

Liselere Geçiş Sisteminin Ortaokul Öğrencilerinin Okul Başarısına Yansımaya Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Burak AYDIN* Hikmet YAZICI**

Atıf için:

Aydın, B. ve Yazıcı, H. (2022). Liselere Geçiş Sistemi'nin ortaokul öğrencilerinin okul başarılarına nasıl yansıdığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 132-160. doi: 10.14689/enad.30.6

Öz: Bu çalışmanın amacı, 2017 yılında kaldırılan TEOG Sistemi ile yerine getirilen LGS Sistemi'nin öğrenci başarısına nasıl yansıdığına ilişkin öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesidir. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma, durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın çalışma grubunu Gümüşhane Merkez ortaokullarında görev yapan ve yeni sınav sisteminde branşlarından soru gelen 12 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizi NVivo 11 paket programı ile yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre LGS Sistemi'nin alt, orta ve üst dilimdeki öğrencileri ayırt etme gücünün yüksek olduğu, üst dilimdeki öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini, motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırdığı belirlenmiştir. Bunun yanında sistemin alt ve orta dilimdeki öğrencilerin motivasyonlarını, başarılarını ve öz-yeterlik algılarını düşürdüğü tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin soru katsayılarına ve sınavda sorulma durumuna göre derslere önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. TEOG Sistemi'nin ise geniş bir kitleye hitap etmesi olumlu olarak değerlendirilirken, sınavın ezbere dayalı olması ve akademik başarı açısından öğrencileri iyi ayırt edememesi olumsuz yön olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak yeni sınav sistemi ile merkezi ve mahalli yerleştirmeler için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, LGS, TEOG, ortaokul, öğretmen görüşleri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:
14.07.2021
Düzeltilme Tarihi:
16.12.2021
Kabul Tarihi:
12.01.2022

Makale Türü

Araştırma

© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

* Sorumlu Yazar: Trabzon Üniversitesi, Türkiye, burak.aydin@trabzon.edu.tr

** Trabzon Üniversitesi, Türkiye, hyazici@trabzon.edu.tr

Giriş

Türkiye’de son yirmi yılda liselere geçiş sisteminde önemli değişikliklere gidilmiş ve 2017’de yapılan düzenlemeyle ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede üç farklı uygulama başlatılmıştır. Bunlar; merkezi sınav puanına, ikamet edilen yere ve sahip olunan yetenek alanına bağlı yerleştirme türleridir (MEB, 2018a). Merkezi sınavda başarılı olan öğrenciler “nitelikli” olarak tanımlanan okullara yerleşmekte, yeterli puanı alamayan veya sınava girmeyen öğrenciler ise alternatif uygulamalarla farklı okullara kaydedilmektedir (Gün ve Kaya, 2018). Buradaki “nitelikli” olarak tabir edilen okullar, sınavla alınma kriterine göre anadolu, fen, sosyal bilimler, mesleki ve teknik anadolu liselerinin teknik programları ile proje uygulayan eğitim kurumlarından oluşmaktadır (MEB, 2018a). İlki 2018 yılında yapılan sınava öğrencilerin %81.46’sı katılmıştır. Bu durum yerel yerleştirme seçeneklerine karşı öğrencilerin sınava yüksek oranda katıldığını göstermektedir (MEB, 2018b). Sınava girmek yeni sistem ile tercih haline getirilmiş olsa da (Demir ve Yılmaz, 2019; Toytok, Eren ve Gezen, 2019) 2019 yılında gerçekleştirilen merkezi sınava katılım daha da artmış ve oran %85.08’e çıkmıştır (TEDMEM, 2020). Yoğun başvuruya karşı sınavla öğrenci alan nitelikli okullara yerleşme oranı yaklaşık %10 düzeyinde kalmıştır (Büyüköztürk, 2016; Demir ve Yılmaz, 2019).

Nitelikli okullara yerleşen öğrencilerin tercihlerine bakıldığında, okul kontenjanına göre ilk üç sırayı Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler Liseleri almaktadır. Bu tercihleri Anadolu İmam Hatip Liseleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri izlemektedir. Buna karşı yerel yerleştirmeye göre ilk üç tercihte sırasıyla Anadolu, Anadolu İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin yer aldığı görülmektedir (MEB, 2019). Bu durumda özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ağırlıklı olarak nitelikli okullara yerleşme başarısı gösteremeyen öğrencilerin kayıt yaptırdıkları okullar haline gelmiştir (Bozgeyikli, 2019). Otaya çıkan tablo yerleştirme sürecinde sınav başarısının belirleyici role sahip olduğunu ancak okul türü seçimlerinde öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilme ihtiyacına (Gürdoğan, 2016; Taşkın ve Aksoy, 2019) dikkat edilmediğini göstermektedir. Merkezi ya da yerel yerleştirmelerde akademik başarıya ilave olarak daha çok toplumsal ve ailevi beklentiler ön plana çıkmaktadır (Cengiz vd., 2014; Sarier, 2016).

Akademik başarı istenen bir sonuca ulaşma yönünde gösterilen ilerleme ve okul ortamında belli bir ders ile akademik programdan bireyin ne derece yararlandığının ölçüsüdür (Özgüven, 2014). Eğitimin öğrenci üzerindeki etkisini gösteren bir ölçüt (Bahçetepe, 2013) olan akademik başarı aynı zamanda eğitim sisteminde ulaşılan performans ifade eder (Aydın, 2010). Akademik başarı farklı değişkenlerle ilişkili bir durumdur. Bunlar arasında cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeyi gibi demografik değişkenler (Akbaşlı vd., 2018; Aslanargun vd., 2016; Kılıç ve Haşiloğlu, 2017; Sezer, 2017) ile kaygı, motivasyon gibi psikolojik değişkenler (Atoum ve Al-Momani, 2018; Kayhan, 2017; Polat, 2017; Yıldırım, 2000; Zerai, Heydari ve Adli, 2013) ön plana çıkmaktadır.

Çoğu ülkede nitelikli eğitimin temel göstergesi kabul edilen akademik başarı (Çakan, 2003) yapılan sınavların niteliğini de ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle ülkeler

akademik başarı konusunda geride kalmamak için farklı uygulama ve reformlar yapmakta ve bu yolla uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda daha üst başarılar elde etme çabasına girmektedir (Biber, Tuna, Uysal ve Kabuklu, 2018). Türkiye eğitimle ilgili pozisyonunu değerlendirmek amacıyla öğrencilerini uluslararası sınavlara yönlendiren ülkelerden biridir. Türk öğrenci grubu ülkelerin uluslararası düzeydeki kaliteli insan gücü göstergelerinden biri kabul edilen PISA ve TIMSS sınavlarına katılım göstermektedir (MEB, 2013). Bu uluslararası sınavlardan elde edilen sonuçlar öğrencilerin, öğretmenlerin, okulların ve tüm eğitim sistemlerinin başarısını değerlendirmede kullanılan ölçütlerden biridir (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013). PISA 2018 sonuçlarına göre Türk öğrenci grubu 79 ülkenin katıldığı sınavda okuma alanında 40., matematik alanında 42. ve fen bilimi alanında 39. sırada yer almıştır (OECD, 2019). Bir önceki PISA sınav sonuçlarına oranla ülke puanlarında belli bir artış gözlenirse de (MEB, 2016a) Türk öğrenci grubunun puanları hâlâ OECD ülkelerinin okuma, matematik ve fen bilimi ortalamalarının altındadır (OECD, 2019). TIMSS verilerinde de benzer bir tablo gözlenmektedir (MEB, 2016b). Bu durumla da bağlantılı olarak Türkiye’de uygulamaya konan yeni geçiş sisteminde TIMSS ve PISA sınavlarının ilişkilendirildiği yapılar dikkate alınmakta ve bunun etkileri araştırmacılar tarafından incelenmeye çalışılmaktadır (Akyürek, 2019; Ekinci ve Bal, 2019; Öztürk ve Masal, 2020).

Türk öğrenci grubunun ulusal ve uluslararası sınavlardan elde ettiği başarılar MEB tarafından son yıllarda sınav sistemleri üzerinde yapılan değişikliklerin yeterince etkili olmadığını göstermektedir (MEB, 2015; OECD, 2019). Bu durum sınav performansının sadece sistem değişikliği ile bağlantılı olmadığını ve öğrenci başarısını etkileyen farklı değişkenlerin inceleme konusu yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Önceki araştırmalarda akademik başarının pek çok değişkenle ilişkili olduğu tespit edilmiş (Alam, 2018; Al-Qaisy, 2011; Aydın, 2010; Bek, 2017; Gök, 2015; Meccek, 2017; Shakir, 2014; Uyulgan ve Akkuzu, 2017) ancak öğrenci başarısıyla ilgili öğretmen görüşleri üzerinde yeterince durulmamıştır (Ereş ve Bıçak, 2017; İşler, 2016; Özdaş, 2019a). Oysa mevcut sınavın içeriği ve sorunların yapısı okul başarısıyla bağlantılıdır ve bu durum en iyi öğretmenler tarafından gözlenebilmektedir. Merkezi sınavın niteliği okuldaki derslere yoğunlaşma veya ihmal etme gibi sonuçlara yol açabilmektedir. Aynı zamanda sınavın niteliği öğretmenin motivasyonu ve performansı için de önem taşımaktadır. Yapılan çalışmada 2017 yılında kaldırılan TEOG Sistemi ile yerine getirilen LGS Sistemi’nin öğrenci başarısına nasıl yansıdığına ilişkin öğrenmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur.

- 1- TEOG Sistemi’nin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 2- LGS Sınav Sistemi’ndeki %10 barajının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi nasıl değerlendirilmektedir?
- 3- Mahalli yerleştirme sisteminde merkezi sınav puanlarının dikkate alınmaması nasıl değerlendirilmektedir?
- 4- LGS Sınavı’nda sorumlu olunan 6 dersin ağırlıklı katsayılarının farklı olması öğrencilerin okuldaki akademik başarılarını nasıl etkilemektedir?

- 5- LGS Sınavı'nda bazı derslerden soru sorulmaması, öğrencilerin bu derslere karşı ilgi ve motivasyonlarına nasıl yansımaktadır?
- 6- TEOG ve LGS Sınavları karşılaştırıldığında sorulan soruların bilişsel düzeyleri nasıl değerlendirilmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Yeni LGS Sistemi'nin öğrenci başarısına nasıl yansıdığına ilişkin öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma bütüncül tekli durum deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseninde durum, bir birey olabileceği gibi bir olay ya da belli bir alanda uygulanmakta olan program da olabilir (Glesne, 2015). Durum çalışması bir olguyu ya da bir olayı detaylı olarak incelemeye imkân sağlarken nasıl ve niçin sorularına cevap arayan nitel araştırma desendir (Saban ve Ersoy, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yin (2017) durum çalışmasının güncel olup devam eden bir olayın ya da durumun derinlemesine incelenmesiyle ilgili olduğunu ifade etmektedir. Burada seçilen durum ya da olay sıradan değil tipik örnek bir olaydır. Bu çalışmada 2017 yılı itibarıyla kaldırılan TEOG Sistemi ile yerine getirilen LGS Sistemi'nin öğrencilerin okul başarılarına nasıl yansıdığına ilişkin öğretmen görüşleri derinlemesine incelendiğinden bütüncül tekli durum deseni seçilmiştir. Bütüncül tekli durum deseninde çalışılacak olan bir tek durum vardır. Bu durum içindeki olay ya da durum bağlam içinde derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde bütüncül bir bakış açısı ile incelenir (Yin, 2017: 64). Bu çalışmanın analiz birimini Gümüşhane ilinde liselere geçiş sınavlarına en fazla öğrenci hazırlayan ve TEOG Sınavları'nda soruların tamamını doğru cevaplayan öğrencilerin bulunduğu okullar oluşturmuştur. Araştırma için araştırmacıların görev yaptığı üniversiteden etik kurul onayı alınmıştır (No: 2020- 81614018-000-E.305).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında Gümüşhane Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı dört ortaokulda görev yapan 12 öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar seçilirken LGS Sistemi'nde soru sorulan derslerin öğretmeni olması, TEOG ve LGS Sınavlarına en az iki yıl öğrenci hazırlamış olması, TEOG Sınavı'nda soruların tamamını cevaplayan öğrencisinin olması ve kadın-erkek sayısının eşit olması ilk ölçüt olarak alınmıştır. İkinci olarak son iki yılda alanıyla ilgili hizmet içi eğitime katılmak ve başarı belgesi ile ödüllendirilmek ölçüt alınmıştır. Çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçek isimleri yerine farklı mahlas isimler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler

Takma İsimler	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Branş	Kıdem
Mehmet	Erkek	Lisans	Türkçe	4 yıl
Salih	Erkek	Lisans	Matematik	12 yıl
Hasan	Erkek	Lisans	Fen ve Teknoloji	10 yıl
Murat	Erkek	Lisans	Sosyal Bilgiler	9 yıl
Hamdi	Erkek	Lisans	Din Kültürü	12 yıl
İsmail	Erkek	Lisans	İngilizce	12 yıl
Fatma	Kadın	Lisans	Türkçe	9 yıl
Esmâ	Kadın	Lisans	Matematik	14 yıl
Merve	Kadın	Lisans	Fen ve Teknoloji	7 yıl
Ayşe	Kadın	Lisans	Sosyal Bilgiler	6 yıl
Aynur	Kadın	Lisans	Din Kültürü	6 yıl
Zehra	Kadın	Lisans	İngilizce	12 yıl

Veri Toplama Aracı

Verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda toplamda 5 adet ana soru ve bu soruların altında yer alan 2 adet sonda soru bulunmaktadır. Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında literatür taraması ve araştırma öncesinde araştırma dışında olan ancak katılımcılarla benzer deneyime sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılarak 8 adet ana soru ve bu ana soruların altında yer alan sonda sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu nitel araştırma alanında çalışmalar yapan üç akademisyene sunularak kapsam bakımından incelenmesi sağlanmıştır. Akademisyenlerden gelen dönütler doğrultusunda 3 soru elenmiştir. Hazırlanan taslak sorular araştırma katılımcıları dışında 2 öğretmene tekrar sunulmuş ve geri dönütleri doğrultusunda 3 soru anlam yönünden yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmalar sonucu son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırma grubu dışından bir öğretmen ile 25 dakika süren pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu pilot çalışma sonucunda bazı soruların benzer yönlerinin olduğu tespit edilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Seçilen dört okuldaki 12 öğretmene telefon aracılığıyla ulaşılmıştır. Öğretmenlerle görüşülerek araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Araştırmaya katılmak için gönüllü olan öğretmenler yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmadan önce çalıştıkları okullarda ziyaret edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Son hali verilmiş yarı yapılandırılmış formların kullanıldığı görüşmeler öğretmenlerin kendilerini okullarında rahat hissedecekleri, sakin ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

Katılımcılara isimlerinin gizli tutulacağı ve elde edilen bilgilerin araştırma dışında paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen mülakatların süresi 25 ile 35 dakika arasında değişkenlik göstermiştir.

Verilerin Analizi

12 katılımcı ile yürütülen bu çalışmanın 300 dakikalık ses kayıtları Microsoft Word ortamında transkript haline dönüştürülmüştür. Ardından her katılımcının transkriptleri NVivo 11 programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Tematik analiz, örüntüler içindeki temaları belirleme, analiz etme ve raporlama için başvurulan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Gibson ve Brown, 2009). Tematik analizde temel amaç oluşturulan veri setindeki temaların ortaya çıkarılması ve incelenen olay ya da olgunun açık olarak betimlenmesidir (Attride-Stirling, 2001). (Braun ve Clarke, 2006) göre tematik analiz 6 aşamadan meydana gelmektedir. İlk aşama araştırmacının ya da araştırmacıların veri setini tanımasıdır. Bu doğrultuda araştırmacılar 12 katılımcı ile gerçekleştirilen görüşmeleri ses kayıt cihazından tek tek Microsoft Word ortamına aktarmışlardır. Ardından her bir katılımcı ile yapılan görüşme dökümleri üç defa baştan sona okunmuş ve bir fikir edinilmeye çalışılmıştır. İkinci aşama tüm görüşme dökümlerinin dikkatli bir şekilde okunarak ilgili dökümlerin kodlamalarının yapılmasıdır. Bu aşamada araştırmacılar tüm verileri tek tek okuyarak araştırma soruları doğrultusunda kodlama işlemini gerçekleştirmişlerdir. Üçüncü aşama belirlenen kodlardan kategorilerin oluşturulmasıdır. Bu aşamada araştırmacıların yanında başka bir araştırmacı tarafında kodlama yeniden yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar sonucu araştırmacılar arasındaki kodlamaların örtüştüğü görülmüştür. Bu aşamada araştırmacılar, oluşturulan kodları gruplandırmış ve benzer kodları bir araya getirerek kategoriler oluşturulmuşlardır. Dördüncü aşama temaların oluşturulması aşamasıdır. Bu aşamada araştırmacılar kodlama sürecini ve oluşturulan kategorileri tekrar gözden geçirmişler ve temaları oluşturmuşlardır. Bu aşamada kodlamayı yapan diğer kişi ile beraber oluşturulan kategori ve temalar tekrar gözden geçirilerek fikir ayrılığı olan noktalar belirlenmiş ortak uzlaşa sağlanmıştır. Beşinci aşama temaların adlandırılmasıdır. Bu aşamada araştırmacılar tüm süreci göz önüne alarak oluşturulan 4 temanın adlandırılmasını yapmışlardır. Altıncı aşamada ise bulguların yazılması gerçekleştirilmiştir.

İnanırcılık ve Etik

Nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik yerine nitel araştırmalarda inanılabilirlik ve tutarlılık kavramları kullanılmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Nicel bakış açısının gerçek dünya ile ilgili herhangi bir geçerlik kavramının aslında farklı toplumlar ve bireyler için başka yorumları olabileceği gerçeği (Maxwell, 2018: 122) nitel çalışmaları geçerlik kavramını kullanmamaya itmiştir. İnanılabilirlik kavramı nicel araştırmalardaki iç geçerliliğin karşılığı olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İnanılabilirliği artırmak için Lincoln ve Guba (1985) tarafından uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi önerilmektedir.

Bu doğrultuda araştırma için yapılan mülakatlar gönüllülük esasına göre samimi ve karşılıklı güvene dayalı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Mülakatların tamamlanmasından sonra görüşme kayıtları tekrar katılımcılara dinletilmiştir. Bunun yanında araştırma verilerinin toplanmasından analiz edilmesine kadar geçen sürede nitel araştırma konusunda uzman olan 2 araştırmacı ile sürekli iletişim halinde olunmuştur. Verilerin kodlanması, kodlardan kategorilerin oluşturulması ve ilgili kategorilerden temaların elde edilmesi sürecinin her basamağında yapılan işlemler iki uzman tarafından kontrol edilmiştir. Bu yolla sürecin doğru bir şekilde yürütülmesi sağlanmıştır. İlgili uzman görüşleri doğrultusunda tekrar görüşme dökümlerine dönülerek bazı kodlar ve oluşturulan kategoriler değiştirilmiştir. Ayrıca bulguların teyidi için konuyu en iyi yansıtacak katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

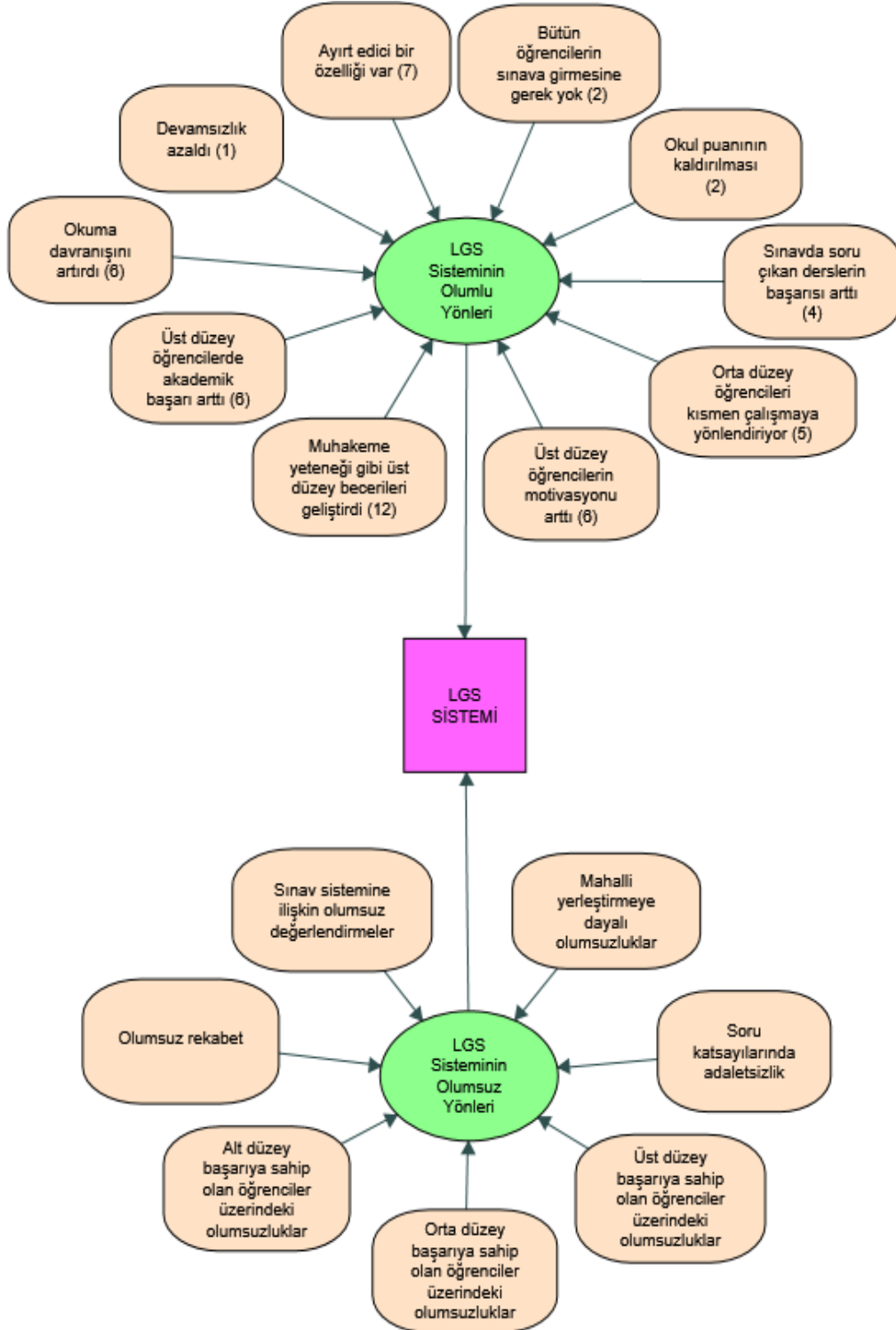
Araştırmanın niteliğini belirlemede kullanılan bir diğer kavram tutarlılıktır. Tutarlılık nicel araştırmadaki güvenilirlik yerine kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 305). Bu çerçevede araştırmanın başından sonuna kadar yapılan bütün işlemler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Ayrıca kodlama süreci iki uzman tarafından yapılmıştır. Kodlama süreci boyunca araştırmacılar bir araya gelerek farklı olarak kodladıkları bölümleri tekrar gözden geçirmişler ve kodlar arasında uzlaşma sağlamışlardır. Araştırmacılar kodlama sürecinden sonra kategori ve temaları oluşturmuşlardır. Bu süreçte iki araştırmacı oluşturdukları kategori ve temaların uyumunu belirlemek için tekrar bir araya gelmişlerdir. Araştırmacılar farklı olarak adlandırdıkları kategori ve temalar konusunda ortak uzlaşma sağlamışlardır.

Bulgular

LGS Sistemi'nin akademik başarıya etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin ele alındığı çalışmanın bu kısmında yapılan analizler sonucunda oluşturulan temalara göre bulgular sunulmuştur. Tematik analize dayalı olarak 4 ana tema oluşturulmuştur. Bu temalar LGS Sistemi ve TEOG Sistemi başlıkları altında ele alınmıştır. Oluşturulan temalar; LGS Sistemi'nin olumlu yönleri, LGS Sistemi'nin olumsuz yönleri, TEOG Sistemi'nin olumlu yönleri ve TEOG Sistemi'nin olumsuz yönleridir. Bunun yanında LGS Sistemi'nin olumsuz yönleri ana temasının altında 7 kategori ve her bir kategori altında alt kategoriler oluşturulmuştur. LGS Sistemi'ne ilişkin oluşturulan ana temalar ve kategoriler Şekil 1'de belirtilmiştir.

Şekil 1.

LGS Sistemi'ne İlişkin Elde Edilen Temalar ve Kategoriler

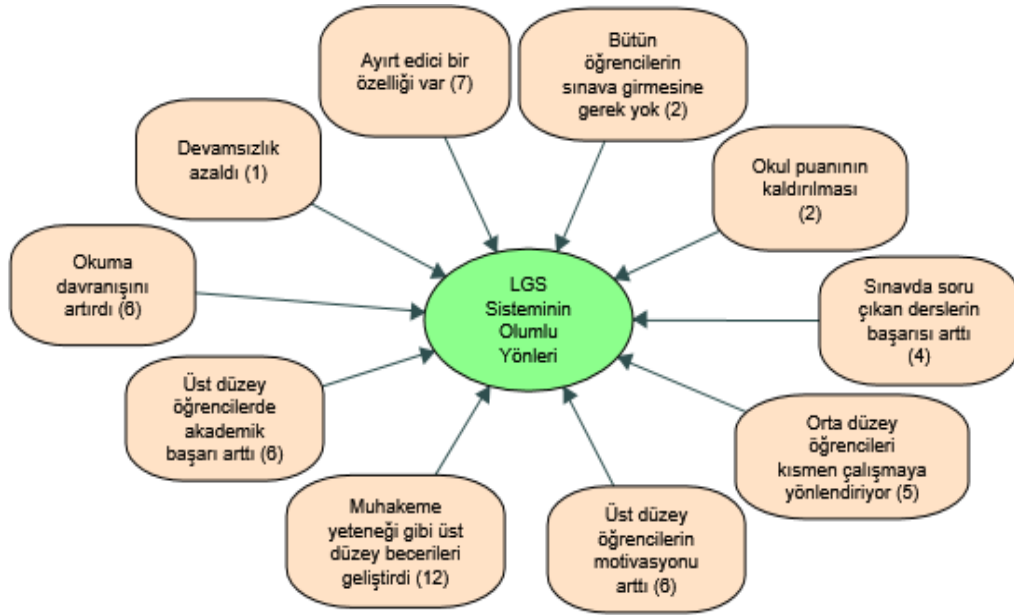


LGS Sistemi'nin Olumlu Yönleri

LGS Sistemi'nin olumlu yönleri temasına ilişkin olarak 10 alt kategori oluşturulmuştur. İlgili kategoriler Şekil 2'de belirtilmiştir.

Şekil 2.

LGS Sistemi'nin Olumlu Yönleri



Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı LGS Sistemi'nin öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili Zehra Öğretmen "...okuldaki ders kitaplarının da revize edilip konuların o şekilde çocuklara sunulması eleştirel düşünme ya da üst düzey yetilerini geliştirmesi açısından önemli katkıları oldu..." şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirilmesi açısından yeni sistemin avantajlı olduğunu ifade eden Ayşe Öğretmen "Öğrenciyi artık daha fazla okumaya ve düşünmeye yönlendiriyor. Artık böyle tek düze değil de daha olasılıklı düşünme becerilerini geliştirmeye yöneliyor çocuklar..." şeklinde durumu açıklamıştır. Ayşe ve Zehra Öğretmenin görüşlerinden hareketle yeni sistemle birlikte ders kitaplarının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirecek şekilde hazırlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca sınavda çıkan soruların öğrencilerin okuduğunu anlama, analiz etme ve eleştirel düşünme gibi becerilerini ölçmeye yönelik olması onları daha fazla okuma, düşünme ve karşılaştırma gibi etkinliklere yönlendirmiştir.

Araştırmaya katılan yedi öğretmen yeni sınav sisteminin ayrt edici bir özelliği olduğunu düşünmektedir. Bu konuda Esmâ Öğretmen düşüncesini "...kesinlikle şu anda ayrt edici bir özelliği var sistemin. Düşünebilen, düşünme yetisini kullanabilen, okuyabilen, okuduğunu değerlendirebilen, eleştirebilen öğrencilerin yerleştirildiği çok adil bir sistem olduğunu düşünüyorum..." şeklinde dile getirmiştir. Salih Öğretmen ise sınavın ayrt ediciliğini açıklamak için "...Öğrenciler diyor ki ben matematik biliyorum çünkü zor

soruları yapabiliyorum. TEOG’da ne diyorduk, okulun en iyi öğrencisi ile okuldaki 40. öğrencinin arasında çok bir fark olmuyordu. Çünkü ikisi de neredeyse 20’de 20 matematik yapıyordu.” Öğretmenlerin görüşlerinden yeni sistemin okuduğunu anlayan, yorumlayan ve değerlendirebilen öğrencileri ayırt edebildiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında üst dilimdeki öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonlarının arttığı altı öğretmen tarafından belirtilmiştir. Konu ile ilgili Merve Öğretmenin görüşü aşağıda verilmiştir:

“...Dolayısıyla bu sistemin değiştirilmesi bence olumlu oldu. Öğrenci başarısı anlamında değerlendirsek sınav sisteminin değiştirilmesiyle beraber gerçekten iyi bir okula gitmek isteyen öğrenciler, gerçekten başarılı olmak isteyen, gerçekten yarışa katılmak isteyen öğrencileri daha iyi motive etti ve sınava daha çok hazırlanmaya başladılar. Dolayısıyla onların başarısının da arttığını düşünüyorum.”

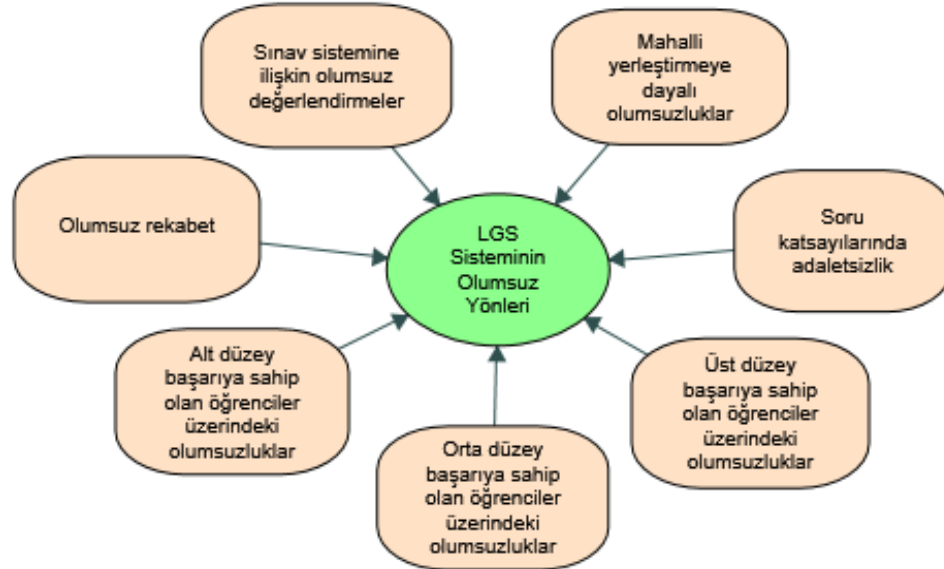
Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun sınavın üst dilimdeki öğrenciler için ayırt edici olduğunu, sınavda çıkan derslere karşı ilgi ve motivasyonlarını artırdığını, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

LGS Sistemi’nin Olumsuz Yönleri

LGS Sistemi’nin olumsuz yönleri temasına ilişkin olarak 7 alt kategori oluşturulmuştur. İlgili kategoriler Şekil 3’de belirtilmiştir.

Şekil 3.

LGS Sistemi’nin Olumsuz Yönleri



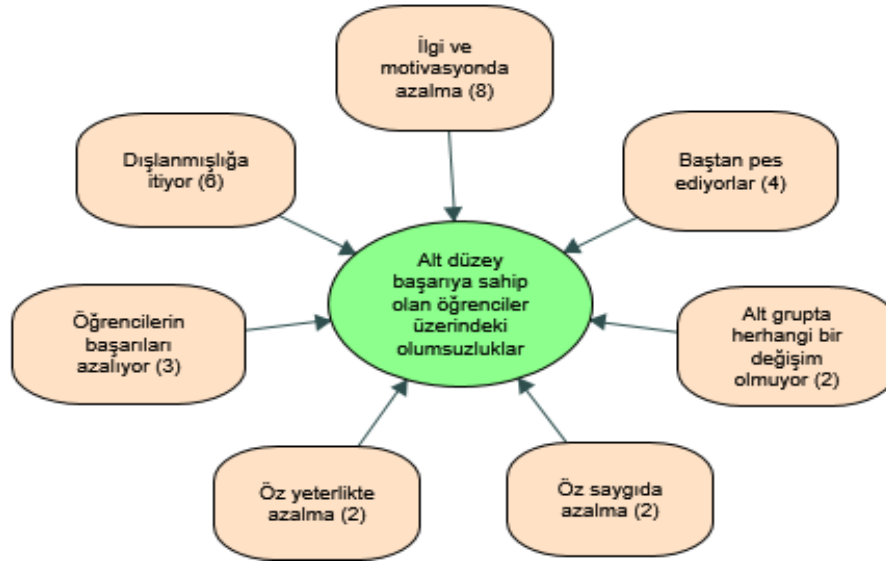
LGS Sistemi’nin olumsuz yönlerine ilişkin olarak oluşturulan 7 alt kategori ayrı başlıklar halinde detaylı olarak sunulmuştur. İlk kategori olan alt düzey başarıya sahip öğrenciler üzerindeki olumsuzluklar aşağıda belirtilmiştir.

Alt Düzey Başarıya Sahip Olan Öğrenciler Üzerindeki Olumsuzluklar

LGS Sistemi'nin alt düzey başarıya sahip olan öğrenciler üzerindeki olumsuzlukları kategorisi altında 7 kod oluşturulmuştur. İlgili kodlar Şekil 3.1'de belirtilmiştir.

Şekil 3.1.

Alt Düzey Başarıya Sahip Olan Öğrenciler Üzerindeki Olumsuzluklar



LGS Sistemi'nin alt gruptaki öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını düşürdüğüne dair sekiz öğretmen görüş belirtmiştir. Bu konuda Mehmet Öğretmen "Alt gruptaki öğrenciler merkezi sınav ile herhangi bir okula yerleştirilemeyeceğini düşündüğü anda direk motivasyonları sıfırlanıyor..." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. "Motivasyonun sıfırlanması" ile neyi kastettiği sorulduğunda "öğrencilerin sınava hazırlanma ve ders çalışma noktasında isteklilik halinin azalması" olarak açıklamıştır. Alt gruptaki öğrencilerin motivasyonlarının azalmasıyla ilgili İsmail Öğretmen ise "Bu grup LGS Sistemi'nin hem akademik başarı hem de motivasyon anlamında en büyük darbe vurduğu grup..." şeklinde durumu özetlemiştir. Hamdi, Murat ve Merve Öğretmen de benzer şekilde soruların bilişsel düzeyinin yüksek olmasıyla alt gruptaki öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının azaldığını ifade etmektedirler. İlgi ve motivasyondaki azalma süreci içerisinde alt gruptaki öğrencileri dışlanmışlığa itmektedir. Bu durum zamanla farklı sorunlar meydana getirebilmektedir. Örneğin Fatma Öğretmen bunu "...Çünkü sistem bu gruptaki çocukları kafadan dışlıyor, e onları da derse kanalize edemediğinizde bir şekilde ben de buradayım, beni de fark edin deme biçimleri farklı oluyor. Bu çoğunlukla da disiplin sorunlarıyla karşımıza çıkıyor" sözleriyle ifade etmiştir.

Alt gruptaki öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının azaldığını ifade eden öğretmen görüşlerinin aksine Mehmet ve Fatma Öğretmen bu grupta herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Mehmet Öğretmen "...alt grup için herhangi bir şeyin değiştiğini düşünmüyorum ben. Onlar önce ki sistemlerde nasılsalar yine aynılar. Yani

motivasyon, başarı, ilgi noktasında sistem temelli bir sorun yaşadıklarını düşünmüyorum...” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Alt gruptaki öğrencilerin ilgilerindeki, motivasyonlarındaki ve akademik başarılarındaki değişim konusunda öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır.

Orta Düzey Başarıya Sahip Olan Öğrenciler Üzerindeki Olumsuzluklar

LGS Sistemi'nin orta düzey başarıya sahip olan öğrenciler üzerindeki olumsuzlukları kategorisi altında 5 kod oluşturulmuştur. İlgili kodlar Şekil 3.2'de belirtilmiştir.

Şekil 3.2.

Orta Düzey Başarıya Sahip Olan Öğrenciler Üzerindeki Olumsuzluklar



Orta gruptaki öğrencilerin motivasyon kaybı yaşadığını düşünen yedi öğretmen arasından Mehmet Öğretmen görüşünü “Yani ne yardım vazgeçebiliyorlar ne de serden...” deyişiyle ifade etmiştir. Bu deyim ile ne anlatmak istediği sorulduğunda “Ne merkezi dilime girebiliyorlar ne de mahalli dilime girmek istiyorlar, merkezi dilime giremeyince de moralleri çok bozuluyor ve motivasyonları yerle bir oluyor. Çünkü ben başarısızım diyor çocuk, ne yaparsam yapayım başaramayacağım...” sözleriyle duruma açıklık getirmiştir. Orta gruptaki öğrencilerin yaşadıkları motivasyon kaybı onların süreç içerisinde kaybedilmelerine yol açabilmektedir. Bu durumu açıklamak için Fatma Öğretmen “...özellikle orta düzeydeki öğrencilere çok üzülüyorum. Çok çabalıyorlar, gayret ediyorlar ama %10'luk dilime giremeyeceklerini anladıklarında süreçten daha acı bir şekilde kopabiliyorlar” ifadelerini kullanmıştır. Bu durumu Fatma Öğretmen üzgün bir yüz ifadesiyle açıklamıştır. Orta düzeydeki öğrencilerin yaşadıkları motivasyon kaybı ve akademik başarıda düşüş süreç içerisinde stres düzeylerini artırabilmektedir. Bu durum ile ilgili Hasan Öğretmenin görüşü aşağıda belirtilmiştir:

"Alınacak öğrenci sayı 200 tane. Okuldaki 60 kişinin içerisinde giremiyorum. E bir sürü okul var, yani giremeyeceğim galiba. İşte stresi artıyor, biraz da diğer öğrenciler ipi koparıp gidince öğrenci artık vazgeçmeye doğru gidiyor ve bu özellikle son aylara doğru artıyor."

Öğretmen görüşlerine bakıldığında orta düzey başarıya sahip öğrencilerin % 10'luk dilime giremediklerinde derslere karşı motivasyonlarının düştüğü görülmektedir. Bu durumla bağlantılı olarak akademik başarılarında da azalma meydana gelmektedir. Akademik başarılarının azalması öğrencilerde stres ve kaygının artmasına neden olmaktadır.

Üst Düzey Başarıya Sahip Olan Öğrenciler Üzerindeki Olumsuzluklar

LGS Sistemi'nin üst düzey başarıya sahip olan öğrenciler üzerindeki olumsuzlukları kategorisi altında 3 kod oluşturulmuştur. İlgili kodlar Şekil 3.3'de belirtilmiştir.

Şekil 3.3.

Üst Düzey Başarıya Sahip Olan Öğrenciler Üzerindeki Olumsuzluklar



Araştırmaya katılan beş öğretmen, sınava giren üst düzey başarıya sahip öğrencilerin sınav streslerinin arttığını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili Esmâ Öğretmen "...%10'luk dilime giren öğrencileri çok büyük strese sokuyor." ifadesi ile bu duruma açıklık getirmiştir. Öğrenciler üzerindeki stresin etkisini belirtmek için Fatma Öğretmen ise "...bu sistem üst dilimdeki çocuklar üzerinde ciddi bir baskı oluşturuyor..." şeklinde durumu özetlemiştir. Hasan Öğretmen ise sınav stresini "...çocuklar üzerindeki kâbus" metaforu ile nitelendirmiştir. Hasan Öğretmene kâbus kavramı ile neyi ifade etmek istediği sorulduğunda "sınav stresinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini açıklamak" olduğunu söylemiştir. LGS Sınavı'nın öğrenciler üzerinde sınav stresinin yanında sınav kaygısı da oluşturduğu Zehra Öğretmen tarafından "Yeni sistem ile sınav kaygısının öğrencilerin tamamı düşünüldüğünde azalacağı varsayıldı ama beklendiği gibi olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin kaygısı azalmadı daha da fazla arttı." şeklinde ifade edilmiştir.

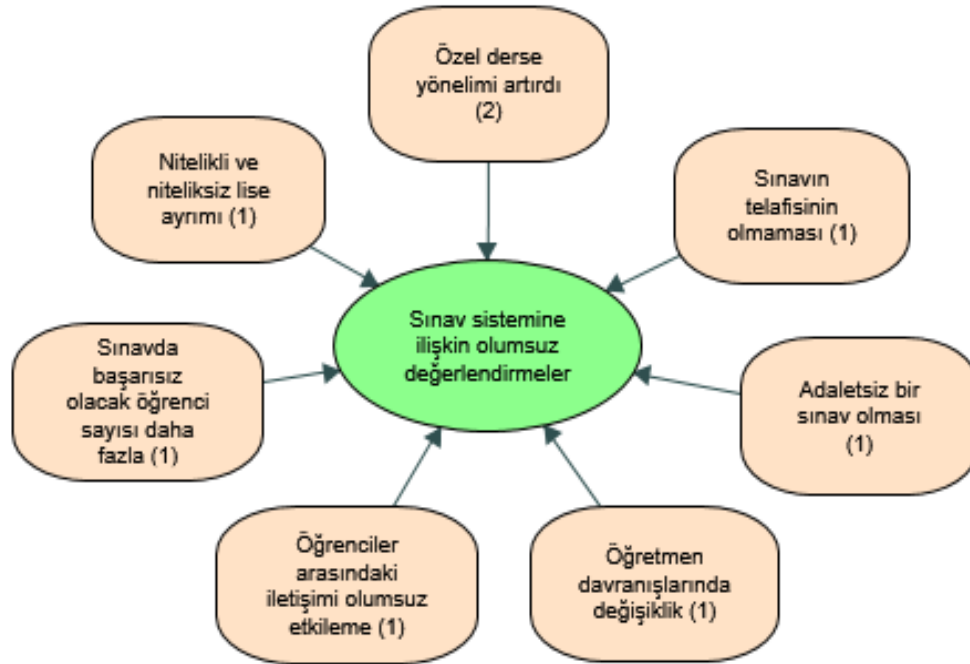
Öğretmen görüşlerinden hareketle yeni sınav sisteminin öğrencilerin stresi azaltmak yerine arttırdığı görülmüştür. Ayrıca sınav öğrenciler üzerinde zamanla kaygıyı yükseltmiştir.

Sınav Sistemine İlişkin Olumsuz Değerlendirmeler

Sınav sistemine ilişkin olumsuz değerlendirmeler kategorisi altında 7 kod oluşturulmuştur. İlgili kodlar Şekil 3.4’de belirtilmiştir.

Şekil 3.4.

Sınav Sistemine İlişkin Olumsuz Değerlendirmeler



Araştırmaya katılan Hamdi ve Esmâ Öğretmen yeni sistemin olumsuzluklarından biri olarak öğrencileri daha fazla özel derse yönlendirdiğini ifade etmişlerdir. Esmâ Öğretmen bu durumu “*Bu sistem özel derse de çok fazla yönlendiriyor maalesef öğrencileri...*” sözleriyle açıklamıştır. Yeni sistemde başarısız olacak öğrenci sayısının fazlalığına ilişkin Merve Öğretmen ise “*Bu sınavda başarısız olacak öğrenci sayısı çok fazla ne yazık ki. %90’ı sınav başarısız kabul ediyor. Öğrencinin iyi olmaya dönük ciddi bir gayreti de olsa başlangıçta başarısız kabul ediliyor. Çünkü o yüzdelik dilime girdin girdin, giremesen başarısızsın*” sözleriyle durumu ifade etmiştir. Buradan hareketle yeni sistem öğrencileri özel derse yönlendirmektedir denilebilir. Ayrıca merkezi sınav ile girilecek okulların az olmasından dolayı sistemin başarısız göreceği öğrenci sayısı fazla olmaktadır. Merkezi yerleştirmenin dışında kalan öğrencilerin gideceği okulları niteliksiz olarak ifade etmenin doğru olmadığını ifade eden Ayşe Öğretmen görüşünü aşağıda belirtmiştir:

"...Bu durum da ister istemez onun lise hayatını olumsuz etkileyecek. Yani sen başta nitelik ya da niteliksiz, vasıflı ya da vasıfsız lise diye ayırırsan zaten öğrencide ister istemez olumsuz bir algı oluşturuyorsun. Bence bu çocuğun ileriki eğitim hayatında benlik algısı olumsuz bir şekilde etkilendiği için çocuğu da olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum."

Okulları nitelikli ya da niteliksiz olarak ifade etmek öğrencilerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir.

Mahalli Yerleştirmeye Dayalı Olumsuzluklar

Mahalli yerleştirmeye dayalı olumsuzluklar kategorisi altında 2 kod oluşturulmuştur. İlgili kodlar Şekil 3.5'de belirtilmiştir.

Şekil 3.5.

Mahalli Yerleştirmeye Dayalı Olumsuzluklar



Araştırmaya katılan altı öğretmen mahalli yerleştirme uygulamasının olumsuzluklarına ilişkin ilgi ve motivasyonda düşüş ile ilgi ve yeteneklere göre ayrıştırılmama noktasında görüş bildirmişlerdir. Konu ile ilgili Aynur Öğretmen görüşünü "...Yani çocuk diyor ki ben nasılsa bu okula yerleşeceğim. Dolayısıyla ders çalışmayı bırakıyor ve kolay olan yolu seçiyor, ders başarısı da motivasyonu da direk olarak olumsuz etkileniyor" ifadesiyle belirtmiştir. Mahalli yerleştirme sisteminin öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre ayrıştırılmama konusunda Ayşe Öğretmen "Mahalli yerleştirme uygulamasını doğru bulmuyorum ben. Biraz daha revizyona uğramalı bu. Merkezi yerleştirme tamam, bu ekibi iyi bir şekilde seçiyoruz ama aynı şekilde kalan %90'ı da iyi bir şekilde ilgi ve yeteneklerine göre ayrıştırabilmeliyiz" ifadelerini kullanmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin bir okula kesin olarak yerleşecekleri algısı motivasyonlarını düşürmektedir. Bu durum süreç içerisinde başarı düşüklüğüne neden olabilmektedir. Ayrıca mahalli yerleştirme sistemi ile öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yerleştirilemediğini dile getiren Mehmet Öğretmen'in görüşü aşağıda belirtilmiştir:

"Özellikle mahalli yerleştirmeye dahil olan büyük kitle için öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre daha iyi bir yerleştirme politikası uygulanabilir, sistemin bu olumsuz bir tarafı ve geliştirilmeli diye düşünüyorum. Mahalli yerleştirmede ki mantık çocuğun evine en yakın okul hangisiyse oraya kaydediliyor otomatik olarak. Bu farklı niteliklerdeki meslek liseleri de olabiliyor. Meslek lisesine yerleşen bir çocuk belki de Anadolu lisesine daha uygun veya bunun tam tersi de geçerli olabilir. Bu

çerçevde bir düzenleme doğru olabilir bence. Bu mahalli yerleştirmenin olumsuz bir tarafı olarak alınabilir.”

Soru Katsayılarında Adaletsizlik

Soru katsayılarında adaletsizlik kategorisi altında 3 kod oluşturulmuştur. İlgili kodlar Şekil 3.6’da belirtilmiştir.

Şekil 3.6.

Soru Katsayılarında Adaletsizlik



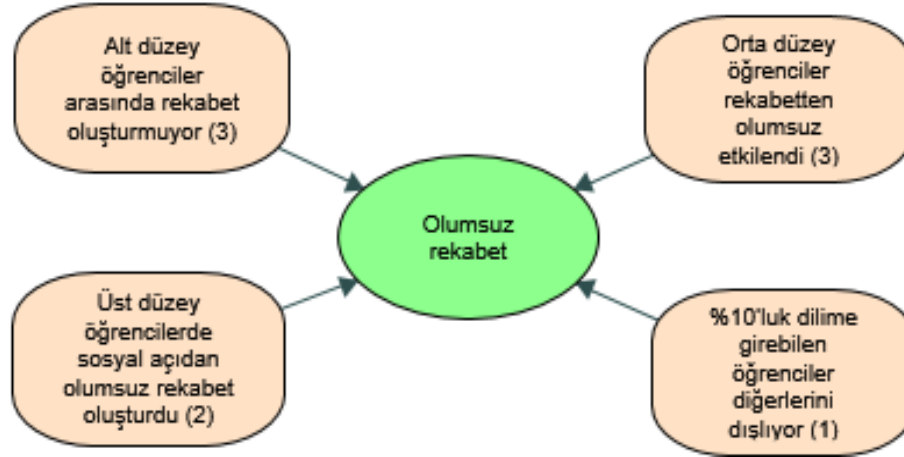
Soru katsayılarının adaletsizliğine ilişkin öğretmenlerin çoğunluğu sınava dâhil olmayan derslerde öğrenci başarısında düşüş olduğunu belirtmişlerdir. Buna neden olarak da öğrencilerin bu derslere gereken önemi vermediklerini söylemişlerdir. Fatma Öğretmen “...altı dersin dışında kalan dersler için aynı şeyi söyleyemem, bu dersler ikinci plana atılmış durumda çünkü merkezi sınavda aldıkları puana herhangi bir etkisi yok, yani karnede geçer not aldıktan sonra gerisi çok fazla önemli değil” sözleriyle bu duruma açıklık getirmiştir. Üç öğretmen, öğrencilerin sınava dâhil olan derslere soru katsayısına göre önem verdiğini ifade etmiştir. Konuya ilişkin Ayşe Öğretmen düşüncesini “...Türkçe, fen, matematik katsayıları yüksek olduğu için çocukların daha fazla çalıştığı dersler olurken İngilizce, tarih ve din kültürünün katsayıları düşük olduğu için bu derslere öğrenciler çok fazla çalışmıyorlar.” şeklinde özetlemiştir.

Olumsuz Rekabet

Olumsuz rekabet kategorisi altında 4 kod oluşturulmuştur. İlgili kodlar Şekil 3.7’de belirtilmiştir.

Şekil 3.7.

Olumsuz Rekabet

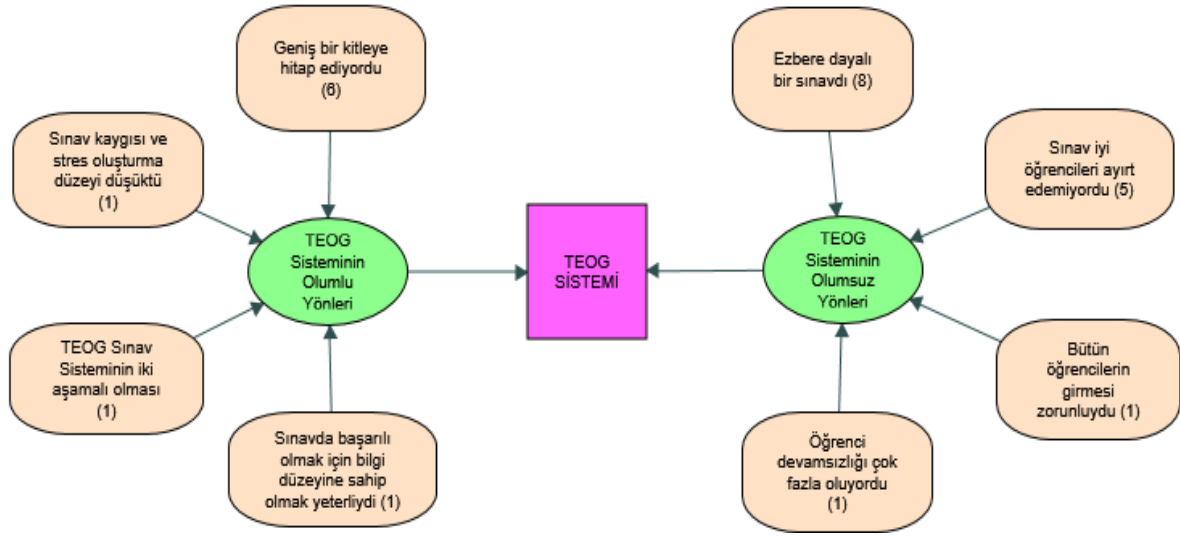


Araştırmaya katılan Mehmet, Hamdi ve Hasan Öğretmen orta düzey öğrencilerin rekabetten olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Mehmet Öğretmen bu durumu “Orta kesimin rekabet anlayışı kişilerden ziyade daha çok %10'luk dilime girebilmek için verdiği mücadele, tabii giremeyince bu rekabet onu olumsuz etkiliyor diyebilirim...” şeklinde açıklamıştır. Orta gruptaki öğrenciler süreç içerisinde ulaşmaya çalıştıkları üst dilime giremediklerinde bu durumdan olumsuz etkilenmektedirler. Alt gruptaki öğrencilerin okula yerleşme kaygıları bulunmadığından rekabet ortamları olmamaktadır. Bu durumun olumsuzluğunu belirten İsmail Öğretmen “Mahalli yerleştirme uygulamasında ise alt gruptaki öğrencilerin rekabet etmesini gerektirecek herhangi bir durum yoktur. Çocuk nasılsa evine en yakın okula yerleşiyor, bunun için rekabet gerektirecek bir durum yok” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Sistemin üst dilimdeki öğrenciler arasında olumsuz rekabet oluşturduğunu dile getiren Fatma Öğretmen düşüncesini “...Üst dilime giren öğrenci sayısının az olması sebebiyle öğrenciler arasındaki rekabeti artırdı bu durum. Bunun bir sonucu olarak da akran ilişkilerine olumsuz yansımalarının olduğunu söyleyebilirim. Öğrenciler arasında dayanışmayı azalttı” şeklinde açıklamıştır. Zehra Öğretmen ise bu tespiti ek olarak sınavın aynı zamanda olumlu rekabet getirdiği de dile getirmiştir. Bu düşüncesini “Bu durumun olumlu yanları da var olumsuz yanları da var. Akademik başarı açısından tabii ki olumlu yanları var. Çünkü rekabet başarıyı da getiriyor bir arada. Ancak sosyal açıdan tabii sosyal ilişkiler açısından zayıflamalar oluyor” sözleriyle açıklamıştır.

TEOG Sistemi başlığı altında 2 ana tema ve her bir ana tema altında 4 kategori oluşturulmuştur. TEOG Sistemi'ne ilişkin oluşturulan ana temalar ve kategoriler Şekil 4'de belirtilmiştir.

Şekil 4.

TEOG Sistemi'ne İlişkin Elde Edilen Temalar ve Kategoriler

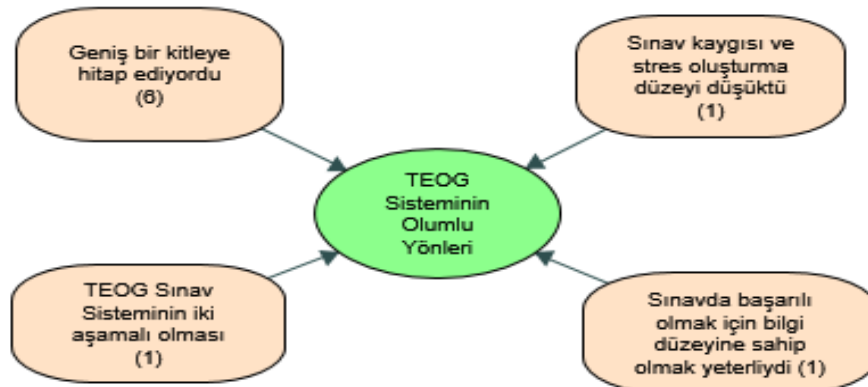


TEOG Sistemi'nin Olumlu Yönleri

TEOG Sistemi'nin olumlu yönleri temasına ilişkin olarak 4 alt kategori oluşturulmuştur. İlgili kategoriler Şekil 5'de belirtilmiştir.

Şekil 5.

TEOG Sistemi'nin Olumlu Yönleri



Araştırmaya katılan altı öğretmen TEOG Sistemi'nin geniş bir kitleye hitap ettiğini düşünmektedir. Öğretmenler TEOG Sistemi'nde sınavla girilen yüzdelerle ilgili dilimin fazla olduğunu ve soruların daha geniş bir öğrenci kitlesi tarafından yapılabildiğini belirtmektedirler. Buna ilişkin İsmail Öğretmen düşüncesini "...Yani TEOG sisteminin

hedef kitlesi çok daha genişti. Neredeyse her düzeydeki öğrenciye hitap eden bir sınavdı" ile ifade etmektedir. Aynur Öğretmen ise "...Diğer öğrenciler bir şekilde kenarda kalıyor. Çünkü LGS sistemi, bana en iyi öğrencileri verir diyor, diğerlerini değil. TEOG'da çocukların bu şansı vardı ama LGS'de bu şanslarının olmadığını görüyorum. Çünkü çocuk diyor ki hocam ben bu yüzdeler dilime giremem ve ne yapıyor daha koşunun başında pes ediyor" sözleriyle bu durumu açıklamıştır. TEOG Sistemi'nin öğretmenler tarafından olumlu olarak görülen bir diğer yanı sınavın iki aşamalı olmasıdır. Sınavın herhangi bir olumsuzluk durumunda telafi imkânının olması öğrencilerin stres düzeyini düşürmekte ve derslere ilişkin motivasyonlarını canlı tutmaktadır. Bu duruma ilişkin Hamdi Öğretmen'in görüşü aşağıda belirtilmiştir:

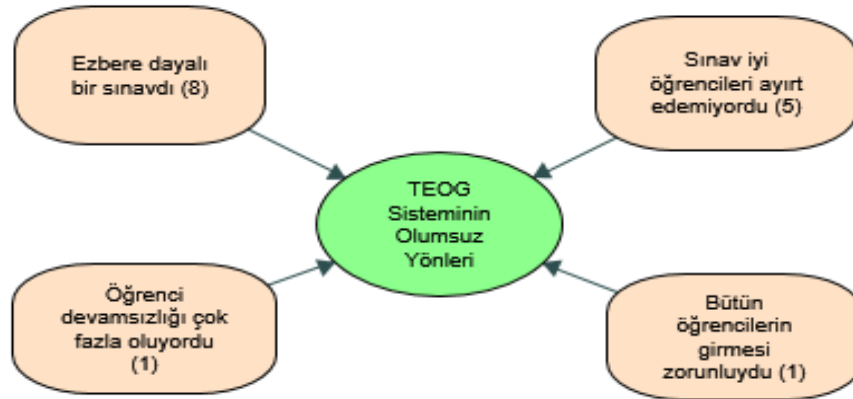
"TEOG'da iki aşamalı bir sınav söz konusuydu. Hem kasım ayında hem de nisan ayında bir sınav gerçekleşiyordu. Böyle olunca çocukları biz daha canlı tutabiliyorduk motivasyon anlamında ve ilk sınavda kötü yapsalar da ikinci sınavda bunu telafi edebiliyorlardı. Ancak LGS'de böyle bir şey söz konusu değil çünkü sınavın telafisi yok. Çocuk bir kez girebiliyor ve genel anlamda başarılı olsa da o sınavdaki performansı kötü olsa, ne bileyim o gün hasta olsa ya da öncesinde başına kötü bir şey gelse, bir yakını kaybetse kötü bir sınav geçirdiğinde hedefinden çok farklı yerlerde olabiliyor.

TEOG Sistemi'nin Olumsuz Yönleri

TEOG Sistemi'nin olumsuz yönleri temasına ilişkin olarak 4 alt kategori oluşturulmuştur. İlgili kategoriler Şekil 6'da belirtilmiştir.

Şekil 6.

TEOG Sistemi'nin Olumsuz Yönleri



Araştırmaya katılan sekiz öğretmen TEOG Sistemi'nin ezber dayalı olduğunu ifade etmiştir. Sınavda sorulan sorular üst düzey becerileri yordamaktan ziyade alt düzeydeki bilgi ve becerileri ölçmeyi amaçlıyordu. Bu durum öğrencilerin üst düzey becerileri çok fazla kullanmadan başarılı olmalarını sağlıyordu. Buna ilişkin Mehmet Öğretmen görüşünü "TEOG sisteminde bilgiyi iyi bir şekilde ezberleyebilen bir çocuk sınavı rahatlıkla yapabiliyordu..." şeklinde ifade etmiştir. Buna ek olarak Salih Öğretmen ise düşüncesini "TEOG'da o kadar basit sorular soruluyordu ki, çocuklar ne yapıyordu, suni-yapay bir

başarı ortaya çıkıyordu ve çok üst düzey bir başarı varmış gibi oluyordu” cümlesiyle açıklamıştır. TEOG Sistemi alt, orta ve üst dilimdeki öğrencileri ayırt edemiyordu diyen Zehra Öğretmen “TEOG sisteminde öğrencilerin bilişsel yeterliliğin ayırt edilmesi açısından TEOG sistemi yeterli bir sistem değildi. Yani oturup verilen çeşitli bilgileri ezberleyen her öğrenci TEOG sisteminde başarılı olabiliyordu.” ifadelerini kullanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada LGS Sistemi'nin ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda 4 ana tema elde edilmiştir. Temalara ilişkin bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu LGS sınavında çıkan soruların ayırt edicilik düzeylerinin TEOG'da çıkan sorulardan daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Buradan hareketle LGS sorularının akademik başarılarına göre öğrencileri alt, orta ve üst seviye olarak daha iyi ayırt ettiği söylenebilir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar alanyazında mevcuttur. Örneğin Ekinci ve Bal (2019) LGS Sınavı'nda çıkan soruların Yenilenmiş Bloom Taksonometrisi'ne (YBT) göre analizlerini yaptıkları çalışmada üst düzey bilişsel becerileri ölçen soruların bu sistemde daha fazla yer aldığını belirlemişlerdir. Bir diğer çalışma Öztürk ve Masal (2020) tarafından yapılmıştır. Bu araştırmaya göre PISA matematik okuryazarlığı ölçeğini temel alarak yaptığı çalışmada da 2018 ve 2019 yıllarında yapılan LGS Sınavları'nda daha üst düzey becerileri ölçen soruların bulunduğunu tespit etmiştir. Kırnap-Dönmez ve Dede' nin (2020) TEOG ve LGS Sınavı'nda sorulan soruların ayırt ediciliklerini karşılaştırdıkları çalışmada da benzer araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. TEOG'da çıkan soruların YBT'ye göre analizine ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde ise soruların çoğunluğunun taksonominin alt basamaklarında yer aldığı ortaya çıkmıştır (Altun ve Doğan, 2018; Demirci ve Gökdeniz, 2020; Gökulu, 2015; Karaman ve Bindak, 2017; Topçu, 2017; Yakalı, 2016). Buna göre TEOG sınavındaki soruların taksonomi düzeyinin düşük olması sınavın ayırt ediciliğinin de düşük olduğunu gösterebilir. Ayrıca bu durum alt, orta ve üst düzey zihinsel beceriye sahip öğrencilerin ayırt edilmesinde sınavın başarısının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin çoğu TEOG sınavının ayırt ediciliğinin düşük olmasını sınavın olumsuz yönü olarak belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenler LGS Sistemi'nin üst dilimdeki öğrencilerin akademik başarılarını, motivasyonlarını ve üst düzey düşünme becerilerini artırdığını düşünmektedirler. Kitap okuma ile akademik başarı arasındaki olumlu yönde ilişki dikkate alındığında (Aksoy, 2017) bu durum öğrencilerin LGS sınavında başarılı olabilmek için çok sayıda kitap okumalarından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında öğrencilerin çalışma yöntemlerinde değişikliğe gitmeleri ve öğretmenlerin sınıfta yaptıkları etkinlikler üst düzey becerilerin geliştirilmesinde etkili olabilir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde LGS Sistemi ile birlikte öğrenci devamsızlığının azaldığı görüşü ön plana çıkmıştır. Merkezi sınavın, TEOG'da olduğu gibi kasım ya da nisan ayı (MEB, 2016) gibi dönem ortalarında değil de haziran (MEB, 2018a) gibi

dönem sonunda yapılmasının devamsızlığın azalmasında etkisi olduğu düşünülebilir. Biber, Tuna, Uysal ve Kabuklu (2018) tarafından yapılan çalışmada sınav tarihinin haziran ayına alınmasıyla eğitim ve öğretimin kesintiye uğramayacağına dair öğretmenlerin olumlu görüşler belirttikleri saptanmıştır. Haziran ayına kadar müfredat kapsamında işlenen konulardan sınavda sorumlu olunması, okula devamı olumlu etkileyen etkenlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Okul başarı puanının merkezi sınav puanı üzerindeki etkisinin kaldırılması bazı öğretmenler tarafından olumlu olarak değerlendirilmiştir. Bu durum okul başarı puanını etkileyen yazılı ya da sözlü sınav değerlendirmelerinde bazı öğretmenlerin yanlış davranabilecekleri kanaatinden kaynaklanabilir. Bunun yanında okullar arasındaki yarış, okul idaresi veli ve çevre beklentileri gibi faktörlerin öğretmenlerin not verme biçimini etkileyebileceği ihtimali bu görüşü ortaya çıkarabilir. Bu sonucu destekleyen çalışmalar alanyazında göze çarpmaktadır. Örneğin Atila ve Özeken (2015) yaptıkları çalışmada önceki sınav sistemi olan TEOG ile öğretmenler üzerinde veli baskısının arttığını belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmen etkisinin objektifliği noktasında okul başarı puanlarının tereddütler oluşturabildiğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Görmez ve Coşkun (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde yeterince adil olmadıklarından okul başarı puanlarının objektif olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında devlet okullarında okuyan öğrencilerin özel okullarda okuyan öğrencilere daha yüksek notlar verileceği kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir. Yapılan bu iki araştırma da öğretmenlerin verdikleri okul notlarının LGS sınav puanında kullanılması konusundaki çekincelerinin haklı bir göstergesi sayılabilir. Bunun gibi nedenler merkezi sınav puanı üzerinde okul başarı puanı etkisinin kaldırılmasındaki olumlu bakışı açıklayabilir.

LGS Sistemi'nin olumsuz yönlerinden ön plana çıkan bazı faktörler öğrencilerin akademik başarılarında, motivasyonlarında ve öz yeterlilik inançlarında azalmadır. Öğretmenlerin çoğu TEOG'da çıkan soruların genellikle alt bilişsel düzeyde olması nedeniyle akademik başarıları düşük olan öğrencilerin çalıştıkları takdirde başarıyı yakalayabilecekleri düşüncesindedirler. Nitekim öğretmenler TEOG sınavının geniş bir kitleye hitap ettiği yönünde düşüncelerini belirtmişlerdir. Buna karşın öğretmenler LGS Sistemi'yle soruların ayırt edicilik düzeylerinin yükselmesinin akademik başarıları düşük öğrencilerin başarılı olma düşüncelerini olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir. Buna dayanak olarak öğretmenler alt gruptaki öğrencilerin akademik başarılarının ve öz yeterlilik inançlarının düştüğünü ifade etmişlerdir. Akademik başarı ile öz-yeterlilik inancı arasındaki olumlu ilişki (Aydın, Yazıcı ve Altun, 2018; Feldman ve Kubota, 2015; Manzano-Sanchez, Outley, Gonzalez ve Matarrita-Cascante, 2018) dikkate alındığında başarıları düşük olan bu öğrencilerin süreç içerisinde öz yeterlilik inançlarının azaldığı gözlemi alanyazınla uyum göstermektedir.

TEOG Sistemi'nde soruların bilişsel düzeyinin düşük olması orta gruptaki öğrencilerin çalıştıkları takdirde üst düzeydeki öğrencileri yetiştirebilecekleri algısını ortaya çıkarmaktadır. Bu durumun onların motivasyonlarına olumlu yönde etki ettiği sonucu ortaya çıkmıştır. Çelikel ve Karakuş'a (2017) göre TEOG Sistemi'nin geçerli olduğu dönemde merkezi okullarda yapılan sınavlar tüm öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak

hazırlanıyordu. Bu nedenle sınavlarda daha fazla öğrencinin başarılı olması söz konusu olabilir. Ancak LGS sınavı ile beraber sınavda çıkan soruların üst düzey becerileri ölçecek biçimde ayırt ediciliklerinin yüksek olması orta düzeydeki öğrencilerin başarılı olma motivasyonunu düşürmüş olabilir. Biber vd. (2018) göre soru tarzlarındaki değişiklikler akademik anlamda daha düşük olan öğrencilerin süreçten olumsuz etkilenmelerine neden olmuştur. Ayrıca sınavın zor olacağı algısı çoğu öğrencinin süreçte pes etmesine sebep olurken bazı öğrencilerin dersleri daha fazla önemsemesine olanak sağlamıştır. Nitekim araştırmaya katılan öğretmenler de orta gruptaki öğrencilerin çalıştıkları halde başaramamaları sonucu zamanla motivasyon kaybı ve akademik başarıda azalma yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

TEOG sınavında birinci aşamada başarısız olan öğrenciler ikinci aşamada çalışarak ilk sınavı telafi etme imkânına sahiptirler. Ayrıca sınav zamanı yaşanabilecek herhangi bir olumsuzlukta öğrencilere telafi sınavı hakkı verilmesi, onların yarıştan kopmamalarını ve sınavla ilgili stres düzeylerinin azalmasını sağlamış olabilir. Bu sonucu destekleyen çalışma Kuzu, Kuzu ve Gelbal (2019) tarafından yapılmıştır. İlgili çalışmaya göre tek bir sınav yapmak yerine birden fazla sınava girme hakkı verilmesi öğrencileri rahatlatılabilecektir.

LGS sınav sistemi ile beraber %10'luk dilime giren öğrencilerin stres düzeyinin arttığı ve öğrenciler arasında olumsuz bir rekabetin olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrenciler arasındaki iletişimin de olumsuz yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Bu durum üst düzeydeki öğrencilerin %10'luk dilime girmek için kendi aralarında daha fazla rekabet etmelerinden kaynaklanabilir. Özdaş'ın (2019b) çalışmasından elde edilen sonuçlar bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmenler öğrencilerin zamanlarının çoğunu LGS sınavına hazırlık yapmak için geçirdiklerini ve kendilerine zaman ayırmadıklarını ifade etmişlerdir. Kendilerine zaman ayıramamanın bir sonucu olarak öğrencilerin sosyal ilişkilerinde bozulmalar olabilir. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarındaki rekabet, stres düzeylerini yükseltebilir. Bunun neticesinde öğrencilerin sosyal hayattan geri çekilerek akademik faaliyetler üzerinde yoğunlaşmaları aynı zamanda stres ve kaygı düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Ulusoy (2020) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin sınava ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da LGS'nin öğrenciler açısından stres, korku, kaygı, zorluk ve rahatsızlık oluşturduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde merkezi sınavların öğrenciler üzerinde stres ve kaygı oluşturduğunu gösteren çalışmalar alanyazında mevcuttur (Acar ve Buldur, 2021; Dinç vd., 2014; Sarıca, 2019; Zayımoğlu-Öztürk ve Aksoy, 2015).

Çalışmamızın sonuçları okul ayırımının önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Nitelikli olmayan bir okulda öğrenim görmek farklı bir kategoride değerlendirilme algısı yaratmaktadır. Tespit edilen durum Korkmaz ve Şahin (2019) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmaya göre okullar arasında yapılan sınıflandırmalar öğrencilerde değersizlik hissi oluşturabilir. Nitekim çalışmaya katılan öğretmenler de okulları nitelikli ve niteliksiz olarak ifade etmenin öğrencileri ayırıştıracağı kanaatine sahiptirler. Bu ayırıştırma öğrencilerin kendilerine dönük değer algılarını olumsuz etkileyebilir.

LGS Sistemi ile birlikte %10'luk dilimine giremeyen öğrencilerin kayıtları mahalli yerleştirme ile yapılmaktadır. Kayıt işlemleri sırasıyla adrese yakınlık durumuna, okul başarı puanına ve okul devamsızlığına bağlı olarak yapılmaktadır (MEB, 2020). Öğretmenler mahalli yerleştirmenin öğrencilerin başarı ve motivasyonlarını düşürdüğü kanaati taşımaktadırlar. Bu bulguya benzer olan sonuçlar Bakırcı ve Kırıcı'nın (2018) yaptıkları çalışmada görülmektedir. Buna göre yeni sistemle birlikte öğrencilerde her şekilde liseye yerleşim düşüncesi olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin derse olan motivasyonlarının zayıfladığı belirlenmiştir. Özellikle alt ve orta gruptaki bazı öğrencilerde sınavdaki soru seviyelerinin yüksek olması ve mezun olduklarında mutlaka bir okula yerleştirilecekleri bilgisi ilgi ve motivasyon kayıplarına neden olabilir. Bunun yanında bazı öğretmenler mahalli yerleştirme uygulamasında %10'un dışında kalan öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yerleştirilemediği düşüncesindedirler. Öğretmenlerin bu düşüncesi mahalli yerleştirmede ölçüt olarak kullanılan ve öğrencilerin ilgi-yeteneklerini göz önüne almayan adrese dayalı yerleştirme sisteminden (MEB, 2018b) kaynaklanmış olabilir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre liselere yerleştirilemediği düşüncesi bir önceki sınav sistemi olan TEOG'un da sorunu olarak alanyazında yer almıştır (Zayımoğlu-Öztürk ve Aksoy, 2015).

Öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer nokta soru katsayılarındaki adaletsizliktir. Buna göre öğretmenler öğrencilerin derslere sınavda soru sorulma durumuna ve soru katsayısına göre önem verdiklerini vurgulamışlardır. Öğrenciler LGS sınavında soru çıkan derslere karşı daha fazla ilgili gösterirken sınavda soru çıkmayan derslere karşı daha az ilgi göstermektedirler. Buna paralel olarak sınavda çıkan derslerin soru katsayılarının farklı olması nedeniyle öğrencilerin katsayısı yüksek olan derslere karşı motivasyonlarının ve başarılarının diğer derslere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulguyu destekleyen çalışma Özdaş (2019b) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada derslerin ağırlık katsayıları göz önüne alındığında öğrencilerin Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerine ağırlık verdikleri, diğer derslere ise daha az önem verdikleri vurgulanmıştır. Nitekim LGS sınavında Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinin puan katsayıları 4 iken sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi ve İngilizce derslerinin puan katsayıları 1 olarak belirlenmiştir (MEB, 2020). Bu tablonun öğrencilerin puan katsayısı yüksek olan derslere karşı daha fazla önem verirken katsayısı düşük olan derslere daha az önem vermelerine yol açabildiği düşünülmektedir. Bu durum derslerin önemine ait öğrencilerin yanlış algı geliştirmelerine neden olabilir.

Öneriler

- 1- LGS Sistemi'nde soru katsayılarındaki adaletsizlik sonucu öğrencilerin bazı derslere daha az önem verdiği görülmüştür. Bu nedenle soru katsayıları daha dengeli hale getirilebilir.
- 2- Mahalli yerleştirme uygulamasında öncelikli kriter olarak kullanılan adrese yakınlık ilkesinin değiştirilerek öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ön plana alındığı politikalar uygulanabilir.

- 3- Orta gruptaki öğrencilerin süreçten olumsuz etkilenmelerini ve yarıştan kopmalarını engellemek için sınavla öğrenci alan okul sayısı artırılabilir.
- 4- Alt grup olarak ifade edilen öğrenciler mahalli yerleştirme ile bir okula girecekleri düşüncesiyle derslere karşı ilgisiz kalmaktadırlar. Bunu önlemek için 5. sınıftan itibaren öğrencilerin tüm derslerdeki başarıları esas alınarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda okul tercihi yapmaları sağlanabilir.
- 5- Niteliksiz okul olarak ifade edilen okulların daha nitelikli hale getirilerek özellikle alt ve orta grup öğrencilerin algılarında değişiklikler yapılabilir.
- 6- Nitel olarak tasarlanan bu çalışma 12 kişiyle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarının karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılarak daha geniş bir örneklem grubunda test edilmesi sağlanabilir.

Teşekkür

Araştırmanın ortaya çıkarılmasında yaptıkları katkılardan ötürü Rize-Fındıklı Muammer Çiçekoğlu Ortaokulu Fen Bilimleri Öğretmeni Uzm. Mustafa DEMİR'e ve Trabzon Üniversitesi Öğretim Üyesi Prof. Dr. Nedim ALEV'e teşekkürlerimizi sunarız.

Etik Kurul Onayı: Bu çalışma için etik kurul onayı Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu'ndan alınmıştır (Ref: 2020- 81614018-000-E.305)

Bilgilendirilmiş Onam: Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Hakem Değerlendirilmesi: Dış hakem değerlendirmesi.

Yazarların Katkısı: Araştırmanın tasarımı ve uygulanması veri toplama ve analiz, makale taslağının hazırlanması – B.A.; Fikri içeriğin eleştirel gözden geçirilmesi ve makalenin son halinin onayı – Tüm yazarlar.

Çıkar Çatışması: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Finansal Açıklama: Yazarlar bu çalışmanın herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Acar, M. ve Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavlar: Olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 390-414. <https://doi.org/10.18039/ajesi.758369>
- Akbaşı, S., Kösece, P. ve Balta-Uçan, M. (2018). Okul değişkenlerinin akademik başarıya olan etkisine yönelik öğrenci görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 93-110. <https://doi.org/10.31798/ses.439740>
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 571-588. <https://doi.org/10.16916/aded.320284>
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Alam, M. (2018). Study of academic anxiety and academic achievement across certain demographic factors. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 6(46), 10789-10801.
- Al-Qaisy, L. M. (2011). The relation of depression and anxiety in academic achievement among group of university students. *International Journal of Psychology and Counselling*, 3(5), 96-100.
- Altun, H. ve Doğan, M. (2018). TEOG sınavı matematik sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 439-447.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S. ve Sarıoğlu, S. (2016). Sosyo-ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.363268>
- Atila, M. ve Özekten, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140. <https://doi.org/10.7822/omuefd.214999>
- Atoum, A. Y. ve Al-Momani, A. (2018). Perceived self-efficacy and academic achievement among jordanian students. *Trends in Technical ve Scientific Research*, 3(1), 4-9.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Aydın, A., Sarier, Y. ve Uysal, Ş. (2013). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığına ve iş doyumuna etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 795-811.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, B., Yazıcı, H. ve Altun, F. (2018). Yatılı bölge ortaokullarında okuyan öğrencilerde kaygı, yalnızlık, öz-yeterlilik ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(26), 327-348.
- Bahçetepe, Ü. (2013). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ile algıladıkları okul iklimi arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Bakırcı, H. ve Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.
- Bek, H. (2017). Understanding the effect of loneliness on academic participation and success among international university students. *Journal of Education and Practice*, 8(14), 46-50.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. ve Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Bozgeyikli, H. (2019). *Mesleki ve teknik eğitimin geleceği* (Analiz Raporu: 2019/02). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. <https://ilke.org.tr/images/yayin/pdf/meleki-egitimin-gelecegi.pdf>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.

- Cengiz, G., Akgün, Ö. E. ve Titrek, O. (2014). Ortaöğretim kurumu tercihinde öğrencilerle ilgili faktörlerin etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 100-108.
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 19-26.
- Çelikel, F. ve Karakuş, M. (2017). TEOG sınavının matematik dersindeki akademik başarıyla ilişkisinin ve matematik dersi öğretim süreci üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.373133>
- Demir, S. B. ve Yılmaz, A. T. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-445515>
- Demirci, C. ve Gökdeniz, M. (2020). TEOG sınavı İngilizce sorularının İngilizce öğretim programına uygunluğu ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre sınıflandırılması. *E-journal of New World Sciences Academy*, 15(1), 1-10. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.1.1C0695>
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman University Journal of Social Sciences*, (17). <https://doi.org/10.14520/adyusbd.761>
- Ekinci, O. ve Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Ereş, F. ve Bıçak, D. K. (2017). Ortaokullarda öğrenci başarısını artıran ve engelleyen unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(51), 32-45.
- Feldman, D. B. ve Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.022>
- Gibson, W. J. ve Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. London: SAGE.
- Glesne, C. (2015). *Nitel Araştırmaya Giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, M. (2015). Bişkek şehrindeki 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen bazı faktörlerin analizi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 75-89.
- Gökulu, A. (2015). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile TEOG sınavlarında sorulan fen ve teknoloji sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(5), 434-434. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.302>
- Görmez, M. ve Coşkun, İ. (2015). 1. Yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Reformunun Değerlendirilmesi. SETA. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150116165439_analizteog.pdf
- Gün, M. ve Kaya, İ. (2018). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7(Number: 71), 67-79. <https://doi.org/10.9761/JASSS7657>
- Gürdoğan, A. (2016). Öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen faktörler: Ortaca örneği. *Journal of International Social Research*, 9(42), 1238-1238. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164216233>
- İşler, G. (2016). *Anadolu liselerinde akademik başarının artırılmasına yönelik yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karaman, M. ve Bindak, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile teog matematik sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Current Research in Education*, 3(2), 51-65.
- Kayhan, E. (2017). *Ergenlerde çocukluk çağı travmatik yaşantıları ve benlik saygısının akademik başarı ile ilişkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, Y. ve Haşiloğlu, M. A. (2017). Sosyoekonomik durumun öğrenci başarısına etkisi (7. sınıf Türkçe ve fen bilimleri dersleri örnekleme). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1025-1049. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2017.38>
- Kırnap-Dönmez, S. M. ve Dede, Y. (2020). Ortaöğretime geçiş sınavları matematik sorularının matematiksel yeterlikler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374.

- Korkmaz, C. ve Şahin, M. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 9-20.
- Kuzu, Y., Kuzu, O. ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.559002>
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Manzano-Sanchez, H., Outley, C., Gonzalez, J. E. ve Matarrita-Cascante, D. (2018). The influence of self-efficacy beliefs in the academic performance of Latina/o Students in the United States: A Systematic Literature Review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40(2), 176-209. <https://doi.org/10.1177/0739986318761323>
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/pisa/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>
- MEB. (2014). *TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu 8. Sınıflar*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/timss/TIMSS-2011-8-Sinif%20Raporu.pdf>
- MEB. (2015). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/23161945_timss_2015_on_raporu.pdf
- MEB. (2016a). *PISA 2015 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf
- MEB. (2016b). *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Uygulaması Tercih ve Yerleştirme e-Kılavuzu*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2016/kilavuz/2016_Ortaogretim_Kurumlarına_Gecis_Uygulaması_Tercih_ve_Yerlestirme_eKilavuzu.pdf/06.02.2021 adresinden erişildi.
- MEB. (2018a). *Ortaöğretime Geçiş Tercih Ve Yerleştirme Kılavuzu*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29113510_2018_YILI_TERC_YH_VE_YERLEYTYRME_KILAVUZU.pdf/06.02.2021 adresinden erişildi.
- MEB. (2018b). *2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı (Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi 3)*. Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- MEB. (2020). *2020 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. Geliş tarihi gönderen http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumları_na_Iliskin_Merkezi_Sınav.pdf
- Mecek, S. (2017). *Üstün yetenekli 7 ve 8. sınıf öğrencilerin akademik başarılarına etki eden faktörler (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- OECD. (2019). *Programme for International Student Assessment (PISA) Results From PISA 2018*. The Organization for Economic Co-Operation and Development. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf
- Özdaş, F. (2019a). Lise öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen öğretmen tutum ve davranışları: Nitel bir analiz. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(3), 755-772.
- Özdaş, F. (2019b). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Özgüven, İ. E. (2014). *Psikolojik testler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Öztürk, N. ve Masal, E. (2020). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından sınıflandırılması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 17-33.
- Polat, E. (2017). Kaygı düzeyi ve akademik öz yeterlik inancının akademik başarı ile ilişkisi. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1-22. <https://doi.org/10.11611/yead.312024>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sarıca, R. (2019). 2017-2018 eğitim-öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 822-846. <https://doi.org/10.33206/mjss.491703>
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: *Hacettepe University Journal of Education*, 1-1. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Sezer, Ş. (2017). Öğretmenlerin sınıf yönetimi tutumlarının öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme. *Hacettepe University Journal of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017031319>
- Shakir, M. (2014). Academic anxiety as a correlate of academic achievement. *Journal of Education and Practice*, 5(10), 29-37.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2019). Ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili 2000—2018 yılları arasında çalışılmış lisansüstü tez ve makalelerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 633-649. <https://doi.org/10.17679/inuefd.545558>
- TEDMEM. (2020). *2019 Eğitim Değerlendirme Raporu* (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği. <https://tedmem.org/yayin/2019-egitim-degerlendirme-raporu>
- Topçu, E. (2017). TEOG Tarih sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 321-335.
- Toytok, E. H., Eren, Z. ve Gezen, M. O. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. *Journal of Turkish Studies*, 14(Volume 14 Issue 2), 801-825. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14773>
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (LGS)’na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarılarını yordayan kişisel faktörler üzerine bir araştırma. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1211-1226. <https://doi.org/10.14686/buefad.341344>
- Yakalı, D. (2016). *TEOG Sınavlarındaki Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programına Göre Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarıyı yordayıcısı olarak yalnızlık sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Zayımoğlu-Öztürk, F. ve Aksoy, H. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454. <https://doi.org/10.7822/omuefd.33.2.8>
- Zerai, E., Heydari, H. ve Adli, M. (2013). The relationship between loneliness and social acceptance and the academic performance of students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(2), 171-175.

Yazarlar

İletişim

Burak AYDIN

Burak AYDIN

Trabzon Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde Öğr.Gör. olarak görev yapmaktadır. Bilişsel davranışçı terapiler, anksiyete bozuklukları ve akademik başarı alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

Trabzon Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezi, 61300/ TRABZON

E-posta: burak.aydin@trabzon.edu.tr

Hikmet YAZICI

Hikmet YAZICI

Trabzon Üniversitesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalında Prof. Dr. olarak görev yapmaktadır. Kolektif başa çıkma, sigara içme davranışı, motivasyon ve üstün yetenekliler alanlarında çalışmalar yapmaktadır.

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, 61300/ TRABZON

E-posta: hyazici@trabzon.edu.tr