



Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri¹

Students' Teachers' and Parents' Views about Transition from Basic Education to Secondary Education (BESE) System²

Süleyman Nihat ŞAD, Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, nihat.sad@inonu.edu.tr

Yusuf Kenan ŞAHİNER, Doktora öğrencisi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi, sahiner44@msn.com

ÖZ. Bu araştırmanın amacı 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sistemiyle ilgili öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini incelemektir. Araştırma karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel karma desene uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmına ilişkin veriler 116'sı öğretmen, 106'sı veli ve 193'ü öğrenci olmak üzere toplam 415 katılımcıdan, nitel kısmına ilişkin veriler ise 5 öğretmen, 6 öğrenci ve 6 veliden elde edilmiştir. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen bu çalışmada, nicel veriler anket aracılığıyla, nitel veriler ise görüşme yöntemiyle elde edilmiştir. Araştırma sonunda hem nicel hem de nitel bulgular, yeni sistemin beraberinde getirdiği, öğrencilerin sınava kendi okullarında girmeleri, sınavın iki döneme yayılması, mazeret/telafi sınavının olması, puanlamada düzeltme formülünün kullanılmaması gibi yeni uygulamaların genel olarak olumlu karşılandığını göstermiştir. Katılımcılar bu uygulamaların öğrencilerin sınav stresi ve kaygısını azaltma konusunda etkili olduğunu düşünmektedir. Diğer taraftan TEOG'un zayıf yanlarına ilişkin bulguların başında TEOG sisteminin kökleşmiş bir sorun olan dersane ve özel ders ihtiyacını azaltmadığı ve sınav güvenliğinin yetersiz olduğu yönündeki görüşler gelmektedir.

Anahtar Kelimeler. Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (Teog), Merkezi Sınavlar, Ölçme ve Değerlendirme

ABSTRACT. Present research aimed to investigate the views of students, teachers, and parents about the new system called Transition from Basic Education to Secondary Education (BESE) launched recently in 2013-2014 school year. Convergent parallel mixed research method was used to structure the study. For the quantitative strand of the research, data were collected from a total of 415 participants including 193 8th grade students, 116 teachers, and 106 parents of 8th grade students. The qualitative data were collected from 5 teachers, 6 students and 6 parents who volunteered to participate into the study. The quantitative data were collected using a questionnaire and qualitative data were collected using semi-structured interview forms during fall semester of 2013-2014. Both strands of the study indicated that newly introduced practices such as *setting the exams in students' own school buildings, extending the exam over two semesters, providing a make-up exam, and not using correction-for-guessing formula* are generally welcomed by the participants especially in terms of decreasing the exam anxiety and stress. However, results show that the new BESE system seems to fail to resolve adequately some of the rooted problems regarding the commonly complained need for private teaching institutions, courses or lessons, and exam security.

Keywords. Transition from Basic Education to Secondary Education (BESE), Central Exams, Measurement and Evaluation

SUMMARY

Purpose and Significance: Present study aimed to investigate the views of students, teachers, and parents about central examination system called Transition from Basic Education to Secondary Education (BESE), which was launched recently in 2013-2014 school year. In Turkey, several examination systems have been used to select and place the students into high schools. Since the number of high schools like Anatolian or Science High Schools has increased gradually, the demand for these schools also increased. Thus, most of the 8th graders have to take certain national transition exams, which increased steeply the competition between students. Different types of transition

¹ Bu çalışma 7-9 Mayıs 2014 tarihinde Gaziantep Üniversitesi ve EPÖDER tarafından düzenlenen 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² This research was presented orally at 3rd National Curriculum and Instruction congress held by Gaziantep University and EPÖDER on 7-9 May, 2014.

exams have been tested over the time, which were both praised and criticized in several aspects. From a curriculum evaluation perspective, there seems to be a need to investigate the strong and weak aspects of current practices and improve the curriculum to the best. Thus, present study is regarded to be significant in putting forward the strengths and weaknesses of the currently implemented central system called Transition from Basic Education to Secondary Education (BESE).

Methodology: Convergent parallel mixed research method was used to structure the study. Using both qualitative and quantitative strands in the study served to better understand the research problem. Thus the quantitative and qualitative strands were implemented during the same phase of the research process, analyzing both data independently, finally mixing the results during the overall interpretation and discussion part. For the quantitative strand of the research, data were collected from a total of 415 participants including 193 8th grade students, 116 teachers, and 106 parents of 8th grade students. The qualitative data were collected from 5 teachers, 6 students and 6 parents who volunteered to participate into the study. The quantitative data were collected using a questionnaire and qualitative data were collected using semi-structured interview forms during fall semester of 2013-2014.

Results: The results, especially the quantitative ones, indicated that the strongest feature of the new exam system is the practice of arranging the exams in students' own school buildings. The quantitative data implied that thanks to this new arrangement students feel more comfortable, soothing their exam-related anxiety. However, some students complain that their classmates also attend the exam in the same schools and the conversations during the breaks can demotivate them before the next sub-test. Both strands of the study indicated that, in addition to this practice of students' sitting the exam in their own schools, other newly introduced practices like extending the exam over two semesters, providing a make-up exam, and not using correction-for-guessing formula are generally welcomed by the participants. Qualitative interviews about the advantages of BESE revealed the positive effects of these new practices in decreasing students' negative feelings like anxiety, stress and fear induced by the exam. However, results also showed that the new BESE system seems to fail to resolve adequately some of the rooted problems regarding the commonly complained need for private teaching institutions courses or lessons, and exam security.

Discussion and Conclusions: Considering the findings, it can be concluded that the new system of Transition from Basic Education to Second Education has more positive aspects compared to the negative ones, especially in terms of decreasing the commonly complained anxiety and stress induced by the central exams. On the other hand, the rooted problem of excessive need for private courses or lessons does not seem to be resolved with the new system. Since previous researches have repeatedly indicated that it is very difficult to decrease this overdependence to the extra-school institutions and private lessons due to the competitive nature of central exams, ministry can find alternatives to replace these private teaching institutions or private lessons with free distance education programs through television or web, or providing students with digital education programs developed for the students to prepare for the central exams. Moreover, since one remarkable finding of the study was about the security of exams, ministry of education should revise and improve the precautions about the exam security.

GİRİŞ

Genel amacı öğrencileri ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda mesleğe, iş hayatına ve yükseköğretime hazırlamak olan ortaöğretim kurumları, ülkemizde ilköğretime dayalı dört yıllık öğrenim veren genel liseler ile meslek ve teknik liseleri içine alan eğitim kurumlarıdır (Gedikoğlu, 2005). Bütün öğretim kurumlarında olduğu gibi ortaöğretim kurumlarına yerleştirilecek öğrencilerin seçimi de titizlikle yapılmalıdır. Bu amaçla yapılacak tanımaya ve yerleştirmeye dönük değerlendirmenin öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazırbulunuşluk düzeyleri açısından doğru tanılaması ve mevcut özelliklerine uygun programlara yerleştirmesi beklenmektedir (Demirel, 2004). Türkiye'de yıllar içerisinde öğrenci sayısı giderek artmış, ancak öğretmen ve derslik sayısında aynı oranda artış gerçekleşmemiştir (Sarier, 2010). Dolayısıyla öğrenci sayısının fazla, nitelikli okul sayısının nispeten az olduğu rekabetçi bir bağlamda, öğrencilerin özelliklerinin doğru bir şekilde

ölçülerek başarı sıralarının belirlendiği bir ölçme ve değerlendirme sistemine duyulan ihtiyaç da artmaktadır.

Türkiye’de 1990’lı yıllardan itibaren başta Anadolu liseleri olmak üzere sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının sayısında önemli bir artış gerçekleşmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Dolayısıyla bu okullara olan talep artmış, iyi eğitim veren ortaöğretim kurumlarına girişte uygulanan seçme sistemleri bütün toplumun gündemini işgal etmeye başlamıştır. Ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlar, öğrenciler ve velilerin okulda verilen eğitimle yetinmeyip okul dışı kurumlara (dershane, etüt merkezi vb.) yönelmelerini de beraberinde getirmiştir (Sarier, 2010). Sonuçta devlet tarafından ücretsiz olarak sağlanan eğitim hizmetine alternatif ücretli eğitim veren bir dersane ve özel ders sektörün oluşmasına neden olmuştur. Ancak velilere getirdiği ek maliyetlere ve diğer birçok eleştiriye rağmen, merkezi sınavların gerekli olduğu yönünde genel bir kabulden söz edilebilir (Dinç, Dere ve Koluman, 2014; Gür vd., 2013; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Şahin, Uz Baş, Şahin Fırat ve Sucuoğlu, 2012; Yavuz, 2010). Özellikle genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülerek sayılarının artması, ayrıca imam hatip, güzel sanatlar ve meslek lise türlerinin bir kısmının da sınavla öğrenci almaya başlaması ortaokul son sınıf öğrencileri arasındaki rekabeti artırmış, ortaöğretime geçiş sınavı ülkemizde öğrenciler için bir dönüm noktası konumuna gelmiştir (Gür vd., 2013). Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sistemi kapsamında artık bütün lise türlerine puanla yerleştirme yapılması günümüzde merkezi sınavlarının önemini daha da artırmıştır. Rekabetin artması öğrenci seçiminde uygulanan sınavların yöntemine ve sürekli değişmesine ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmiştir.

Ülkemizde özellikle son yıllarda öğrencileri farklı orta öğretim kurumlarına yerleştirmek amacıyla birçok yöntem uygulanmıştır. Öyle ki 2000 yılından bu yana temelde dört farklı sınav uygulaması denenmiştir: Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sistemi-OGES (çoklu ve tekli Seviye Belirleme Sınavları) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG). 2000’li yılların başında başta resmi ve özel fen ve Anadolu liseleri olmak üzere farklı türlerdeki liselere girmek isteyen öğrenciler için LGS uygulanmıştır. 2006 yılından itibaren bu sınavın adı OKS olarak değiştirilmiştir. Bu değişiklikle sınavın özü ve biçiminde köklü bir değişiklik yapmaktansa farklı sınavları (özel okullar sınavı, Polis Koleji aday tespit sınavı, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı) tek bir çatı altında toplamak hedeflemiştir (Gür vd., 2013). Eğitim-öğretim yılı sonunda tek oturum halinde yapılan OKS sınavında öğrencilere 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji derslerinin konu kapsamını içeren toplam 100 soru sorulmuş ve cevaplama için 120 dakikalık süre verilmiştir. 2006 yılında 798.307 öğrenci OKS’ye girmiştir (Sarier, 2010). OKS sınavının uygulanmaya başlanmasının üzerinden çok geçmeden sınav sisteminin değiştirilmesi yönündeki tartışmalar tekrar gündeme gelmiştir. Özellikle sekizinci sınıfta bir kereye mahsus yapılan ve telafisi olmayan bu sınavın öğrenciler için bir amaç haline geldiği, sürecin niteliğini ölçmediği, okuldaki dersleri önemsizleştirdiği, öğrenci ve velide maddi ve manevi sorunlara neden olduğu, okulda disiplin sorunları yarattığı, dolayısıyla çocuğun gerçek hayata ve üst öğretim kurumlarına etkili bir şekilde hazırlanabilmesini engellediği yönünde eleştiriler yapılmıştır (Gür vd., 2013; MEB, 2008; Öztürk ve Aksoy, 2014; Şahin vd., 2012). Bunun üzerine 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren “Ortaöğretime Geçiş Sistemi” (OGES) adı altında köklü bir düzenleme yapılarak OKS’nin yerine seviye belirleme sınavlarının (SBS) yapılmasına karar verilmiştir (Erdoğan, Meşeci Giorgetti ve Çifçili, 2011; Yiğittir ve Çalışkan, 2013). SBS’lerin ilkinin 2007-2008 öğretim yılında 6. ve 7. sınıflardan başlanmak üzere 6.-8. sınıflarda üç yıl arka arkaya yapılmasına karar verilmiştir (Bal, 2011; Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010; Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı, SBS’lerle ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrencilerinin her yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımlara erişme düzeylerini ölçmeyi amaçlamıştır (MEB, 2008). SBS’lerin kapsamında 6.-8. sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve İngilizce dersleri kazanımlarına ilişkin sorulara yer verilmesi ve sınavların her yılın Haziran ayında ders bitiminden sonra Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak yapılması planlanmıştır (Sarier, 2010). 2007-2008 eğitim öğretim yılı başında düzenlenen ilk sınava, Türkiye genelinde 6. sınıflarda kayıtlı toplam 1.433.720 öğrencinin 957.339’u, 7. sınıflara kayıtlı 1.358.561 öğrencinin ise 961.712’si katılmıştır (akt. Erdoğan vd., 2011). OGES sisteminde, üç yıl boyunca yapılacak merkezi SBS’lere ek olarak, okul başarı notlarının da etkili olması planlanmıştır (Şahin vd., 2012). Buna göre öğrencilerin orta öğretime geçiş puanının hesaplanmasında kullanılacak puanlarının oranları şöyle belirlenmiştir: 6. sınıf SBS puanı

%25; 7. sınıf SBS puanı %35, 8. sınıf SBS puanı %40; öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıflarda gösterdiği ders başarısı %25 ve yöneltme ve davranış puanı %5 (Gür vd., 2013). Ancak daha sonra yargı kararıyla, davranış puanları ortaöğretime yerleştirme için yapılan puan hesaplamalarından çıkarılmıştır (Gündoğdu vd., 2010; Gür vd., 2013). Bu uygulamanın da üzerinden çok geçmeden çoklu sınav sistemiyle ilgili şikayetler gelmeye başlamış ve 28 Haziran 2010 tarihli bir açıklamayla 6., 7. ve 8. sınıflarda uygulanan SBS'lerin kademeli olarak kaldıracağı ve sadece 8. sınıf sonunda tek bir SBS yapılacağı duyurulmuştur (akt. Gür vd., 2013). Böylece 2013'ten itibaren SBS'nin daha önce OKS'de olduğu gibi sekizinci sınıfın sonunda yapılmasına karar verilmiş, ancak kademeli olarak kaldırılması ön görülen yedi ve sekizinci sınıflara SBS ve okul başarı puanı uygulamasının söz konusu yıla kadar devam etmesine karar verilmiştir (Şahin vd., 2012). Diğer taraftan bu tek uygulamalı SBS'nin, geçmiş OKS uygulamasından farklı olarak sadece 8. sınıf müfredatını kapsamaması, ortaöğretime yerleştirme puanına %70 oranında etki etmesi ve geriye kalan % 30'luk etkinin 6., 7. ve 8. sınıf not ortalamalarından hesaplanması kararlaştırılmıştır (akt. Gür vd., 2013)

2013-2014 Eğitim-Öğretim yılına gelindiğinde yeni 4+4+4 eğitim sistemine geçişle birlikte özellikle ikinci 4 yıllık ortaokul kademesinden son 4 yıllık lise kademesine geçişle ilgili kapsamlı ve köklü bir değişim ihtiyacı gündeme gelmiştir. Bakanlık (MEB, 2013a) bu ihtiyacı, "eğitimin doğasında var olan değişim ve gelişime paralel, ortaöğretime geçiş sisteminin sürdürülebilir, dinamik ve esnek bir yapıda güncellenme gerekliliği kaçınılmaz bir durum arz etmekte" (s.1) ifadeleriyle dile getirmiştir. Dolayısıyla eğitim sistemimiz 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren SBS uygulamasını da terk ederek Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sistemiyle tanışmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı yeni sisteminin amaçlarını şöyle ifade etmiştir (MEB, 2013b): "Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak; öğretmenin meslekî performansını artırmak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak; öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek; başarı değerlendirmesini sürece yaymak; telafi imkanı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek ve öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek."

Bakanlık 2013 yılında, öğrencilerin ilk etapta Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinden sorumlu olacakları merkezi sınavlarla ilgili olarak şu uygulama usul ve esaslarını yayınlamıştır (MEB, 2013b):

1. 2013-2014 eğitim-öğretim yılından başlayarak altı temel ders için 8'inci sınıfta öğretmen tarafından dönemsel olarak yapılan sınavlardan bir tanesi ortak olarak gerçekleştirilecek.
2. Ortak sınavlar, her dönem iki yazılısı olan derslerden birincisi, üç yazılısı olan derslerden ise ikincisi olmak üzere, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapılacak.
3. Ortak sınavlar her dönem iki okul gününe yayılarak yapılacak, o günlerde sınav yapılacak okullarda ders işlenmeyecek.
4. Sorular çoktan seçmeli (4 seçenekli) olacak.
5. Yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemeyecek.
6. Ortak sınavlar orta ve uzun vadede açık uçlu soruları da içerecek hale dönüştürülecek.
7. Öğrenciler ortak sınavlara olağanüstü haller ve özel durumlar dışında kendi okullarında girecek.
8. Sınavda görevlendirilecek öğretmenler kendi okullarından farklı bir okulda görev yapacak.
9. Geçerli bir mazereti sebebiyle ortak sınava giremeyen öğrenciler için önceden belirlenen bir hafta sonunda mazeret sınavı yapılacak.
10. Mazeret sınavı, belirlenen sınav merkezlerinde yapılacak.

Yeni sistemde öğrencilerin *Yıl Sonu Başarı Puanı*, *Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı* ile *Ortaöğretime yerleştirmeye esas puanın* hesaplanmasında uygulanacak kurallar aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 2013c):

Yıl Sonu Başarı Puanı Hesaplaması: Öğrencinin tüm derslerden aldığı puanların aritmetik ortalaması, o derslere ait haftalık ders saati sayısı ile çarpılarak ağırlıklı yılsonu puanları hesaplanacaktır. Bu puanların toplamının, o derslere ait haftalık ders saati toplamına bölünmesi ile de yılsonu başarı puanı elde edilecektir. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılacaktır. Öğrencilerin ortak sınavlardan aldığı puanlar, 8 inci sınıf yılsonu başarı puanı hesaplamasında da kullanılacaktır. (s.15)

...

Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı Hesaplaması: Ortak Sınavlar kapsamında, sınavı gerçekleştirilen derslerden alınan puanlar kendi ağırlık katsayıları ile çarpılacaktır. Çarpımların toplamından elde edilen değer derslerin ağırlık katsayılarının toplamına bölünmesi suretiyle ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı hesaplanacaktır. Puanlama 700 tam puan üzerinden yapılacaktır. (s.15)

...

Ortaöğretime Yerleştirmeye Esas Puanın Hesaplanması: Öğrencilerin; 6, 7 ve 8 inci sınıf yılsonu başarı puanları ile 8 inci sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanacaktır. Elde edilen toplam ikiye bölünerek yerleştirmeye esas puan elde edilecektir. Puanlama 500 tam puan üzerinden yapılacaktır. (s.16)

Geçmiş deneyimler dikkate alındığında, yakın zamanda uygulamaya başlanan bu sisteminin de aksayan ya da geliştirilmeye muhtaç boyutları olması muhtemeldir. Ancak uygulamadaki eğitim programının diğer öğeleriyle bağdaşan ve onları tamamlayan, öğrenci performansını kusursuz ve bütüncül bir şekilde ölçen ve öğretim kademeleri arasında sağlam bir köprü görevi görebilecek bir sınav sistemi inşa etmek için her defasında sistemi değiştirmenin program geliştirmenin felsefesiyle uyum sağlamadığı aşıkardır. Program geliştirme sürecinin dirik doğası içerisinde sınav sisteminin aksayan yönlerini tespit ederek geliştirmek daha akılcı bir yaklaşım olarak görülmektedir. Geçmişte OKS ve SBS gibi sınavlar çeşitli yönlerden eleştirilerek yeni arayışlar içine girilmiş (Sarier, 2010), ancak geçmişte kötülünen ve vaz geçilen uygulamalara birkaç yıl içerisinde tekrar dönüldüğüne şahit olunmuştur. Bu hızlı değişim, uygulamaların bilimsel açıdan yeterince incelenmemesine de yol açmaktadır. Nitekim yapılan alan yazın taramasında farklı sınav türleriyle ilgili sınırlı sayıda araştırma (Bal, 2011; Çalışkan, 2011; Dinç vd., 2014; Gündoğdu vd., 2010; Karadeniz vd., 2014; Ocak vd., 2010; Özkan ve Özdemir, 2014; Öztürk ve Aksoy, 2014; Sarier, 2010; Şahin vd., 2012; Yiğittir ve Çalışkan, 2013) yapıldığı görülmektedir.

Türkiye'deki tüm ortaokul öğrencileri ve velilerini yakından ilgilendiren bu yeni geçiş sistemine ilişkin farklı okul paydaşlarının görüşlerin incelenmesinin sınavın etkililiğine ve konuyla ilgili alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Özellikle yeni sınav sisteminin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin belirlenmesinin, sistemin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacağı, mevcut ya da yaşanması muhtemel sorunların çözümüne dair öneriler sunabileceği düşünülmektedir. TEOG sınavına ilişkin ülkemizde yapılmış araştırma sayısı nispeten sınırlıdır (örn. Birinci, 2014; Doğan ve Demir, 2015; Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2015; Kazan, Karaman, Akçalı, Şişmanoğlu, 2015; Özden vd., 2014; Özkan ve Özdemir, 2014; Öztürk ve Aksoy, 2014; Yerlikaya, 2014). Milyonlarca öğrenciyi, öğrenci velilerini ve öğretmenleri ilgilendiren bir konuda daha çok sayıda ve geniş katılımlı araştırmaların yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı; ülkemizde 2013-2014 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanan temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

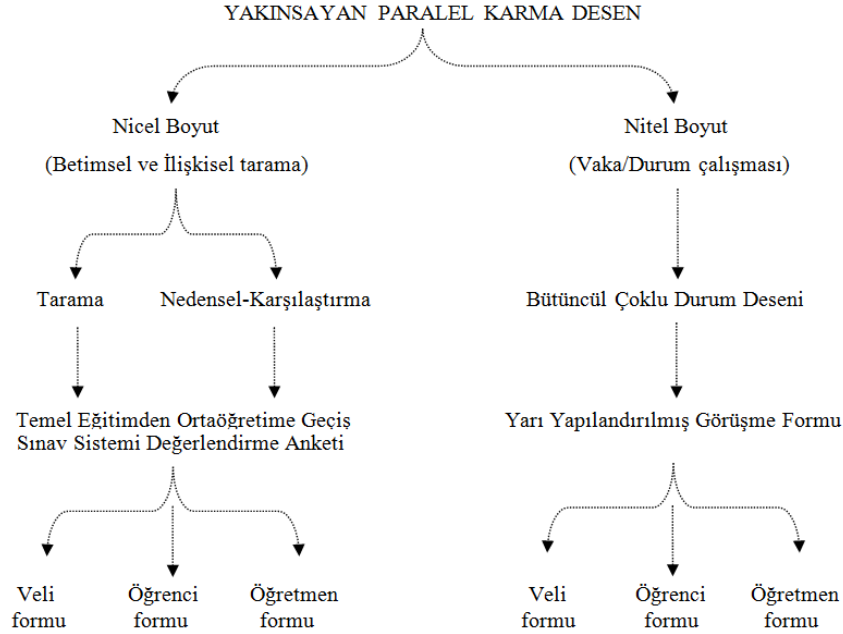
1. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sistemine ilişkin görüşlere katılım düzeyi nedir?
2. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sistemine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrenci ve velilerin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sistemine ilişkin görüşleri arasında öğrencinin dershaneye gitme durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrenci, veli ve öğretmenlerin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sisteminin güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Ülkemizde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav Sisteminin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda

incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada karma araştırma desenlerinden “yakınsayan paralel karma desen” kullanılmıştır. Çalışmada karma yöntemin kullanılma amacı, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılması suretiyle araştırma probleminin en iyi biçimde anlamlandırılması ve yorumlanmasını sağlamaktır. Yakınsayan paralel desende eşit öneme sahip olan nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir ve son aşamada nicel ve nitel bulgular aralarındaki benzerlik ve farklılıklar açısından kıyaslanıp yorumlanarak araştırmanın ana amacı doğrultusunda daha iyi bir kavrayışa ulaşmaya çalışılır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırmanın dayandığı karma desenin çatısı, nicel ve nitel aşamaları ve veri toplama araçları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma deseninin şematik gösterimi

Karma araştırma desenlerinden yakınsayan paralel desenin kullanıldığı bu çalışmada Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi değerlendirilmiş, sistemden etkilenenlere ulaşılarak (öğrenci, öğretmen, veli) yeni sınav sistemine ilişkin görüşler bütüncül bir şekilde ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde 1. alt problem kapsamında katılımcıların Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemine ilişkin görüşleri betimsel tarama modeline uygun olarak belirlenmiş ve mevcut durum kesitsel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ardından 2. ve 3. alt problemler kapsamında nedensel-karşılaştırma modeline uygun olarak (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012) farklı paydaşların (öğretmen, öğrenci ve veliler) konuyla ilgili görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı ve öğrencinin hali hazırda bir dershaneye gidiyor olma durumunun konuya ilişkin görüşlerde farklılaşmaya neden olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın 4. ve son alt problemi kapsamında ise katılımcıların yeni sınav sisteminin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin görüşleri genelde nitel durum deseni özelde de “bütüncül çoklu durum deseni”ne uygun olarak incelenmiştir. Bu desende, birden fazla kendi başına bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbirleriyle karşılaştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yakınsayan paralel karma desene uygun olarak birbirinden bağımsız bir şekilde analiz edilen nicel ve nitel bulgular tartışma ve sonuç bölümünde benzerlik ve farklılıklar açısından kıyaslanarak araştırmanın ana amacı doğrultusunda bütüncül olarak yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Araştırmanın nicel bölümünün çalışma evrenini Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma evreninin geniş olması nedeniyle sınırlı bir çalışma grubunun belirlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu amaçla kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yoluyla, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde bulunan Vali M. Lütfullah Bilgin, Barak, Dr. Sadık Ahmet ve Mustafa Marangoz ortaokulları seçilmiştir. Nicel verilerin

toplanması amacıyla ikinci araştırmacı tarafından 2013-2014 öğretim yılı birinci döneminde bu okullarda anketler uygulanmıştır. Eksik ve hatalı doldurulan anketler ayıklandıktan sonra, 116'sı öğretmen, 106'sı veli ve 193'ü öğrenci olmak üzere toplam 415 kişiye ait anket verisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümüne katılan öğrenci, veli ve öğretmenlere ait bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın Nicel Bölümünün Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Katılımcı özellikleri		f	%	
Katılımcı	Öğretmen	116	28.0	
	Veli	106	25.5	
	Öğrenci	193	46.5	
Cinsiyet	Öğretmen	Kadın	66	56.9
		Erkek	50	43.1
	Veli	Kadın	57	53.8
		Erkek	49	46.2
	Öğrenci	Kadın	104	53.9
		Erkek	89	46.1
Velinin eğitim düzeyi	İlkokul	24	22.6	
	Ortaokul	20	18.9	
	Lise	30	28.3	
	Lisans	29	27.4	
	Lisansüstü	3	2.8	
Öğretmenin mezuniyeti	Eğitim Fakültesi	90	77.6	
	Fen Edebiyat Fakültesi	13	11.2	
	Eğitim Enstitüsü	3	2.6	
	Diğer	10	8.6	
Öğretmenin kıdemi	1-5 yıl	33	28.4	
	6-10 yıl	37	31.9	
	11-15 yıl	33	28.4	
	16-20 yıl	7	6.0	
	21 yıl ve üzeri	6	5.2	
Öğretmenin branşı	Matematik	27	23.3	
	Türkçe	22	19.0	
	Sosyal Bilgiler	11	9.5	
	Fen ve Teknoloji	12	10.3	
	İngilizce	12	10.3	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11	9.5	
	Bilişim / Teknoloji Tasarım/ BÖTE	9	7.7	
	PDR	3	2.6	
	Beden Eğitimi	5	4.3	
	Görsel Sanatlar	1	.9	
Müzik	3	2.6		
Öğrencinin dershaneye gitme durumu (Veli ve Öğrenciler için)	Evet	203	67.9	
	Hayır	96	32.1	

Araştırmanın nitel bölümü kapsamında, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmaya katılmaya gönüllü olan 5 öğretmen, 6 öğrenci ve 6 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı, farklı özelliklere sahip zengin ve nispeten küçük bir örneklem grubu belirleyerek çalışılan araştırma problemi ya da durumla alakalı ortak noktaların ve benzerliklerin incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, sınıf/yaş, cinsiyet, kıdem, branş, dershaneye devam etme durumu ve eğitim düzeyi gibi değişkenler dikkate alınarak mümkün

olduğunca çeşitlilik içeren küçük bir örneklem grubu oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ait bilgiler tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın Nitel Bölümünün Katılımcılarına Ait Bilgiler

Katılımcılar	Sınıf/Yaş	Cinsiyet	Kıdem/branş	Dershaneye Devam Etme	Eğitim Durumu
Öğrc1	8.sınıf	Erkek	-	Evet	-
Öğrc2	8.sınıf	Kadın	-	Hayır	-
Öğrc3	8.sınıf	Kadın	-	Hayır	-
Öğrc4	8.sınıf	Kadın	-	Evet	-
Öğrc5	8.sınıf	Erkek	-	Evet	-
Öğrc6	8.sınıf	Erkek	-	Evet	-
V1	50	Erkek	-	Evet	Lisans
V2	34	Kadın	-	Evet	Lise
V3	42	Erkek	-	Evet	Lise
V4	40	Kadın	-	Evet	Önlisans
V5	45	Kadın	-	Hayır	Ortaokul
V6	42	Erkek	-	Evet	Lisans
Öğrt1	34	Erkek	11 yıl/Sosyal Bil.	-	Lisans
Öğrt2	32	Erkek	8 yıl/Matematik	-	Lisans
Öğrt3	35	Erkek	13 yıl/Türkçe	-	Yüksek Lisans
Öğrt4	30	Erkek	7 yıl/Rehberlik	-	Lisans
Öğrt5	33	Erkek	11 yıl/Fen ve Tekn.	-	Lisans

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümü kapsamında katılımcılara iki bölümden oluşan *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemi Değerlendirme Anketi* uygulanmıştır. Anketin birinci bölümünde katılımcılara ilişkin demografik bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde ise TEOG sınavına ilişkin görüşleri belirlemek amacıyla 5’li derecelendirmeli (5-Tamamen katılıyorum, 4-Katılıyorum, 3-Kısmen katılıyorum, 2-Katılmıyorum, 1-Hiç katılmıyorum) Likert tipi toplam 32 maddeye yer verilmiştir. Maddeler hazırlanırken bakanlığın yayımladığı tanıtım sunusu, sık sorulan sorular ve TEOG sınav kılavuzu incelenmiştir (MEB, 2013a, 2013b, 2013c). Veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini sağlamak için İnönü Üniversitesi ve Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan iki öğretim elemanından uzman görüşü alınmıştır. Ayrıca bir pilot uygulama kapsamında anket formların anlaşılabilirliğini denetlemek amacıyla resmi bir ortaokulda görev yapan bir rehber öğretmen, bir sosyal bilgiler öğretmeni, sekizinci sınıfa devam eden on öğrenci ve velilerinden görüş alınmıştır. Ankette kullanılan maddelerin her biri yeni sınav sisteminin kendine özgü farklı özelliklerini ölçmeye yönelik hazırlandığı için maddeler tek tek analiz edilmiştir. Bu nedenle veri toplama aracının yapı geçerliliği kapsamında faktör yapısı incelenerek toplam puan alma yoluna gidilmemiş, ayrıca iç tutarlılık açısından güvenilirlik analizi yapılmamıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrenci, öğretmen ve velilerden yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilk olarak literatür incelenmiş (Sarier, 2010; Gür vd., 2013; MEB, 2013a; Ocak vd., 2013), ilgili paydaşlarla

(öğrenci, öğretmen, veli) ön görüşmeler yapılmıştır. Böylece bu kişilerin görüşünden ve ilgili literatürden yararlanılarak görüşme formu için taslak bir form oluşturulmuştur. Görüşmelerde katılımcılara yeni sınav sisteminin güçlü ve zayıf yönleri hakkındaki görüşlerine ilişkin iki temel soru ("Yeni sınav sisteminin güçlü yönleri nelerdir?" ve "Yeni sınav sisteminin zayıf yönleri nelerdir?") sorulmuştur. Bu sorulara ek olarak katılımcıların, öğrenci başarısı; öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisi; sınav kaygısı; öğretmen performansı; okul dışı kurumlara duyulan ihtiyaç gibi konular açısından yeni sınav sistemini değerlendirmelerinin istendiği sonda ya da tamamlayıcı nitelikte sorular sorulmuştur.

Veriler, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının birinci yarısında toplanmıştır. Geliştirilen anketler öğrencilere ve öğretmenlere ikinci araştırmacı tarafından uygulanmış, velilere ise öğrenciler aracılığıyla gönderilerek uygulanmış ve geri dönüş sağlanmıştır. Nitel görüşmeler ise her bir katılımcıyla yüz yüze görüşme şeklinde yapılmış, katılımcıların tercihi doğrultusunda görüşmeler ses kayıt cihazıyla ya da not tutarak kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan anketlerden elde edilen veriler SPSS 20 programıyla analiz edilmiştir. Elde edilen nicel veriler 1. alt problem kapsamında ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak betimlenmiştir. Ortalamalar yorumlanırken tablo 3'te yer alan aralık değerleri dikkate alınmıştır. Diğer taraftan 2. ve 3. alt problemler kapsamında her bir madde ayrı ayrı fark analizleri yapıldığı için karşılaştırmalarda parametrik olmayan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır. Analizlerin etki büyüklükleri ise $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ formülüyle hesaplanmıştır.

Tablo 3. Madde Ortalamalarının Yorumlanmasında Kullanılan Puan Aralıklarına İlişkin Dağılım

Seçenekler	Puan Aralığı
Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79
Katılmıyorum	1.80-2.59
Kısmen Katılıyorum	2.60-3.39
Katılıyorum	3.40-4.19
Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00

Araştırmanın nitel kısmında çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla kaynak çeşitlenmesine gidilerek yeni sınav sisteminden etkilenen öğrenci, öğretmen ve velilerden veriler toplanmıştır. Hazırlanan mülakat protokolleri kullanılarak yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler Nvivo 10 programına girilerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi kapsamında, araştırma soruları doğrultusunda birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlanarak bir araya getirilmiş ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır. Analiz sürecinde tüm kodlamalar her iki araştırmacı tarafından karşılaştırılarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca yapılan kodlamalar ve oluşturulan temalar tutarlılık incelemesi yapılmak üzere eğitim programları ve öğretim anabilim dalından iki öğretim üyesine sunulmuştur. Alınan geribildirimler doğrultusunda kodlamalar gözden geçirilmiştir. Araştırmanın aktarılabirlik özelliğini artırmak amacıyla ayrıntılı betimlemelere ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıntılı betimlemenin bir gereği olarak bulgular kodlama ve kaynak sayıları belirtilerek tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış öğrenciler için "Öğrc", veli için "V", öğretmen için ise "Öğrt" kısaltmaları kullanılmıştır. Tablolarda n sayısı kodlama yapılan kaynak/katılımcı sayısını, f sayısı ise kodlama sıklığını ifade etmektedir.

BULGULAR

Öğrenci, Veli ve Öğretmenlerin Yeni Sınav Sistemine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav sistemi değerlendirme anketinde yer alan sorulara öğretmen, veli ve öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı tablo 4'te ve Grafik 1'de sunulmuştur.

Tablo 4. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi Değerlendirme Anketine İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Yeni sınav sistemi/sisteminde,	Öğretmen (N=116)		Veli (N=106)		Öğrenci (N=193)		Genel (N=415)	
	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s	\bar{x}	s
1. öğrenci performansının tam olarak ortaya çıkmasına yardımcı olur.	3.08	1.13	3.22	1.23	3.23	1.16	3.19	1.17
2. öğrencilerin daha fazla ders çalışmasını sağlar.	3.23	1.09	3.36	1.14	3.40	1.27	3.34	1.19
3. okulun önemini artırır.	3.53	1.15	3.37	1.23	3.32	1.29	3.39	1.24
4. öğrenci seviyesinin daha doğru ölçülmesini sağlar.	3.08	1.19	3.35	1.20	3.28	1.30	3.24	1.25
5. sınavların her iki dönemin ortasında yapılması uygundur.	3.10	1.23	3.53	1.27	3.80	1.38	3.53	1.34
6. sınavların dört ayrı günde, 12 oturumda yapılması uygundur.	2.99	1.39	3.63	1.37	3.60	1.41	3.44	1.42
7. yerleştirme puanının %70'inin ortak sınavla belirlenmesi uygundur.	3.32	1.11	3.35	1.29	3.27	1.35	3.30	1.27
8. okul başarı notunun %30 olması derslere verilen önemi artırır.	3.32	1.09	3.56	1.24	3.35	1.34	3.39	1.25
9. özel okullar ile devlet okulları arasında eşitsizlik oluşturur.	3.59	1.33	3.43	1.49	3.60	1.50	3.56	1.45
10. mazeret sınavının yapılması isabetli bir karardır.	3.98	1.10	4.04	1.15	3.96	1.26	3.99	1.19
11. telafi sınavıyla birlikte iki sınavın olması ölçmenin standart olmasını engeller.	2.96	1.27	2.91	1.22	2.96	1.36	2.94	1.30
12. sınavın iki döneme yayılması uygundur.	3.76	1.03	3.98	1.18	4.07	1.19	3.96	1.15
13. dershanelere olan talebi azaltır.	2.79	1.34	2.46	1.42	2.41	1.37	2.53	1.38
14. öğrenci ve okul ilişkisini olumlu yönde etkiler.	3.42	0.95	3.24	1.25	3.45	1.24	3.39	1.17
15. sınavın iki döneme yayılmış olması düzenli ders çalışma alışkanlığının gelişmesini olumlu etkiler.	3.59	0.90	3.81	1.04	3.84	1.21	3.76	1.09
16. yanlışın doğruyu götürmüyor olması uygundur.	3.16	1.42	4.10	1.26	4.59	1.01	4.07	1.34
17. öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi yerinde bir karardır.	3.74	1.26	4.26	1.11	4.43	1.04	4.20	1.16
18. sınav puanlarının yazılı notu olarak da yansması derse motivasyonu artırır	3.79	0.96	3.93	1.20	3.34	1.44	3.62	1.28
19. müfredatın ülke çapında eş zamanlı ilerlemesini sağlar.	3.66	1.06	3.72	1.19	3.56	1.20	3.63	1.16
20. öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılar.	3.66	0.93	3.70	1.15	3.53	1.22	3.61	1.13
21. sınav kaygısını sürece yayararak azaltır.	3.53	1.11	3.57	1.18	3.33	1.36	3.45	1.25
22. öğrenci devamsızlığını azaltır.	3.42	1.05	3.79	1.32	3.77	1.35	3.68	1.27
23. öğrenci kazanımlarının sürekli izlenerek değerlendirilmesine olanak tanır.	3.54	0.97	3.72	1.02	3.47	1.18	3.55	1.09
24. öğretmenleri konuları yetiştirme telaşına sokar.	3.93	1.09	3.45	1.33	3.87	1.25	3.78	1.24
25. sınavda soru sorulmayan dersler önemsiz hale gelir.	3.59	1.35	2.92	1.52	3.16	1.57	3.22	1.52
26. öğretmenlerin mesleki performansını artırır.	3.16	1.15	3.44	1.28	3.24	1.32	3.27	1.27
27. öğrencinin özel ders alma ihtiyacını ortadan kaldırır.	2.36	1.17	2.60	1.43	2.31	1.27	2.40	1.29
28. alınan puanların hem yazılı hem yerleştirme puanı olarak kullanılması uygundur.	3.48	1.03	3.49	1.42	3.33	1.48	3.41	1.35
29. öğretmeni müfredatı sıkıca takip etmek zorunda bırakır.	3.87	0.89	3.61	1.22	3.74	1.23	3.74	1.15
30. sınav güvenliği açısından sorunludur.	3.50	1.25	3.42	1.38	3.44	1.41	3.45	1.36
31. sınavların hafta sonu yapılması daha uygundur.	3.42	1.41	3.12	1.60	2.65	1.65	2.99	1.61
32. sınavların hafta içi yapılması eğitim öğretimi aksatır.	3.54	1.38	3.00	1.49	2.71	1.67	3.02	1.59

Genel ortalamalar itibarıyla katılımcıların yeni sınav sistemine ilişkin en fazla destekledikleri uygulamanın öğrencilerin sınava kendi okullarında girmeleri ($\bar{x}=4.20$) olduğu görülmektedir. İkinci sırada ise sınavda yanlış cevapların doğru cevabı elememesi uygulaması ($\bar{x}=4.07$) gelmektedir.

Katılımcıların genel olarak katılıyorum düzeyinde cevap verdikleri olumlu görüşler arasında; mazeret sınavının uygulanmasının isabetli olması ($\bar{x}=3.99$), sınavın iki döneme yayılmasının uygunluğu ($\bar{x}=3.96$), sınavın sürece yayılmasının öğrencilere düzenli ders çalışma alışkanlığı kazandıracığı ($\bar{x}=3.76$), öğrenci devamsızlığının azalacağı ($\bar{x}=3.68$), müfredatın ülke çapında eş zamanlı olarak yürütülmesinin sağlanacağı ($\bar{x}=3.63$), merkezi sınavdan alınan puanların yazılı notu

olarak da kullanılmasının derse olan motivasyonu artıracağı ($\bar{x}=3.62$), öğretmenin ve okulun rolünün daha etkin kılınacağı ($\bar{x}=3.61$), öğrenci kazanımlarının sürekli izlenerek değerlendirilmesine olanak tanınacağı ($\bar{x}=3.55$), sınavların her iki dönemin ortasında yapılmasının uygunluğu ($\bar{x}=3.53$), sınav kaygısının sürece yayılarak azalacağı ($\bar{x}=3.45$), sınavın yıl içerisinde dört ayrı günde ve 12 oturumda yapılmasının uygunluğu ($\bar{x}=3.44$) ve alınan puanların hem yazılı hem yerleştirme puanı olarak kullanılmasının uygunluğu ($\bar{x}=3.41$) yönündeki görüşler yer almaktadır. Bu bulgular bakanlığın yeni sistemi uygulamaya koyarken öngördüğü beklentilerle örtüşmektedir.

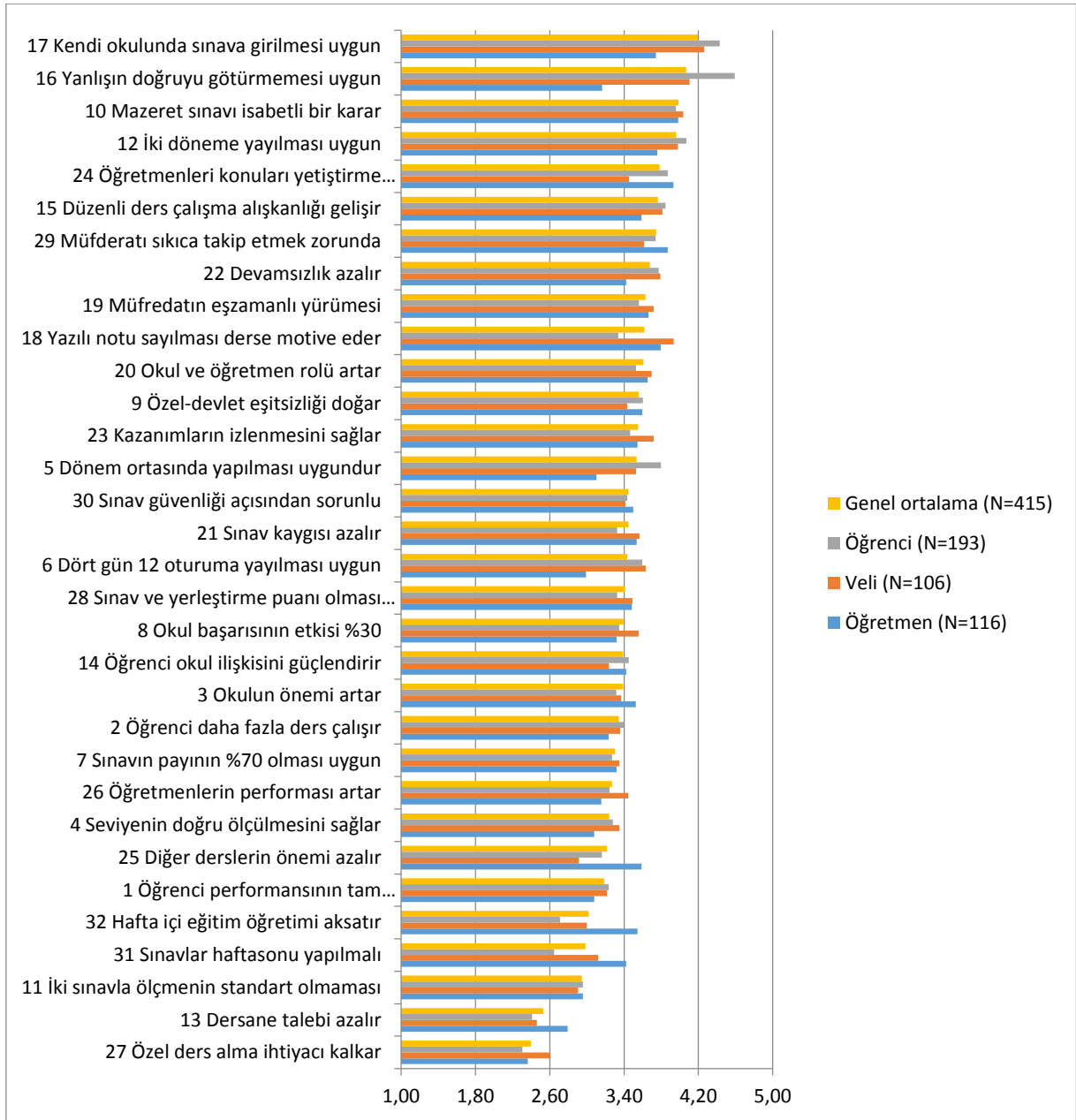
Katılımcıların genel olarak *katılıyorum* düzeyinde cevap verdikleri olumsuz görüşler arasında ise yeni sınav sisteminin *öğretmenleri içeriği yetiştirme telaşına sokacağı* ($\bar{x}=3.78$), *öğretmenleri müfredatı sıkıca takip etmek zorunda bırakacağı* ($\bar{x}=3.74$), *özel okullar ile devlet okulları arasında bir eşitsizlik oluşturacağı* ($\bar{x}=3,56$) ve *sistemin sınav güvenliği açısından sorunlu olduğu* ($\bar{x}=3.45$) yönündeki görüşler yer almaktadır.

Katılımcıların genel olarak *kısmen katılıyorum* düzeyinde cevap verdikleri olumlu görüşler arasında *yeni sınav sisteminin okulun önemini artıracığı* ($\bar{x}=3.39$), *okul başarı puanının payının % 30 olmasının derslere verilen önemi artıracığı* ($\bar{x}=3.39$), *öğrenci ve okul ilişkisinin güçleneceği* ($\bar{x}=3.39$), *öğrencilerin daha fazla ders çalışmasının sağlanacağı* ($\bar{x}=3.34$), *yerleştirme puanının % 70'inin ortak sınavla belirlenmesinin uygun olduğunu* ($\bar{x}=3.30$), *yeni sistemin öğretmenlerin mesleki performansını artıracığı* ($\bar{x}=3.27$), *öğrenci seviyesinin daha doğru ölçülmesinin sağlanacağı* ($\bar{x}=3.24$) ve *öğrenci performansının tam olarak ortaya çıkmasına yardımcı olacağı* ($\bar{x}=3.19$) yönündeki görüşler yer almaktadır.

Diğer taraftan genel olarak katılımcılar *sınavda soru sorulmayan derslerin önemsiz hale geleceği* ($\bar{x}=3.22$), *sınavların hafta içi yapılmasının eğitim öğretimi aksatacağı* ($\bar{x}=3.02$), mevcut uygulamanın aksine *sınavların hafta sonu yapılmasının daha uygun olacağı* ($\bar{x}=2.99$) ve *telaflı sınavıyla birlikte iki sınavın olmasının ölçmenin standart olma özelliğini engelleyeceği* ($\bar{x}=2.94$) yönündeki olumsuz görüşlere de *kısmen katıldıklarını* belirtmişlerdir.

Katılımcılar genel olarak yeni sınav sistemi sayesinde *özel derse* ($\bar{x}=2.40$) ya da *dershanelere* ($\bar{x}=2.53$) *olan talebin ortadan kalkacağına ya da azalacağına* yönelik görüşe katılmamışlardır. Bu bulgu ise katılımcıların bakanlığın beklentisinin aksi yönde düşündüklerini göstermektedir.

Anketteki sorulara verilen cevaplar dikkate alındığında bütün paydaşların yeni sınav sistemine ilişkin genelde olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir.



Grafik 1. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemi Değerlendirme Anketi Madde Ortalama Puanları (Maddeler kısaltılarak sunulmuştur)

Öğrenci, Veli ve Öğretmenlerin Yeni Sınav Sistemine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Araştırmanın 2. alt problemi kapsamında öğretmen, veli ve öğrencilerin yeni sınav sistemine ilişkin görüşleri arasındaki farklar Kruskal Wallis testi ile analiz edilmiş ve bazı maddeler için istatistiksel açıdan farklar olduğu görülmüştür. Farkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılarak ikili karşılaştırmalar yapılmış, ayrıca farklara ilişkin etki büyüklükleri (r) hesaplanmıştır. İlgili paydaşlar açısından anlamlı düzeyde farklılaşma gösteren maddelere ilişkin analiz sonuçları tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemi Değerlendirme Ölçeği Maddelerine İlişkin Kruskal Wallis (X^2) ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Madde	Değişken	N	Sıra ort.	sd	X^2	p	Fark (U)	Etki büyüklüğü
5. Sınavların dönem ortasında yapılması uygundur.	1) Öğretmen	116	165.75	2	26.007	.000	2>1 (U=4898)	(r=.18) K
	2) Veli	106	204.61				3>1 (U=7543)	(r=.28) K
	3) Öğrenci	193	235.25				3>2 (U=8620)	(r=.14) K
6. Sınavın dört ayrı günde ve 12 oturumda yapılması öğrenci için yararlıdır.	1) Öğretmen	116	170.01	2	17.113	.000	2>1 (U=4530)	(r=.23)K
	2) Veli	106	224.11				3>1 (U=8405)	(r=.21)K
	3) Öğrenci	193	221.99					
12. Sınavın iki döneme yayılması uygundur.	1) Öğretmen	116	177.41	2	12.517	.002	2>1(U=5150)	(r=.15)K
	2) Veli	106	211.91				3>1(U=8644)	(r=.20)K
	3) Öğrenci	193	224.24					
13. Yeni sınav sistemi dersanelere olan talebi azaltır.	1) Öğretmen	116	232.35	2	7.089	.029	1>2(U=5227)	(r=.13)K
	2) Veli	106	200.91				1>3(U=9290)	(r=.15)K
	3) Öğrenci	193	197.26					
15. Sınavın iki döneme yayılması düzenli ders çalışma alışkanlığının gelişmesine olumlu yansır.	1) Öğretmen	116	181.61	2	8.994	.011	2>1(U=5224)	(r=.14)K
	2) Veli	106	211.76				3>1(U=9056)	(r=.17)K
	3) Öğrenci	193	221.80					
16. Yanlışın doğruyu götürmüyor olması uygundur.	1) Öğretmen	116	127.75	2	105.88	.000	2>1(U=3716)	(r=.35)O
	2) Veli	106	205.35				3>1(U=4317)	(r=.58)G
	3) Öğrenci	193	257.69				3>2(U=7516)	(r=.28)K
17. Öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi yerinde bir karardır.	1) Öğretmen	116	157.91	2	37.258	.000	2>1(U=4467)	(r=.25)K
	2) Veli	106	215.03				3>1(U=7064)	(r=.34)O
	3) Öğrenci	193	234.25					
18. Sınav puanlarının yazılı notu olarak da yansması derse motivasyonu artırır.	1) Öğretmen	116	214.64	2	14.079	.001	1>3(U=9585)	(r=.12)K
	2) Veli	106	238.69				2>3(U=7814)	(r=.20)K
	3) Öğrenci	193	187.15					
22. Öğrenci devamsızlığını azaltır.	1) Öğretmen	116	175.94	2	12.385	.002	2>1(U=4810)	(r=.19)K
	2) Veli	106	221.12				3>1(U=8812)	(r=.18)K
	3) Öğrenci	193	220.06					
24. Öğretmenleri konuları yetiştirme telaşına sokar.	1) Öğretmen	116	218.25	2	9.433	.009	1>2(U=4903)	(r=.18)K
	2) Veli	106	178.40				3>2(U=8336)	(r=.16)K
	3) Öğrenci	193	218.10					
25. Sınavda soru sorulmayan dersleri önemsiz hale getirir.	1) Öğretmen	116	234.97	2	10.535	.005	1>2 (U=4612)	(r=.22)K
	2) Veli	106	184.71				1>3 (U=9601)	(r=.12)K
	3) Öğrenci	193	204.59					
31. Sınavların hafta sonu yapılması daha uygundur.	1) Öğretmen	116	239.46	2	17.793	.000	1>3(U=8155)	(r=.23)K
	2) Veli	106	218.17				2>3(U=8541)	(r=.14)K
	3) Öğrenci	193	183.51					
32. Sınavların hafta içi yapılması eğitim ve öğretimi aksatır.	1) Öğretmen	116	246.09	2	19.076	.000	1>2(U=4871)	(r=.18)K
	2) Veli	106	205.80				1>3(U=8053)	(r=.24)K
	3) Öğrenci	193	186.32					

* p< .05

Tablo 5'te sunulan analiz sonuçlarına göre öğretmenlere (U=7543; p< .05; r=.28) ve velilere (U=8620; p< .05; r=.14) kıyasla öğrenciler, sınavın dönem ortasında olmasının (madde 5) daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde veliler de, öğretmenlere (U=4898; p< .05; r=.18) kıyasla sınavların dönem ortasında olmasını daha fazla desteklemektedir. Öğretmenlere kıyasla hem öğrenciler (U=8405; p< .05; r=.21) hem de veliler (U=4530; p< .05; r=.23) sınavın her dönem iki günde ve on iki oturumda yapılmasının (madde 6) daha uygun olduğunu düşünmektedirler. Benzer şekilde öğretmenlere kıyasla, veli (U=8644; p< .05; r=.20) ve öğrenciler (U=5150; p< .05; r=.15) sınavın iki döneme yayılmasının (madde 12) daha uygun olduğu görüşündedirler. Veli (U=5227; p< .05; r=.13) ve öğrencilere (U=9290; p< .05; r=.15) kıyasla, öğretmenler dershaneye olan talebin azalacağını (madde 13) daha fazla düşünmektedir. Öğretmenlere kıyasla, öğrenci (U=9056; p< .05; r=.17) ve veliler (U=5224; p< .05; r=.14) sınavın iki döneme yayılmış olmasının öğrencilerin düzenli

ders çalışma alışkanlığına (madde 15) daha fazla katkı sağlayacağı görüşündedirler. Öğretmenlere (U=4317; p< .05; r=.58) ve velilere (U=7516; p< .05; r=.28) kıyasla, öğrenciler sınavda yanlışın doğru cevabı elemiyor olmasını (madde 16) daha olumlu karşılamaktadır. Veliler de öğretmenlere (U=3716; p< .05; r=.35) göre bu konuda daha olumlu görüşlere sahiptirler. Öğretmenlerle kıyaslandığında, öğrenciler (U=7064; p< .05; r=.34) ve veliler (U=4467; p< .05; r=.25) öğrencinin sınava kendi okulunda girmesi (madde 17) uygulamasına daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Öğrencilerle kıyaslandığında öğretmenler (U=9585; p< .05; r=.11) ve veliler (U=9585; p< .05; r=.12) merkezi sınav puanının yazılı notuna da yansımalarının derse olan motivasyon üzerinde (madde 18) olumlu etki oluşturacağı görüşüne daha fazla katılmaktadır. Öğretmenlere kıyasla öğrenciler (U=4810; p< .05; r=.19) ve veliler (U=8812; p< .05; r=.18) yeni sistemin devamsızlığı azaltacağını (madde 22) daha fazla düşünmektedirler. Velilere kıyasla öğrenci (U=4903; p< .05; r=.18) ve öğretmenler (U=8336; p< .05; r=.16) yeni sistemin öğretmenleri içeriği yetiştirme telaşına sokacağı (madde 24) görüşüne daha fazla katılmaktadır. Öğretmenler, veli (U=4612; p< .05; r=.22) ve öğrencilere (U=9601; p< .05; r=.12) göre yeni sistemde soru sorulmayan derslerin öneminin azalacağına (madde 25) daha fazla inanmaktadır. Hem öğretmenler (U=8155; p< .05; r=.23) hem de veliler (U=8541; p< .05; r=.14) sınavın hafta sonu yapılmasının (madde 31) uygun olduğu görüşüne öğrencilere kıyasla daha fazla katılmaktadır. Veli (U=4871; p< .05; r=.18) ve öğrencilere (U=8053; p< .05; r=.24) kıyasla öğretmenler sınavların hafta içi yapılmasının eğitim-öğretimi aksatacağı (madde 32) görüşüne daha fazla katılmaktadır.

Elde edilen farklara ilişkin yapılan etki büyüklüğü analizleri (r) sonucunda 16. Madde ("*Yanlışın doğruyu götürmüyor olması uygundur*") için öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında öğrenciler lehine bulunan farkın *geniş* (G) etki büyüklüğüne (r=.58) sahip olduğu ve farkın pratik açıdan da manidar olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler bu uygulamanın uygun olduğu görüşüne *tamamen katılırken* öğretmenler *kısmen katılmaktadır*. Benzer şekilde, aynı madde için veli ve öğretmen görüşleri arasında veliler lehine bulunan farkın *orta* (O) etki büyüklüğüne sahip olduğu (r=.35) ve farkın kısmen pratik manidarlığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca 17. Madde ("*Öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi yerinde bir karardır*") için öğrenci ve öğretmen görüşleri arasında yine öğrenciler lehine bulunan farkın *orta* (O) etki büyüklüğüne (r=.34) sahip olduğu ve farkın kısmen pratik manidarlığa sahip olduğu görülmüştür. Bunun dışında hesaplanan istatistiksel açıdan manidar farklara ilişkin etki büyüklüklerinin *küçük* (K) olması, uygulamada manidarlığın sorgulanabilir olduğunu göstermektedir.

Öğrenci ve Velilerin Yeni Sınav Sistemine İlişkin Görüşlerinin Öğrencinin Dershaneye Gitme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın 3. Alt problemi kapsamında öğrencilerin dershaneye gitme durumu açısından yapılan karşılaştırmalarda Mann Whitney U testleri sonucunda, öğrencilerin ya da velilerin yeni sınav sisteminin olumlu ya da olumsuz özelliklerine ilişkin görüşlerinin öğrencinin dershaneye gitme durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür (p. > 0.05). Dolayısıyla öğrencinin dershaneye gidiyor ya da gitmiyor olmasının veli ve öğrencilerin yeni sınav sistemiyle ilgili görüşlerinde bir farklılaşmaya neden olmadığı söylenebilir.

Öğrenci, Veli ve Öğretmenlerin Yeni Sınav Sisteminin Güçlü ve Zayıf Yanları Hakkındaki Görüşleri

Yeni sınav sisteminin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin öğrenci, veli ve öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerin içerik analizinden elde edilen sonuçlar tablo 6 ve 7'de temalar, katılımcı sayıları (n) ve görüş sayıları (f) ile sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Yeni Sınav Sisteminin Güçlü Yönlerine İlişkin Görüşleri

Yeni sınav sisteminin güçlü yönleri nelerdir?	Öğrenci		Veli		Öğretmen		Toplam	
	f	n	f	n	f	n	f	n
Değerlendirmenin sürece (iki döneme, iki güne ve ayrı oturumlara) yayılması	11	5	8	5	7	4	26	14
Mazeret/telafi sınavının olması	7	6	9	6	9	5	25	17
Öğretmen performansını artırması	6	5	11	6	8	4	25	15
Sınav kaygısını/stresini azaltması	8	4	8	5	7	4	23	13
Okul ve öğretmenin öneminin artması; derslere karşı ilgi ve motivasyonun artması	5	3	6	6	8	6	19	15
Sınav ve tenefüs süreleri	8	4	2	2	3	3	13	9
Alınan puanların hem sınav puanı hem yerleştirme puanı olarak kullanılması	2	2	5	5	4	4	11	11
Okul dışı kurum ya da özel ders ihtiyacının azaltması	2	2	1	1	5	3	8	6
Sadece test olması	3	3	3	3	2	2	8	8
Her öğrencinin kendi okulunda sınava girmesi	2	2	1	1	0	0	3	3
Yanlışın doğruyu götürmemesi (Düzeltilme formülü uygulanmaması)	2	2	1	1	0	0	3	3

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların tamamına yakını (n=14, f=26) yeni sınav sisteminin en güçlü yönünün, *değerlendirmenin dönemlere, dönem içerisinde günlere ve hatta aynı gün içinde farklı oturumlara ayrılması* olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında sınava geçerli mazeretlerinden ötürü giremeyen adaylar için bir *telafi sınavının olması* katılımcıların geneli tarafından (n=17, f=25) yeni sistemin bir diğer önemli avantajı olarak görülmektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde her iki uygulamanın da sağladığı temel avantajın sınavı telafisi olmayan sonuç odaklı bir uygulama olmaktan çıkarıp süreç odaklı bir ölçme-değerlendirme uygulamasına dönüştürmesi olduğu söylenebilir. Aşağıda bazı katılımcıların konuyla ilişkin görüşlerine yer verilmiştir:

“Öğrenci başarısının değerlendirilmesinin zamana yayılması olumlu bir karardır. Tek sınav tek olayla yapılmak yerine eğitimin bir sürece yayılması olumludur. Öğrenci şunu bilir; her zaman bir hata yapsa da bunu bir sonraki dönemde düzeltebileceğini bilir”(Öğrt1).

“Telafi sınavı TEOG için bence uygun bir şey. Çünkü telafi sınavı olmasa o zamanlar hastalanan ya da yetişemeyen birileri mesela fen lisesini istiyorsa onu kaybetmiş sayılır. O bakımdan telafi sınavı olması gereken bir sınav. Olmazsa Türkiye’nin başarısı azalır, çünkü o öğrenciler arasında çalışanlar da olabilir. Bunlar ortalamaları yükseltecek olabileceğinden dolayı”(Öğrc4).

“Okulda yapılan müfredata uygun, öğrenciyi süreç içinde değerlendiriyor olması... Öğrenci başarısının değerlendirilmesinin zamana yayılması öğrencinin süreç içinde başarısını daha iyi ortaya çıkarmaktadır”(V6).

Katılımcılar ayrıca yeni sınav sisteminde yer alan bu iki uygulamanın öğrencilerin sınava yönelik kaygı, stres gibi olumsuz duygularını azalttığını vurgulamıştır:

“Bana göre sınav kaygısı azalıyor. Çünkü iki gün ayrı ayrı olacağız. İlk gün mesela ilk üç ders daha az oluyor kaygı. Kolay derslerse kaygı hiç olmuyor. Diğer günde sıkıntımız bir dersten varsa ona çalışıyoruz. Yani daha az oluyor kaygımız. Sınavlar ayrılınca zamandan dolayı, zaman kaygısı olmuyor”(Öğrc1).

“Sınav kaygısını azaltmakta diyebiliriz. Veya zamana da yaydığını düşünebiliriz. Ayrıca telafi sınavlarının olması da ayrıcalıklı bir durumdur. Sınavların farklı zamanlarda olması öğrencinin heyecanını yenmesi anlamına da geliyor diyebiliriz”(V1).

“İyi bir şey bence. Öğrenci o gün ağır bir hastalığı falan olsa, kolu kırılrsa falan, ya da daha kötü bir şey olsa giremeyecek, başka bir zaman sınava girebilecek olması iyi bir şey. Rahatlatıyor. Farklı sorular olduğunda soru seviyesi değişmemeli, aynı zorlukta olursa, benzer sorular olursa sorun yok bence”(Öğrc1)

“Mutlaka olması gereken bir sınav diye düşünüyorum. Hasta olan öğrenciler olabilir, gelemeyen öğrenciler olabilir, sorunu olan öğrenciler olabilir. Bu sistem stresi azaltır”(Öğrt5).

Katılımcılara göre öğrencilerin sınava yönelik geliştirdikleri kaygı, stres ve korku gibi olumsuz duyguları azaltmaya yardımcı olacak diğer uygulamaların başında *sınavın oturumlar halinde yapılarak her 20 soruya 40 dakikalık süre verilmesi ve sınavlar arasında 30 dakikalık teneffüsler yapılmasıdır*. Ayrıca az sayıda da olsa bazı öğrenciler ve veliler, *öğrencilerin kendi okullarına sınava girmelerinin ve yanlış cevapların doğru cevabı elememesinin öğrencinin sınava yönelik heyecanını yatıştırdığı ve daha rahat hissetmelerine neden olduğunu düşünmektedir*:

“Tek sınava göre avantajlı. Örnek vereyim, yeni gelen nakil bir öğrencim vardı çocuk ishal olmuş, sınavda 40 dakikada bir teneffüs verdiği için o çocuk çok rahat bir şekilde sınava girdi, soruları çözdü, tuvalete gitti, tekrar sınava girdi, eğer 120 dakikalık bir sınav olsaydı o çocuk, bitmişti mahvolmuştu,” (Öğrt3)

“Sınav iki oturum olunca, ve her derse ayrı ayrı 40 dakika zaman verilince insan daha az korkuyor”(Öğrc1).

“Zamanımız çok daha iyi rahatça yapabiliyoruz soruları, strese girmiyoruz. Bir de araların çok olması, yarım saat ara olması” (Öğrc5).

“Daha adil davranıldığını düşünüyorum. Zamanın yeteri kadar olması, sınav araları, kendi okullarında girmeleri, öğrencilerin heyecanını minimuma düşünüyor.”(V2).

“Yanlışın doğruyu götürmemesi bence çok daha iyi bir şey... Yanlışlarımız doğrularımızı götürdükçe yanlış yapmamaya çalışıldığından stres artmış olacak. Stres arttıkça yanlışlarda artacak. O zaman doğrularımızda azalacak. Yanlışların doğruları götürmemesi bence çok büyük bir avantaj”(Öğrc2).

Katılımcıların tamamına yakını (n=15, f=25) yeni sınav sisteminde kendi başarısı da ölçüleceği için öğretmenin performansında bir artış olacağını düşünmektedir:

“İllaki artık öğretmen de farkında, diğer türlü öğretmen de diyordu: bir şekilde eksikliğini kapatır öğrenci. Ama şu anda ben bu dersi vereceğim çünkü ders kitabındaki konular, örnekler hatta her bir soruya bile önem veriyoruz benzeri çıkabilir diye. En ufak bir detayı atlamıyoruz anlatırken. Çünkü tamamen buna bağlı sorulacak dendi. Buna uygun olarak bütün öğretmenler derslerini işliyorlar...”(Öğrt2).

“Öğretmeni daha etkin hale getiriyor. Çünkü bir öncekinde öğrenci haziran ayında sınava giriyordu, sınav sonuçları temmuz ayında açıklanıyordu. Temmuz ayında öğretmeni bulamıyordun, hesabını soramıyordun, sınav sonuçlarıyla alakalı, öğretmen eylül ayında geldiği zaman sistemden tamamen kopmuş oluyordu, şimdi kasım ayında girdiği sınavın sonuçları ocak ayında açıklanacak, herkesin karnesi önüne gelecek”(Öğrt3).

“Öğretmenler arasında rekabeti artırıyor, her öğretmen kendi başarısını daha iyi görmek istiyor, o açıdan öğretmenler arası kötü kullanılmayınca daha güzel olur. Bu yönüyle olumlu olabilir”(Öğrt5).

“Öğretmeni daha etkin hale getirebilir. Çünkü kendi derslerinden müfredata uygun sorular sorulacağını düşünerek daha dikkatli olabilir”(V4).

Bazı katılımcılar (n=15, f=19) yeni sınav sisteminde okul derslerindeki başarının ve öğretmenin değerlendirmesinin önemi %30 oranında etkili olduğu için öğretmenin ve okullun öneminin artacağını, öğrencinin derse karşı ilgi ve motivasyonun artarak devamsızlıkların bile azalabileceğini düşünmektedir. Buna ilişkin bazı görüşler şöyledir:

“Bu sistem çoğu öğrenciyi okula bağlar. Çünkü devamsızlığın etkili olacağını söylemişlerdi. Öğrenci devamsızlık yapmamak için daha çok çaba gösteriyor. Okuldaki yazılıların puanlarını da etkileyeceği için öğrenci daha çok dikkat ediyor.”(Öğrc1)

“Yeni sınav sisteminde kitaplardan ve dersten daha fazla ağırlık olacağı için kitapların ağırlığının daha fazla olduğu için, artık öğretmenler de bir yerden kitaptan işleme ihtiyacı doğuyor. O da okula bağlıyor. Öğrenciler de okula gelip öğrenme ihtiyacı doğuyor. Çünkü sınavlarda bunların konularının çıkacağını bildiği için. Bu bakımdan okula bağlıyor”(Öğrc4).

“...Okula daha bağımlı hale getiriyor. Önceden okulla öğrenci ilgilenmiyordu, bir şekilde notum yüksek olsun, dersi de dershanede öğrenirim, ya da özel derste şurada burada o açığı kapatırım, diyordu. Okula çok önem vermiyorlardı. Ama bu sınav sayesinde okulun önemi kat be kat arttı. Hem öğrenci için hem aileler için”(Öğrt2).

“Öğrencinin derslere daha çok adapte olmasını sağlar ve derslere katılımın daha fazla olmasına sebep olur.”(V5).

"Yeni sistemde devamsızlıkların kayda geçmiş olması, velilerde daha önce hiç umursamazdı, çocuk bir gün okula gelmediği zaman, şu an otomatik olarak rapor alamazsa telefon açıyor. Hocam diyor çocuğum okula gelmedi, çünkü devamsızlığın katsayıya etki ettiğini biliyor..."(Öğrt3).

Başta veli ve öğretmenler olmak üzere bazı katılımcılar (n=11, f=11) sınavdan alınan puanların hem yazılı notu hem de yerleştirme puanı olarak kullanılmasını olumlu bulmuşlardır:

"Hem sınav hem yerleştirme, yani liseye yerleştirme olduğu için. Yani başka bir sınava girme zorunluluğu yok. Daha kolay bir şey oluyor. Başka sınava girmemek beni rahatlatıyor"(Öğrc2).

"Gayet güzel olmuştur. Çünkü öğrencinin sınav sisteminin haricinde tekrar çalışmasına gerek kalmaz ve öğrenci bir dersten yüksek aldığı zaman hem yerleştirme puanı hem de ders ortalaması da artar"(V3).

"Orada benzer müfredattan soru geldiği için normalde milli eğitimin yazılı kurallarına da uygun. Sonuçta tekrar bir yazılı yapmanın bir anlamı yok. Eskiden biz okulda deneme sınavı yapardık, yapılan deneme sınavı sonuçlarını yazılı notu olarak alırlardı. Aynı hesaba geliyor bence. Ben olumlu bakıyorum o konuda"(Öğrt3).

Yeni sınav sisteminin okul odaklı ve süreç temelli doğasının dersane, özel ders vb. gibi okul dışı kişi ya da kurumlara olan ihtiyacı azaltacağı yönünde görüşler olsa da (n=6, f=8) bu görüşün katılımcıların geneli tarafından paylaşılmadığı söylenebilir:

"Bence biraz azaltıyor. Daha rahat bir sistem olduğu için, sadece okul bile yetebilir insana. Orada gördüğün konuların testlerini çözsün, sen zaten konuyu yeterince anlarsın, ek derste gerekmez"(Öğrc2).

"Bence azaltır. Zaten normal zamanda da böyle olmasaydı bile ihtiyaç yoktu. Öğretmenlerimiz yeterince okulda ilgileniyor. Evde yapmamız gerekenler tekrar etmek, derse hazırlıklı geldikten sonra soru çözdükten sonra dershaneye veya özel ders almaya ihtiyaç kalmıyor"(Öğrc3).

"Azaltabilir, eğer müfredat odaklı çalışırsan, sorulan sorular bağlamında artı kasım ayında yapılan sınav ilk iki veya üç üniteden geldi yani sorunun buradan gelmesi demek çocuk çok ciddi bu konulara ders çalışırsa takviye kaynak alırsa, bence bu işi yapabilir. Dershaneye gitmeye gerek yok diye düşünüyorum"(Öğrt3).

Son olarak bazı katılımcılar (n=8, f=8) yeni sınav sisteminde açık uçlu sorular yerine çoktan seçmeli soruların kullanılmasının sistemin olumlu bir özelliği olduğu görüşündedir. Görüşler incelendiğinde katılımcıların subjektif puanlamaya açık soru formatlarının kullanılması halinde sınavın öğrenciler için zor olacağını, tesadüfî hataların artacağını ve adil değerlendirmenin yapılamayacağını düşündüğü anlaşılmaktadır:

"Test olması iyi bir şey... Klasik olsaydı öğrenciler yazsa bile yazısı kötü olanlar daha düzgün yazmaya çalışır süre sıkıntısı olabilirdi. Hem de sınavların okunması da zor olurdu. Klasik olursa bir de sorunun cevabını bulmakta daha çok zorlanırdı öğrenciler, test olsa daha iyi"(Öğrc1).

"Sadece test sorusu sorulması uygundur. Çünkü açık uçlu sorular değerlendirilirken sorun veya yanlışlık çıkabilir"(V3).

"Bakın sorudan çok sorunun nasıl değerlendirileceği daha önemli bence. Açık uçlu sorularda sorulacağı söylendi, ama açık uçlu soruda gidiş yoluna mı puan verecek? Ya da hangisine göre kim değerlendirecek? Kesinlikle olmaz, bir kişi mi değerlendirecek bunu? Türkiye'de kim değerlendirecek"(Öğrt4).

Yeni sınav sisteminin zayıf yönlerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine ait bulgular ise tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7'de de görüldüğü gibi yeni sistemin sınava hazırlık sürecinde okul dışı kurum ya da kişilere ihtiyacı azaltmayacağını, aksine artıracığını düşünenler çoğunluktadır (n=12, f=15). Katılımcılar sınav sistemi içerisinde öğrencilerin sadece okulda alınan eğitimle yetinmeyerek eksiklerini tamamlamak ve sınavlardan daha iyi neticeler alabilmek için fazladan destek almaktan vaz geçmeyeceği görüşündedir:

"Bence azaltmıyor artırıyor. Niçin? Hem ders fazla, konu da fazla, 8. sınıf liseye yerleştirme sınavı öğrenciler daha iyi anlamak isteyecekler konuları, daha iyi bir sonuç almak isteyecekler. Bence dershaneleri falan artırıyor"(Öğrc1).

Tablo 7. Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Yeni Sınav Sisteminin Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Yeni sınav sisteminin zayıf yönleri nelerdir?	Öğrenci		Veli		Öğretmen		Toplam	
	f	n	f	n	f	n	f	n
Okul dışı kurum ya da özel ders ihtiyacının artırması	5	4	5	5	5	3	15	12
Sınav güvenliğinde sorun ve kopya olayları	6	6	0	0	1	1	7	6
Sadece çoktan seçmeli test olması	1	1	2	2	3	2	6	5
Yanlışın doğruyu götürmemesi (Düzeltilme formülü uygulanmaması)	4	3	0	0	2	2	6	5
Kaygı yaratması	1	1	1	1	3	2	5	4
Puanın hem sınav notu hem yerleştirme puanı olarak kullanılması	3	3	0	0	1	1	4	4
Sınavın aynı okulda olması, aralarda arkadaşlarla görüşmelerin moral bozması	2	2	0	0	1	1	3	3

"Bence artırıyor. Çünkü bu yeni sistemle birlikte konular daha böyle, az konu olduğu için sınavlarda daha böyle derinlemesine gireceklerdir, bu yüzden okulda her ne kadar alsan da okul bir yere kadar artık. Anlamayan evde çalışmak istemeyen mecburen ya etüt merkezlerine, dershanelere gitme çabası doğuyor, bu nedenle artıyor. Çünkü öğrenci derinlemesine konuyu öğrenmek istiyor ve okulda da bunlar tam olarak işlenmediği için..."(Öğrc4)

"Kendi bölgemizde de komşulardan, arkadaşlardan, kendi okulumuzdaki öğrencilere baktığımız zaman her geçen gün dershaneye giden öğrenci sayısı artıyor. İki sınav var... veliler hemen yazdırmaya çalıştı dershaneye... Yani birebir benim özel derse yönlendirdiğim öğrenciler oldu, çünkü sınava az bir süre kalmıştı... Çocuk mesela köklü sayıları halledemediyse, gelip öğretmene teneffüste sormaya da yetinmediyse, bunda sıkıntı yaşayacaktır. Bu sıkıntıyı yaşamaması için de özel ders aldirmalarının mantıklı olduğunu söyledim mesela... Ben çevremdeki ve okulumdaki öğrencilerden biliyorum, kesin [dershane ihtiyacını] artırdı. Ya da şunu söyleyeyim bizim bölgemizde geçen yıl üç tane dershane vardı, bu sene beş tane dershane var"(Öğrt4).

"Yeni sınav sistemi dershaneye ihtiyacı belki bir nebze azaltabilir gibi gözüküyor. Fakat iş hiç de öyle gözüküğü gibi değil... Yine çalışan öğrenci kazanacağından dolayı, okullar öğrencilere pratik kazandırdığı zaman ancak dershanelerin etkisi azalabilir. Ancak şu andaki mevcut eğitim sisteminde pratik çözüm yöntem ve tekniği yok. Öğretmen konuyu bitirmeye çalışıyor"(V1).

"...Öğretmenler öğrencileri ile ne kadar ilgili olursa olsun öğrencinin desteğe ihtiyacı olabilir ve öğretmenler tüm öğrencilerinin eksik konularına yetişemeyeceği için [dershaneye olan] ihtiyacı azaltmaz"(V3).

Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı (n=6, f=7) yapılan ilk TEOG sınavının ardından sınav güvenliğinde sorun olduğunu ve kopya olaylarının yaşandığını belirtmişlerdir. Bu sorunların genel olarak gözetmen öğretmenlerin görevlerini ciddiyetle yapmamalarından ve öğrencilerin kendi okullarında arkadaşlarıyla birlikte sınava girmelerinden kaynaklandığı anlaşılmaktadır:

"Sınav güvenliği iyi değil öğretmenler sınıfa girdiğinde o kadar da dikkatli değildi. Normal bir sınav gibi oturuyorlardı, dikkatli değillerdi masalarında. Bu zayıf yönü olabilir. Çocuklar mesela kopya da çekebilir, her sırada bir çocuk oturuyor, öndekini rahatlıkla görebilir. Kopya çekilme ihtimali var"(Öğrc1).

"Öğretmenler pek fazla öğrencilerle ilgilenmediler sınav esnasında. Güvenlik problemi vardı çok fazlaydı. Öğretmenler sınavda pek ilgilenmediler, ya masaya oturup kitap okudular, ya kitapçıklara bakıyorlar, yani hiç öğrencilerin arasında dolaşmıyorlar, kaç kişiyi gördüm ben arkasına dönen, önüne bakan, kopya olayı var"(Öğrc3).

"Açıkçası kopya çekmenin daha kolay bir şekilde olacağını düşünüyorum. Çünkü önde ve arkada olunca ve okullar aynı olunca, çocuklar birbirini tanyınca kopya çekme isteği doğuyor ve bilmedikleri sorularda öndekine arkadakinine bakma ihtiyacı hissediyorlar"(Öğrc4).

"Kimisi telefon getirmişti, gördüğüm kadarıyla güvenliği pek fazla iyi sağlamamışlar"(Öğrc6).

Katılımcıların bazıları sınav sorularının sadece çoktan seçmeli olmasının (n=6, f=5) ve düzeltme formülünün uygulanmamasının (n=6, f=5) dersle ilgili üst düzey düşünme becerileri gibi kritik kazanımların geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçülebilmesini engellediğini düşünmektedir:

“Öğrencinin sadece çoktan seçmeli sorularla başarının ölçülmesi doğru değil. Karşılaştığı problemleri çözebilme yeteneğinin ölçülmesinin gerektiğini düşünüyorum”(V6).

“Çağdaş ölçme ve değerlendirmeye tam olarak uygun diyemeyiz ama bu da bir başlangıç diyebiliriz. Belki ileride daha iyi bir şekle girebilir. İyi bir niyetle yola çıkılınca olabilir diye düşünüyorum. Sadece testte olması uygun değil ama klasik de olunca nasıl ve ne kadar zamanda değerlendirilir. Bu da olayın başka bir yönü ileride belki de olabilir. Olursa neden olmasın çünkü test biraz da şans demektir”(V1).

“Uygun ama şu şekilde de var. Mesela çalışan doğru yapar çalışmayan da atar tutar, o da var. O şekilde de olabilir o yüzden çoktan seçmeli ne çok iyi ne de çok kötü. Yanlışın doğruyu götürmemesi kötü bence... Bir öğrenci hakkıyla yapar diğeri kafadan atar, doğrudan yapabilir. Yani yanlışın doğruyu götürmemesi kötü...”(Öğrc6).

“Bir de yanlışın doğruyu götürmemesi bir zayıf yönü. Atıp tutsa öğrenciyi öne geçirecek” (Öğrt4)

Az sayıda da olsa bazı katılımcılar (n=4, f=5) yeni sınav sisteminde sınav sayısı arttığı için sınav kaygısının da arttığı düşüncesindedir. Bu görüşe ilişkin ifadeler şöyledir;

“Önceden de sınava giriliyordu, şimdi de giriliyor, fazla kaygı azalmadı. Sınavların sayısının artması kaygıyı biraz artırıyor”(Öğrc6).

“Sınav sayısı arttığı için üzerindeki baskı daha çok arttığını düşünüyorum. Sınav sayısının artması baskıyı artırdı. Çünkü her sınav başlı başına bir sınav. Bir günde üç sınava giriyor, ertesi gün üç sınava giriyor tüm dersler var din kültüründen soru soruluyor, sosyalden soru soruluyor, İngilizce den soru soruluyor, öyle bir sıkıntı yaratıyor”(Öğrt4).

“Benim gözlemlediğim daha çok kaygı oluştu. Öğrenciler hem yazılı olduğunu düşünüyor hem de sınav olduğunu düşünüyor. Öğrenci ikisini birden ben bu yazılıdan düşük alırsam hem karne notum gidecek hem yerleşemeyeceğini düşündüğünden daha çok kaygılanıyor”(Öğrt5).

Katılımcılardan üç öğrenci ve bir öğretmen (n=4, f=4) sınavdan alınan puanların hem yazılı notu hem yerleştirme puanı olarak kullanılmasının sistemin zayıf yönlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir:

“Sadece yerleştirme puanı olarak kullanılsaydı daha iyi. Yazılı puanı olarak kullanılıyor o kötü. Öğretmen dersi kendi işlediği için öğrencisini tanıdığı için, kendi öyle anlattığı şeylerden soru soracak, öğrenci daha iyi yapar soruları. Ortak sınavda devlet kimin hangi konuya kadar geldiğini falan bilmez. Öğretmen hangi konuya önem veriyorsa öğrenci de ona göre çalışır”(Öğrc1).

“...Bir öğretmen üslû sayılara önem verirken orada (sınavda) olasılık çıkıyor, ya da fraktal çıkıyor. Ama hoca oraya değinmemiş çünkü oranın olabileceğini düşünmemiş. Ve o bakımdan oraya pek önem vermeyip, sınavda o çıkınca çocuk tökezleyebiliyor. Açıkçası sadece yerleştirme olsa yazılıyı da kendi hocasına bıraksa bence daha iyi olur. Yazılıyı kendi öğretmenin yapması daha mantıklıdır”(Öğrc4).

“Bence bu sınavın olumsuz yönlerinden birisi de bu. Öğrencideki kaygıyı yazılıyla sınavın birleştirilmesi çok artırdı. Yazılıyla beraber yerleştirme konusunu düşününce stresi biraz daha çok artırıyor”(Öğrt5).

Sınırlı katılımcı tarafından da olsa sınavın eleştirilen bir diğer yönü öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleridir. Bazı öğretmen ve öğrenciler sınav aralarında arkadaşlarıyla sınav hakkında yapılan kısa sohbetlerin (hataların paylaşılması vb.) moral bozucu olabildiğini belirtmişlerdir:

“Kötü yöne de arkadaşlarımızla mesela soruları konuşuyoruz. Yanlış bir sorumuz çıksa onun etkisi oluyor diğer sınavı yaparken... Keşke yapmasaydık falan diyoruz... Aklımıza diğer sınav geliyor. Önceki sınav geliyor aklımıza. Sorular hakkında konuşsak daha iyi olacak”(Öğrc1).

“Öğrencilerin aynı okulda girmesi... Yani farklı arkadaşlar olsa.. Benim için iyi değil. Aynı okulda olursak aralarda sınav soruları hakkında her ne kadar konuşmak istemesek de muhakkak bir soruyu soruyoruz, diğer sınavımızı etkiliyor”(Öğrc3).

“Zayıf yönü şu, öğrenci ilk etapta güdülendiği sınavdan sonra sonrakine güdülenemeyebiliyor, teneffüs arasında yaşamış olduğu olumsuz bir tavır bir sonraki sınavı etkileyebilir. Biz bunu gördük oturum esnasında kavga çıktı aşağıda, teneffüs arasında çocuğu sınavı zor aldık mesela. İki sınav arasında bir kavga çıkmıştı”(Öğrt3).

Son olarak iki öğretmen katılımcı yeni sınav sisteminin öğretmenleri konuları yetiştirme telaşına düşürmesinin önemli bir sınırlılık olduğunu ifade etmişlerdir:

“Konuların öğrenilmesinde sıkıntılar ortaya çıkıyor. İlk dönem sınavın erken olması yüzünden öğretmenler konuyu yetiştirmek için yoğun çalışıyor”(Öğrt1).

“Tabi ki her öğretmen işini hakkıyla layıkıyla yapmaya çalışır ama müfredatı yetiştirmek zorunda bir defa. Kasım ayında sınav var çıkacak olan konular belli. Öğretmenlerde böyle bir baskı oluştu. Ben okulun rehber öğretmeniyim, velilere sürekli dedik, matematikteki konuları söyledik, artık konuları veliye bile öğrettik, veli de çocuğuna sordu, akşam eve geldiğinde işte ‘Üslü sayıları öğrendin mi?’ diye. Öğrenmezse gidip öğretmenine sordu”(Öğrt4).

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Türkiye’deki bütün ortaokul öğrencileri, velileri ve öğretmenlerini yakından ilgilendiren ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılının itibaren uygulanmaya başlanan TEOG sistemine ilişkin farklı okul paydaşlarının görüşlerin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yeni uygulamanın güçlü ve zayıf yanlarıyla ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın hem nicel hem de nitel aşamalarından elde edilen bulgular yeni sistemin beraberinde getirdiği özgün uygulamaların genel olarak olumlu karşılanmakla birlikte, bazı kökleşmiş sorunların çözümünde yeterince başarılı olamadığını göstermiştir.

Başta nicel bulgular olmak üzere araştırma bulguları öğrencilerin *kendi okullarında sınava girmelerinin* yeni sistemin en güçlü yönü olduğunu göstermektedir. Yapılan istatistiksel karşılaştırmada özellikle öğrencilerin bu uygulamayı öğretmenlere göre daha fazla destekledikleri anlaşılmıştır. Yapılan görüşmeler bu uygulama sayesinde bazı öğrencilerin sınav heyecanının yatıştığını ve kendilerini daha rahat hissettirdiklerini gösterse de, doğal olarak kendi arkadaşlarıyla birlikte sınava girdikleri için sınav aralarında yapılan kısa sohbetlerin moral bozucu olabildiği anlaşılmıştır. Özkan ve Özdemir (2014) de TEOG sistemini öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri çalışmada öğrencilerin sınava kendi okullarında girmelerinin güdüleyici olduğu sonucuna varmışlardır.

Araştırmanın nicel ve nitel aşamalarından elde edilen bulgulardan hareketle *değerlendirmenin iki döneme yayılması, mazeret sınavı yapılması, puanlamada yanlışın doğruyu götürmemesi (düzeltme formülünün kullanılmaması)* gibi yeni uygulamaların başta öğrenci ve veliler olmak üzere katılımcılar tarafından TEOG sistemin diğer güçlü özellikleri olarak algılandığı söylenebilir. Öztürk ve Aksoy (2014) da çalışmalarında öğrenciler açısından TEOG sisteminin en olumlu yanının tek bir sınav yerine her iki yarıyılıda iki güne yayılan ve telafisi olan bir sınav yapılması olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan nitel görüşmeler, bu uygulamaların ortak özelliğinin öğrencilerin sınava yönelik geliştirdikleri kaygı, stres ve korku gibi olumsuz duyguları azaltmak olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde nicel bulgulara göre genel olarak katılımcılar, TEOG’da değerlendirme sürece yayıldığı için öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalacağına ilişkin görüşe katılmışlardır. Zorlu ve Zorlu (2015) da TEOG’un sınav kaygısını azalttığı yönünde benzer bir bulguya ulaşmıştır. Ancak yine de diğer paydaşların aksine öğrenciler sınavın sürece yayılmasının kaygı düzeyini azaltacağı görüşüne kısmen katılmışlardır. Dolayısıyla öğrenciler açısından bir sınavın varlığının bile kaygı yaratmasının normal olduğu söylenebilir. TEOG ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelendiği benzer bir çalışmada Öztürk ve Aksoy (2014) başlı başına sınavların varlığının bir stres kaynağı olarak algılandığı sonucuna varmıştır. Geçmişte uygulanan farklı sınav sistemleriyle ilgili yapılmış araştırmalar da söz konusu sınavların en ciddi dezavantajının öğrencilerde yarattığı stres ve kaygı olduğunu (Dinç vd., 2014; Karadeniz vd., 2014; Ocak vd., 2010; Şahin vd., 2012; Yavuz, 2010), hatta öğrencilerin sınavları ve sınavda başarısızlığı “işkence, eziyet, ölüm, ölüm korkusu” gibi metaforlar ile (Karadeniz vd., 2014, s. 71, 73) tanımladıklarını göstermektedir. Aşırı kaygı yaşayan bir öğrencinin akademik başarısının ve sınav performansının düşmesi kaçınılmazdır (Hanımoğlu ve İnanç, 2011). Aksine öğrencinin kendine güveni, başarıma isteği, dikkat ve güdü gibi bireysel özellikleri sınav başarısını etkileyen en önemli faktörler arasındadır (Bal, 2011). Bu durum göz önüne alındığında, TEOG uygulamasının sınava yönelik stres, kaygı ve korku gibi duyguları nispeten azaltmasının, öğrencinin kendine güvenini ve başarıma güdüsünü olumlu yönde etkilemek suretiyle başarısını artırmasına yardımcı olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın dikkat çeken nicel bulgularından birisi puanlamada yanlışın doğruyu götürmemesi (düzeltme formülü kullanılmaması) uygulamasının özellikle öğrenciler ve veliler tarafından desteklenmesine rağmen öğretmenler tarafından kısmen uygun bulunmasıdır. Benzer çalışmalar da (Öztürk ve Aksoy, 2014) özellikle öğrencilerin bu durumdan hoşnut olduğunu göstermektedir. Ölçülmek istenen özelliğe sahip olmayan birinin doğru seçeneği şans yoluyla işaretlemesine şans başarısı adı verilir ve bu şekilde oluşan hata ölçmenin geçerliliğini ve güvenilirliğini düşürür. Düzeltme formülü ise, gerekenden fazla düzeltme yapma sakıncası olmakla birlikte seçmeyi gerektiren sınavlarda şans başarısından kaynaklanacak hatayı telafi etmek amacıyla yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Turgut ve Baykul, 2010). Dolayısıyla öğrenci ve velilerin aksine öğretmenlerin bu yeni uygulamayı yeterince benimsememesinin ölçme değerlendirmeyle alakalı pedagojik kaygılardan kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde Özkan ve Özdemir (2014) de çalışmalarında öğretmenlerin, düzeltme formülünün uygulanmamasının şans başarısını artırarak sınavın güvenilirliği ve geçerliliğini azaltacağına ilişkin endişelere sahip olduğunu bildirmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre başta veliler olmak üzere katılımcılar, yeni sınav sisteminde kendi başarıları da ölçüleceği için öğretmenlerin performansında bir artış olmasını beklemektedir. Benzer şekilde Ocak, Akgül ve Yılmaz (2010) da öğrencilerin, geçmişte denenen ve 6-8 sınıflarda her yıl uygulanması öngörülen seviye belirleme sınavların (SBS) öğretmenlerin performanslarının bir göstergesi olacağını düşündüklerini bildirmiştir. Buyruk (2014) da 21 öğretmen ile yaptığı nitel araştırmada öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları puanların öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde bir başarı göstergesi işlevi gördüğü ve velilerin okul tercihlerinde de bu performansların etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak mevcut araştırmanın nicel bulguları başta öğretmenlerin, TEOG sayesinde kendi performansının da artacağı yönündeki beklentilerinin ($\bar{x}=3.16$) çok yüksek olmadığını göstermektedir. Aksine, nicel bulgulara göre özellikle öğretmenler ve öğrenciler yeni sınav sisteminin öğretmenleri konuları yetiştirme telaşına sokup, içeriği sıkıca takip etmeye zorlayacağını düşünmektedir. Çalışkan (2011) da ortak sınavlar nedeniyle öğretmenlerin derslerini eşzamanlı işlemenin önemli bir sorun yarattığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla yeni sınav sisteminde öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate almadan müfredatı sıkıca takip etmesini ve hızlıca yetiştirmeye çalışmasını önleyecek önlemler alınmalıdır. Bu amaçla merkezi sınavların bakanlık tarafından ilgili derslerin son sınavı yerine yapılması ve sınav takviminin öğretmenlere konuları yeterli sürede bitirmesine imkan verecek şekilde planlanması önerilebilir.

Öğrencinin performansı açısından değerlendirildiğinde hem nicel hem de nitel bulgular katılımcıların, TEOG'un öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyeceğini düşündüklerini göstermektedir. Nicel bulgulara göre katılımcılar, sistemin öğrencilerde düzenli ders çalışma alışkanlıkları kazandıracağı, devamsızlıkların azalacağı, sınavın yazılı notuna da etki etmesinin güdüleyici olacağı görüşündedir. Benzer şekilde nitel bulgulara göre katılımcılar, derslerin ve öğretmen değerlendirmesinin önemi arttığı için okulların önemini de artacağını, öğrencinin derslere karşı ilgi ve motivasyonun da bundan olumlu etkileneceğini ve beraberinde öğrenci devamsızlıkların azalabileceğini düşünmektedir. Gündoğdu ve arkadaşları (2010) da katılımcıların geçmişte uygulanan SBS'lerin üç yıla yayılmasının öğrencileri daha ciddi, planlı ve düzenli çalışmaya teşvik ettiğini ve öğrenci başarısını olumlu etkilediğini düşündüklerini bulmuştur. Şahin ve arkadaşları (2012) da çalışmalarında hem OKS hem de SBS sınavlarının öğrencileri daha fazla ders çalışmaya sevk etmekle birlikte öğrencilerde stres yarattığını aktarmıştır.

Yeni sistemin zayıf yanlarıyla ilgili nicel ve nitel bulgular karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmanın her iki aşamasında da Bakanlığın beklentisinin aksine katılımcıların okul dışı kurumlara ve özel derslere olan ihtiyacın azalacağını düşünmedikleri hatta bu ihtiyacın daha da artabileceğine dair görüşün baskın olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda bu görüş sistemin en çok vurgulanan zayıf yönü olmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda da başta veliler olmak üzere katılımcıların en az katıldıkları maddeler yeni sistem sayesinde dersane ve özel derslere olan ihtiyacın azalacağına dair maddeler olmuştur. Ocak ve arkadaşları (2010) da öğrencilerin 6-8. sınıflarda her yıl uygulanması öngörülen SBS'lerin dershaneye bağımlılığı artırdığı ve dersanelerden vazgeçilmeyeceğini düşündüklerini bulmuştur. Gündoğdu ve arkadaşları (2010) benzer şekilde geçmişte yapılan SBS'lerin okul ve dersane öğretmenleri ile öğrencilerin görüşlerine göre dersane ve etüt merkezlerine olan ihtiyacı daha da artırdığını ve ailelere maddi

yük getirdiğini aktarmıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar da (Sarier, 2010; Şahin vd., 2012) yarışma doğasının olduğu merkezi sınavlara hazırlık sürecinde dershaneye, etüt merkezi, özel ders gibi okul dışı kaynaklara talebin arttığını göstermektedir. Uygulanan farklı sınav sistemlerine rağmen Bakanlığın beklentileri doğrultusunda okul dışı kurumlara olan talebin azalmadığı bu çalışmada bir kez daha görülmüştür. Bu talebin azalabilmesi için Bakanlığın özellikle sınav hazırlık amacıyla uzaktan eğitim programları ya da dijital eğitim materyalleri geliştirerek bunları ücretsiz olarak öğrencilerin erişimine açması önerilebilir.

Sınavda kullanılan soru formatıyla ilgili görüşlere bakıldığında da farklı bakış açılarının ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin bazı katılımcılar açık uçlu soru formatının kullanılması halinde sınavın öğrenciler için zor olacağı, tesadüfî hataların artacağı ve adil değerlendirmenin yapılamayacağı gerekçeleriyle çoktan seçmeli test formatını desteklemektedir. Bazıları ise öğrencilerin cevabı şans başarısıyla bulabilme ihtimalinden dolayı ve üst düzey düşünme becerileri gibi kritik kazanımları geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçemediği için çoktan seçmeli soru türünün kullanılmasını eleştirmektedir. Özden ve arkadaşları da (2014) yaptıkları çalışmada özelde TEOG fen bilgisi sınav sorularının çok azının (%15) üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü ve çoktan seçmeli testlerin geniş düşünme seviyesi olarak tanımlanan üst düzey bilişsel özellikleri ölçmede yetersiz kaldığı, dolayısıyla program kazanımların sınavda yeterince temsil edilmediği sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Birinci (2014) TEOG Matematik sınavında kapsam açısından *beceri* ve *kavramlar* seviyesi ile *stratejik düşünme* seviyesine yönelik soru sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kullanılan çoktan seçmeli madde formatının öğrencilerin daha üst düzey bilişsel kazanımlarını ölçemediğine yönelik haklı eleştiriler olmakla birlikte bu tür sınavların kullanılabilirliği dikkate alındığında açık uçlu soru formatının ya da performans değerlendirmenin mevcut sınav formatına dahil edilmesi makul görünmemektedir. Ancak dersin kazanımları arasında olmakla birlikte merkezi sınavlarda ölçülmesi güç olan bu üst düzey kazanımların öğretmenler tarafından dersin diğer sınavlarında ya da dönem boyunca performans dayalı süreç temelli alternatif ölçme ve değerlendirme araçları (örn. proje, ürün dosyası, performans ödevleri vb.) kullanılarak ölçülmesi gerekmektedir. Zira yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gereği olan bu otantik ölçme değerlendirme araçları ve teknikleri sonuçtan çok sürece odaklanmakta ve öğrenme öğretme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (İzci, Göktaş ve Şad, 2014; Şad ve Göktaş, 2013).

Sınavla ilgili vurgulanması gereken bir diğer zayıf özellik ise sınav güvenliğine ilişkin sorunlar olmuştur. Anketin "sınav güvenliğinde sorun vardır" maddesine katılımcıların katılıyorum düzeyinde ($\bar{x}=3,45$) cevap vermeleri ve yapılan görüşmelerde öğrencilerin tamamına yakınının sınav güvenliğinin düşüklüğünden şikayetçi olması sınav güvenliğiyle ilgili önlemler alınması gerektiğine işaret etmektedir. Ocak ve arkadaşları (2010) da geçmişte SBS sınavlarının taşra merkezlerinde yapılmasıyla ilgili olarak öğrencilerin güven eksikliği yaşadığını bildirmiştir. Bu doğrultuda sınav güvenliğinin artırılması için alınan önlemlerin tekrar gözden geçirilmesi ve gerekirse sınavların kameralarla denetlenmesine başvurulması önerilebilir. Sınavla ilgili özellikle öğretmenlerin eleştirilerin başında ise sınav kapsamına alınmayan derslerin önemini azalacağı ve sınav nedeniyle hafta içi öğretimin aksayacağı yönündeki görüşler gelmektedir. Bu anlamda özellikle öğretmenler sınavın hafta sonu yapılmasının daha uygun olacağı yönünde görüş belirtmiştir.

Araştırmanın dikkate değer bulgularından biri de öğrencinin dershaneye gidip gitmemesinin veli ve öğrencilerin yeni sınav sisteminin olumlu ve olumsuz özelliklerine ilişkin görüşlerinde bir farklılaşmaya neden olmamasıdır. Buna rağmen çocuğu ya da kendisi dershaneye giden ya da gitmeyen katılımcılar benzer şekilde yeni sistemde okul dışı kurumlara ve özel derslere olan ihtiyacın azalmayacağını düşünmektedirler. Dershaneye gitme ya da özel ders alma gibi faktörlerin örneğin SBS başarısında etkili olduğu düşünülen faktörler arasında alt sınıflarda yer aldığına ilişkin mevcut araştırma bulguları da dikkate alındığında (Bal, 2011), sınav sistemi ve öğrenci başarısı açısından dershaneye olgusunun derinlemesine araştırılması gereken bir konu alanı olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA

Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (Sbs) Başarısında Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin Sıralama Yargıları Kanunıyla Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 200-209.

- Birinci, D.K. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınavlarında İlk Deneyim: Matematik Dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-15.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar Ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çalışkan, H. (2011). Teachers' Opinion Concerning Common Exams Administered In Elementary Schools. *US-China Education Review*, 8(5), 615-626.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dinç, E., Dere, İ., ve Koluman, S. (2014). Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Doğan, E. ve Demir, S.B. (2015). Examination of the Relation Between Teog Score And School Success in Terms of Various Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 113-121.
- Erdoğan, İ., Meşeci Giorgetti, F. ve Çifçili, V. (2011). Seviye Belirleme Sınavı Yordayıcıları ve Eğitim İmkânlarında Eşitlik Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 215-228.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using Spss (3rd Ed.)*. London: Sage Publications.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N.E., & Hyun, H.H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th Ed.). New York, USA: McGraw-Hill
- Hanimoğlu, E. ve İnanç, B.Y. (2011). Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi Eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- İzci, E., Göktepe, Ö. ve Şad, S.N. (2014). Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yeterlilik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 37-57
- Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin Sbs'ye Yönelik Metaforik Algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64-81.
- Kaşıkcı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci Dönem Teog Sınavı Fen ve Teknoloji Sorularının Bazı Kriterlere Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(21), 225-232.
- Kazan, K., Karaman, K., Akçalı, B.Y. ve Şişmanoğlu, E. (2015). Assessment of teog examination success: topsis multi-criteria decision-making method practice. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195, 915 – 924
- MEB (2008). 64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı Örnek Sorular. Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED), Ankara: MEB Yayınları. [Online]: <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf> adresinden 02 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2013a). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi İle İlgili Sıkça Sorulan sorular. [Online]http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB_SS_20_09_2013.pdf adresinden 02 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2013b). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi. [Online]: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunu_m.pdf adresinden 02 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.
- MEB (2013c). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavlar Kılavuzu. [Online]: http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf adresinden 02 Mart 2014 tarihinde indirilmiştir.
- Ocak, G., Akgül, A., & Yıldız, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-55.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., & Taş, M. M. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınav Fen Bilimleri Sorularının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Analizi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91-108.
- Özkan, M. ve Özdemir, E.B. (2014). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(10), 441-453.

- Öztürk, F. Z., & Aksoy, H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Şad, S.N. ve Göktaş, Ö. (2013). Öğretim Elemanlarının Geleneksel ve Çağdaş Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 14(2), 82-108.
- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N. & Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim Okulu Öğrenci ile Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yavuz, M. (2010). A Study on Variables that Affect Class Scores of Primary Education Students in Placement Test. *Elementary Education Online*, 9(2), 705-713.
- Yerlikaya, İ. (2014). Devlet ve Özel Ortaokul Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyinin Belirlenmesi Ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 865-877.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S., ve Çalışkan, H. (2013). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Sosyal Bilgiler Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliliği Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(197), 145-157.
- Zorlu, Z. ve Zorlu, F (2015). Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrenme Ortamına Yönelik Öğrencilerin Düzeyleri ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 103-114.