsiz
Ortaöğretim	25	3,0800	0,9967	81	-1,640	
Toplam	83					

Tablo 15 incelendiğinde babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonucun oluşmasında araştırmaya katılan deneklerin babalarının öğrenim durumunun %70'inin ilköğretim seviyesinde olmasının yol açtığı söylenebilir.

d) Aylık Gelir Düzeyine göre Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16'da verilmiştir. Bu deneklerin aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığı F testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 16
Aylık Gelir Düzeylerine Göre Deneklerin Türkçe Başarı Testinden Aldığı Puanların F Tablosu

Gelir Düzeyi	N	X	S	SD	F	Anlamlılık Düzeyi
Zengin	40	2,5250	0,9334			F=2,219<F(2,80)=3,11
Orta	29	3,0345	1,2672	2	2,219	
Fakir	14	3,0000	1,0377	80		Fark önemsiz.
Toplam	83					

Tablo 16 incelendiğinde aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Orta ve fakir gelir düzeylerindeki deneklerin ortalamaların birbirine çok yakın olmasının ve

zengin gelir düzeyindeki deneklerin ortalamalarının da bu iki gelir düzeyindeki deneklerin ortalamaları arasındaki farkın çok az olması bu sonucun oluşumuna yol açtığı söylenebilir.

4. Alt Problem

a) Cinsiyetlerine göre Öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de verilmiştir. Deneklerin tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında fark olup-olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 17
Cinsiyetlerine Göre Deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t Tablosu

Cinsiyet	N	X	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
Kız	45	55,5556	6,1701			0,427
Erkek	38	56,6579	6,3853	81	-0,798	Fark önemsiz
Toplam	83					

Tablo 17 incelendiğinde cinsiyetlerine göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin Matematik dersine yönelik benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

b) Annelerinin öğrenim durumuna göre Öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de verilmiştir. Deneklerin verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 18
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine
Verdikleri Yanıtların t Tablosu

Annelerinin Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
İlköğretim	76	56,1711	6,3611			0,598
Ortaöğretim	7	54,8571	5,2099	81	-0,529	Fark önemsiz.
Toplam	83					

Tablo 18 incelendiğinde annelerinin öğrenim durumuna göre deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Annelerinin öğrenim düzeyine göre kız ve erkek öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalamalarının birbirine yakın olması bu sonucun oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

c) Babalarının Öğrenim düzeylerine göre Öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19’da verilmiştir. Deneklerin verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 19
Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine
Verdikleri Yanıtların t Tablosu

Babalarının Öğrenim Durumu	\bar{N}	X	S	SD	Test	Anlamlılık Düzeyi
İlköğretim	58	56,3621	7,0055			0,506
Ortaöğretim	25	55,3600	4,0505	81	0,667	Fark önemsiz
Toplam	83					

Tablo 19 incelendiğinde Babalarının öğrenim durumuna göre deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Babalarının öğrenim düzeylerine göre kız öğrencilerin tutum ölçeğine

verdikleri yanıtların ortalamaları ile erkek öğrencilerin verdikleri yanıtların ortalamalar arasında farkın çok az olması bu sonuca yol açtığı söylenebilir.

d) Aylık Gelir Düzeylerine göre Öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 20 verilmiştir. Bu deneklerin verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığı F testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 20
Aylık Gelir Düzeylerine Göre Deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların F Tablosu

Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	S	SD	F	Anlamlılık Düzeyi
Zengin	40	56,8250	6,7781			$F=0,576 < F(2,80)=3,11$
Orta	29	55,4138	6,2822	2	0,576	Fark önemsiz.
Fakir	14	55,2143	4,5265	80		
Toplam	83					

Tablo 20 incelendiğinde aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Orta ve fakir gelir düzeylerindeki deneklerin ortalamaların birbirine çok yakın olmasının ve zengin gelir düzeyindeki deneklerin ortalamalarının da bu iki gelir düzeyindeki deneklerin ortalamaları arasında çok az fark olması bu sonucun oluşumuna yol açtığı söylenebilir.

5. Alt Problem

a) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Tutumu Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Tutumu Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 21’de verilmiştir. Deneklerin verdikleri yanıtlar arasında fark olup-olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 21
Cinsiyetlerine Göre Deneklerin Türkçe Tutumu Ölçeğine Verdikleri Yanıtların t
Tablosu

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
Kız	45	58,0444	5,9960			0,711
Erkek	38	57,5789	5,2794	81	0,372	Fark önemsiz
Toplam	83					

Tablo 21 incelendiğinde cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin Türkçe Tutum ölçeğine ilişkin ortalama değerlerinin birbirine çok yakın olmasının bu sonucun oluşumuna neden olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre araştırmada yer alan deneklerin Türkçe dersine ilişkin benzer tutumla sahip oldukları söylenebilir.

b) Annelerinin öğrenim düzeylerine göre Öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 22’de verilmiştir. Deneklerin verdikleri yanıtlar arasında fark olup- olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 22
Annelerinin Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Türkçe Tutum Ölçeğine
Verdikleri Yanıtların t Tablosu

Anne Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	SD	T	Anlamlılık Düzeyi
İlköğretim	76	58,1579	5,4676			0,083
Ortaöğretim	7	54,2857	6,8243	81	1,757	Fark önemsiz.
Toplam	83					

Tablo 22 incelendiğinde annelerinin öğrenim durumuna göre deneklerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin verdiklerin yanıtların ortalamalarının erkek öğrencilerin verdikleri

yanıtların ortalamalarından daha yüksek oluşunun bu sonucun oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

c) Babalarının öğrenim düzeyine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama, standart sapma ve t değerleri Tablo 23’de verilmiştir. Deneklerin verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 23

Babalarının Öğrenim Durumuna Göre Deneklerin Türkçe Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtları t Tablosu

Babalarının Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	SD	t	Anlamlılık Düzeyi
İlköğretim	58	58,3621	5,9226			0,194
Ortaöğretim	25	56,6000	4,8477	81	1,309	Fark önemsiz
Toplam	83					

Tablo 23 incelendiğinde Babalarının öğrenim durumu ile öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

d) Aylık Gelir düzeylerine göre Öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdiği yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 24’de verilmiştir. Deneklerin verdikleri yanıtlar arasında fark olup olmadığı F testi ile kontrol edilmiştir.

Tablo 24

Aylık Gelir Düzeylerine Göre Deneklerin Türkçe Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtların F Tablosu

Gelir Düzeyi	N	X	S	SD	F	Anlamlılık Düzeyi
Zengin	40	58,8250	5,3103			F=0,306<F(2,80)=3,11
Orta	29	56,8621	6,1802	2	1,203	Fark önemsiz
Fakir	14	57,0000	5,3493	80		
Toplam	83					

Aylık gelir düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üç gelir seviyesindeki öğrencilerin Türkçe tutum testine verdikleri yanıtların ortalamasının benzer olmasının farkı oluşmamasına yol açtığı söylenebilir.

6. Alt Problem

Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar ile Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için öğrencilerin iki teste verdikleri yanıtlar Pearson Korelasyon Katsayısı ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden Aldığı puanlar İle Matematik Tutum Ölçeğine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Korelasyon Değerleri

		Korelasyon	Mat. B.TV	M.T.O.P.
Matematik Başarı Testi	Pearson Korelasyon K.		1,000	-0,022
Verileri (MAT BAS TV)	Anlamlılık Düzeyi		-	0,845
	N		83	83
Matematik Tutum Ölçeği	Pearson Korelasyon K.		-0,022	1,000
Puanları (MTO P)	Anlamlılık Düzeyi		0,845	-
	N		83	83

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar ile Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

7. Alt Problem

Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar ile Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için öğrencilerin iki teste verdikleri yanıtlar Pearson Korelasyon Katsayısı ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

**Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden Aldığı Puanlar İle Türkçe Tutum Ölçeğine
Verdikleri Yanıtlara İlişkin Korelasyon Değerleri**

		Korelasyon	TU. BASTV	T.T.O.P.
Türkçe Başarı Testi Verileri (TÜ. BAS TV)	Pearson Korelasyon K.		1,000	0,022
	Anlamlılık Düzeyi		-	0,846
	N		83	83
Türkçe Tutum Ölçeği Puanları (TTOP)	Pearson Korelasyon K.		0,022	1,000
	Anlamlılık Düzeyi		0,846	-
	N		83	83

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar ile Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

8. Alt Problem

Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması (İlköğretim 8. sınıf) ile Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olup-olmadığı Pearson Korelasyon yöntemi ile kontrol edilmiş ve sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması İle Matematik Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Korelasyon Değerleri

		Korelasyon	
		Mat. BAS.TV GENEL 8	
Matematik Başarı Testi	Pearson Korelasyon K.	1,000	0,268*
Verileri (MAT. BAS TV)	Anlamlılık Düzeyi	-	0,014
	N	83	83
İlköğretim 8. sınıf Genel	Pearson Korelasyon K.	0,268 *	1,000
Ağırlıklı Başarı Ortalaması	Anlamlılık Düzeyi	0,014	-
(Genel 8)	N	83	83

* 0,05 seviyesinde önemlidir.

Tablo 27 incelendiğinde öğrencilerin İlköğretim sekizinci sınıf Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,268 bulunmuştur ve bu katsayı istatistiksel olarak ($p < 0.05$) anlamlıdır.

9. Alt Problem

Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Pearson Korelasyon yöntemi ile kontrol edilmiştir ve sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Türkçe Başarı Testinden Aldıkları Puanlara İlişkin Korelasyon Değerleri

		Korelasyon	
		TÜ. BAS.TV	GENEL 8
Türkçe Başarı Testi Verileri (TÜ. BAS TV)	Pearson Korelasyon K.	1,000	0,489**
	Anlamlılık Düzeyi	-	0,000
	N	83	83
Türkçe Tutum Ölçeği Puanları (TTOP)	Pearson Korelasyon K.	0,489 **	1,000
	Anlamlılık Düzeyi	0,000	-
	N	83	83

** 0,01 seviyesinde önemlidir.

Tablo 28 incelendiğinde öğrencilerin İlköğretim sekizinci sınıf Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon katsayısı 0,489 bulunmuştur ve bu katsayı istatistiksel olarak ($P < 0,001$) anlamlıdır.

10.Alt Problem

Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile İlköğretim sekizinci sınıf Matematik Dersi sınıf geçme notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır ve elde edilen veriler Tablo 29'da verilmiştir.

Tablo 29

Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile İlköğretim 8. sınıf Matematik Dersi Sınıf Geçme Notlarına İlişkin Korelasyon Değerleri

		Korelasyon	
		M.SEKİZ	II GENEL
Matematik Başarı Testi Verileri (M.Sekiz)	Pearson Korelasyon K.	1	0,815***
	Anlamlılık Düzeyi	-	0,000
	N	83	83
Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması (II. GENEL)	Pearson Korelasyon K.	0,815***	1,000
	Anlamlılık Düzeyi	0,000	-
	N	83	83

** 0,01 seviyesinde önemlidir.

Tablo 29 incelendiğinde öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Sekizinci sınıf Matematik dersi geçme notları arasında korelasyon katsayısı 0,815 bulunmuştur ve bu katsayı istatistiksel olarak ($P < 0,001$) anlamlıdır. . Bu sonucun oluşmasında araştırmanın yapıldığı okulda görev yapan Matematik Öğretmenlerinin derslerde farklı öğrenme- öğretme süreçlerini kullandıkları söylenebilir.

11. Alt Problem

Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe Dersi sınıf geçme notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu alt problemi test etmek için Pearson Korelasyon yöntemi kullanılmıştır ve elde edilen bulgular Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile İlköğretim Türkçe Dersi Sınıf Geçme Notlarına İlişkin Korelasyon Değerleri

		Korelasyon	
		T.SEKİZ	II.GENEL
Türkçe Dersi Sınıf Geçme Notları (T.SEKİZ)	Pearson Korelasyon K.	1,000	-0,069
	Anlamlılık Düzeyi	-	0,538
	N	83	83
Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması	Pearson Korelasyon K.	-0.069	1,000
	Anlamlılık Düzeyi	0,000	-
	N	83	83

Tablo 30 incelendiğinde öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Türkçe Dersi sınıf geçme notları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, Matematik ve Türkçe Eğitim programlarındaki amaçların öğrencilere ne derece kazandırıldığı ve öğrencilerin bu derslerdeki başarıları ile derslere karşı tutumları arasında nasıl bir ilişki olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırma, tarama modelinde bira araştırmaadır. Değişkenlerin tümü tek tek incelemeye konu olması nedeni ile de “Tekil Tarama Türü”nde; deneklerin Matematik ve Türkçe dersi hakkındaki tutumlarını belirlemeye yönelik görüş ve düşüncelerinin tespiti belli bir anda yapıldığından “ansal tarama” değişkenler arasında ilişkilerin aranması nedeni ile de “ilişkisel tarama” modelinde bir araştırmaadır.

Bu araştırmada kullanılan Matematik dersine yönelik tutum ölçeğinin Alpha güvenirlik katsayısı 0.87, Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin Alpha güvenirlik katsayısı 0.90 olarak bulunmuştur. Türkçe Başarı testinin Kr₂₀ güvenirliği 0.80 ve Matematik Başarı testinden Kr₂₀ güvenirliği 0.70 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmanın evreni 2000-2001 eğitim öğretim yılında İzmir İli'nin Gümüşpala ilçesinde bulunan Şehit Nazım Bey İlköğretim Okulu'nda öğrenim görene 83, 8. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Örnekleme giren resmi okul şans yöntemi ile belirlenmiştir.

Bu araştırmada örnekleme giren deneklerin % 54.2'si kız ve %45.8'i erkek öğrencilerden oluştuğu görülmektedir.

Örnekleme katılan kız deneklerin anne öğrenim durumlarına bakıldığında 40 öğrenciden % 88.9'unun ilköğrenim ve 5 öğrenciden % 11.1'inin annesinin orta öğrenim mezunu olduğu, örnekleme katılan kız deneklerin babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında 30 öğrenciden % 66.7'sinin ilköğrenim ve 15 öğrenciden % 33.3'ünün ortaöğrenim mezunu olduğu; örnekleme katılan kız deneklerin aylık gelir düzeylerine

bakıldığında 19 öğrenciden % 42.2'sinin fakir, 20 öğrenciden % 44.5'inin orta ve altı ve 6 öğrenciden % 13.3'ünün orta gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

Örnekleme katılan erkek deneklerin anne öğrenim durumlarına bakıldığında 36 öğrenciden % 94.7'sinin ilköğrenim ve 2 öğrenciden % 5.3'ünün annesinin ortaöğrenim mezunu olduğu; örnekleme katılan erkek deneklerin babalarının öğrenim durumuna bakıldığında 28 öğrenciden % 73.7'sinin ilköğrenim ve 10 öğrenciden % 26.3'ünün ortaöğrenim mezunu olduğu; örnekleme katılan erkek deneklerin aylık gelir düzeylerine bakıldığında 21 öğrenciden % 55.3'ünün fakir, 9 öğrenciden % 23.7'sinin orta altı, 7 öğrenciden % 18.4'ünün orta ve 1 öğrenciden % 2.6'sının orta üstü gelir düzeyinde olduğu görülmektedir.

ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ BULGULAR

Araştırmanın Birinci Alt Problemi

a) İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci kademedeki Matematik Ağırlıklı Başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin İlköğretim birinci ve ikinci kademedeki Matematik dersine ait ağırlıklı başarı ortalamaları arasında $p < 0.001$ anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu durumun nedeni ilk kademedeki öğrencilerin aynı öğretmenden, ikinci kademedeki öğrencilerin yıllara göre farklı matematik öğretmenlerinden ders almalarının yol açtığı söylenebilir. Ayrıca, ilköğretimin ikinci kademesinde öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri, Matematik öğretim programlarındaki konuların ilköğretim birinci kademedeki konuların daha soyut olması öğrenci başarılarını etkilediği düşünülebilir.

b) İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin birinci ve ikinci kademedeki Türkçe Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki Türkçe Ağırlıklı Başarı Ortalamaları arasında $p < 0.001$ anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonucun oluşmasında ilk kademedeki öğrencilerin aynı öğretmenden, ikinci kademedeki ise yıllara göre farklı Türkçe öğretmenlerinden eğitim almalarının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu

durumun öğrencilerin ergenlik dönemine girmeleri ve Türkçe öğretim programlarındaki konuların içerik olarak soyut yaşantılardan oluşmasının etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın yapıldığı bölgedeki deneklerin çoğunun annelerinin öğrenim durumunun düşük olmasının bu sonucun oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

c) İlköğretim birinci ve ikinci kademe Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin ilköğretim birinci ve ikinci kademe Genel Ağırlıklı başarıları arasında $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın oluşmasında ilk kademe aynı öğretmenden ikinci kademe farklı branş öğretmenlerinden eğitim almalarının etkili olduğu söylenebilir. Araştırmanın yapıldığı bölgedeki deneklerin % 70'nin babalarının öğrenim durumunun ilköğretim düzeyinde olmasının bu sonucun oluşmasına yol açtığı söylenebilir.

İkinci Alt Problem

a) Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

b) Annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik başarı testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmanın yapıldığı bölgedeki deneklerin çoğu annelerinin öğrenim durumunun düşük olmasının bu sonucun oluşumuna yol açtığı söylenebilir.

c) Babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan deneklerin babalarının öğrenim durumunun % 70'inin ilköğretim seviyesinde olmasının bu sonucun oluşmasına yol açtığı söylenebilir.

d) Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Scheffe Testi sonucu orta kesimde yer alan öğrencilerin zengin kesimdeki öğrencilerden daha başarılı oldukları görülmektedir. Orta kesimdeki öğrencilerin öğretim süreçlerinde daha istekli olmalarının bu farklılığın oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi

a) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İlköğretim kız öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin temel bilgileri erkek öğrencilere göre daha iyi öğrenmiş olmaları Türkçe Başarı Testindeki ortalamalar arasındaki farkın anlamlı çıkmasına yol açtığı söylenebilir.

b) Annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerin öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan deneklerin % 92.5'inin annelerinin öğrenim durumunun ilköğretim düzeyinde olmasının bu sonuca yol açtığı söylenebilir.

c) Babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmaya katılan deneklerin babalarının öğrenim durumunun % 70'inin ilköğretim seviyesinde olmasının bu sonucun oluşmasına yol açtığı söylenebilir.

d) Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Orta ve fakir gelir düzeyindeki deneklerin ortalamalarının birbirine çok yakın olmasının ve zengin gelir düzeyindeki deneklerin ortalamalarının da bu iki gelir düzeyindeki deneklerin ortalamaları arasındaki farkın çok az olmasının bu sonucun oluşumuna yol açtığı söylenebilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemi

a) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kız ve erkek öğrencilerin Matematik dersine yönelik benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

b) Annelerin öğrenim durumuna göre deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerin öğrenim durumuna göre deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

c) Babaların öğrenim durumuna göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Babaların öğrenim durumuna göre deneklerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

d) Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Orta ve fakir gelir düzeyindeki deneklerin ortalamalarının birbirine çok yakın olmasının zengin gelir düzeyindeki deneklerin ortalamalarının da bu iki gelir düzeyindeki deneklerin ortalamaları arasında çok fark olmasının bu sonucun oluşmasına yol açtığı söylenebilir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemi

a) Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Cinsiyetlerine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır

b) Annelerin öğrenim düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Annelerin öğrenim durumuna göre deneklerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

c) Babaların öğrenim düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Babaların öğrenim durumuna ile öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

d) Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Aylık Gelir Düzeylerine göre öğrencilerin Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemi

Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar ile Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin Matematik Başarı Testinden aldığı puanlar ile Matematik Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemi

Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar ile Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin Türkçe Başarı Testinden aldığı puanlar ile Türkçe Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemi

Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin İlköğretim Sekizinci Sınıf Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Matematik Başarı Testinden aldıkları puanlar arasındaki Korelasyon katsayısı 0.268 bulunmuştur ve bu katsayı istatistiksel olarak ($p < 0.05$) anlamlıdır.

Araştırmanın Dokuzuncu Alt Problemi

Öğrencilerin Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasında bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin İlköğretim Sekizinci Sınıf Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Türkçe Başarı Testinden aldıkları puanlar arasındaki Korelasyon katsayısı 0.489 bulunmuştur ve bu katsayı istatistiksel olarak ($p < 0.001$) anlamlıdır.

Araştırmanın Onuncu Alt Problemi

Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile İlköğretim sekizinci sınıf Matematik dersi sınıf geçme notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Matematik dersi sınıf geçme notları arasında korelasyon katsayısı 0.815 bulunmuştur ve bu katsayı istatistiksel olarak ($p < 0.001$) anlamlıdır. Bu sonucun oluşmasında araştırmanın yapıldığı okulda görev yapan Matematik Öğretmenlerinin derslerde farklı öğrenme-öğretme süreçlerini kullandıkları söylenebilir.

Araştırmanın Onbirinci Alt Problemi

Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalaması ile İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi sınıf geçme notları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğrencilerin Genel Ağırlıklı Başarı Ortalamaları ile Türkçe dersi sınıf geçme notları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Elde ettiğimiz veriler aşağıdaki araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Mc Clelland'ın yaptığı araştırmada erkeklerin cinsiyet koşulu altında, başarı gereksinim puanlarında bir artış görülmemiştir.

USA'daki çalışmalar, başarı güdülerinin orta yaşta gözlendiğini ve artma eğiliminde olduğunu, fakat daha sonraki evrede hızlı bir şekilde düştüğünü gösterdi.

Çalışmalar, eğitim bağlamının öğrenme ve başarı güdüsüne ilişkin büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yetersiz okul koşulları gibi, çok öğrencili sınıflar ve hizmet yetersizliği gibi faktörlerin başarısızlıkla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

C.F. Friez'e göre başarı güdüsüne ilişkin cinsiyet farklılıklarıyla ilgili araştırma, değişken bulgular bildirmektedir. Bunun nedeni başarıya ilişkin cinsiyet farklılıklarının çeşitli kişisel ve durumsal faktörler tarafından etkilendiğinden dolayıdır.

Ruavdo ve Markus'un yaptığı çalışmaya göre kızlar akademik başarı ve görevde süreklilikte erkeklere göre daha fazla performans göstermiştir. Bu bulgu kızların akademik başarılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu gösteren diğer çalışmalara da uygundur (Johnson A., Gormly, 1972; Ackenbach, 1970).

Smith, Rechenberg, Crucey, Magness, Sandman (1997)'nin yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin ergenlikten önce daha sorumluluk sahibi oldukları ve sosyo-ekonomik farklılıklarında tutum ve davranışları etkilediğini bulmuşlardır.

ÖNERİLER

1. Aynı derse giren branş öğretmenleri arasında eşgüdümü sağlayıcı önlemler alınmalıdır.
2. Özellikle ilköğretim okullarındaki rehberlik servislerinin etkililiği ile öğrenci başarısı arasında ilişki kuracak bir araştırma yapılmalıdır.
3. Benzer bir çalışma ile sosyo-ekonomik düzey (gelir seviyesi) bakımından farklı semtlerdeki okullar karşılaştırılmalıdır.
4. Ergenlik dönemindeki başarısızlığın nedenlerinin ilköğretim programına dayalı olarak programdaki her bir dersin içeriğinin; hedef ve hedef davranışlarının öğrencilerin yaşantılarına uygun olup-olmamasına yönelik daha kapsamlı bir çalışma yapılmalıdır.
5. İlköğretim okullarında ölçme ve değerlendirme birimlerinin kurulmalı ve tüm ülke çapında aynı standart testler kullanılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ün (1997a). Aktif Öğrenme İçin İşbirlikli Öğrenme “Nasıl Bir Eğitim Sistemi Sempozyumunda Sunulan Bildiri, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ün (2001). Aktif Öğrenme. Tarım Ekonomisi Dergisi. 6, 52-61.
- Açıkgöz, K. Ün (1995). Etkili Öğrenme ve Öğretme, İzmir, Kanyılmaz Matbaası.
- Akgöl, H. (1994). Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanları ve Öğrencilerin İdeal Bir Öğretim Elemanı'nın Nitelikleri Hakkındaki Görüşleri İle Kendi Kurumlarındaki Öğretim Elemanlarının Bu Niteliklere Uygunluklarının Karşılaştırılması (Doktora tezi), İzmir.
- Aksan, D. (1986). "Anadili Eğitimi Üzerine" Milli Eğitim Vakfı Dergisi. Sayı 1.
- Aksoy, O. A. (1975). Gelişen ve Özleşen Dilimiz. Ankara, Türk Dili Kurumu Yayını.
- Aktinson, J. W. (1964). An introduction to motivation Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Alper, T.G. (1974). Achievement motivation in college women: a now-you-see-it-now-you-don't phenomenon American Psychologist, 29.
- Alperen, N. (1990). Öğretmen Kitapları Dizisi, Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi, MEB Yayınları. İstanbul.
- Altun, M. (2002). Matematik Öğretimi. Bursa: Erkam Matbaası.
- Ames. C. Ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80.
- Bakan, D. (1996). The Quality of Human Existence (Chicago, Rand Mc Nally).
- Bardwick, J. M. (1971). Psychology of Women: a study of bio-cultural conflicts (Newyork, Harper & Row).
- Baruch, R. (1966). The interruption and resumption of women's carrer, Harvard Studies in Career Development, No: 50 (Cambridge. MA).

- Bass, B.M. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership* (New York, Free Press).
- Başaran, İ. E. (1975). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara. Güneş Matbaacılık. T.A.Ş.
- Başaran, İ. E. (1978). *Eğitim Psikolojisi*, Ankara. Pars Matbaası.
- Baykul, Y. (1995). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınevi, No: 24.
- Baysal, A. (1992). *Çeşitli Düzeydeki Öğretmenlerin Tutumlarıyla Sosyal Hizmet İlgileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)
- Bell, A. (1993). *Principles For The Design of Teaching; Educational Studies in Mathematics*, 24.
- Biggs, J.B. (1992). *Learning and Schooling in Ethnic Chinese: An Asian Soulliton to A Westren Problem*. Unpublished manuscript Universty of Hong Kong.
- Bilen, M. (1989). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Sistem Ofset.
- Bloom, B.S. (1979). (Çeviren: D.Ali Özçelik), *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Bloom, B.S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev: Durmuş Ali Özçelik) Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bowie, L. Robert and Bond, L. Carole (1994). *Influencing Future Teachers Attidues Toward Black English: Are we Making a Difference?* *Journal of Teacher Education*, Vol: 45, No: 2.
- Brown, A.L. ve Palıncsar, A.S. (1989). *Guided Cooperative learning and individual knowledge acqusition*. Bulunduğu eser L.B. Resnick (ed), *Knowing, Learning and Instruction Essays in Honor of Robert Glaser* (ss. 393-451). Hillsdale, N.J.Erlbaum.

- Coleman, J.S., Campbell, E. Hobson, C. Mc Partland, J.Mood, A. Weenfield, F.,& York, R. (1966). Equality of Educational Opportunity (Washington, DC United States Government Printing Office).
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory New York. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Cronbach, L. Ö. (1951). "Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests' Psychometrika 16 (3): 297-333.
- Cüceloğlu, D. (1992). İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel kavramları, İstanbul remz Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve davranışı, Ankara, Remzi Kitabevi
- De Vos, G.A. (1973). Socialization for Achievement: essays on the cultural psychology of the Japanese (Berkeley, University of Colifornia Press).
- Demircan, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri, İstanbul: Ekin- Eğitim Yayıncılık ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (1990). Eğitim Terimleri Sözlüğü, Ankara: Usem Yayınları
- Demirel, Ö. (1990). Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler, Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). "Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme" Pegem Yayınları. Ankara.
- Donna Y. Ford (1995). A Study of Achievement and underachievement among gifted, potentially gifted and Average African-American Students.
- Durmuş, S. (2001). Matematik Eğitiminde Oluşturmacı Yaklaşımlar. Kuram ve Uygulama da Eğitim Bilimleri Dergisi, I.

- Erçelebi, E. (1995). Geleneksel Öğretim Yöntemleri ve İşbirlikli Öğrenme Yöntemlerinin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Erden, M. (1995). "Eğitimde Program Değerlendirme". Pegem Yayını, No. 6, Ankara
- Ertürk, S. (1982). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Eyüboğlu, S. (1974). Denemeler. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Fındıkçı, İ. (1991). Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları, Eğitimde Nitelik Geliştirme, Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu, Bildiri Metinleri, İstanbul Kültür Yayınları.
- Fidan, N. (1986). "Okulda Öğrenme ve Öğretme: Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler" Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- Friez, I.H., Whitley, B.E., Hanusa, B.H.& Mchugh, M.C. (1982) Assessing the theoretical models for sex differences in causal attributions for success and failure, Sex Roles,8.
- Gagne, N.L. ve Berliner, D.C. (1984). Educational psychology. Boston: Houghton-Mifflin.
- Geaddert, W.P. (1985). Sex and Sex –role effects on achievement striving; dimensions of similarity and difference, Journal of Personality, 53.
- Good ve Brophy, J.E. (1990). Educational Psychology: A. Realistic Approach, New York: Longman.
- Gömleksiz, M. (1997). Kubaşık öğrenme temel eğitim 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine bir çalışma. Adana: Kemal Matbaası.
- Gömleksiz, M. (1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Eriyiş Etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi).

- Gümüş, B. (1977). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara Gül Yayınevi.
- HO, D.Y.F. (1981) Traditional Patterns of Socialization in Chinese society, *Acta Psychologica Taiwanica*, 23.
- Hooek, D., Terwel, J. Ve Eeden, P.V. (1997). Effect of training in the use of social and cognitive strategies: an intervention study in secondary mathematics in cooperative groups: *Educational research and Evaluation*; 3:4, 364-389.
- Horner, M.S. (1968). A Psychological barrier to Achievement in Women- the motive to avoid success, Symposium Presentation at the Midwestern Psychological Association, May 1968, Chicago.
- Inglehart, M.R, Markus, H&Brown, D. R. (1989). The effects of possible selves on academic achievements – a panel study, in: J.P.Forgas & J.M.Innes (eds.) *Recent Advances in Social Psychology : an International. Perspective*, (Amsterdam, Elsevier Science)
- İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı 6.-7.-8. sınıflar (Program Serisi 3) Can Matematik Yayınları, Ankara.
- J. Piaget, J.Bruner, R.M. Gagne, D.Ausubel'in öğrenme kuramları ile ilgili diğer kaynakları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). İnsan ve İnsanlar, İstanbul, Evrim basın Yayın ve Dağıtım
- Kantemir, E. (1981). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara.
- Kara, Z. (1994). İşbirliğine Dayalı paylaşımlı Dönütün Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. I. Eğitim Bilimleri Kongresi (Kuram-Uygulama-Araştırma) Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Programları ve Öğretimi, Bildiriler, Adana: Çukurova Üniversitesi, 2.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, “Kavramlar, İlkeler ve Teknikler”
- Kavcar, C. (1987). Türkçe Öğretimi, Eskişehir, Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 96.

- Kıpnıs, D.M. (1974). Inner- direction, other-direction and achievement motivation
Human Development, 17.
- Likert, R. (1932). The Method of Constructing an Attitude Scale” in Fishbein, M. (ed
(1997) reading in Attitude Theory and Measurement. New York: John
Willey& Sons, Inc., pp. 90-95.
- Maehr, M.L. & Braskamp, L.A.(1986). The Motivation Factor: A Theory of person
investment (Lexington, MA, Lexington Books).
- Maehr, M.L.(1975). Sociocultural origins of achievement motivation, in: D.Bar-Tal &
L.SA (Eds) Social psychology of Education: Theory and Research (New
York, John Wiley& Son).
- Mc Clelland, D.C, Aktinson, J., Clark, R. & Lowell, E. (1953). The Achievemen
Motivation (Glenview, IL, Scott, Foresman).
- Mc Clelland, D. Ve Pilon, D. (1983). Sources of adult motives in patterns of paren
behavior in early childhood. Journal of Personality and Social Psychology
44.
- Mc Clelland, D.C. (1985). Human Motivation (Glenview, IL, Scott, Foresman).
- Mc Neil, J.D. ve Wiles, J. (1990). The essentials of teaching: Decisions, plans, methods
New York: Macmillan.
- MEB Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Talim ve Kerbiye Kurulu Kararları (1981).
- Meyer, R. M. Ve Fennema, E. (1992). Teaching Mathematics in Grades K-8 Research-
Based Methods, USA
- Newman (1994). Mokhtari K. & Yellin, D. & Bull, K. & Montgamery.
- Olkun, S. Toluk, Z. (2001).İlköğretimde Matematik Öğretimi. Artım Yayınları
- Özdemir, E. (1987). Türkçe Öğretim Kılavuzu, Ankara

- Palıncsar, A.S. ve Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2.
- Pascal D. Forgine, Jr., Ph.D. (1997). Achievement in the United States Are Students performing Better?
- Redfield, D.L. ve Rousseau, E. W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of Educational research*. 51.
- Ryan, F. ve Wheeler, R. (1997). The Effects of Cooperative and Competitive Background Experiences of Students on the Play of a Simulation Game. *Journal of Educational Research*, 70.
- Sallili, F. (1994). Age, sex and cultural differences in the meaning and dimensions of achievement, *Personality and Social Psychology bulletin*, 2.
- Sever, Sedat. (1996). *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*, YA-PA yayınları.
- Skinner, A. Ellen And Belmont, Michael J. (1993). Motivation in The Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year, *Journal of Educational Psychology*, Vol: 85, No: 4
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of Research of Cooperative Learning Educational leadership, 48.
- Smith, M. Jeffery, Rechenberg, Christine, Cruvey, Larry; Magness, Sue; Sandman, Peggy (1997). The Impact of Recycling Education on The Knowledge, Attitudes and Behaviours of Grade School Children, *Education*, Vol: 118, No: 2.
- Sönmez, V. (1993) . *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Adım Yayıncılık

- Stern, D. Hubber, G.L. (1997). Active Learning for Students and Teachers Reports From Eight Cocuntries. Germany, Frankfurt: Peter Lang Gmbit, Europaischer Verlag der Wissenchaffen.
- Stupek, D.V. ve Tannatt, L.M. (1984). Children's Judgements of their own and their peers'academic competence. Journal of Educational Psychology.
- Sümbüloğlu, K. Ve Sümbüloğlu, V. (1997). Biyoistatistik Ankara. Çağ Matbaası
- Talim ve Terbiye Dairesi Başkanlığı (22.9.1981) Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı.
- Tekin, H. (1993). "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" Yargı Yayınları, Ankara.
- Tekin, H. (1993). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınları I.
- Tezbaşaran, A.A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalı. Türk Psikologları Derneği Yayınları. Ankara.
- Turgut, M.F. (1995). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara.
- Verof, J. (1997). Process vs. impact in men's and women's achievement motivation, Psychology of women Quarterly, 1.
- Veroff, J; Atkinson, J.W. Feld, S.C.& Gurin, G.(1960). The use of thematic apperception to asses motivation in a nationwide whole interview study, Psychological Mongraph, 74, No. 499.
- Webb, N.M. (1980). An Analysis of Group İnteraction and Mathematical Erros in Heterogenous Ability Groups. Britsh Journal of Educational Psychology, 50.
- Weinstein, E. Clare and Mayer, Richards, E. (1986). The teaching of learning strategies. Bulunduğu eser: Wittrock, M.C.(Ed) Handbook of Research an Teaching New York; Mac Millian.

Whicker, M.K. Boll, L. , Nunnery, J. (1997). Cooperative Learning in the Secondary Mathematics classroom. The Journal of Educational research, 91, 2.

Woolfolk, E.A. (1993). Educational Psychology (5 th Edition). Allyn and Bacon, USA.

Yazko, Kurulu (1982:35-36). Öğretmen El Kitabı. İstanbul: Ağaoğlu Matbaası.

Yıldırım, C. (1983). Eğitimde Ölçme ve değerlendirme, No: 7, Ankara Eğitim yayınları

Yıldız, V. (1998). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul Öncesi Çocuklarının temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

YÖK DÜNYA BANKASI Milli Eğitim Geliştirme Projesi (1997) Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, İlköğretim Matematik Öğretimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi.

EKLER

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili çocuklar;

Türkçe dersine yönelik tutumunuzu ölçmek amacı ile aşağıda 20 tutum ifadesi verilmiştir. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi ifadenin karşısında bulunan tabloya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Doldurma süreniz 25 dakikadır.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Türkçe sevdiğim bir derstir.					
2. Türkçe dersine girerken büyük bir sıkıntı duyarım.					
3. Türkçe dersi olmasa öğrencilik daha zevkli olur.					
4. Arkadaşlarımla Türkçe konularını tartışmaktan zevk alırım.					
5. Türkçe dersine ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını dilerim.					
6. Türkçe çalışırken canım sıkılır.					
7. Türkçe dersi benim için bir angaryadır.					
8. Türkçe'den hoşlanırım.					
9. Türkçe dersinde zaman geçmek bilmez.					
10. Türkçe dersi sınavından çekinirim.					
11. Türkçe benim için ilgi çekicidir.					
12. Türkçe bütün dersler içinde en korktuğum derstir.					
13. Yıllarca Türkçe okusam bıkmam.					
14. Diğer derslere göre Türkçe'yi daha çok severek çalışırım.					
15. Türkçe beni huzursuz eder.					
16. Türkçe beni ürkütür.					
17. Türkçe dersi eğlenceli bir derstir.					
18. Türkçe dersinden zevk alırım.					
19. Derslerin içinde en sevmediğim Türkçe'dir.					
20. Çalışma zamanımın çoğunu Türkçe'ye ayırmak isterim.					

MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili çocuklar;

Matematik dersine yönelik tutumunuzu ölçmek amacı ile aşağıda 20 tutum ifadesi verilmiştir. Her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi ifadenin karşısında bulunan tabloya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz. Doldurma süreniz 25 dakikadır.

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Matematik sevdiğim bir derstir.					
2. Matematik dersine girerken büyük bir sıkıntı duyarım.					
3. Matematik dersi olmasa öğrencilik daha zevkli olur.					
4. Arkadaşlarımla matematik problemi çözmekten zevk alırım.					
5. Matematiğe ayrılan ders saatlerinin fazla olmasını dilerim.					
6. Matematik çalışırken canım sıkılır.					
7. Matematik dersi benim için bir angaryadır.					
8. Matematikten hoşlanırım.					
9. Matematik dersinde zaman geçmek bilmez.					
10. Matematik dersi sınavından çekinirim.					
11. Matematik benim için ilgi çekicidir.					
12. Matematik bütün dersler içinde en korktuğum derstir.					
13. Yıllarca matematik okusam bıkmam.					
14. Diğer derslere göre matematiği daha çok severek çalışırım.					
15. Matematik beni huzursuz eder.					
16. Matematik beni ürkütür.					
17. Matematik dersi eğlenceli bir derstir.					
18. Matematik dersinden zevk alırım.					
19. Derslerin içinde en sevmediğim matematiktir.					
20. Çalışma zamanımın çoğunu matematiğe ayırmak isterim.					

AÇIKLAMALAR

- İlköğretim Türkçe dersi konularına ilişkin bu testte çoktan seçmeli olarak hazırlanmış toplam 40 tane soru bulunmaktadır.
- Her sorunun değeri 2,5 puandır.
- Sınav süresi bu test için 40 dakikadır.
- Yanıtlarımızı yanıt anahtarı üzerine A–B–C–D harflerinden birini karalayarak işaretleyiniz.
- Sınav süresince konuşmak, silgi alış-verişi yasaktır.

BAŞARILAR

SORULAR

- 1) Aşağıdaki sözcüklerden hangisinde “**sert sessiz yumuşaması**” vardır?
A) Gümüşle B) Altını
C) Ağaçla D) Çömleği
- 2) “Dünya O’nun kendine düşman olduğu inancındaydı. O, dünyayı kendine dost etti.” Cümlesinde aşağıdakilerden hangisi **büyük ses uyumuna** uygundur?
A) Düşman B) Kendine
C) Dost D) İnancındaydı
- 3) Aşağıdaki atasözlerin hangisinde **kaynaştırma harfi kullanılmamıştır**?
A) Fakirlik ayıp değil, tembellik ayıptır.
B) Paranın gittiğine bakma, işin bittiğine bak.
C) Gürültü istemeyen, bakırcı dükkanına girmez.
D) Hasta ol benim için, öleyim senin için.
- 4) “Korkma sönmez bu şafaklarda yüzen alsancak
Sönmeden yurdumun üstünde tüten en son ocak”
Yukarıdaki beyitte kaç **ulama** vardır?
A) 2 B) 3 C) 4 D) 5
- 5) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “**böyle**” sözcüğü **ad** gibi kullanılmıştır?
A) Böyle sözleri sevmem.
B) Böylesini görmedim hiç.
C) O böyle çalışır.
D) Böyle güzel ev bulamazsınız.
- 6) “Bir tüccarın evinde iki çömlek varmış; biri altın, öbürü de buğday dolu” cümlesinde aşağıdakilerden hangisi **isim tamlamasıdır**?
A) Tüccarın evinde B) İki çömlek
C) Biri altın D) Buğday dolu
- 7) Aşağıdaki isimlerden hangisi “**sıfat tamlaması**” şeklinde **değildir**?
A) Uluçay B) Sivrisinek
C) Peribacası D) Sekizyüzlü
- 8) Aşağıdaki cümlelerden hangisinin öznesi **zamirdir**?
A) Seni dün okulda görmedim.
B) Sınav olduğu için hepsi okula gelmişti.
C) Müdür, herkesin burada toplanmasını istedi.
D) Konukları ağırlamak için gereken hazırlıkları yapmalıyız.
- 9) “Beğenmez” yüklemine özellikleri aşağıdakilerden hangisidir?
A) III. tekil, olumsuz, geniş zaman
B) III. tekil, olumlu, geçmiş zaman
C) I. tekil, olumsuz gelecek zaman
D) I. tekil, olumlu, şimdiki zaman
- 10) Aşağıdaki kemile çiftlerinin hangisinde “**geleceksin-gelecektin**” arasındaki ilişkiye benzer bir ilişki vardır?
A) alırım-alıyoruz
B) gelmelisin-gelseydin
C) okumuşsun-okumuştun
D) yazarım-yazar
- 11) “Sınıflarını geçen Okan’la Turgut bugün bisikletle çarşığı gezdiler” cümlesinde “**gezdiler**”yüklemi çatı bakımından nedir?
A) Edilgen-geçişsiz B) Edilgen-geçişli
C) Edilgen-geçişli D) Etken-geçişli
- 12) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **isim-fiil** kullanılmıştır?
A) Çocuğun okuyuşunu herkes beğendi
B) Denize uçan otomobilde üç kişi öldü
C) Gelen mektup bütün aileyi sevindirdi
D) Sana söyleyeceğim sır çok önemlidir
- 13) Aşağıdaki atasözlerin hangisinde **isim-fiil** kullanılmıştır?
A) Evlenin bir evi var, evsizin bin evi var.
B) Cahile laf anlatmak, deveye hendek atlatmaktan zordur.
C) Dibi görünmeyen sudan geçme
D) Canı acıyan eşek, atı geçer.

- 14) "Unutma ki şairleri haykırmayan bir millet, sevenleri toprak olmuş öksüz çocuk gibidir" mısralarında kaç tane filimsi vardır?
A) 2 B) 3 C) 4 D) 5
- 15) Aşağıdaki cümlelerden hangisinde hal zarfı kullanılmıştır?
A) Televizyonunuz tamirden yarın gelecek
B) Çamurdan kayan otobüs yana yattı.
C) Derse yetişmek için hızlı yürüyordu.
D) Akşam geç yattığımdan, çok az uyudum
- 16) "Bu karpuz bal gibi tatlıymış" cümlesinde "**gibi**" sözcüğü nedir?
A) Zamir B) Zarf
C) Bağlaç D) Edat
- 17) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **bağlaç yoktur**?
A) Amasya'ya tren ile gitti.
B) Ne geldi ne gitti
C) 'Gözü ve gönlü açıktır.
D) İstese bile yapamaz.
- 18) İstiklal Savaşı'ndan sonra kazandığımız büyük zafer bütün dünyayı hayrette bıraktı" Yukarıdaki mısranın öznesi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Büyük zafer
B) İstiklal Savaşı'ndan sonra kazandığımız büyük zafer
C) İstiklal savaşı'ndan sonra
D) Bütün dünyayı
- 19) "Dostunuzun evine sık sık gidiniz" cümlesinin öğeleri aşağıdakilerden hangisidir?
A) Gizli özne-edat tümleci-zarf tümleci-yüklem
B) Gizli özne-edat tümleci-belirtisiz nesne-yüklem
C) Gizli özne-dolaylı tümleç-belirtili nesne-yüklem
D) Gizli özne-dolaylı tümleç-zarf tümleci-yüklem
- 20) "Okulda öğrendiğini çabucak unutani herkes ayıplar" cümlesi öğelerinin dizilişine göre ne çeşit bir cümledir?
A) Devrik Cümle B) Olumlu cümle
C) Kurallı cümle D) İsim cümlesi
- 21) "Onu ilk defa sınıfta görüyorum" cümlesinin nesnesi aşağıdakilerden hangisidir?
A) Onu B) İlk defa
C) Sınıfta D) Ben

(22. ve 23. sorular aşağıdaki parçaya göre cevaplandırılacaktır.)

"Sanat, yeni duygular, yeni düşünceler getirerek hayatımızı genişletir. Varlığından bile şüphe etmediğimiz neşe, acı, merhamet, asalet kavramlarını varlığınıza etkili kılar; tabiatı ve insanları sevdirebilir. Hayatın ızdıraplarını u-nutturur.

Beğendiğimiz bir sanat eserini başkalarının da beğenmesini, sevmesini arzu ederiz. Böylece, aynı eserleri severler arasında bir sevgi ortamı kurulur. Sanat, aynı vatanın insanlarını birbirine yaklaştırmakla kalmaz, etkisi sınırları da aşar."

- 22) Aşağıdakilerden hangisi, sanatın insana kazandırdıklarından biri **değildir**?
A) Kişinin duygu ve düşüncelerini etkiler, hayatına renk katar
B) Hayatı sevdirecek insanı sıkıntılardan uzaklaştırır.
C) İnsani duygularımızı güçlendirir.
D) İnsanı başkalarına karşı üstün kılar
- 23) Yazara göre, insanlar arasında sevgi bağının kurulması ne ile mümkündür?
A) Yeni eserler ortaya koymakla
B) Aynı sanat eserlerini sevmekle
C) Aynı topraklarda yaşamakla
D) Birbirlerine yardımcı olmakla
- 24) "Arkadaşım teneffüslerde bile kitap okuyor" cümlesindeki düşünceyi en iyi ifade eden seçenek hangisidir?
A) Teneffüsleri boşa geçmiyor
B) Sosyal faaliyetlere katılmıyor
C) Zamanını iyi değerlendiriyor.
D) Kitabını bitirmeye çalışıyor.
- 25) "**Alındı**" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?
A) Bu sene okula on ton kömür alındı.
B) Çocuğa istediği oyuncak nihayet alındı.
C) Bugün pazardan sebze, meyve alındı.
D) Arkadaşım sözlerimden fazlasıyla alındı.
- 26) Başkalarının düşüncelerimizin keşfetmekten
1 2 3
hoşlanınız, ama kendi düşüncelerini
4 5 6
tahmin edilmesine kızarız.
7 8
Cümlesinin hangi kelimeleri yer değiştirdiğinde cümle anlamlı olur?
A) 2-6 B) 1-5 C) 4-8 D) 3-7

27) Aşağıdaki cümleciklerin en anlamlı ve kurallı sıralanmış şekli hangisidir? 1. hayatta, 2. komşusunu, 3. güçlüklerle karşılaşır, 4. sevmeyen insan, 5. büyük

- A) 2-4-3-1-5 B) 5-1-4-2-3
C) 2-4-1-5-3 D) 4-2-1-3-5

28) I- Neden?

II- Okula beraber gidelim diye sana uğradım.

III- Yaa, geçmiş olsun.

IV- Sen bugün yalnız gideceksin okula

V- Hastayım. Doktor dışarı çıkmamı yasakladı.

Yukarıdaki cümleler nasıl sıralanırsa iki kişinin karşılıklı konuşması haline gelir?

- A) II-IV-I-V-III B) V-III-II-IV-I
C) II-III-IV-I-V D) IV-I-II-V-III

29) Aşağıdaki cümleyi en anlamlı şekilde tamamlayan kelime çifti hangisidir?

Kendimize ve ulusumuza karşı.....

- A) Çocuklarımıza – bağımsız
B) Düşmanlara – şefkatliyiz
C) Ailemize – sorumluyuz
D) Hayvanlara – dikkatliyiz

30) Aşağıdaki cümleyi en anlamlı şekilde tamamlayan sözcük çifti hangisidir?;.....söz insana..... unutturur.;

- A) Kırıcı-sıkıntısını B) Acı-derdini
C) Tatlı-kuşkusunu D) Avutucu-acısını

31) Aşağıdaki cümleyi en anlamlı şekilde tamamlayan sözcük çifti hangisidir?

"....., genç kafalara, insanlığı saymayı, ulus ve ülkeyi sevmeyi, yaşamayı öğretir"

- A) Aile-varlıkları B) Toplum-saygınlık
C) Okul-bağımsız D) Öğretmen-kayıtsız

32) "Sıcak" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) O ihtiyarın sözleri bana sıcak geldi
B) Düne göre bugün hava çok sıcak
C) Ben hep sıcak çayları severim
D) Odanın havası çok sıcak, pencereleri aç

33) "Bakmak" kelimesi aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı anlamda kullanılmıştır?

- A) Adam hayretle bir ona bir bana baktı
B) Geziye çıktığımızda tavuklarımıza komşumuz baktı.
C) O, güzel düzenlenmiş vitrine baktı.
D) Manzarayı beğendiği için ona uzun uzun baktı.

34) "Sekiz günlük yaşam için dokuz günlük azık gerek" atasözünü en iyi açıklayan cümle aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Dokuz günlük kazancı, sekiz gün kullanabilmeli.
B) Çok çalışmakla sekiz günlük azık kazanılabilir.
C) Fazla biriktirmek için çok yaşamak gerekir.
D) Geleceği düşünerek çalışmalı ve biriktirmeli

35) "Bir musibet, bin nasihatten yeğdir" sözü ile aşağıdakilerden hangisi arasında bir paralellik vardır?

- A) El ağzına bakan, sel ağzına yuva yapar.
B) Kör bile bir kere düştüğü çukura bir dah düşmez.
C) Sütten ağzı yanan yoğurdu üfleyerek yer
D) Bir dost az, bir düşman çok

36) "Konuşurken karşındakini kırmaktan korkar, ne ince bir adamdır Selim!" cümlesindeki "ince" kelimesinin **karşıtı** aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Kalın B) Zayıf
C) Hastalıklı D) Kaba

37) "Duman" ile "Ateş" arasında bir ilişki vardır. Benzer ilişki, "Buhar" ile aşağıdakilerden hangisi arasında vardır?

- A) Toprak B) Su
C) Hava D) Sıcak

38) Aşağıdakilerden hangisi "bıkmak, bırakmak, yılmak" kelime grubuna girer?

- A) Usanmak
B) Üşenmek
C) Çekinmek
D) Tembelleşmek

39) "Bıyık altından gülmek" söyleyişindeki anlam, aşağıdakilerden hangisinde vardır?

- A) Sevincini belli etmek
B) Kahkaha atmak
C) Alay ettiğini belli etmemeye çalışarak gülümsemek
D) Çok neşelenmek

40) Merakla () "Bu resim ()" diye sordu () cümlesinde, parantez içindeki yerlere aşağıdaki noktalama işaretlerinden hangisi getirilmelidir?

- A) (;) - (?) - (?)
B) (:) - (!) - (.)
C) (.) - (!) - (?)
D) (:) - (?) - (.)

AÇIKLAMALAR

- İlköğretim Matematik dersi konularına ilişkin bu testte çoktan seçmeli olarak hazırlanmış toplam 40 tane soru bulunmaktadır.
- Her sorunun değeri 2,5 puandır.
- Sınav süresi bu test için 40 dakikadır.
- Yanıtlarımızı yanıt anahtarı üzerine A–B–C–D harflerinden birini karalayarak işaretleyiniz.
- Sınav süresince konuşmak, silgi alış-verişi yasaktır.

BAŞARILAR

SORULAR

- 1) $1+2+3+4+\dots+99=?$ işleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?
A) 4900 B) 4945 C) 4950 D) 5000
- 2) $2+4+6+\dots+150=?$ İşleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?
A) 5600 B) 5625 C) 5650 D) 5700
- 3) $A = \{1,3,5,7,9,11\}$ kümesinin alt kümesi kaç tanedir?
A) 64 B) 60 C) 48 D) 32
- 4) Alt küme sayısı 128 olan küme kaç elemanlıdır?
A) 8 B) 7 C) 6 D) 5
- 5) $(a24)_5 = (2a3)_4$ ise $(a=?)$ aşağıdakilerden hangisidir?
A) 5 B) 4 C) 3 D) 1
- 6) $80=(143)x$ ise $(x=?)$ aşağıdakilerden hangisidir?
A) 3 B) 4 C) 5 D) 7
- 7) $2^{x+1} = 4^5$ ise $(x=?)$ aşağıdakilerden hangisidir?
a) 9 B) 8 C) 7 D) 6
- 8) $(-2)^3 + (-3)^4 - (-1)^5=?$ İşleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?
A) 65 B) 70 C) 74 D) 80
- 9) 1372140 sayısı aşağıdakilerden hangisine bölünemez?
A) 24 B) 9 C) 6 D) 4
- 10) 3 basamaklı abc sayısı 10 ile bölündüğünde 2 kalanını veriyor. Bu sayının onlar basamağı 7'dir. Bu sayının 9 ile tam bölünmesi için "a" ne olmalıdır?
A) 10 B) 9 C) 8 D) 7
- 11) 180 ve 210'a bölündüğünde 5 kalanını veren en küçük sayı nedir?
A) 1260 B) 1262 C) 1265 D) 1270
- 12) Eni 60, boyu 80 cm olan bir deney masası, kare biçimindeki fayanslarla döşenecektir. Fayansların mümkün olan en büyük ölçüde olması isteniyor. Bu masayı döşemek için kaç fayans gereklidir?
A) 8 B) 10 C) 11 D) 12
- 13) $(x+1; 2x-3)$ ikilisinin sıfır olması için $x=?$ Aşağıdaki değerlerden hangisini almalıdır?
A) 3 B) 4 C) 5 D) 6
- 14) $(x+1; 5) \equiv (0; 2)$ ise $x=?$
A) 4 B) 3 C) 2 D) 1
- 15) $2 - \left(\frac{4}{3} : (1 - \frac{1}{3}) - \frac{3}{4} \cdot \frac{2}{9} \right) =?$ İşleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?
A) $\frac{1}{6}$ B) $\frac{4}{6}$ C) $\frac{5}{6}$ D) 1
- 16) $\frac{1}{3} \cdot \left(\frac{3}{2} : \frac{5}{4} - \frac{1}{3} \cdot \frac{3}{2} + \frac{1}{2} \right) =?$ İşleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir
A) $\frac{1}{5}$ B) $\frac{2}{5}$ C) $\frac{3}{5}$ D) $\frac{4}{5}$

17) $\frac{0,1}{0,01} + \frac{0,04}{0,02} + \frac{2}{0,2} = ?$ İşleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 4 B) 7 C) 15 D) 22

18) $\frac{0,9 - 1}{1 - \frac{2}{3}} = ?$ İşleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) 0 B) $\frac{1}{3}$ C) 1 D) 3

19) $\sqrt{8} + \sqrt{18} - \frac{6}{\sqrt{2}} = ?$ İşleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $\sqrt{2}$ B) 2 C) 1 D) $2\sqrt{2}$

20) Bir halıyı 12 işçi 30 günde dokursa; 9 işçi aynı halıyı kaç günde dokur?

- A) 30 gün B) 40 gün
C) 50 gün D) 60 gün

21) $\frac{0,33}{x} = \frac{0,11}{0,21}$ olduğuna göre $x = ?$

- A) 0,63 B) 0,53 C) 0,46 D) 0,36

22) $\frac{1}{2x} + \frac{1}{3x} - \frac{1}{6x} = ?$ İşleminin sonucu kaçtır?

- A) $\frac{1}{2x}$ B) $\frac{2}{3x}$ C) $\frac{1}{x}$ D) $\frac{3}{4x}$

23) $\frac{12x^2yz}{4xyz^2} = ?$ İşleminin sonucu kaçtır?

- A) 3xz B) $\frac{z}{3x}$ C) $\frac{3x}{z}$ D) $\frac{1}{x}$

24) $4x - 7 + 5x = 8 + 3x + 9$ Denkleminin çözüm kümesi nedir?

- A) {1} B) {2} C) {3} D) {4}

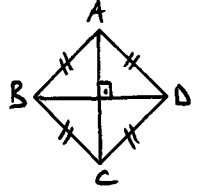
25) $9(1-2x) - 5(2-5x) = 20$ denkleminin çözüm kümesi nedir?

- A) {2} B) {3} C) {4} D) {5}

26) Bir sayının $\frac{2}{3}$ 'ünün $\frac{3}{7}$ 'sine 2 eklendiğinde 20 sayısı elde ediliyor. Bu sayı nedir?

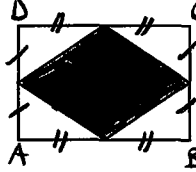
- A) 49 B) 50 C) 63 D) 68

27) Yandaki şekilde $|AB| = 6$ cm, $|BD| = 6$ cm ise ABCD eşkenar dörtgeninin alanı kaç cm^2 dir?



- A) $18\sqrt{3}$ B) 12 C) $6\sqrt{3}$ D) 36

28) Yandaki şekilde $|AB| = 6$ cm, $|BD| = 12$ cm olmak üzere ABCD dikdörtgeninin kenarlarının orta noktalarıyla oluşturulan taralı dörtgenin alanı kaç cm^2 dir?



- A) 28 B) 48 C) 96 D) 104

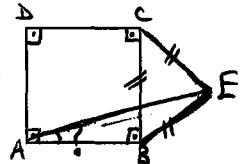
29) Bir kesrin pay ve paydasının toplamı 34'tür. Bu kesrin payına 2 eklenir, paydasından 3 çıkarılırsa, kesrin değeri $\frac{1}{2}$ oluyor. Bu kesir aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $\frac{9}{25}$ B) $\frac{11}{23}$ C) $\frac{13}{11}$ D) $\frac{7}{27}$

30) Bir baba 52 yaşında, oğlu 12 yaşındadır. Kaç yıl sonra babanın yaşı, oğlunun yaşının 3 katı olacaktır?

- A) 7 B) 8 C) 9 D) 10

31) Yandaki ABCD dörtgeni kare ve BCE eşkenar üçgen ise $S(BAE) = ?$ Kaç derecedir?

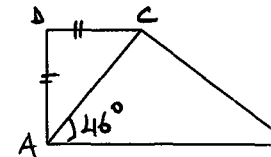


- A) 27,5 B) 25 C) 22,5 D) 15

32) %50'lik 30 litre alkol-su karışımına kaç litre alkol katalım ki yeni karışımın alkol oranı %70 olsun?

- A) 10 B) 15 C) 20 D) 25

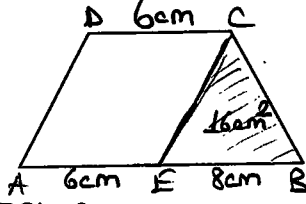
33) Yandaki yamukta $|AD| = |CD|$ ise $m\angle D = ?$ kaç derecedir?



- A) 99° B) 88° C) 77° D) 66°

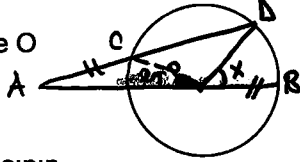
- 34) Yandaki şekilde ABCD yamuğunun alanı kaç santimetrekaredir?

$|AE| = 6$ cm
 $|EB| = 8$ cm
 $A(EBC) = 16$ cm², $|DC| = 6$ cm.



- A) 32 B) 36 C) 40 D) 48

- 35) Şekildeki çemberde O merkezdir. $|AC| = |OB|$, COA açısının ölçüsü 25° olduğuna göre x açısının ölçüsü kaç derecedir?



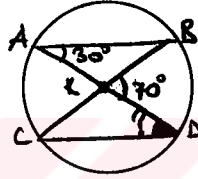
- A) 50° B) 65° C) 70° D) 75°

- 36) Şekildeki çemberde

$\angle BAK = 30^\circ$

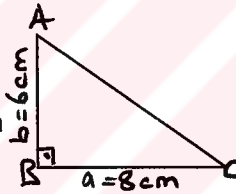
$\angle BKD = 70^\circ$ ise

$\angle KDC$ kaç derecedir?



- A) 30 B) 40 C) 50 D) 60

- 37) $\angle MB = 90^\circ$ olan ABC ninde $AB = 6$ cm $BC = 8$ cm ise $A(ABC) = ?$ Aşağıdakilerden hangisidir?



- A) 48 cm² B) 36 cm²
 C) 32 cm² D) 24 cm²

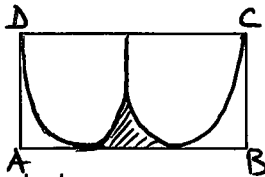
- 38) Yarıçapı $r = 6$ cm olan bir daire kesmesinin alanı 72 cm² dir. Bu daire kesmenin merkez açısı kaç derecedir? ($\pi = 3$ alınacak)

- A) 172 B) 216 C) 240 D) 248

- 39) $-2x + 2 \leq 0$ ve $x \geq -2$ ise x'in alacağı en büyük değer kaçtır?

- A) -2 B) -1 C) 0 D) 1

- 40) Şekilde $|AB| = 12$ cm olan ABCD dikdörtgeni içine yarıçapları eşit ve $[AB]$ kenarına teğet iki yarım çember çizilmiştir. Buna göre taralı alan kaç cm² dir. ($\pi = 3$ alınacak)



- A) $\frac{9}{2}$ B) $\frac{9}{4}$ C) $\frac{27}{2}$ D) $\frac{27}{4}$

TÜRKÇE
PARAMETRİK DEĞERLER TABLOSU

Soru No	p	rb	p(1-p)	rb√p(1-p)
1	0,96	0,07	0,0384	0,0137
2	0,92	0,05	0,0736	0,0136
3	0,66	0,56	0,2244	0,2653
4	0,87	0,31	0,1131	0,1043
5	0,73	0,51	0,1971	0,2264
6	0,87	0,35	0,1131	0,1177
7	0,71	0,27	0,2059	0,1225
8	0,61	0,14	0,2379	0,0683
9	0,88	0,43	0,1056	0,1397
10	0,59	0,21	0,2419	0,1033
11	0,45	0,66	0,2475	0,3283
12	0,82	0,46	0,1476	0,1767
13	0,75	0,44	0,1875	0,1905
14	0,45	0,58	0,2475	0,2885
15	0,58	0,27	0,2436	0,1333
16	0,53	0,36	0,2491	0,1797
17	0,04	-0,18	0,0384	-0,0353
18	0,70	0,61	0,2100	0,2795
19	0,70	0,76	0,2100	0,3483
20	0,34	0,64	0,2244	0,3032
21	0,70	0,49	0,2100	0,2245
22	0,47	0,11	0,2491	0,0549
23	0,49	0,39	0,2499	0,1950
24	0,46	0,01	0,2484	0,0050
25	0,80	0,63	0,1600	0,2520
26	0,58	0,69	0,2436	0,3406
27	0,36	0,18	0,2304	0,0864
28	0,39	0,26	0,2379	0,1268
29	0,57	0,51	0,2451	0,2525
30	0,66	0,56	0,2244	0,2653
31	0,47	0,48	0,2491	0,2396
32	0,78	0,48	0,1716	0,1988
33	0,64	0,41	0,2304	0,1968
34	0,51	0,74	0,2499	0,3699
35	0,17	-0,03	0,1411	-0,0113
36	0,31	0,79	0,2139	0,3654
37	0,51	0,62	0,2499	0,3099
38	0,52	0,79	0,2496	0,3947
39	0,57	0,66	0,2451	0,3267
40	0,29	-0,09	0,2059	-0,0408
Toplam	$\Sigma p = 23,41$	$\Sigma rb = 16,78$	$\Sigma p(1-p) = 8,0619$	$\Sigma rb\sqrt{p(1-p)} = 7,695$

- 1) Ranj = 26
- 2) Mod = 31
- 3) Medyan = 23,43
- 4) Aritmetik Ortalama = 23,34
- 5) Standart Sapma = 6,06
- 6) Varyans = 36,7137
- 7) $KR_{21} = 0,75$
- 8) $KR_{20} = 0,80$
- 9) $X = 23,34$ $\Sigma p = 23,41$ $X \neq \Sigma p$ $23,34 \neq 23,41$

MATEMATİK
PARAMETRİK DEĞERLER TABLOSU

Soru No	p	rb	p(1-p)	rb√p(1-p)
1	0,40	0,33	0,2400	0,1617
2	0,13	-0,09	0,1131	-0,0303
3	0,49	0,68	0,2499	0,3399
4	0,60	0,75	0,2400	0,3674
5	0,39	0,55	0,2370	0,2683
6	0,22	0,17	0,1716	0,0704
7	0,67	0,49	0,2211	0,2304
8	0,52	0,81	0,2496	0,4047
9	0,41	0,53	0,2419	0,2607
10	0,51	0,43	0,2499	0,2150
11	0,52	0,81	0,2496	0,4047
12	0,47	0,67	0,2491	0,3344
13	0,52	0,81	0,2496	0,4047
14	0,41	0,48	0,2419	0,2361
15	0,47	0,91	0,2491	0,4542
16	0,45	1,01	0,2475	0,5025
17	0,39	0,86	0,2379	0,4195
18	0,40	0,92	0,2400	0,4507
19	0,29	0,17	0,2059	0,0771
20	0,45	0,28	0,2475	0,1393
21	0,35	0,24	0,2275	0,1145
22	0,27	0,32	0,1971	0,1421
23	0,30	0,13	0,2100	0,0596
24	0,37	0,49	0,2331	0,2366
25	0,12	0,13	0,1056	0,0422
26	0,18	0,04	0,1476	0,0153
27	0,17	0,16	0,1411	0,0601
28	0,36	0,37	0,2304	0,1776
29	0,19	0,08	0,1539	0,0314
30	0,42	-0,01	0,2436	-0,0049
31	0,13	0,03	0,1131	0,0101
32	0,28	-0,03	0,2016	-0,0135
33	0,25	0,04	0,1875	0,0173
34	0,17	0,24	0,1411	0,0901
35	0,14	0,14	0,1204	0,0486
36	0,30	0,11	0,2100	0,0504
37	0,17	0,09	0,1411	0,0338
38	0,25	0,06	0,1875	0,0260
39	0,14	-0,09	0,1204	-0,0312
40	0,33	0,09	0,2211	0,0423
Toplam	$\Sigma p = 13,60$	$\Sigma rb = 14,64$	$\Sigma p(1-p) = 8,1659$	$\Sigma rb\sqrt{p(1-p)} = 7,0196$

- 1) Ranj = 18
- 2) Mod = 13
- 3) Medyan = 13,19
- 4) Aritmetik Ortalama = 13,61
- 5) Standart Sapma = 5,04
- 6) Varyans = 25,4394
- 7) $KR_{21} = 0,66$
- 8) $KR_{20} = 0,70$
- 9) $X = 13,61$ $\Sigma p = 13,60$ $X = \Sigma p$ $13,61 \neq 13,60$

**Matematik Başarı Testi Verileri
Frekans Tablosu**

