

**T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Teftiş Kurulu Başkanlığı**



**ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİNDE SBS
VE
YENİ BİR MODEL**

Nisan 2010 – Ankara

ARAŞTIRMA GRUBU:

Ahmet KASAPÇOPUR

Metin ÇAKIR

Faruk NORŐENLİ

Dilek HALAY

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	i
KISALTMALAR.....	iii
TABLolar LİSTESİ.....	iv
GRAFİKLER LİSTESİ.....	v
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM PROBLEM DURUMU VE YÖNTEM

1.1. PROBLEM DURUMU.....	2
1.1.1. Problem.....	2
1.1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.1.6. Tanımlar.....	6
1.2. YÖNTEM.....	7
1.2.1. Araştırmanın Modeli.....	7
1.2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	7
1.2.3. Veriler ve Toplanması.....	8
1.2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	8

İKİNCİ BÖLÜM EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

2.1. ÖLÇME.....	10
2.1.1. Ölçme Araçları.....	12
2.1.2. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler.....	12
2.2 DEĞERLENDİRME.....	17
2.2.1. Değerlendirme Türleri.....	19
2.2.2. Değerlendirmenin Amaçları.....	19
2.3. ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI.....	22

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM KADEMELER ARASI GEÇİŞ

3.1. İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ.....	26
3.1.1. Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS)'na Göre Geçişler.....	27
3.1.2. Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)'ne Göre Geçişler.....	27
3.2. ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ.....	29
3.3. SEÇİLMİŞ BAZI ÜLKELERDE KADEMELER ARASI GEÇİŞ.....	31

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
ARAŞTIRMA BULGULARI VE YORUM

4.1. SBS PİLOT UYGULAMA İLE 2008 VE 2009 SBS'YE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	33
4.2. SBS SONUÇLARININ, İLLER VE BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	39
4.3. SBS SONUÇLARININ, MERKEZ VE TAŞRA OKULLARINA GÖRE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	46
4.4. SBS SONUÇLARININ, RESMİ VE ÖZEL OKULLARA GÖRE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	49
4.5. ÖZEL DERSHANELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	52
4.6. DENEME SINAVLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	60
4.7. ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDEN YÜKSEKÖĞRETİM KADEMESİNE GEÇİŞE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	63
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	67
KAYNAKÇA.....	73

KISALTMALAR

OGES	: Ortaöğretime Geçiş Sistemi
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
OYP	: Ortaöğretim Yerleştirme Puanı
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Sınavı
ÖSS	: Öğrenci Seçme Sınavı
YGS	: Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı
LYS	: Lisans Yerleştirme Sınavı
OBP	: Ortaöğretim Başarı Puanı
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
TKB	: Teftiş Kurulu Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
vb.	: Ve Benzeri

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. SBS Pilot Uygulama Soru Dağılımı ve Doğru Cevap Ortalaması (2007)..	33
Tablo 2. SBS Soru Dağılımı ve Doğru Cevap Ortalaması (2008).....	35
Tablo 3. SBS Soru Dağılımı ve Doğru Cevap Ortalaması (2009).....	36
Tablo 4. İllerin OYP Ortalaması ve Başarı Sırası (2009).....	40
Tablo 5. 2009 Yılı OYP Ortalamasına Göre İlk On Sırada Yer Alan İllerin 2003 Yılı Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sırası.....	43
Tablo 6. 2009 Yılı OYP Ortalamasına Göre Son On Sırada Yer Alan İllerin 2003 Yılı Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sırası.....	43
Tablo 7. Bölgelerin OYP Ortalaması ve Başarı Sırası (2009).....	44
Tablo 8. Bölgelerin OYP Ortalamasına (2009) ve Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyine (2003) Göre Sıralaması.....	45
Tablo 9. SBS Sonuçlarının Merkez ve Taşra Okullarına Göre Dağılımı (2008-2009).....	47
Tablo 10. SBS Sonuçlarının Resmi ve Özel Okullara Göre Dağılımı (2008-2009)...	49
Tablo 11. Özel Dershane ve Öğrenci Sayıları (2000-2009).....	52
Tablo 12. İlk Sekiz İlde Faaliyet Gösteren Özel Dershane Sayıları (2007-2010).....	54
Tablo 13. Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin İlköğretim ve Ortaöğretim Kademesine Göre Dağılımı (2005-2009).....	55
Tablo 14. İlköğretim Kademesinde Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı (2006-2009).....	55
Tablo 15. İlköğretim Kademesinde Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı (2007-2009).....	56
Tablo 16. Bir Öğrencinin Yıllık Ortalama Dershane Maliyeti (2009-2010).....	59
Tablo 17. Seviye Belirleme Sınavı Adıyla Deneme Sınavı Yapan Okul Sayıları.....	60
Tablo 18. Ortaöğretim Kurum Türüne Göre Üniversiteye Yerleşme Durumu (2008-2009).....	64

GRAFİKLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Grafik 1. SBS Pilot Uygulaması Ham Puan Dağılımı (2007).....	34
Grafik 2. SBS Sonuçlarının Derslere Göre Dağılımı (2008).....	35
Grafik 3. SBS Sonuçlarının Derslere Göre Dağılımı (2009).....	36
Grafik 4. SBS Pilot Uygulama İle 2008 ve 2009 SBS Sonuçlarının Derslere Göre Dağılımı.....	37
Grafik 5. SBS Pilot Uygulama İle 2008 ve 2009 SBS Sonuçlarının Tüm Derslerin Ortalamasına Göre Dağılımı.....	38
Grafik 6. Bölgelerin OYP Ortalaması ve Başarı Sırası (2009).....	45
Grafik 7. SBS Sonuçlarının Merkez ve Taşra Okullarına Göre Dağılımı (2008).....	48
Grafik 8. SBS Sonuçlarının Merkez ve Taşra Okullarına Göre Dağılımı (2009).....	48
Grafik 9. SBS Sonuçlarının Resmi ve Özel Okullara Göre Dağılımı (2008).....	50
Grafik 10. SBS Sonuçlarının Resmi ve Özel Okullara Göre Dağılımı (2009).....	50
Grafik 11. Özel Dershane Sayılarındaki Değişim (2000-2010).....	53
Grafik 12. İlköğretim Kademesinde Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı (2007-2008 Öğretim Yılı).....	57
Grafik 13. İlköğretim Kademesinde Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı (2008-2009 Öğretim Yılı).....	57
Grafik 14. Ortaöğretim Kurum Türüne Göre Üniversiteye Yerleşme Oranı (2008)...	65
Grafik 15. Ortaöğretim Kurum Türüne Göre Üniversiteye Yerleşme Oranı (2009)...	65

GİRİŞ

Her sistem gibi eğitim sistemi de, amacı, girdileri, işlemi, çıktıları, çevresi ve dönütleriyle bir bütündür ve amacına ulaşmak için alt sistemlerden ve birbirine bağlı çeşitli kademelerden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim bireysel, ilköğretim ise toplumsal benliğin oluşmasında oldukça etkilidir. Ortaöğretim üretici, yükseköğretim de toplumun yönetici insan gücü kaynağının niteliğini belirler.

Tüm dünyada olduğu gibi, Türk millî eğitim sistemi de okul öncesinden yükseköğretime kadar birbirini takip eden, birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen kademelerden oluşmaktadır. Türk milli eğitim sistemi içerisinde okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinin her biri bir diğerinin işleyişini doğrudan etkiler. Bu nedenle, sistem yaklaşımının gereği olarak okul öncesinden ilköğretime, ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişlerin ve bağlantıların esnek, işlevsel ve gelişmelere açık olması şarttır.

Eğitim sistemleri, alt sistemleri ile birlikte kendilerini hem ulusal hem de küresel düzeyde meydana gelen sosyal, siyasal ve ekonomik paradigma değişikliklerine uyarlamak; bu doğrultudaki gereksinmelere cevap verecek, beklentileri karşılayacak vizyon değişikliklerini gerçekleştirmek durumundadırlar.

Paradigma değişikliklerini yakalamak ve çağa ayak uydurabilecek nitelikte insan yetiştirmek amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bir dizi çalışma yürütülmüş ve hala da yürütülmektedir. Bu çalışmaların en önemlisi ve en etkilisi öğretim programlarında yapılan değişikliktir. Programın başarısının tespiti ve geliştirilmesi dönemsel olarak yapılan değerlendirme ile mümkündür. Bu düşünceyle, yeni öğretim programlarının belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığının tespiti açısından yeterli ve uygun olmadığı düşüncesiyle, bilgi içerikli ve sonuç temelli ölçme ve değerlendirme yöntemi terk edilerek, süreç temelli olarak yapılandırılan Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) oluşturulmuştur. Ancak, bu sistem henüz üçüncü yılını tamamlamadan, özellikle 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyelerinde uygulanan seviye belirleme sınavları (SBS) nedeniyle önemli ve haklı eleştirilere maruz kalmıştır.

Bu araştırmada ortaöğretime geçiş sistemi içerisinde yer alan ve üst düzeyde etkili olan seviye belirleme sınavlarının amacına ulaşip ulaşmadığının test edilmesi amacıyla bu sınavların etkileri ile öğrenci kazanımlarını ortaya koymadaki etkililik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Birinci bölümde problem durumu ve yöntem; ikinci bölümde ölçme ve değerlendirme; üçüncü bölümde kademeler arası geçiş; dördüncü bölümde ise, araştırma hipotezlerine göre bulgular ve yoruma yer verilmiştir. Ulaşılan sonuca göre yeni bir model önerisinde bulunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU VE YÖNTEM

Bu bölümde problem durumu değerlendirildikten sonra, araştırma hipotezlerinin doğrulanmasına yönelik olarak belirlenen yöntem üzerinde durulmuştur.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bu başlık altında araştırmanın probleminin ortaya konulmasına çalışılmış; araştırmanın amacının ve öneminin belirtilmesine, sayılılar ve sınırlılıkların açıklanmasına yer verilmiş; araştırmada kullanılan bazı kavram ve terimlerin tanımlaması yapılmıştır.

1.1.1. Problem

İnsanların birlikte yaşama zorunluluğuna bağlı olarak toplumların oluşmasıyla doğan toplumsal eğitim kurumları, önceleri okulumsu örgütler halinde ortaya çıkmış, okulların çoğalmasıyla bunların toplum üzerindeki etkisi fark edilmiş ve belirli bir düzen içinde işletilmesinin gerekliliği karşısında sistem bütünlüğü içerisinde yapılandırılmıştır.

Eğitim sisteminin bilimsel çözümlenmesi sistem yaklaşımıyla yapılmıştır. Her sistem gibi eğitim sistemi de, amacı, girdileri, işlemi, çıktıları, çevresi ve dönütleriyle bir bütündür (Başaran, 2006: 55).

Eğitim sistemleri, amacına ulaşmak için alt sistemlerden ve birbirine bağlı çeşitli kademelerden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim bireysel, ilköğretim ise toplumsal benliğin oluşmasında oldukça etkilidir. Ortaöğretim üretici, yükseköğretim de toplumun yönetici insan gücü kaynağının niteliğini belirler.

Türk millî eğitim sistemi, okul öncesinden yükseköğretime kadar birbirini takip eden ve etkileyen kademelerden oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinin her biri bir diğ erinin işleyişini doğrudan etkiler. Bu nedenle, sistem yaklaşımının gereği olarak okul öncesinden ilköğretime, ilköğretimden ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişlerin ve bağlantıların işlevsel olması şarttır.

Türkiye’de ortaöğretim kurumları oldukça fazla çeşitlilik göstermektedir ve ilköğretimi tamamlayan öğrencilerin ortaöğretime devamları sınavlı (merkezi) ve sınavsız olmak üzere iki şekilde olmaktadır. Anadolu statüsünde olan liseler ile fen liselerine merkezi sınav sistemine göre öğrenci alınmaktadır. Diğer liselere ise sınavsız ve varsa özel koşullara (sağlık durumu, yetenek sınavı, vb) göre öğrenci alınmaktadır.

2007-2008 öğretim yılına kadar, 8’inci sınıflara yönelik olarak “Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)” uygulanmaktayken, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı sonunda OKS son kez uygulanmış ve yerine 6, 7 ve 8’inci sınıflara yönelik olarak uygulanan “Seviye Belirleme Sınavları (SBS)” getirilmiştir.

Ortaöğretime geçişte kullanılan bu yeni sistemde, öğrencilerin sınav başarılarının yanında ilköğretimdeki akademik başarılarının da etkisi bulunmaktadır. Bu amaçla sisteme %25 oranında etki eden yılsonu başarı puanı belirlenirken, puanla değerlendirilen tüm derslerin ders puanları sisteme etki etmektedir. Öğrencilerin ders başarıları dönem sonlarında düzenlenen karneler ile öğrenciye ve veliye bildirilmekte ve karnede yılsonu başarı puanı da yer almaktadır.

Elbette ki, eğitim programının başarısının tespit edilmesi ölçme ve değerlendirme yoluyla olmaktadır (Purtul, 2007: 53). Program başarısını ölçmek, eksiklerini belirlemek ve gelişmesini sağlamak ancak doğru bir ölçme değerlendirme sistemi ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme adımının da doğru planlanıp doğru uygulanmasına ve sonuçların doğru değerlendirilmesine ihtiyaç vardır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, yeni öğretim programlarının belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığının tespiti açısından yeterli ve uygun olmadığı düşüncesiyle, bilgi içerikli ve sonuç temelli ölçme ve değerlendirme yönteminin (OKS) terk edilerek, süreç temelli olarak yapılandırılan SBS’nin uygulanması, daha üçüncü yılını tamamlamadan tartışma konusu olmuştur. Bu tartışa; tam tersi beklenirken, öğrencilerin, mevcut öğretim kurumlarından ziyade, önceki sisteme göre, daha alt sınıflardan başlayarak daha çok özel dersanelere ve kurslara yöneldiği; deneme sınavlarının uygulama alanlarının genişletilerek sayılarının arttırıldığı ve bunun sonucu olarak da kişisel, bedensel ve sosyal gelişimlerine yeterince zaman ayıramadığı alanlarında yoğunlaşmaktadır.

Araştırmanın problemi; ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş sistemi içerisinde yer alan seviye belirleme sınavlarının amacına ulaşip ulaşmadığıdır.

1.1.2. Araştırmanın Amacı

Öğrencileri akademik başarılarına göre sıralamak değil, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla getirilen ve 2007–2008 öğretim yılından itibaren uygulanan seviye belirleme sınavlarının etkileri ile öğrenci kazanımlarını ortaya koymadaki etkililik düzeyi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları aşağıdaki soruların cevaplarını ortaya çıkarma üzerine odaklanmıştır:

1. SBS pilot uygulaması ile fiili uygulamalar arasında uyum var mıdır? Pilot uygulama sonuçları, fiili uygulamaya geçiş için uygun mudur?
2. SBS sonuçları, iller ve bölgeler arasında farklılık göstermekte midir?
3. SBS sonuçları, resmi ve özel okullar açısından farklılık göstermekte midir?
4. SBS'nin uygulanmaya başladığı öğretim yılından itibaren, özel dersanelerin/ kursların öğrenci sayılarında azalma olmuş mudur?
5. Dersanelere/kurslara giden öğrencilerin sınıf seviyelerinde (kademelerinde) değişme olmuş mudur?
6. SBS, velilerin eğitim harcamalarını azaltmış mıdır?
7. SBS'ye hazırlık amacıyla deneme sınavları yapılmakta mıdır?
8. Ortaöğretim kademesinden yüksek öğretim kademesine geçişte uygulanan sınavlar SBS'yi etkilemekte midir?

1.1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımına göre oluşturulan öğretim programlarının gereği olarak, öğrenci başarılarının program hedeflerine ve öğrenci kazanımlarına göre değerlendirilmesi esastır. Bu nedenle, öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla sınavlar yapılır. Sınav soruları, haftalık ders çizelgesinde yer alan derslerden, o yılın öğretim programı esas alınarak hazırlanır (MEB TTK 178 No'lu Karar, 2007/Md.6). Sorular, kazanımlar esas alınarak öğrencinin; yorumlama, analiz etme, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme vb. yeterliliklerini ölçecek nitelikte olmalıdır (MEB TTK, 2007/Md.7).

Sınav sonuçları kullanılarak uygulanan programlar hakkında etkili ve doğru değerlendirme yapılabilirdir. Etkili ve doğru değerlendirme yapılabilmesi ancak doğru

ölçme yöntemi ve doğru ölçme araçlarıyla mümkün olabilir. Bilimsel nitelikleri taşımayan ölçme araçları ile elde edilmiş sonuçlardan yola çıkılarak etkili ve doğru değerlendirme yapılabilmesi olası değildir.

Tüm sistemleri etkileyen ve kalkınmanın temeli olan eğitim sisteminin amacına ulaşması, uygulanan öğretim programlarının amacına ulaşmasıyla olanaklıdır. Etkili bir sistem dinamik olmalıdır ve gelişmelere ayak uydurabilmelidir. Öğretim programlarının değerlendirilmesi sonucunda; karar verme ve planlama, öğretim programını uygulama, ölçme ve değerlendirme etkinliklerine dönüt verilerek gerekli öğelerde düzeltme ve geliştirme çalışmaları yapılmalıdır.

Bu çalışma ile, 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulanan SBS'nin, öğretim programlarında yer alan öğrenci kazanımlarını ortaya koymadaki etkililik düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Böylece, Türk milli eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan tipini oluşturmayı amaçlayan öğretim programlarını geliştirme basamağının en önemli halkalarından birisi olan ve halen kullanılan ölçme değerlendirme sistemi hakkında bilgiler sunulmuştur.

Değişimde ve gelişimde en önemli aşama etkili karar verebilmektir. Etkili karar ise, istisnaların dışında analitik olarak verilen karardır. Bu araştırma ile toplanacak verilerin üst kademe yöneticilerinin analitik karar almasına ve dolayısıyla değişimin ilerleme şeklinde yaşanarak Türk milli eğitim sisteminin geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma, aşağıdaki varsayımlardan (sayıtlardan) hareket edilerek sonuçlandırılmıştır.

1. İlköğretim programlarında öğrencilere kazandırılması amaçlanan kazanımlara yer verilmiştir.

2. İlköğretim kademesinde, özel dersanelere/kurslara devam eden öğrencilerin sınıf seviyelerine göre kayıtları tutulmaktadır.

3. Özel dersanelere/kurslara giden öğrencilerin masrafları hesaplanabilmektedir.

4. SBS'ye hazırlık amacıyla deneme sınavları yapılmasına ilişkin inceleme sonucu rapor haline getirilmiştir.

5. Ortaöğretim kademesinden yüksek öğretim kademesine geçiş sistemi, ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş sistemini etkilemektedir.

6. SBS'nin istatistiksel sonuçları okullar, iller ve bölgeler bazında tutulmaktadır.

1.1.5. Sınırlılıklar

SBS sonuçları ile özel dersanelere/kurslara giden öğrencilere ilişkin veriler Türkiye geneli esas alınarak değerlendirilmiş ve 2006-2010 yılları arası ile sınırlandırılmıştır.

SBS'ye hazırlık amacıyla yapılan deneme sınavlarına ilişkin veriler ise; 2007-2009 yıllarını kapsayacak şekilde 13 il ile sınırlandırılmıştır¹.

1.1.6. Tanımlar

Bakanlık: Eğitim öğretim veren okul kurumların bağlandığı bakanlık Millî Eğitim Bakanlığıdır. Türkiye'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereğince eğitim öğretim faaliyetlerinin tamamı Milli Eğitim Bakanlığının gözetim ve denetimindedir.

Eğitim Kurumu: Eğitim ve öğretim faaliyetlerini sistemli bir şekilde yürütmek üzere ülke geneline yayılmış eğitim kurumları vardır. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren eğitim kurumları örgün ve yaygın olarak iki çatıda gruplandırılmaktadır.

İlköğretim kurumları: Resmî ve özel ilköğretim okullarıdır.

Öğretim Yılı: Ders yılının başladığı tarihten, sonraki ders yılının başladığı tarihe kadar geçen süredir.

Ölçme: Bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir.

Değerlendirme: Bir ölçüt kullanarak yargıya varma ve karar verme sürecidir. Başka bir ifadeyle öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğunun belirlenmesidir.

Kazanım: Öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencide görülmesi beklenen bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanmaktadır (Ata, 2006:75).

Ders ve Etkinliklere Katılım: Öğrencilerin derslerde; soru sorma, alıştıırma yapma, çalışma kâğıtlarını doldurma, görüşleriyle tartışmalara katılma, sorumluluk alma, verilen

¹ Adana, Aksaray, Ankara, Bursa, Elazığ, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Manisa, Mersin, Osmaniye, Sakarya ve Şanlıurfa

görevi isteyerek zamanında yapma ve benzeri çabalarıyla ders etkinliklerine katkıda bulunmasıdır.

Dereceli Puanlama Anahtarı: Öğrencinin gerçekleştirdiği bir çalışmaya ilişkin performansını, belirlenen ölçütler bakımından yetersizden yeterliye doğru belirleyen puanlama anahtarıdır.

Sınavlar: Öğrencilerin, öğretim programlarında yer alan kazanımlardan edinilenler ile öğrenme eksikliklerini belirlemek için değişik ölçme araçlarıyla yapılan ölçmedir.

Seviye Belirleme Sınavı (SBS): İlköğretim kurumlarının 6, 7 ve 8 inci sınıflarında, Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda, merkezi düzeyde yapılan sınavdır.

Alternatif Ölçme Araçları: Öğrenci başarısını ölçmek amacıyla tek bir doğru cevabı olan geleneksel ölçme araçları dışında kalan ve süreç değerlendirmeyi ön plana çıkaran portfolyo, proje, performans değerlendirme, gözlem tekniği, öz değerlendirme, akran değerlendirme, görüşme tekniği, grup değerlendirme gibi ölçme araçlarıdır.

Veli: Öğrencinin annesi, babası veya yasal olarak sorumluluğunu üstlenen kişidir.

1.2. YÖNTEM

Yöntem başlığı altında araştırma modeli, evreni, örneklem seçimi ile verilerin toplanması hususlarına yer verilmiş ve elde edilen verilerin nasıl değerlendirileceği açıklanmıştır.

1.2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2004:77). Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili alan yazın taraması yapılmış ve bu paralelde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006-2010 yılları arasında uygulanan seviye belirleme sınavlarının sonuçları ile özel dersanelere/kurslara giden öğrenci sayılarına ilişkin veriler incelenerek analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

1.2.2. Araştırmanın Evreni ve Örnelemi

Araştırmanın evrenini, ilköğretim öğrencileri, alt evrenini ise 6, 7 ve 8'inci sınıfta seviye belirleme sınavına katılan öğrenciler oluşturmaktadır. 2009-2010 öğretim yılı itibarıyla 32 431 adet resmi ve 879 adet özel ilköğretim okulu bulunmaktadır ve bu

okullarda 10 664 676'sı resmi, 251 867'si özel olmak üzere toplam 10 916 643 öğrenci eğitim ve öğretim görmektedir. 6, 7 ve 8'inci sınıflarda okuyan ve SBS'ye girmeye aday öğrenci sayısı 4 281 487'dir.

Araştırmanın, SBS sonuçlarının, özel dersanelere/kurslara devam eden öğrencilerin ve özel ilköğretimdeki okullaşma oranının değerlendirilmesi kısmıyla ilgili olarak örneklem seçimine gidilmemiştir. Böylece, alt evrenin tamamı üzerinde yapılan çalışmanın evreni temsil edebilme yeteneği %100 olmuştur.

SBS'ye hazırlık amacıyla yapılan deneme sınavlarının değerlendirilmesi kısmıyla ilgili olarak ise; 2009 yılında inceleme yapılan 13 il örneklem olarak seçilmiştir. Bu iller; Adana, Aksaray, Ankara, Bursa, Elazığ, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Manisa, Mersin, Osmaniye, Sakarya ve Şanlıurfa'dır.

1.2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmanın kuramsal boyutunda yer verilen ölçme ve değerlendirme ile kademeler arası geçişler ilgili kaynakların taranmasıyla oluşturulmuştur.

SBS sonuçları, özel dersanelere/kurslara devam eden öğrenci sayıları ve özel ilköğretimdeki okullaşma oranıyla ilgili veriler, Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinden alınmıştır.

SBS'ye hazırlık amacıyla deneme sınavları yapıldığına ilişkin veriler ise, MEB Teftiş Kurulu tarafından 2009 yılında 13 ilde yapılan inceleme sonucunda düzenlenen rapordan alınmıştır.

3.2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Veri analizi; verileri toplama, düzenleme ve uygun istatistiksel teknikler kullanarak bilimsel geçerliğe sahip sonuçlar çıkarma sürecidir (Büyüköztürk, 2007:7). Analizin nicel veriler üzerinde yapılması ve nicel sonuçlara ulaşılması, bilimsel gelişmede önemli bir yer tutar. Kuramsal olarak her şey ölçülebildiğine göre, bu çalışmada da verilerin analizi, bu amaca yönelik olarak yapılmıştır (Karasar, 2004:206).

Yıllar itibarıyla; SBS'de çıkan soruların, ilköğretim programlarındaki kazanımlara göre; özel dersanelere/kurslara giden öğrencilerin, sınıf seviyeleri bazında öğrenci mevcuduna göre; SBS sonuçları resmi ve özel okullar ile iller ve bölgeler bazında; örneklem olarak seçilen illerde SBS'ye hazırlık amacıyla yapılan deneme sınavları, sınıf seviyelerine göre frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak ilgili tablolarda sunulmuştur.

Diğer taraftan, dersanelere giden rencilere yapılan harcamalardan hareketle, velilerin eğitim harcamaları belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizinde, Türkiye aşağıda gösterildiği gibi 12 istatistikî bölgeye (Düzey 1) ve 81 ile (Düzey 3) ayrılmıştır.

İstatistik Bölge Düzey 1	Bölge Kapsamındaki İller Düzey 3
TR1 İstanbul	İstanbul
TR2 Batı Marmara	Balıkesir, Çanakkale, Edirne, Kırklareli ve Tekirdağ
TR3 Ege	Afyonkarahisar, Aydın, Denizli, İzmir, Kütahya, Muğla, Manisa ve Uşak
TR4 Doğu Marmara	Bilecik, Bolu, Bursa, Düzce, Eskişehir, Kocaeli, Sakarya ve Yalova
TR5 Batı Anadolu	Ankara, Karaman ve Konya
TR6 Akdeniz	Adana, Antalya, Burdur, Hatay, Isparta, Kahramanmaraş, Mersin ve Osmaniye
TR7 Orta Anadolu	Aksaray, Kayseri, Kırkkale, Kırşehir, Nevşehir, Niğe, Sivas ve Yozgat
TR8 Batı Karadeniz	Amasya, Bartın, ankır, Çorum, Karabük, Kastamonu, Samsun, Sinop ve Zonguldak
TR9 Doğu Karadeniz	Artvin, Giresun, Gümüşhane, Ordu, Rize ve Trabzon
TRA Kuzeydoğu Anadolu	Ağrı, Ardahan, Bayburt, Erzincan, Erzurum, İğdir ve Kars
TRB Ortadoğu Anadolu	Bingöl, Bitlis, Elazığ, Hakkari, Malatya, Muş, Tunceli ve Van
TRC Güneydoğu Anadolu	Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, şanlıurfa ve şırnak

İKİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Bu bölümde, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar üzerinde durulmuş, eğitim kademeleri arasında geçişler betimlenmiş ve seçilmiş bazı ülkelerdeki ilköğretimden ortaöğretime geçiş sistemi açıklanmaya çalışılmıştır.

Eğitim, yapısı itibarıyla girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) öğelerinden oluşan bir sistemdir. Bu sistemde öğrencilerin sisteme girerken sahip oldukları davranışlar, öğretim programları, hukuksal düzenlemeler, öğretmen ve yönetici özellikleri, toplumun özellikleri, eğitim ortamları, finansman, kalkınma planları, hükümet programları, vb bu sistemin girdileridir. Öğrencilerde davranış değişiklikleri gerçekleştirmek amacı ile düzenlenen eğitim etkinlikleri süreç; süreç sonunda oluşan davranışlar da çıktılardır. Sistemin ürünü olan çıktıları bakarak sistemin işleyişi hakkında bilgi edinmek ve sistem hakkında bir karar verebilmek için yapılan çalışmalar ise kontrol (değerlendirme) olarak adlandırılmaktadır (Demirel, 2002: 208).

Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin ayrılmaz, tamamlayıcı ve gelişimi sağlayan en önemli bir parçasıdır. Eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği; öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediği, ölçme ve değerlendirme yoluyla tespit edilir. Ölçme ve değerlendirme ile eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesi her aşamada ortaya çıkan sorunları tespit ve düzenleme imkânı verir.

Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen bilgiler, öğrenciler ve eğitim öğretim süreci ile ilgili birçok kararda veri olarak kullanılır (Semerci, 2007:5).

2.1. ÖLÇME

En genel anlamda ölçme; belli bir nesnenin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip olma derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir (Tekin, 2007:31). Varlık veya olayların belli bir nitel veya nicel özelliğe sahip oluş derecelerini belirleme işlemidir (Özçelik, 1998:13).

Ölçme sonuçlarıyla karşılaştırılan ve değerlendirmeye dayanak oluşturan değere; ölçüt, ölçme işlemi yapıldıktan sonra elde edilen sayı veya sembole ise; ölçüm adı verilir (Tan, 2006:208).

Ölçme, bir gözlemeleme türüdür ve bir özellik veya oluşumun niceliğini belirlemeye yarar (Yıldırım, 1999:2). Ölçmede ölçme konusu olan şey, bir özelliktir. Belli bir özelliğe sahip olup olmama, ya da sahip oluş derecesi nesneden nesneye, durumdan duruma, aynı nesne içinde zamandan zamana değişebilir.

Ölçme; herhangi bir niteliğin gözlemlenerek, gözlem sonuçlarının sayı veya sembollerle ifade edilmesidir. Bir betimleme işlemi olan ölçmenin temelinde “fark” kavramı vardır. Bütün insanlar farklı değil de aynı ağırlıkta olsaydı, ağırlık kavramı olmayacağı gibi bunun ölçülmesi de söz konusu olmazdı.

Ölçme işleminin yapılabilmesi için, ölçülecek özelliğin tanımlanması; ölçülecek özelliğe uygun sayı ve semboller kümesinin belirlenmesi; ölçülecek özelliğe hangi sayı ve sembollerin verileceğini gösteren kuralın belirlenmesi gerekir.

Bazı özellikler doğrudan gözlenebilirken, bazı özellikler ise dolaylı biçimde gözlenir (Tekin, 2007: 31). Bu nedenle, doğrudan ölçme ve dolaylı ölçme olmak üzere iki tür ölçmeden söz edilebilir. Bu iki ölçme türünden başka türetilmiş ölçmeden de bahsedilebilir.

1. Doğrudan Ölçme: Ölçmeye konu olan özelliğin kendisi ile aynı türden bir araçla ölçülmesidir. Doğrudan ölçme uygulamaları daha çok fiziksel özelliklerin ve fen bilimleri kapsamındaki bir takım niteliklerin ölçülmesinde kullanılır (Bahar ve diğerleri, 2006:2). Doğrudan ölçme ölçülecek özelliklerin, araya başka bir değişken girmeden doğrudan doğruya gözlenmesi sonucu yapılır. Temel ölçme olarak da adlandırılan doğrudan ölçmelerde ölçülecek özelliklerle, bu özelliği ölçmek için kullanılacak aracın özelliği aynıdır.

2. Dolaylı Ölçme: Doğrudan ölçülemeyen özelliklerin, onlarla ilgili olduğu bilinen ya da ilgili olduğu sanılan başka bir özellik aracılığıyla ölçülmesidir. Eğitimde ölçmeye konu olan başarı, yetenek, kişilik, ilgi, tutum vb. özelliklerin tamamı dolaylı yollarla ölçülebilir (Bahar ve diğerleri, 2006:2).

Eğitim sisteminde, genellikle dolaylı ölçmenin uygulanması, eğitimdeki ölçme sonuçlarına hata karışması olasılığını artırmaktadır.

3. Türetilmiş Ölçme: İki veya daha fazla değişken arasında yapılan matematiksel bir işlem sonucu elde edilen ölçme türüdür.

2.1.1. Ölçme Araçları

Özellikle dolaylı gözlemlerin yapılmasında araçtan yararlanılır. Ölçmede aracın, duyu organlarıyla yapılamayan gözlemlerin yapılmasına imkân sağlaması ve ölçmelerde duyarlılığı artırması gibi faydaları vardır. Tüm alanlarda olduğu gibi, eğitimdeki ölçmelerde de bazı araçlar kullanılmaktadır. Bu araçların başlıcaları şunlardır:

1. Yazılı yoklamalar,
2. Kısa cevaplı sorular,
3. Çoktan seçmeli sorular,
4. Sözlü yoklamalar,
5. Ödevler,
6. Projeler.

Bu araçların hepsi sorulardan oluşur. Soru, öğrencilerin öğretim konusu yapılan davranışlara sahip olup olmadığını gözlemek için öğrenciye verilen uyarıcıdır. Öğrencinin bu uyarıcıya karşı bulunduğu tepki de cevaptır. Öğrencinin, tepkisi (cevabı) beklenen tepkiye uygun ise o davranışa sahip olduğu; tepkisi beklenene uygun değilse veya hiç tepkide bulunmuyorsa o davranışa sahip olmadığı sonucuna varılır. Soru bir uyarıcı veya etki, cevap da bir tepki olduğuna göre; sorunun, bir uyarıcıda bulunması gereken şartları sağlaması gerekir. Bunların başında, uyarıcının ilgili davranışı yeterli düzeyde ifade etmesi, başka anlamlara gelmemesi ve öğrencinin anlayacağı biçimde olması gelir.

2.1.2. Ölçme Araçlarında Bulunması Gereken Nitelikler

Ölçme, olaylar ya da nesnelere hakkında değerlendirme yapmak ve elde edilen değerlendirme sonuçlarına dayanarak belli kararlar vermek amacıyla yapılır (Tekin, 2007:41). Alınan bu kararların etkililiği, yerindeliği ve isabetliliği, bu kararların alınmasına dayanak oluşturan ölçme sonuçlarının doğruluğu ve amaca hizmet etme derecesiyle yakından ilgilidir (Bahar ve diğerleri, 2006:13).

Elde edilen ölçümlerin hatasız ya da az hatalı olması ve verilecek kararlarla ilgili olabilmesi için, ölçmede kullanılan araçların belli niteliklere sahip olması gerekir. (Tekin,

2007 41). Bu nitelikler; geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik olmak üzere üç ana başlıkta toplanabilir.

1. Geçerlilik: Bir ölçme aracının, ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özelliklerle karıştırmadan, doğru olarak ölçebilme derecesi geçerlilik olarak tanımlanabilir (Demirel, 2002:214). Geçerlilik, ölçme aracının kullanılış amacına hizmet etme derecesidir.

Eğitimde, devimsel beceriler dışındaki öğrenmeleri doğrudan ölçme olanağı yoktur. Eğitimde kullanılan testler ile ya öğrencilerin bazı devimsel becerilerinin, ya onların bazı bilişsel güçlerinin, ya da onların ilgi tutum gibi bazı duyuşsal özelliklerinin ölçülmesine çalışılır. Devimsel beceriler ölçülecekse, testte bu becerileri oluşturan hareketler ile bunlar arasındaki uyumun gözlenmesine çalışılır. Bilişsel güçler ölçülecekse, bu yeterliklere sahip olmayı belirleyen bazı davranışların gözlenmesine çalışılır. Duyuşsal özellikler ölçülecekse bu kez de, bu özelliklerin varlığına işaret sayılabilecek davranışlara bakılır. Öğrenciler böyle hareketleri yapma veya bu davranışları gösterme durumunda bırakılır ve onların bu hareket veya davranışları yapıp yapmadıklarına bakılır (Özçelik, 1997:115).

Geçerliliğin farklı anlamları da vardır, başka bir ifadeyle farklı geçerlikler vardır. Bunlar; kapsam geçerliği, yordama geçerliği, uygunluk geçerliği, yapı geçerliği ve görünüş geçerliğidir.

Kapsam geçerliği: Ölçme aracının, ölçülmek istenen davranışlar kümesinin tamamını ölçüp ölçemediğidir. Örneğin, bir ölçme aracı, ölçülmesi plânlanan davranışlardan bazılarını ölçmüyorsa veya ölçülmek istenen davranışları ölçüyor, fakat bunların dışında başka davranışları da ölçüyorsa bu aracın kapsam geçerliği düşüktür. Ölçme aracının bir konudaki davranışların tamamını kapsayıp kapsamayacağı, ölçmenin kullanılış amacına bağlıdır. Ölçme sonuçları programı veya öğretimi değerlendirme veya öğrenme eksiklerini saptama amacıyla kullanılacaksa konuyla ilgili tüm davranışları, öğrenci başarısını değerlendirme amacıyla kullanılacaksa önemli görülerek seçilen davranışları kapsamak durumundadır. Ölçme aracının kapsam geçerliğinin sağlanması için belirtke tablosu hazırlanır.

Kapsam geçerliği, bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği, o testteki toplam maddelerin ölçülecek davranış ve konu içeriğini örnekleme derecesine ve testteki her bir maddenin ölçmek istediği davranış ne derece iyi ölçtüğüne bağlıdır. Bir dersteki başarıyı ölçmek için düzenlenen bir testin, o dersin

hedeflerini ve içeriğini yeterlice kapsayıp kapsamadığı önemli bir sorundur (Tekin, 2007:44). Bir testin kapsam geçerliğini sağlamak çok zor ve zahmetli bir süreçtir. Bununla birlikte kapsam geçerliği diğer geçerlilik türleri ile karşılaştırıldığında en önemli geçerlik türüdür (Demircioğlu, 2007:54).

Bir dersin programı, birkaç üniteden/modülden ve her bir ünite/modül de iki veya daha fazla konudan oluşur. Ayrıca bir dersin gerçekleştirmek istediği belli sayıda hedefleri, yani öğrencinin davranışında oluşturmak istediği değişiklikler ya da öğrenciyi kazandırmak istediği yeni davranışlar (kazanımlar) vardır. Bir dersteki başarı ölçülmek istendiğinde, o dersin konularının ve öğrenciyi kazandırmak istediği davranışların tümü dikkate alınmalıdır. Bunlar, ölçülecek evreni belirler (Tekin, 2007:44).

Kapsam geçerliği, bir bütün olarak testin ve testteki her bir maddenin amaca ne derece hizmet ettiği. Bir testin kapsam geçerliği için, öncelikle ölçmeyi amaçladığı içeriğin net bir şekilde tanımlanması gerekir (Demircioğlu, 2007:55).

Yordama Geçerliği: Yordama, bir tahmindir. İstatistiksel teknikler kullanılarak ve bilinenlerden yararlanılarak bilinmeyen durumlar hakkında yapılan geleceğe yönelik tahminlerde bulunma işlemidir (Tekin, 2007:48). Bir tahminin yordama olabilmesi için, geleceğe dönük olması ve belli bilgiler temelinde bazı teknikler kullanılarak yapılmış olması gerekir

Eğitimde yordama, bir öğrencinin ya da öğrenci grubunun gelecekte ne düzeyde başarılı olacağını tahmin etmek için kullanılır (Demircioğlu, 2007:57). Genellikle öğrencilerin belli bir programa alınmaları, onların belli bir testten aldıkları notlara bakarak karara bağlanır (Öztürk, 2007:105).

Yapı Geçerliği: Yapı, birbiriyle ilgili olduğu düşünülen belli öğelerin ya da öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Psikolojide, yapı sözcüğü; atılganlık, güvensizlik, içe dönüklük, dışa dönüklük gibi tanımlanabilir belli kişilik özellikleri için kullanılır. Bu özelliklerin ölçülmesi için araç geliştirmede tutulan yollardan birisi, önce söz konusu özellik ya da özellikleri belirlemek, yani yapıyı tanımlamak; sonra da tanımlanmış yapıdan sınanabilir denenceler çıkarmak ve çıkarılan denenceleri sınamak için deneysel ve istatistiksel çalışmalar yapmaktır. Eğitimde de sıkça söz konusu edilen ve ölçülmeye çalışılan bazı özellik ya da değişkenler vardır ki, aslında onlar da birer kavramsal yapıdır.

Yapı geçerliliği için; bir testte yer alan her madde, testin bütün ile ilişkili olmalıdır. Testin tamamı ile bir bütünlük içinde bulunmalıdır. Testin ölçmeyi hedeflediği amaçlardan

en az bir tanesi ile ilişkili olmalıdır. Testin bütününün amacından bağımsız bir madde olmamalıdır (Yılmaz, 2004:51).

Yapı geçerliği belirlenirken birçok yöntem başvurulabilir. Bu yöntemlerden elde edilen sonuçlar, ölçme aracının ya da testin ölçmek istediği yapıyı ne derece yansıttığına ilişkin kanıt olarak kullanılabilir. Faktör analizi ve hipotez testi, yapı geçerliğini araştırmak için sıklıkla kullanılan iki yöntemdir. Faktör analizi; testteki soruların, testin ölçtüğü varsayılan özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemede kullanılan bir istatistiktir. Hipotez testi ise; benzer ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki farkın anlamlılığı belirlenebilir (Demircioğlu, 2007:58).

Yapı geçerliğinin saptanması süreci şu aşamalardan oluşur (Baykul, 2000:221):

1. Yapı, özellikler, başka yapılarla ilişkiler, durumlar belirtilerek yapı hakkında kuramsal ve operasyonel tanımlar yapılmalıdır.
2. Bu tanımlara dayalı olarak hipotezler kurulmalıdır.
3. Bu hipotezleri yoklamak üzere uygun araç/araçlar geliştirilmeli veya varsa hazır olanlar alınmalıdır.
4. Araç uygun bir gruba uygulanarak gerekli veriler toplanmalıdır.
5. Verilerin hipotezleri destekleme durumuna göre yapının özellikleri ortaya konmalı ve desteklememe durumuna göre de alternatif hipotezler aranması yoluna gidilmelidir.

Görünüş Geçerliği: Görünüş geçerliği, bir testin gerçekten ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir. Adından da anlaşılacağı gibi, bir testin görünüşte neyi ölçüyor görüldüğü ile ilgilidir. Testin bütünü için söz konusu edilen görünüş geçerliği, testteki her bir soru için de söz konusudur. Testteki her bir soru da, görünüş geçerliğine sahip olmak için, ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmelidir (Tekin, 2007:53).

2. Güvenirlilik: Güvenirlilik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini almasıdır; aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınmasıdır; ölçmenin, tesadüfi yanlışlıklardan arınık olmasıdır (Karasar, 2004:148).

Bir ölçme aracı neyi ölçüyorsa ya da neyi ölçmek için hazırlanmışsa onu kararlı bir şekilde ölçmelidir. Buna ölçme aracının güvenirliliği denir. Güvenirlilik, yapılan ölçmelerin hatalardan arınıklık derecesidir. Güvenilir bir ölçme aracı, aynı özelliklerle ilgili olarak arka

arkaya yapılan ölçmelerde yaklaşık olarak aynı sayısal sonucu verir. Güvenilir, bir test, aynı gruba iki ya da üç kez uygulandığında, gruptaki her bir kişi, bütün uygulamalarda yaklaşık olarak aynı puanı almalıdır (Tekin, 2007:55).

Yapılan bir ölçümde üç değişik güvenilirlik ölçütü aranabilir (Karasar, 2004:148-150):

1. Zamana Göre Değişmezlik Ölçütü: Herhangi bir şeyin aynı şartlar altında ve belli bir zaman aralığıyla ölçümleri sonucu elde edilen veri grupları arasındaki ilişki (korelasyon katsayısı)'dir.

2. Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum Ölçütü: Birden çok gözlemcinin, birbirinden bağımsız olarak aynı şeyleri ölçmeye çalıştıkları durumlarda uygulanan bir güvenilirlik ölçütüdür.

3. İç Tutarlılık Ölçütü: Her ölçme aracının, belli bir amacı gerçekleştirmek üzere, birbirinden deneysel olarak bağımsız ünitelerden oluştuğu ve bunların, bütün içinde bilinen ve birbirlerine eşit ağırlıklara sahip olduğu varsayımdır.

Güvenirlik kavramı hata kavramı ile yakından ilgilidir. Bir özelliğin değişik zamanlarda aynı araçla ölçülmesi durumunda her zaman aynı ölçme sonuçlarının elde edilmesi, özellikle sosyal bilimlerde, imkânsızdır (Demirel, 2002:212). Ölçme sonuçlarına karışan hatalar; ölçmeciden, ölçme aracı ve ölçme yönteminden, ölçmenin yapıldığı ortamdaki, ölçülen bireylerin sözü edilen bu etkenlerle etkileşiminden kaynaklanabilir (Tekin, 2007:55). Ölçmelere karışan hatalar, sabit, sistematik (sistemli) ve rastgele (tesadüfi) olmak üzere üçe ayrılmaktadır.

Sabit hata; her bir ölçme için miktarı değişmeyen hata, sistematik hata; ölçmeyi yapan kişiye, ölçülen özelliğe ve ölçme şartlarına bağlı olarak miktarı değişen ve tüm ölçmelere aynı oranda etki etmeyen hata, tesadüfi hata ise; yönü çoğu zaman belli olmakla birlikte miktarı belli olmayan hatalardır.

Ölçme aracının duyarlı, tutarlı ve kararlı sonuçlar vermesi güvenilirliğin bir göstergesidir (Demircioğlu, 2007:60).

3. Kullanışlılık: Bir ölçme aracının kullanılabilirliği; onun geliştirilmesi, çoğaltılması, uygulanması ve puanlanması kolay ve ekonomik olması anlamına gelir (Tekin, 2007:77). Kullanışlılık, bir testin kullanılmasındaki kolaylıktır. Kullanışlı bir test emek, para, zaman vb. yönünden ekonomik sayılabilecek sınırlar içindedir. Kullanılması zor olan,

ileri derecede uzmanlık gerektiren, emek, para, zaman vb. yönünden ağır sayılabilecek gerekleri olan bir test kullanışlı değildir. Amaç için yeterli sayılabilecek güvenilirlik ve geçerlikte olan testler arasından en kullanışlı olanını seçmek gerekir. Yoksa, bazı özel haller dışında, kullanışlılık için güvenilirliği ve geçerliği düşük bir test seçme sağlıklı bir yol olmaz (Özçelik, 1997:117).

2.2. DEĞERLENDİRME

Eğitime, genel olarak bir davranış geliştirme süreci olarak bakılmaktadır. Halbu ki eğitim, sadece bir süreçten ibaret değildir, o süreci de içine alan bir davranış geliştirme sistemidir; süreç bu sistemin bir ögesidir. Eğitimde geliştirilmesi amaçlanan bazı davranışların bulunduğu; bunların oluşturulması için bir dizi faaliyetin düzenlendiği görülür. Bu faaliyetleri etkileyen, bazen davranışların değişmesine yardımcı olan, kolaylaştırıcı; bazen değişmeye direnmeye sebep olan, zorlaştırıcı; bazen de faaliyetlerin yürütülmesi için gerekli olan etkenler vardır. Bunların hepsi eğitimin bir ögesini oluşturur. İstenmeyen davranışların değiştirilmesi veya yenilerinin oluşturulması için yapılan faaliyetler de eğitimin başka bir ögesidir. Eğitimin sonunda bireyler, eğitimin başındaki durumlarına göre farklıdır; bazı yeni davranışlar kazanmış, önceden sahip oldukları bazı davranışları da değiştirmiştir. İşte bu yeni ve değişikliğe uğramış davranışlar da eğitimin üçüncü ögesini oluşturur. Eğitim faaliyetleri sonunda, amaçlanan bazı davranışlar istenen düzeyde kazanılmış, bazıları ise beklenen düzeyde kazanılamamış, bazıları da hiç kazanılamamış; hatta bazı istenmeyen davranışlar dahi meydana gelmiş olabilir. Bu durum, eğitim süreci sonunda sonuçların kontrolü ihtiyacını doğurur. Kontrol da eğitimin dördüncü ögesidir. Bu ögeler birbirlerinden bağımsız olmayıp birbirleriyle etkileşim hâlinindedirler.

Eğitim, insanlarda var olan bazı davranışları belli amaçlar doğrultusunda değiştiren ve yine bu amaçlar doğrultusunda bireylere yeni bazı davranışlar kazandırılmasını sağlayan bir sistemdir. Bir sistemde genel olarak girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol olmak üzere dört öge vardır.

Bu sistemde, sisteme sokulan, ona etki eden somut ve soyut varlıkların hepsi girdileri oluşturur. Kazandırılması veya değiştirilmesi plânlanan davranışlar bu sistemin girdilerinin başında gelir. Bundan başka, öğrencilerin ön şart davranışları (eğitime katılacak bireylerin söz konusu davranışları kazanmaları için önceden sahip olmaları gereken davranışlar), toplumun örf ve adetleri, para, öğretim metotları ve eğitimle ilgili

bütün bilgilerimiz, araç ve gereçler, eğitime katılan bireylerin nitelikleri, eğitimi gerçekleştirmek üzere hizmet veren öğretmen ve yöneticilerin nitelikleri, toplumun insan gücü ihtiyacı, bu konuda yapılan plânlar, anayasa ve eğitimle ilgili yasalar, eğitimle ilgili tüzük, yönetmelik, genelgeler ve eğitimi etkileyen diğer etkenler eğitim sisteminin girdileridir.

Girdiler arasında yer alan davranışların geliştirilmesi için yapılan (işe koşulan) eğitim etkinliklerinin tamamı süreci oluşturur.

Süreç sonunda ortaya çıkan yeni ve değişikliğe uğramış davranışlar da bu sistemin çıktılarıdır.

Her sistemde olduğu gibi eğitim sistemine de, sistem dışından gelen bazı etkenler etkide bulunabilirler ve süreç içindeki eğitim faaliyetleri amaçlanan davranışların geliştirilmesinde yetersiz kalabilir veya girdilerde uygunsuzluklar veya yetersizlikler olabilir. Bu durum sistemi kontrol ihtiyacını doğurur. Bu kontrol değerlendirme ögesi tarafından yerine getirilir.

Değerlendirme; gözlem sonuçlarının bir ölçütü veya ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varılması işidir. Eğitimde de öğrenciler, öğretim programı ve öğretimin kalitesi gibi pek çok konu hakkında karar verilir. Bu kararlar değerlendirme sonunda elde edilir. Gözlem sonuçlarının elde edilmesi ölçme yoluyla olur. Değerlendirme sonunda varılan kararın isabetlilik derecesi ölçme sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliğine bağlıdır. Değerlendirme sonunda varılan kararın isabetlilik derecesine etki eden diğer etken ölçütün ölçme amacına uygunluğudur.

Eğitimde ölçme ile değerlendirme kavramları anlam bakımından birbirinden farklı olmakla birlikte, her iki kavram arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ölçmesiz bir değerlendirme yapılamayacağı gibi değerlendirmesiz bir ölçmenin de hiçbir anlamı olmaz. Ölçme, belli bir özelliğin ya da durumun gözlenip gözlem sonucunun sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir. Değerlendirme ise, bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirme ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır (Tekin, 2007:31).

Değerlendirme kavramının üç temel ögesi vardır. Bunlar; ölçme sonucu, ölçüt ve karardır. Ölçüt, önceden belirlenmiş bir doğru sayısı olabileceği gibi (mutlak ölçüt), bireyin grup içindeki sıralamasını ya da yüzdelik dağılımı da (bağıl ölçüt) de olabilir. İster önceden belirlenmiş bir ölçüt olsun ister grubun başarısına bağlı bir ölçüt olsun,

değerlendirme yapılabilmesi için ölçme işleminin yapılmış olması ve elde edilen ölçümün bir ölçütle karşılaştırılarak bir yargıya varılması, değer biçme işleminin yapılması ya da bir karar alınması gerekir (Semerci, 2007:4).

2.2.1. Değerlendirme Türleri

Eğitim sistemi içinde aşağıda gösterildiği gibi, tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere üç farklı değerlendirme türü vardır.



Tanılayıcı değerlendirmenin temel amacı; öğretim uygulamalarının başında öğrencilerin ilgili programın ya da dersin ön koşulu niteliği taşıyan bilgi, beceri vb. özelliklerine ne düzeyde sahip olduğunu belirlemek ve elde edilen sonuçlardan hareketle öğretim uygulamalarına yön vermektir.

Biçimlendirici değerlendirme; tanılayıcı değerlendirmenin sonuçlarından hareketle düzenlenen ve gerçekleştirilen öğretim uygulamalarının amaca hizmet edip etmediğini öğretim süreci içinde sürekli ve düzenli olarak değerlendirilmesi için yapılan ve öğrenmeyi artırıcı bir role sahip olduğundan hiçbir zaman not verme amaçlı kullanılmayan değerlendirme türüdür.

Düzyer belirleyici değerlendirme ise; daha çok not verme amaçlı olup, programın veya dersin sonunda öğrencilerin ilgili program veya ders kapsamındaki bilgi, beceri, tutum gibi özelliklere ne düzeyde sahip olduğunu ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilir (Bahar ve diğeri, 2006:3-4).

2.2.2. Değerlendirmenin Amaçları

Değerlendirmenin temel amacı sistemin onarılmasının sağlanmasıdır. Bu, sistemin öğelerinde meydana gelen olumsuzlukların giderilmesiyle gerçekleştirilebilir. Sistemin öğelerinden gelebilecek başlıca olumsuzluklar; girdilerden ve süreçten kaynaklanabilir. Girdilerden gelebilecek olumsuzluklar, öğretim programından, öğrencilerin özelliklerinin

uygulanacak eğitim programına uymamasından; süreçten gelebilecek olumsuzluklar, öğretim etkinliklerinin yeterli derecede etkili olmamasından, arada kalan öğrenme eksiklerinden; değerlendirme sisteminden gelebilecek olumsuzluklar ise, ölçme sonuçlarının yeterli derecede güvenilir ve geçerli olmamasından ve ölçütlerin uygun olmamasından ileri gelebilir. Bu bilgiler ışığında değerlendirmenin amaçları şu şekilde gruplandırılabilir (Baykul, 1999:9):

1. Öğretim programının değerlendirilmesi,
2. Öğretimin etkililiğinin değerlendirilmesi,
3. Öğrenme eksiklerinin saptanması,
4. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin anlaşılması ve
5. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi.

1. Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Öğretim programı; hedeflerin, kazanımların, davranışların, öğrenme-öğretme etkinliklerinin, ölçme ve değerlendirmeyle ilgili esasların ve örneklerin bulunduğu yazılı belgedir. Öğretim programındaki hedeflerin ve davranışların ulaşılabilir olup olmadığı ve birbirleriyle tutarlılıkları, nasıl bir örüntü içinde oldukları önemlidir. Bu sebeple değerlendirmeye tâbi tutulması gerekir. Çünkü, davranışlar ulaşılabilir değilse, hangi öğretim etkinlikleri düzenlenirse düzenlensin, öğrencilerin o davranışları kazanmaları mümkün olmaz (Baykul, 1999:9). Türk eğitim sisteminde, öğretim programlarını hazırlama ve değiştirme yetkisi Millî Eğitim Bakanlığında olduğundan, okulların ve öğretmenlerin program konusunda değerlendirme çalışması yapmaları ve elde edecekleri sonuçlara göre programları değiştirmeleri mümkün değildir. Ancak, öğretmenlerin programda gördükleri aksaklıkları Millî Eğitim Bakanlığına bildirmeleri faydalı olur. Bu kitapçıkta, programın değerlendirilmesi konusuna daha fazla yer verilmemektedir.

2. Öğretimin Değerlendirilmesi: Öğrencilerin programdaki davranışları kazanmaları, öğretmen tarafından planlanan ve uygulanan öğrenme-öğretme etkinlikleriyle gerçekleşir. Belli bir davranış grubunun kazandırılmasını amaçlayan etkinlikler yeterli olmazsa ilgili davranışlar kalıcı biçimde kazanılamaz. Davranışların sağlam olduğu varsayımı altında, öğretimin değerlendirilmesi ve bu değerlendirmenin öğretmen tarafından yapılması gerekir.

Belli bir davranış kümesinin öğretimi amacıyla hazırlanıp uygulanan, öğrenme-öğretme etkinlikleri, bazı davranışlar için yeterli olduğu hâlde bazı davranışlar için yeterli olmayabilir. Öğretimin değerlendirilmesi amacıyla yapılacak değerlendirmede bütün davranışların değerlendirmeye tabi olması gerekir; yani öğretimin değerlendirilmesi amacıyla yapılacak bir sınavda bütün davranışların sınav kapsamına alınması gerekir. Şüphesiz, bir yıl veya yarıyılıda öğretimi gerçekleştirilmeye çalışılan bütün davranışların bir defada değerlendirme konusu yapılması veya yapılacak bir sınavda kapsanması gerekmez, ayrıca bu mümkün de değildir. Bu sınavlar, öğretim sırasında belli duraklarda, örneğin ünite sonlarında veya ünitenin belli noktalarında yapılır; hatta kalıcılığın kontrolü için belli aralıklarla tekrar edilir (Baykul, 1999:10).

Öğretimin değerlendirilmesi amacıyla yapılacak sınavlarda öğrenci değerlendirilmez ve bu sınavların sonuçları öğrenciye not verme amacıyla kullanılmaz. Değerlendirme çalışmaları sonunda elde edilen bilgilere göre öğretmen kendi öğretimini iyileştirme konusunda tedbirler alır. Öğretimin değerlendirilmesini öğretmen kendisi yapar ve sonuçlarını kendisi kullanır.

3. Öğrenme Eksiklerinin Saptanması: Değerlendirmenin öğrenme eksiklerinin saptanması amacıyla yapılması çok önemlidir. Çünkü ön-şart oluş zincirinde, bir davranış kazanılamamışsa bunu izleyen davranışların kazanılması ya zorlaşmakta veya imkânsızlaşmaktadır. Bu bakımdan öğretimin belli noktalarında öğrenme eksiklerini saptama amacıyla değerlendirmeler yapılmalı ve bunun sonuçlarına göre tamamlayıcı öğrenme-öğretme etkinlikleri düzenlenmelidir. Öğrenme eksiklerinin saptanması amacıyla yapılacak değerlendirmede de, tüm davranışların yoklanması gerekir (Baykul, 1999:17).

4. Öğrencilerin İlgi ve Yeteneklerinin Anlaşılması: Bu değerlendirme; öğrencileri yetenekleri, ilgileri ve diğer özellikleri yönünden tanıma amacıyla yapılır. Bu değerlendirme için ayrı araçların kullanılması gerekir. Bu amaçla kullanılacak araçların öğretmen tarafından hazırlanması zordur ve uzmanlık ister. Bunlardan bazıları tutum ölçekleri; sayısal ve sözel yetenek testleri; kelime ilişkileri ve okuduğunu anlama testleri; problem çözme testleri, ilgi envanterleri olarak belirtilebilir (Baykul, 1999:20-21).

5. Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi: Öğrenci başarısının saptanması amacıyla yapılan değerlendirme sonunda öğrenciye not verilir. Bu değerlendirmede de, öğrenme-öğretme konusu olan davranışlar yoklanır. Ancak, bütün davranışlar değil, bunları temsil edecek daha az sayıda davranış yoklanır. Bu az sayıdaki davranışın yeterli

kısmını kazanan öğrenci başarılı sayılır, aksi hâlde başarısız kabul edilir (Baykul, 1999:18).

Bu değerlendirme için, yoklanacak davranışların saptanması diğer değerlendirme türlerine göre daha zordur ve başka işlemleri de gerektirir. Davranışların tamamı belirlendikten sonra yapılacak işlerin başında, değerlendirmede yoklanacak davranışların seçilmesi gelir. Bu seçme işi için, tüm davranışlar dikkate alınarak, davranışlar arasındaki ön-şart ilişkilerinin haritasının çıkarılması faydalı olur (Baykul, 1999:19).

Türkiye’de 7-14 yaşları arasındaki çocuklar, 8 yıllık kesintisiz eğitimden geçmek zorundadırlar ve 14 yaşın sonuna kadar ilköğretimde kalmak ve bu süre içinde eğitimden olabildiği kadar faydalanmak ve yeteneklerini geliştirmek durumundadırlar. Milli Eğitim Bakanlığının görevi de, daha ziyade okullar aracılığıyla, çocuklara bu süre içinde olabildiği kadar faydalı olmaktır. Okulun öğrenciye faydalı olması, iyi bir program ve etkili bir öğretimle sağlanabileceğinden, değerlendirmenin amaçları içinde, öğrenci başarısının değerlendirilmesi ikinci plâna düşer; ön sıraya öğrenme eksiklerinin saptanması ve yöneltme geçer. Bunlardan sonraki sırayı da öğretimin değerlendirilmesi alır. Özetlemek gerekirse ilköğretimde değerlendirmenin birinci sıradaki amacı, öğrenme eksiklerini saptama ve etkili bir öğretimin sağlanması için öğretimi değerlendirme olmalıdır.

2.3. ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARI

Alternatif ölçme ve değerlendirme kapsamında, Performans Değerlendirme, Portfolyo Değerlendirme, Proje, Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik), Kontrol Listeleri, Derecelendirme Ölçekleri, Gözlem Formları, Tutum Ölçekleri, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Grup Değerlendirmesi, Görüşme (Mülâkat), Kavram Haritaları, Yapılandırılmış Grid, Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Kelime İlişkilendirme Testleri gibi çok sayıda ölçme aracı kullanılmaktadır. Bu araçlar, aşağıda belirtildiği şekliyle kısaca tanımlanmıştır.

1. Performans Değerlendirme: Bireysel farklılıkları dikkate alan bir değerlendirme türüdür. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ortaya koyarak oluşturdukları çalışma, ürün ya da etkinliklerin değerlendirilmesi süreci olarak ifade edilir.

2. Portfolyo Değerlendirme: Öğrencinin bir veya birden fazla konu alanında yaptığı çalışmaların sistematik, anlamlı ve amaçlı bir koleksiyonudur (Bahar ve diğerleri, 2006). Öğrencilerin bir yıl veya bir dönem boyunca, dersle ilgili kazanımlara dönük olarak

yaptıkları etkinliklerin, öğretmen rehberliğinde belli kurallara göre seçilerek bir dosyada toplanması ve belirli ölçütlere göre değerlendirilmesidir. Alan yazında öğrenci ürün dosyası, bireysel gelişim dosyası, ürün seçki dosyası olarak da adlandırılmaktadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

3. Proje: Projeler, öğrencilerin bireysel veya grup olarak istedikleri bir konuda öğretmen rehberliğinde yapmış oldukları ayrıntılı çalışmalardır. Proje çalışmaları, öğrencilerin inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunma gibi becerileri geliştirmesi açısından oldukça önemlidir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

4. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik): Puanlama anahtarı, belli bir konuda, belli bir performansa ait temel özellikleri tanımlayan ve performansa ilişkin karar vermede kullanılan puanlama rehberine denir. Dereceli puanlama anahtarı, değerlendirme ölçütleri, ölçüt tanımlamaları ve puanlama stratejisi olmak üzere üç bölümden oluşur (Popham, 1997'den akt. Çalışkan ve Yiğittir, 2008):

1. Değerlendirme ölçütleri: Performanslardaki kabul edilen ve edilemeyen unsurları ayırmak için kullanılır. Örneğin, öğretmenler yazılı kompozisyonları değerlendirirken, organizasyon, yapısal içerik, sözcük seçimi vb. gibi değerlendirilebilir ölçütler kullanırlar.

2. Ölçüt tanımlamaları: Öğrencilerden ürün ve davranışlardaki istenen niteliksel farklılıkları tanımlamayı ifade eder. Örneğin, bir kompozisyon çalışmasında en yüksek puanı alan öğrencinin ortaya koyduğu ürünün hiç hata içermemesi gerekir.

3. Puanlama stratejisi: Puanlama bütüncül ya da analitik biçimde olabilir. Dereceli puanlama anahtarlarından hangisinin kullanılacağı değerlendirmenin amacına bağlıdır.

5. Kontrol Listeleri: Öğrenciden beklenen davranış ya da davranışlara yönelik ayrıntılı bilgiler içeren ve öğrenci performansının eksikliklerini belirlemeyi sağlayan araçlardır.

6. Derecelendirme Ölçekleri: Bir özelliğe ilişkin performans düzeylerini tanımlama ve önceden belirlenen kriterlerin karşılanma seviyesini tespit etmeye yarayan araçlardır (Moskal, 2000'den akt. Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

7. Gözlem Formları: Gözlem; herhangi bir nesne, olgu ya da olayı iyi kavramak için, bu nesne, olgu ya da olayın belirti ya da koşullarını bir plan çerçevesinde göz ya da görsel araçlar yoluyla oluş halinde evre evre izlemektir (Binbaşıoğlu, 1995). Ayrıca

gözlem; belirli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ya da şarta ait bilgi toplama amacıyla, belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleyiş olarak da tanımlanabilir (Karasar, 2004:156). Gözlemler, öğrenciler hakkında çabuk ve doğru bilgiler edinmeyi sağlar.

8. Tutum Ölçekleri: Tutum, psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir, duyuşsal alan ile ilgilidir ve öğrencilerin tutumları ile başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki söz konusudur (Aşkar ve Erden, 1987). Bu nedenle öğrencilerin tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bunun için tutum ölçekleri kullanılır ve değerlendirilir. Tutum ölçekleri, bir kimsenin ya da bir kümenin nelere, ne derece değer verdiğini, o duruma ilişkin ne düşündüğünü ve ne hissettiğini saptamaya yarayan ölçme araçlarıdır ve genellikle Likert tipinde hazırlanmaktadır (Yeşilyaprak, 2000).

9. Öz Değerlendirme: Belli bir konuda bireyin kendi kendisini değerlendirmesine öz değerlendirme denir ve bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesine yardımcı bir yaklaşımdır. Öz değerlendirme, öğrencilerin okulda yaptıkları çalışmaları, nasıl düşündüğünü ve nasıl yaptığını değerlendirmelerini gerektirir.

10. Akran Değerlendirme: Bir grup içinde yer alan öğrencilerin akranlarını veya birbirlerinin çalışmalarını değerlendirmesidir. Bu yöntemle, öğrencilerin her çeşit performansları (performans görevleri, araştırma ve proje raporları, kompozisyon yazısı vb.) değerlendirilebilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

11. Grup Değerlendirmesi: Grup değerlendirmesiyle, bir grubu oluşturan bireyler, grup içerisinde göstermiş olduğu performansı değerlendirirler. Grup değerlendirmesi, hem akran değerlendirmeyi hem de öz değerlendirmeyi içerir. Ayrıca grup değerlendirmesi, bir grubun başka bir grubu değerlendirmesi şeklinde de yapılabilir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

12. Görüşme (Mülakat): Önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir. Yapılan görüşmenin etkin olabilmesi için görüşmeyi yapan kişi, soruları önceden hazırlamalı, görüşme ortamını düzenlemeli ve amaca uygun sorular sormalıdır.

13. Yapılandırılmış Grid: Öğrenci seviyelerine göre bir konuda hazırlanan sorulara verilecek cevapların numaralandırılmış bir tabloya dağıtılmasıyla oluşan bir ölçme değerlendirme aracıdır. Yapılandırılmış grid, birbiri ile ilişkili bilgi ağına yönelik olarak, öğrencilerin her yeni konuyu mevcut bilgilerle ilişkilendirmelerini ve bu şekilde

düşünmelerini teşvik eder. Öğrencilerin bilişsel yapısına ışık tutarak, bu yapıdaki yanlış kavramları ve aksaklıkları ortaya koyan ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan bir tekniktir (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

14. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç: Öğrencilerin bir konuda neler öğrendiklerini veya öğrenmediklerini belirlemek için kullanılan değerlendirme araçlarından birisidir. Bu araçta, ana fikirden ayrıntılara doğru giden bir sıraya göre, doğru ve yanlış ifadeler seçilerek öğrenciden doğru seçimi yapması istenir. Birbirinden bağımsız olarak hazırlanan doğru-yanlış sorularının aksine, tanılayıcı dallanmış ağaçta sorular ve cevaplar birbiri ile bağlantılı ve birbirini etkileyen bir yapıdadır (Çalışkan ve Yiğittir, 2008).

15. Kelime İlişkilendirme Testleri: Kelime ilişkilendirme, öğrencinin bilişsel yapısını, bu yapıdaki kavramlar arasındaki bağları (bilgi ağını) gözler önüne serebilen, uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını veya anlamlı olup olmadığını tespit edebilmeye yarayan alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından birisidir (Bahar ve diğerleri, 2006).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

KADEMELER ARASI GEÇİŞ

Bu bölümde, ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine ve ortaöğretim kademesinden yüksek öğretim kademesine geçiş sistemleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca, seçilmiş bazı ülkelerde uygulanan kademeler arası geçiş sistemleri de betimlenmeye çalışılmıştır.

3.1. İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ

Öğrencilerin zorunlu ilköğretim sonrasında ilgi ve yetenekleri ölçüsünde genel ve mesleki-teknik ortaöğretim kurumlarından yararlandırılması amaçlanmaktadır. Ortaöğretim sisteminde, bu amacı gerçekleştirmeye yönelik okul çeşitliliği söz konusudur. Genel liseler, ticaret meslek liseleri, teknik ve endüstri meslek liseleri, kız teknik ve meslek liseleri, imam-hatip liseleri, çok programlı liseler gibi ortaöğretim kurumları, sınavsız olarak, doğrudan başvuru yoluyla öğrenci almaktadır.

Anadolu liseleri, sosyal bilimler liseleri, fen liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu teknik liseleri, Anadolu meslek liseleri, Anadolu imam hatip liseleri, Anadolu sağlık meslek liseleri, adalet meslek liseleri, Anadolu tarım ve tarım meslek liseleri, Anadolu tapu ve kadastro meslek liseleri gibi okullara ise, sınavla öğrenci yerleştirilmektedir. Diğer taraftan güzel sanatlar ve spor liseleri gibi okullar özel yetenek sınavları ile öğrenci almaktadırlar.

Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrencilerin yerleştirilmesi, ilköğretim kademesinin sonunda (8'inci sınıfta) yapılan sınavla (OKS) gerçekleştirilirken, 2007-2008 öğretim yılından itibaren, öğretim programlarındaki değişimlere paralel olarak, 6, 7 ve 8'inci sınıflarda ayrı ayrı yapılan seviye belirleme sınavları (SBS)'na ve yıl sonu başarı puanına göre yapılmaya başlanmıştır. Üç aşamalı sınavdan oluşan bu sistem; Ortaöğretime Geçiş Sistemi olarak adlandırılmaktadır.

Ortaöğretime geçiş sisteminin daha iyi analiz edilebilmesi için, Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS) ve devamında Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) ile ilgili hususlar açıklanmaya çalışılmıştır.

3.1.1.Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS)'na Göre Geçişler

İlköğretim kademesinden, sınavla alınan ortaöğretim kurumlarına geçişler, daha önce adı LGS (Liselere Giriş Sınavı) ile gerçekleştirilirken, bu sınavın adı OKS (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) olarak değiştirilmiş ve geçişler, 2007-2008 öğretim yılına kadar bu sisteme göre sürdürülmüştür. OKS, Mili Eğitim Bakanlığı tarafından, her yıl haziran ayında ilköğretim kademesinin sonunda 8'inci sınıf öğrencilerine yönelik olarak uygulanan tek aşamalı bir sınavdır.

OKS sonucuna göre, o dönem itibariyle aktif olan fen liseleri, Anadolu liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu teknik liseleri, Anadolu meslek liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, Anadolu imam-hatip liseleri ve sağlık meslek liseleri gibi orta öğretim kurumlarına öğrenci kaydı yapılabilmektedir.

Sınavda; öğrencilere Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinden soru yöneltilmektedir. Matematik-Fen Ağırlıklı Standart Puan; Fen Liselerine ve Sağlık Meslek Liselerine yerleştirmede kullanılacak olan puan türü iken, Türkçe-Matematik Ağırlıklı Standart Puan ise; Fen Liseleri ve Sağlık Meslek Liseleri dışındaki liselere yerleştirmede kullanılacak puan türüdür. Öğrenciler OKS'ye katıldıktan sonra, sınavda aldıkları puanlara göre puan türlerinden en az birinin o yıl belirlenen seviyeden daha yüksek olması koşuluyla okul tercihleri yapabilmektedirler.

Bu sisteme göre, bazı okullara giriş için, OKS sonucuyla birlikte bazı koşullar da aranmaktadır. Örneğin; fen lisesine giriş için 6'ncı ve 7'inci sınıflarda Türkçe, Matematik ve Fen Bilgisi derslerinin her birinin yılsonu notu ve bu derslerin yılsonu notlarının ağırlıklı ortalamasının en az 4.00 olması; sosyal bilimler liselerini tercih edecek öğrencilerin ise, yine 6'ncı ve 7'inci sınıflarda Türkçe, Matematik ve Sosyal Bilgiler derslerinin her birinin yılsonu notu ve bu derslerin yılsonu notlarının aritmetik ortalamasının en az 4.00 olması gerekmektedir.

3.1.2.Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)'ne Göre Geçişler

Ortaöğretime Geçiş Sistemi; ilköğretim 6, 7 ve 8'inci sınıfların sonunda yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) puanı ile yılsonu başarı puanından elde edilen sınıf puanının belirlenen oranda dahil edilerek Ortaöğretime Yerleştirme Puanının oluşturulması sonucu öğrencilerin merkezi olarak okul tercihlerini dikkate alarak yerleştirilmesini sağlayan bir sistemdir.

Ortaöğretime geçiş sistemi içinde yer alan Seviye Belirleme Sınavı (SBS); her yıl haziran ayında ülke çapında merkezi olarak öğretim programlarındaki kazanımlara göre öğrenci seviyelerini belirlemek amacıyla yapılan çoktan seçmeli bir sınavdır. İlk defa 2007-2008 öğretim yılında 6 ve 7'nci sınıflara uygulanarak başlanmıştır. 2008-2009 öğretim yılında ise 6, 7 ve 8'inci sınıflara uygulanmıştır. İlköğretim kademesinden, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına geçişler halen bu sisteme göre yürütülmektedir.

Sınavda ilköğretim kurumlarında 6, 7 ve 8'inci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilere Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil alanlarından oluşturulan sorular yöneltilir. SBS'ye katılan öğrencilerin puanı, tek puan türünde hesaplanır. Herhangi bir sebeple seviye belirleme sınavına katılmayan öğrencinin seviye belirleme sınavı puanı, o yıla ait en düşük seviye belirleme sınavı puanı olarak kabul edilir.

Yılsonu başarı puanı; öğrencinin derslerden aldığı yılsonu puanları, o derslere ait haftalık ders saati ile çarpılarak ağırlıklı yılsonu puanları hesaplanır. Bu puanların toplamının, o derslere ait haftalık ders saati toplamına bölünmesi ile de yılsonu başarı puanı bulunur. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılır, okuldaki her bir sınıf için 6'ncı, 7'nci ve 8'inci sınıflardaki en yüksek puan 500 tam puana dönüştürülür (MEB, 2007/Md.9).

SBS uygulamaya konulduğunda, seviye belirleme sınavı puanının %70'i, yılsonu başarı puanının %25'i ve davranış puanının %5'i esas alınarak elde edilen puan; sınıf puanı olarak belirlenmekteydi. Ancak, sınıf puanının belirlenmesinde davranış puanının % 5'inin yer alması uygulaması, Danıştay Sekizinci Dairesinin 02/03/2009 tarihli ve E: 2008/10469 sayılı kararına istinaden "yetişme çağındaki çocukların kişiliklerini oturtmaya çalıştıkları ve bu aşamada pek çok faktörden etkilendikleri davranışlarının, başarı ya da başarısızlık olarak değerlendirilmesinin kamu yararına uygun bulunmadığı" gerekçesiyle durdurulmuş ve akabinde bu uygulamadan vazgeçilmiştir.

Son haliyle sınıf puanı; o yılın seviye belirleme sınavı puanının %70'i ve yılsonu başarı puanının %25'i esas alınarak elde edilen puandır (MEB, 2010).

Ortaöğretime yerleştirme puanı; 6'ncı sınıfın sınıf puanının (SP6) %25'i, 7'nci sınıfın sınıf puanının (SP7) %35'i ve 8'inci sınıfın sınıf puanının (SP8) %40'ı toplanarak elde edilen puandır (MEB, 2007/Md.11).

Bu grupta yer alan okullarda öğrenim görmek isteyen öğrenciler, Ortaöğretim Yerleştirme Puanına göre okul tercihinde bulunurlar. Öğrenciler Ortaöğretim Yerleştirme

Puanına göre sıralanarak tercihlerine göre kontenjanlar ölçüsünde ilgili okullara yerleştirilirler. Yerleştirme işlemleri merkezi olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılır.

3.2. ORTAÖĞRETİMDEN YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ

Genel ilke olarak, her kademedeki yükseköğretim programlarına giriş, ortaöğretim kademesinden (her türlü liselerden) mezun olma ve merkezi düzeyde yapılan sınavlarda başarılı olma koşuluna bağlıdır. Özel yetenekle girilen programlar (resim, müzik, beden eğitimi vb.) istisna olmak üzere, yükseköğretim kurumlarının hem giriş koşullarını belirleme hem de kendi öğrencilerini seçme konusunda bir yetkileri yoktur. Her kademedeki yükseköğretim programlarının (ön lisans, lisans ve lisansüstü) giriş koşulları ve süreci merkezi olarak Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenmektedir. Sınavlar çoktan seçmeli test biçiminde olup genel yeterlikleri ve alan bilgisini ölçmeye yöneliktir.

YÖK'ün Ocak 2009'da aldığı bir kararla, 2010 yılından geçerli olmak üzere yeni bir yükseköğretime giriş sistemi oluşturulmuştur. Bu yeni sistemle ortaöğretimden yükseköğretime geçişte iki aşamalı sınav yapılması öngörülmektedir. Sınavın birinci aşaması olan “Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)” adayın genel yeterliğini ölçmeye yöneliktir. YGS, Türkçe Testi, Sosyal Bilimler Testi, Temel Matematik Testi ve Fen Bilimleri Testi'nden oluşmaktadır (ÖSYM, 2010:10). YGS'de en az bir puan türünde 140 ve üzeri puanı olmayan adayların YGS puanları ile bir yükseköğretim programını tercih etme (sınavsız geçiş hakkı olanlar hariç) ve LYS'lere girme hakları bulunmamaktadır.

YGS'de 140,000-179,999 arası puan alan adaylar, sadece meslek yüksekokulu ön lisans programları ile açık öğretim programlarını tercih edebilmektedir. YGS puanlarından en az biri 180 ve daha fazla olan adaylar, LYS'lere girme hakkı kazanmaktadır. YGS'de 180 ve üzeri puan alanlar, hem meslek yüksekokulu ön lisans programları ile açık öğretim programlarını hem de YGS puanı ile öğrenci alan lisans programlarını tercih edebilmektedir.

Özel yetenek sınavıyla öğrenci alan yükseköğretim programlarına başvurabilmek için de YGS puanlarından en az birinin 140 ve üzeri olması gerekmektedir. LYS puan türleri ile öğrenci alan yükseköğretim programlarına girmek isteyen adayların, YGS'ye ek olarak LYS'lerden gerekli olanlara da girmeleri zorunludur (ÖSYM, 2010:15) .

Lisans Yerleştirme Sınavı, aşağıda belirtildiği gibi beş sınavdan oluşmaktadır:

- 1) Matematik Sınavı (LYS-1),
- 2) Fen Bilimleri (LYS-2),
- 3) Edebiyat-Coğrafya Sınavı (LYS-3),
- 4) Sosyal Bilimler Sınavı (LYS-4) ve
- 5) Yabancı Dil Sınavı (LYS-5).

LYS’de uygulanan testlere verilen cevaplar her test için ayrı ayrı değerlendirmeye alınır. Her adayın katıldığı her sınavda yer alan her test için bir standart puan hesaplanır. LYS’de 180 ve üzeri puan alanlar, LYS puan turleri ile öğrenci alan lisans programlarını tercih edebilmektedir. LYS’de 180 ve üzeri puan alamayan adayların; sadece meslek yüksekokulu ön lisans programları açık öğretim programları ve YGS puanı ile öğrenci alan lisans programlarını tercih etme hakları bulunmaktadır. Bu adayların LYS puanı ile öğrenci alan lisans programlarını tercih etme hakları bulunmamaktadır (ÖSYM, 2010:18).

Programlara giriş puan türlerinden biriyle ilişkilendirilmiş durumdadır. Öğrencinin hangi puan türüne yönelik sınava gireceği sınav başvurusunda belirtilir. Sınavlar ülke çapında önceden belirlenen tarihlerde ve saatlerde yapılır. Sınav sonuçları ile birlikte hesaplanan ortaöğretim başarı puanları da adaylara bildirilir. Ortaöğretim başarı puanı (OBP) adayların yerleştirme puanlarının hesaplanmasında kullanılır. Okul ve program türlerine göre ortaöğretim başarı puanlarının hesaplanmasında farklı katsayılar uygulanır.

Meslek yüksekokullarına giriş, mezun olunan okul türüne göre merkezi sınavla ya da sınavsız olabilmektedir. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler, istedikleri takdirde bitirdikleri programın devamı niteliğinde veya buna yakın programların uygulandığı meslek yüksek okulu ve açık öğretim ön lisans programlarına sınavsız olarak yerleştirilirler. Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarından mezun olup bitirdikleri programdan farklı bir programda öğrenim görmek isteyenler ile genel akademik ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar ÖSYM tarafından yapılan “Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS)”na katılırlar. Adaylar sınav sonuçlarını ve OBP puanlarını dikkate alarak tercihte bulunurlar. Meslek yüksekokulu programlarına yönelik tercihte bulunabilmek için bu okullar için belirlenen taban puanın alınması zorunludur. Bu puan 2010 yılı için 140’tır. Ayrıca Lisans Yerleştirme Sınavları’na (LYS) katılan adaylar da ön lisans programlarına girmek için tercihte bulunabilirler. ÖSYM, yerleştirme puanlarına göre öğrencileri kontenjanlar dâhilinde sıralayarak yerleştirme işlemlerini yapar (ÖSYM, 2010:19-20).

3.3. SEÇİLMİŞ BAZI ÜLKELERDE KADEMELER ARASI GEÇİŞ

Almanya’da liseye geçiş için herhangi bir sınav şartı yoktur. Başarı standartlarını yakalamış ve ortaokul mezuniyet belgesi almış öğrenciler üst öğrenimlerine devam etme hakkı kazanırlar. Ancak, eyaletler bazında farklı uygulamalarda olabilmektedir (Eurydice, 6 Nisan 2010).

Avusturya’da genel olarak ilkokuldan sonra akademik ortaokula geçmek için ön koşul daha önceki derslerindeki başarıdır. Buna ilave olarak öğretmenler kurulunun değerlendirme sonucuna göre de öğrenci kabul edilebilir veya bir kabul sınavına girme imkânı verilebilir (Eurybase-Austria 2009, 6 Nisan 2010).

Finlandiya’da öğrenciler dokuz yıllık zorunlu eğitimini başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra bir sertifika (peruskoulun päättötodistus) alırlar. Bu sertifikayı almak için ulusal bazda bir değerlendirme ölçeği vardır. Öğrenci yazılı bir sınav yerine, konunun uzmanı olan öğretmenler tarafından değerlendirmeye tabi tutulur (Eurybase-Finland 2009, 6 Nisan 2010).

Fransa’da kolej eğitimlerini tamamlayan öğrenciler, aldıkları notlara ve girecekleri ulusal bir sınavda gösterdikleri başarıya göre bir *brevet* (ulusal sertifika) almaya hak kazanırlar. *Brevet* (ulusal sertifika), sahip olunması gereken zorunlu bir yeterlilik derecesi değildir. Ayrıca, öğrencilerin bir liseye kayıt yaptırıp eğitimlerine devam etmeleri için, yukarıda bahsi geçen ulusal sınavı geçme zorunlulukları da yoktur. Öğrencinin kolejden sonra devam edebileceği genel eğitim, teknik eğitim, ya da mesleki eğitim yolundan birisine okulun öğretmenler kurulunda karar verilir (Eurybase-France 2007-2008, 6 Nisan 2010).

İngiltere’de zorunlu eğitim sonunda, öğrenciler Ortaöğretim Genel Eğitim Sertifikası GCSE (General Certificate of Secondary Education) sınavına girerler. Bu sınav, temel konularda düzenlenir, fakat aynı zamanda meslekî açıdan bulunması gereken yeterlilikleri de ölçmektedir. Bazı okullar ve kolejler Orta Öğretim Genel Eğitim Sertifikası sonuçlarını ve bazı bireysel yeterlilik şartlarını dikkate alırlar (Eurybase-United Kingdom 2009, 6 Nisan 2010).

İspanya’da ortaöğretim I.devreyi tamamlayan öğrenciler bir sertifika alırlar. Sertifikada öğrencinin aldığı dersler, okula devam süresi, notları ve geleceğe dönük öğrenci ile ilgili görüş ve öneriler yer almaktadır. Bu diploma ile öğrenci ya ortaöğretimin

ikinci devresine ya da mesleki eğitime dönük bir programa kaydolar (Eurybase-Spain 2009, 6 Nisan 2010).

İtalya'da ortaokul sonunda ülke genelinde bir bitirme sınavı yapılmaktadır. Fakat bu sınav, bir üst öğrenim için tek başına yeterli bir ölçüt değildir (Eurydice, 6 Nisan 2010).

Malta'da ilköğretim altıncı sınıfın sonunda öğrenciler Junior Lyceums'a girebilmek için bir sınava girmek zorundadırlar. Bunun dışında ortaokul sonunda sertifika sınavı vardır (Eurybase-Malta 2006-2007, 6 Nisan 2010).

Portekiz'de dördüncü, altıncı ve dokuzuncu sınıf sonunda Portekizce ve matematik derslerinden genel bir sınav yapılmaktadır. Dördüncü, altıncı sınıf sınavları bir değerlendirme sınavı iken dokuzuncu sınıfta yapılan sınav hem değerlendirme hem de sertifika sınavıdır (Eurybase-Portugal 2008-2009, 6 Nisan 2010).

Romanya'da ortaöğretim birinci aşama (Gminaziu'nun) sonunda, öğrenciler ulusal bir sınava girmektedirler. Bu sınavlarda alınan sonuçlar genel ortaöğretim birinci devrenin ilk aşamasında elde edilen dört yıllık sonuçlarla, ortaöğretim ikinci devreye devam etmeleri için öğrencilerin iki kurumdan birini seçmelerine imkân sağlamaktadır (Eurybase-Romania 2009, 6 Nisan 2010).

Amerika Birleşik Devleti'nde liseye kadar geçişler için bir sınav şartı yoktur. Burada okul bitirme sertifikasıyla öğretime devam edilmektedir

Japonya'da ortaokuldan sonra liseye geçiş için bir sınav yapılmaktadır ve tüm liselere giriş sınavla olmaktadır. Japon öğrencileri bu yüzden büyük bir sınav stresi altındadırlar. Sürekli yoğun bir çalışma içindedirler (Türk, 2004).

Yukarıdaki ülke değerlendirmelerini Türkiye'deki ortaöğretim geçiş sistemiyle kıyasladığımız zaman şu tablo ortaya çıkmaktadır: Bu ülkelerin hiç birinde altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda devam eden ulusal bir sınav ile değerlendirme sistemi bulunmamaktadır. Genel olarak liseye geçişler için bir sertifika sınavı yapılmaktadır. Sertifika sınavı yapılan ülkelerde de bu sertifika tek başına üst öğrenim için bir yeterlilik kriteri olarak görülmemektedir. Sadece Japonya'da orta öğretime geçiş sistemi, Türkiye'deki ortaöğretime geçiş sistemine benzerlik göstermektedir. Ancak, Japonya'da öğrencilerin başarılarını belirlemek üzere tek bir sınav gerçekleştirilmektedir

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. SBS PİLOT UYGULAMA İLE 2008 VE 2009 SBS'YE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretime Geçiş Sistemi doğrultusunda, 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlayan seviye belirleme sınavları (SBS), öncelikle pilot olarak uygulanmış ve sonuçların olumlu görülmesi üzerine resmen ve fiilen uygulamaya geçilmiştir.

Pilot uygulama MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğüne, 27/12/2007 tarihinde gerçekleştirilmiş ve uygulamaya resmi ve özel okulların 6'ncı sınıf seviyesinden 22 130, 7'inci sınıf seviyesinden ise 22 393 öğrenci katılmıştır. Sınavda, 2007 yılı Aralık ayı sonuna kadar işlenen ünitelerden olmak üzere, 6 ve 7'inci sınıf seviyesinde Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve Seçmeli Dersler dışında Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Yabancı Dil alanlarından 6'ncı sınıf seviyesi için 40, 7'inci sınıf seviyesi için ise 45 soru yöneltilmiştir. Pilot uygulamada sorulan soruların derslere göre dağılımı ve doğru cevap ortalamaları Tablo 1'de gösterilmiştir.

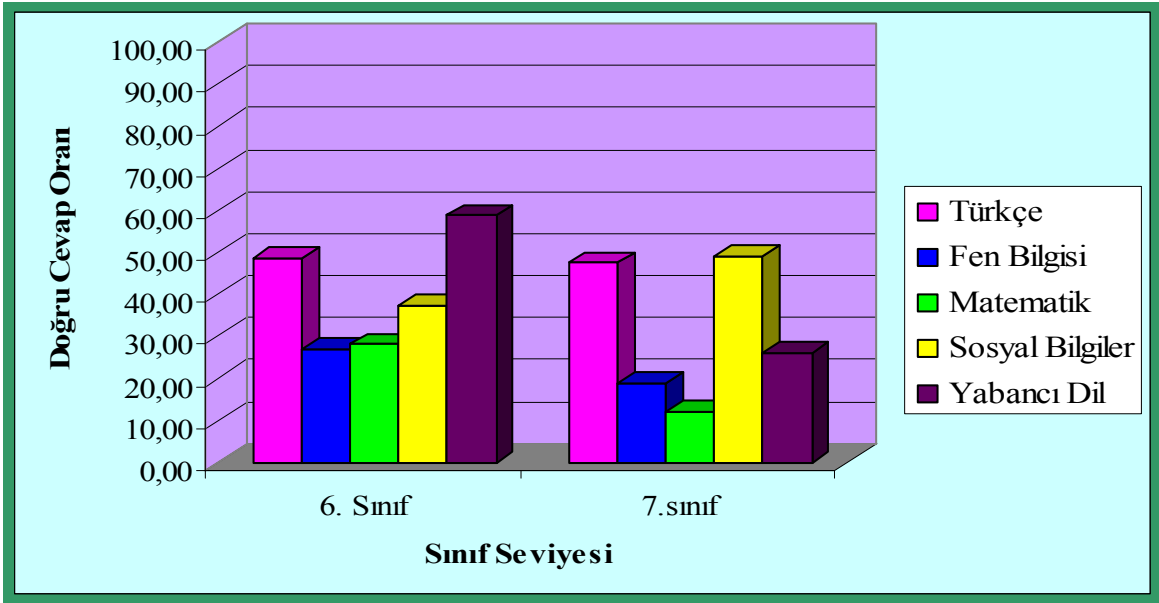
Tablo 1. SBS Pilot Uygulama Soru Dağılımı ve Doğru Cevap Ortalaması (2007)

Dersler	6. Sınıf		7. Sınıf	
	Soru Sayısı	Doğru Cevap Ort.	Soru Sayısı	Doğru Cevap Ort.
Türkçe	10	4,87	11	5,23
Fen Bilgisi	8	2,16	9	1,71
Matematik	8	2,25	9	1,10
Sosyal Bilgiler	8	3,00	9	4,43
Yabancı Dil	6	3,53	7	1,83
Toplam	40	15,81	45	14,30

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Nisan 2010)

Seviye belirleme sınavı (SBS) pilot uygulaması sonucunda, öğrencilerin sınav sonucu test ortalamaları soru sayısına oranlanarak sınıf ve dersler bazındaki başarı yüzdeleri belirlenmiştir. SBS pilot uygulamasının 6 ve 7'inci sınıflar seviyesinde soru yöneltilen dersler itibarıyla başarı yüzdeleri Grafik 1'de gösterilmiştir.

Grafik 1. SBS Pilot Uygulamasında Ham Puan Dağılımı (2007)



Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Nisan 2010)

Tablo 1 ve Grafik 1’den de anlaşılacağı gibi, SBS pilot uygulamasında ham puan yüzdelerinin karşılaştırılmasında Sosyal Bilgiler dersi hariç, 6’ncı sınıfların, 7’inci sınıflara oranla daha başarılı oldukları görülmektedir. 6’ncı sınıflarda en başarılı ders; Yabancı Dil dersi iken, 7’inci sınıflarda en başarılı ders Sosyal Bilgiler dersi. Matematik ve Fen Bilgisi derslerindeki başarı oranı her iki sınıf seviyesinde de en düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Türkçe dersi ise; 6’ncı sınıflarda %48,70, 7’inci sınıflarda da %47,55 olarak ortalamanın biraz altında seyretmiştir. Tüm derslerin ortalaması 6’ncı sınıf seviyesinde %39,53 ve 7’inci sınıf seviyesinde %31,78 olarak gerçekleşmiştir.

Pilot uygulama Aralık ayı sonuna kadar işlenen konuları kapsamına rağmen, 6’ncı sınıf seviyesindeki Yabancı Dil dersinin dışında, her iki sınıf seviyesinde de tüm derslerdeki başarı oranının, bir başka ifadeyle sorulan sorulara doğru cevap verme ortalamasının %50’nin altında kalması ve özellikle de sayısal derslerdeki başarının oldukça düşük olması önemli bir sonuçtur. Hal böyle iken, sistemin yeniden gözden geçirilmesi yerine uygulamanın resmiyete kavuşturularak fiilen başlatılması, analitik ve etkili bir karar alınmadığının göstergesidir. Nitekim, 2008 ve 2009 yıllarında yapılan SBS’ler ile pilot uygulama arasında inişli-çıkışlı bir seyir gerçekleşmiştir.

2008 yılında 6 ve 7'inci sınıf seviyesinde; 2009 yılında ise 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyesinde uygulanan SBS'lerde sorulan soruların derslere göre dağılımı ve doğru cevap ortalamaları Tablo 2 ve Tablo 3'te gösterilmiştir.

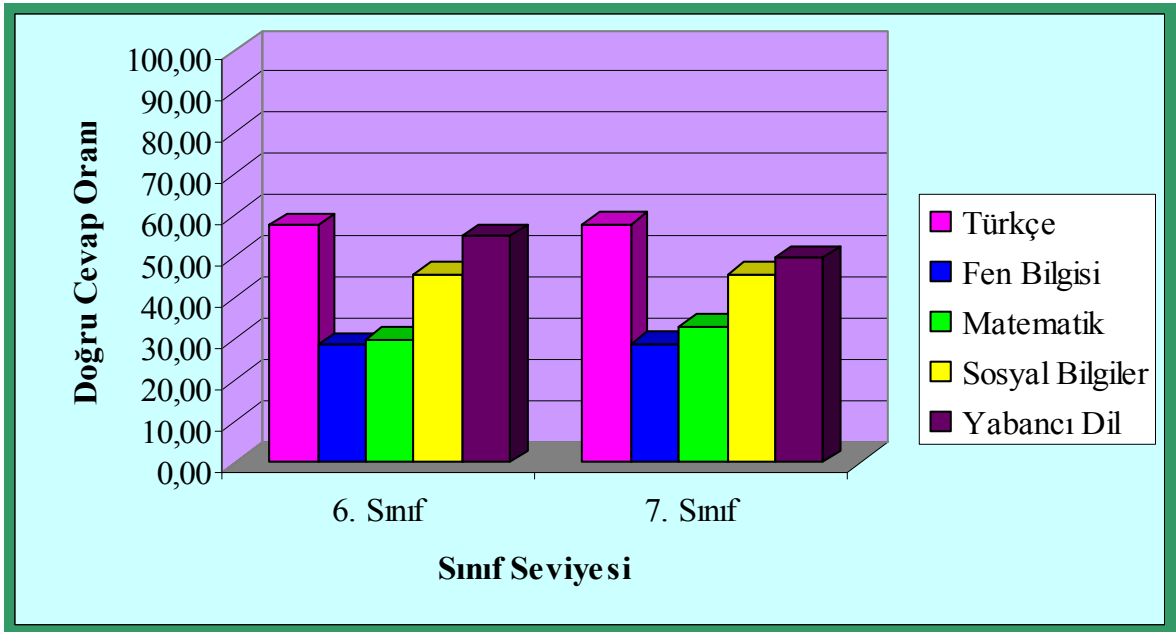
Tablo 2. SBS Soru Dağılımı ve Doğru Cevap Ortalaması (2008)

Dersler	6. Sınıf		7. Sınıf	
	Soru Sayısı	Doğru Cevap Ort.	Soru Sayısı	Doğru Cevap Ort.
Türkçe	19	10,96	21	12,18
Fen Bilgisi	16	4,59	18	5,20
Matematik	16	4,78	18	5,95
Sosyal Bilgiler	16	7,34	18	8,26
Yabancı Dil	13	7,16	15	7,47
Toplam	80	34,83	90	39,06

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Nisan 2010)

2008 yılında uygulanan SBS sonucuna, dersler bazında başarı yüzdeleri Grafik 2'de gösterilmiştir.

Grafik 2. SBS Sonuçlarının Derslere Göre Dağılımı (2008)



Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Nisan 2010)

2008 SBS ile ilgili olarak, Tablo 2 ve Grafik 2 incelendiğinde; başarının, 6'ncı sınıf seviyesinde Türkçe ve Yabancı Dil; 7'inci sınıf seviyesinde ise sadece Türkçe dersinden %50'nin biraz üstünde, diğer derslerde ise %50'nin altında gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Özellikle Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde başarı oranı oldukça düşük

düzeyde gerçekleşmiştir. Tüm derslerin başarı ortalaması da; 6'ncı sınıf seviyesinde %43,54, 7'inci sınıf seviyesinde ise %43,40 olarak gerçekleşmiştir.

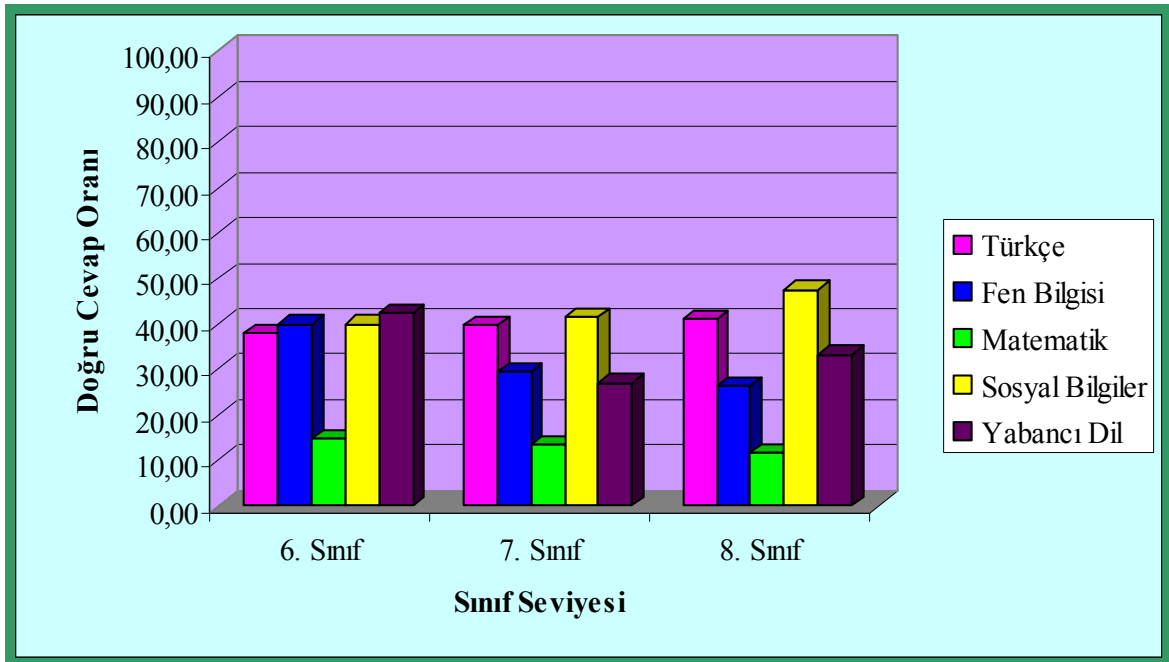
Tablo 3. SBS Soru Dağılımı ve Doğru Cevap Ortalaması (2009)

Dersler	6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	Soru Sayısı	Doğru Cevap Ort.	Soru Sayısı	Doğru Cevap Ort.	Soru Sayısı	Doğru Cevap Ort.
Türkçe	19	7,23	21	8,35	23	9,44
Fen Bilgisi	16	6,39	18	5,29	20	5,25
Matematik	16	2,38	18	2,40	20	2,35
Sosyal Bilgiler	16	6,39	18	7,49	20	9,51
Yabancı Dil	13	5,50	15	4,06	17	5,65
Toplam	80	27,89	90	27,59	100	32,20

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Nisan 2010)

2009 yılında uygulanan SBS sonucuna, dersler bazında başarı yüzdeleri Grafik 3'te gösterilmiştir.

Grafik 3. SBS Sonuçlarının Derslere Göre Dağılımı (2009)



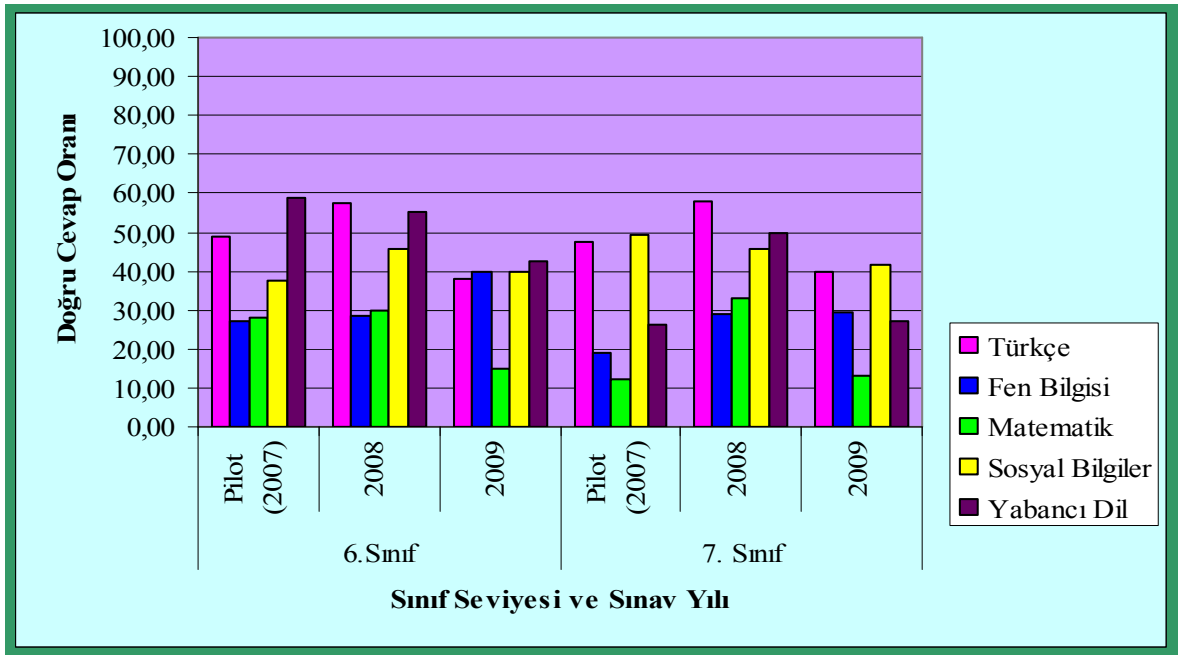
Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Nisan 2010)

Tablo 3 ve Grafik 3'te yer alan veriler değerlendirildiğinde; 2009 yılında uygulanan SBS'de tüm sınıf seviyelerinde ve tüm derslerde başarının %50'nin altında olduğu dikkat çekmektedir. Özellikle Matematik dersindeki başarı tüm sınıf seviyelerinde %15'in altında

kalmıştır. Tüm derslerin başarı ortalaması da; 6'ncı sınıf seviyesinde %34,86, 7'inci sınıf seviyesinde %30,66 ve 8'inci sınıf seviyesinde %32,20 olarak gerçekleşmiştir.

2007 yılında gerçekleştirilen SBS pilot uygulama ile 2008 ve 2009 yıllarında uygulanan SBS sonuçlarını daha net değerlendirebilmek için, her üç sınavında dersler bazında başarı oranları Grafik 4' gösterilmiştir. Pilot uygulama sadece 6 ve 7'inci sınıflara yönelik gerçekleştirildiğinden Grafik 4 oluşturulurken 2009 yılında uygulanan SBS'de 8'in sınıflar dikkate alınmamıştır.

Grafik 4. SBS Pilot Uygulama İle 2008 ve 2009 SBS Sonuçlarının Derslere Göre Dağılımı



Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Nisan 2010)

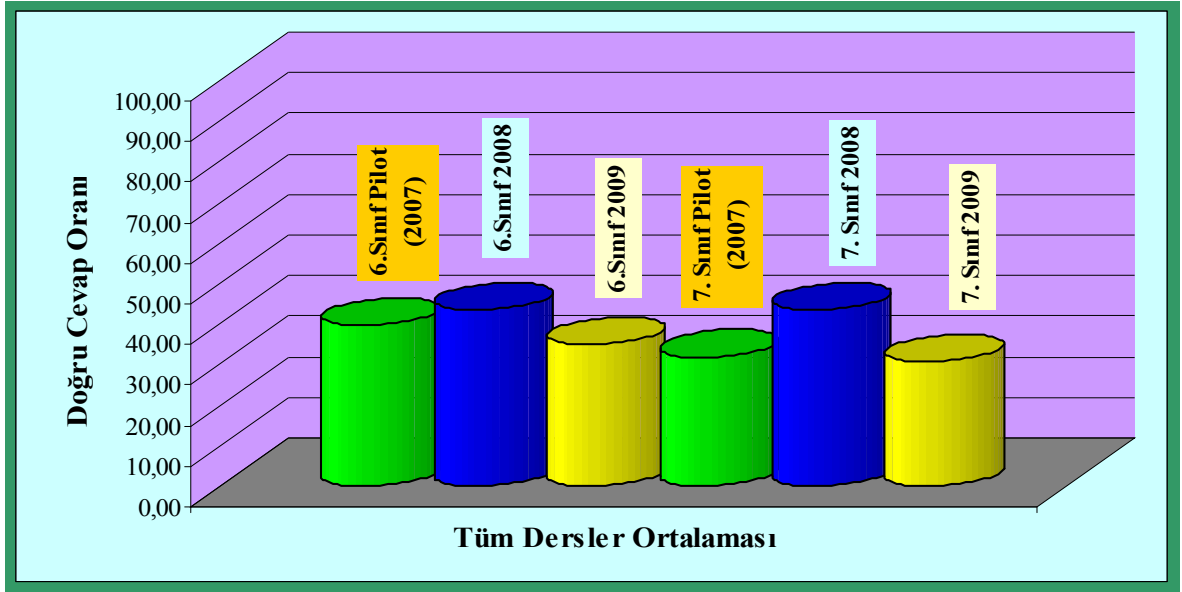
Grafik 4 incelendiğinde; 2007 yılında gerçekleştirilen SBS pilot uygulamanın dersler bazında sonuçları 2008 yılında uygulanan SBS sonuçlarıyla paralellik gösterirken, 2009 yılında uygulanan SBS sonuçları genel olarak düşüş göstermiştir. Diğer taraftan her üç sınavda da Pilot 6'ncı sınıf Yabancı Dil; 2008 SBS 6'ncı sınıf Türkçe ve Yabancı Dil ile 7'inci sınıf Türkçe derslerinin haricindeki tüm derslerde doğru cevap oranı %50'nin altına düşmüştür. Bununla birlikte 2009 SBS'de tüm derslerin başarı oranının %50'nin altında kalması da dikkat çeken bir durumdur.

Görülüyor ki SBS, hem pilot uygulamada hem de 2008 ve 2009 yıllarında gerçekleştirilen fiili uygulamada, öğretim programlarında öngörülen kazanımları ölçebilecek nitelikte bir ölçme aracı değildir. Şayet, SBS'nin uygun bir ölçme aracı olduğu

kabul edilecek olursa ilköğretim kademesinde, öğrencilerin programların öngördüğü kazanımları edinme oranı oldukça düşük seviyede kalmaktadır. Her iki durum da dikkate alınması gereken bir yargıdır.

Tüm derslerin ortalamasına göre SBS pilot, 2008 SBS ve 2009 SBS sonuçları Grafik 5’te gösterilmiştir.

Grafik 5. SBS Pilot Uygulama İle 2008 ve 2009 SBS Sonuçlarının Tüm Derslerin Ortalamasına Göre Dağılımı



Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Nisan 2010)

Tüm derslerin doğru cevap ortalamasına göre, 6’ncı sınıflar seviyesinde; SBS pilot %39,53, 2008 SBS %43,54 ve 2009 SBS %34,86’dır. 7’inci sınıflar seviyesinde ise bu oran; SBS pilot %31,78, 2008 SBS %43,40 ve 2009 SBS %30,66’dır. Dersler bazında yapılan analize paralel olarak tüm derslerin ortalamasına göre, hem 6’ncı hem de 7’inci sınıf seviyesinde 2008 yılında uygulanan SBS sonuçları pilot uygulama sonuçlarına göre artış gösterirken, 2009 yılında uygulanan SBS sonuçları, pilot uygulama ve 2008 SBS sonuçlarına göre azalma göstermiştir. Bu durum; SBS’nin, öğretim programlarında öngörülen kazanımların ölçülmesindeki etkililiğinin azalmaya başladığının göstergesidir.

SBS’deki temel nokta; öğrencilerin klasik sistemde olduğu gibi ezberledikleri bilgilerin değil, kendilerine aktarılmış bir konuyu ne oranda öğrenip öğrenemediklerinin belirlenmesidir (MEB, 2007). Araştırma sonuçlarına göre, SBS’de dersler bazında öğrencilere yöneltilen sorulara bu derece düşük oranda doğru cevap verilmesi endişe verici bir durum olarak değerlendirilmektedir. Nitekim, 2009 yılında uygulanan SBS sonuçları ile

pilot uygulama ve 2008 SBS sonuçları arasında anlamlı görülen bu fark, toplumda bu yeni sisteme olan güven duygusunu sarstığı gibi, öğrencileri okul dışı (özel dersane ve özel ders gibi) arayışlara itmektir.

Seviye Belirleme Sınavının 2008 ve 2009 uygulamaları ile pilot uygulama sonuçlarına ilişkin bulguların sonuçlarını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür:

SBS pilot uygulamasında tüm derslerin ortalaması 6'ncı sınıf seviyesinde %39,53 ve 7'inci sınıf seviyesinde %31,78 olarak gerçekleşmiştir. Matematik ve Fen Bilgisi derslerindeki başarı oranı her iki sınıf seviyesinde de en düşük düzeydedir. 6'ncı sınıf seviyesindeki Yabancı Dil dersinin dışında, her iki sınıf seviyesinde de tüm derslerdeki başarı oranı, bir başka ifadeyle sorulan sorulara doğru cevap verme ortalaması, %50'nin altında kalmıştır. SBS pilot uygulaması sonuçları bu haldeyken, yani yeni öğretim programlarında öngörülen kazanımları ölçmeden uzakken, uygulama resmiyete kavuşturularak fiilen başlatılmıştır.

2008 SBS'de sorulara doğru cevap verme oranı, 6'ncı sınıf seviyesinde Türkçe ve Yabancı Dil; 7'inci sınıf seviyesinde ise sadece Türkçe dersinden %50'inin biraz üstünde, diğer derslerde ise %50'nin altında gerçekleşmiştir. Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde başarı oranı oldukça düşük düzeyde kalmış, tüm derslerin başarı ortalaması da; 6'ncı sınıf seviyesinde %43,54, 7'inci sınıf seviyesinde ise %43,40 olarak gerçekleşmiştir.

2009 yılında uygulanan SBS'de tüm sınıf seviyelerinde ve tüm derslerde başarı %50'nin altında gerçekleşmiştir. Özellikle Matematik dersindeki başarı tüm sınıf seviyelerinde %15'in altında kalmıştır. Tüm derslerin başarı ortalaması da; 6'ncı sınıf seviyesinde %34,86, 7'inci sınıf seviyesinde %30,66 ve 8'inci sınıf seviyesinde %32,20 olarak gerçekleşmiştir.

2007 yılında gerçekleştirilen SBS pilot uygulamanın dersler bazında sonuçları 2008 yılında uygulanan SBS sonuçlarıyla paralellik gösterirken, 2009 yılında uygulanan SBS sonuçları genel olarak düşüş göstermiştir.

4.2. SBS SONUÇLARININ, İLLER VE BÖLGELERE GÖRE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

2009 Yılında sınava giren öğrenci sayıları ile Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (%75 SBS + %25 Yıl Sonu Başarı Puanı) ortalaması ve başarı sırası iller bazında Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. İllerin OYP Ortalaması ve Başarı Sırası (2009)

İL KODU	İL ADI	ÖĞRENCİ SAYISI	OYP ORTALAMASI	BAŞARI SIRASI
15	Burdur	3 171	336,028	1
22	Edirne	4 547	329,780	2
26	Eskişehir	9 650	329,062	3
62	Tunceli	995	328,008	4
32	Isparta	5 363	327,490	5
50	Nevşehir	3 747	326,826	6
17	Çanakkale	5 503	326,246	7
40	Kırşehir	3 322	325,070	8
39	Kırklareli	4 119	325,061	9
78	Karabük	3 016	324,572	10
06	Ankara	65 381	324,157	11
20	Denizli	12 978	322,284	12
10	Balıkesir	14 792	321,101	13
48	Muğla	10 182	321,079	14
14	Bolu	3 587	319,562	15
77	Yalova	2 916	319,387	16
74	Bartın	2 413	318,855	17
09	Aydın	12 270	318,786	18
64	Uşak	4 669	318,593	19
70	Karaman	3 558	318,500	20
43	Kütahya	7 327	318,302	21
80	Osmaniye	7 893	317,741	22
71	Kırıkkale	4 396	317,594	23
67	Zonguldak	8 039	316,702	24
45	Manisa	17 727	316,381	25
07	Antalya	27 414	316,121	26
59	Tekirdağ	9 967	315,868	27
69	Bayburt	1 243	315,675	28
38	Kayseri	18 739	315,598	29
61	Trabzon	11 064	315,471	30
51	Niğde	4 603	314,972	31
11	Bilecik	2 611	314,922	32
05	Amasya	4 877	314,902	33
57	Sinop	2 623	314,814	34
35	İzmir	49 250	314,738	35
42	Konya	28 449	314,723	36
03	Afyonkarahisar	9 092	314,641	37
16	Bursa	35 747	314,447	38
28	Giresun	6 281	313,968	39

Tablo 4'ün Devamı

24	Erzincan	3 314	313,944	40
81	Düzce	4 905	313,558	41
66	Yozgat	6 644	313,545	42
58	Sivas	9 543	313,352	43
53	Rize	4 902	312,963	44
33	Mersin	24 427	312,808	45
37	Kastamonu	4 458	312,698	46
41	Kocaeli	23 154	312,268	47
44	Malatya	12 134	312,131	48
18	Çankırı	2 229	311,999	49
29	Gümüşhane	1 897	311,758	50
08	Artvin	2 484	310,278	51
55	Samsun	18 418	310,137	52
68	Aksaray	5 206	309,218	53
54	Sakarya	12 872	308,899	54
31	Hatay	21 195	307,977	55
01	Adana	30 915	307,803	56
52	Ordu	10 744	307,505	57
60	Tokat	8 980	306,983	58
19	Çorum	8 277	306,486	59
34	İstanbul	180 522	306,179	60
23	Elazığ	9 297	304,562	61
25	Erzurum	11 284	303,584	62
46	Kahramanmaraş	15 980	302,594	63
79	Kilis	1 735	297,256	64
02	Adıyaman	10 411	295,257	65
72	Batman	8 752	291,378	66
27	Gaziantep	23 453	291,234	67
12	Bingöl	3 839	290,800	68
56	Siirt	4 339	290,752	69
13	Bitlis	5 185	289,081	70
76	İğdır	2 680	285,926	71
49	Muş	5 700	285,011	72
47	Mardin	9 786	281,912	73
65	Van	14 196	281,843	74
75	Ardahan	1 704	279,265	75
04	Ağrı	6 503	278,344	76
73	Şırnak	5 301	278,327	77
36	Kars	5 052	272,432	78
30	Hakkâri	4 232	269,289	79
21	Diyarbakır	27 878	266,982	80
63	Şanlıurfa	21 029	262,404	81

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verileri (Mart 2010)

Tablo 4’de yer alan veriler, iller bazında Ortaöğretime Yerleştirme Puanı açısından değerlendirildiğinde; 336,028 puan ortalaması ile Burdur İlinin birinci sırada olduğu görülmektedir. Burdur ilini 329,780 puanla Edirne ve 329,062 puanla Eskişehir illeri takip etmektedir. Tunceli 4’üncü, Isparta 5’inci, Nevşehir 6’ıncı, Çanakkale 7’inci, Kırşehir 8’inci, Kırklareli 9’uncu ve Karabük 10’uncu sırada yer almaktadır.

Şanlıurfa İli 262,404 puan ortalaması ile en son sırada (81’inci) yer alırken, Diyarbakır İli 266,982 puan ortalamasıyla 80’inci ve Hakkâri İli 269,289 puan ortalamasıyla 79’uncu sırada yer alarak son üç sırayı paylaşmaktadır.

İlk on sırada yer alan illerin puan ortalaması 336,028-324,547 puan aralığında; son on sırada yer alan illerin puan ortalaması ise 285,011-262,404 puan aralığında seyretmektedir. Diğer illerin puan ortalamaları da 324,157-285,926 puan aralığında gerçekleşmiştir.

Birinci sırada olan ilin puan ortalaması ile onuncu sırada olan ilin puan ortalaması arasında 11,456 puan fark vardır. Bu fark onuncu sıradaki il ile yirminci sıradaki il arasında 6,072 puana; yirminci sıradaki il ile otuzuncu sıradaki il arasında 3,029 puana; otuzuncu sıradaki il ile kırkıncı sıradaki il arasında ise 1,527 puana düşmektedir.

Bu düşüş, kırkıncı sıradaki il ile ellinci sıradaki il arasında yerini tekrar yükselişe bırakmaktadır. Zira bu iller arasında 2,186 puan fark gözükmektedir. Bu fark ellinci sıradaki il ile altmışıncı sıradaki il arasında 5,579 puana; altmışıncı sıradaki il ile yetmişinci sıradaki il arasında 17,098 puana ve yetmişinci sıradaki il ile seksen birinci sıradaki il arasında 26,677 puana yükselmektedir. Görüldüğü gibi, son 11 il arasındaki puan farkı en yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.

Birinci sırada olan ilin puan ortalaması ile sonuncu (81’inci) sırada olan ilin puan ortalaması arasında 73,624 puan gibi çok ciddi bir fark oluşmuştur. Bu anlamlı fark, sınav ölçeği bazında, iller arasındaki eğitimin niteliğinin farklılığını göstermektedir. Bu sonuç, üzerinde önemle ve öncelikle durulması gereken bir durumdur.

İlk on sırada yer ve son on sırada yer alan iller, sosyo-ekonomik gelişmişlik durumuna göre değerlendirildiğinde² Tablo 5 ve Tablo 6’daki gibi bir dağılım söz konusudur.

² İllerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması, en son 2003 yılında yapıldığından, araştırmada 2003 yılı verileri kullanılmıştır.

Tablo 5. 2009 Yılı OYP Ortalamasına Göre İlk On Sırada Yer Alan İllerin 2003 Yılı Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sırası

OYP Sıralaması (2009)	İlin Adı	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (2003)
1	Burdur	31
2	Edirne	16
3	Eskişehir	6
4	Tunceli	52
5	Isparta	28
6	Nevşehir	34
7	Çanakkale	24
8	Kırşehir	42
9	Kırklareli	33
10	Karabük	27

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verileri (Mart 2010); DPT (2003)

2009 Yılı Orta Öğretim yerleştirme Puanı ortalamasına göre, ilk on sırada yer alan illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasına bakıldığında, OYP sıralaması ile sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması arasında bir paralellik olduğu söylenemez. Zira, sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasına göre sadece Eskişehir İli (6'ncı sırada) ilk on sırada yer almaktadır. Ancak, bu illerden Tunceli İlinin dışındaki 9 ilin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasının Türkiye ortalamasının üstünde gerçekleştiği dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, bu illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralama ortalamasının 29,3 olduğu görülmektedir.

Tablo 6. 2009 Yılı OYP Ortalamasına Göre Son On Sırada Yer Alan İllerin 2003 Yılı Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sırası

OYP Sıralaması (2009)	İlin Adı	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (2003)
72	Muş	81
73	Mardin	72
74	Van	75
75	Ardahan	74
76	Ağrı	80
77	Şırnak	78
78	Kars	67
79	Hakkâri	77
80	Diyarbakır	63
81	Şanlıurfa	68

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verileri (Mart 2010); DPT (2003)

Tablo 6'dan da anlaşılacağı gibi, 2009 Yılı Orta Öğretim Yerleştirme Puanı ortalamasına göre, son on sırada yer alan illerin OYS sıralaması ile sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması arasında bir paralellik vardır. Yedi il her iki grupta da son on sırada yer alırken, OYS'de son on sırada yer alan üç il sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması olarak son on il arasında yer almamaktadır. Bu illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralama ortalaması 73,5 olarak Türkiye ortalamasının oldukça altında seyretmektedir.

Sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması açısından birinci sırada olan İstanbul İli OYS ortalaması bakımından 60'ncı sırada; ikinci sırada yer alan Ankara İli 11'inci sırada ve üçüncü sırada yer alan İzmir İli 35'inci sırada yer almaktadır. Buna karşın, sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması açısından son üç sırada yer alan Muş, Ağrı ve Bitlis illeri ise OYS ortalaması bakımından 72, 76 ve 70'inci sırada yer almaktadır. Görüldüğü gibi, sosyo-ekonomik gelişmişlik açısından ilk üç sırada yer alan illerin OYS sıralaması arasında bir paralellik söz konusu olmazken, son üç sırada yer alan illerin her iki gruptaki sıralaması arasında bir paralellik olduğu dikkat çekmektedir.

2009 Yılı Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (%75 SBS + %25 Yıl Sonu Başarı Puanı) ortalaması ve başarı sırasının istatistikî bölgelere göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Bölgelerin OYP Ortalaması ve Başarı Sırası (2009)

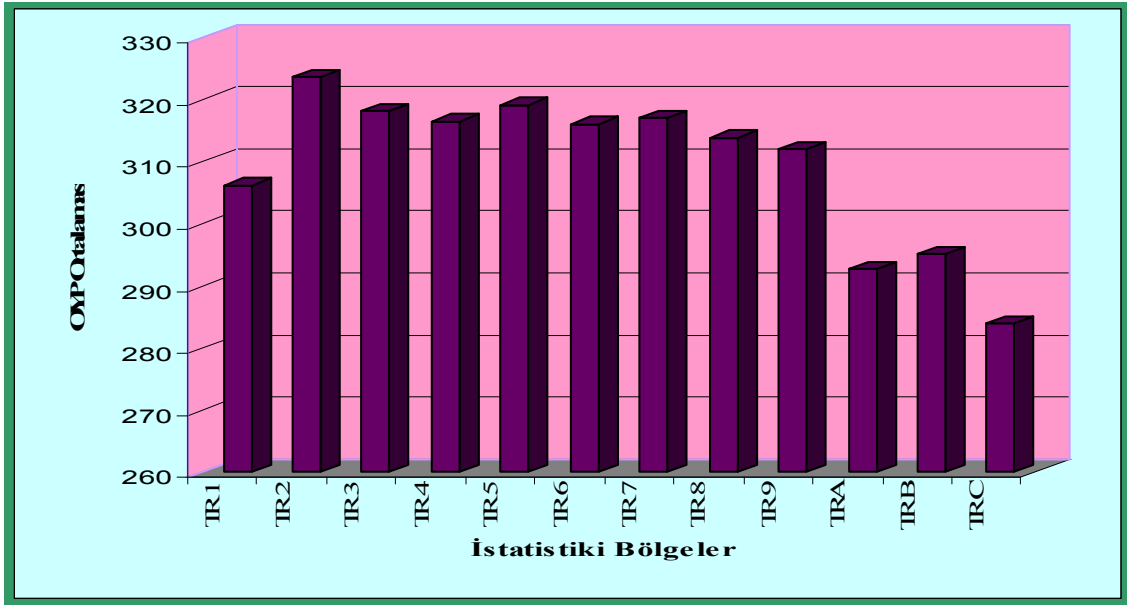
BÖLGE KODU	BÖLGE ADI	ÖĞRENCİ SAYISI	OYP ORTALAMASI	BAŞARI SIRASI
TR 2	Batı Marmara	38 929	323,611	1
TR 5	Batı Anadolu	97 388	319,127	2
TR 3	Ege	12 3495	318,101	3
TR 7	Orta Anadolu	56 200	317,022	4
TR 4	Doğu Marmara	95 442	316,513	5
TR 6	Akdeniz	136 358	316,070	6
TR 8	Batı Karadeniz	63 330	313,815	7
TR 9	Doğu Karadeniz	37 372	311,991	8
TR 1	İstanbul	180 522	306,179	9
TR B	Ortadoğu Anadolu	55 578	295091	10
TR A	Kuzeydoğu Anadolu	31 780	292,739	11
TR C	Güneydoğu Anadolu	112 684	283,945	12

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

Tablo 7'de yer alan veriler değerlendirildiğinde; Batı Marmara Bölgesinin 323,611 puan ortalaması ile birinci sırada olduğu, bu bölgeyi 319,127 puan ortalamasıyla Batı Anadolu ve 318,101 puan ortalamasıyla Ege Bölgelerinin takip ettiği görülmektedir. Güney Doğu Anadolu Bölgesi 283,945 puan ortalamasıyla en son sırada yer alırken, diğer bölgelerin puan ortalaması 317,022-292,739 puan aralığında seyretmektedir.

Bölgelerin puan ortalamalarının grafiksel görünümü Grafik 6’da gösterilmiştir.

Grafik 6. Bölgelerin OYP Ortalaması ve Başarı Sırası (2009)



Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

Birinci sırada olan bölge ile sonuncu sırada olan bölge ortalaması arasındaki puan farkı 39,666’dır. İller arasındaki fark kadar olmasa da bölgeler arasındaki bu fark da ciddiye alınması ve minimize edilmesi için öncelik verilmesi gereken bir durum olarak algılanmalıdır.

Bölgelerin 2009 yılı OYS puan ortalamalarına göre sıralaması ile sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine göre sıralaması Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Bölgelerin OYP Ortalamasına (2009) ve Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyine (2003) Göre Sıralaması

OYP Sıralaması (2009)	Bölge Kodu	Bölge Adı	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (2003)
1	TR 2	Batı Marmara	5
2	TR 5	Batı Anadolu	2
3	TR 3	Ege	4
4	TR 7	Orta Anadolu	8
5	TR 4	Doğu Marmara	3
6	TR 6	Akdeniz	6
7	TR 8	Batı Karadeniz	7
8	TR 9	Doğu Karadeniz	9
9	TR 1	İstanbul	1
10	TR B	Ortadoğu Anadolu	11
11	TR A	Kuzeydoğu Anadolu	12
12	TR C	Güneydoğu Anadolu	10

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verileri (Mart 2010); DPT (2003)

Tablo 8’den de anlaşılacağı gibi; OYP ortalaması açısından ilk sıralarda yer alan istatistikî bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması arasında doğrusal bir orantı ya da paralellik bulunmazken, OYP açısından son üç sırada yer alan bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi arasında bir paralellik söz konusudur. Burada dikkat çeken en önemli husus; sosyo-ekonomik gelişmişlik açısından birinci sırada yer alan “TR 1 İstanbul” bölgesinin OYP ortalaması bakımından 9’uncu sırada yer almasıdır.

OYP ortalaması açısından son üç sırada yer alan bölgelerin alt bölgelerine (üçüncü düzey) bakıldığında, bu bölgelerin öğretmen hareketliliğinin en üst düzeyde gerçekleşen bölgeler olduğu dikkat çekmektedir. Diğer taraftan, bu bölgelerde yer alan okullar, daha ziyade geçici olarak görevlendirilen yöneticiler tarafından yönetilmektedir.

SBS sonuçlarının, iller ve bölgelere göre dağılımlarına ilişkin bulgular ve yorumların neticesini aşağıdaki gibi özetlemek olasıdır:

1. Ortaöğretim Yerleştirme Puanı (OYP) ortalamasına göre, birinci sırada yer alan il ile seksen birinci sırada yer alan il arasında 73,624 puan gibi çok ciddi bir fark söz konusudur. Bu farkın büyük bir kısmı (26,677 puan); 71’inci sıradaki il ile 81’inci sıradaki il arasında gerçekleşmiştir.

2. 2009 Yılı Orta Öğretim yerleştirme Puanı ortalamasına göre, ilk on sırada yer alan illerin ve ilk sıralarda yer alan bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması ile OYP sıralaması arasında bir paralellik yoktur. Buna karşın, son on sırada yer alan illerin ve bölgelerin OYS sıralaması ile sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması arasında bir paralellik vardır.

3. Sosyo-ekonomik gelişmişlik açısından birinci sırada yer alan İstanbul İlının, OYP ortalaması bakımından il olarak 60’ıncı sırada ve bölge olarak 9’uncu sırada yer alması dikkat çeken bir durumdur.

4.3. SBS SONUÇLARININ, MERKEZ VE TAŞRA OKULLARINA GÖRE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

2008 ve 2009 yılları, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarının, doğru cevaplanan soru (tüm derslerin toplamı) ortalamasına göre, sınıf seviyeleri bazında merkez ve taşra okullarına göre dağılımı Tablo 9’da gösterilmiştir. Tablo 9 oluşturulurken, SBS 2008 yılında 8’inci sınıflara yönelik olarak uygulandığı için 6 ve 7’inci sınıf seviyesi; 2009 yılında ise her üç sınıf seviyesi esas alınmıştır.

Tablo 9. SBS Sonuçlarının Merkez ve Taşra Okullarına Göre Dağılımı (2008-2009)

Yıl	Sınıf Seviyesi	Toplam Soru Sayısı	Doğru Cevap Ortalamaları			
			Merkez		Taşra	
			Ort.	%	Ort.	%
2008	6. Sınıf	80	36,45	45,56	32,12	40,15
	7. Sınıf	90	40,63	45,14	36,49	40,54
2009	6. Sınıf	80	29,36	36,70	25,50	31,88
	7. Sınıf	90	28,93	32,14	25,44	28,27
	8. Sınıf	100	33,76	33,76	29,69	33,76

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

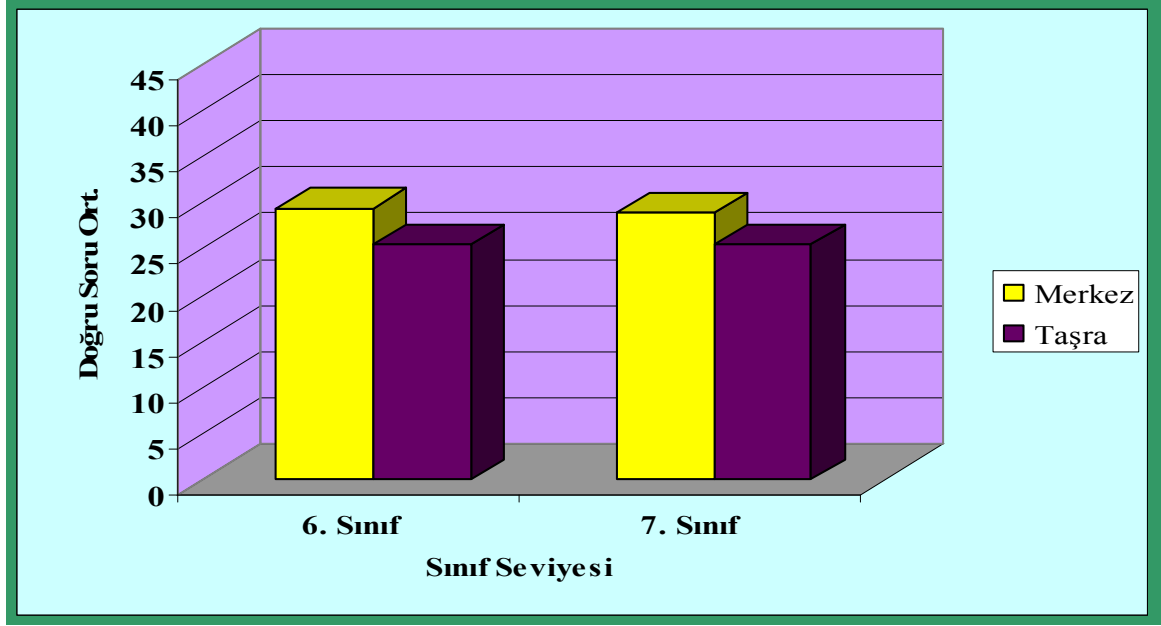
Tablo 9’da yer alan veriler, sınav yapılan yıllar açısından değerlendirildiğinde; sorulara doğru cevap verme oranının 2009 yılında önemli ölçüde düştüğü dikkat çekmektedir. Bu düşüş, %12,27 ile en yüksek oranda 7’inci sınıf seviyesinde gerçekleşirken, %8,27 ile de 6’ncı sınıf seviyesinde gerçekleşmiştir.

Görüldüğü gibi, 2009 yılında uygulanan SBS’in, öğretim programlarında ön görülen kazanımları ölçme isabetliliği 2008 yılına göre düşmüştür. Bunun sonucu olarak da öğrenci ve velilerde başarısız olma endişesi yaşanmış ve okul dışı (özel ders, özel ders, vb) çözüm arayışları artmıştır. Nitekim, özel ders ve bu dersanelere giden öğrenci sayılarındaki artışlar bu sonucu doğrulamaktadır.

Tablo 9’da yer alan veriler merkez ve taşra okulları açısından incelendiğinde; tüm sınıf seviyelerinde hem 2008 yılında ve hem de 2009 yılında şehir merkezindeki ilköğretim okullarının SBS sorularını doğru cevaplama oranları taşrada bulunan ilköğretim okullarına göre daha yüksektir. Merkez ve taşra okulları arasındaki fark, 2008 yılında 6’ncı sınıflar seviyesinde 4,33 (%5,41) ile en yüksek düzeyde gerçekleşirken, 7’inci sınıflar seviyesinde 4,14 (%4,60) olarak ikinci yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bu fark, 2009 yılında 6’ncı sınıflar seviyesinde 3,86 (4,82); 7’inci sınıflar seviyesinde 3,49 (%3,87) ve 8’inci sınıflar seviyesinde 4,07 (%4,07) olarak ortaya çıkmıştır. Her iki yılda tüm sınıf seviyeleri bazında ortalama fark ise 3,98 (%4,55) olmuştur.

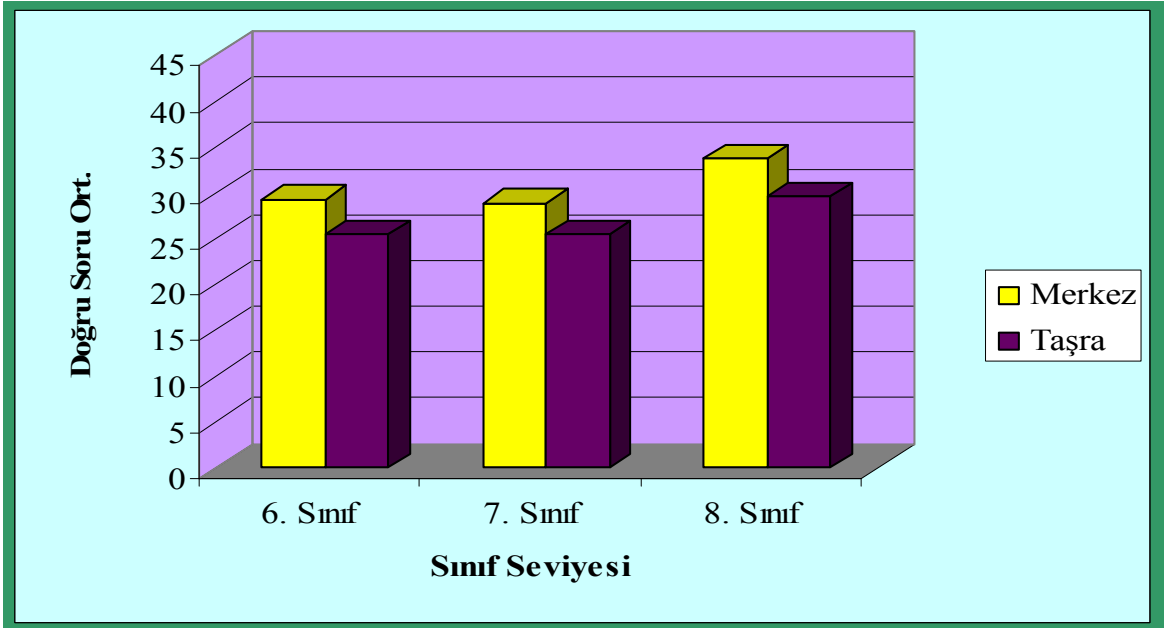
Merkez ve taşrada yer alan okulların doğru cevap sayısı ortalamasına göre SBS sonuçlarının yıllar bazında grafiksel görünümü Grafik 7 ve Grafik 8’de verilmiştir.

Grafik 7. SBS Sonuçlarının Merkez ve Taşra Okullarına Göre Dağılımı (2008)



Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

Grafik 8. SBS Sonuçlarının Merkez ve Taşra Okullarına Göre Dağılımı (2009)



Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

2008 ve 2009 yıllarında uygulanan SBS sonuçlarına göre merkez ve taşrada okulları arasında ortalama 4 soru farkı olmasının, eğitim sisteminin özelliği gereği birçok etkeni vardır. Ancak, en önemli etkenin; taşrada yaşanan öğretmen hareketliliği olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan, SBS'nin, öğretim programlarında öngörülen kazanımları ölçmedeki isabetsizliği de göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur.

4.4. SBS SONUÇLARININ, RESMİ VE ÖZEL OKULLARA GÖRE DAĞILIMLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

2008 ve 2009 yılları, Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sonuçlarının, doğru cevaplanan soru (tüm derslerin toplamı) ortalamasına göre, sınıf seviyeleri bazında resmi ve özel okullara göre dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir. Tablo 10 oluşturulurken, öncekilerde olduğu gibi, 2008 yılında 6 ve 7’inci sınıf seviyesi; 2009 yılında ise her üç sınıf seviyesi esas alınmıştır.

Tablo 10. SBS Sonuçlarının Resmi ve Özel Okullara Göre Dağılımı (2008-2009)

Yıl	Sınıf Seviyesi	Toplam Soru Sayısı	Doğru Cevap Ortalamaları			
			Resmi		Özel	
			Ort.	%	Ort.	%
2008	6. Sınıf	80	33,97	42,46	60,60	75,75
	7. Sınıf	90	38,17	42,41	66,04	73,38
2009	6. Sınıf	80	27,13	33,91	52,53	65,66
	7. Sınıf	90	26,63	29,59	57,81	64,23
	8. Sınıf	100	31,10	31,10	66,72	66,72

Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

Tablo 8 incelendiğinde; dikkat çeken en önemli unsurun, 2008 ve 2009 yıllarında uygulanan SBS sonuçlarının doğru cevap ortalamaları bakımından, resmi ve özel ilköğretim okulları arasında oldukça yüksek fark göstermesi olduğu söylenebilir. Diğer bir ifadeyle özel okulların başarısı resmi okullara göre oldukça yüksek seviyede gerçekleşmiştir.

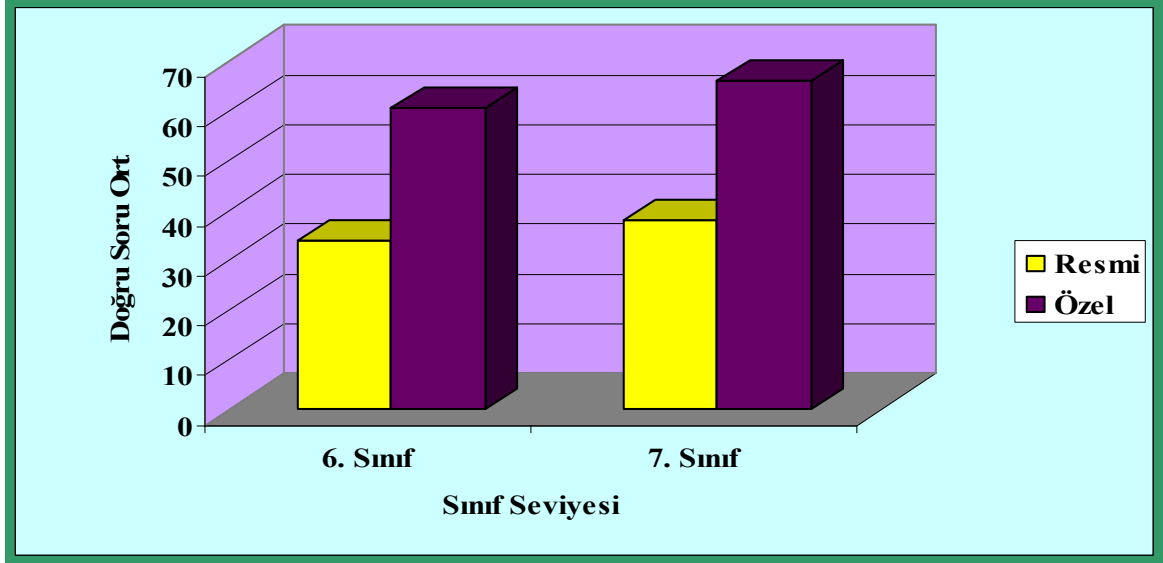
2008 yılında uygulanan SBS sonuçları (doğru cevap ortalaması) açısından özel okulların resmi okullara göre farkı; 6’ncı sınıf seviyesinde 26,63 soru (%33,29) ve 7’inci sınıf seviyesinde 27,87 soru (%30,97) olarak gerçekleşmiştir.

2009 yılında ise bu fark; 6’ncı sınıf seviyesinde 25,40 soru (%31,75), 7’inci sınıf seviyesinde 31,18 soru (%34,64) ve 8’inci sınıf seviyesinde 35,62 soru (%35,62) olmuştur.

Görüldüğü gibi, 2008 ve 2009 yıllarında uygulanan SBS sonuçları açısından, özel okullar ile resmi okullar arasında anlamlı bir fark vardır.

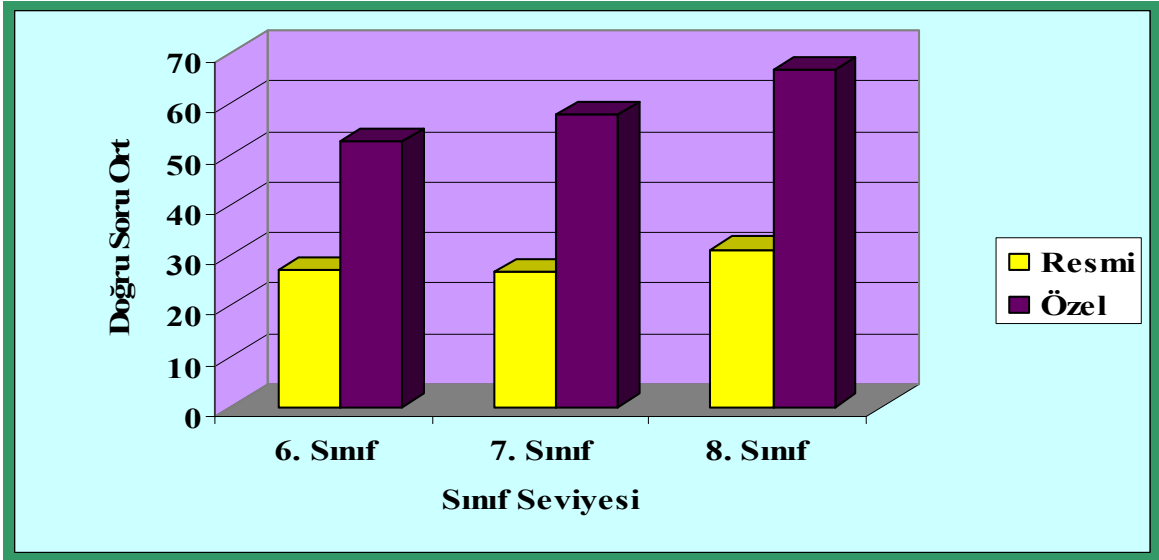
Tablo 10’da yer alan verilerin grafiksel görünümü Grafik 9 ve Grafik 10’da verilmiştir.

Grafik 9. SBS Sonuçlarının Resmi ve Özel Okullara Göre Dağılımı (2008)



Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

Grafik 10. SBS Sonuçlarının Resmi ve Özel Okullara Göre Dağılımı (2009)



Kaynak: MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

SBS sonuçlarının özel okullar ile resmi okullar arasında, özel okullar yönünde farklılık göstermesinin eğitim ortamlarının niteliği, derslik başına düşen öğrenci sayısı, veli ve öğrencilerin ilgisi gibi birçok nedeni vardır. Ancak, hangi nedenlerle ve hangi şartlarda olursa olsun, farkın bu kadar yüksek çıkması ciddiyle ve ivedilikle üzerinde durulması gereken bir sonuçtur.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet

okullarında parasızdır. Devlet, maddî imkânlardan yoksun başarılı öğrencilerin, öğrenimlerini sürdürebilmeleri amacı ile burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapar (2709 S.K./Md.42).

Araştırma sonuçları, Anayasa ile Devlete verilen bu görevin yerine getirilmesinde, istenen nicelik ve niteliğe ulaşılamadığını net olarak ortaya koymaktadır. Zira, özel okulların, resmi yani Devlet okullarına göre sınav başarıları ortalama %35 daha yüksek gerçekleşmiştir. Tüm vatandaşlar için zorunlu ve Devlet okullarında parasız olan ilköğretim kademesindeki bu durum, eğitimde “fırsat ve imkân eşitliği” ilkesini tehdit ettiği gibi, vatandaşların devlete olan güvenini de sarsmaktadır.

Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek yetiştirilirler. Milli eğitim sistemi, her bakımdan, bu yöneltmeyi gerçekleştirecek biçimde düzenlenir. Bu amaçla, ortaöğretim kurumlarına, eğitim programlarının hedeflerine uygun düşecek şekilde hazırlık sınıfları konulabilir. Yöneltilmede ve başarının ölçülmesinde rehberlik hizmetlerinden ve objektif ölçme ve değerlendirme metotlarından yararlanılır (1739 S.K./Md.6).

İlköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişte yöneltme ve başarının ölçülmesi amacıyla uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemi (SBS) sonuçlarına göre, doğru cevap ortalamasının Devlet okullarında %35’lerin altında kalması, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu haliyle, 2008 ve 2009 yıllarında uygulanan SBS, öğretim programlarında hedeflenen kazanımların ölçülmesinde etkili bir ölçme aracı değildir.

Bilindiği gibi, özel okullara daha ziyade sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarını göndermektedir. PISA araştırması kapsamında OECD tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin eğitimdeki başarı düzeyini ve eğitime erişimini yeteneklerinin yanı sıra ailelerinin sosyo-ekonomik koşullarının da etkilediği saptanmıştır. Polat (2009:142), eğitim politikalarının fırsat eşitsizliği üzerindeki etkisi konusunda yaptığı bir çalışmada, Türkiye’de öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının başarıları üzerindeki etkisinin OECD ortalamasının üzerinde ve bu iki değişken arasında artan doğrusal bir orantı olduğunu vurgulamaktadır. Türkiye’de öğrencilerin sosyo-ekonomik koşullarının iyileşmesindeki artış oranı, öğrencilerin başarı düzeylerinde daha büyük bir oransal artışa neden olmaktadır. Nitekim araştırma sonuçları bu yargıyı doğrulamaktadır. Ayrıca,

Türkiye’de çocukların sosyo-ekonomik koşullarının yetersiz olması, onların hem eğitime hem de kaliteli eğitim imkânlarına erişimlerini zorlaştırmaktadır.

Bu nedendir ki, Türkiye’de sosyo-ekonomik koşulların başarı üzerindeki etkisinin azaltılması daha da önem taşımaktadır. Öğrenci başarısının ölçülmesinde ve üst kademelere yöneltilmesinde sosyo-ekonomik koşulların etkisinin minimize edilebilmesi için, Devlet okullarının yani resmi okulların niteliklerinin yükseltilmesinin yanı sıra, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin de öğretim programlarının felsefesine göre revize edilmesi gerekmektedir.

4.5. ÖZEL DERSHANELERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Daha ziyade, okul ortamındaki kazanımları ölçmek amacıyla uygulamaya başlanan seviye belirleme sınavlarının (SBS’lerin), özel dersaneler ile bu dersanelere devam eden öğrenci sayılarında azalmaya sebep olup olmadığının görülebilmesi için, 2000-2009 yılları arası özel dersane sayısı ve bu dersanelerdeki öğrenci sayısı Tablo 11’de gösterilmiştir. Tablo 11 oluşturulurken ilköğretim ve ortaöğretim ayrımına gidilmeyerek her iki kademenin toplamı esas alınmıştır.

Tablo 11. Özel Dershane ve Öğrenci Sayıları (2000-2009)

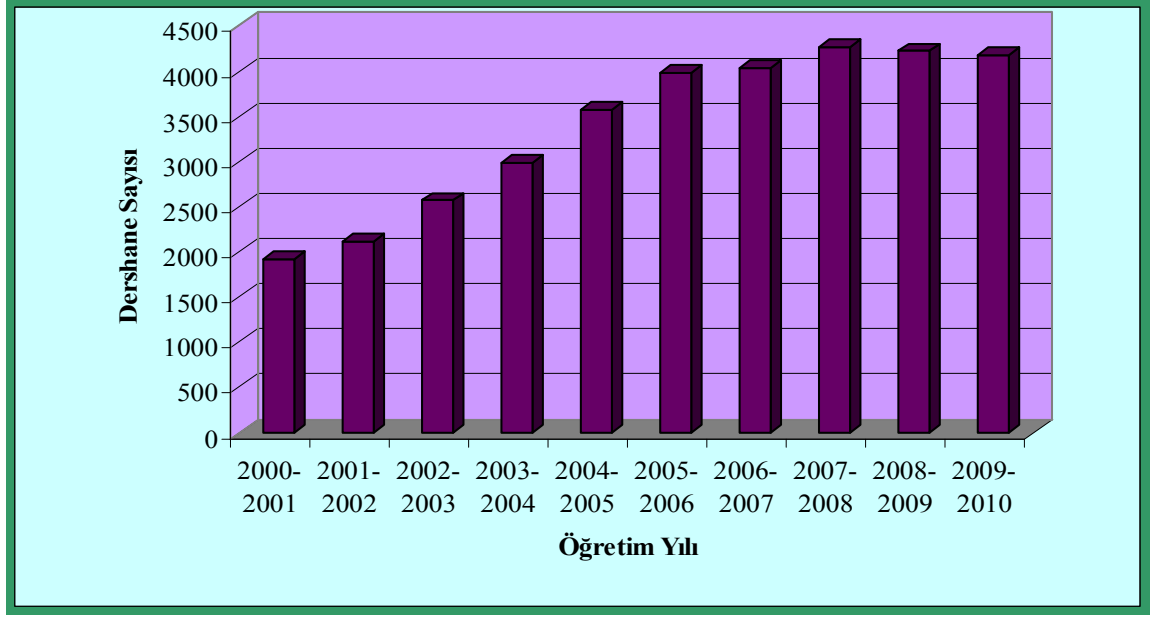
Öğretim Yılı	Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı
2000-2001	1920	556 282
2001-2002	2122	608 716
2002-2003	2568	668 673
2003-2004	2984	784 565
2004-2005	3570	925 299
2005-2006	3986	1 071 827
2006-2007	4031	1 222 861
2007-2008	4262	1 178 943
2008-2009	4222	1 174 860

Kaynak: MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

Ayrıca, Mart 2010 tarihi itibarıyla Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri ile lise ve üniversite mezunlarını sınavlara hazırlayan 4178 dersane bulunmaktadır (MEB/ÖKG, 15 Nisan 2010).

Türkiye’de aktif olarak faaliyet gösteren özel dersanelerin 2000-2010 yılları arasındaki sayısal değişimi Grafik 11’de gösterilmiştir.

Grafik 11. Özel Dershane Sayılarındaki Değişim (2000-2010)



Kaynak: MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

Grafik 11’de gösterilen bu dersaneler, bu gün itibariyle SBS (Seviye Belirleme Sınavı), YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı), LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) ve KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) için hazırlık faaliyetlerinde bulunmaktadır. Mart 2010 tarihi itibariyle aktif olarak faaliyette bulunan 4178 dershanenin 4053’ünde SBS hazırlık ve 3824’ünde üniversite hazırlık (YGS, LYS) ile KPSS hazırlık programları uygulanmaktadır.

Tablo 11 ve Grafik 11’den de anlaşılacağı gibi dersane ve dershaneye devam eden öğrenci sayılarında, 2000-2001 öğretim yılından itibaren 2005-2006 öğretim yılına kadar önemli ölçüde artış olmuştur. Bu artış, 2006-2007 öğretim yılında yavaşlarken, 2007-2008 öğretim yılında tekrar yükselmiştir. Ancak, 2008-2009 ve 2009-2010 (Mart 2010 tarihi itibariyle) öğretim yılında, bir önceki öğretim yılına göre bir miktar düşüş gerçekleşmiştir. Bu düşüşün, 2008-2009 öğretim yılı için liselerin 4 yıla çıkarılmasından kaynaklandığı; 2009-2010 öğretim yılı için ise, öğretim yılı sonu gelmediği ve henüz sınavlar uygulanmadığı için, göreceli olduğu düşünülmektedir. Zira, SBS ve üniversite sınavları ile KPSS hazırlık faaliyetleri sınav öncesinde daha da yoğun devam etmektedir.

2007-2010 yılları arasındaki özel dersane sayılarının illere göre dağılımına bakıldığında, bu dersanelerin büyük çoğunluğunun ilk sekiz ilde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. İlk sekiz ilde faaliyet gösteren dersane sayıları ile bu illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıraları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. İlk Sekiz İilde Faaliyet Gösteren Özel Dershane Sayıları (2007-2010)

S.No	İl Adı	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (2003)	Yıllar		
			Mart 2007	Mart 2009	Mart 2010
1	İstanbul	1	638	674	678
2	Ankara	2	534	478	461
3	İzmir	3	196	211	227
4	Adana	8	160	159	154
5	Bursa	5	140	152	147
6	Antalya	10	127	145	137
7	Mersin	17	122	130	130
8	Konya	26	94	107	102
8 İl Toplamı			2011	2056	2036
Diğer İller Toplamı			2020	2166	2142
81 İl Toplamı			4031	4222	4178

Kaynak: MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü (Mart 2010); DPT (2003) Verilerinden Düzenlendi

Tablo 12’de yer alan verilere bakıldığında, Türkiye genelindeki özel dershanelerin yarısına yakınının ilk sekiz ilde bulunduğu görülmektedir. 2009-2010 öğretim yılı itibariyle, Türkiye genelinde ilköğretim ve ortaöğretim öğrenci sayısı toplamı 15156782 ve dershane sayısı açısından ilk sekiz ilde yer alan öğrenci sayısı toplamı ise 3040434’tür (MEB, 2010:14; 36-36). Dershane yoğunluğu açısından ilk sekiz sırada yer alan illerde dershane aday, yani ilköğretim ve ortaöğretim öğrenci sayısının oranı; Türkiye genelindeki öğrenci sayısına göre ortalama 1/3 iken, bu illerdeki dershane sayısının Türkiye genelindeki dershane sayısına oranı ise; ortalama 1/2’dir. Bu durumda, dershane sayısı ile ilköğretim ve ortaöğretim öğrenci sayısı arasında, doğrusal bir orantı olduğu söylenemez. Buna karşın, dershane sayılarının yoğunluğu ile illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sırası arasında genel olarak doğrusal bir orantı olduğu söylenebilir.

Ancak, dershane sayısı açısından ilk sekiz il arasında olan illerin hiçbiri, 2009 yılı SBS sonuçlarına göre ilk on sırada yer alamamıştır. Dolayısıyla dershane sayıları ile SBS başarısı arasında doğrusal bir orantı yoktur.

Yukarıda genel olarak verilen dershane devam eden öğrenci sayılarının ilköğretim ve ortaöğretim kademesine göre dağılımları Tablo 13’te gösterilmiştir. Tablo 13 oluşturulurken 2005-2009 yılları arası esas alınmıştır.

Tablo 13. Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin İlköğretim ve Ortaöğretim Kademesine Göre Dağılımı (2005-2009)

Öğretim Yılı	Dershaneye Devam Eden Toplam Öğrenci Sayısı	Dershaneye Devam Eden İlköğretim Öğrenci Sayısı		Dershaneye Devam Eden Lise Öğrencisi ve Mezun Sayısı	
		f	%	f	%
2005-2006	1 071 827	396 358	36,98	675 469	63,02
2006-2007	1 122 861	456 810	40,68	666 051	59,32
2007-2008	1 178 943	538 189	45,65	640 754	54,35
2008-2009	1 174 860	552 580	47,03	622 280	52,97

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Verileri (Mart 2010)

Tablo 13'te de görüldüğü gibi, dershaneye giden öğrencilerin çoğunluğunu ortaöğretim öğrencileri ile mezun öğrenciler oluşturmaktadır. Ancak, ilköğretim öğrencilerinin sayısı da önemli ölçüde artış göstererek, 2008-2009 öğretim yılı itibariyle %47,03'e ulaşmıştır. Yani, son yıllarda dershanelere giden öğrencilerin neredeyse yarısını ilköğretim kademesindeki öğrenciler oluşturmaktadır.

İlköğretim kademesinde dershaneye devam eden öğrencilerin genel (ilköğretime devam eden) öğrenci sayısına göre dağılımı Tablo 14'te verilmiştir. Tablo 14 oluşturulurken ilköğretime devam eden genel öğrenci sayısı, tüm sınıf seviyeleri esas alınarak belirlenmiştir.

Tablo 14. İlköğretim Kademesinde Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin Genel Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı (2006-2009)

Öğretim Yılı	İlköğretime Devam Eden Genel Öğrenci Sayısı	Dershaneye Devam Eden İlköğretim Öğrenci Sayısı	Genel Öğrenci Sayısına Göre Oranı
2006-2007	6 696 110	456 810	6,82
2007-2008	6 773 253	538 189	7,94
2008-2009	6 754 520	552 580	8,18

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Verileri (Mart 2010)

Tablo 14'ten de anlaşılacağı gibi, son üç öğretim yılında, özel dershanelere devam eden öğrencilerin oranı; genel (tüm sınıf seviyelerine göre ilköğretime devam eden)

öğrenci sayısına göre yükselerek artmıştır. Nihayet, 2008-2009 öğretim yılı itibariyle öğrencilerin %8,18'i özel dersanelere devam etmiştir. Bu oran; SBS'lerin yapıldığı 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyelerine göre değerlendirildiğinde, 6, 7 ve 8'inci sınıftaki öğrencilerin yaklaşık %22'sinin özel dersanelere devam ettiği çıkarımı yapılabilir.

Son iki öğretim yılı itibariyle, ilköğretim kademesinde dershaneye devam eden öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 15'te gösterildiği gibidir.

Tablo 15. İlköğretim Kademesinde Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı (2007-2009)

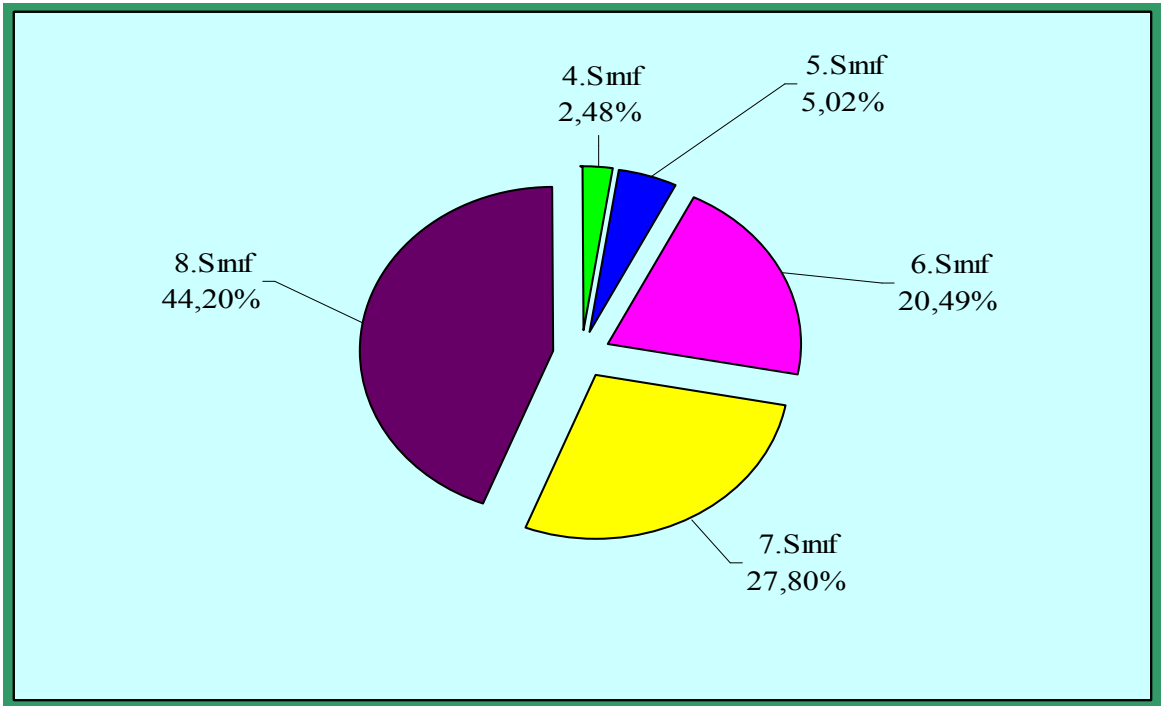
Öğretim Yılı	Sınıf Seviyesi									
	4. Sınıf		5. Sınıf		6. Sınıf		7. Sınıf		8. Sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2007-2008	13359	2,48	27031	5,02	110288	20,49	149640	27,80	237871	44,20
2008-2009	12517	2,27	31078	5,62	128340	23,23	162130	29,34	218515	39,54

Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Verileri (Mart 2010)

Tablo 15'te yer alan veriler incelendiğinde; dershaneye giden öğrencilerin 4'üncü sınıf seviyesine kadar indiği anlaşılmaktadır. Bu sonuç; çarpıcı ve dikkat çekici bir durumdur. Zira, 4'üncü sınıftan başlayarak dershaneye giden bir öğrenci, 8 yıllık ilköğretim kademesinin 5 yılını, okulla beraber ayrıca dershanede de geçirmektedir. Özel dersanelerin, “öğrencileri bir üst okulun giriş sınavlarına hazırlamaya” yoğunlaştıkları dikkate alındığında, bu durum, öğrencilerin beşeri ilişkiler kurmasına, sosyal bilgi ve beceri kazanmasına ket vurmaktadır.

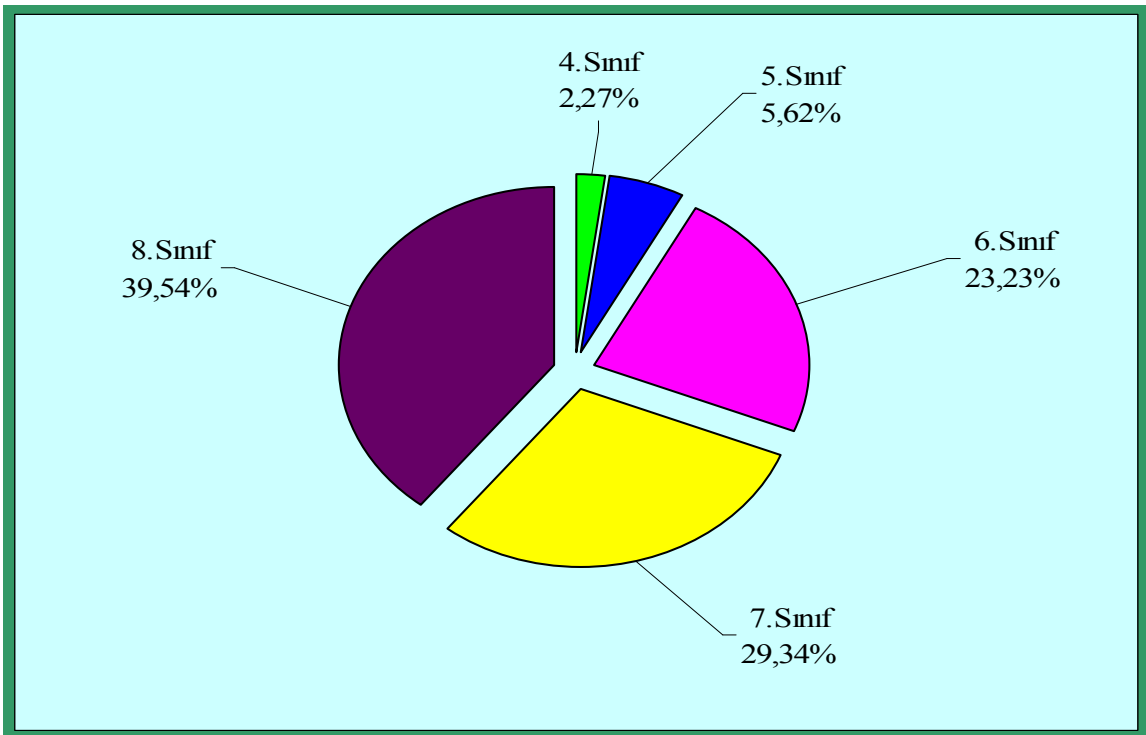
2008-2009 öğretim yılında, toplamda ve ayrı ayrı 5, 6 ve 7'inci sınıflarda öğrencilerin dershaneye gitme oranları, 2007-2008 öğretim yılına göre daha yüksekken, 4 ve 8'inci sınıflarda daha düşüktür. Tablo 13'te yer alan verilere göre 2007-2008 ve 2008-2009 öğretim yıllarında dershaneye giden ilköğretim öğrencilerinin sınıf seviyelerine göre grafiksel görünümü Grafik 12 ve Grafik 13'te gösterilmiştir.

Grafik 12. İlköğretim Kademesinde Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı (2007-2008 Öğretim Yılı)



Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

Grafik 13. İlköğretim Kademesinde Dershaneye Devam Eden Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı (2008-2009 Öğretim Yılı)



Kaynak: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Verilerinden Düzenlendi (Mart 2010)

İlköğretim kademesinde dershaneye devam eden öğrencilerle ilgili en önemli husus; SBS'nin uygulanmaya başladığı yıldan itibaren, yukarıda da belirtildiği gibi, dershaneye devamın bir yıl ile sınırlı olmayıp, 5 yıla kadar yayılmış olmasıdır. Özellikle, Grafik 7 ve Grafik 8'de de görüldüğü gibi, dershaneye gitme oranı 6, 7 ve 8'inci sınıflarda yoğunlaşmıştır. Buradan hareketle, 2006-2007 öğretim yılında sadece 8'inci sınıf seviyesinde gerçekleşen yoğunlaşmanın, 2007-2008 öğretim yılından itibaren artarak 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyelerinde de yaşandığı çıkarımı yapılabilir. Bir başka ifadeyle; 2006-2007 öğretim yılında ve bundan önceki yıllarda ortalama bir yıl dershaneye giden öğrenci, SBS uygulamasından sonra ortalama üç yıl dershaneye gitmektedir. Bu da kaba hesaplama, ailelerin dershane boyutundaki eğitim harcamasını üç katına çıkarmaktadır.

Sonuç olarak; yukarıda detaylıca analiz edildiği gibi, Özel dershane sayılarında 2000-2001 öğretim yılından 2005-2006 öğretim yılına kadar yaklaşık bir kat artış gerçekleşmiştir. 2009-2010 öğretim yılı itibariyle Türkiye'de faaliyet gösteren toplam 4178 özel dershane vardır. Bu dershanelerde, SBS (Seviye Belirleme Sınavı), YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı), LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) ve KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) hazırlık programları uygulanmaktadır. Türkiye genelindeki özel dershanelerin yarısına yakını ilk sekiz ilde bulunmaktadır. Dershane sayılarının yoğunluğu ile illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sırası arasında genel olarak doğrusal bir orantı söz konusudur. Ancak, SBS sonuçları açısından doğrusal bir orantı söz konusu değildir.

İlköğretim (tüm sınıf seviyelerindeki) öğrencilerinin özel dershanelere devam etme oranları yıldan yıla artmaktadır. 2008-2009 öğretim yılı itibariyle, ilköğretim öğrencilerinin %8,18'i özel dershanelere devam etmektedir. Bu durumda dershaneye devam eden ilköğretim öğrencilerinin sayısı, dershaneye devam eden diğer kursiyerlerin sayısına yaklaşmıştır.

Özellikle ortaöğretime geçişte ve ortaöğretimde yaşanan sıkıntılar özel dershanelerin yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Ortaöğretim kademesindeki belli okullara ve yükseköğretim kademesine artan talep, sınavların temel işlevini, yeterlilik ve beceriyi ölçmekten ziyade, adayları eleyici nitelikte bir yapıya dönüştürmüştür. Bunun sonucunda yarışmacı karakteri ağır basan bir sınav yapısı ortaya çıkmıştır. Sınavların eleyici yapıda olması, belli ortaöğretim kurumlarından ve yükseköğretimden faydalanma arzusunda ailelerde ve öğrencilerde ne pahasına olursa olsun bu imkândan yararlanma çabasını doğurmuştur. Nitekim toplumda, özel dershanelerin bu çabaya destek olduğu yönünde güçlü bir yargı hâkim olmuştur.

Araştırma bulgularına göre en çarpıcı ve en önemli sonuç; dershaneye giden öğrencilerin 4'üncü sınıf seviyesine kadar inmesidir. 4'üncü sınıftan başlayarak dershaneye giden bir öğrenci, 8 yıllık ilköğretim kademesinin 5 yılını, okulla beraber ayrıca dershanede de geçirmektedir. Ayrıca, SBS'nin uygulanmaya başladığı yıldan itibaren, öğrencilerin dershaneye devamı 5 yıla kadar yayılmış ve daha önce sadece 8'inci sınıf seviyesinde gerçekleşen yoğunlaşma artarak ayrı ayrı 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyelerinde de gerçekleşmiştir. Böylece, ailelerin dershane boyutundaki eğitim harcaması üç katına çıkmıştır.

Elbette ki, özel okullarda olduğu gibi, özel dershaneler de, ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarına avantaj sağlamaktadır. Nitekim, MEB Teftiş Kurulu tarafından yapılan bir araştırmada, deneklerin %59'u özel dershanelerin ekonomik durumu iyi olan öğrencilere avantaj sağladığını belirterek, bu olguyu doğrulamaktadır (MEB/TKB, 2006:183-184). Bu bağlamda, araştırma sonuçları, özel okullarla ilgili bölümde olduğu gibi, bu bölümde de eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğini göstermektedir.

Özel dershanelerin ailelere getirdiği ekonomik yükün daha net ortaya konulabilmesi için, 2009-2010 öğretim yılı itibariyle 12 istatistiki (Düzey 1) bölgeden, fiili olarak uygulanan sınıf seviyelerine göre birim ders saati ücreti ve yıllık toplam ders saatleri alınarak Türkiye ortalaması bulunmuştur. Buna göre sınıf seviyeleri bazında bir öğrencinin yıllık dershane ücreti Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Bir Öğrencinin Yıllık Ortalama Dershane Maliyeti (2009-2010)

Eğitim Kademesi	Sınıf Seviyesi	Birim Ders Saati Ücreti (TL)	Toplam Ders Saati	Yıllık (Toplam) Ücret (TL)
İlköğretim	4.Sınıf	4,67	194	906
	5.Sınıf	4,73	217	1 024
	6.Sınıf	4,54	301	1 364
	7.Sınıf	4,51	274	1 236
	8.Sınıf	4,58	332	1 522
Ortaöğretim	Lise 1	4,54	225	1 020
	Lise 2	4,52	261	1 178
	Lise 3	4,49	303	1 363
	Lise 4	4,55	458	2 082
Mezun	Mezun	4,41	494	2 178

Kaynak: İl Milli Eğitim Müdürlüklerinden Alınan Verilere Göre Düzenlendi (Nisan 2010)

Tablo 16'da yer alan verilere göre bir değerlendirme yapıldığında; ilköğretim kademesinde 4'üncü sınıftan itibaren 8'inci sınıfa kadar özel dershaneye giden bir öğrencinin 5 yıllık dershane masrafı 6 052.- TL'dir. Nitekim, ilgili bölümlerde de

belirtildiği gibi, SBS'nin uygulanmaya başlamasından sonra özel dersanelere giden öğrencilerin sınıf seviyeleri 4'üncü sınıf seviyesine kadar inmiştir. Yani Türkiye'de ilköğretim kademesi süresince çocuklarını özel dersanelere gönderen ve bu dersanelere ortalama 6 052.- TL ücret ödeyen aileler mevcuttur.

Araştırma sonuçlarına göre elde edilen, "ilköğretim kademesindeki öğrencilerin özel dersanelere devamlarınının 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyelerinde ayrı ayrı yoğunlaştığı" bulgusu dikkate alındığında, ilköğretim kademesindeki bir öğrencinin özel dersane boyutunda ailesine yüklediği mali yükün (6, 7 ve 8'inci sınıf seviyesindeki toplam) ortalama 4 122.-TL olduğu çıkarımı yapılabilir.

4.6. DENEME SINAVLARINA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2009 tarihli ve 1299 sayılı onayına istinaden, 03/11/2008 tarihli ve B.08.0.İGM.0.08.01.01-320/14796 sayılı (2008/75 no) Genelgeyle yasaklanmasına rağmen Adana, Aksaray, Ankara, Bursa, Elazığ, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Manisa, Mersin, Osmaniye, Sakarya ve Şanlıurfa illerinde (toplam 13 il), bazı okulların "Seviye Belirleme Sınavı" adı altında zorla, ücret karşılığında deneme sınavları yaptığı iddiası ile ilgili olarak, onaya konu illerde yapılan inceleme ve soruşturma sonucunda düzenlenen rapora göre, 03/11/2008 tarihinden itibaren sınav yapan okulların frekans ve oranları iller bazında Tablo 17'de gösterilmiştir (30/03/2009 tarihli ve 900/25,60,46,18 sayılı rapor).

Tablo 17. Seviye Belirleme Sınavı Adıyla Deneme Sınavı Yapan Okul Sayıları

Sıra No	İller	Sınav Yapan Okul	
		f	%
1	Adana	6	1,69
2	Aksaray	0	0,00
3	Ankara	52	14,65
4	Bursa	12	3,38
5	Elazığ	2	0,56
6	Eskişehir	122	34,37
7	İstanbul	61	17,18
8	İzmir	16	4,51
9	Manisa	6	1,69
10	Mersin	11	3,10
11	Osmaniye	24	6,76
12	Sakarya	37	10,42
13	Şanlıurfa	6	1,69
Toplam		355	100

Kaynak: MEB Teftiş Kurulu Verileri, 30/03/2009 tarihli ve 900/25,60,46,18 sayılı rapor

İnceleme ve soruşturma sürecinde, sınav yapılan okullarda sınava katılan öğrencilerin sayıları net olarak elde edilememekle birlikte, sınıf seviyelerinin 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8'inci sınıfları kapsadığı ortaya çıkmıştır (3 Mart 2009).

Tablo 17'de yer alan veriler incelendiğinde; deneme sınavlarının en yüksek düzeyde, 122 frekansla ve %34,37 oranında Eskişehir İlinde yapıldığı görülmektedir. Eskişehir İlini 61 frekansla (%17,18 oranında) İstanbul ve 52 frekansla (%14,65 oranında) Ankara illerinin takip ettiği anlaşılmaktadır. Aksaray İlinde hiç sınav yapılmazken, diğer illerde sınav yapılan okulların toplam sayıya oranı %0,56 - %10,42 arasında seyretmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre deneme sınavı yapan okulların frekansları ve oranları, İl/Türkiye genelindeki toplam okul sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken, söz konusu deneme sınavlarının uygulandığı sınıf seviyelerinin 2'inci sınıf seviyesine kadar inmesi dikkat çeken ve üzerinde durulması gerek bir durumdur.

İlköğretimin amaç ve görevleri; milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek; her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır (1739 S.K./Md.23).

İlköğretimin görevlerini yerine getirmesi ve amacına ulaşması değerler eğitimi gerektirmektedir. Salt sınavlara hazırlığı öncelik sayarak deneme sınavları yapılması, değerler eğitimine ket vuran bir yaklaşımdır.

Milli Eğitim Bakanlığınca bir dizi çalışmalar sonucunda yenilenen ilköğretim ve ortaöğretim programları, öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri ve ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan öğrenci merkezli öğrenme anlayışını, yapılandırmacı yaklaşımla ön plana çıkarmaktadır. Salt bilgi yerine, öğrencilere beceri, tutum ve değerler kazandırılmasını sağlamaya yöneliktir. Ölçme ve değerlendirmede sadece ürüne yönelik değerlendirmeler değil, sürece yönelik değerlendirmeler de dikkate alınmıştır.

Hal böyleyken, deneme sınavlarının ilköğretim 2'inci sınıf seviyesine kadar indirilmesi, programlarla öğrencilere kazandırılması amaçlanan tutum ve değerlerin kazandırılmasına olumsuz etkileri olabileceği gibi, öğrenci ve velilerin yanlış yönlendirilmesine de sebebiyet verebilmektedir.

Kaldı ki, deneme sınavlarındaki soruların, bir yarışma ve sıralama amacına yönelik olmadan, öğretim programlarının felsefesini yansıtacak ve hedeflenen kazanımları ölçecek nitelikte hazırlanması oldukça güçtür ve uzmanlık gerektirir.

Deneme sınavı yapılan sınıf seviyelerinin ilköğretim 2-8'inci sınıfları kapsamı, diğer bir ifadeyle sınıf seviyesinin 2'inci sınıfa kadar inmesi, ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş için değerlendirilen seviye belirleme sınavlarının (SBS) 6, 7 ve 8'inci sınıflara yayılarak üç aşamalı olarak uygulanmasından kaynaklanmaktadır.

Bilgi içerikli ve sonuç temelli ölçme ve değerlendirme yönteminin (OKS) terk edilerek, süreç temelli olarak yapılandırılan SBS'nin uygulanması neticesinde, deneme sınavlarının azalması, hatta bazı sınıf seviyelerinde tamamen terk edilmesi beklenirken, sınıf seviyelerinin daha aşağılara inmesi, seviye belirleme sınavlarının (SBS'nin) yeni programların felsefesine uygun olmadığına göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrencilerin, ilköğretim 2'inci sınıftan başlayarak sürekli deneme sınavlarına ve 6, 7 ve 8'inci sınıflarda da seviye belirleme sınavlarına girmesi, sözde başarısız olarak kabul edilen öğrencilerde "sınav kaygısı" adıyla önemli bir endişeyi doğurmaktadır.

Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM) tarafından, SBS'nin değerlendirilmesine yönelik olarak yapılan bir anket çalışmasının sonucunda, ankete katılanların (öğretmenlerin) %38,3'ünün, üç aşamalı olarak uygulanan seviye belirleme sınavlarının (SBS'nin), öğrencilere daha çok sınav stresi yaşatacağı; %22,7'sinin ise öğrencilerin sosyal yönlerinde zayıflamaya neden olacağı kanısında olduğu ortaya çıkmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 9 Nisan 2009).

Kaygı, temelde kişiye rahatsızlık veren olayın kendisinden değil olayın kişi için taşıdığı anlamdan kaynaklanmaktadır. Birçok öğrenci gireceği sınavın değerlendirilmesiyle birlikte, kendi kişiliğinin ve öz varlığının da değerlendirildiğini düşünür. Bu düşüncenin oluşturduğu kaygı sırasında beden kimyasında meydana gelen değişiklikler, öğrenmeyi olumsuz etkiler, akıl yürütme ve soyut düşünme yönündeki zihinsel faaliyetleri bozar (Kutlu ve Bozkurt, 2003: 210). Bu, öğretim programlarının amacıyla çelişen bir durumdur.

4.7. ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDEN YÜKSEKÖĞRETİM KADEMESİNE GEÇİŞE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Kavramsal olarak da açıklandığı gibi, Türk eğitim sisteminde ortaöğretim kademesinden yükseköğretim kademesine geçiş, seçme ve dereceleme sınavına göre yapılmaktadır. Daha önce tek aşamalı olarak uygulanan bu sınav (ÖSS), 2009-2010 öğretim yılından itibaren iki aşamalı olarak (YGS ve LYS) uygulanmaya başlanmıştır.

Yüksek öğretimin mevcut kapasitesi ortaöğretimden mezun olanların ancak %30'unu almaya imkân tanımaktadır. Her yıl açıkta kalanlarla bu oran daha da aşağıya düşmektedir. Bu durumda üniversite sınavları, öğrencilerin/adayların genel ilgi, istek ve yeteneklerine göre bir yüksek öğretim programına yerleştirmekten ziyade, onları yarıştıran ve belli bir seviyenin altında puan alanları başarısız sayan bir yapıya bürünmüştür. Talepteki dengesiz ve aşırı yığılma ortaöğretimi, gençleri üniversiteye hazırlama işlevini yerine getiremez hale sokmuştur. Dönemsel olarak yükseköğretime geçişte uygulanan sınav tür ve sayısının değişmesi, yapısal sorunların büyük çoğunluğuna çözüm getirememiştir (Eğitim-Bir-Sen, 2010:57).

Üniversiteye girişle ilgili olan değişkenlerden en etkili olduğu kabul edilen değişken; mezun olunan ortaöğretim programıdır. Zira, aşağıdaki tablolardan da görüleceği gibi, özellikle sınavla öğrenci alan bazı ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrencilerin üniversite sınavlarındaki başarı ve bir yükseköğretim programına yerleşme oranları daha yüksektir. Bunun doğal sonucu olarak da, ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişte tercihler, bu gruptaki ortaöğretim kurumlarında yoğunlaşmaktadır.

Son iki yıl itibariyle, ortaöğretim kurum türüne göre, mezun olan öğrencilerin ÖSS'ye başvuru ve bir yükseköğretim programına yerleşme durumları Tablo 18'de gösterilmiştir. Tablo 14 oluşturulurken, okul türlerinin tamamı ve sınavsız ön lisans programına yerleşme boyutu değerlendirmeye alınmamıştır. Sınavlı veya sınavsız olarak öğrenci alan ve genel olarak herkes tarafından bilinen 10 okul türü esas alınmıştır.

Tablo 18. Ortaöğretim Kurum Türüne Göre Üniversiteye Yerleşme Durumu (2008-2009)

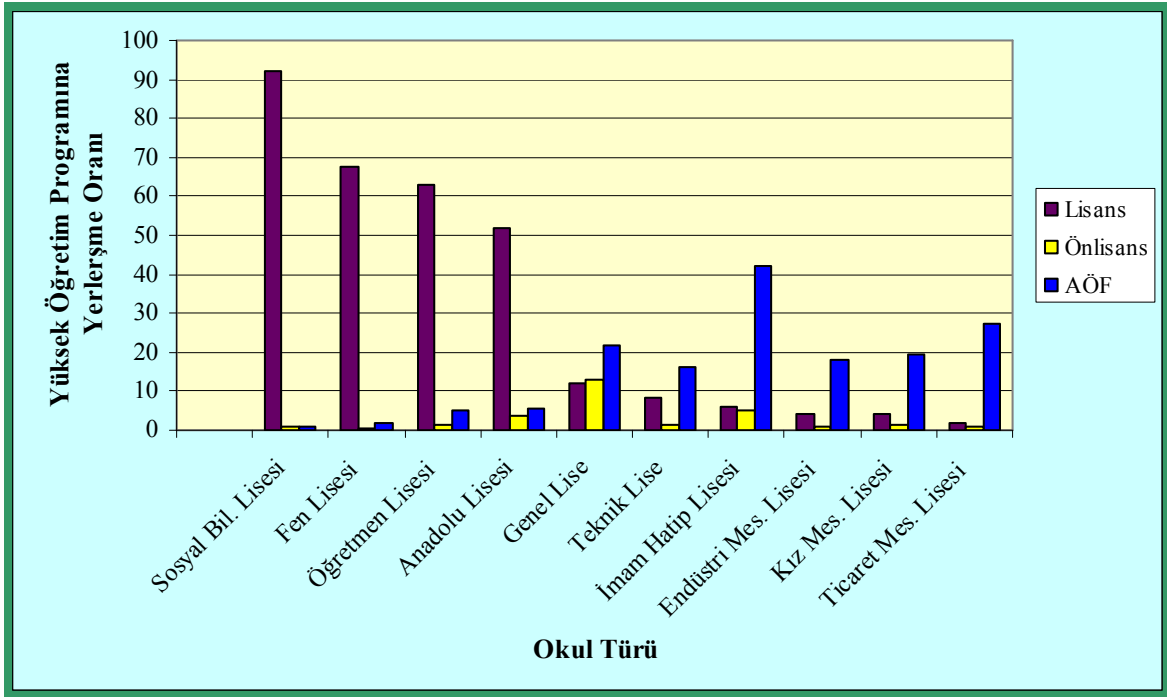
Okul Türü	Yıllar							
	2008				2009			
	ÖSS'ye Başvuran	Yerleşen			ÖSS'ye Başvuran	Yerleşen		
Lisans		Önlisans (ÖSS)	AÖF	Lisans		Önlisans (ÖSS)	AÖF	
Sosyal Bil. Lisesi	90	83	1	1	316	267		11
Fen Lisesi	5978	4029	27	118	6689	4470	15	89
Öğretmen Lisesi	18150	11459	219	887	18872	12969	159	750
Anadolu Lisesi	111955	58218	4199	6291	147598	85703	3578	5656
Genel Lise	880398	104212	112583	192148	745639	112689	104533	143978
Teknik Lise	16933	1450	202	2749	24212	2803	253	2064
İmam Hatip Lisesi	59481	3668	3064	24929	56788	7095	2105	24408
Endüstri Mes. Lisesi	139620	5945	1496	24892	128225	4309	1698	18658
Kız Mes. Lisesi	87217	3451	1160	17088	84423	3312	1702	18276
Ticaret Mes. Lisesi	78490	1581	589	21318	79267	1649	547	18121

Kaynak: ÖSYM Verilerinden Düzenlendi (2008-2009)

Tablo 18'de de dikkat çeken en önemli husus; sınavla öğrenci alan okul türlerinin lisans düzeyinde bir yüksek öğretim programına öğrenci yerleştirme oranlarının oldukça yüksek olmasıdır.

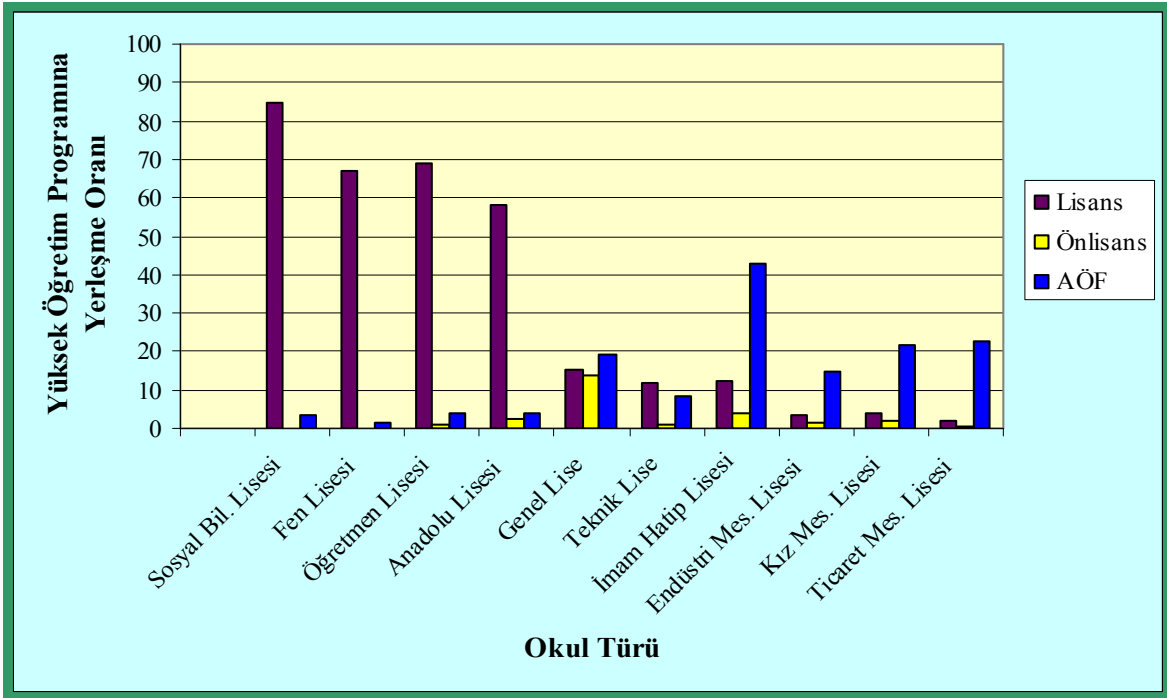
Okul türlerinin ÖSS'ye başvuran öğrenci sayısına göre lisans, önlisans (sadece ÖSS sonucuna göre) ve AÖF'ye öğrenci yerleştirme oranları 2008 ve 2009 yılları esas alınarak Grafik 14 ve Grafik 15'de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Grafik 14. Ortaöğretim Kurum Türüne Göre Üniversiteye Yerleşme Oranı (2008)



Kaynak: ÖSYM Verilerinden Düzenlendi (2008)

Grafik 15. Ortaöğretim Kurum Türüne Göre Üniversiteye Yerleşme Oranı (2009)



Kaynak: ÖSYM Verilerinden Düzenlendi (2008)

Gerek Tablo 18, gerekse Grafik 14 ve Grafik 15'den de anlaşılacağı gibi, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının (sosyal bilimler liseleri, fen liseleri, Anadolu öğretmen liseleri ve Anadolu liseleri), hem 2008 hem de 2009 yılında ÖSS'ye başvuran öğrenci sayısına göre lisans düzeyinde bir yüksek öğretim kurumuna öğrenci yerleştirme oranları, diğer okul türlerine göre oldukça yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Sınav başarısı yüksek okulların saygınlığının artması bu okullara girişi daha da önemli hale getirmiştir

Bu sonuç; ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişi, dolayısıyla da SBS'yi doğrudan etkilemektedir. İlköğretim kademesindeki öğretmen, öğrenci ve veliler, çocukların gelecek yaşamlarında belirleyici ve etkili olacak tercihlerini (meslek tercihi gibi), daha ziyade ortaöğretim kademesine geçerken yapmaktadırlar. Genel kanı; iyi bir lisenin iyi bir yükseköğretim programını getireceği yönündedir. Dolayısıyla, SBS'yi etkileyen en önemli baskı eski adıyla ÖSS ve yeni adıyla YGS ve LYS'dir.

Özellikle son yıllarda yükseköğretime olan talep gün geçtikçe artmış, ancak bu artan talep ve arz arasında sağlıklı bir denge kurulamamıştır. Bu talep fazlalığı, ortaöğretim kurumları arasında hiyerarşik bir yapının doğmasına yol açmıştır. Tüm bunların sonucunda dersane sektörü giderek büyümüş, etkinleşmiş ve resmi eğitime destek olan bir sistem haline dönüşmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuç ve öneriler aşağıda sunulmaktadır.

Sonuçlar

1. 2007-2008 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan SBS, öncelikle pilot olarak uygulanmıştır. 27/12/2007 tarihinde gerçekleştirilen pilot uygulamaya resmi ve özel okulların 6'ncı sınıf seviyesinden 22 130, 7'inci sınıf seviyesinden ise 22 393 öğrenci katılmıştır. Sınavda, 2007 yılı Aralık ayı sonuna kadar işlenen ünitelerden olmak üzere, 6 ve 7'inci sınıf seviyesinde Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı Dil derslerinden 6'ncı sınıf seviyesi için 40, 7'inci sınıf seviyesi için ise 45 soru yöneltilmiştir.

Pilot uygulamaya katılan öğrencilerin tüm dersler bazında doğru cevap ortalaması; 6'ncı sınıf seviyesinde %39,53 ve 7'inci sınıf seviyesinde %31,78 olarak gerçekleşmiştir. Matematik ve Fen Bilgisi derslerindeki başarı oranı her iki sınıf seviyesinde de en düşük düzeydedir. 6'ncı sınıf seviyesindeki Yabancı Dil dersinin dışında, her iki sınıf seviyesinde de tüm derslerdeki başarı oranı, bir başka ifadeyle sorulan sorulara doğru cevap verme ortalaması, %50'nin altında kalmıştır.

SBS pilot uygulaması sonuçları bu haldeyken, yani yeni öğretim programlarında öngörülen kazanımları ölçmeden uzakken, yeniden gözden geçirilmesi ve geliştirilmesi yerine uygulama resmîyete kavuşturularak fiilen başlatılmıştır.

2. 2008 SBS'de sorulara doğru cevap verme oranı, 6'ncı sınıf seviyesinde Türkçe ve Yabancı Dil; 7'inci sınıf seviyesinde ise sadece Türkçe dersinden %50'nin biraz üstünde, diğer derslerde ise %50'nin altında gerçekleşmiştir. Matematik ve Fen Bilgisi derslerinde başarı oranı oldukça düşük düzeyde kalmış, tüm derslerin başarı ortalaması da; 6'ncı sınıf seviyesinde %43,54, 7'inci sınıf seviyesinde ise %43,40 olarak gerçekleşmiştir.

3. 2009 yılında uygulanan SBS'de tüm sınıf seviyelerinde ve tüm derslerde başarı %50'nin altında gerçekleşmiştir. Özellikle Matematik dersindeki başarı tüm sınıf seviyelerinde %15'in altında kalmıştır. Tüm derslerin başarı ortalaması da; 6'ncı sınıf seviyesinde %34,86, 7'inci sınıf seviyesinde %30,66 ve 8'inci sınıf seviyesinde %32,20 olarak gerçekleşmiştir.

4. 2007 yılında gerçekleştirilen SBS pilot uygulamanın dersler bazında sonuçları 2008 yılında uygulanan SBS sonuçlarıyla paralellik gösterirken, 2009 yılında uygulanan SBS sonuçları genel olarak düşüş göstermiştir.

5. 2009 yılında uygulanan SBS sonuçlarına göre hesaplanan Ortaöğretim Yerleştirme Puanı (OYP) ortalamasına göre, birinci sırada yer alan il ile seksen birinci sırada yer alan il arasında 73,624 puan gibi çok ciddi bir fark söz konusudur. Bu farkın büyük bir kısmı (26,677 puan); 71'inci sıradaki il ile 81'inci sıradaki il arasında gerçekleşmiştir.

6. 2009 yılında uygulanan SBS'in, öğretim programlarında ön görülen kazanımları ölçme isabetliliği, pilot uygulamaya ve 2008 yılına göre düşmüştür. Bunun sonucu olarak da öğrenci ve velilerde başarısız olma endişesi yaşanmış ve okul dışı (özel dersane, özel ders, vb) çözüm arayışları artmıştır. Nitekim, özel dersane ve bu dersanelere giden öğrenci sayılarındaki artışlar bu sonucu doğrulamaktadır

7. 2009 Yılı Orta Öğretim Yerleştirme Puanı ortalamasına göre, ilk on sırada yer alan illerin ve ilk sıralarda yer alan bölgelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması ile OYP sıralaması arasında bir paralellik yoktur. Buna karşın, son on sırada yer alan illerin ve bölgelerin OYS sıralaması ile sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması arasında bir paralellik vardır.

8. Sosyo-ekonomik gelişmişlik açısından birinci sırada yer alan İstanbul İli, OYP ortalaması bakımından il olarak 60'ıncı sırada ve bölge olarak 9'uncu sırada yer almıştır.

9. Tüm sınıf seviyelerinde hem 2008 yılında ve hem de 2009 yılında şehir merkezindeki ilköğretim okullarının SBS sorularını doğru cevaplama oranları taşrada bulunan ilköğretim okullarına göre daha yüksektir. 2008 ve 2009 yıllarında uygulanan SBS sonuçlarına göre merkez ve taşradaki okullar arasında ortalama 4 soru farkı vardır. Bu durumun, eğitim sisteminin özelliği gereği birçok etkeni vardır. Ancak, en önemli etkenin; taşrada yaşanan öğretmen hareketliliği olduğu düşünülmektedir.

10. 2008 ve 2009 yıllarında uygulanan SBS sonuçlarının doğru cevap ortalamaları bakımından, resmi ve özel ilköğretim okulları arasında, 2008 yılında 6'ıncı sınıf seviyesinde 26,63 soru (%33,29) ve 7'inci sınıf seviyesinde 27,87 soru (%30,97); 2009 yılında ise, 6'ıncı sınıf seviyesinde 25,40 soru (%31,75), 7'inci sınıf seviyesinde 31,18 soru (%34,64) ve 8'inci sınıf seviyesinde 35,62 soru (%35,62) gibi oldukça yüksek oranda fark olduğu dikkat çekmektedir. Diğer bir ifadeyle özel okulların başarısı resmi okullara

göre oldukça yüksek seviyede gerçekleşmiştir. Tüm vatandaşlar için zorunlu ve Devlet okullarında parasız olan ilköğretim kademesindeki bu durum, eğitimde “fırsat ve imkân eşitliği” ilkesini tehdit ettiği gibi, vatandaşların devlete olan güvenini de sarsmaktadır.

SBS sonuçlarının özel okullar ile resmi okullar arasında, özel okullar yönünde farklılık göstermesinin eğitim ortamlarının niteliği, derslik başına düşen öğrenci sayısı, veli ve öğrencilerin ilgisi gibi birçok değişkeni vardır. Ancak, hangi nedenlerle ve hangi şartlarda olursa olsun, farkın bu kadar yüksek çıkması ciddiyetle ve ivedilikle üzerinde durulması gereken bir sonuçtur.

Öğrenci başarısının ölçülmesinde ve üst kademelere yöneltilmesinde sosyo-ekonomik koşulların etkisinin minimize edilebilmesi için, Devlet okullarının yani resmi okulların niteliklerinin yükseltilmesinin yanı sıra, ölçme ve değerlendirme sistemlerinin de öğretim programlarının felsefesine göre revize edilmesi gerekmektedir.

11. İlköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişte yöneltme ve başarının ölçülmesi amacıyla uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemi (SBS) sonuçlarına göre, doğru cevap ortalamasının Devlet okullarında %35’lerin altında kalması, kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğinin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu haliyle, 2008 ve 2009 yıllarında uygulanan SBS, öğretim programlarında hedeflenen kazanımların ölçülmesinde etkili bir ölçme aracı değildir.

12. Özel dersane ve bu dersanelere devam eden öğrenci sayılarında 2000-2001 öğretim yılından 2005-2006 öğretim yılına kadar yaklaşık bir kat artış gerçekleşmiştir. 2009-2010 öğretim yılı itibariyle Türkiye’de faaliyet gösteren toplam 4178 özel dersane vardır. Bu dersanelerde SBS (Seviye Belirleme Sınavı), YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı), LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) ve KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) hazırlık programları uygulanmaktadır.

Türkiye genelindeki özel dersanelerin yarısına yakını ilk sekiz ilde bulunmaktadır. Dersane sayılarının yoğunluğu ile illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sırası arasında genel olarak doğrusal bir orantı söz konusudur. Ancak, SBS sonuçları açısından doğrusal bir orantı söz konusu değildir.

İlköğretim (tüm sınıf seviyelerindeki) öğrencilerinin özel dersanelere devam etme oranları yıldan yıla artmaktadır. 2008-2009 öğretim yılı itibariyle, dershaneye devam eden

ilköğretim öğrencilerinin sayısı, dershaneye devam eden diğer kursiyerlerin sayısına yaklaşmıştır.

Araştırma bulgularına göre en çarpıcı ve en önemli sonuç; dershaneye giden öğrencilerin 4'üncü sınıf seviyesine kadar inmesidir. 4'üncü sınıftan başlayarak dershaneye giden bir öğrenci, 8 yıllık ilköğretim kademesinin 5 yılını, okulla beraber ayrıca dershanede de geçirmektedir. Ayrıca, SBS'nin uygulanmaya başladığı yıldan itibaren, öğrencilerin dershaneye devamı 5 yıla kadar yayılmış ve daha önce sadece 8'inci sınıf seviyesinde gerçekleşen yoğunlaşma artarak ayrı ayrı 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyelerinde de gerçekleşmiştir. Böylece, ailelerin dershane boyutundaki eğitim harcaması üç katına çıkmıştır.

13. İlköğretim kademesinde 4'üncü sınıftan itibaren 8'inci sınıfa kadar özel dershaneye giden bir öğrencinin 5 yıllık dershane masrafı ortalama 6 052.- TL'dir. SBS'nin uygulanmaya başlamasından sonra özel dershanelere giden öğrencilerin sınıf seviyeleri 4'üncü sınıf seviyesine kadar inmiştir.

İlköğretim kademesindeki öğrencilerin özel dershanelere devamları 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyelerinde ayrı ayrı yoğunlaşmıştır. Bu bulgu dikkate alındığında, ilköğretim kademesindeki bir öğrencinin özel dershane boyutunda ailesine yüklediği (6, 7 ve 8'inci sınıf seviyesindeki) toplam mali yük; ortalama 4 122.-TL'dir.

Özel okullarda olduğu gibi, özel dershaneler de, ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarına avantaj sağlamaktadır ve eğitimde fırsat ve imkân eşitliğini tehdit etmektedir.

14. SBS'nin uygulamaya konulmasından itibaren ilköğretim kademesinde yapılan deneme sınavları 2'inci sınıf seviyesine kadar inmiştir. Bu sonuç; öğretim programlarıyla öğrencilere kazandırılması amaçlanan tutum ve değerlerin kazandırılmasına olumsuz etkileri olabileceği gibi, öğrenci ve velilerin yanlış yönlendirilmesine de sebebiyet verebilmektedir.

Bilgi içerikli ve sonuç temelli ölçme ve değerlendirme yönteminin (OKS) terk edilerek, süreç temelli olarak yapılandırılan SBS'nin uygulanması neticesinde, deneme sınavlarının azalması, hatta bazı sınıf seviyelerinde tamamen terk edilmesi beklenirken, sınıf seviyelerinin daha aşağılara inmesi, seviye belirleme sınavlarının (SBS'nin) yeni programların felsefesine uygun gerçekleştirilmediğinin göstergesidir.

Öğrencilerin, ilköğretim 2'inci sınıftan başlayarak sürekli deneme sınavlarına ve 6, 7 ve 8'inci sınıflarda da seviye belirleme sınavlarına girmesi, sözde başarısız olarak kabul edilen öğrencilerde “sınav kaygısı” adıyla önemli bir endişeyi doğurmaktadır.

15. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının (sosyal bilimler liseleri, fen liseleri, Anadolu öğretmen liseleri ve Anadolu liseleri), hem 2008 hem de 2009 yılında ÖSS'ye başvuran öğrenci sayısına göre lisans düzeyinde bir yüksek öğretim kurumuna öğrenci yerleştirme oranları, diğer okul türlerine göre oldukça yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bu sonuç; ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişi, dolayısıyla da SBS'yi doğrudan etkilemektedir.

Özetle; ilköğretim kademesinden ortaöğretime geçiş sistemi içinde, ilköğretim 6, 7 ve 8'inci sınıf seviyelerinde uygulanan seviye belirleme sınavlarının (SBS'nin), pilot uygulaması evreni temsil etme yeterliliğine sahip olmayan örneklem üzerinde yapılmış, sonuçları yeterinde değerlendirilmeden ve geliştirilmeden resmîyet kazandırılarak yaygınlaştırılmıştır. Nitekim, 2009 yılında uygulanan SBS, öğretim programlarının öngördüğü kazanımları ölçmeden uzaklaşmıştır. Diğer taraftan SBS'nin 6, 7 ve 8'inci sınıflara yayılması öğrencilerde sınav kaygısını ve ailelerinde de gelecek endişesini arttırmış; okul dışı arayışlara gidilerek özel dersanelere, etüt merkezlerine ve özel derslere yönelme yoğunlaşmıştır. Bunun doğal sonucu olarak, dersanelere giden öğrencilerin sınıf seviyesi 4'üncü sınıflara, deneme sınavlarına katılan öğrencilerin sınıf seviyesi de 2'inci sınıflara kadar inmiştir. Böylece, ailelerin okul dışı eğitim harcamaları en az üç katı oranında artmıştır. Daha da önemlisi, öğrencilerin kişilik gelişimleri açısından etkili bir dönemde, toplumun bir bireyi olarak, kendilerini hayata hazırlamaya yönelik temel bilgi, beceri ve değer kazanmaları, toplumsal statü kazandıracak tutum ve davranış geliştirmeleri yönünde ciddi sıkıntılar yaşanmaya başlanmıştır. Dramatik olarak ifade edilecek olursa, anne ve babalar, yarışa hazırlanan çocuklarını artık göremez olmuş; okullar, öğrenci ve öğretmenlerin karşılaştığı mekânlar haline dönüşmüştür.

Öneriler

Ortaöğretim kademesinden yükseköğretim kademesine geçişin, ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişi doğrudan etkilediği, hatta en üst düzeyde baskı uyguladığı sonucu dikkate alındığında, ortaöğretime geçiş sisteminin sağlıklı ve adaletli bir şekilde işletilebilmesi için öncelikle çok çeşitli okul türünün yer aldığı ortaöğretim kademesinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Ortaöğretim kademesi, mesleki ve teknik eğitim, akademik eğitim ve üstün zekâlı çocukların eğitimi olarak üç kanallı olarak yapılandırılmalı ve buna göre okul türleri oluşturulmalıdır. Her seviyede, belirli yeterliliklerin oluşması durumunda yatay ve dikey geçişlere olanak tanıyan esnek ve eklemlı (modüler) bir sistem kurulmalıdır. Öğretim programları da kendi içerisinde anlam ifade eden ve bir yeterliliğe götüren eklemler şeklinde kurgulanmalıdır.

İlköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçişte, yönlendirme esaslı yeni bir model oluşturulmalıdır. 6, 7 ve 8'inci sınıflarda uygulanan seviye belirleme sınavları kaldırılmalı, bunun yerine ilköğretim programlarını tamamlayan öğrencilerin programlarda öngörülen tüm kazanımlarını belirlemeye yönelik ulusal düzeyde bir sınav uygulanmalıdır. Ayrıca, ilköğretime devam eden öğrencinin okulöncesi eğitimden başlayarak kişisel gelişimi takip edilmeli, kişisel özellikleri, yetenekleri, becerileri, başarıları ve kazanımları, e-okul sisteminde bir modül oluşturularak, bu modüle kaydedilmelidir. Bu kayıtlar esas alınarak öğrencinin tercih ettiği ortaöğretim kurumunun özelliğine göre bir yöneltme/yönlendirme puanı hesaplanmalıdır.

Ortaöğretime geçiş sisteminde, ulusal düzeyde yapılan sınavın %50'si, ilköğretim bitirme puanının %25'i ve yöneltme/yönlendirme puanının %25'i esas alınarak bulunacak puan, ortaöğretime yerleştirme puanı olarak değerlendirilmelidir³.

³ Sistem sağlıklı bir şekilde oturana kadar, ulusal düzeyde yapılacak sınav puanının etkisi daha yüksek düzeyde tutulabilir.

KAYNAKÇA

- Aşkar, P. ve M. Erden. (1987) Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı 121.
- Ata, Bahri (2006) *Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*, (Ed: ÖZTÜRK, Cemil), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bahar, Mehmet, Z. Nartgün, S. Durmuş ve B. Bıçak (2006) *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İbrahim Ethem (2006), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık Hiz.
- Baykul, Yaşar (2000), *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*, Ankara: ÖSYM Yayınları
- Baykul, Yaşar (1999) *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, Modül 3: ilköğretimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: MEB Yayınları
- Binbaşıoğlu, C. (1995) *Eğitim Psikolojisi*, Ankara: Yargıcı Matbaası.
- “1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu” (1973, 24 Haziran) *T.C. Resmi Gazete*, 14574.
- Büyüköztürk, Şener (2007) *Sosyal Bilimlerde Veri Analizi El Kitabı*, 7. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çalışkan, H. ve S. Yiğittir (2008) *Sosyal Bilgilerde Ölçme ve Değerlendirme. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık, ss. 217-281.
- Demircioğlu, Gökhan (2007) *Geçerlik ve Güvenirlik*, (Ed: KARĐP, Emin), *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan (2002) *Öğretme Sanatı*, 3. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DPT (2003) *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması*, Ankara: DPT Yayınları (Yayın No: 2671).
- Eurydice/Eurybase, “*Eurybase The Information Database on Education Systems in Europe*” www.eurydice.org. (6 Nisan 2010).
- “2709 Sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası” (1982, 9 Kasım) *T.C. Resmi Gazete*, 17863 Mükerrer.
- Karasar, Niyazi (2004) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 13. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutlu, O. ve Bozkurt, M. C. (2003) *Okulda ve Sınavlarda Adım Adım Başarı*, Konya: Çizgi Kitabevi.

- MEB/TTK (2007) *Talim ve Terbiye Kurulu Kararı*, Karar Tarihi: 2610/2007, Karar No: 178.
- MEB/TKB (2009) *30/03/2009 Tarihli ve 900/25,60,46,18 Sayılı İnceleme ve Soruşturma Raporu*, Ankara: MEB Teftiş Kurulu.
- MEB (2007) “Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi”, *Tebliğler Dergisi: Kasım 2007/2602*.
- MEB (2007) *Ortaöğretime Geçiş Sistemi Rehber Kitabı*, Ankara: MEB Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- MEB/TKB, (2006) *Öğrencileri Merkezî Sınavlara Hazırlayan Özel Dershanelerin Türk Eğitim Sistemi İçerisindeki Yeri, Toplumsal Yansımaları ve Malî Boyutu*, Ankara: MEB Teftiş Kurulu Yayını.
- MEB (2010) *Milli Eğitim İstatistikleri 2009-2010*, Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı Yayını.
- ÖSYM (2010) *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzu*, Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Yayını
- Özçelik, Durmuş Ali (1997), *Test Hazırlama Kılavuzu*, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları 8.
- Polat, Serdar (2009) *Türkiye’de Eğitim Politikalarının Fırsat Eşitsizliği Üzerindeki Etkileri*, Ankara: DPT Yayınlanmış Uzmanlık Tezi, Yayın No: 2801.
- Purtul, İrfan (2007), *Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Hazırlanış Yazılı Sınav Soru Örnekleri*, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi* Aralık 2007, Sayı 94 (s.53–54), Ankara.
- Semerci, Çetin (2007), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (Ed: Karip, Emin), *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2006) *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*, 10. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekin, Halil (2007) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 18. Baskı, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Türk, A. (2004) *Türk ve Japon Eğitim Sistemlerinde İlköğretim Kademesinin Karşılaştırılması*, www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_I/rezzan_ucar.doc, (3 Mart 2010).
- Yeşilyaprak, B. (2000) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, Cemal (1999) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, 4. Baskı, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, Hasan (2004) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Konya: Çizgi Kitabevi.