



**COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN YGS VE LYS COĞRAFYA
SORULARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

Hülya ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

HAZİRAN, 2016

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 yıl (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hülya

Soyadı : Şahin

Bölümü : Coğrafya Öğretmenliği

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Coğrafya öğretmenlerinin YGS ve LYS coğrafya sorularına yönelik görüşleri

İngilizce Adı : The Views Of Geography Teachers Towards The Geography Questions Of
“LYS” and “YGS”

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Hülya Şahin

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hülya ŞAHİN tarafından hazırlanan “ Coğrafya öğretmenlerinin YGS ve LYS coğrafya sorularına yönelik görüşleri” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Servet KARABAĞ
Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Servet KARABAĞ

Üye: Doç.Dr. Mutlu YILMAZ

Üye: Yrd. Doç.Dr. Leyla ERCAN

Tez Savunma Tarihi: 29/06/2016

Bu tezin Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Tahir ATICI



Destegini benden hiçbir zaman esirgemeyen eşime...

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN YGS VE LYS COĞRAFYA SORULARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hülya ŞAHİN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAZİRAN, 2016

ÖZ

Bu araştırma Yüksek Öğretime Giriş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) uygulamalarında yer alan coğrafya sorularının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda tarama modelinde betimsel bir çalışma ortaya konmuştur. Araştırma kapsamında örneklem olarak, Ankara İli'ne bağlı Çankaya, Etimesgut, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ ve Mamak ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 101 coğrafya öğretmeni basit tesadüfi örneklem seçime yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından konu ile ilgili kaynakların incelenmesiyle oluşturulan anket formu hazırlanmış ve örneklem grubu içerisinde yer alan coğrafya öğretmenlerine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda coğrafya öğretmenlerinin YGS ve LYS coğrafya sorularına yönelik görüşlerinin cinsiyete, hizmet sürelerine, çalıştıkları kuruma ve okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Buna karşın coğrafya öğretmenlerinin büyük bir bölümünün YGS ve LYS coğrafya sorularının coğrafya öğretim programıyla uyumlu olmadığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : YGS ve LYS coğrafya soruları, coğrafya öğretim programı, coğrafya eğitimi

Sayfa Adedi : 58

Danışman : Prof.Dr. Servet Karabağ

THE VIEWS OF GEOGRAPHY TEACHERS TOWARDS THE GEOGRAPHY QUESTIONS OF “LYS” AND “YGS”

Master Thesis

Hülya ŞAHİN

GAZİ UNIVERSITY

FACULTY OF EDUCATION

JUNE, 2015

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the geography questions in The Transition to Higher Education Examination (abbreviated as YGS in Turkey) and Undergraduate Placement Exam (abbreviated as LYS in Turkey) according to teachers' opinions. In this respect, a descriptive study was performed in the screening model. In the scope of the study, 101 geography teachers working in the secondary schools in Çankaya, Etimesgut, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ and Mamak districts of Ankara province were selected as a sample by simple random sample selection method. As a data collection tool, a questionnaire was prepared by the researcher by examining the related sources and applied to the geography teachers in the sample group. As a result of the study, it was seen that geography teachers' opinions about the geography questions of LYS and YGS did not show a significant difference according to gender, length of service, institution they work and type of school. On the other hand, according to most of the geography teachers it was found that the geography questions of LYS and YGS are not compatible with geography education program.

Keywords : The geography questions of LYS and YGS, geography education program, geography education
Count of page : 58
Advisor : Prof.Dr. Servet Karabağ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu.....	3
1.2.Amaç	3
1.3.Önem	4
1.4. Varsayımlar:	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar.....	4
BÖLÜM II	5
KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1.Kuramsal Temeller	5
2.1.1.Eğitimde Ölçme Değerlendirmenin Yeri ve Önemi.....	5
2.1.2. Ölçme Değerlendirmeye İlgili Temel Kavramlar	8
2.1.3. Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri.....	13
2.1.4. Sürece Dayalı Ölçme Yöntem ve Teknikleri	15
2.2.İlgili Araştırmalar	16
BÖLÜM III	18
YÖNTEM.....	18

3.1.Araştırmanın Modeli	18
3.2.Evren ve Örneklem	18
3.3.Verİ Toplama Araçları.....	18
3.4.Verilerin Analizi	19
BÖLÜM IV	22
BULGULAR VE YORUM.....	22
4.1.Araştırmaya Katılanlara Ait Kişisel Bilgiler	23
4.2.Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	31
4.3.İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	32
4.4.Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular.....	32
4.5.Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular	33
4.6.Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular	34
BÖLÜM V	35
SONUÇ VE ÖNERİLER	35
5.1.Sonuç	35
5.2.Öneriler	36
KAYNAKÇA	37
EKLER.....	40

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. <i>Güvenirlik Analizi</i>	19
Tablo 2. <i>KMO Geçerlilik Analizi</i>	20
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı</i>	23
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı</i>	23
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Hizmet Ettikleri Kuruma Göre Dağılımı</i>	24
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı</i>	24
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türlerine Göre Dağılımı</i>	25
Tablo 8. <i>Coğrafya Öğretmenlerinin Cinsiyetleriyle YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Örnek t Testi Sonuçları</i>	25
Tablo 9. <i>Coğrafya Öğretmenlerinin hizmet sürelerinin YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları</i>	26
Tablo 10. <i>Coğrafya Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumun YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Örnek t Testi Sonuçları</i>	27
Tablo 11. <i>Coğrafya Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türlerinin YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları</i>	28
Tablo 12. <i>Coğrafya Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerinin YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları</i>	29
Tablo 13. <i>YGS-LYS İçin Coğrafi Becerileri Kapsama Alanında Farklılığa Sebep Olan Okul Türlerinin Dağılım İstatistikleri</i>	30
Tablo 14. <i>YGS Coğrafya Sorularının Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlarında Farklılığa Sebep Olan Okul Türlerinin Dağılım İstatistikleri</i>	30
Tablo 15. <i>LGS Coğrafya Sorularının Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlarında Farklılığa Sebep Olan Okul Türlerinin Dağılım İstatistikleri</i>	31

Tablo 16. Öğretmenlerin YGS'de Çıkan Sorularla Program Yaklaşımı Arasında Uyum Olup Olmadığın Noktasındaki Kararlarının Dağılımı	31
Tablo 17. Öğretmenlerin LYS'de Çıkan Sorularla Program Yaklaşımı Arasında Uyum Olup Olmadığın Noktasındaki Kararlarının Dağılımı	32
Tablo 18. Öğretmenlerin 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programının YGS – LYS'ye Ne Oranda Yansımasının Olup Olmadığın Noktasındaki Kararlarının Dağılımı	32
Tablo 19. Öğretmenlerin Üniversite Sınavında Çıkan Coğrafya Soruları Programın Öngördüğü Coğrafi Becerileri Kapsayıp Kapsamadığını Noktasındaki Kararlarının Dağılımı	33
Tablo 20. Öğretmenlerin Üniversite Sınavında Çıkan Sorular Coğrafya Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Etkileme Noktasındaki Kararlarının Dağılımı.....	34

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

SS	: Standart sapma
SH	: Standart hata
SD	: Serbestlik derecesi
KT	: Kareler toplamı
KO	: Kareler ortalaması
X _a	: a. Değişken, a: 1, 2, 43, 4, 5
P Değeri	: Anlamlılık Değeri
N	: Örnek çapı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Cumhuriyet döneminde, 1960'lı yıllara gelinceye kadar lise mezunları az olduğundan pek çok fakülte, kendisine başvuran bu mezunları sınavsız kabul etmiştir. Kontenjanlarını aşan bir taleple karşılaşan fakülteler seçme işini, genellikle şu yolların birini izleyerek yapmıştır:

- a) Başvuru sırasını dikkate alma ve ihtiyaç kadar adayı kabul ettikten sonra kayıtları durdurma,
- b) Fakültede verilen eğitimin niteliğini dikkate alarak liselerin fen ya da edebiyat kolu mezunlarını kabul etme,
- c) Başvuranları lise bitirme derecesine göre sıralayarak bu sıraya göre öğrenci alma.

Lise mezunlarının artması ve lise dengi okul mezunlarına da yükseköğretime başvurma hakkı verilmesiyle, yukarıda özetlenen öğrenci seçme yöntemleri ihtiyaca cevap veremez duruma gelmiş; fakülteler kendi amaçlarına uygun giriş sınavları düzenlemeye başlamıştır.

Bu son durumda öğrenciler, sınavlara katılabilmek için ülke içerisinde şehirden şehire koşuşturmak zorunda kalmışlar; aynı gün ve saatlere rastlayabilen sınavlardan birine katılıp diğerine katılamama durumlarıyla karşı karşıya kalmışlardır. Bu durum, adaylar ve velileri arasında önemli yakınmalara yol açmıştır.

1960'lı yıllarda, önce bazı üniversiteler kendileri için giriş sınavları düzenlemeye başlamışlar; sonra bazı üniversiteler bu amaçla birlikte hareket etme yoluna gitmişlerdir. Aday sayılarındaki artış, sınavlarda çok sorulu ve objektif tip testlerin hazırlanmasını,

başvurma, puanlama, seçme ve yerleştirme, sonuçları bildirme gibi işlemlerde bilgiişlem yöntem ve araçlarından yararlanılmasını gerektirmiştir.

1974 yılında, Üniversitelerarası Kurul, üniversiteye giriş sınavlarının tek merkezden yapılmasını uygun bulmuş ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanununun 52. Maddesine dayanarak 19 Kasım 1974 tarihinde Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezini (ÜSYM) kurmuştur. Üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme işlemleri, 1981 yılına kadar bu merkez tarafından yürütülmüştür.

1981 yılında, Merkez, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 10. ve 45. maddeleriyle Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adı ile Yükseköğretim Kurulunun bir alt kuruluşu haline getirilmiştir.

Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, 1974 ve 1975 yıllarında aynı gün sabah ve öğleden sonra birer olmak üzere iki oturumda, 1976-1980 yıllarında aynı günde ve bir oturumda uygulanmış; 1981 yılından itibaren iki basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. İki basamaklı sınav sisteminde ilk basamağı oluşturan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) nisan, ikinci basamağı oluşturan Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) ise haziran ayı içinde uygulanmıştır.

1974 yılından itibaren adaylardan yükseköğretim programlarına ilişkin tercihleri de toplanmış ve adaylar puanlarına ve tercihlerine göre yükseköğretim programlarına merkezi olarak yerleştirilmiştir. 1982 yılından itibaren de ortaöğretim kurumlarından adayların diploma notları toplanmaya başlanmış ve bu notlar Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) adı altında belli ağırlıklarla sınav puanlarına katılmıştır.

1987 yılından itibaren, yükseköğretim programları ile ilgili tercihlerini belli alanlarda toplayan adaylara, sınavda belli testleri cevaplama, diğerlerini cevaplamama olanağı tanınmıştır.

1999 yılında iki basamaklı sınavın ikinci basamağı kaldırılmış, sınav ÖSS adı altında tek basamaklı bir sınav haline getirilmiştir. Aynı yıl ayrıca ortaöğretimdeki alanlardan mezun olanların aynı alandaki yükseköğretim programlarına yerleştirilmelerinde OBP'nin daha yüksek bir katsayı ile çarpılması uygulamasına da geçilmiştir.

1999 yılındaki değişiklikte önceki yıllarda uygulanan ÖSS’de herhangi bir değişiklik yapılmamış, sınavda sorulara temel teşkil eden bilgilerde temel eğitim müfredatının üstüne çıkılmamıştır. 2006-ÖSS’de yapılan değişiklikle sınavın bir basamakta uygulanmasına devam edilmiş, ancak soruların bir kısmı önceki yıllarda olduğu gibi ÖSS tipinde sorulmuş, bir kısmı ise tüm lise müfredatı göz önünde tutularak hazırlanmıştır. 2010 yılından itibaren ise YGS- LYS adı altında tekrar iki aşamalı olarak yürütülmektedir.

Son yıllarda ülkemizde iki milyona yakın öğrencinin YGS-LYS’ye girerek üniversite öğrenimini görmek istemeleri, üniversite sınavlarının onlar açısından ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla lise coğrafya öğretmenleri, öğretim süreci boyunca öğrencilerinin öğretim hedeflerini gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ölçmek ve değerlendirmek amacıyla uyguladıkları sınav sorularını hazırlarken, daha çok YGS-LYS coğrafya sorularının biçimi ve konu dağılımını mı, yoksa lise coğrafya programının amaçlarını mı dikkate aldıklarını belirlemek, liselerdeki coğrafya eğitiminin etkinliğini sorgulamak açısından büyük önem taşımaktadır.

1.1.Problem Durumu

Çalışmanın problem durumu coğrafya öğretmenlerinin YGS ve LYS’de çıkan coğrafya sorularına dair görüşlerinin neler olduğudur.

Alt problemler ise ;

- YGS’de çıkan coğrafya soruları ve coğrafya öğretim programı öğretmen görüşlerine göre ne ölçüde uyumludur.
- LYS’de çıkan coğrafya soruları ve coğrafya öğretim programı öğretmen görüşlerine göre ne ölçüde uyumludur.
- Coğrafya öğretim programı YGS ve LYS’ye ne ölçüde yansımıştır.
- YGS ve LYS’de çıkan coğrafya soruları programın öngördüğü coğrafi becerileri ne ölçüde kapsamaktadır.
- Coğrafya öğretmenlerin ders işleyiş süreci ne ölçüde YGS ve LYS ile uyumludur.

1.2.Amaç

Bu çalışmanın amacı 2005 coğrafya öğretim programı ile birlikte YGS-LYS’de çıkan coğrafya sorularının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir.

1.3.Önem

Ülkemizde orta öğretim kurumlarından yüksek öğretim kurumlarına olan öğrenci geçişleri, üniversite giriş sınavı sonuçlarına göre olmaktadır. Aynı zamanda, orta öğretimdeki bir öğrencinin başarısı YGS ve LYS’de aldığı puan ve girdiği lisans eğitim kurumu ile yakından ilgilidir. Yapılan bu sınavlara her yıl çok sayıda öğrenci girmekte ve öğrenciler hemen hemen bütün çabalarını bu sınavdan yüksek puan almaya endekslemektedir. Bu başarıyı, YGS ve LYS’de sorulan sorular, orta öğretim ders programları ve orta öğretim öğretmenlerinin bilgi seviyeleri etkilemektedir. Bu nedenle ayrılmaz bir bütünün parçaları olan YGS ve LYS soruları, orta öğretim programları ve eğitim fakülteleri programlarının uyum içinde olması önemlidir .

Coğrafya öğretmenlerinin kazanımları gerçekleştirme ve ölçme değerlendirme sürecinde, öğretim programı ile birlikte üniversite sınavında çıkan coğrafya sorularını dikkate alması, YGS-LYS’ye giren öğrencilerin başarı oranlarının artmasını sağlayacaktır. Bu açıdan coğrafya öğretmenlerinin üniversite sınavlarına yönelik görüşleri önem teşkil etmektedir.

1.4. Varsayımlar:

- 1-Araştırma için seçilen örneklemin araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.
- 2-Araştırmaya katılan öğretmenlerin doğru ve samimi cevaplar vereceği varsayılmıştır.
- 3-Hazırlanan anketin yenilenen coğrafya öğretim programı sonrasında üniversite sınavında çıkan coğrafya sorularının öğretmen görüşlerine göre değerlendirileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1.Araştırma Ankara İli’nde yer alan ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi okullarda çalışan coğrafya öğretmenleriyle sınırlıdır.
- 2.Araştırma söz konusu ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin ankete verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

YGS: Yüksek Öğretime Giriş Sınavı

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Temeller

2.1.1.Eğitimde Ölçme Değerlendirmenin Yeri ve Önemi

Bireyin toplumsallaşmasının en önemli ölçütlerinden biri olan eğitim, kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1993). Eğitim kişinin doğumundan itibaren ailesiyle ve yakın çevresiyle girdiği etkileşimle başlar.

Öğrenme olarak adlandırılan bu etkileşim sürecinde, birey içinde yaşadığı toplumun kültürünü benimser. Bu benimseme süreci kimi zaman plansız bir şekilde devam eder. Her toplum, içinde yaşayan bireye kendi kültürünü ve yapısını öğretme gayreti içindedir. Eğitim sayesinde kişi davranışlarını toplumun beklentileri yönünde geliştirir ve değiştirir. Bu nedenle eğitim planlı ve programlı bir şekilde ve toplumun beklentileri yönünde yapılmalıdır.

Eğitimin toplum beklentilerine göre yapılması görevi eğitim kurumlarına yani okullara düşmektedir. Okul bu görevi üstlenirken belli bir plan ve program içerisinde ele almaktadır. Yani kasıtlı davranış değişikliği meydana getirme süreci oluşturmaktadır. Okul bu süreci oluştururken toplumun ihtiyaçlarını dikkate almaktadır. Bir bakıma okulun görevi, toplumun farklı alanlarda ihtiyaç duyduğu nitelikli kişilerin yetiştirilmesidir. Okullar bu görevi yerine getirirken bir sistem yaklaşımını benimsemektedir.

Her sistemde olduğu gibi eğitim sistemi de girdi, süreç, çıktı ve kontrol öğelerinden oluşmaktadır. Eğitim sisteminin kontrolü değerlendirme vasıtasıyla gerçekleştirilmektedir. Değerlendirme, sistemi oluşturan öğelerin planlandığı gibi işleyip işlemediğini, varsa

herhangi bir noktasında işlemeyen kısımların belirlenip sistemin planlandığı gibi işler hale getirilmesi için onarılmasına katkı sağlamaktadır (Yaşar, 2010, s. 3).

Eğitimde amaç, kişide önceden belirlenen olumlu davranışların öğrenilmesini, olumsuz davranışların ise kaybolmasını sağlamaktır. Kişide olumlu davranışların geliştirilmesini sağlamak, hem okul içinde hem de okul dışında gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin düzenlenmesine bağlıdır. Eğitim programı; bir çalışma planı olduğu için, programın öğeleri olan hedeflerin, hedeflere uygun içeriğin, uygulanacak yöntem ve tekniğin, kullanılacak araç ve gereçlerin ve bütün bu öğelerin ne derecede gerçekleştirildiğini ve ne kadar öğrenmenin meydana geldiğini belirleyen ölçme değerlendirme boyutunun etkili bir şekilde organizasyonunu gerektirir (Güven, 2006, s. 4).

Yaşar'a (2010, s. 5) göre eğitim süreci içerisinde yer alan kişiler sistemin daha iyi işleyebilmesi için birtakım kararlar alırlar:

- Seçme ve yerleştirme ile ilgili kararlar
- Öğretim ile ilgili kararlar
- Öğrencilerin ihtiyaç duydukları rehberlik ve ilgileri doğrultusunda yönlendirilmeleri ile ilgili kararlar
- Öğrencilerin süreç içerisindeki başarıları ve başarısızlıkları ile ilgili kararlar
- Uygulanmakta olan programın etkililiği ile ilgili kararlar
- Değerlendirme öğesinin değerlendirilmesine ilişkin kararlar
- Sistem içinde fiili olarak yer alan öğretmenlerin kendilerine yönelik değerlendirmeleri ile ilgili kararlar
- Sistemin ayrılmaz ve asıl ögesi olan öğrencilerin öğretmenlere ilişkin algılarına yönelik kararlar
- Sistemin çıktılarına yönelik kararlar.

Bu kararların doğru ve yerinde alınabilmesi için ölçme değerlendirme alanına mutlak ihtiyaç vardır. Ölçme değerlendirme programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını kontrol eder ve hedeflere ulaşılmadıysa bunun sistemin hangi ögesinden kaynaklandığını ortaya çıkarır. Aynı hataların tekrarlanmaması için gerekli önlemleri alır. Bu şekilde program kendini revize etmiş olur.

Eğitim programı içerisinde lme değerlendirme ne kadar öğretildiği ile ilgilenererek sisteme dönüt sağlamakta ve sistemin kendisini çağın gereklerine, teknolojik gelişmelere ve toplumun isteklerine göre yenilenmesini sağlamaktadır. Turgut ve Baykul’a (2011, s. 67) göre değerlendirme, sistemdeki olumsuzlukları, eksiklikleri ve kaynaklarını saptayarak bir bakıma sistemin onarılmasını sağlamaktadır. Turgut ve Baykul (2011, s. 71) eğitimde değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde açıklamışlardır:

- Öğretim programının değerlendirilmesi
- Öğretim etkililiğinin değerlendirilmesi
- ğrenme eksikliklerinin saptanması
- Öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre uygun alanlara yöneltilmesi
- Öğrenci başarısının değerlendirilmesi
- Değerlendirme amaç ve ltnn değerlendirilmesidir

Yeni yaklaşımlarla lme ve değerlendirme sadece ürünü değil, aynı zamanda süreci de ölçer. Öğrencilerin bir yıl boyunca geçirdikleri eğitim yaşantılarının onlarda bıraktığı öğrenmelerin sadece tek bir sınavla ölçülmesi ve bunun sonucunda ğrenci hakkında karar verilmesi yerine öğrenme aşamalarının bir bütün olarak izlenmesini esas alır. Bu durum lme değerlendirmenin eğitim sisteminde her aşamada kullanılmasını sağlar. Bu sayede eğitim sisteminin her ögesinden dönütler alınarak sistemin öğeleri çağın şartlarına göre yenilenir. Sistemin bir ögesinde ortaya çıkan sorunlar diğer bütün öğelere de etki eder. Bu nedenle Tan’a (2012, s. 12) göre lme değerlendirmenin işlevleri:

- Eğitim sisteminin girdilerinin uygunluğunun belirlenmesi
- Eğitim sisteminin süreç ögesinin işlerliğinin belirlenmesi
- Eğitim sisteminin çıktılarının kalitesinin belirlenmesi
- Eğitim sisteminin değerlendirme ögesinin değerlendirilmesidir.

lme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır. Eğitimde, programların istenilen başarayı gösterip göstermediği, öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, lme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. lme ve değerlendirme ile eğitim ve ğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imknı verir.

2.1.2. Ölçme Değerlendirmeye İlgili Temel Kavramlar

a) Ölçme Kuralı

Ölçme işlemleri belirli kurallar doğrultusunda yapılır. Ölçme işini yaparken niteliğin hangi miktarına ne değer verileceğinin belirlenmesidir (Yılmaz, 2007: 10). Ölçmede kural, ölçme sonuçlarının kullanılacağı amaca uygun bir birim ve ölçek seçmektir (Turgut ve Baykul, 2010: 72). Örneğin, yazılı yoklama yapan bir öğretmenin 2. soruya tam cevap verenlerin o sorudan alacakları puan 20'dir diye belirtmesi. Yine, yazılı yoklama yapan bir öğretmenin “5. soruya tam cevap verenler 20 puan alacaklar” demesi, 5. soruyu eksiksiz doğru cevaplayanlara kaç puan verileceğine dair bir ölçme kuralı belirlemiş olması demektir. Sınavların puanlanması için hazırlanan cevap anahtarı da ölçme kuralına örnek gösterilebilir.

b) Ölçme

Eğitim sürecinde, öğrencilerin, kazandırılmak istenen davranışları ne derecede gerçekleştirebildikleri, istenilen beceriye ve yeteneğe ne düzeyde ulaşabildikleri belirlenmeye çalışılır. Bu ise ölçme işlemi ile mümkün olur. Ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir. Bu tanımdan hareketle ölçmenin en az üç basamağı olduğu söylenebilir. Canlıların, olayların veya eşyanın ölçülecek niteliğini diğer niteliklerden ayırt edebilmek ölçmenin birinci basamağıdır. Ölçmenin ikinci basamağı, ölçme sonuçlarının sayı veya sembollerle gösterilmesidir. Ölçmenin üçüncü basamağı, gözlenen değişkenin belli değerlerine belli sayılar verilmesidir (Turgut, 1988: 12). Bir başka ifade ile ölçme, belli bir varlığa ait belli bir boyutun, ölçen tarafından, uygun bir ölçü aracı kullanılarak belli bir birim cinsinden ifadesidir (Ural ve diğerleri, 1998: 7). Tekin (2000: 31) ise ölçmeyi “Ölçme bir betimleme işlemidir ve geniş anlamda ölçme, belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir” şeklinde tanımlamaktadır.

Bütün tanımlarda ortak olan nokta, bir niteliğin olması, ölçülecek olan bu niteliğin belli araçlar ile ölçülmesi ve harfler ya da sayılar gibi sembollerle ifade edilmesidir. Bu anlamda, bir çocuğun ağırlığının kaç kilogram, boyunun kaç santim olduğunu, herhangi bir günde hava sıcaklığının kaç derece olduğunu belirtmek, bir kişinin medeni hâli, cinsiyeti birer ölçmedir. Ölçmede amaç, kişiler ve yaşanan olaylar hakkında değerlendirme yapmak ve yapılan değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda belirli kararlar

vermektedir. Bu amaçla yapılan ölçme işlemleri, doğrudan ölçme, dolaylı ölçme, mutlak ölçme ve bağıl ölçme olmak üzere dörde ayrılmaktadır:

1.Doğrudan Ölçme

Ölçülmek istenilen özelliği başka bir değişken kullanmadan doğrudan ölçmedir. Örneğin sınıf mevcudu 30'dur, İlayda'nın boyu 95 santimetredir. Kilom 62'dir. Doğrudan ölçmelerde, ölçülmek istenen kavram ve onu temsil eden değişken doğrudan ilgili ve hatta özdeşirler; doğal olarak ya da tanımlama yoluyla üzerinde anlaşmaya varılmış (metre, kilogram vb.) “standart” birimleri vardır. Fizik ve tabiat bilimlerindeki ölçmeler, daha çok bu türdendir (Karasar, 2005: 138). Doğrudan ölçmede ölçülen özellik ile ölçmede kullanılan aracın niteliği aynıdır (Kurt, 2010: 277). Örneğin, herhangi bir şeyin uzunluğunun metre ile ölçülmesi, ağırlığın kilogram ile ölçülmesi gibi.

2.Dolaylı Ölçme

Ölçülmek istenilen özelliği başka bir değişken kullanarak onun yardımıyla ölçmedir. Örneğin, bir öğrencinin zekâ testinden 150 puan alması, bir öğretmene profesörlük unvanı verilmesi. Eğitimde gerçekleştirilen ölçmeler, bireylerin beceri, başarı, zekâ ve yeteneklerinin ölçülmesi. Dolaylı ölçmeler genellikle görelî sonuçlar verir. Dolaylı ölçmelerde, bire-bire eşleme yapılması ya da herkesin üzerinde anlaştığı “standart” birimler (kurallar) geliştirilmesi güç ya da olanaksızdır. Bu durumda, ölçme, dolaylı belirtiler üzerinden yapılır (Karasar, 2005: 138). Örneğin, sıcaklığın termometre ile ölçülmesi, akademik başarının çoktan seçmeli testlerle ölçülmesi gibi.

3.Mutlak Ölçme

Ölçme sonucu elde edilen değer herhangi bir etkene bağılı olmadan herkes tarafından aynı şekilde anlaşılıyorsa bu tür ölçme mutlak bir ölçmedir. Örneğin; “Özgür 200 metreyi 20 saniyede koşuyor” dendiğinde bu sonuç herkesçe aynı biçimde anlaşılır. Yine bir suyun sıcaklığı 10 C° ve İlayda'nın yaşının 4 olmasının sonuçları yorumu gerektirmez.

4.Bağıl Ölçme

Ölçme sonucu elde edilen değer bazı etkenlere bağılı olarak anlam kazanıyor ve bu anlam kişilere göre değişebiliyorsa bu tür ölçme, bağılı bir ölçmedir. Örneğin, eğitimdeki ölçme sonuçları bağılıdır. Yorumlayan kişiler ve kıyaslamaya esas olan dayanaklar değiştikçe anlamlar da değişebilir.

c) Ölçüt

Ölçüt, değerlendirmeye dayanak sağlayan ölçme sonuçları olarak tanımlanır. Ölçütün işlevi ölçme sonucunu karşılaştırmak ve bir değer yargısına ulaştırmaktır (Demir ve Süslü, 1985: 6). Bir başka ifade ile ölçüt, ilgili değerlendirme için ölçme sonuçlarının karşılaştırıldığı, değerlendirme için değişmeyen değerlerdir (Turgut ve Baykul, 2010: 71).

d) Değerlendirme

Ölçme ya da gözlem verilerini, uygun ölçütlerle karşılaştırmak suretiyle, bazı değer hükümlerine (yargı) ulaşmaktır (Gümüş, 1977: 32). Geçme puanı 70 ölçütüne göre, geçme puanı 60 olan bir öğrencinin “başarısız”, 80 olan bir öğrencinin “başarılı” değerlendirmesinde başarılı ve başarısız yargısı bir değerlendirmedir.

Değerlendirme, eğitimde öğrencinin başarı düzeyini belirlemek için kullanılan bir terimdir. Başka bir deyişle değerlendirme, öğrencinin öğrenme seviyesinin öğretmen veya başka uzman kişilerce belirlenmesi sürecidir. Değerlendirme aynı zamanda ölçme sonuçlarının bir yorumudur. Bu yorum, öğrencileri başarılı veya başarısız diye sınıflandırma yanında öğretmenin performansının da bir göstergesidir (Karahana, 2007: 6).

e) Mutlak Değerlendirme

Ölçütün, ölçülen grubun özelliklerinden (sınıf ortalaması, sınıf genel başarı durumu vb.) bağımsız olarak önceden belirlenmesi durumunda yapılan değerlendirmedir (Kurt, 2010: 280). Örneğin, öğretmen tarih dersinden başarılı olmak için 70 puan ve daha üstünde puan almak gereklidir diye bir ölçüt koyarsa bu öğretmenin yaptığı değerlendirme, mutlak değerlendirmedir. Bu bağlamda öğrenciler sınıf ortamı kaç olursa olsun 70 ve üstü aldıkları takdirde dersi geçmiş olurlar. Mutlak değerlendirme, düzey belirleme ve dönem sonu başarısını ölçme amaçlı sınavlar için uygundur (Kurt, 2010: 280).

f) Bağlı Değerlendirme

Bağlı değerlendirme, bağlı ölçüte göre yapılan değerlendirmedir. Bağlı ölçüt yere, zamana ve duruma göre değişen ölçüttür. Örneğin; mutlak değerlendirmeye göre yönetmelikte belirtilen sınırlar içerisinde başarılı olan bir öğrenci daha düşük bir puan almasına rağmen grubun başarısı düşük olduğu için bağlı değerlendirme sonucu başarılı olabilir. Grubun başarısından çıkarılabilecek norma göre yapılan değerlendirmedir (Demir ve Süslü, 1985: 7). Örneğin, tarih dersinde başarı ortalaması 75 ise 70 puan alan bir öğrenci tarih dersinden başarısız olurken başka bir sınıf ortalaması 65 olabilir, dolayısıyla aynı öğrenci tarih

dersinden başarılı olabilir. Yani tarih dersinden ortalamanın altında kalan dersten kalacaktır ifadesi bağıl bir değerlendirmedir.

Bağıl değerlendirme, seçme amaçlı sınavlar için uygundur (Kurt, 2010: 281). Değerlendirme, ölçme sonuçları ve ölçütlerden faydalanılarak yapılmaktadır. Her türlü öğrenme ve gelişimle ilgili olup sürekli bir işlemdir. Aynı zamanda değerlendirme bir amaç değil, amaçlara ulaşabilmek için kullanılan bir araçtır.

g) Birim

Birim, ölçmenin yapılmasını, sonuçlarının anlaşılması ve kullanışlılığını oluşturan en küçük ölçektir. Ölçmecinin önemli sorumluluklarından biri ölçme amacına uygun düşecek birimi seçmektir. Ölçmede kullanılacak olan birimlerde eşitlik, genellik ve ölçme amacına uygunluk gibi özellikler aranmalıdır (Taşdemir, 2011: 23). Bir başka tanıma göre ölçmede birim, bir ölçme boyunca değişmeyen ve ölçmedeki saymayı esas alan çokluk anlamında kullanılır. Örneğin yazı tahtasının boyunun uzunluğu bir kalem ile ölçülse ve 12 kalem boyu gelse bu ölçmede kalemin uzunluğu birimdir. Çünkü ölçme boyunca değişmemiştir ve saymada esas alınmıştır. Aynı yazı tahtasının uzunluğu 153 cm gelse bu ölçmede birim santimetredir (Turgut ve Baykul, 2010: 106).

h) Güvenilirlik

Ölçme, belirli bir amaç için yapılır. Amaç, ölçme konusu olan özellik bakımından bireyler, olaylar ya da nesneler hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermektir. Verilen kararların doğruluğu ve uygunluğu kararların dayandığı değerlendirme sonuçlarına, dolayısıyla değerlendirmede kullanılacak olan ölçüm sonuçlarına ve ölçütün uygun olmasına bağlıdır. Bunun için de ölçü aracının standardize olması istenir. Ölçeğin standardize olabilmesi ve sonrasında uygun bilgiler üretme yeteneğine sahip olması için “güvenirlilik” ve “geçerlik” olarak nitelendirilen iki özelliğe sahip olması istenir (Ercan ve Kan, 2004: 211).

Güvenirlilik, herhangi bir ölçme aracının ölçtüğü özellikleri ne derece duyarlılıkla ölçebildiği, yani ölçme sonuçlarının hatadan ne derece arınmış olduğudur. Güvenirlilik, ölçü aracının tutarlılığıdır. (Küçükahmet, 2003: 195). Güvenirlilik, bazen ölçmelerde “duyarlık” bazen de “kararlılık” ile açıklanır. Duyarlık kavramı ile ölçümlerin hatasız kısmı, kararlılık kavramı ile de, ölçümlerin tekrarı halinde sonuçların ilk sonuçlara uygunluk derecesi ifade edilir (Tekindal, 2002: 14). Güvenirlikte bir test bir bireye ya da gruba birkaç kez uygulandığında birey ya da gruptaki tüm öğrenciler her uygulamada aynı puanı alırlarsa bu

testin güvenilirliği yüksek, her uygulamadan farklı puanlar alırsa bu testin güvenilirliği dūşüktür. Yani güvenilirlik kısaca, art arda yapılan denemelerden aynı sonucun elde edilmesidir.

i) Geçerlilik

Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellik ile karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesidir. Başka bir deyimle, bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda maksada hizmet etmesidir (Tekin, 2000: 42). Bu tanıma göre geçerlilik, bir ölçme aracının ölçme amacına hizmet etme derecesidir. Örneğin, metre bireylerin boylarını, uzunluklarını ölçmek için kullanılırken ağırlıklarını ölçmek için kullanılmaz. Bir aracın geçerli olması için aynı zamanda sadece ölçölmek istenilen özelliklerin ölçölmeye gerekir. Örneğin öğrencilerin tarih bilgisini ölçmek isteyen bir öğretmen öğrencilere uyguladığı sınavda değerlendirme yaparken yazı güzelliğini, ifade gücünü, sayfa düzenini dikkate almamalıdır.

Test sonuçlarına dayalı yapılan yorumların geçerliği, testin amacına, uygulandığı gruba, uygulama şekline ve koşullarına göre değişebilir. Buradan da anlaşılabacağı gibi, geçerlik ölçme aracına ilişkin bir özellik olmayıp aksine aracın verdiği sonuçlara ilişkindir. Bu nedenle, bir testin sonuçlarına dayalı yapılan yorumların geçerliğini araştırmak, sağlıklı çıkarımlar ve yorumlara varılabilmesi açısından önemlidir (Demircioğlu, 2008: 53).

j) Kullanışlılık

Ölçtüğu şeyi doğru ve tutarlı bir biçimde ölçen bir aracın geliştirilmesinin, uygulanmasının ve puanlanmasının kolay ve masrafsız olması da istenir. Bir ölçme aracının sahip olması istenen bu niteliğe de kullanışlılık adı verilir (Güneş, 2007: 16).

Yukarıda ifade edildiği gibi ölçme ve değerlendirme kavramları birbirinden farklı fakat birlikte ve çoğu kez yan yana kullanılmaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme kavramlarının anlamları bazen karıştırlabilmektedir. Küçükahmet (2003:191-192), ölçme ve değerlendirme arasındaki farklılıkları şöyle açıklamaktadır:

1. Ölçme, özelliğin (değişkenin) miktarını gösterir, değerlendirme ise bu miktarın yeterli olup olmadığını ya da amaca uygun olup olmadığını belirtir.
2. Değerlendirme, ölçmeyi de içine alan geniş bir kavramdır.
3. Ölçme değerlendirmeden önce gelen bir işlemdir. Ölçmeden sonra değerlendirmeye gidilir.

4. Ölçme, daha çok gözlem, değerlendirme ise karşılaştırma, yorum ve yargıya dayanır.
5. Ölçme, daha objektif, değerlendirme ise daha çok kişisel kanılara dayanır

Ölçme ve değerlendirme birbirini tamamlayan ve birbirine bağlı iki önemli kavramdır. Bu iki kavram arasındaki ilişkiyi Kurt (2010: 281) şöyle açıklamıştır:

1. Değerlendirme ölçmeyi içine alan bir kavramdır. Bu nedenle değerlendirme ölçmeye göre daha kapsamlıdır.
2. Ölçmede gözlenecek bir nitelik, değerlendirmede ise değerlendirilecek bir ölçüm vardır.
3. Her ikisi de işlemi gerektirir, ancak değerlendirmedeki işlemler ölçmedeki işlemlerden daha karmaşıktır.
4. Ölçme sonucu ölçüm ya da ölçümler elde edilir. Değerlendirme sonucu değer yargıları elde edilir.
5. Ölçme verileri değerlendirildiğinde, değerlendirme verileri de bir karara bağlandığında anlam taşır.
6. Değerlendirmede ölçüm veya ölçümlerde karşılaştırılacak kriter veya kriterler vardır.
7. Ölçme sonuçları sayılarla veya bunların yerine geçen sembollerle ifade edilirken değerlendirme sonuçları ise yargıyı gerektiren ifadelerle belirtilir (Demir ve Süslü, 1985:8).
8. Ölçme yapılmadan değerlendirme yapılmaz.
9. Ölçme, miktar belirtme, değerlendirme ise miktarın yeterliliğine karar vermedir.
10. Ölçme gözleme dayanırken, değerlendirme yorumlama ve yargılamayla ilgilidir.
11. Ölçme objektif, değerlendirme ise sübjektiftir.

2.1.3. Geleneksel Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

Geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımları, öğrenme sürecinden ziyade sonuca odaklanır ve bu yaklaşımlar öğretmen merkezlidir. Geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri yazılı sınavlar, testler ve sözlü sınavlardır. Bu teknikler öğrenme süreci bittikten sonra, belirlenen bir zamanda (ünite sonu, dönem sonu vb.) öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için kullanılmaktadırlar. Öğrenmenin sonucunu ve öğrenci bilgilerini sınavdaki sorular kapsamında ölçerler (Kılıç, 2006). Geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri aşağıdaki gibidir.

Yazılı yoklama, öğrencilere üç veya beş gibi az sayıda soru sorarak belli bir sürede yazılı olarak cevap istenen bir sınav türüdür (Turgut ve Baykul, 2011, s. 144). Yazılı anlatım becerileri, okuduğunu anlama, sentez yapma, muhakeme gücü gibi becerilerin ölçülmesinde yazılı yoklama uygun bir ölçme aracıdır. Hazırlanmasının kısa zaman alması, diğer soru türlerine göre daha az teknik bilgi, beceri ve tecrübe gerektirmesi ve az sayıda soru hazırlanması nedeniyle öğretmenlerin birçoğu yazılı yoklamalardan vazgeçmemektedir (Çakan, 2010, s. 115).

Yılmaz'a (1998) göre soruların genellikle sözlü sorulduğu ve cevapların da sözlü verildiği sınav çeşidine sözlü sınavlar denir. Öğretmenlerin sözel olarak yönelttiği sorulara sözel olarak cevap vermesi istenen öğrencilerin bu sınav türünde, öğrencilerin bilgisinin yanında, ifade kabiliyeti, dış görünüşü ve vücut dili de değerlendirilir (Küçükahmet, 2000, s. 183).

Doğru-yanlış testlerinde verilen önermelerin öğrenciler tarafından doğru-yanlış ya da evet-hayır biçiminde sınıflamaları istenmektedir. Bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki davranışların ölçülmesi için uygun olan doğru yanlış test maddeleri eğitimin her düzeyinde kullanılabilir (Odabaşı, 2011, s. 95).

Cevaplayıcının, bir kelime, bir rakam bir ibare veya en çok bir cümle ile cevaplayabileceği sorulardan meydana gelen ölçme aracına, kısa cevaplı test denir (Turgut ve Baykul, 2011, s. 165). Kısa cevaplı sorular direkt soru cümlesi olarak sorulabileceği gibi eksik cümle (boşluk doldurma test) şeklinde de sorulabilir (Tan, 2012, s. 316).

Çoktan seçmeli sorular; yanıtlayıcıların soruya verecekleri yanıtı bir dizi seçenek arasından seçerek işaretleme yoluyla gerçekleştirdikleri ölçme araçlarıdır (Çetin, 2008, s. 96). Çoktan seçmeli sorular; puanlamasının objektif, kolay ve kısa sürede olması, çok sayıda kişiyi kısa sürede sınav yapabilme olanağı olması, farklı türlerde bilgi ve beceriyi ölçebilen soruların hazırlanabilmesi, ilköğretimden yüksek öğretime kadar her yaş düzeyinden öğrencilere uygulanabilmesi sayesinde günümüzde en sık kullanılan madde (soru) türü olma özelliğine sahiptir (Çakan, 2010, s. 95).

Eşleştirme soruları; bir sütundaki soruların diğer sütundaki cevaplarla, bir kavramın ilişkili olduğu diğer kavram ya da kavramlarla eşleştirilmesi ile cevaplandırılır (Şimşek, 2009, s. 585). Bilişsel öğrenmenin üst düzey ürünlerini ölçmekte oldukça yetersizdir. Çok sık kullanılması halinde öğrenciyi ezberlemeye yöneltir. Soru sayısının fazla olması halinde öğrenci şaşırır ve öğrencinin cevaplaması fazla zaman alabilir. Az yer kaplar, ekonomiktir. Puanlaması kolay ve objektifliği yüksek olan bir sınav türüdür. Kim, ne, nerede, ne zaman

gibi soru kalıpları şeklinde öğrencilerde hafıza bilgisini ölçmede sık kullanılan bir tekniktir (Nalçacı, 2006, s. 90).

2.1.4. Sürece Dayalı Ölçme Yöntem ve Teknikleri

Öğrenme ve öğretme sürecinin en önemli boyutlarından biri olan değerlendirme ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda; öğretmenlerce uygulanan ve öğretim sonunda sadece ürüne bakarak yapılan değerlendirme anlayışı, yerini sürece göre ölçülen ve öğrencinin kendi kendini değerlendirmesine olanak veren bir değerlendirme anlayışına bırakmıştır (Adanalı, 2008: 23). İşte bu anlayış, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme olarak adlandırılmaktadır. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme, geleneksel değerlendirme yöntemlerinin dışında kalan bütün değerlendirmeleri kapsar. Yani geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanında farklı yöntemlerin kullanımını içerir. Sürece dayalı ölçme anlamlı öğrenme deneyimleri demektir. Sürece dayalı ölçme, öğrencilerin kendi öğrenme biçimlerinin ve düşüncelerini analiz etmelerini sağlamak yoluyla kendine dönük düşünmeyi ve kendini irdelemeyi öğretir (Karadağ ve Öney, 2006: 244).

Geleneksel ölçme değerlendirmede amaç belli özelliklere sahip olma durumuna göre öğrencileri sınıflandırmak iken, bütünleştirici öğrenme kuramına uygun sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanılmasında amaç, öğrencinin öğrenme sürecinin neresinde olduğunu belirlemektir (Çoruhlu, Er Nas ve Çepni, 2009: 123). Klasik yöntemler uygulandığında daha çok ezbere dayalı ve yüzeysel öğrenme, klasik yöntemler dışında kalan seçenekleri tanımlayan sürece dayalı değerlendirme yöntemlerinde ise daha çok uygulamaya dayalı ve derinlemesine öğrenme gerçekleşmektedir (Büyüköztürk ve Gülbahar, 2010: 70).

Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yönteminde öğretmen geleneksel yöntemde olduğu gibi öğrencinin öğrenmesini bir kalem ve bir test kâğıdı gibi araçlarla değil, günlük sınıf etkinliklerine bakarak değerlendirir. Bu yaklaşımda öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri performansları, algılama biçimleri, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi düşünme becerileri, problem çözme ve hayata uygulamaları gibi becerileri; öğrenme ve öğretme etkinlikleri sırasında görüşme, gözlem, günlük yazdırma, portfolyo dosyası oluşturma, çeşitli performans değerlendirme ölçeklerini kullanma, problem çözme ve tartışma gibi çoklu değerlendirme yöntemleri ile belirlenir (Adanalı, 2008: 56–57).

2.2.İlgili Araştırmalar

Akbaş ve Gençtürk (2013). yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, genelde uygulanabilir olarak belirtmelerine karşın, alternatif değerlendirme tekniklerini kullanma ve kendilerini yeterli görme oranlarının geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerine göre daha az olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli testler (%78,7), kısa cevaplı yazılılar (%79,6) başta olmak üzere yarısından fazlasının geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerini kullandıkları belirlenmiştir.

Yapılan çalışmada öğretmenler, genel olarak geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri yerine daha çok hatırlamayı gerektiren bilgilerini ölçmesi, puanlamanın tarafsızlığı ve güvenilirliğinin düşük olması, başarı üzerinde şans etkisinin fazla olması gibi önemli sınırlılıkları olduğunu belirtmişlerdir

Başka bir araştırmada Gülbetekin (2011). coğrafya öğretmenlerinin sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin tutumları konusunda şu sonuçlara ulaşmıştır; cinsiyeti kadın olan öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik tutumları, cinsiyeti erkek olan öğretmenlerin sürece dayalı ölçme değerlendirme tekniklerine yönelik tutumlarına göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin yaşlarıyla sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Coğrafya öğretmenlerinin mesleki kıdemleri, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarını anlamlı olarak etkilememiştir. Coğrafya öğretmenlerinin en son bitirdikleri öğretim programına göre, sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Fen edebiyat fakültesi coğrafya bölümünden mezun olan öğretmenler sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine, eğitim fakültesi coğrafya öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları tespit edilmiştir. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında hizmet içi eğitim alan coğrafya öğretmenleriyle bu konuda hizmet içi eğitim almayan coğrafya öğretmenlerinin, ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusundaki tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sürece dayalı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma oranları bakımından, devlet okullarında çalışan coğrafya öğretmenleriyle özel okullarda görev yapan coğrafya öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Köşker (2003). Ortaöğretim kurumlarında coğrafya dersi müfredat programı ile üniversite sınavlarında çıkan coğrafya sorularının karşılaştırılması konulu araştırmasında ortaöğretim kurumlarında Coğrafya dersleri müfredat programları ile üniversite sınavlarında çıkan Coğrafya sorularının karşılaştırılması yapılmıştır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanması gereken bilgilerin elde edilebilmesi için ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasında MEB' e bağlı Talim ve Terbiye Kurulu onaylı Coğrafya dersleri müfredat programları ve ders kitapları incelenmiştir. Üniversite sınavlarında çıkmış (1982-2001) ÖSS ve ÖYS Coğrafya soruları incelenerek yıllara ve konulara göre sınıflandırılmıştır. Coğrafyanın hangi konularından ne oranda soru sorulduğu tespit edilmiş ve müfredat programlarıyla uygunluğu araştırılmıştır. Elde edilen bilgiler ışığında genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Üniversite sınavlarında çıkmış olan Coğrafya sorularının müfredat programında yer alan Coğrafya derslerinin konularına ve yıllara göre dağılımında düzensizlikler tespit edilmiştir. Coğrafya derslerinin haftalık ders saatleri ile üniversite sınavlarında temsil edilme oranlarının eşit olmadığı tespit edilmiştir.

Kılınç ve Akengin (2013). ise 2005-2012 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarında yer alan coğrafya sorularını coğrafya dersi öğretim programı ve kazanımlarına göre dağılımını incelemişlerdir. Buna göre Coğrafya Dersi Öğretim Program'ında (2011) öğrenme alanlarına göre; “Mekânsal Bir Sentez Türkiye” en fazla ders saatini oluşturmakta olup, üniversiteye giriş sınavında da en fazla soru yer alan öğrenme alanıdır. “Doğal Sistemler” ders süresi ve üniversiteye giriş sınavlarında yer alan soru sayısı olarak en ikinci sırada yer almaktadır. “Çevre ve Toplum“ ders süresi olarak üçüncü sıradaki bulunmasına rağmen, üniversiteye giriş sınavlarında yer alan soru sayısı olarak en son sırada yer almaktadır. “Küresel Ortam ve Bölgeler ve Ülkeler” ders süresi olarak dördüncü sırada, üniversiteye giriş sınavlarında yer alan soru sayısı olarak üçüncü sırada yer almaktadır. “Beşeri Sistemler” ders süresi beşinci sırada, üniversiteye giriş sınavlarında yer alan soru sayısı olarak dördüncü yer almaktadır.

Sonuç olarak Coğrafya Öğretim Programı'nda işlenen konular ile üniversiteye giriş sınavında yer alan sorular arasında genel olarak bir tutarlılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, coğrafya öğretmenlerinin YGS ve LYS coğrafya sorularına yönelik görüşlerini incelemektir.

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubunun oluşturulması, veri toplama araçları, veri toplama tekniği, verilerin analizinin açıklamasına yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Coğrafya öğretmenlerinin YGS-LYS coğrafya sorularına yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırma tarama modelinde, mevcut durumu inceleyen betimsel bir çalışmadır.

3.2.Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında Ankara İli'ndeki orta öğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenleridir. Araştırma evrenini oluşturan yaklaşık 574 coğrafya öğretmenin tamamına ulaşmak zaman ve maddi kaynaklar bakımından imkânsız olduğundan örneklem olarak, Araştırma Ankara İli'ne bağlı Çankaya, Etimesgut, Sincan, Yenimahalle, Keçiören, Altındağ ve Mamak ilçelerindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan 101 coğrafya öğretmeni basit tesadüfî örneklem seçime yöntemi ile seçilmiştir.

3.3.Veritoplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından konu ile ilgili kaynakların incelenmesiyle oluşturulan anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan anket formu pilot

uygulanması olarak Keçiören İlçesinde görev yapan 20 coğrafya öğretmenine uygulanmıştır. Ankette yer alan sorular alan kapsama yeterliliği, kullanılan kavramların ve soru biçimlerinin anlaşılabilirliği bakımından sınanıp gerekli düzeltmeler yapılarak son şekline getirilmiştir. Tekrar düzenlenmiş olan anket formu Anakara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı orta öğretim kurumlarında görev yapan ve ulaşılabilen coğrafya öğretmenlerine Ankara Coğrafya Öğretmenleri Mail Grubu aracılığıyla elektronik anket şeklinde uygulanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada YGS-LYS coğrafya sorularının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi incelenmiştir, bu değerlendirme için 40 soru hazırlanmıştır. Anketin güvenirlik analizi için cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen cronbach alpha güvenirlik analizi sonuçları Tablo 1’ de yer almaktadır.

Tablo 1.

Güvenirlik Analizi

Cronbach's	Soru
Alpha	Sayısı
,877	40

Cronbach alpha 0 ve 1 arasında değişmektedir. 0.70 ve üzeri cronbach alpha güvenirlik katsayısı değeri ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. (Kaynak: SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri - Şeref Kalaycı) tablo 1’de görüldüğü gibi ölçek için hesaplanan cronbach alpha değeri $0.80 \leq \alpha < 1$ olduğundan ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

Ölçeğin geçerlilik analizi için öncelikle verilerin geçerlik analizi yapmaya uygun olup olmadığı KMO ve Barlett testleriyle kontrol edilmiştir. Yapılan KMO ve Barlett Analizi sonuçları tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2.

KMO Geçerlilik Analizi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO Örneklem Yeterliliği ,673 Ölçütü).			
Bartlett's Test	of Approx. Chi-Square		2361,919
Sphericity	Serbestlik derecesi		780
	Anlamlılık düzeyi(p değeri)		,000

Tablo 2' de görüldüğü gibi KMO testi yaklaşık %68' dir. KMO değerinin 0.50 düzeyinde anlamsız olması verilerin geçerlik analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2002).

KMO Örneklem Yeterliliği Ölçütü:

$0.00 \leq \alpha < 0.60$ ise kötü.

$0.60 \leq \alpha < 0.70$ ise zayıf

$0.70 \leq \alpha < 0.80$ ise orta düzey

$0.80 \leq \alpha < 0.90$ ise iyi

$0.90 \leq \alpha < 1$ ise mükemmel

$0.68 > 0.50$ örneklem orta düzeyde yeterlidir.. Bartlett testinin sonucunda p değeri $=0.000 < 0.05$ olduğundan veriler normal dağılım göstermektedir. KMO ve Barlett değerleri verilerin geçerlik analizi yapılması için uygun olduğunu göstermektedir.

Testin geçerlik ve güvenirliği için yapılan uygulamadan sonra SPSS 17 programı kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirlik analizi sonuçları, anketin YGS-LYS coğrafya sorularının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini yapmak için uygun olduğunu göstermiştir. Anket %'li likert tipindedir. Toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel istatistik teknikleri (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) uygulanmıştır. Daha sonra elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Elde edilen veriler yorumlanırken sizin genel olarak çevre sorunlarına karşı tutumları sorularında aşağıdaki kodlama biçimi kullanılmıştır;

Anketteki 17 soruda;

Kesinlikle Katılıyorum (5)

Katılıyorum (4)

Kararsızım (3)

Katılmıyorum (2)

Kesinlikle Katılmıyorum (1)

Diğer sorularda;

En Çok (5)

Çok (4)

Orta (3)

Az (2)

En Az (1)

Anket;

- 1- Veriler aralıklı ya da oransal olmalıdır.
- 2- Veriler normal dağılıma uymalıdır.
- 3- Grupların varyansları eşit olmalıdır.

Normallik varsayımları sağlandığından tek bağımsız grupla ilgili hipotezleri test ederken bağımsız örnek t testini kullandım. İki'den fazla bağımsız grup olan hipotezleri test ederken tek yönlü ANOVA testini kullandım ve arasında farklılık olan grupları tespit etmek için Tukey test istatistiğinden yararlandım. ANOVA testini kullanırken cinsiyet, hizmet süresi, görev yapılan kurum, görev yapılan okul türü, mezun olunan yüksek öğretim programı bağımsız değişkeni nitelemektedir. Diğer sorular analizde bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ayrıca araştırmaya katılanların vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda ortaya çıkan puan değerleri yüzdeler olarak ortaya konulacaktır. Her maddeye ait puan ortalamasında hesaplamaya katılarak ortalama değer hakkında daha net bilgi edinilmesine katkı sağlanacaktır. Bu bulgular tablolarla gösterilecektir. Bu araştırmanın bulgular bölümünde 5’li Likert ölçeği uygulanmıştır. Araştırmaya katılanların ifadeleri için 5 seçenekten oluşan değerlendirme kriterlerinden birisini işaretlemeleri istenmiştir. “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneği 1 puan, “Katılmıyorum” seçeneği 2 puan, “Kararsızım” seçeneği 3 puan, “Katılıyorum” seçeneği 4 puan, ”Kesinlikle Katılıyorum” seçeneği 5 puan olarak belirlenmiştir. Sonuçların hangi düzeyde olduğunun yorumlanabilmesi için gruplandırma yapılmıştır. Gruplandırmada en yüksek puan olan 5 puandan, en düşük puan olan 1 puan çıkarılmış ($5-1=4$), elde edilen sonuç 5 kriter olduğu için 5’e bölünmüş ($4/5=0.80$) bulunan bu değer, grup aralığı olarak belirlenerek en küçük değeri olan 1’e eklenmiş ve grup aralıkları oluşturulmuştur. ($1.00+0.80=1.80$, $1.80+0.80=2.60$, $2.60+0.80=3.40$, $3.40+0.80=4.20$, $4.20+0.80=5.00$)

$X_1=1.00-1.79$ puan aralığı değerlendirmenin “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde veya “En Az” şeklinde olduğunu,

$X_2=1.80-2.59$ puan aralığı değerlendirmenin “Katılmıyorum” şeklinde veya “Az” şeklinde olduğunu,

$X_3=2.60-3.39$ puan aralığı değerlendirmenin “Kararsızım” şeklinde veya “Orta” şeklinde olduğunu,

$X_4=3.40-4.19$ puan aralığı değerlendirmenin “Katılıyorum” şeklinde veya “Çok” şeklinde olduğunu,

X₅=4.20-5.00 puan aralığı değerlendirmenin “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde veya “En Çok” şeklinde olduğunu gösterdiği kabul edilmiştir.

4.1.Araştırmaya Katılanlara Ait Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan 101 bireyin cinsiyet, hizmet süresi, görev yapılan kurum, görev yapılan okul türü, mezun olunan yüksek öğretim programı verileri yüzde olarak incelenmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	30	29,7
Erkek	71	70,3
Toplam	101	100,0

Tablo 3’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 101 coğrafya öğretmenin %29,7 sı kadın, %70,3 ‘ü erkektir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı

Hizmet Süreleri	n	%
1-5 yıl	15	14,9
6-10 yıl	14	13,9
11-15yıl	23	22,8
16-20 yıl	22	21,8
20 ve fazlası	27	26,7
Toplam	101	100,0

Tablo 4’ de görüldüğü gibi katılan 101 coğrafya öğretmenlerinin çalıştıkları hizmet süreleri incelendiğinde %14,9’ u 1-5 yıl aralığında, %13,9 ‘ u 6-10 yıl aralığında, %22,8 ‘i 11-15 yıl aralığında, %21,8’ i 16-20 yıl aralığında, %26,7’ si 20 yıl ve fazlası olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Hizmet Ettikleri Kuruma Göre Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kamu	94	93,1
Özel	7	6,9
Toplam	101	100,0

Tablo 5’ de görüldüğü gibi araştırmaya katılan 101 coğrafya öğretmenin %93,’ i kamuda çalışmaktayken, %6,9 ‘u özel sektörde çalışmaktadır.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul Türleri	n	%
Genel Lise	8	7,9
Anadolu Lisesi	52	51,5
Sosyal Bilimler Lisesi	1	2,0
Fen Lisesi	1	1,0
Meslek Lisesi	25	24,8
Öğretmen Lisesi	6	5,9
Diğer	7	6,9
Toplam	101	100,0

Tablo 6’ de görüldüğü gibi katılan 101 coğrafya öğretmenin çalıştıkları okul türleri incelendiğinde %7,9’ u genel liselerde, %51,5’ i anadolu liselerinde, %2,0’ si sosyal bilimler ve %1,0’ i fen bilimleri lisesinde, 24,8’ si meslek liselerinde, %5,9 ‘ u öğretmen lisesi ve diğer liselerde, %7’ sinin diğer lise türlerinde çalıştıkları görülmektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte Türlerine Göre Dağılımı

Mezun Olunan Okul Türü	n	%
Eğitim Fakültesi	68	67,3
Fen Edebiyat Fakültesi	13	12,9
Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi	18	17,8
Diğer	2	2,0
Toplam	101	100,0

Tablo 7’ de görüldüğü gibi katılan 101 coğrafya öğretmeninin mezun oldukları fakülteler incelendiğinde öğretmenlerin %67,3’ ü eğitim fakültesinden, %12,9’ u fen edebiyat fakültesinden, %17,8’ i dil tarih coğrafya fakültesinden, %2’ sinin diğer fakültelerden mezun oldukları görülmektedir.

Tablo 8.

Coğrafya Öğretmenlerinin Cinsiyetleriyle YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Örnek t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	SH	SD	t	p
Soru	Kadın	30	52.30	7.09	1.29	99	-2,495	.014*
Toplam	Erkek	71	56.52	8.04	0.95			
Cog.	Kadın	30	24.13	6.68	1.22	99	.926	.357*
Bec.	Erkek	71	22.99	5.23	0.62			
Ygsögrn.	Kadın	30	16.50	2.93	0.54	99	.401	.689*
Alanları	Erkek	71	16.21	3.45	0.41			
Ygsögrn.	Kadın	30	16.47	3.12	0.57	99	-.083	.934*
Alanları	Erkek	71	16.54	4.03	0.48			

Cinsiyet, YGS-LGS sınavlarındaki coğrafya sorularına ilişkin görüşleri arasında farklılık oluşturmaktadır. ($p=0.014<0.05$)

Tablo 9.

Coğrafya Öğretmenlerinin hizmet sürelerinin YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

		KT	Serbestlik Derecesi	KO	F	p
cogbec	Gruplar Arası	107.856	4	26.964	.828	.511*
	Gruplar İçi	3126.362	96	32.566		
	Toplam	3234.218	100			
ygsöğrenmealanları	Gruplar Arası	48.384	4	12.096	1.120	.352*
	Gruplar İçi	1036.706	96	10.799		
	Toplam	1085.089	100			
lysöğrenmealanları	Gruplar Arası	106.282	4	26.571	1.946	.109*
	Gruplar İçi	1310.946	96	13.656		
	Toplam	1417.228	100			
stoplam	Gruplar Arası	459.174	4	114,793	1.870	.122*
	Gruplar İçi	5894,608	96	61,402		
	Toplam	6353,782	100			

Öğretmenlerin hizmet sürelerinin farklı olması, YGS-LGS sınav sorularının coğrafi becerileri ölçme noktasında fikirlerini anlamlı derecede farklılaştırmamıştır. ($p=0.511>0.05$)

Öğretmenlerin hizmet sürelerinin farklı olması, YGS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımlarının ne ölçüde etkilediğine ilişkin görüşlerini etkilememiştir. ($p=0.352>0.05$)

Öğretmenlerin hizmet sürelerinin farklı olması, LGS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımlarının ne ölçüde etkilediğine ilişkin görüşlerini etkilememiştir. ($p=0.109>0.05$)

Öğretmenlerin hizmet sürelerindeki farklılık, YGS-LGS sınavlarındaki coğrafya sorularına ilişkin düşünceleri arasında farklılığa sebep olmamıştır. ($p=0.122>0.05$)

Tablo 10.

Coğrafya Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumun YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin Bağımsız Örnek t Testi Sonuçları

	Kurum	N	$\bar{X}$	SS	SH	SD	t	p
Soru	Kamu	94	55.2553	8.09	.834	99	-,055	.956*
Toplam	Özel	7	55.4286	6.65	2.515			
Cog. Bec.	Kamu	94	23.1489	5.64	.582	99	-	.252*
	Özel	7	25.7143	6.15	2.327		1,153	
Ygsögrn. Alanları	Kamu	94	16.2553	3.33	.344	99	-,464	.643*
	Özel	7	16.8571	2.79	1.056			
Ygsögrn. Alanları	Kamu	94	16.4362	3.83	.396	99	-,768	.444*
	Özel	7	17.5714	2.50	.947			

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun farklı olması, YGS-LYS sınav sorularının coğrafi becerileri ölçme noktasında fikirlerini anlamlı derecede farklılaştırmamıştır. (p=0.956>0.05)

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun farklı olması, YGS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımlarının ne ölçüde etkilediğine ilişkin görüşlerini etkilememiştir. (p=0.252>0.05)

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun farklı olması, LYS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımlarının ne ölçüde etkilediğine ilişkin görüşlerini etkilememiştir. (p=0.643>0.05)

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun farklılık, YGS-LYS sınavlarındaki coğrafya sorularına ilişkin düşünceleri arasında farklılığa sebep olmamıştır. (p=0.444>0.05)

Tablo 11.

Coğrafya Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türlerinin YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

		KT	Serbestlik Derecesi	KO	F	p
cogbec	Gruplar Arası	205.784	6	34.297	.524	.789*
	Gruplar İçi	6147.998	94	65.404		
	Toplam	6353.782	100			
ygsöğrenmealanları	Gruplar Arası	246.312	6	41.052	1.292	.269*
	Gruplar İçi	2987.906	94	31.786		
	Toplam	3234.218	100			
lysöğrenmealanları	Gruplar Arası	55.724	6	9.287	.848	.536*
	Gruplar İçi	1029.365	94	10.951		
	Toplam	1085.089	100			
stoplam	Gruplar Arası	91.286	6	15.214	1.079	.381*
	Gruplar İçi	1325.941	94	14.106		
	Toplam	1417.228	100			

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin farklı olması, YGS-LYS sınav sorularının coğrafi becerileri ölçme noktasında fikirlerini anlamlı derecede farklılaştırmamıştır. ($p=0.789>0.05$)

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin farklı olması, YGS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımlarının ne ölçüde etkilediğine ilişkin görüşlerini etkilememiştir. ($p=0.269>0.05$)

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin farklı olması, LYS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımlarının ne ölçüde etkilediğine ilişkin görüşlerini etkilememiştir. ($p=0.536>0.05$)

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türlerinin farklılık, YGS-LYS sınavlarındaki coğrafya sorularına ilişkin düşünceleri arasında farklılığa sebep olmamıştır. ($p=0.381>0.05$)

Tablo 12.

Coğrafya Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türlerinin YGS-LYS Coğrafya Sorularına İlişkin Görüşlerinin ANOVA Testi Sonuçları

		KT	Serbestlik Derecesi	KO	F	p
cogbec	Gruplar Arası	14.720	3	4.907	.075	.973*
	Gruplar İçi	6339.062	97	65.351		
	Toplam	6353.782	100			
ygsöğrenmealınları	Gruplar Arası	272.419	3	90.806	2.974	.035*
	Gruplar İçi	2961.799	97	30.534		
	Toplam	3234.218	100			
lysöğrenmealınları	Gruplar Arası	84.338	3	28.113	2.725	.040*
	Gruplar İçi	1000.751	97	10.317		
	Toplam	1085.089	100			
stoplam	Gruplar Arası	129.337	3	43.112	3.247	.025*
	Gruplar İçi	1287.891	97	13.277		
	Toplam	1417.228	100			

Öğretmenlerin çalıştıkları mezun oldukları okul türlerinin farklı olması, YGS-LGS sınav sorularının coğrafi becerileri ölçme noktasında fikirlerini anlamlı derecede farklılaştırmamıştır. ($p=0.973>0.05$)

Öğretmenlerin çalıştıkları mezun oldukları okul türlerinin farklı olması, YGS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımlarının ne ölçüde etkilediğine ilişkin görüşlerini etkilemiştir. ($p=0.035>0.05$)

Öğretmenlerin çalıştıkları mezun oldukları okul türlerinin farklı olması, LYS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımlarının ne ölçüde etkilediğine ilişkin görüşlerini etkilemiştir. ($p=0.040<0.05$)

Öğretmenlerin çalıştıkları mezun oldukları okul türlerinin farklılık, YGS-LYS sınavlarındaki coğrafya sorularına ilişkin düşünceleri arasında farklılığa sebep olmuştur. ($p=0.025<0.05$)

Farklılık tespit edilen mezun olunan okul türleri aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 13.

YGS-LYS İçin Coğrafi Becerileri Kapsama Alanında Farklılığa Sebep Olan Okul Türlerinin Dağılım İstatistikleri

	N	$\bar{X}$	SS	SH
Eğitim Fakültesi	68	24.4412	5.28694	.64114
Dil Tarih				
Coğrafya	18	20.7222	6.27606	1.47928
Fakültesi				

Öğretmenlerden eğitim fakültesinden mezun ($X_{(ort)} = 24,44$) olanlar ile dil tarih coğrafya fakültesinden mezun ($X_{(ort)} = 20,72$) olanlar arasında Ygs-Lys sınavındaki coğrafya sorularının coğrafi becerileri ölçme noktasında farklılık olduğu görülmektedir. Görevi pilot ve pilot aday öğrenci olan çalışanlar çevreye daha duyarlıdır.

Tablo 14.

YGS Coğrafya Sorularının Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlarında Farklılığa Sebep Olan Okul Türlerinin Dağılım İstatistikleri

	N	$\bar{X}$	SS	SH
Eğitim Fakültesi	68	16.8824	3.14585	.38149
Dil Tarih				
Coğrafya	18	14.6667	3.66221	.86319
akültesi				

Öğretmenlerden eğitim fakültesinden mezun ($X_{(ort)} = 16.8824$) olanlar ile dil tarih coğrafya fakültesinden mezun ($X_{(ort)} = 14.6667$) olanlar arasında YGS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımları noktsdınfs farklılık olduğu görülmektedir.

Tablo 15.

LGS Coğrafya Sorularının Öğrenme Alanlarına Ait Kazanımlarında Farklılığa Sebep Olan Okul Türlerinin Dağılım İstatistikleri

	N	$\bar{X}$	SS	SH
Eğitim Fakültesi	68	17.1765	3.72944	.45226
Dil Tarih Coğrafya Fakültesi	18	14.3889	4.06041	.95705

Öğretmenlerden eğitim fakültesinden mezun ($X_{(ort)} = 17.1765$) olanlar ile dil tarih coğrafya fakültesinden mezun ($X_{(ort)} = 14.3889$) olanlar arasında LGS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına ait kazanımları noktasındaki farklılık olduğu görülmektedir.

4.2.Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin YGS'de çıkan sorularla program yaklaşımı arasında uyum olup olmadığı noktasındaki kararları aşağıdaki gibidir;

Tablo 16.

Öğretmenlerin YGS'de Çıkan Sorularla Program Yaklaşımı Arasında Uyum Olup Olmadığının Noktasındaki Kararlarının Dağılımı

Grup Aralıkları	n	%
Katılmıyorum	6	5,9
Kararsızım	47	46,5
Katılıyorum	42	41,6
Kesinlikle Katılıyorum	6	5,9
Toplam	101	100,0

Araştırmaya katılan 101 coğrafya öğretmenin YGS'de çıkan sorularla program yaklaşımı arasında uyum olup olmadığı noktasında %5,9' u katılmadığını belirtmiştir, %46,5' i kararsızken, %41,6' sı katılmakta %5,9' u kesinlikle katılmaktadır.

4.3.İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin LYS'de çıkan sorularla program yaklaşımı arasında uyum olup olmadığı noktasındaki kararları aşağıdaki gibidir;

Tablo 17.

Öğretmenlerin LYS'de Çıkan Sorularla Program Yaklaşımı Arasında Uyum Olup Olmadığının Noktasındaki Kararlarının Dağılımı

Grup Aralıkları	n	%
Katılmıyorum	5	5
Kararsızım	48	47,5
Katılıyorum	39	38,6
Kesinlikle Katılıyorum	9	8,9
Toplam	101	100,0

Araştırmaya katılan 101 coğrafya öğretmenin LYS'de çıkan sorularla program yaklaşımı arasında uyum olup olmadığı noktasında %5' i katılmadığını belirtmiştir, %47,5' i kararsızken, %48,6' sı katılmakta %8,9' u kesinlikle katılmaktadır.

4.4.Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 coğrafya dersi öğretim programının YGS – LYS'ye ne oranda yansımalarının olup olmadığı noktasındaki kararları aşağıdaki gibidir;

Tablo 18.

Öğretmenlerin 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programının YGS – LYS'ye Ne Oranda Yansımalarının Olup Olmadığının Noktasındaki Kararlarının Dağılımı

Grup Aralıkları	n	%
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1
Katılmıyorum	55	54,5
Kararsızım	44	43,6
Katılıyorum	1	1
Toplam	101	100,0

Araştırmaya katılan 101 coğrafya öğretmeninin 2005 coğrafya dersi öğretim programının YGS – LYS’ye ne oranda yansımalarının olup olmadığı noktasında %1’ i kesinlikle katılmadığını belirtmiştir, %54,5’ i katılmadığını, %43,6’ sı kararsız olduğunu %1’ i katılmaktadır.

4.5.Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üniversite sınavında çıkan coğrafya soruları programın öngördüğü coğrafi becerileri kapsayıp kapsamadığını noktasındaki kararları aşağıdaki gibidir;

Tablo 19.

Öğretmenlerin Üniversite Sınavında Çıkan Coğrafya Soruları Programın Öngördüğü Coğrafi Becerileri Kapsayıp Kapsamadığını Noktasındaki Kararlarının Dağılımı

Grup Aralıkları	n	%
Kesinlikle	2	2
Katılmıyorum	29	28,7
Katılmıyorum	47	46,5
Kararsızım	22	21,8
Katılıyorum	1	1
Kesinlikle Katılıyorum		
Toplam	101	100,0

Araştırmaya katılan 101 coğrafya öğretmeninin üniversite sınavında çıkan coğrafya soruları programın öngördüğü coğrafi becerileri kapsayıp kapsamadığını noktasında %1’ i kesinlikle katılmadığını belirtmiştir, %28,7’ si katılmadığını, %46,5’ i kararsız olduğunu %21,8’ inin katıldığını, %1’ i kesinlikle katılmaktadır.

4.6.Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerinin üniversite sınavında çıkan sorular coğrafya öğretmenlerinin ders işleyişini etkileme noktasındaki kararları aşağıdaki gibidir;

Tablo 20.

Öğretmenlerin Üniversite Sınavında Çıkan Sorular Coğrafya Öğretmenlerinin Ders İşleyişini Etkileme Noktasındaki Kararlarının Dağılımı

Grup Aralıkları	n	%
Kesinlikle Katılıyorum	68	67,3
Katılıyorum	33	32,7
Toplam	101	100,0

Araştırmaya katılan 101 coğrafya öğretmenin üniversite sınavında çıkan sorular coğrafya öğretmenlerinin ders işleyişini etkileme noktasında %67,3' ü kesinlikle katıldığını belirtmişken, %32,7' si katıldığını belirtmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplara ait sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Sonuç

Araştırma kapsamında uygulanan anket sonucuna göre elde edilen verilerin analiz edilmesi ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Coğrafya öğretmenlerinin YGS ve LYS coğrafya sorularına yönelik görüşleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir.
- Coğrafya öğretmenlerinin YGS ve LYS coğrafya sorularına yönelik görüşleri hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Coğrafya öğretmenlerinin YGS ve LYS coğrafya sorularına yönelik görüşleri çalıştıkları kurum kamu ya da özel oluşuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Coğrafya öğretmenlerinin YGS ve LYS coğrafya sorularına yönelik görüşleri çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin sadece %47,5'i YGS'de çıkan coğrafya sorularının coğrafya öğretim programıyla uyumlu olduğunu düşünürken %46,5'i kararsız, %5,9'u ise uyumsuz olduğunu düşünmektedir.
- Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin sadece %47,5'i LYS'de çıkan coğrafya sorularının coğrafya öğretim programıyla uyumlu olduğunu düşünürken %47,5'i kararsız, %5'i ise uyumsuz olduğunu düşünmektedir.

- Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin sadece %1'i coğrafya öğretim programının YGS ve LYS sorularına yansıdığına katılmaktadır. Katılmayanların oranı % 55,5'ilen kararsız kalanların oranı ise %43,6'dır.
- Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin sadece %22,8'i üniversite sınavında çıkan coğrafya soruları programın öngördüğü coğrafi becerileri kapsadığını düşünürken, kapsamadığını düşünenlerin oranı %30,7, kararsız kalanların oranı ise %46,5'dir.
- Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %67,3'ü YGS ve LYS'de çıkan soruların ders işleme sürecini etkilediğini düşünürken %32,7'si bu duruma katılmamaktadır.

5.2.Öneriler

Araştırmanın sonuçlarında da görüldüğü gibi coğrafya öğretmenlerinin büyük bir bölümü YGS ve LYS'de çıkan coğrafya sorularının öğretim programıyla uyumlu olduğunu düşünmemektedir. Halbuki söz konusu sınavlarda çıkan soruların evcut öğretim programıyla uyumlu olması hem sınavın kapsam geçerliliği hem de öğreti programında yer alan kazanımların gerçekleşmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Diğer taraftan öğretim programı içerisinde yer alan coğrafi becerilerin YGS ve LYS'de öğretim programının ön gördüğü şekilde sorgulanması gerekmektedir. Dolayısıyla söz konusu sınavda çıkan sorular da bu doğrultuda hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adanalı, K. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R., & Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (3.Baskı) Sakarya: Sakarya.
- Büyüköztürk, Ş. & Gülbahar, Y. (2010). “Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Değerlendirme Tercihleri”. *Eğitim Araştırmaları*. 55–72.
- Çakan, M. (2010). Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Tekindal, S. (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (92-126). Ankara: Pegema.
- Çoruhlu, Ş., Nas, S. & Çepni, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler (Trabzon Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122–141.
- Demir, S. & Süslü, Y. (1985). *Ölçme ve Değerlendirme*. Bursa.
- Demircioğlu, G. (2008). “Geçerlik ve Güvenirlik”. (Ed.: E. Karip) *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, 51–83.
- Ercan, İ. & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211–216.
- Ertürk, S. (1993). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Gümüş, B. (1977). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Kalite.
- Güneş, A. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güngördü, E. (2002). *Coğrafyada Öğretim Yöntemleri, İlkeler ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel.

- Güngördü, E. (2008). *Coğrafyada Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Asil.
- Güngördü, E. (2010). *Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada İstatistik Metotları*. Ankara: Gazi.
- Güngördü, E. (2010). *Liselerde Coğrafya Dersi Öğretimi*. Ankara: Gazi.
- Güngördü, E. (2006). Eğitim Fakülteleri İçin Coğrafyada Öğretim yöntemleri ve Çağdaş Öğretim Yaklaşımları İlkeler-Uygulamalar. (2. Baskı). Ankara: Asil.
- Karabağ, S. (1998) Coğrafya Öğretiminde Anahtar Sorular ve Kavramlar. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 25-41.
- Karabağ, S. (2002, 09-12 Temmuz). *Coğrafya Öğretmenlerinin Mesleki Nitelikleri*. Türk Coğrafya Kurumu Coğrafya Kurultayında Sunuldu, Ankara.
- Karabağ, S.(2007) Coğrafya Öğretmenlerinin Mesleki Sorumlulukları. S. Karabağ ve S. Şahin. (Editörler). *Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi*. Ankara. Gazi.
- Karadağ, E. & Öney, A. (2006). İlköğretim 1. Kademedeki Portfolyo Dosyalarının Değerlendirme Aracı Olarak Kullanılabilirliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 235–246.
- Karahan, U. (2007). *Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Metodlarından Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç ve Kavram Haritaları'nın Biyoloji Öğretiminde Uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kılıç, G. B. (2006). *Yeni Yaklaşımlar Işığında İlköğretim Bilim Öğretimi*. İstanbul: Morpa
- Kurt, A. A. (2010). “Bilişim Teknolojileri Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme”. (Ed.: S. Şahin). *Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Özel Öğretim Yöntemleri I-II*. Ankara: Pegem Akademi, 277–315.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (5.Baskı). Ankara: Nobel.
- MEB. (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı*. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nalçacı, A. (2006). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Coğrafya Konularının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Odabaşı, H.F.(2011). Ölçme Araç ve Yöntemleri. Kurt,A. (Edt.),*Ölçme ve Değerlendirme* (85-107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özey, R. Demirci A (2008). *Coğrafya Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özey,R ve İncekara, S. (Editörler). (2010). *Coğrafya Eğitiminde Kavram ve Değişimler*, Ankara : Pegem A.
- Şimşek, N. (2009). Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. (Ed. SAFRAN, Mustafa). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (573–624). Ankara: Pegema.
- Tan, Ş. (2012). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı* (7. Baskı),Ankara: Pegema.
- Taşdemir, M. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Teori, Teknik, Uygulama)*. Kırşehir: Sohbet.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı.
- Tekindal, S. (2002). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri*. Kocaeli: Evrim.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2011). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 3. Baskı. Ankara: Pegema
- Turgut, M. F. (1988). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. (2. Baskı). Ankara: Detay.
- Ural, M. & Erdoğan, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (İstatistik Uygulamalı)*. Ankara.
- Yaşar ,M. (2010). Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi. Tekindal, S. (Edt.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (ss. 2-7). Ankara: Pegema.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Konya : Mikro.

EKLER



YGS-LYS'DE ÇIKAN COĞRAFYA SORULARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Değerli meslektaşım,

Bu anket “**YGS-LYS Coğrafya Sorularının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**” konulu yüksek lisans tezime veri toplamak üzere hazırlanmıştır. Elde edilen bilgiler başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Ankete samimi cevaplar vermeniz araştırmaya açısından son derece önemlidir. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Hülya ŞAHİN
Gazi Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi
eker_hulya42@hotmail.com

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz : ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Hizmet süreniz : ☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 20 yıl ve üzeri
3. Görev yaptığınız kurum : ☐ Kamu ☐ Özel
3. Görev yaptığınız okul türü : ☐ Genel lise ☐ Anadolu lisesi ☐ Sosyal Bilimler lisesi
☐ Fen lisesi ☐ Meslek Lisesi ☐ Öğretmen lisesi
☐ Çok Programlı lise ☐ Diğer
4. Mezun Olduğunuz Yüksek Öğretim Programı :
☐ Eğitim Fakültesi
☐ Fen Edebiyat Fakültesi
☐ Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi
☐ Diğer (lütfen belirtiniz).....
- 5.Öğrenim durumunuz : ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

BÖLÜM I

Aşağıda YGS-LYS’de çıkan coğrafya sorularına yönelik ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelere katılma derecenizi ilgili boşluğa X işareti koyarak belirtiniz.

Aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığınızı yanındaki kutucuklardan yalnızca birine (X) işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.YGS coğrafya soruları coğrafya öğretim programının temel felsefesini yansıtmaktadır.					
2.LYS coğrafya soruları coğrafya öğretim programının temel felsefesini yansıtmaktadır.					
3.YGS coğrafya soruları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olarak düzenlenmiştir.					
4.LYS coğrafya soruları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olarak düzenlenmiştir.					
5.YGS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı dengelidir.					
6.LYS coğrafya sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı dengelidir.					
7.Derslerimde üniversite sınavlarına yönelik ölçme değerlendirme sürecini takip ederim.					
8.Günlük ve yıllık ders planlarımı hazırlarken üniversite sınavlarını dikkate alırım.					
9.Coğrafya öğretim programı için belirlenen ders saatleri YGS-LYS coğrafya sorularını çözmek için yeterlidir.					
10.YGS-LYS ile birlikte coğrafya dersinin önemi artmıştır.					
11.YGS coğrafya soru sayısı sınavın kapsam geçerliliği açısından yeterlidir.					
12.LYS coğrafya soru sayısı sınavın kapsam geçerliliği açısından yeterlidir.					
13.2005 Coğrafya Öğretim Programıyla birlikte üniversite sınavında çıkan coğrafya sorularının niteliği artmıştır.					
14.2005 Coğrafya Öğretim Programıyla birlikte üniversite sınavında çıkan coğrafya sorularının çözülme oranı artmıştır.					
15.2005 Coğrafya Öğretim Programıyla birlikte YGS-LYS’de çok sayıda tartışmalı soru sorulmuştur.					
16.2005 Coğrafya Öğretim Programıyla birlikte üniversite sınavlarında çıkan coğrafya soruları zorlaşmıştır.					

Aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra ifadeye ne ölçüde katılıp katılmadığınızı yanındaki kutucuklardan yalnızca birine (X) işareti koyarak belirtiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
17.2005 Coğrafya Öğretim Programıyla birlikte üniversite sınavlarında çıkan coğrafya sorularının çözümünde öğretmenlerin okullardaki önemi artmıştır.					
18.2005 Coğrafya Öğretim Programıyla birlikte üniversite sınavında çıkan coğrafya sorularının çözümünde dershanelerin rolü artmıştır.					
19.2005 Coğrafya Öğretim Programıyla birlikte üniversite sınavında çıkan coğrafya soruların gündelik yaşamla daha ilgili konulardan sorulmaktadır.					

BÖLÜM II

YGS-LYS coğrafya sorularının aşağıda verilen coğrafi becerileri ne ölçüde kapsadığını 1'den 5'e kadar puanlar vererek belirtiniz. (1:en az, 5: en fazla)

Coğrafi Beceriler	1	2	3	4	5
Harita becerisi					
Gözlem becerisi					
Arazi çalışma becerisi					
Coğrafi sorgulama becerisi					
Tablo, grafik ve diyagram hazırlama ve yorumlama becerisi					
Zamanı algılama becerisi					
Karşıt kullanma becerisi					
Değişim ve sürekliliği algılama becerisi					

YGS coğrafya sorularının aşağıda verilen öğrenme alanlarına ait kazanımları ne ölçüde kapsadığını 1'den 5'e kadar puanlar vererek belirtiniz. (1:en az, 5: en fazla)

Öğrenme Alanı	1	2	3	4	5
Doğal Sistemler					
Beşeri Sistemler					
Mekansal Sentez Türkiye					
Küresel Ortam : Bölgeler ve Ülkeler					
Çevre ve Toplum					

LYS coğrafya sorularının aşağıda verilen öğrenme alanlarına ait kazanımları ne ölçüde kapsadığını 1'den 5'e kadar puanlar vererek belirtiniz. (1:en az, 5: en fazla)

Öğrenme Alanı	1	2	3	4	5
Doğal Sistemler					
Beşeri Sistemler					
Mekansal Sentez Türkiye					
Küresel Ortam : Bölgeler ve Ülkeler					
Çevre ve Toplum					

YGS-LYS coğrafya sorularının aşağıda verilen öğretim programlarını ne ölçüde kapsadığını 1'den 5'e kadar puanlar vererek belirtiniz. (1:en az, 5: en fazla)

Öğretim Programı	1	2	3	4	5
9.Sınıf öğretim programı					
10.Sınıf öğretim programı					
11.Sınıf öğretim programı					
12.Sınıf öğretim programı					

Ekleme istedikleriniz ve önerileriniz :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..