



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINA YERLEŞTİRMEDE KULLANILAN MERKEZİ
SINAV PUANLARININ GEÇERLİK ÇALIŞMASI

Mustafa KÖROĞLU

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINA YERLEŞTİRMEDE KULLANILAN MERKEZİ
SINAV PUANLARININ GEÇERLİK ÇALIŞMASI

THE VALIDITY STUDY OF CENTRAL EXAM SCORES USED FOR PLACEMENT IN
SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Mustafa KÖROĞLU

Doktora Tezi

Ankara, 2021

Öz

Bu araştırmanın amacı; seçme yerleştirme amaçlı yapılan ve yüzbinlerce öğrenci hakkında hayati kararlar veren, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav (OKMS) puanlarının ölçüt geçerliğine ve sonuçsal geçerliğine ilişkin kanıtların toplanmasıdır. Karma yöntemle modellenen araştırmanın nicel boyutunda, eğitim sisteminin geri bildirim ve bütünlüğüne katkı sunmak ve eğitim müfredat sisteminin sarmal yapısının görülmesi amacıyla aynı öğrencilerin 8. ve 9. sınıf akademik başarı puanları ile OKMS alt testleri ham puanlarından elde edilen veri setleri arasındaki ilişkileri açıklamak için merkezi sınavın uygunluk (uyum) ve yordama geçerlik düzeyleri belirlenmiştir. Nitel boyutta ise bu sınavın hedeflenen amaçlarla ve diğer sosyal değerlerle ne kadar tutarlı olduğunun belirlenmesi ve ölçme sonuçlarının ters etkileri konularında bilgi toplayabilmek adına sonuçsal geçerlik ve ölçüt geçerliği bağlamında farklı paydaşlardan (öğrenci, öğretmen, veli) görüşler alınmıştır. Araştırmanın ölçüt geçerliğine ilişkin nicel sonuçlarına göre 8. ve 9. sınıf yılsonu akademik başarı puanları OKMS alt test puanlarını yeterli düzeyde açıklamaktadır. Bununla birlikte uygulamaya konulan yenilikler, araştırmaya konu olan paydaşlar tarafından kısmen olumlu olarak nitelendirilmesine rağmen, günümüze kadar sıklıkla değişikliğe uğrayan sistemlerin genelinde olduğu gibi uygulanan son sistemin de bazı temel problemleri ortadan kaldırmadığı göze çarpmaktadır.

Anahtar sözcükler: Merkezi sınav; uygunluk geçerliği; yordama geçerliği; sonuçsal geçerlik; kanonik korelasyon; karma yöntem araştırmaları

Abstract

The purpose of this research is to collect evidence regarding the criterion validity and consequential validity of the central exam scores of secondary education institutions (OKMS) that are used for the purpose of selection, placement and making vital decisions about hundreds of thousands of students. In the quantitative dimension of the research modeled with the mixed method, in order to contribute to the feedback and the integrity of the education system and to see the spiral structure of the education curriculum system, the compliance and the validity levels of the central exam were determined to explain the relationship between the 8th and 9th grade academic achievement scores of the same students and the the data sets obtained from the raw scores of OKMS subtests. In the qualitative dimension, opinions of different participants (students, teachers, parents) were taken in the context of the consequential validity and criterion validity in order to determine how consistent this exam is with the targeted purposes and other social values and to gather information about the adverse effects of the measurement results. According to the quantitative results regarding the criterion validity of the study, the end-of-year academic success scores of the 8th and 9th grades adequately explain the OKMS subtest scores. However, although the innovations put into practice are considered partially positive by the participants subject to the research, it is striking that the last system applied, as in the general systems that have undergone frequent changes until today, did not eliminate some basic problems.

Keywords: Central exam; conformity validity; predictive validity; consequential validity; canonical correlation; mixed method studies

Teşekkür

Verdiği destek ve yüreklendirici tavrıyla doktora eğitim ve tez yazım sürecini büyük bir motivasyonla yürütmemi sağlayan, zor zamanlarımı kolaylaştıran, olağan dışı şartlarda dahi olsa geri bildirimlerini ve kıymetli bilgilerini her daim çekinmeden paylaşan değerli danışmanım Prof. Dr. Nuri DOĞAN'a teşekkürü bir borç bilirim. Doktora eğitimime başladığım ilk günden itibaren tüm aşamalarda verdiği değerli katkıları, derdimle dertlendiği, anlayışı ve cesaretlendirici tavrı için Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a teşekkür ederim.

Araştırmamın başından sonuna kadar yardımlarını ve desteğini her zaman hissettiğim, karamsarlığa düştüğüm zamanlarda hemen yetişmekle birlikte çalışmam dışındaki problemleri çözmem konusunda da sorumluluk alan Dr. Öğretim Üyesi Mustafa KILINÇ'a, Hacettepe Üniversitesi'nde doktora eğitimime başlamam konusunda beni cesaretlendiren ve manevi desteklerini her zaman hissettiğim Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI'ya teşekkür ederim.

Tez savunma jürisinde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Bayram BIÇAK ve Dr. Öğretim Üyesi Sevda ÇETİN'e tezimin gelişimine sundukları katkılar nedeniyle teşekkürlerimi sunarım. Tez yazım sürecim boyunca yardıma ihtiyacım olduğu her anda sonsuz destek veren, sorunlarıma samimi bir şekilde çözümler üretmeye çalışan Dr. Öğretim Üyesi Recep Gür'e teşekkür ederim.

Veri toplama ve uygulama sürecimde gerekli desteği sağlayan Erzincan İl Milli Eğitim Müdürü Aziz GÜN'e ve Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde birlikte çalıştığım tüm arkadaş ve hocalarıma hassaten teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, her zaman yanımda olan aileme, ayrıca bu süreçte yardımını ve desteğini hep yanımda hissettiğim sevgili ablam Doç. Dr. Emine KÜÇÜKER' e teşekkürlerimi sunarım.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Şekiller Dizini	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	x
Bölüm 1 Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
Araştırma Problemi.....	7
Sayıtlılar	8
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	12
Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	12
İlgili Araştırmalar.....	32
Bölüm 3 Yöntem	44
Araştırma Modeli	44
Çalışma Grubu ve Katılımcılar.....	49
Veri Toplama Araçları.....	52
Veri Toplama Süreci.....	53
Verilerin Analiz Yöntemi	53
Geçerlik, Güvenirlik ve İnanırcılık.....	57
Araştırmacı Rolü ve Etik İlkeler	57
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar	59
Nicel Boyuta İlişkin Bulgular	59

Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	77
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	112
Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar	113
Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar	115
Nicel Boyuta İlişkin Tartışma	117
Nitel Boyuta İlişkin Tartışma.....	121
Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Değerlendirilmesi	128
Karma Yöntem Araştırmasının Katkısı	132
Öneriler	133
Kaynaklar.....	136
EK-A: Gönüllü Katılım Formları	162
EK-B: Veli Onam Formu	165
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	166
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	172
EK-D: Araştırma İzni Onay Bildirimi.....	173
EK-E: Etik Beyanı	174
EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	175
EK-G: Dissertation Originality Report	176
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	177

Tablolar Dizini

Tablo 1 Araştırmanın Nicel boyutuna İlişkin Çalışma Grubu.....	49
Tablo 2 Araştırmanın Nitel Boyutunda Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler.....	50
Tablo 3 Araştırmanın Nitel Boyutunda Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler ..	51
Tablo 4 Araştırmanın Nitel Boyutunda Velilere İlişkin Demografik Özellikler	52
Tablo 5 Sözel ve Sayısal Bölümlerde Bulunan Alt Testler, Yanıtlama Süreleri, Soru Sayıları ve Ağırlık Katsayıları.....	53
Tablo 6 Değişkenlere İlişkin Tolerance ve VIF Değerleri	55
Tablo 7 8. Sınıf Akademik Başarı Puanları ile Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı Alt Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	60
Tablo 8 Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar	61
Tablo 9 Bağımsız ve Bağımlı Setler Arasında Yordama Geçerliliğine İlişkin Kurulan Model.....	62
Tablo 10 Kanonik Korelasyonların Önemlilik Testlerine İlişkin Sonuçlar	63
Tablo 11 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler İçin Kanonik Korelasyon Katsayıları	65
Tablo 12 Değişkenlere İlişkin Kanonik ve Çapraz Yükler	66
Tablo 13 Birinci Model İçin Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlere Ait Açıklanan Varyanslar ve Gereksizlik Katsayıları	68
Tablo 14 9. Sınıf Akademik Başarı Puanları ile Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı Alt Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	69
Tablo 15 Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar	70
Tablo 16 Bağımsız ve Bağımlı Setler Arasında Kurulan Modeller	71
Tablo 17 Kanonik Korelasyonların Önemlilik Testlerine İlişkin Sonuçlar	72
Tablo 18 Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler İçin Kanonik Korelasyon Katsayıları	73
Tablo 19 Değişkenlere İlişkin Kanonik ve Çapraz Yükler	74
Tablo 20 İkinci Model İçin Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlere Ait Açıklanan Varyanslar ve Gereksizlik Katsayıları	77
Tablo 21 Paydaşların Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanlarının Sonuçsal Geçerliliğine Yönelik Olumlu Görüşleri.....	79
Tablo 22 Paydaşların Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanlarının Sonuçsal Geçerliliğine Yönelik Olumsuz Görüşleri	88
Tablo 23 Paydaşların Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanlarının Ölçüt Geçerliliğini Destekleyen Görüşleri.....	101

Tablo 24 <i>Paydaşların Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanlarının Ölçüt Geçerliğini Desteklemeyen Görüşleri</i>	106
--	-----

Şekiller Dizini

Şekil 1. Araştırmanın modeli.....	48
Şekil 2. Nitel verilerin analiz aşamaları.....	56
Şekil 3. 8. sınıf ve OKMS değişken setlerine ait kanonik değişkenler için özdeğerler grafiği.....	64
Şekil 4. Kanonik yüklerden elde edilen birinci kanonik değişkenler arasındaki maksimum ilişkiyi veren katsayılar.....	67
Şekil 5. 9. sınıf ve OKMS değişken setlerine ait kanonik değişken çiftleri için özdeğerler grafiği.....	73
Şekil 6. Kanonik yüklerden elde edilen birinci kanonik değişkenler arasındaki maksimum ilişkiyi veren katsayılar.....	75
Şekil 7. Katılımcıların yeni geçiş sistemine ilişkin en çok olumlu görüş bildirdikleri alt temalar.....	81
Şekil 8. Katılımcıların yeni geçiş sistemine ilişkin en çok olumlu görüş bildirdikleri alt temalar.....	91
Şekil 9. Katılımcıların yeni geçiş sistemine ilişkin en çok olumlu görüş bildirdikleri alt temalar.....	102
Şekil 10. Katılımcıların yeni geçiş sistemine ilişkin en çok olumlu görüş bildirdikleri alt temalar.....	107
Şekil 11. OKMS'nin sonuçsal ve ölçüt geçerlikleri kanıtlarına ilişkin paydaşların toplamda en çok görüş belirttikleri alt temalar.....	110

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AL	: Anadolu Lisesi
AERA	: American Educational Research Association
APA	: American Psychological Association
AYT	: Alan Yeterlilik Testi
FL	: Fen Lisesi
LGS	: Liselere Giriş Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NCME	: National Council on Measurement in Education
OBP	: Ortaokul Başarı Puanı
OGES	: Ortaöğretime Geçiş Sistemi
OKMS	: Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
OÖKÖSYM	: Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
TYT	: Temel Yeterlilik Testi

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde; araştırmada belirlenen problemin genel durum ve değerlendirilmesi, tez çalışmasının amacı ve önemi, araştırmaya konu olan problemler ve belirlenen alt problemleri, çalışmaya konu olan sayıltılar ve sınırlılıklar ile temel tanımlamalara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Yenilenen eğitim programları ile birlikte günümüz ihtiyaçlarını karşılamak adına ölçme ve değerlendirme sistemleri de farklılaşmaktadır (Karacaoğlu & Acar, 2014). Öğrenci sayısının zamanla artmasına rağmen, ülkemiz genç nüfus oranı yüksekliğine bağlı olarak öğretmen ve derslik sayısında aynı artış gerçekleşmemiştir (Sarier, 2010). Kaliteli bir eğitim sürecinin kaliteli bir geleceği beraberinde getireceği bilincinin toplumda yer alması, ülkemizde öğrenci sayısının oldukça yüksek olmasına karşın sınav puanı ile girilebilen okullardaki kontenjan azlığı (Çetin, 2017; Kayapınar, 2006), velilerdeki nitelikli okulların çocuklarının başarısını artıracacağı düşüncesi (Çifçili, 2007), öğrencilerde başarı puanlarına göre sıralama yapılmasının daha mantıklı ve doğru bir uygulama olduğu düşüncesi (Baykal, 2014) yine göreceli olmakla birlikte merkezi sisteminin toplumda güvenilirliğinin yüksek olması kademeler arası geçişte seçmeye dönük sınav sistemlerini mecbur kılmaktadır (Çetin & Ünsal, 2019).

Sınavla öğrenci alan liselerin sayısı ile ortaokulu başarıyla bitiren öğrencilerin sayısı kıyaslandığında, seçme ve yerleştirmeye dayalı merkezi sınavların uygulanmaya devam etmesi zorunluluğu doğmaktadır. Arz talep dengesinin kurulmaması ve lise türleri arasında nitelik farklılıklarının olması kademeler arası geçişte rekabet duygusunu beraberinde getirmektedir. Uygulanan merkezi sınavlarla birlikte eğitimin sınav odaklı bir yapıya dönüşmesi, öğrencilerin ve ailelerin psikolojik durumlarını olumsuz etkilemektedir (Dinç ve ark., 2014; Karadeniz ve ark., 2014; Taşkın, 2016; Ocak ve ark., 2010; Şahin ve ark., 2012; Yavuz, 2010; Akman, 2017; Duban & Arısoy, 2017; Demir & Yılmaz, 2019). Veliler, lise seçimi yaparken çocuklarının ilgi, istek ve yeteneklerinden ziyade, okulun merkezi sınav sonuçlarına öncelik vermektedirler (Şad & Şahiner, 2016). Farklı sosyoekonomik düzeylere sahip aileler, okulun ilk günüyle birlikte çocuklarını eşit olmayan şartlarda ortak sınavlara hazırlama telaşına girmektedirler. Öğrenciler ise hayatta başarılı olmanın yolunun

merkezi sınavlardan geçtiğini düşünmektedirler (Yalçın, 2019). Başvuran sayısının çok alınacak kişi sayısının az olduğu seçme ve yerleştirme amaçlı yapılacak sınavlarda bireylerin özelliklerinin tanımlanması gerekir. İnsanların farklı niteliklerinin birbirleriyle ilişkili olması sebebiyle ölçülecek özelliklerin belirlenmesi, diğer özelliklerden ayrıştırılması ölçme süreci bakımından önemlidir (Doğan, 2019).

Türkiye eğitim sisteminde kullanılmakta olan ölçme ve değerlendirme yöntemleri, bireyin ölçülmesi hedeflenen özelliğine, değerlendirme aracının kullanıldığı gruba ve ölçmede hedeflenen amaca göre değişiklik göstermektedir. Bireylerde ölçülen özellikler, ölçme yöntemlerinden elde edilen sonuçlara göre değerlendirilir. Değerlendirmenin isabetliliği, ölçme ve değerlendirmede kullanılan yaklaşımların niteliklerine göre değişmektedir. Bu özellikler ölçmede kullanılan araçlarla elde edilen sonuçların güvenilirliği, geçerliliği ve kullanılabilirliği. Ölçme sonuçlarının yüksek güvenilirliğe sahip olması gerekli bir koşul olmakla birlikte, test planındaki amacın ve ölçülecek özelliklerin belirlenmesi, ölçme sonuçlarını belirlenen özellikleri başka değişkenlerle karıştırmadan bilgi vermesi, ölçülecek özelliklere uygun soruların yazılması, yazılan soruların uygunluğunu alan uzmanları tarafından incelenmesi, madde analizi sonuçları ölçme sonuçlarının geçerliği hakkında toplanacak kanıtlardan bir kısmını oluşturmaktadır (Doğan, 2019). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından hazırlanan Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı seçme amacıyla kullanılan bir ölçme aracı olduğundan yukarıda ifade edilen özellikleri taşıması beklenmektedir. MEB (2019a) sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınava ilişkin yayınladığı raporda, detaylı olarak analiz edilen maddelerle hesaplanan geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının hedeflenen orandan daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bir ölçme aracında, puan yorumlarının ve kullanımının geçerliği en önemli niteliktir. Geçerlik tanımları dönemsel değişiklikler göstermiş olmasına rağmen Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (American Educational Research Association [AERA]), Amerikan Psikoloji Derneği (American Psychological Association [APA]) ile Amerikan Eğitimde Ölçme Ulusal Konseyi (National Council on Measurement in Education [NCME]) tarafından Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Standartları (Standards for Educational and Psychological Testing [AERA, APA & NCME]) (1999, 2014) adıyla yayımlanan otorite kaynak olarak kabul edilmektedir (Downing & Haladyna, 2006). 1999 ve 2014 standartları, belirli bir kullanım için ölçme sonuçlarının önerilen bir yorumunun geçerliğini değerlendirmede, testin içeriğine ilişkin kanıt, cevap süreçlerine

ilişkin kanıt, testin iç yapısına ilişkin kanıt, testin diğer değişkenlerle ilişkileri üzerine kanıt ve ölçme sonuçları üzerine temellenmiş beş farklı kanıt kaynağının kullanılabilceğini ifade etmektedir. Test geliştirme uzmanları, testlerin geliştirilme amacına uygun güvenilirlik ve geçerlik kanıtlarını kullanmaktadırlar.

Test ölçümlerinin testin dışındaki değişkenlerle ilişkisinin analizlerine dayalı olarak belirlenen diğer değişkenlerle ilişkiler üzerine temellenmiş kanıtlar, test-ölçüt ilişkilerini (uyum ve yordama), yakınsak ve ıraksak analizleri, geçerliğin genellenmesi çalışmalarını içermektedir (AERA, APA, & NCME, 1999, 2014; Creswell, 2012; Gall, ve ark., 2007; Osterlind, 2006; Sireci, 2009). Toplam test puanları ile orijinal ölçüt puanlarının korelasyonu olarak tanımlanan ölçüt geçerliği; ölçütün zaman açısından belirlenme durumuna göre iki farklı alanda incelenir. Bunlar; uygunluk ve yordama geçerliğidir (Aiken, 1971; Anastasi, 1988; Baykul, 2000; Crocker & Algina, 1986; Tekin, 2007). Başvuran kişi sayısının çok, alınacak kişi sayısının ise az olduğu, seçme ve yerleştirmeye dönük sınavlarda amaca uygun olarak yordama geçerliği kullanılmaktadır (Baykul, 2000; Crocker & Algina, 1986).

İlk kez Messick (1995) tarafından benimsenen sonuçsal geçerlik kavramı ise 1999 standartlarında “test etmenin sonuçları üzerine temellendirilmiş kanıt” biçiminde; 2014 standartlarında “test etmenin sonuçları ve geçerlik için kanıt” olarak ifade edilmiştir (AERA, APA, & NCME, 2014). Test kullanımının bazı sonuçları, testi geliştiren istenilen kullanımlara yönelik test ölçümlerinin yorumundan doğrudan çıkmakla birlikte; geçiş süreci, testin arzu edilen kullanımlarına ilişkin önerilen yorumların sağlamlığı adına kanıtlar toplayarak, bir test ya da test etme programı ile bağlantılı olarak beklenen ve beklenmeyen sonuçların değerlendirilmesine işaret eder (AERA, APA, & NCME, 1999, 2014; Sireci, 2009). Araştırmacı ölçme sonuçlarına bağlı kalınarak yapılan değerlendirmelerin ve bu değerlendirme sonuçlarının, testle ulaşılması planlanan amaçlarla ve farklı sosyal değerlerle ilişkili tutarlılığının değerlendirilmesi gerektiğini ifade edebilir. Değerlendirmenin öğrenmeye etkilerinin yanında, değerlendirme bilgisinin sosyal sonuçları noktasında, öğrenciler hakkında yargıda bulunmak ile öğrenmeyi öğrenme ve yaşam boyu öğrenme olguları arasındaki ilişkiler göz ardı edilmemelidir (Hargreaves, 2007; Ross, 2006; Sambell ve ark., 1997). Bu bağlamda ortaöğretime geçişte uygulanan son sisteme dair sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın hedeflenen amaçlarla ve diğer sosyal

değerlerle ne kadar tutarlı olduğunun (sonuçsal geçerliğinin) belirlenmesi gerekmektedir.

Günümüzde bilgi ve teknoloji alanındaki hızla artan gelişme ve değişimler, nitelikli insan gücüne ihtiyacı artırmaktadır. Eğitim sistemlerindeki değişim nitelikli insana ulaşma ihtiyacının etkisinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerle ilgili hayati kararların sınavlarla verildiği ülkemizde eğitim sistemindeki değişiklikler ile birlikte sınav sistemleri de değiştirilmektedir. Yapılan bu değişikliklerin etkinliği de, araştırılması gereken önemli konular arasındadır (Doğan & Sevindik, 2011).

Merkezi sınavlar genellikle Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ile Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] tarafından geliştirilerek uygulanmaktadır. Alanyazında bu sınavlar “yüksek risk içeren testler” (high stakes tests) tanımlaması ile de ifade edilmektedir (Hamilton ve ark., 2002; Jones ve ark., 2003; Kumandaş & Kutlu, 2010). Türkiye’de uygulanmakta olan merkezi sınavların yapılma gerekçeleri farklılık göstermesine rağmen, genellikle öğrencileri bir programa ya da üst eğitim kurumlarına seçme ve yerleştirme amacıyla yapılmaktadır. Öğrenci sayısının fazlalığı, nitelikli kabul edilen okul sayısının azlığı (Çetin, 2017; Çifçili, 2007; Kahveci, 2009; Kayapınar, 2006), velilerin çocukları için en doyurucu eğitimi alabileceklerini düşündükleri okulları seçme arzusu (Çifçili, 2007), öğrencilerin başarılarına göre sıralanmasının adil olduğu düşüncesi (Baykal, 2014) ve merkezi sınavların toplum tarafından nispeten daha güvenilir kabul edilmesi (Çetin & Ünsal, 2019) merkezi sınavların ortaya çıkış nedenleri arasındadır. Bu doğrultuda yaklaşık 35 yıldır merkezi sınavlar yapılmaktadır. Yüksek risk içeren bu testler ortaöğretime öğrenci seçme ve yerleştirmede temel belirleyici olmasına rağmen, yapılmakta olan sınavların yapı ve içeriği ve puan hesaplama yöntemlerinde bir istikrar sağlanamamış olması eğitim sistemi için önemli bir sorundur.

Ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla yapılan sınavların ve sistemlerin ülkemizde 2000’li yıllardan itibaren sık sık değiştiği görülmektedir. Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) ve Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav (OKMS), son on beş yılda uygulanan beş farklı sınav sistemidir. Merkezi sınav sistemlerinde yapılan değişiklikler, eğitim sistemindeki eksikleri iyileştirmek, öğrenci ve veli üzerindeki negatif etkilerini azaltmak amacıyla gerçekleştirilmiştir (Gür ve ark., 2013).

Yukarıdaki açıklamalara paralel olarak 2018 yılından itibaren ortaöğretim kurumları için yeni bir merkezi sınava geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yeni getirdiği sistem ile birlikte artık liselere hazırlanan öğrenciler kendi evlerine yakın okullara kayıt yaptırabilmektedir. Eski sınav sistemi olan TEOG'un kaldırılmasıyla birlikte gelen sistemin sayesinde artık öğrenciler ve veliler kendilerine kolaylık sağlaması beklenen sınava girme zorunluluğu kaldırılarak yerel yerleştirme sistemine tabi tutulmaktadır. Yine sınavın önemli olmasına rağmen öğrencilerin çoğunluğu yerel yerleştirmeye göre kayıt yaptırabilmektedir. Yenilenen sistemle birlikte, yeni sınav sisteminin daha önce uygulanan ortaöğretime geçiş sistemlerinin temel problemlerini ortadan kaldırması ve bu sistemde kullanılan merkezi sınav puanlarının geçerlik düzeyinin yükseltilmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarını yordadığı düşünülen 8. sınıf akademik başarı puanları ve öğrencilerin 9. sınıf akademik başarılarını yordadığı düşünülen sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanları yordayıcı değişkenler olarak ele alınmıştır. Bu değişkenlerin, merkezi sınav puanlarını; merkezi sınav puanlarının da öğrencilerin 9. sınıf akademik başarılarını ne derece yordadığının belirlenmesi ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliğine ve liselere geçişte şu anda uygulanmakta olan son sistemin sonuçsal geçerliğine yönelik öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, 2019 yılında sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınava katılan öğrencilerin 8. sınıf ve 9. sınıf yılsonu akademik başarı puanları ile merkezi sınav alt test puanlarına ilişkin değişken setleri arasındaki ilişkilerden yola çıkarak, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın (OKMS) uyum ve yordama geçerlik düzeylerinin belirlenmeye çalışılması ve merkezi sınav sisteminin paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve velilerden görüşler alınarak sınavın sonuçsal geçerliğine ilişkin kanıtların toplanmasıdır. Eğitim müfredatımızın birbirinin devamı şeklinde adım adım öğrenmelere dayalı sarmal bir içerik düzenleme yaklaşımına göre düzenlenmesi bağlamında; ilköğretimden başarıyla mezun olan öğrencinin ortaöğretimde,

ortaöğretimden başarı ile mezun olan öğrencinin ise üniversite giriş sınavında ve yükseköğretimde başarılı olması beklenen bir durumdur.

Ortaokul kurumlarının asıl hedefi öğrencisini liseye hazırlamaktır. Bu kurumların bu amacı gerçekleştirebilmeleri; öğrencileri lise dönemindeki öğrenmeler için belirleyici olan hazırbulunuşluk seviyesine getirebilmesine ve ön şart davranışlarını verebilmesine bağlı olmaktadır. Öğrencilerin ortaokuldaki kazanımları, lise dönemindeki başarılarını olumlu şekilde etkileyecektir. Nitekim; öğrencinin öğrenmeler ve okul başarısı üzerinde bir önceki okul döneminin önemli bir etken olduğu vurgulanmıştır (Kan, 2005; Verim, 2006). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ilgili derslerdeki akademik başarı puanlarının OKMS alt testi ham puanlarını yordamadaki etkisinin bilinmesi eğitim sistemimizin geri bildirim açısından önem arz etmektedir.

Tüm bunlardan yola çıkılarak; öğrencinin ortaöğretimde kazandığı başarı ile ortaöğretim kurumları merkezi sınavında alacağı başarı sonucunun birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim; sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavda sorulan soruların ölçtüğü bilgi ve beceriler, ortaokul müfredatı (8. sınıf öğretim programı) içerisinde yer almaktadır. Bireye yapılan yatırımların olumlu veya olumsuz sonuçlarının ortaya çıkması uzun yıllar almaktadır. Fakat getirilen her bir sınav sisteminin sonuçları görülmeden, sınav sistem ve yöntemlerinin hızlı değişimi eğitim paydaşları tarafından sıklıkla eleştirilmektedir.

Ölçüt dayanaklı geçerlik, geçerli ve güvenilir bir ölçüt bulmanın zorluklarını taşımakla beraber, uygulanabilir ölçüt değişkenlerin bulunması durumunda uygulayıcılara kullanışlı bilgiler vermektedir (Kelecioğlu & Göçer Şahin, 2014). Seçme ve yerleştirme amaçlı kullanılan testlerde öncelikle ölçüt geçerliğine ilişkin kanıtların toplanması işlevseldir. Diğer yandan, Messick'e (1995) göre geçerlik, güvenilirlik, karşılaştırılabilirlik, hesapverebilirlik ve adiliyet sadece ölçmenin temel ilkeleri değil, ölçme haricindeki karar vericiler tarafından da kullanılan sosyal değerleri içermektedir. Bilimsel ve politik açıdan önemli bir sosyal değer olarak merkezi sınavların geçerliğinin belirlenmesi, öğrencilerin eğitim hayatlarını etkilemekle birlikte öğrenme öğretme süreçlerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Merkezi sınavların bu etkileri eğitimle ilgili bütün paydaşları doğrudan ilgilendirmektedir (Jones & Egle, 2004; Smyth, 2008).

Yukarıda bahsedilen sebepler göz önüne alındığında "Ortaöğretim kurumlarına geçiş nasıl olmalıdır?" sorusu güncelliğini korumaktadır. Ortaöğretime geçişte yeni uygulamaya konulan OKMS alt testlerinden elde edilen puanlarla 8. - 9. sınıf akademik

başarı puanları arasındaki ilişkilerin ortaya konması ve yeni geçiş sisteminin farklı paydaşların bakış açılarıyla incelenmesi, sonuçsal geçerlik ve ölçüm sonuçlarının ters etkileri konusunda bilgi toplamak bakımından önemlidir. Bu açıdan kademeler arası geçiş uygulamalarından biri olan ortaöğretim kurumları merkezi sınavının öğrenci, öğretmen, veli gözünden analiz edilmesi ve sınavın hedeflenen amaçlarla ve diğer sosyal değerlerle ne kadar tutarlı olduğunun belirlenmesi ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını olumlu yönde etkileyecektir. Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar, eğitim politikacılarına ortaöğretim kurumları merkezi sınavının kaldırılması veya kaldırılmaması yönünde ek bilgiler verebilir.

Alan yazın incelendiğinde geçmiş yıllarda yapılan merkezi sınavların etkisini çeşitli kriterlere göre inceleyen araştırmalar bulunmaktadır fakat ortaöğretime geçişte son sistem olan sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav (OKMS) konusunda çok az çalışma olması ve aynı öğrenciye ait ilgili derslerin hem 8. sınıf hem de 9. sınıf akademik başarı puanlarına ulaşılması, aynı zamanda sınava giren öğrencilerden, velilerinden ve öğretmenlerden görüş alınması bu araştırmanın yapılmasına olanak sağlamıştır. Bu doğrultuda yapılan araştırmada, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliği ve sonuçsal geçerliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Eğitim müfredat sisteminin sarmal yapısının görülmesi amacıyla da hem ortaokul hem de lise ders notlarına ilişkin veriler toplanarak sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın belirtilen hedeflerinin eğitim paydaşlarınca ne kadarının gerçekleştiği değerlendirilerek, sınavın amacına yönelik geri bildirimler vermesi ve sınavın uygulanmasına yönelik olarak okul yöneticileri, eğitim politikacıları ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma Problemi

Ortaöğretime geçişte sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav (OKMS) puanlarının ölçüt ve sonuçsal geçerliği nasıldır?

Alt Problemler

1.Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliği nasıldır?

1.1. Sekizinci sınıf akademik başarı puanları ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav alt test puanları değişken setleriyle kurulan modelin uyum geçerliği nasıldır?

1.2. Dokuzuncu sınıf akademik başarı puanları ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav alt test puanları değişken setleriyle kurulan modelin yordama geçerliği nasıldır?

2. Öğrenci, öğretmen ve velilerin sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının sonuçsal geçerliği bağlamında görüşleri nelerdir?

2.1. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının sonuçsal geçerlik bağlamında pozitif sonuçları nelerdir?

2.2. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sonuçlarının ters etkilere sebep olabilecek negatif sonuçları nelerdir?

3. Öğrenci, öğretmen ve velilerin sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

3.1. 8. sınıf akademik başarı puanları, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav alt test puanları ve 9. sınıf akademik başarı puanları değişken setleriyle kurulan modellerin ölçüt geçerliğinin; öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ile desteklenmesine ilişkin kanıtlar nelerdir?

3.2. 8. sınıf akademik başarı puanları, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav alt test puanları ve 9. sınıf akademik başarı puanları değişken setleriyle kurulan modellerin ölçüt geçerliğine ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin olumsuz görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

1. Farklı okul türlerine ait başarı puanlarının eşdeğer olduğu varsayılmıştır.
2. Farklı öğretmenler tarafından verilen aynı başarı puanlarının eşdeğer olduğu varsayılmıştır.

3. Farklı ortamlarda yapılan sınavların öğrenci başarılarına etkisinin değişmediği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Örneklem içerisinde yer alan katılımcıların görüşleriyle sınırlıdır.

2. Erzincan iliyle sınırlıdır.

3. 2019-2020 eğitim-öğretim yıllarında gerçekleştirilen sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav ile sınırlıdır.

Tanımlar

Merkezî Sınav: Resmî, özel ve imam hatip ortaokulları ile geçici eğitim merkezlerinde öğrenim görmekte olan öğrencileri, fen ve sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına (sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları) yerleştirebilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmakta sınav türüdür.

Ortaokul Başarı Puanı (OBP): Ortaöğretimin 6, 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yıl sonlarında alınan başarı puanlarının aritmetik ortalaması ile elde edilen ve virgülden sonra dört basamak yürütülen puan türüdür.

Merkezî Yerleştirme: Merkezî sınavla öğrenci kabul eden okulların belirlemiş oldukları kontenjanlarına göre, puan üstünlüğüne bağlı olarak yapılan yerleştirme türüdür.

Yerel Yerleştirme: Tercih edilen okulun türü, konumu ve kontenjanına göre il/ilçe milli eğitim müdürlükler tarafından belirlenen ortaöğretim kayıt alanlarındaki okullara, öğrencilerin ikamet adresleri, okul başarı puanının üstünlüğü ve okula özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısının azlığı sıralama kriterleri dikkate alınarak yapılan yerleştirme türüdür.

8. Türkçe akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 8. sınıf Türkçe dersi yılsonu karne notudur.

8. Matematik akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 8. sınıf Matematik dersi yılsonu karne notudur.

8. Fen Bilimleri akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 8. sınıf Fen Bilimleri dersi yılsonu karne notudur.

8. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 8. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi yıl sonu karne notudur.

8. Yabancı Dil akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 8. sınıf Yabancı Dil dersi yıl sonu karne notudur.

OKMS Türkçe alt testi ham puanı: ortaöğretim kurumlarına sınavla öğrenci yerleştiren kurumlara yönelik, sınavda 20 sorulu Türkçe testindeki düzeltme formülü yardımıyla ulaşılan net sayısıdır.

OKMS Matematik alt testi ham puanı: ortaöğretim kurumlarına sınavla öğrenci yerleştiren kurumlara yönelik, sınavda 20 sorulu Matematik testindeki düzeltme formülü yardımıyla ulaşılan net sayısıdır.

OKMS Fen Bilimleri alt testi ham puanı: ortaöğretim kurumlarına sınavla öğrenci yerleştiren kurumlara yönelik, sınavda 20 sorulu oluşan Fen Bilimleri testindeki düzeltme formülü yardımıyla ulaşılan edilen net sayısıdır.

OKMS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testi ham puanı: Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavda 10 sorudan oluşan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testindeki düzeltme formülü yardımıyla elde edilen net sayısıdır.

OKMS Yabancı Dil alt testi ham puanı: ortaöğretim kurumlarına sınavla öğrenci yerleştiren kurumlara yönelik merkezi sınavda 10 sorulu Yabancı Dil testindeki düzeltme formülü yardımıyla elde edilen net sayısıdır.

9. Türkçe akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 9. sınıf Türkçe dersi yılsonu karne notudur.

9. Matematik akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 9. sınıf Matematik dersi yılsonu karne notudur.

9. Fen akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 9. sınıf Fizik-Kimya-Biyoloji derslerine ait yılsonu karne notlarının ortalamasıdır.

9. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 9. sınıf T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi yılsonu karne notudur.

9. Yabancı Dil akademik başarı puanı: 100 puan üzerinden hesaplanan 9. sınıf Yabancı Dil dersi yılsonu karne notudur.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan ortaöğretime geçiş sistemlerine ilişkin farklı ülkelerdeki uygulamalarla birlikte Türkiye’de ortaöğretime geçiş sürecinin tarihi ve 2017-2018 yılından itibaren uygulanmakta olan liselere geçiş sisteminin kapsamına ve değerlendirme sürecine yönelik detaylar açıklanmıştır.

Kademeler arası geçiş uygulamaları. Genel manada kültürel, ekonomik ve siyasal boyutları olan küreselleşmenin, geçirdiği değişim ve dönüşüm süreçleri içerisinde, etkisini eğitim alanında da hissettirdiği ve eğitimin önemini ön plana çıkardığı görülmektedir. Tarihsel süreç içerisinde toplumların ulusal anlamda varlıklarını sürdürebilmeleri ve uluslar arası arenada söz sahibi olabilmeleri, ancak küresel dünyanın gerekliliklerini kazandırabilecek etkili eğitim sistemleri ile mümkün olabilir (Gürses ve ark., 2005). Günümüzde çağın gereksinimlerine uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi ise birtakım uygulamalarla sağlanmaya çalışılmaktadır (Yurdabakan, 2002). Bu bağlamda başvurulan uygulamalardan biri de kademeler arası geçiş uygulamalarıdır. Kademeler arası geçiş uygulamaları, öğrencileri önceden belirlenmiş birtakım kriterler doğrultusunda bir üst öğretim kademesine yerleştirme niteliğine sahip sınav düzenekleri olarak bilinmektedir (Dinç ve ark., 2014).

Bu sınav düzeneklerini hayata geçirebilmek adına bilhassa ilköğretimden yükseköğretime kadar uzanan süreçte, dünyada birbirinden farklı yöntem ve teknikler geliştirilmeye devam etmektedir. Kendi eğitim sistemlerine uygun bir biçimde kademeler arası geçiş uygulamalarını yürüten ülkeler, uygulamalar esnasında oluşabilecek birtakım karışıklıklara mahal vermemek adına, öğrencilerini ve onların ailelerini mağdur etmemeyi de gözeterek adil bir biçimde seçme yerleştirme sürecini tamamlamak amacı ile kademeler arası geçişleri sistemli bir şekilde olarak uygulamaktadır. Elbette gerçekleştirilen bu uygulamalar, öncelikli olarak ülkelerin sahip olduğu sosyal dokuları, demografik özellikleri ve kültürel yapıları dikkate alınarak yapılmaya çalışılmaktadır (Taşkın & Aksoy, 2019).

Ülkemizde de kademeler arası geçiş uygulamalarında sık aralıklarla birtakım yenilikler ve düzenlemelere gidilerek, öğretim kademeleri arasındaki geçişlerin daha

kolay ve şeffaf olması sağlanıp, geçiş aşamalarında meydana gelebilecek mağduriyetler engellenmeye çalışılmaktadır (Kavak ve ark., 2007). Bu kurumlar aynı zamanda öğrencilerin ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda onlara doğru yönlendirmeler yapma çabası içerisinde olmaya da gayret etmektedir (Varış, 1996).

Sosyal devlet olmanın bir gerekliliği olarak vatandaşlarına iyi ve nitelikli eğitim olanakları sunmaya çalışan ülkelerde, genel manada eğitim kurumları arasında nitelik açısından ve öğrenci sayısı ile kontenjanlar arasında önemli derecede bir farklılık olmadığı durumlarda seçerek eleme yöntemi yerine öğrencilerin yetenek, ilgi, değer ve tercihleri dikkate alınarak bu doğrultuda birtakım yönlendirmelerin yapılması söz konusu olabilmektedir (Atılğan, 2017). Tam tersi durumda eğitim kurumları arasında hem nitelik, itibar ve imkân farklılıklarının bulunduğu, hem de kontenjanların sınırlı ancak öğrenci sayısının fazla olduğu ülkelerde ise bilhassa ortaöğretime geçiş aşamasında yalnızca merkezi sınav sonuçları esas alınarak bir seçme yerleştirme işleminin gerçekleştirilmesinin, dünya üzerinde en sık karşılaşılan model olduğu söylenebilir (Gültekin, 2003).

Farklı ülkelerde ortaöğretime geçiş sistemleri. Dünya üzerinde yer alan birçok ülke, kendi eğitim sistemi, sosyolojik yapısı ve içerisinde öğrenci sayısını da barındıran demografik özellikleri vb. çeşitli parametreler doğrultusunda çeşitli liseye yerleştirme modelleri kullanmaktadır (Ahn & Trogon, 2017; Duran & Sezgin, 2014; Gültekin, 2014; MEB, 2010; Yavuz & Derinbay, 2014). Yürütülen tüm liseye geçiş sistemleri incelendiğinde birçoğunun, bilhassa nitelik ve itibar açısından yüksek düzeyde eğitim olanaklarına sahip elit eğitim kurumları şeklinde tanımlanan liselerin, öğrenci seçimi konusunda başvurduğu yöntem ve teknikler sıklıkla gündeme gelmektedir (Europedia, 2013; Gür & Çelik, 2009). Zaman içerisinde söz konusu eğitim kurumlarına olan ilgi ve taleplerin artması nedeniyle birçok ülke söz konusu durumu en aza indirgeyebilmek amacı ile ortaöğretime geçiş sürecinde çeşitli yöntem ve teknikler geliştirmektedir (Akman, 2017; Dinç ve ark., 2014; Şad & Şahiner, 2016). Birçok ülke ortaöğretime geçiş sürecini, okul temelli seçme sınavı, merkezi seçme sınavı ve okul bitirme sınavı vb. sınavlar uygulayarak ve/veya okul notları, öğretmen görüşleri gibi belli başka ölçütler doğrultusunda tamamlamaya çalışmaktadır (Gür ve ark., 2013; Kasapçopur ve ark., 2010).

Ortaöğretime geçişte bazı ülkelerin kullanmış oldukları birtakım değişken ve ölçütlere bakılacak olursa;

Amerika Birleşik Devletleri (ABD): Uygulanan merkezi bir sınav sistemi bulunmamakta ancak eyaletlere göre farklılık gösteren birtakım uygulamalar göze çarpmaktadır. Öğrencilerin sınava girme zorunluluğu ise hiçbir eyaletinde bulunmamaktadır. Bu anlamda öğrencilerin kendi istek ve tercihleri doğrultusunda evlerine yakın bir ortaöğretim kurumunda eğitim hayatlarına devam edebilecekleri gibi, sınav yolu ile öğrenci kabul eden liselere başvurma hakkına sahip oldukları da görülmektedir (Gür ve ark., 2013).

Çin Halk Cumhuriyeti: Çin’de zorunlu eğitim 9 yıl olup ortaokula kadar devam etmektedir. Lise eğitimi ise zorunlu olmamakla beraber (Tanrısevdi & Kırıl, 2018) öğrenciler, ortaöğretime geçiş aşamasında senede bir defa yerel düzeyde gerçekleştirilen “Zhongkao” adlı sınava tabi tutulurlar ve ortaöğretim kurumlarına kabul edilmeleri bu sınavda aldıkları puanlara bağlı olarak gerçekleşmektedir (OECD, 2016).

Almanya: Almanya’da ise bir yönlendirme sistemi söz konusudur. Bu sistemde öğrencilerin erken yaşlardan itibaren çeşitli okullara yönlendirilmeleri sağlanmaktadır. Çocuklar ilkokuldan sonra akademik performansları ve öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, akademik ya da mesleki türde eğitim veren kurumlara yerleştirilmektedirler. Tercih yapılırken bilhassa ailelerin önemli bir rol üstlenmeleri nedeniyle de bu süreçte öğrenci, ailesi ve okul işbirliği içinde çalışmaktadır. Kademeler arası geçiş sağlanırken öğrenciler yetenekleri, akademik başarıları ve sahip oldukları gelişim özellikleri doğrultusunda ortaöğretimin ikinci kademesine geçerler (Sözen & Çabuk, 2013).

Fransa: “Collèges” isimli ortaöğretimin ilk basamağını ortalama 11-14 yaş aralığında tamamlayan öğrenciler, mezuniyet belgesi alabilmek amacıyla yapılan bitirme sınavına girmek mecburiyetindedirler. Aynı zamanda öğrencilerin hangi lise türüne gideceklerinde, kendi okul notlarının da etkili olduğu görülmektedir (Gür ve ark., 2013). Ayrıca okul bünyesinde kurulan bir konsey ile, öğrencilerin yerleşeceği liseye topyekun karar verilmekte ve öğrencilerin bilhassa vatandaşlık eğitimine yönelik temel birtakım değerleri kazanmış olmasına da önem verilmektedir (Zayimoğlu Öztürk, 2014).

İngiltere: İngiltere eğitim sisteminde ortaöğretime geçiş sürecinde geneli kapsayıcı nitelikte olan ulusal bir sınav yapılmayıp, 2 adet zorunlu ve 5 adet seçmeli sınav uygulanmaktadır. Bu esnada öğretmen görüşleri de ön planda yer almaktadır (Eurydice, 2009). Öte yandan öğrencilerin içinde yer aldıkları çevrede bulunan 3

okuldan birini tercih etme hakkına sahip oldukları ve söz konusu okulların da öğrenci başvurularını kabul etme yetkisini üstlendikleri görülmektedir (Eurydice, 2018).

Rusya: Rusya’da zorunlu eğitim olan 9 yıllık süreci tamamlayan bütün öğrenciler, eyalet genelinde yapılan “AttestatobOsnovnomObshchemObrazovaniı” isimli bitirme sınavına girerek bu sınavda gösterdikleri başarı ile gidecekleri liseyi belirlemektedirler. (Gür ve ark. 2013).

Güney Kore: Güney Kore’de öğrenciler ortaokul eğitimleri sona erdiğinde bir seçme sınavına tabi tutulmaktadır. Meslek liselerine katılmaya gönüllü olan öğrenciler bireysel tercihlerine ve uygulanan seçme sınavı sonuçlarına göre yerleştirilmektedir (Gür ve ark., 2013). Öğrenciler genel liselere ise tercih hakkı sunulmadan yalnızca ikamet ettiği bölgeye bağlı olarak yerleştirilirlerken, zamanla birtakım elastiki yöntemlerin benimsenmeye başlandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra bazı karakteristik liseler de kendi seçme sınavlarını yapmakta ve bu süreçte öğrencilerin ortaokul notlarını da dikkate almaktadırlar (Ministry of Education Science and Technology, Republic of Korea, 2008).

Singapur: İlköğretimi bitiren bütün bireyler, genel düzeyde uygulanan final sınavına katılmak mecburiyetinde olup sınavda elde ettikleri performans ile okullar tarafından gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları doğrultusunda farklı okul türlerine yerleştirilmektedir (Gür ve ark., 2013).

Finlandiya: 9 yıl boyunca verilen temel eğitimin ardından liseye yerleştirme işlemi, genel müracaat sistemi üzerinden gerçekleştirilmektedir. Bu sistemde temel ölçüt olarak öğretmenlerin vermiş olduğu notlar kabul edilmektedir. Ülkede uygulanan merkezi nitelikte bir sınav bulunmamaktadır. Ancak öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda, test puanlarını veyahut bireysel projelerini müracaat evraklarına ekleyebilmektedirler (Eurypedia, 2013).

İsviçre: Tüm bölgeler kendine ait bir bakalorya uygulayarak uzman liselere kabul koşullarını tayin etmektedir. Mecburi temel eğitimin ardından yerleştirme sürecinde öğrencilerin performansları, giriş sınavı notları veya eğitim kurumunun önerileri dikkate alınmaktadır. Mesleki türde öğrenim görmek isteyen öğrenciler de ayrı bir sınava tabi tutulmaktadır (Eurypedia, 2013).

Macaristan: Ülkenin eğitim sistemine göre okullar kabul koşullarını kendileri belirleyebilmektedir. Bu süreçte öğrenciler de eğitim almak istedikleri kurumların

çizelgesini yaptıktan sonra ilgili birime sunmaktadırlar. Eğitim kurumlarından bazıları ise kendi sınavlarını yapmakta olup diğer kurumlar da, ilkokul notlarına ve ortak yürütülen sınav sonuçlarına bağlı bir seçme işlemi gerçekleştirmektedir (Eurypedia, 2013).

Danimarka: İlköğretim sonunda yapılan final sınavlarının sonuçlarına göre başarısız bulunan öğrenciler, okulların kendi düzenlediği bir sınava tabi tutulmaktadırlar (Eurypedia, 2013).

Hollanda: Hollanda'da ilköğretim kademesinin 8. sınıfında öğrenim gören öğrenciler, CITO (The National Institute For Educational Measurement) isimli teste tabi tutulmaktadır. Elbette öğrencilerin gidecekleri okul türünün belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin de önemli bir rol oynadıkları söylenebilir. Öğrenciler ilk sene gidecekleri okullarda köprü vazifesi üstlenen hazırlık sınıflarında eğitim alır ve burada elde ettikleri başarı ile eğitim aldıkları kuruma devam edip edemeyeceği belirlenebilmektedir (Yalçın 2019).

İspanya: İspanya'nın eğitim sisteminde, ortaöğretime geçiş sürecinde uygulanan ulusal çapta bir sınav bulunmamaktadır. Okul bünyesinde yer alan bir konsey tarafından devlet liselerine kabul sorumluluğu üstlenilmiştir. Yine bu süreçte öğrencilerin aileleri de okul seçiminde etkin olarak rol oynamaktadır (Eurydice, 2018). Okullarda ayrıca öğrencilerin sahip olduğu bilgiler ile öğrendikleri ve değerlendirme yazanakları düzenlenmekte olup tüm bunlarla öğrenciler ortaöğretim kurumlarına yönlendirilmektedir (Eurydice, 2018).

İtalya: İtalya'da ortaöğretime geçiş aşaması olan 8. sınıfta zorunlu sınav uygulanmaktadır. Öğrencilere okul kariyerleri hakkında karar vermek ve sertifika takdim etmek amacıyla yapılan bu sınav, adeta bir bitirme sınavı görevi üstlenmektedir (Eurydice, 2009; Eurydice, 2018). Bu süreçte aileler de okul seçiminde etkili olabilmektedir. Fakat isteklerin bir araya yığılması söz konusu olduğunda okullar belirledikleri birtakım ölçütler doğrultusunda davranma serbestisine maliktir. Öğrencilere dönem bitiminde ve okul yılı sonlandığında ise, ders notları ile davranışlarının yer aldığı birtakım yazanaklar sunulmaktadır (Eurydice, 2018).

Ortaöğretime geçiş sistemlerinin değerlendirmesi. Dünya üzerinde uygulanan tüm ortaöğretime geçiş sistemleri ile kıyaslandığında, Türkiye'de sık aralıklarla değişiklik ve düzenlemelere gidilmesi nedeniyle, bilhassa planlama ve

bilgilendirme düzeylerinde önemli eksiklikler yaşanmaktadır. Atar ve Aykaç'a (2014) göre ülkemizde sürekli olarak değişen seçme yerleştirme sistemleri, çoğunlukla ya sınav sayısının artırılması ve azaltılması biçiminde uygulamaya sunulmuş ya da öğrencilerin yetenek ve ilgileri, akademik başarıları ile öğretmen görüşleri ve rehberlik servisinin yönlendirmeleri göz ardı edilmiştir. Ülkemizde ortaöğretime geçişte yukarıda bahsedilen ve birbirini küçük farklarla tekrarlayan değişimler yaşanmıştır. Sistemler uygulanırken yaşanan sorunlar için pansuman niteliğinde değişiklikler yapılmış, köklü ve bütüncül bir yaklaşım içererek temel problemleri çözebilen işlevsel bir model geliştirilememiştir (Atılğan, 2018).

Demirbilek ve Levent (2019) ise okul yöneticilerinin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, ülkemizde kademeler arası geçiş süreçlerinde öğrencilerde ciddi düzeyde bilgi eksikliğinin görüldüğünü, bu durumun ise okul ortamında karmaşaya ve belirsizliğe neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle okul yöneticilerinin de motivasyon düzeylerinin olumsuz biçimde etkilendiğini, uygulamalar esnasında birtakım sorunlar yaşadıklarını, sıklıkla yapılan değişiklikleri takip edemediklerini; bundan dolayı öğrenciler ve veliler karşısında zafiyete uğradıklarını, öğrencileri motive edemediklerini, önemli sayılabilecek düzeyde zaman kaybettiklerini ve birtakım güçlükler çektiklerini ortaya çıkarmışlardır.

Dünya üzerinde uygulanan ortaöğretim geçiş sistemlerine paralel olarak, ülkemizde zorunlu eğitim süresinin ve kademelerin yapısının genel manada birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Fakat kademeler arası geçiş süreçlerinde kullanılan uygulamalar yönünden birtakım benzerliklerin göze çarptığı söylenebilir. Genel açıdan bakıldığında ortaöğretim düzeyindeki okulların akademik ve mesleki türde liseler olarak sınıflandırıldığı ve bireylerin elde ettikleri performans düzeyi doğrultusunda bu okullara yerleştirildiği gözlemlenebilmektedir. Ülkemizde de buna yakın biçimde bir uygulama söz konusudur. Fakat bünyesinde barındırdığı kurumlar açısından çeşitlilik göstermesi münasebetiyle, ülkemizin kapsadığı söz konusu alanın çoğu ülkeden daha büyük olduğu da gözlenmektedir (Çakıoğlu, 2019). Ortaöğretime geçişte okul türlerinin çokluğu, eğitim kaliteleri ve yükseköğretime yerleştirebildiği öğrenci sayıları, bu okullarda eğitim görmeyen ve mezuniyetin saygınlığı gibi gerekçeler bazı ortaöğretim kurumlarını daha popüler hale getirmiştir.

Başar ve Bal (2014)'a göre henüz ilköğretim kademesinde yapılan öğrencilerin genel düzeyde akademik performanslarına göre gruplandırılmaları ile öğrencilerin

başarı gösterebileceği ve diğer öğrenciler ile yarışabileceği bir rekabet ortamı yaratılmaktadır. Ancak öğrenciler kapasitesi yüksek olan öğrenciler ile yarışmak yerine, kendi düzeyinde bulunan öğrenciler ile aynı eğitim ortamında buldukları için bu öğrencilere başarısızlık duygusunu tattırmamaya gayret edilmektedir.

Ülkemizde ise öğrencilerin ilköğretim yıllarında başarı gruplarına göre ayrıştırılmadığı ancak eşit olmayan şartlar altında ve okullarda tek tip bir sınavla rekabet etmek zorunda kaldıkları görülmektedir. Söz konusu eşitsizlik yaratan durumlar uygulanan sınavlar ile en aza indirgenmeye ve/veya eşitlenmeye çalışılmaktadır (Zayimoğlu Öztürk, 2014). Öğrenciler arasındaki asıl ayrışma ise ortaöğretim kademesine geçiş sürecinde yapılan merkezi düzeydeki sınav ile gün yüzüne çıkmaktadır. Bu süreç içerisinde öğrencilerin akademik performanslarının, ders başarılarının ve öğretmen görüşlerinin de yeteri düzeyde etkisini hissettirememesi bakımından uygulanan sistemin eksik kaldığı sorunu ile her geçen gün daha fazla yüzleşilmektedir (Çakıoğlu, 2019). Bu anlamda ilköğretim kademesinde öğrencilerin yeteneklerinin belirlenmesi ile aynı doğrultuda okullarda rehberlik hizmetlerinin artırılması ve bunlara işlerlik kazandırılması sağlanabilir. Ayrıca ortaöğretim kademesinde de doğru yönlendirmelere devam edilerek ve çok programlı kampüs liseler inşa edilerek öğrencilerin akademik, mesleki ve teknik liselere yerleştirilmesi mümkündür (Erdem, 2014).

Pek çok ülkeyle benzerlik gösteren eğitim kurumları arasındaki farklılıklar Türkiye’de eğitim kalitesi bakımından önemli derecede yüksektir. Okul türlerinin ve eğitim kurumlarının eğitim öğretim süreçleri, saygınlık ve doyuma ulaştırma, fiziki donanım ve olanaklar bakımından diğer ülkelere nazaran önemli farklılıklar barındırması daha iyi eğitim almak isteyen öğrencilerin, kalite bakımından iyi seviyedeki okulları tercih etme durumlarını artırmaktadır (Atılğan, 2018).

Dünya üzerinde yer alan birçok ülkede süreç odaklı bir değerlendirme sistemi olma özelliğine sahip yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsendiği görülmektedir. Ancak ülkemizde 2005 yılında ilkokuldan itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmesine rağmen henüz daha süreç odaklı değerlendirme sisteminin yerleşmediği gözlemlenmektedir. Bu durum kademeler arası geçiş uygulamalarımız esnasında öğrencilerde yüksek düzeyde bir sınav kaygısı yaşanmasına neden olup, okulların yetersiz olduğu izlenimini yaratan okul dışı sınava hazırlık kurslarının varlığı ile öğrencilerin öğrenim gördüğü okulu yeterince önemsememesi gibi birtakım sorunları

da beraberinde getirmektedir. Karaca ve arkadaşları (2015), araştırmalarında öğrencilerin, sınavda soru gelmeyecek konu alanlarının bulunduğu derslere katılmadıklarını, bu dersleri hiçbir şekilde dikkate almadıklarını ve ilgilenmediklerini; bunun yanı sıra söz konusu derslere yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini ortaya çıkarmışlardır. Bu durumda öğretmenlerin sınıf içi eğitim öğretim etkinliklerini ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini de dikkate alarak öğrencilerin ilgi, istek, tutum, özgüven, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerini geliştirecek şekilde ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına uygun olarak sürdürmeleri gerekmektedir. Bu süreçler sınıf içi öğrenme-öğretim süreçlerine yansımadağı sürece öğrencilerde beklenen üst düzey düşünme becerileri gelişmemekle birlikte sınav başarısı odaklı ezbere dayalı öğrenmeler gerçekleşecektir (Kızkapan & Nacaroğlu, 2019). Yansıtıcı, yaratıcı, eleştirel düşünebilen, problem çözebilen ve öğrendiklerini günlük hayata transfer edebilen öğrencilerin yetişebilmesi adına sonuca değil sürece dayalı değerlendirmelerin yapılabilir hale gelmesi zorunluluktur.

Avrupa'da da ölçme değerlendirme sürecinin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde görülen olumsuz yansımalarının, eğitim uzmanları ve politikacılar arasında tartışmaya neden olduğu görülmektedir. Yavuz ve Derinbay (2014), Türkiye'de sınava giren aday sayısının fazla olması ve düşük düzeyde sınav güvenilirliği gibi etmenlerden dolayı ortaöğretim kademesine geçiş aşamasında öğrencilerin belirli bir sınava tabi tutulmasının uygun olduğunu fakat bunun sürece yayılmasının gerekliliğini ifade etmiştir.

Sınav sisteminin öğrenciler üzerinde oluşturduğu kaygı ve stres durumunu ortadan kaldırmaya ya da azaltmaya yönelik olarak birtakım çalışmalar birçok ülke tarafından yürütölmektedir (Eurydice, 2009). Ülkemizde de aynı şekilde buna ilişkin pek çok sistem değişikliği yapılmıştır. Almanya eğitim sistemine bakıldığında öğrenme sürecinin bütünlüklü olarak değerlendirilip öğrencilere erken yaşlardan itibaren doğru yönlendirmeler yapılması olumlu bir sistem olarak değerlendirilmektedir (Aykaç ve ark., 2014). Bu sisteme göre öğrenciler, akademik performansları doğrultusunda bir ayrıma tabi tutulmak yerine yeteneklerini ve ilgi alanlarını ön plana çıkaran mesleki okul türlerine göre ayrılmaktadır (Başar & Bal, 2014).

Böylelikle öğrencilerin bu okullardan, mesleki bakımdan birtakım temel yeterlilikler kazanmış olarak ve belli düzeyde bir donanıma sahip olarak mezun oldukları gözlenmektedir (Erdem, 2014). Yine İngiltere'de de okullarda yürütölen iş

başında eğitim uygulaması ile ülke istihdamına katkı sağlayacak birtakım çalışmalar yapılmaktadır. İlkokul kademesinde öğrenim gören bir çocuk açısından yapılan bu uygulamaların öğrencinin ileriki yıllarda yapacağı mesleği etkilemesi kaçınılmaz olup bu anlamda erken yaşlardan itibaren bu yönlendirmeleri yapan Almanya eğitim sistemi mercek altına alınmaktadır (Biçer, 2014). Yine dünyada birçok ülkede ailelerin kendi tercihleri doğrultusunda yöneldiği ve taleplerini yoğunlaştırdıkları seçkin okullar bulunmaktadır. Bu durumda sözü edilen seçkin okullara da kendi bünyelerine kazandıracakları öğrencileri seçme yetkisinin verildiği gözlemlenmektedir. Ancak ülkemizde eğitim veren kurumların böylesine bir yetkiye sahip olduğu söylenememektedir (Çakıoğlu, 2019).

Türkiye'nin onyıllardır devam eden ortaöğretime geçişteki deneyim ve tecrübelerinde sürekli değişim gösteren modeller sebebiyle meydana gelen yan etkiler ve bu yan etkileri ortadan kaldırmak adına yapılan değişiklikler, kasıtlı ya da kasıtsız bazı diğer yan etkileri de beraberinde getirmiştir. Atılğan (2018) bu yan etkileri okulların ve eğitim programlarının işlevsizleşmesi, liseler arasında kalite farklılıklarının artması, sınavların yarattığı stres ve baskı, seçme sınavlarında öğrencinin puan düzeyi baz alınarak okul, bölüm ya da alan seçilmesi, okul dışı sınav hazırlık kaynaklarına yönelme olarak özetlemiştir.

Türkiye’de ortaöğretime geçiş sürecinin kısa tarihi. Türkiye’de ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde öğrencilerin yerleştirme işlemleri merkezi olarak yapılan sınavlar neticesinde gerçekleşmektedir (Kelecioğlu ve ark., 2010). Ülkemizde özellikle 1970’li yıllardan itibaren artan genç nüfus ile birlikte yükseköğretime yönelik talep de giderek artmaya devam etmiştir. Bu durum nitelik ve prestij bakımından daha iyi eğitim verdiği düşünülen Fen ve Anadolu liselerine yönelimi sağlamıştır. Bu bağlamda, kademeler arası geçiş uygulamalarının bir parçası olan liseye giriş sınavlarının oldukça büyük önem arz ettiği görülmekte ve bilhassa Fen ve Anadolu liselerine ilginin arttığı yıldan yıla gözlemlenen bir gerçektir.

1988 yılı öncesinde iki basamaklı (Fen Lisesi 1 ve Fen Lisesi 2) biçimde uygulanan liseye giriş sınavları, sonrasında bu basamaklar birleştirilerek tek basamak halinde düzenlenmiş ve FL (Fen Liseleri) adı ile 1995 yılına kadar bu şekilde uygulanmıştır. 1995–1998 döneminde ise Fen Lisesi/Anadolu Öğretmen Lisesi (FL/AÖL) olarak uygulanmaya devam etmiştir (Afacan & Nuhoğlu, 2008).

Ortaöğretim kurumları için öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı olarak nitelendirilen FL/AÖL sınavı, 1998 yılında temel nitelikteki mecburi eğitime geçilmesi ile beraber ilköğretim sona erdiğinde düzenlenen Anadolu Liselerine Giriş sınavları ile birleşmiştir. Kısaca LGS olarak bilinen bu sınav ile ortaöğretime geçiş esnasında öğrenci alan liselere (Fen Liseleri, Anadolu Liseleri vb.) yerleştirme yapılmaktaydı. Düzenlenen sınavda başarı elde edemeyen öğrenciler, sınav koşulu olmayan herhangi bir liseye yerleşme hakkına sahipti (Afacan & Nuhoğlu, 2008). Bunun yanı sıra bu sisteme göre liseler kesintisiz zorunlu eğitim kapsamına girmemekteydi. Bu sınav 2004–2005 dönemine gelindiğinde ise OKS'ye dönüşmüştür (Yücesu, 2005). Bu sınav sistemi esasen LGS ile benzerlikler gösteren bir sistem olup, kendi yaptıkları sınav ile öğrenci kabul eden liseleri (polis koleji vb.) de içine almıştır (MEB, 2004). Bu bağlamda sınav yolu ile öğrenci alan kurumların birleştirilmesi amaçlanmıştır.

Daha sonra ortaöğretim kurumlarında revizeye gidilerek 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenim süresi dört yıla çıkarılmış; bunun yanı sıra Anadolu liselerinin hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Asıl köklü değişiklikler ise 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanarak, 2004-2007 arasında düzenlenen OKS, 2007 yılında son defa yapılmış, 2004 yılından itibaren aşamalı biçimde reforme edilen öğretim programlarının sahip olduğu ölçme değerlendirme hedefine adaptasyon sağlayamadığı tespit edilmiştir. Buna gerekçe olarak ise OKS'de, 8 yıllık temel eğitim sonunda sürece dayalı değil sonuca odaklanarak öğrencilerin başarı durumlarının ölçüldüğü gösterilmiştir (Şensoy, 2009).

Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre düzenlenen öğretim programlarının amacı ise öğrenciyi sürece yönelik olarak değerlendirmek olduğu için bu sistem eleştiri toplamıştır. Ayrıca OKS'nin yalnızca temel dersleri kapsadığı ve öğrencinin eğitimini aldığı başka derslerin bu sınavda yer almadığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler yalnızca belli başlı ders alanlarına yoğunlaşmış, geriye kalan alanlardan uzaklaşmışlardır (Şensoy, 2009).

Bundan sonra ortaöğretim kademesine geçiş, 2008-2009 döneminden itibaren SBS ile gerçekleştirilmiştir (Ünlü, 2009). İlk kez 2008 yılında uygulanmaya başlanan Seviye Belirleme Sınavı'na bakıldığında önceden uygulanan sistemlere göre farklılıklar içerdiği görülmektedir. Örneğin İngilizce dersi de sınav kapsamına alınmıştır. Buna ek olarak bu sınav sisteminde iki yıl boyunca 6. ve 7. sınıf öğrencileri sınava girmişler ve derslerin sınav bazında soru dağılımlarında değişikliğe gidilmiştir (MEB, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı, bu tür değişiklikler yapılmasının gerekçelerinden biri olarak dersanelere olan ihtiyacın azaltılması gerekliliğinden yola çıktığını göstermiştir. Bakanlık, 6. sınıf sonunda düzenlenen sınavın %25'i, 7. sınıf sonunda düzenlenen sınavın %35'i ve 8. sınıf sonunda düzenlenen sınavın ise %40'ı alınarak ortalama bir sonuç elde edileceğini belirlemiştir. Bu anlamda bu sınav sonuçlarının, adayların bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmeleri esnasında %70 etkili olacağı ve adayların ortaokul boyunca gösterdikleri başarılarının sınav puanını %25 oranında etkileyeceği; diğer %5'lik dilimin de davranış notu şeklinde olduğu bir dağılım planlandığı görülmüştür (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları [SETA] , 2013).

Davranış notu hesaplanırken, öğretmen notları dikkate alınmıştır. Ayrıca yapılan açıklamalar ile Seviye Belirleme Sınavında sorulacak olan soruların içeriğinin, müfredat kapsamında oluşturulduğu ve okulda verilen eğitime dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtilmiştir. Bu sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yılsonunda elde ettikleri başarı puanlarına göre yılsonu başarı puanının hesaplanması; bu doğrultuda Türkçe ve İngilizce dersinin katsayı değerlerinin yüksek olması tasarlanmıştır. Ancak Danıştay, bu davranış notu uygulamasını uygun bulmayarak kararı bozmuştur (Danıştay, 2008). Bundan dolayı, yapılan hesaplamalarda davranış notu göz önünde bulundurulmamıştır (SETA, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın dersanelere yönelik bulunduğu öngörüsünün aksine ortaokul seviyesindeki öğrencilere öğretim yılı sonunda uygulanan merkezi sınav niteliğindeki Seviye Belirleme Sınavının, okul dışı kurumlara ilgi ve isteği yoğunlaştırdığı gözlenmiştir (Gündoğdu ve ark., 2010; MEB, 2010; Ocak ve ark., 2010; Sarier, 2010; Şad & Şahiner, 2016; Şahin ve ark., 2012). Öte yandan okulda alınan dersler ve sınavda yöneltilen sorular arasında birtakım farklılıkların olduğu tespit edilmiştir (Argon & Soysal, 2012).

Bu bağlamda nitelikli eğitim veren iyi bir liseye gitme isteği olan öğrenciler okulda gördükleri dersleri yetersiz ve eksik bulmuş ve bunun sonucu olarak okul dışı eğitim veren kurumlara yönelmişlerdir. Böylelikle yaşanan bu durum dershaneye gitme yaşının da daha alt seviyelere inmesini sağlamıştır (Çakıoğlu, 2019). Ancak zamanla bu sistem de süreklilik göstermemiş, MEB 2010'dan sonra aşamalı bir biçimde SBS'yi yürürlükten çıkardığını duyurmuştur (Aslan, 2017). Bakanlık sonrasında, 2011 yılında seviye belirleme sınavlarının sayısını üçten bire indirme kararı almıştır. Bu kararın,

bilimsel gerekçelere dayanak oluşturulmadan kamuoyundan gelen istek ve beklentiler doğrultusunda alındığı da ayrıca vurgulanmıştır (Gür ve ark., 2013).

2013 yılına gelindiğinde ise eğitim sistemini öğrencilerin yetenek, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenleme ve toplumun ortalama eğitim süresini yükseltme amacıyla 4+4+4 sistemine geçilmiş; bu bağlamda 2013-2014 döneminden sonra da TEOG olarak isimlendirilen yeni sınav sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınav ile birlikte liselere giriş aşamasında uygulanacak olan ana dersler öncesinde belirlenmiştir (MEB, 2013).

2013-2017 yılları arasında, ilköğretimden ortaöğretime geçişi sağlayan bu sistem ile birlikte öğrenciler bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmişlerdir. Böylelikle bütün liseler merkezi yerleştirme sistemi doğrultusunda öğrenci almaya başlamış ve sınavsız bir sonraki döneme devam etme durumu sonlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrenciler kendi okullarında sınava girmişler, ortak yürütülen sınavlara katılmayan, ancak mazereti uygun görülen öğrenciler yeniden düzenlenen bir sınava tabi tutulmuşlardır. Genele hitap eder nitelikte yürütülen sınavlara girecek adayların puanları hesaplanırken ise, yalnızca bir puan türü esas alınmıştır (MEB, 2013). Öte yandan bahsedilen sınav sistemi ile birlikte verilen yanlış yanıtların doğru yanıtları götürmesi durumuna son verilmiş, değerlendirme yapılırken yanlış yanıt sayısı doğru yanıt sayısını hiçbir biçimde etkilememiştir (MEB, 2015).

Ancak bu sistemin çoktan seçmeli sorulardan oluşması nedeni ile öğrencilerin yalnızca test çözmeye odaklandığı ve bütün okulların sınav yolu ile öğrenci alımını gerçekleştirmeye başlamasıyla birlikte, söz konusu sınav sisteminin hem ayrıştırıcı hem rekabetçi bir yapıya büründüğü gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin sekizinci sınıfın her döneminde birer kez de olsa mutlaka bir sınav temposuna girmesinin sonucu olarak öğrencilerde birtakım psikolojik sorunlar baş göstermiş, kapsama dayalı bir başarı testinden oluşması nedeniyle de öğrenciler arasından onlarca birincinin çıkmasının yarattığı olumsuz durum nihayetinde bir başarı testi olan TEOG'un seçme yerleştirme amaçlı bir sistem olarak kullanılması eleştiri toplamıştır.

Bu bağlamda yine bir sistem değişikliğine gidilerek 2017 yılında TEOG kaldırılmış, onun yerine tüm liselerin %90'lık dilimini oluşturan çoğu lise için adrese dayalı, geriye kalan %10'luk dilimi oluşturan liseler içinse yapılacak olan bir merkezi sınav ile yerleştirme yapılacağı duyurulmuştur (Atılgan, 2017). Son olarak 2018 yılından günümüze değin devam etmekte olan Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı

ve yerel yerleştirme sistemi doğrultusunda ilköğretimden ortaöğretime geçiş süreci başlatılmıştır.

Yeni sistem ile getirilen değişikliklere bakılacak olursa;

- TEOG sisteminde yer alan dönem ortası sınavların yerine tek bir günde gerçekteşirilen merkezi sınav uygulaması getirilmiştir.
- Bu sınav sözel ve sayısal türde iki farklı alandan oluşmaktadır.
- Sınav süresi ve soru sayıları önceki sisteme göre farklılık arz etmektedir.
- Düzeltme formülü yeniden benimsenmiştir.
- Sınavda yer alan derslerin ağırlık katsayıları değiştirilmiştir. Örneğin Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri gibi temel derslerin katsayı ve önem derecesi arttırılmıştır.
- Tercih sisteminde de radikal bir değişime gidilerek merkezi, yerel ve pansiyonlu okul türlerine göre yerleştirmeler yapılmıştır.
- Nitelikli okullar tercih döneminden önce belirlenmiş ve merkezi yerleştirme bu okullara göre gerçekteşirilmiştir.
- Sınava katılım gönüllülük esası yürütülerek sağlanmıştır.
- Öğrencilerin kendi evlerine en yakın okula yerleşmesi temel alınarak yerel yerleştirme yapılmıştır.

Genel manada merkezi yerleştirmede merkezi sınav puanı ve yerel yerleştirmede; öğrencilerin ikametgâh adresleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, tercih öncelikleri, elde ettikleri başarı notları ile devam durumları ile yaş ölçütü dikkate alınarak uygulanmaya çalışılmıştır (Çakıoğlu, 2019).

Ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemi. Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenciler için 8'inci sınıfı bitirdiğinde gidebilecekleri merkezi, yerel ve pansiyonlu okul olarak isimlendirilen birbirinden farklı yerleştirme türleri tasarlamıştır. Merkezi yerleştirme, yapılacak olan tercihler doğrultusunda merkezi sınav yolu ile öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarına, bu sınavda elde edilen başarı puanı doğrultusunda yapılmaktadır (MEB, 2019). Öte yandan öğrencilerin özel yetenek gerektiren liselere yerleştirilmeleri de, katıldıkları yetenek sınavının puanı ile okul başarı puanları dikkate alınarak yapılan sıralama doğrultusunda sağlanmaktadır.

Yerel yerleştirme, eğitim kurumlarının t¼r¼ ve kontenjanları ile yer aldığı lokasyonu baz alınarak tekvin edilen kayıt sahası, ikametgâh adresi, ders başarı notu ve devam durumu vb. ölç¼tler dikkate alınarak yapılmaktadır. Bu okullara yerleştirme s¼reci, yetkili kurumlar tarafından önceden açıklanan kontenjanlar doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (MEB, 2019). Son olarak pansiyonlu okullara yerleştirme işlemi için merkezi sınav puanı şartı mecburi kılınmamış fakat öğrencilerin yerel yerleştirme tercihlerini yapmaları zorunlu kabul edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin öncelikle kendi evlerine en yakın çevrede olan okulu tercih etmeleri m¼mk¼n kılınmıştır.

B¼ylelikle öğrenciler bu gruplar doğrultusunda seçimlerini yapmaktadırlar. Merkez niteliğindeki sınava katılmayan öğrenciler de yerel yerleştirme ve pansiyonlu okullar y¼n¼nde bir tercih yapmaktadırlar (MEB, 2019). Ancak merkezi sınava katılıp belli bir puan elde eden öğrencilerin de içinde bulunduğu b¼t¼n öğrenciler, yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullardan birini tercih etmek mecburiyetindedirler. Bu okullara y¼nelik herhangi bir tercih yapılmazsa, öğrencilere diğer okul t¼rlerine ilişkin seçim alanı aılmamaktadır (MEB, 2019). Sınav yolu ile öğrenci kabul eden okullarda öncelikle merkezi sınav puanına, eşitlik durumunda sırasıyla; ortaokul başarı puanı, yılsonu başarı puanı (YBP), okuldaki devam durumu ile tercih önceliği vb. ölç¼tler göz ön¼nde bulundurularak bir seçme yerleştirme işlemine tabi tutulmaktadırlar (MEB, 2019).

Bu sistem doğrultusunda öğrenciler, öncelikle yerel yerleştirme ile öğrenci kabul eden okullara y¼nelik bir seçim işlemi gerçekleştirmişlerdir. Yerel yerleştirme sisteminde öğrenciler için farklı kayıt alanları belirlenmiştir. Yerel yerleştirmeye uygun bir biçimde ilk 3 okulu bu kayıt alanlarından seçme önkoşulu ile adaylar en çok 5 tercih yapabilişlerdir. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullar için kendi seçimlerini yaparak kayıt işlemini sonlandıran öğrenciler, istekleri doğrultusunda merkezi sınav yolu ile öğrenci alan okullar için açılan merkezi sınavla öğrenci alan okullar ekranından en fazla 5 okul tercihi yapabilişlerdir. Son olarak pansiyonlu okullar için açılan tercih ekranından da en fazla 5 okul seçmek kaydıyla öğrencilere totalde 15 okul tercihinde bulunabilme hakkı sağlanmıştır (MEB, 2019). Diğer yandan sınav yolu ve yerel yerleştirme ile öğrenci alan okulların hiçbirine yerleşemeyen öğrenciler de, ilgili mercilere m¼racaat etmeleri durumunda yerel yerleştirme yolu ile öğrenci kabul eden bir ortaöğretim kurumuna pek tabi kontenjan durumuna bakılarak komisyon tarafından yerleştirilmektedir (MEB, 2019).

Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın kapsamı. Merkezi sınav uygulaması 8. sınıf öğretim programı göz önünde bulundurularak geliştirilmektedir. İlk oturum olan sözel alanda ve ikinci oturum olan sayısal alanda bulunan testleri cevaplandıran öğrenciler için sözel kısımda Türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerine ilişkin testler bulunmakta; tüm testlerde ise totalde 50 soru sorulmakta ve bu bölümde yer alan soruları yanıtlamak içinse 75 dakika zaman tanınmaktadır. Sayısal kısımda da Matematik ve Fen Bilimleri testleri yer alırken testlerde toplam 40 soru sorulmakta ve 80 dakika zaman tanınmaktadır.

Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın değerlendirilmesi. Sınava giren adayların puanları yalnızca tek bir puan türünde hesaplanmaktadır. Merkezi sınav puanı hesaplama sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmektedir.

1. Sayısal ve sözel bölümlerin kapsamına giren tüm alt testlerde öğrencilerin doğru yanıtladıkları, yanlış yanıtladıkları ve boş bıraktıkları soru sayısı tespit edilir.

2. Adayların doğru yanıtladıkları soru sayısından yanlış yanıtladıkları soru sayısı üçte bir oranında çıkarılarak net sayıları hesaplanır.

$$HPX_i = \text{Öğrencinin } X_i \text{ Testindeki Doğru Sayısı} - \frac{\text{Öğrencinin } X_i \text{ Testindeki Yanlış Sayısı}}{3}$$

3. Öğrencilerin her bir alt testte elde ettikleri ham puanlarının (net sayılarının) toplamı, aday sayısına bölünmesi ile testlerin ortalama puanları hesaplanır.

$$\text{Ort}X_i = \frac{\sum_{i=1}^N HPX_i}{N}$$

4. Bir testin ham puanı, ortalaması ve sınava katılan aday sayısı kullanılarak testlerin standart sapması hesaplanır.

$$SsX_i = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^N (X_i - \text{Ort}X_i)^2}{N}}$$

5. Adayların standart puanlarının hesaplanmasında teste ilişkin ortalama ve standart sapma kullanılarak ortalama net sayısı 50, standart sapma 10 olacak şekilde hesaplama yapılır.

$$SPX_i = 50 + 10 \times \left(\frac{HPX_i - OrtX_i}{SsX_i} \right)$$

6. Adayların ağırlıklı standart puanları, standart puanlarının Tablo 4'te yer alan testlere ilişkin katsayılarla çarpılarak hesaplanır. Adayların bütün testlerde yer alan ağırlıklı standart puanları toplanıp toplam ağırlıklı standart puan elde edilir.

$$ASPX_i = SPX_i \times AkX_i$$

$$TASP = ASP_{Türkçe} + ASP_{Mat} + ASP_{Fen} + ASP_{İnkılap} + ASP_{Din KÜL} + ASP_{Yabancı Dil}$$

7. Merkezi sınav puanının hesaplama işleminde ise adayların toplam ağırlıklı standart puanı, 100 ile 500 aralığında bulunan bir puan aralığında bir dönüşüm sağlanır.

$$MSP = 100 + \frac{400 \times (TASP - En Küçük TASP)}{(En Büyük TASP - En Küçük TASP)}$$

Ölçme ve değerlendirme. Mc.Call (1980), “*Bir şey, belli bir miktar da varsa o şey ölçülebilir*” ifadesiyle ölçmenin gündelik hayatta ve bütün bilim dallarında önemli bir yeri olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ölçme, nesnelerin belli özelliklere sahip olup olmadığının gözlenip, sonuçlarının sayı ya da sembollerle ifade edilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Tekin, 2014). Eğitime ilişkin ölçme sonuçları doğrultusunda kararlar alınması, alınan kararların daha isabetli ve objektif olmasını sağlamaktadır. Ölçme işlemi yapılarak elde edilen ölçme sonuçlarının, tanımlanan bir ölçütle karşılaştırılarak ölçülen niteliğe ilişkin karara varma süreci ise değerlendirme olarak tanımlanmaktadır (Turgut, 1997). Değerlendirme süreci ölçme sonucu, ölçüt ve karar bakımından üç ögeyi içermekte olup ölçülen özelliğe ilişkin bir yargıya varılması esastır (Çepni ve ark., 2012). Öğretim programının etkililiği, öğrenme eksikliklerinin tespiti (Atılğan ve ark., 2007), en az hata ile öğrencilerin başarı durumlarının belirlenerek alınan kararlarla eğitim sisteminin ideal düzeyde gelişimini sağlamak (İşman, 2001) adına, eğitim sisteminin girdi, süreç ve sonuç bölümlerinin her bir boyutunda da ölçme ve değerlendirme önem kazanmaktadır (Güler & Gelbal, 2010). Ölçme sonuçlarının öğrenciye ve öğretmenlere geribildirim sağlaması, öğrenci öğrenmelerinin geliştirilmesine katkı sunmaktadır. Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşım ulaşılamadığı, okullardaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin temel hedefidir.

Öğretmenler, öğrencilerin sınav sonuçlarına göre, kullandıkları öğretim yöntemlerini de değerlendirebilme imkânı bulabilmektedir (Şata, 2016).

Başarı ya da performans düzeylerinin yordanması, öğrencilerin öğrenme güçlüklerinin, öğrenme eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının belirlenmesi, başarı durumlarının saptanarak buna göre yapılan değerlendirmelerle yönlendirme yapılabilmesi gibi amaçlar nedeniyle eğitimde çok sayıda farklı ölçme aracı kullanılmaktadır. Ülkemizde öğrencilerin geleceği hakkında karar verilmesi gereken noktalarda öğrencilerin belirli başarı ölçütlerine göre sıralanıp bu sıralamaya bağlı olarak hangi kulvarda devam etmesi gerektiğinin belirlenmek istenmesi testlerin kullanılmasını da zorunlu hale getirmiştir (Çepni, vd., 2012). Kullanış amaçlarına göre testler; yeterlik, seçme, yarışma sınavları şeklinde sınıflandırılabilir. Seçme sınavlarında, gelecekte başarılı olabilecek nitelikli insan gücünü tespit edebilmek için gerekli özellikler operasyonel şekilde tanımlanıp bu özellikleri kapsayan bir sınav hazırlanması, yarışma sınavlarında hem seçme sınavlarının amaçlarını gerçekleştirilmesi hem de gerekli nitelikleri taşıyan bireylerin sıralanması, genellikle okullarda uygulanan sınavlarla bireyin minimum yeterlik düzeyine ulaşip ulaşmadığının saptanması ise yeterlik sınavlarında amaçlanır (Köprülü, 2020). Sınavlarla eğitim sistemi birbirinden bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla sınavlar seçilip uygulanırken eğitim sistemine uygun yapıda olup olmaması önem arz etmektedir. Eğer sınavlara kullanım amacının dışında fonksiyonlar/işlevler yüklenirse ve bu durum öğrenci düzeyine, sisteme uygun olmazsa, eğitim sistemi ve sınav arasındaki ilişki zedelenmektedir (Turgut & Baykul, 2014).

Ulusal ve uluslararası uygulanan sınavlarda, öğretmen yapımı testlerde, öğrenci başarı düzeylerinin en az hata ile belirlenebilmesi açısından ölçme ve değerlendirme süreçlerinin etkili şekilde yürütülmesi, büyük bir önem taşımaktadır. Farklı sınıf düzeyleri ya da ders alanlarına ilişkin birden fazla alt testten oluşan öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin belirlenebilmesi için ulusal ve uluslararası arenada geniş öğrenci kitlelerine uygulanmak üzere geniş ölçekli başarı testleri kullanılmaktadır. Bu tür testlerin sonuçları, eğitsel kararlar verme ve planlar geliştirme amacıyla kullanılmaktadır. Geniş ölçekli başarı testlerine yönelik çalışmalarla birlikte, 1990'lı yılların sonlarına doğru Türkiye'de somut örnekler çıkmaya başlamıştır. Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimdeki yeri ve önemi, geliştirilme ve uygulanma süreçleri, güvenilirlik ve geçerliklerinin belirlenmesi, bu testlerde açık uçlu sorular kullanılması

üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır (Çakan, 2003; Çobanoğlu Aktan ve ark., 2018; Başokçu ve ark., 2018; Koyuncu & Özkan, 2019). Testlerin geçerliği ve güvenilirliği; konu alanlarının yeterince temsil edilmesi, test uygulamalarının standart olması, branş öğretmenleri ve konu alanı uzmanlarının (program geliştirme, ölçme ve değerlendirme uzmanları, vb.) çalışmaya katılması ile sağlanmaktadır. Geniş ölçekli başarı testleri öğrenci, öğretmen ve okullar hakkında kritik kararlar vermek amacıyla kullanılacaksa, test uygulama koşulları ve standartları açısından özel bir itina gösterilmelidir. Test sonuçlarının doğru yorumlanmasına ve kullanılmasına bağlı olarak eğitim-öğretim sürecindeki aksaklıkların tespit edilmesi ve giderilmesi, geniş ölçekli başarı testleri ile mümkün hale gelebilmektedir (Çakan, 2003).

Seçme ve yerleştirme gibi bireylerin gelecekteki durumlarını etkileyebilecek önemli amaçları gerçekleştirmek amacıyla hazırlanan ölçme araçlarına dayalı olarak ölçme işleminin en az hata gerçekleştirebilmesi için birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Ölçme sonuçlarının sahip olması gereken bu nitelikler güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik. Güvenirlik, test puanlarının hatadan arınık olma derecesi şeklinde tanımlanmaktadır (Crocker & Algina, 2006). Güvenirlik kestirimlerinde eşdeğer formların kullanılması, test-tekrar test, iç tutarlık formülleri ve eşdeğer yarılar yöntemi şeklinde farklı yöntemler kullanılmaktadır. Eşdeğer formlara dayalı ölçmeler arasındaki korelasyon, tutarlılık anlamında güvenilirliğe ilişkin kanıt sunmaktadır. İç tutarlılık anlamında güvenilirlik kanıtı olarak kullanılan Cronbach alfa katsayısı hem eğitimde ve psikolojide alanında en sık kullanılan iç tutarlılık katsayısıdır. Ölçme sonuçlarına tesadüfi hatalar karıştığından ve bu hataların kaynağı, miktarı ve yönü bilinemediğinden güvenilirlik, tahmini bir değerdir (Köse, 2014). Ölçme sonuçlarının sahip olması gereken temel niteliklerden olduğu için bir teste ait özellikler raporlaştırılırken biri diğerine tercih edilmeden güvenilirlik ve geçerlik ikisi birden rapor edilir (Köprülü, 2020). Ancak bir ölçme aracının güvenilir olması geçerli olacağı anlamına gelmez. Geçerlik için güvenilirlik bir ön koşul olup yeterli değildir. Dolayısıyla geçerlik, güvenilirliği de içeren testlerin/ölçeklerin önemli bir teknik özelliğidir (Atılğan ve ark., 2013).

Testin mümkün olduğu kadar iyi bir test olması, testin amacına uygun kullanılması ve test adilliği, test puanlarının geçerliğine ilişkin bilgiler vermektedir. Geçerlik, bir testin ölçmek istenilen özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçebilme derecesi şeklinde tanımlanmaktadır (Murphy & Davidshofer, 1998). Geçerliğin klasik

tanımı, zamanla uygulamada karşılığı olmayacak kadar geniş bulunmuştur. APA, AERA ve NCME (1999, 2014) geçerliği testlerin kullanım amacı için test puanlarına ilişkin yorumları destekleyen teori ve kanıtların düzeyi olarak tanımlamıştır. 1999 ve 2014 standartları, belirli bir kullanım için ölçme sonuçlarının önerilen bir yorumunun geçerliğini değerlendirmede, testin içeriğine ilişkin kanıt, cevap süreçlerine ilişkin kanıt, testin iç yapısına ilişkin kanıt, testin diğer değişkenlerle ilişkileri üzerine kanıt ve ölçme sonuçları üzerine temellenmiş beş farklı kanıt kaynağının kullanılabilmesini ifade etmektedir. Bu doğrultuda geçerliğin, belli bir amaç için geçerliği kanıtlanmış testin başka amaçlar için geçerli olmayabileceği, test puanlarından elde edilen çıkarımları ifade edeceğini bir başka ifadeyle, geçerlik ile testin kendisinin geçerliği anlaşılması gerektiği gerçekleri unutulmamalıdır. Dolayısıyla, geçerliğe ilişkin yorum yaparken tek bir geçerlik katsayısına dayalı yorumlar yerine farklı geçerlik türleri ortaya çıkmıştır.

Geçerliğe ilişkin kanıtlar toplama süreçlerinin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi incelendiğinde, öncelikle korelasyonel çalışmalarla geçerliğe ilişkin en iyi kanıtın sunulabileceği düşünülmüş ve ölçüt bağıntılı geçerlik çalışmaları yapılan ilk araştırmalarla ön plana çıkmıştır (Loveinger, 1957). Ölçüt bağıntılı (ilişkili) geçerlik terimi kullanılsa da 1930-1940 yıllarında yordama geçerliği çalışmaları ağırlıklı olarak ele alınmıştır. Ölçüt bağıntılı geçerliği, ilk kez ölçüt puanları ile test puanları arasındaki ilişki olarak Cureton tarafından (1950) tanımlanmıştır. Korelasyon katsayısı -1'e yaklaştıkça, yordayıcının ölçütün ölçtüğü özellikten başka/ters yönde değişen bir değişkenle ilgili olduğuna +1'e yakınlığı ise yordayıcı geçerliğine kanıt sunmaktadır. Testin ölçtüğü özellikle ilişkili olduğu düşünülen nitelikli bir başka testin uygulanması ile elde edilen puanlar ile ilgili testi sonuçları arasındaki ilişkiye ölçüt geçerliği denir (Büyüköztürk ve ark., 2012; Güler, 2012). Bir başka ifadeyle testlerin bağıntılı olduğu düşünülen dışsal davranışlarla ilişkisi, ölçüt dayanaklı geçerlikle araştırılır. Testin ilişkili olması beklenen davranışlar başka bir deyişle ölçüt, test puanlarından daha önce ya da aynı anda elde edilmişse, zamandaş geçerlik çalışması yapılır. Ancak test ile geleceğe ilişkin bireylerin birtakım davranışlarını kestirmek amaçlandığında ölçüt, test puanlarından sonra elde edilmekte ve testin yordama geçerliğine ilişkin kanıt sunmaktadır (Kelecioğlu ve ark., 2014). Hem uygulama hem de kuramsal boyutunda geçerlik bağlamında yapılan araştırmalarda, uygun ölçütün bulunması, ölçüt ile yordayıcının güvenilirliklerinin düşük olması, ölçütün geçerliğine ilişkin kanıtların

sağlanması, ölçüt ve yordayıcının birbirlerini etkilemesi, ranj daralması/grup homojenliği ve örneklem büyüklüğü gibi güçlükler ele alınmıştır.

Kapsam geçerliği terimini ilk kez Cureton 1951 yılında kullanarak, alan uzmanları tarafından oluşturulan standartlardan oluşan ölçüt ile kapsamın ilişkilendirilebileceğini belirtmiştir (Kelecioğlu ve ark., 2014). Ölçülmek istenen alana ilişkin test maddelerinin temsil edici bir örneklem oluşturduğunun kanıtlanması, kapsam geçerliği olarak tanımlanmıştır (Cronbach & Meehl, 1955). Eğitimde ölçmenin amacı, sahip oldukları özellik yönünden değer biçmek, bireyleri ölçmek istenilen alanda tanımak, öğrenme eksiklerini belirlemek, öğretimin etkililiğini anlamak ve eğitim programının sağlamlığını sınamaktır (Özçelik, 1992; Baykul, 1992). Öncelikle ölçme aracının kapsamı beklenen kazanımların saptanması yoluyla belirtke tablosu hazırlanarak kapsam geçerliği çalışmalarına başlanmalıdır. Ölçmenin hedeflediği özelliklerin ve kazanımların yer aldığı bir belirtke tablosu hazırlamak, kapsam geçerliğinin sağlanması için son derece önemlidir (Özçelik, 1989). Ölçme aracındaki soruların ölçmeyi amaçladığı kazanımlar bağlamında belirtke tablosuna uygunluğu, kapsam geçerliği yönünden önem arz etmektedir (Baykul, 2000). Kullanılan ölçme aracının, amaç ne olursa olsun ölçme konusu yapılan alandaki davranışları yeterli derece de temsil etmesi gerekir. Crocker ve Algina'ya (1986) göre kapsam geçerliğinin amacı, test maddelerinin ilgilenilen spesifik yapıyı ya da ilgili performans alanını uygun şekilde temsil edip etmediğini incelemektir. Kısacası, kapsam geçerliği, bir testin, ölçmek istediği davranışlar evrenini ne derecede temsil ettiğiidir.

Bir testin hangi psikolojik yapıyı ölçtüğünü belirlemek adına yapı geçerliğinin incelenmesi de en az kapsam ve ölçüt dayanaklı geçerlik kadar önemsenmesi gereken bir geçerlik türü olduğu vurgulanmaktadır (Cronbach & Meehl, 1955; Kelecioğlu ve ark., 2014). Benzer şekilde, Kline'in (2000) tüm geçerlik türlerinin değerlendirilmesi ile ilişkili olduğu yapı geçerliğinin, diğer geçerlik yaklaşımlarını da kapsadığına ilişkin ifadeleri, yapı geçerliğinin önemini desteklemektedir. Bireylerde var olduğu kabul edilen özellikler, psikolojik yapı olarak tanımlanmaktadır (Cronbach & Meehl, 1955). Yapı, birbirleriyle ilgili/bağlantılı belli öğeler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bir örüntüdür. Örneğin zeka, yetenek gibi ölçülmeye çalışılan özellikler eğitimde sıkça söz konusu edilen psikolojik yapılardır. Yapı geçerliğini kanıtlarken, sırasıyla yapı hakkında kuramsal ve işevuruk tanımlar yapılmalı, bu tanımlar doğrultusunda hipotezler oluşturulmalı, hipotezleri sınamak için uygun araç veya araçlar bulunmalı/geliştirilmeli,

veriler toplanıp hipotezler test edilerek yapının ortaya çıkan özelliklerinin ortaya konması ya da alternatif hipotezler aranmalıdır (Baykul, 1999).

Geçmişten günümüze süregelen geçerlik tartışmaları, ilgili dönemdeki geçerlik tartışmaları bağlamında, 1950'li yılların başı, 1950 sonrasında 1990'a kadar ve 1990'dan sonra şeklinde dönemlere ayrılabilir. Bu dönemlerin baskın özellikleri sırasıyla, her ne kadar yordama geçerliği baskın olsa da kapsam geçerliğine yönelik tartışmalar; yapı geçerliği odaklı tartışmalar; uygulamadaki geçerlik sorunlarına ilişkin paradigma odaklı tartışmalar şeklindedir (Brennan, 2013). Messick (1995) geçerlik türlerine ilişkin kapsam geçerliği, ölçüt bağıntılı geçerlik ve yapı geçerliğinin yanı sıra sonuçsal geçerliğe de yer vermektedir. Messick'e (1995) göre, test puanlarına göre yapılan yorumların ve bu yorumlara dayalı gerçekleşen sonuçların, testin amaçlarıyla ve diğer sosyal değerlerle örtüşüp örtüşmediğinin sorgulanması gerekmektedir. Sireci bir röportajında, "*değerlendirmenin öğrenme üzerindeki etkisine dayanan sonuçsal geçerliği kanıtlama sürecinde hangi yollara başvurulması gerektiğine*" ilişkin soruya şu şekilde cevap vermiştir (Doğan & Sireci, 2017):

"Messick sonuçsal geçerlik ile standartları bir başka ifadeyle bir test programı ile ilişkili kasıtlı/kasıtsız sonuçların değerlendirilmesi anlamındaki "testin sonuçlarına dayalı geçerlik kanıtlarını" tanımladığını vurgulamaktadır. Testlerle yapıların daha iyi anlaşılması, doğru tanılama ve öğretimin geliştirilmesi gibi pozitif sonuçları arttırmak için kullanılabileceği gibi hesapta olmayan kasıtsız pozitif sonuçlar, ters etkilere neden olabilecek açıkça düşünülmemiş negatif sonuçlar da ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Bu tür kasıtsız sonuçlara örnek olarak okul bırakma oranında artış, bazı kesimler için eğitim ve iş olanaklarında azalma, test sonuçlarına göre çalışan maaşları/kaynak aktarımına ilişkin yanlış kararlar verilebilir. Hesapverilebilirlik gibi amaçlar bakımından da eğitim alanındaki testlerin sonuca dayalı geçerlik kanıtı özellikle önem taşımaktadır. Üniversiteye veya liselere giriş için yüksek risk içeren testlerin amaçlarının da sonuçsal geçerlik açısından değerlendirilmesi gerekmektedir."

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusunu yönlendiren yeni geçiş sistemlerine ilişkin paydaş görüşlerine ve liselere geçiş sistemlerinde uygulanan merkezi sınavların geçerliğine yönelik alan yazındaki benzer çalışmalar incelenecektir.

Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin araştırmalar. Karakuş (2008) Adana İlinde 597 branş öğretmeni ve 6 ve 7. sınıflarda okuyan 436 öğrenci OGES hakkındaki görüşlerini değerlendirdiği çalışmada; OGES sisteminde değişiklik yapılmasının

gerekliliği, getirilen yeni sistem ile öğrencilerde dersanelere gitme zorunluluğu doğuracağı, sınavda yabancı dil sorularına yer verilmesinin özel okullara haksız rekabet şansı oluşturacağı ve ilköğretim döneminin de OGES kapsamında değerlendirilmesi gerekliliği sonucu çıkmıştır.

Çitemel ve arkadaşları (2009) ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinden 27 kişi ile yürüttükleri anket çalışmalarında; uygulanan sınavın öğrenciler üzerindeki etkilerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Öğrencilerden %55'i sınavlardan kaynaklı olarak sosyal faaliyetlere daha az zaman ayırdıklarını ifade ederken %44'ü sevdikleri ile yetersiz zaman geçirdiklerini, sınavların olmaması halinde dershaneye gitme zorunluluklarının ortadan kalkacağını vurgularken %33'ü sınavlar nedeni ile sevdikleri ile kavga ettiklerini ve %26'sı ise sınavların üzerlerinde baskı ve stres yarattığını ifade etmişlerdir.

Dinç ve arkadaşları (2014) kademeler arası geçişleri olgu bilim araştırma modeline göre ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında; en az iki kademe arasında geçiş yapmış dokuz kişi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırmaya konu olan katılımcılar kademeler arası geçişte uygulanan sınavların mutlaka uygulanması gerektiğini ancak yapılan bu sınavların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ölçmede herhangi bir etkinliğinin olmadığını, okul dışı kaynaklara ulaşımın gerekliliğini belirtmişlerdir. Dershane ve özel ders gibi alınan desteklerin okullar adaptasyonu ve etkinliğini olumsuz etkilediğini bu nedenle sınav yerine performansa dayalı ölçütlerin kullanılması gerektiği bildirilmiştir.

Buluç ve arkadaşları (2014) Ankara'da çeşitli ortaokullarda görevli 29 branş öğretmeni ile TEOG sistemini değerlendirdikleri çalışmalarında öğretmenlerin sistem hakkında bazı tereddütleri olmasına rağmen sistemin olumlu yanlarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk ve Aksoy (2014) 2013-2014 akademik yılında ilk kez uygulanan TEOG sınavının Ordu ili 8. sınıf öğrencileri ile değerlendirilmesi yapılmıştır. Değerlendirmeye katılan öğrencilerden %76.2'lik bölümü yapılan sınavın %80.0 oranında faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sistemin olumlu yönleri olarak; sınavın iki yarıyılıda yapılması ve mazeret ve telafisinin mümkün olabilmesi, sınavın 2 günde uygulanması ve sorumlu oldukları konuların sınırlı tutulması öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olarak yansırken, sınav sistemi konusunda yeterince bilgiye sahip olmamaları ve sistem değişikliği ile

ortak sınavların yapılma dönemi arasındaki kısıtlı süre olması öğrencilere olumsuz yönleri olarak yansıdığı tespit edilmiştir.

Mart (2014) TEOG sınavlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada; TEOG sisteminde hedeflenen başarıya ulaşıldığı ve sistemin öğrencinin derse olan ilgisi ve okula olan adaptasyonunu arttırdığı tespit edilmiştir. Derslerin sınav oturumlarının farklı olması öğrencilerin stres yönetimini kolaylaştırdığı bunun yanı sıra, yanlış cevapların doğru cevapları etkilememesi, ve mazeret ve telafi sınavlarının varlığı hem öğrenci hem de veli tarafında kaygıyı azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnceoğlu (2015) TEOG sınavını matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri ile değerlendirdiği çalışmada; sınava öğrencinin kendi okulunda girmesi, sınav müfredatının az olması öğretmenler tarafından olumlu çıktılar olarak değerlendirilirken not verme konusunda öğretmenler üzerinde baskı kurmaya çalışıldığı ve sınava hazırlıkta yardımcı kaynak gereksinimin hala yüksek olduğu ifade edilmiştir. Öğrencilerin bakış açısı değerlendirildiğinde ise; sınavların okul günü ve saatinde yapılması, yanlış cevabın doğru cevabı etkilememesinin öğrencilere pozitif olarak yansıdığı, soruların oldukça açık ve anlaşılır biçimde hazırlandığı, TEOG sınav sorularının okuldaki yazılı soruları ile benzediğini, okul hayatında başarılı olan öğrencinin sınav sorularını rahatlıkla çözebildiği ve TEOG sınavındaki bu olumlu yansımalarının kendilerinde ders çalışma ve başarılı olma isteğini artırdığı ve kendi aralarında da rekabet gücünü artırdığı görüşleri hakim olmuştur.

Taşkın (2016) TEOG sınavına giren öğrenciler ve fen bilimleri öğretmenlerinin sınav hakkındaki değerlendirmelerini konu aldığı çalışmasında, TEOG sınavının öğrencilerde sıklıkla yaşanan kaygı ve heyecan ve stresi önemli oranda azalttığını tespit ederken, araştırmaya konu olan öğretmenlerin, sınav sisteminin uygulanması ve eğitime katkısını genel olarak olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şad ve Şahiner (2016) TEOG uygulamasının ilk olarak yapıldığı 2013-2014 yılında sınavın; “öğrenci”, “öğretmen” ve “veli” üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Öğrencinin kendi okulunda sınava girebilmesi, sınavın iki farklı dönemde yapılması, merkezi sınava giremeyen öğrencilere mazeret ve telafi sınavlarının yapılması, puanlamanın düzeltme formülü kullanılarak yapılması gibi yönlerinin araştırmanın söz konusu olduğu kişiler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra TEOG sınavının “dershane” ve “özel ders” gibi ekstra kaynaklara ihtiyacı

azaltmaması yanında sınavın yeterince güvenli bulunmaması da olumsuz görüşler olarak belirlenmiştir.

Bağcı (2016) 2013-2014 yılında yapılan TEOG sınavındaki matematik sorularının 8. sınıf matematik öğretim programına uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla 27 öğretmen ve öğrencinin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda TEOG sınav sisteminin özel ders ve dershaneye olan gereksinimi azaltmadığı ve devamsızlık konularında herhangi bir azalmanın olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanısıra TEOG sınavlarında sorulan matematik sınavı ile 8. sınıf matematik derlerindeki kazanımlar arasında bir uyum tespit edilmiştir.

Altun (2016) TEOG sınavının matematik sorularının öğretmen tarafından değerlendirmelerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre sınıflandırıldığı çalışmada öğretmenler; TEOG sınavındaki matematik sorularının ilgili kazanımları ölçme yeterliliği konusunda olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ancak yapılandırmacı eğitim kuramına uygunluğu konusunda istenilen seviyede olumlu değerlendirmeler olmamıştır. Bunların yanısıra Öğretmenler yapılan sınavın üst kurumları belirlemede yeterli olmadığını bildirmişlerdir.

Yapıcı (2016) TEOG sınavının sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amacıyla yürüttüğü çalışmada; sınava hazırlıkta yardımcı kaynak kullanımı ve dershaneye gitme gereksiniminin değişiklik göstermediği, sınava öğrencinin kendi okulunda girmesi, sınav müfredatının az olması öğretmenler tarafından olumlu yönleri olarak değerlendirilmiş not verme konusunda ise öğretmenler üzerlerinde baskı hissettiklerini vurgulamışlardır.

SETA (2017) "TEOG sisteminin etkisinin değerlendirildiği çalışmada; TEOG sisteminin değiştirilme kararıyla birlikte yeni sistem önerisinde bulunmuştur. Değerlendirme sonunda TEOG sisteminin tüm öğrencilerinin sınava girmesinin zorlanması, öğrencilerin ikamet adresinden oldukça uzak olan liselerde eğitim görmeye mecbur bırakılması nakil sürecinin yoğunluğundan dolayı öğrencinin okula adaptasyonunda güçlük yaşaması önemli olumsuz etkileri olarak tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırma sonuçlarına göre tüm öğrencinin sınava girme zorunluluğunun kaldırılması ve puana dayalı yerleştirme sisteminin ortadan kaldırılması önerilmiştir.

Güler ve arkadaşları (2018) Türkiye'nin farklı bölge ve illerinde 88 ortaöğretim matematik öğretmeninden LGS sınavında öğrencilerin başarılarını değerlendirmeleri

üzerine yapılan çalışmada; merkezi sınav sisteminin niteliğinin olumlu olduğunu; ancak öğrencilerin LGS sınavlarında yeterli başarıyı yakalayamadıklarını ve sınav sürelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Çetin ve Ünsal (2018) yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenerek yapılmakta olan merkezi sınavların; öğretmenlerin üzerinde oluşturduğu “sosyal ve psikolojik etkisi” ve bu sınavların öğretmenlerin öğretim programını uygulamalarındaki etkisinin incelenmesi amacıyla; merkezi sınavların yapıldığı alanlarda görev yapan 15 öğretmen üzerinde yapılan bir araştırmada; yapılan merkezi sınavların öğretmenler üzerinde baskı oluşturarak, stres ve gerginliğe neden olma, rekabete sürüklenme, robotlaştırma ve daha yorucu olması gibi negatif etkilerinin yanında beraber çalışabilme, mesleki ilerleme ve gelişim, sürekli değişmekte olan bilgileri yenileme ve güncelleme, mesleki alandaki gelişmeleri takibin kolaylaşması, soru çözümlerinde pratikleşme”, “motive etme” ve “öz değerlendirme yapma fırsatı” gibi olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Taşkın ve Aksoy (2018) Erzurum İlinde; TEOG sınavına girmiş olan 196 öğrenci ve 77 Fen Bilimleri öğretmeni ile yürüttüğü çalışmalarında; TEOG sınavının öğrenciler üzerindeki etkisi ve bu konudaki görüşlerini ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre yapılan değerlendirmede; TEOG sınavının müfredata göre yapılması, merkezi sınava giremeyen öğrencilerin mağduriyetlerinin giderilmesi adına yapılan mazeret sınavları, her öğrencinin kendi okulunda sınava girebilmesinin sağlanması, merkezi sınav sonuçlarının aynı zamanda yazılı sınav yerine de değerlendirilmesi sistemin olumlu yönleri olarak değerlendirilirken, sınav düzeltme faktörünün merkezi sınavlarda uygulanmamasının öğretmenlerin ayırt ediciliğini azaltması sistemdeki olumsuz yönler olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Demir ve Yılmaz (2019) LGS sınavının velilerdeki etkisini belirlemeyi hedeflediği çalışmalarında; araştırmaya konu kişilerini tamamının ortaöğretime geçiş sisteminde yapılan sık değişimlerin olumsuz etkilerini ifade ederken kalıcı bir sistemin getirilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Yapılan sınavların hem öğrenci hem veli de stres ve kaygı bozukluğu yarattığını da belirtmişlerdir. Adrese dayalı kayıt sisteminin olumlu olduğunu savunan veliler buna gerekçe olarak; ulaşımdaki güvenlik sorununu ortadan kaldıracığı, ulaşımda ücret ödemenin ortadan kalkacağını ve yatılı okullarda öğrenim görme gereksinimlerinin olmayacaklarını ifade etmişlerdir. Adrese dayalı kayıt sisteminin faydalı olmayacağını vurgulayan katılımcılar ise bu duruma gerekçe olarak

merkezi sınavda yalnızca %10'luk kontenjanlara giren öğrencilerin nitelikli okullara gidebileceğini, eğitim öğretim hayatında öğrencinin başarılı olmasına rağmen çeşitli nedenlerle sınavda başarısız olarak evlerine en yakın niteliksiz okullara yerleştirilmesinin mecbur tutulmasından rahatsızlık duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler arasında da nitelikli olan ve olmayan okullarda öğrenim gören öğrenci grupları arasında gereksiz ayırım, stres ve kaygı oluşturacağı vurgulanmıştır.

Çakıoğlu (2019) bazı belirleyici faktörler oluşturarak ortaöğretime geçiş sistemini 24 öğretmenle karşılıklı görüşmeler ile değerlendirdiği çalışmada; 2018 yılında yapılan sınav sisteminin olumsuz yönlerinin bulunduğu, TEOG sisteminde verimliliğin daha yüksek olduğu, yerleştirme sistemindeki olumsuzlukların öğretmenlere de olumsuz olarak döndüğü ve uygulanan son sistemin yerleştirme konusunda yetersiz olduğu tespitlerine ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada, yerleştirme sisteminde uygulanan iyi ve kötü okul ayrımları yapılarak başarılı öğrencilerin durumunun göz ardı edildiği, sınav sisteminde yapılan sıkı değişimlerin öğrencide başarı kaygısını öne çıkardığı, sınav sorularının müfredatla örtüşmesi yerine ALES benzeri üst düzey beceri ölçmeye yönelik olduğu ve köy ve şehirde oturan bireyler arasında farklılığı öne çıkardığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Buldur ve Acar (2019) devlet ortaokullarında görev yapan 356 ortaokul branş öğretmenin merkezi sınavlar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada; ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik olumlu görüşlerinin; olumsuz görüşlerden pozitif yönde anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir.

Ulusoy (2020) 8. sınıf öğrencilerinin LGS'ye ilişkin algıları incelemeye yönelik metaforlardan yararlandığı araştırmasında, çalışmaya katılan öğrencilerin 77 adet metafor ürettiklerini belirtmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğrenciler liselere geçiş sınavının 'Rahatsızlık/ zorluk verdiği (%38.96), emek ve çaba gerektirdiğini (%23.38), dönüm noktası olarak yorumlandığını (%15.57), geleceğin teminatı olduğunu (%14.29), başarısızlık (%3.90) ve belirsizlik içerdiğini (%3.90) belirten ifadeler kullanmışlardır. Bu ifadeler altı kategoride metaforlaştırılmıştır. LGS'ye ilişkin metaforların en çok 'Rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS kategorisi altında toplanmakla birlikte LGS'ye ilişkin olumsuz algıların daha fazla olduğu görülmüştür.

Özdemir ve arkadaşları (2020) yerel ve merkezi yerleştirme sisteminin öğrenci profilini etkileyip etkilemediğinin tespit edilmesine yönelik yürüttükleri çalışmada; yerel

yerleştirme sonuçlarına göre kayıt yapılan okullarda kontenjanların yüksek olduğu ve buna bağlı olarak sınıf mevcutlarının da beklenenden fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Karakaya ve arkadaşları (2020) merkezi sınav sisteminde yapılan değişikliklerin etkilerinin tespit edilmesinin hedeflendiği bir çalışmada; TEOG ve LGS sınavları arasında soru tipi, soru kolaylığı, hem akademik hem de hayatla ilişkisi bakımından önemli farklılıklar olduğunu saptamışlardır. Araştırmada fen lisesi öğretmenlerinin 2018-2019 yıllarındaki LGS ve fen lisesini kazanan dokuzuncu sınıf öğrencilerinin yılsonunda tespit edilen akademik seviyelerinin ve üst düzey düşünme becerilerinin, TEOG sınavıyla yerleşen 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek, 12. sınıf öğrencileriyle ise çok yakın olduğunu bildirmişlerdir.

Ortaöğretime geçişte kullanılan sınavların geçerliliğine ilişkin araştırmalar.

Karakaya ve Kutlu (2002) 9 farklı Anadolu lisesi öğrencilerinin verilerini kullanarak; ortaöğretim kurumlarındaki akademik başarı üzerine OKS’de kullanılan alt testlerin yordama etkisini belirlemeyi hedefledikleri çalışmada; öğrencilerin OKS’de aldıkları puanlar ile ders başarı puanları arasındaki ilişkiyi de ortaya çıkarmayı hedeflemişlerdir. Araştırmacılar elde ettikleri verilere göre; Türkçe ve Matematik testlerinin ortaöğretim başarısında yordama etkisinin yüksek olduğu ve OKS’nin güvenli bir test yöntemi olduğu kanaatine varmışlardır.

Karakaya (2002) OKÖSYS sınavında kullanılan Matematik, Türkçe, Sosyal (Tarih, Coğrafya) ve Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Biyoloji) testlerinin ortaöğretimdeki akademik başarısını yordama etkisini incelediği çalışmada; 222’i erkek, 213’ kız öğrenci sonuçlarını değerlendirmiştir. Lise 1 yılsonu başarı puanları ile OKÖSYS testinin genelinden alınan puanlar arasındaki ilişkiyi 0,52 olarak tespit etmiştir.

Karakaya ve Kutlu (2004) Türkçe ve matematik testlerinin ortaöğretim akademik başarısında yordama etkisinin yüksek olduğunu, bunun yanı sıra sosyal bilgiler alt testinin yordama ve sınıflamada herhangi etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Deniz ve Kelecioğlu (2005) Ankara ilinde standart çoklu regresyon analiziyle 2002 yılında OKS’ ye giren öğrencilerin sınav sonuçları ile ilköğretim Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık, İnkılap Tarihi dersleri ve 4-8. sınıf aralığındaki yılsonu başarı ortalamaları arasındaki ilişkiyi belirleme yönelik yürüttükleri çalışmada; vatandaşlık dersinin testteki başarıyı yordamadığını ancak bunun dışındaki bazı derslerde, birinci dönem müfredatında bulunan bazı dersler ile sonraki

dönemin notları bakımından ilgili alt test arasında anlamlı ilişkinin bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Güzeller (2005) Kanonik Korelasyon Analizini kullanarak ilköğretimde alınan akademik başarı puanları ile Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme (OKÖSYS) alt test puanlarının ilişkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan uygunluk geçerliği çalışması yürütmüştür. Araştırmacı çalışma sonunda, ilköğretim derslerinde alınan yazılı sınav sonuçlarının 2002 yılı OKÖSYS sınav sonuçları ile arasında pozitif ilişki tespit ederken OKÖSYS sınavındaki değişkenliği yeterli düzeyde açıkladığını saptamıştır.

Üzkurt ve Koçakoğlu (2009) 2007-2008 öğretim yılında; 10 farklı ilde seçkisiz bir şekilde belirledikleri 10'ar ilköğretim okulunda, 8. sınıfta öğrenim gören 1620 öğrenci üzerinde yürüttükleri çalışmada, SBS puanları ile akademik başarı puanları arasındaki pozitif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde araştırma konusu öğrencilerin hem SBS puanları hem de SBS alt puanları ile okuldaki başarılarına göre revize edilmiş yılsonu başarı puanları arasında da pozitif yönlü ve güçlü bir bağ saptanmıştır. SBS alt alan puanlarına göre de benzer bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Erdin ve Kaptan (2009) 6. ve 7. sınıflarda 2008 yılında yürüttükleri çalışmada; SBS sınavının Fen ve Teknoloji sorularının dağılımı ile Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında öğrenme alanları ve kazanımları arasındaki uyumunun yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonunda; soruların genel olarak birden fazla kazanıma yönelik olduğu belirlenmiştir. Açıklayıcı ve anlaşılır bulunan soruların bilimsel süreç becerilerinin yanında bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama gibi farklı yönlerde uygun nitelikte olduğu kanaatine varılmıştır.

Sevindik (2009) SBS puanları ile akademik başarı puanları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla, 525 altıncı. sınıf ve 519 yedinci sınıf öğrencisinin sonuçlarını değerlendirmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin Türkçe ve sosyal bilgiler puanlarının 6. sınıfta yapılan SBS'nin alt testlerindeki akademik başarıyı en iyi yordayan dersler olduğunu; yedinci sınıflarda ise Türkçe ve matematik dersleri olduğunu tespit etmişlerdir. Her iki sınıf düzeyinde de SBS alt testlerindeki akademik başarıyı açıklamada İngilizce dersinin gücü yetersiz bulunmuştur.

Yavuz (2010) araştırmasında öğrencileri sınıf puanlarını yordayan değişkenleri tanımlamayı amaçladığı çalışmada; "SBS hazırlık amacıyla hizmet veren özel

eğitim kurumlarına devam durumu” ve öğrencilerin “günlük çalışma durumu” değişkenlerinin, “sınıf başarılarını” yordamada etkin olduğunu ifade etmiştir.

Doğan ve Sevindik (2011) Seviye Belirleme Sınavı'nın ilköğretim 6. sınıf öğrencilerindeki uygunluk geçerliği'ni belirlemeyi hedeflediği çalışmasında; öğrencilerin yıl sonunda elde ettikleri başarı puanları ile aynı derslerde aldıkları sınav puanlarını tek kanonik değişkenle açıklayabilmiştir. Araştırmaya konu olan öğrencilerin başarı puanlarının artışı SBS alt test puanlarını da artırdığı sonucuna varırken, bu testlerdeki akademik başarının açıklanmasında Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerinin yordayıcılığı yüksek bulunurken, OKS'de olmamasına rağmen SBS sisteminde uygulanan İngilizce dersinde açıklama oranının oldukça düşük olduğunu vurgulamıştır.

Baş (2013) ilköğretimde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersi başarı ortalamalarının SBS İngilizce alt testi sonuçları ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapısal eşitlik modelini kullandığı çalışmasında; model-veri uyum indekslerinin önemli düzeyde yüksek çıktığını, yaptıkları regresyon analiz sonuçlarında; SBS İngilizce alt testi akademik başarılarının belirlenmesindeki en etkin yordayıcının yazılı sınavlar değişkeni olduğunu ve İngilizce dersinde elde edilen akademik başarı ortalama puanlarının SBS İngilizce alt testi başarısının %60'lık kısmını açıkladığını belirlemiştir.

Parlak ve Tatlıdil (2014) 2012 yılında; 8. sınıf derslerindeki yıl sonu başarı puanları ile aynı derslere ait SBS puanlarının ilişkili olup olmadığını saptamaya yönelik yaptıkları çalışmada; SBS alt test puanlamasına en büyük katkıyı Fen teknoloji ve Türkçe derslerinin yaptığı, tek bir kanonik değişken çiftinin anlamlı çıktığı, bazı derslerden alınan okul başarı puanlarının ise test puanları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Kumandaş ve Kutlu (2014) LGS ve LYS sınavlarının ortaya çıkardığı riskler ile 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin okul başarıları arasındaki ilişkileri belirlemek ve bu ilişkinin temelinde yatan etmenleri inceledikleri çalışmalarında; Öğrencilerde sınıf seviyelerindeki artışla birlikte derslerine ve sosyal etkinliklere olan ilgilerinin azaldığını buna karşın; başarılı öğrencilerin ise sınıf seviyeleri artmasıyla birlikte derslerine daha fazla zaman ayırırken, aile ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin azaldığını tespit etmişlerdir. Öğrenciler ile yapılan çalışmada; aileleri tarafından eğitimlerine yönelik yapılan harcamaların kendileri üzerinde baskı oluşturduğunu ve yetenek derslerinin etkin şekilde işlenmediğini ve yeteneklerini keşfetmede yetersiz olduğunu vurguladıklarını ifade etmişlerdir.

Kalaycıoğlu (2015) 2008 yılında 10.000 öğrenci ile yaptığı anket çalışmasında; “sosyoekonomik statü”, “ilgi”, “başarı algısı” ve “öğretim yöntemleri” nin üniversite giriş sınavı başarı sı üzerindeki etkiyi ortaya koymayı hedeflemiştir. Anket sonuçlarının çoklu regresyon analizi ile değerlendirilerek belirlenen faktörlerin Türkçe-sosyal bilimler ham puanındaki değerkenliğin %17’sini, matematik-fen bilimleri ham puanındaki değerkenliğin ise %57’sini açıkladığını tespit etmiştir. Türkçe-sosyal bilimler alanına duyulan ilgi ve başarı algısı aynı alandaki ham puanı, matematik-fen bilimleri alanına duyulan ilgi ve başarı algısı ile aynı alandaki ham puanı pozitif ilişkili olduğu ancak, tespit ederken, matematik-fen ve Türkçe-sosyal bilimler alanına duyulan ilgi ve başarı algısı ile aynı alanlardaki ham puanlarının negatif ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırıcı aynı zamanda, öğretmen-merkezli öğretim yöntemlerinin yalnızca Türkçe-sosyal bilimler ham puanıyla pozitif ilişkili olmasına rağmen, öğrenci-merkezli öğretim yöntemlerinin hem Matematik-Fen hem de Türkçe- Sosyal alanları ile negatif ilişkisi olduğunu tespit etmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi [ERG] (2017) TEOG yerine uygulamaya alınan LGS’nin içeriklerini ele aldığı çalışmasında; günümüze kadar gelen ortaöğretime geçiş sınavlarının uygulanma ve değerştirilmesinin altında yatan sebepleri değerlendirmiştir. Araştırıcı Bakanlık tarafından tüm sınavların aynı gerekçelerle değerştirilmiş olmasına rağmen temel sorunlarda çözümüne ulaşamadığına değerinmiş ve bu konuda önceki yıllarda yapılan sınavlardaki deneyim ve verilere göre çözüm önerileri getirmiştir (Yalçın, 2019).

Karakoç ve Köse (2018) 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul derslerinde aldıkları başarı puanlarının TEOG sınavı alt testine elde edilen ham puanlarını yordama etkisini ortaya koymayı hedefledikleri çalışmalarında, 8. sınıf seviyesinde yapılan TEOG sınavındaki alt test başarılarını yordamada en etkin olan değerkenin yazılı sınav puanları olduğunu, öğrencilerin derslerde yapılan etkinliklere katılımlarının TEOG başarısını yordamada oldukça yetersiz olduğunu tespit etmişlerdir.

SETA (2018) ortaöğretime geçiş sınavlarında yapılan değerikliklerin nedenlerini incelediği ve bu amaçla hazırladığı hazırladığı Türkiye raporunda; ilk yerleştirme sonuçlarına göre 91 bin öğrenci herhangi bir okula yerleşemezken 200 bin öğrencinin ise tercihte bulunmadığını tespit etmiştir. Araştırıcı hazırlamış olduğu raporda ilgili bakanlık tarafından; öğrencilerin tercihte bulunmama sebeplerinin araştırılması ve çözüm üretilmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Bir başka önemli noktanın ise adrese

dayalı yerleştirme uygulamasındaki eksikliklere vurgu yaparak arz talep dengesinin doğru kurulmasının gerekliliğini ifade etmiştir.

Sınacı (2019) devlet okulları ve özel okulların karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği çalışmada; öğrencilerin merkezi sınavlarda aldıkları puanlar ile aynı derslerin öğretmenler tarafından yapılan testler ve proje ve performans görevleri arasında ilişki değerlendirilmiştir. Öğrencilerin TEOG sınavından önce ve sonra aldıkları puanlar karşılaştırılmış ve öğrencilere verilen notların TEOG sınavından alınan puana göre değişim gösterdiği, proje ve performans puanlarının öğrencilerin yıl sonu başarı puanlarına göre değiştirildiği belirtilmiştir.

MEB (2019a) merkezi sınav ile öğrenci yerleştiren ortaöğretim kurumları hakkında hazırlanan raporda; OBP'ler ile alt testler arasındaki ilişkiler sırasıyla Türkçe (p=.82), TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (p=.74), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (p=.69), Yabancı Dil (p=.71), Fen Bilimleri (p=.77), Matematik (p=.51) şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Öntaş ve arkadaşları (2020) ortaokul düzeyi öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinden aldıkları akademik başarı ortalama puanlarının LGS sınavındaki aynı derslerin alt test puanlarını yordama etkisinin tespit edilmesine yönelik yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin araştırmaya konu olan dersler arasında ilişki ve yordama yönünden anlamlı ilişkilerin ortaya çıktığını bildirmiştir.

İfade edilen çalışmalarda öğrencilerin liselere giriş sınavlarındaki başarıları ile ortaokul akademik başarı puanları arasındaki ilişkiler ve liselere giriş sınavı alt test puanlarının uyum veya yordama geçerliklerinin belirlenmeye çalışıldığı sınırlı sayıda araştırma olmakla birlikte, liselere giriş alt test puanlarının hem uygunluk hem de yordama geçerliklerinin aynı anda belirlenmeye çalışıldığı herhangi bir çalışmayla karşılaşılmamıştır. Diğer yandan incelenen geçerlik çalışmalarının büyük çoğunluğunda alt test puanları arasındaki ilişkiler tek tek ele alındığından ulaşılan sonuçlarda birinci tip hatanın yüksek olabileceği de söylenebilir. Bu problemin önüne geçebilmek için değişkenler arasındaki ilişkileri tek seferde ele alan çok değişkenli analizlerin uygulandığı araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Alanyazındaki çalışmalarda ortaokul derslerinde liselere giriş sınavı alt test puanlarını en çok ve en az yordayan değişkenlerin farklılık göstermesi yeni geçerlik çalışmalarına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Liselere geçiş sistemleri ve merkezi sınavların beklenen hedeflerle ve sosyal değerlerle uyumuna ilişkin daha çok nitel araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Alanyazındaki nitel çalışmalar, merkezi sınavların sonuçsal geçerliğine ilişkin genel bilgiler verirken; sekizinci ve dokuzuncu sınıf düzeyinde okullarda verilen eğitimin, merkezi sınav puanlarıyla ilişkisi konusunda yeterince araştırma yapılmadığı söylenbilir. Bu gerekçelerle, önceki çalışmalardan farklı olarak, aynı öğrenciye ait ilgili derslerde hem ortaokul hem de lise başarı puanlarına ulaşılmış aynı zamanda farklı paydaşlardan görüşler alınmıştır. Ortaöğretime geçişte son sistem olan OKMS puanlarının geriye ve ileriye dönük ölçüt geçerlikleri ve sonuçsal geçerliği, nicel ve nitel sonuçlar bir arada değerlendirilerek alanyazındaki eksiklik giderilmeye çalışılmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeline, çalışma grubuna ve katılımcıların özelliklerine, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine, verilerin analizine, araştırmanın güvenilirlik, geçerlik, inandırıcılığına ve araştırmacının çalışmadaki rolü ve etik kurallarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

1990'lı yılların başında nicel ve nitel paradigma savaşlarının sonucunda yeni bir araştırma paradigması olarak ortaya çıkan (Robson, 2015) karma yöntemler araştırması, birden fazla yöntemin bir arada kullanılmasıyla elde edilecek kanıtların daha geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği inancını taşıyan çeşitleme kavramından gelmekle birlikte (Biesta, 2017) son zamanlarda popülerlik kazanan ve araştırma sorularına farklı paradigma, metot ve metodolojilerle cevap bulunmaya çalışıldığı bir yaklaşımdır (Toraman, 2021).

Karma yöntemler araştırmasını Greene ve arkadaşları (2005), amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılması; Johnson ve Christensen (2004), nicel ve nitel yöntemlerin ya da paradigmalarının bir arada sunulması; Creswell ve Plano Clark (2018), araştırma olgusunu tanımlayabilmek adına nicel ve nitel verilerin konunun felsefesine uygun olarak yapılandırılması, analiz edilmesi ve analizlerden elde edilen bulguların amaçlı bir şekilde entegre edilmesi olarak tanımlamaktadır. Onwuegbuzie ve Leech (2004) karma yöntem araştırmalarının amacını birden fazla durumda bir fikri doğrulamak ya da desteklemekten ziyade kişinin olayla ilgili anlayışını genişletmek; Mills ve Gay (2016) nicel ve nitel desenlerin avantajlarıyla, bir olgunun kapsamının detaylandırılarak anlaşılmasını sağlamak olarak ifade etmiştir.

Karma yöntem araştırmasında nicel ve nitel unsurlar arasında bağ kurulurken zaman planlaması ve öncelik faktörleri dikkate alınmalıdır (Creswell, 2003, 2005, 2015). Karma yöntem araştırmasının zamansal olarak planlanmasında sabit desenler ya da süreç içinde gelişen değişen kullanılmaktadır. Sabit desenler, araştırmanın tüm aşamalarına yönelik kararların ve planlamaların sürecin başında yapıldığı (Creswell & Plano Clark, 2018), süreç içinde gelişen desenler ise verileri toplayıp analiz yaptıkça

elde edilen sonuçlar ışığında planlamanın ve sonraki adımların belirlendiği (Creswell & Plano Clark, 2018; Tashakkori ve ark., 2021) süreçleri kapsamaktadır.

Morse'un (1991), çalışmaların nitel ve nicel bileşenlerinin aktarımında ilk tipoloji tasarımının ardından; Creswell (1994), Morgan (1998), Tashakkori ve Teddlie (1998), Creswell (2003) karma yöntem araştırmalarını açıklamak için farklı tipolojiler oluşturmaya çalışmışlardır. Son dönemlerde karma yöntemler araştırmasının kavramsallaştırılmasında ve çalışmalarda kullanılan tanımlarla uygulamaların örtüşme durumunun açıklanmasında $1+1=1$, $1+1=2$, $1+1=3$ gibi bazı matematiksel eşitlik formülleri kullanılmaktadır (Fetters, 2018). $1+1=1$ bakış açısında pragmatist felsefenin ağırlığında (Fetters, 2018); nitel verilerin de nicelleştirilmesinin benimsenmesi (Toraman, 2021) ve verilerin entegrasyonundan ziyade birden çok yöntemin bir arada kullanılması esastır. $1+1=2$ bakış açısı veri birleştirilmesi ya da entegrasyonu olmadan nicel ve nitel yöntemlerin birbirinden bağımsız kullanıldığı, $1+1=3$ karma yöntemler bakış açısı ise karma yöntemler araştırması çalışmalarında entegrasyon (birleştirme) yaklaşımının benimsendiği ve bu yaklaşımın nicel ve nitel yöntemlerin kullanılması ve entegre edilmesi sonucunda elde edilen bilgiden daha fazlası anlamına (Fetters, 2018) geldiğinin vurgulandığı matematiksel eşitlik formülleridir (Akt: Toraman 2021).

Karma yöntemle araştırmanın gerekçelerini Greene ve arkadaşları (1989) ve Giannakaki (2005) *üçgenleme, tamamlayıcılık, gelişim, başlangıç ve genişletme* olmak üzere beş ana başlıkta vermesine rağmen, Toraman (2020) eşzamanlı üçgenleme (üçleme) kavramının sadece üç metod kullanılması şeklinde yansıtılarak kavram yanılığısına sebep olduğu ve bunun yerine eşzamanlı veri çeşitlemesi ifadesinin daha doğru kullanım olacağını belirtmektedir. Newman ve Ridenour (2008) tarafından "Simultaneous Attempt" (eşzamanlı çalışma) olarak belirtilen ve nicel ile nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ve eş zamanlı olarak kullanılması kuralına dayanmaktadır. Birden fazla nicel ve nitel veri toplama aracının kullanılabilmesi (Creswell ve Plano Clark, 2018) veri çeşitlemesinin en yaygın ve güçlü karma yöntemler araştırması gerekçelerinden biridir (Greene ve ark., 1989; Mertens ve Hesse Biber, 2012, akt: Toraman 2021).

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin konunun doğasına uygun olarak entegre edilmesiyle araştırmanın daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi amacıyla karma yöntem yaklaşımı bu çalışmada kullanılmıştır. Böylelikle nicel verilerle ortaya çıkan sonuçların nitel verilerle desteklenip desteklenmediği sınavla öğrenci alan

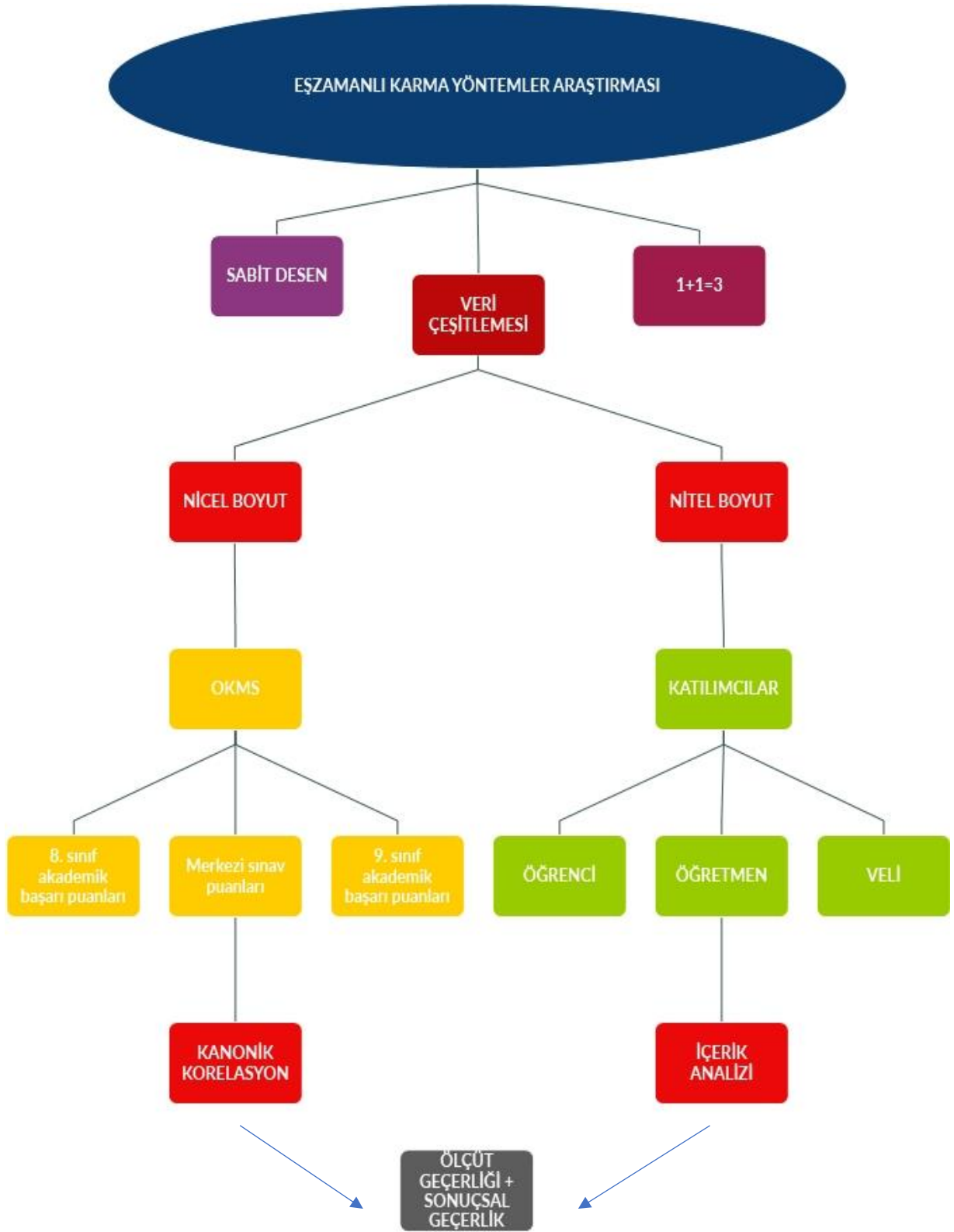
ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavda soru çıkan her bir ders ve her bir lise türü için ayrı ayrı ortaya çıkarılmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle elde edilen veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, nitel yöntem vasıtasıyla katılımcılarla görüşülerek elde edilen veriler, çalışma konusunun derinlemesine incelenmesine imkan sağlamıştır (Hoover-Dempsey ve ark., 2005).

Ölçme sonuçlarının olumlu ve ters etkilerinin belirlenmesi aynı zamanda nicel verilerle elde edilen geçerliğe ilişkin kanıtların nitel verilerle sonuçsal geçerlik ve ölçüt geçerliği bağlamında değerlendirilmesi araştırmaya derinlik katmakla birlikte, verilerin çeşitlenmesinin yanında nicel verilerin nitel verilerle tamamlanması araştırmanın karma yöntemlerle yürütülmesinin gerekçesidir. Objektif ve ölçülebilir gerçeklerin katılımcıların etkileşim ve inanış biçimlerinde nasıl karşılık bulunduğunu görmek bu yöntemi kullanmayı mümkün kılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri, 2019 OKMS'ye katılan öğrencilerin 8. ve 9. sınıf yılsonu akademik başarı puanlarından, nitel veriler ise okul paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve öğrenci velilerinden, açık uçlu sorularla zenginleştirilmiş veri toplama araçları ile toplanmıştır. Önceden belirlenen araştırma sorularına ilişkin veriler mümkün olduğunca eşzamanlı olarak toplanmaya çalışılmış nicel ve nitel veriler birlikte analiz edilmiştir. Nicel boyutta sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının uygunluk ve yordama geçerliğine ilişkin, nitel boyutta öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri alınarak merkezi sınavın sonuçsal geçerliğine ilişkin kanıtlar toplanmış, son aşamada ise sınavın ölçüt geçerliğine ilişkin kanıtlar bir arada sunulmuştur. Araştırmanın tüm aşamalarına yönelik planlama ve kararlar süreç başında yapıldığı (Creswell & Plano Clark, 2018) için "sabit desen" kullanılmıştır. Yürürlüğe konulma gerekçelerine bağlı olarak sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavının hedeflerinin, merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan sıralamada farklı seviyelerde ve türde bulunan okullardaki öğrenci, öğretmen ve velilere göre hayata geçme düzeylerinin belirlenmesi ile bu düzeylerin sıralama seviyesi ve türe göre karşılaştırılarak, değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın yapılma gerekçesi eşzamanlı olarak verilerin çeşitlendirilmesidir (Creswell, 2009).

Eşzamanlı (nicel+nitel) karma araştırma yöntemi desenine ve 1+1=3 matematiksel eşitliğine uygun olarak modellenen araştırmanın nicel boyutunda ilişkiyel tarama desenine uygun olarak, her biri beş değişken içeren üç değişken seti arasındaki

ilişkiler kanonik korelasyon analizleri ile sistematik biçimde incelenmiştir. Nitel boyutunda ise nitel durum desenine uygun olarak katılımcıların yeni sınav sisteminin güçlü ve zayıf yanlarına ilişkin görüşleri alınarak içerik analizleri yapılmıştır. Eşzamanlı karma yöntemler araştırmasına 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.



Şekil 1. Araştırmanın modeli.

Çalışma Grubu ve Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubu eşzamanlı karma yöntemle uygun belirlenmiştir. Nicel boyutunun çalışma grubunu İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından araştırma izni verilen, Erzincan ili merkez ilçelerindeki iki tanesi merkezi yerleştirmeye iki tanesi de yerel yerleştirmeye öğrenci kabul eden dört lisede bulunan ve 2019 yılında 8.sınıf düzeyinde Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavına katılan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu liselere yerleşen öğrencilerin 2019 yılına ait 8. sınıf yıl sonu karne notları (yüzlük sistem), Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı alt test ham puanları ve 2020 yılı 9. sınıf yıl sonu karne notları (yüzlük sistem) alınmıştır.

Tablo 1

Araştırmanın Nicel boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Yerleşme Türü	Frekans	Yüzde
Merkezi sınavla yerleşen	132	44.30
Yerel yerleştirme ile yerleşen	166	55.70

Tablo 1'e göre toplamda 339 öğrenci verisine ulaşılmasına rağmen bazı öğrencilerin okul değişimi kaynaklı karnelerin bulunmaması sebebi ile 298 öğrenci analize dahil edilmiştir. Bu öğrencilerin 132'si (%44.30) merkezi yerleştirmeye, 166'sı (%55.70) yerel yerleştirmeye ortaöğretim kurumlarına kaydolmuşlardır. Kişisel bilgilerin korunması kuralına bağlı olarak araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin demografik ve sosyo-ekonomik özellikleri hakkında bilgi toplanmamıştır.

Nitel boyutunun katılımcılarını ise 2019 Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavına katılan öğrenciler (12 öğrenci), 8. sınıf öğretmenleri (12 öğretmen) ve veliler (12 veli) oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde ulaşılabilecek maksimum çeşitlilik hedeflenmiştir. Araştırmanın nitel verileri, merkezi sınavla ve yerel yerleşen öğrencilerden, bu öğrencilerin velilerinden ve öğretmenlerden gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Katılımcılara ilişkin doğrudan alıntılarda kod isimler kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutuna katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Araştırmanın Nitel Boyutunda Öğrencilere İlişkin Demografik Özellikler

Katılımcılar	Cinsiyet	Yerleşme Türü	Yerleştiği Okul Türü	Baba Eğitim Durumu	Anne Eğitim Durumu	Takviye Alma Durumu
Öğrenci 1	Erkek	Merkezi Sınav	Meslek ve Teknik Lise	Lise	İlkokul	Dersane
Öğrenci 2	Kadın	Adrese Dayalı	Anadolu Lisesi	Lise	İlkokul	Okul Kursu
Öğrenci 3	Kadın	Merkezi Sınav	Fen Lisesi	Lisans	Lisans	Özel Ders
Öğrenci 4	Erkek	Adrese Dayalı	Anadolu Lisesi	Lisans	Lise	Okul Kursu
Öğrenci 5	Erkek	Merkezi Sınav	Sosyal Bilimler Lisesi	Lisans	Lisans	Özel Ders + Okul Kursu
Öğrenci 6	Kadın	Merkezi Sınav	Fen Lisesi	Lisans	Lisans	Özel Ders
Öğrenci 7	Kadın	Merkezi Sınav	Fen Lisesi	Lisans	Lisans	Özel Ders + Okul Kursu
Öğrenci 8	Erkek	Merkezi Sınav	Fen Lisesi	Lisans	Lisans	Hayır
Öğrenci 9	Erkek	Merkezi Sınav	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Lisans	Lisans	Özel Ders
Öğrenci 10	Erkek	Adrese Dayalı	Anadolu Lisesi	Lisans	Lise	Hayır
Öğrenci 11	Kadın	Merkezi Sınav	Fen Lisesi	Lise	Lisans	Hayır
Öğrenci 12	Kadın	Merkezi Sınav	Anadolu Lisesi	Ortaokul	Hiçbiri	Özel Ders + Okul Kursu

Tablo 2’de yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğrencilere ait demografik bilgiler yer almaktadır. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınava katılan 12 öğrencinin 6’sı erkek,6’sı kadındır. 9 öğrenci merkezi sınavla, 3 öğrenci de adrese dayalı (yerel yerleştirme) sistem ile ortaöğretim kurumlarına yerleşmişlerdir. 4 öğrenci ortaöğretime geçiş sürecinde okul dışı kaynaklardan yararlanmazken kalan 9 öğrenci okul dışı kaynaklara başvurmuştur.

Çalışmanın nitel boyutuna katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Araştırmanın Nitel Boyutunda Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

Katılımcılar	Cinsiyet	Tecrübe	Eğitim Durumu	Takviye Kursu Verme Durumu	Kurs Açılırsa Katılırmısınız?
Öğretmen 1	Erkek	11-15 Yıl	Lisans	Evet	Evet
Öğretmen 2	Kadın	1-5 Yıl	Lisans	Evet	Evet
Öğretmen 3	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	Evet	Hayır
Öğretmen 4	Erkek	1-5 Yıl	Lisans	Evet	Evet
Öğretmen 5	Erkek	1-5 Yıl	Yüksek Lisans	Evet	Evet
Öğretmen 6	Erkek	1-5 Yıl	Lisans	Evet	Hayır
Öğretmen 7	Erkek	1-5 Yıl	Lisans	Hayır	Evet
Öğretmen 8	Kadın	16-20 Yıl	Lisans	Hayır	Evet
Öğretmen 9	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	Evet	Evet
Öğretmen 10	Erkek	1-5 Yıl	Lisans	Hayır	Evet
Öğretmen 11	Erkek	6-10 Yıl	Lisans	Evet	Evet
Öğretmen 12	Kadın	6-10 Yıl	Lisans	Evet	Evet

Tablo 3'te yarı yapılandırılmış görüşme formuna mümkün olduğunca eksiksiz yanıt vermeye çalışan merkezi sınavda soru çıkan branşlardan seçilen 8. sınıf öğretmenlerine ait demografik bilgiler yer almaktadır. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavı hakkında tecrübeye sahip 12 öğretmenin 8'i erkek, 4'ü kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı 1-5 yıl, 4'ü 6-10 yıl, 1'i 11-15 yıl ve 1 öğretmenimiz de 16-20 yıl tecrübeye sahiptir. Katılımcıların tamamı eğitim fakültesi mezunu olmakla birlikte 8 tanesi daha önce okul takviye kursu verdiğini belirtirken, ilerleyen dönemde okul kurslarına katılmak isteyenlerin sayısı 10'dur.

Çalışmanın nitel boyutuna katılan velilere ait demografik değişkenler

Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmanın Nitel Boyutunda Velilere İlişkin Demografik Özellikler

Katılımcılar	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Çocuğunuzun yerleşme türü	Çocuğunuzun Yerleştiği Lise Türü
Veli 1	Kadın	Lisans	Merkezi Sınav	Fen
Veli 2	Kadın	Lisans	Adrese Dayalı	Anadolu
Veli 3	Erkek	Lisans	Merkezi Sınav	Fen
Veli 4	Kadın	Lisansüstü	Merkezi Sınav	Proje Lisesi
Veli 5	Kadın	Lisansüstü	Merkezi Sınav	Sosyal Bilimler
Veli 6	Kadın	Lise	Adrese Dayalı	Özel Temel Lise
Veli 7	Kadın	Lisans	Merkezi Sınav	Anadolu İmam Hatip
Veli 8	Erkek	Lisans	Merkezi Sınav	Fen
Veli 9	Erkek	Lisansüstü	Adrese Dayalı	Özel Temel Lise
Veli 10	Kadın	Lisansüstü	Merkezi Sınav	Fen
Veli 11	Kadın	Lisans	Merkezi Sınav	Anadolu İmam Hatip
Veli 12	Erkek	Lisans	Adrese Dayalı	Anadolu Lise

Tablo 4'te yarı yapılandırılmış görüşme formuna mümkün olduğunca eksiksiz yanıt vermeye çalışan, çocuğu 2019 sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavına katılmış olan velilere ait demografik bilgiler yer almaktadır. Katılımcıların 8'i kız,4'ü erkektir. Araştırmaya katılan veliler eğitim durumlarına göre 4'ü lisansüstü, 7'si lisans ve 1 tanesi de lise diplomasına sahiptir. Çocuğun yerleşme türüne göre 8 velinin çocuğu merkezi sınavla ortaöğretime yerleşirken, 4 tanesi de adrese dayalı (yerel yerleştirme) sistem ile ortaöğretim kurumlarına yerleşmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, 8. ve 9. sınıf yıl sonu akademik başarı puanları (yüzlük sistem) ve aynı öğrencilere ait 2019 Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı alt test ham puanları, 4 lise ve 11 ortaokuldaki e-okul sistemi ve okulların kendi tuttuğu kayıtlardan elde edilmiştir. Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı alt test puanları şans başarısından arındırmak amacıyla düzeltilmiş puanlardan elde edilmiştir. Düzeltilmiş puanlar hesaplanırken, öğrencinin her bir alt test için yanlış cevap sayısı üçe bölünerek, doğru cevap sayısından çıkarılmıştır. Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı, sözel ve sayısal bölümlerde bulunan alt testler, yanıtlama süreleri, soru sayıları ve ağırlık katsayıları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Sözel ve Sayısal Bölümlerde Bulunan Alt Testler, Yanıtlama Süreleri, Soru Sayıları ve Ağırlık Katsayıları

Bölüm	Süre	Alt test	Soru Sayısı	Ağırlık Katsayısı (Ak)
SÖZEL	75 DAKİKA	Türkçe	20	4
		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	1
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	1
		Yabancı Dil	10	1
SAYISAL	80 DAKİKA	Matematik	20	4
		Fen Bilimleri	20	4

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için öğrenci, öğretmen ve velilere ilişkin ayrı ayrı hazırlanmış demografik bilgi formları ve katılımcıların yeni sınav sistemi ve merkezi sınava dönük önceden belirlenmiş açık uçlu soruların her bir katılımcıya sistematik ve tutarlı bir sırada sorulduğu Ek-C'de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'ndan ve Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra 2019 Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavın katılan öğrencilerin merkezi sınav puanlarına ilişkin veriler 2020 Eylül-Kasım arasında Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğünden, 8. ve 9. sınıf akademik başarı puanlarına ilişkin veriler, Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet okullarından; nitel veriler ise nicel verilerle eşzamanlı olarak öğrenci, öğretmen ve veli için ayrı ayrı hazırlanan anket ve formlarla toplanmıştır.

Verilerin Analiz Yöntemi

Araştırmada nicel verilerin analizi için liseler iki gruba ayrılmıştır. İlk gruptaki öğrenciler merkezi yerleştirmeye ikinci gruptaki öğrenciler ise yerel yerleştirmeye ortaöğretim kurumlarına yerleşenleri oluşturmaktadır. Merkezi ve yerel yerleştirmeye yerleşen öğrencilerin bu şekilde sınıflaması, ranj daralmasını engellemekle birlikte, Erzincan İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün sınırlı sayıda öğrenci verisiyle araştırma yapmaya izin vermesi sebebiyle gerekli görülmüştür.

Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavının uygunluk ve yordama geçerliğinin belirlenmesi ve merkezi ve yerel yerleştirmeye yerleşen öğrencilerin 8. ve 9. sınıf akademik başarı puanları ile Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı alt test puanları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması amacıyla bağımsız ve bağımlı değişkenler belirlenerek Kanonik Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler için Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavının uygunluk ve yordama geçerliğini belirlemede korelasyon katsayısı kullanılabilmesine rağmen her bir değişken arasındaki ikili ilişkinin anlamlılığını test etmek birinci tip hatayı yükselteceğinden değişken setleri arasındaki ilişkiyi bütüncül veren Kanonik Korelasyon Analizi'nin kullanılmasına karar verilmiştir (Doğan & Sevindik, 2011). Çok değişkenli istatistiksel yöntemlerden biri olan Kanonik Korelasyon Analizi birden fazla değişken bulunduran iki veri seti arasındaki korelasyonları belirlemede kullanılmaktadır (Fidell, 2000; Levine, 1997; Tabachnick & Tatlidil, 1996).

Bu bağlamda, Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavının uygunluk ve yordama geçerliklerinin belirlenmesi amacıyla 8. sınıf Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil alt testlerine ve 9. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Tarih, Yabancı Dil ile Fizik-Kimya-Biyoloji derslerine ait akademik başarı puan ortalamaları bağımsız (yordayıcı) değişkenler seti; Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı alt test puanları bağımlı (ölçüt) değişkenler seti olarak analize dahil edilmiştir. Önce sekizinci sınıf derslerine ait akademik başarı puanları set 1'i, Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı (OKMS) alt test puanları set 2 'yi oluşturmuştur. Sonra 9. sınıf akademik başarı puanları set 1'i ve OKMS alt test puanları set 2'yi oluşturmuştur. Fizik-Kimya-Biyoloji derslerinin liselerde ders saatlerinin eşit olmasından dolayı bu derslerin aritmetik ortalama puanı alınarak 9. Fen olarak adlandırılmıştır.

Analiz öncesi bütün veriler kontrol edilip kayıp ya da hatalı veri girişlerinin olmadığı belirlenmesiyle varsayımların test edilmesine geçilmiştir. Setlerde her bir kanonik korelasyon analizi için 10 değişken yer aldığı, gözlem sayısının, toplam değişken sayısının 20 katı kadar olma (Nakip, 2003) koşulu hem 8. sınıf – OKMS hem de 9. sınıf – OKMS setleri için sağlandığı ($10 \times 20 = 200 < 277$) aynı zamanda Stevens (2009) birinci kanonik korelasyon katsayısı manidar olma koşulu sağlandığı ($.83 > .50$, $p < .05$) için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilebilir. Değişken setlerinde kayıp veri olmadığı tespit edilmiş, tek yönlü uç değer incelemesinde 16 gözlem uç

değer, Mahalanobis uzaklıklarına göre 5 gözlem de çok yönlü uç değer özelliği gösterdiği için veri setinden çıkarılmıştır. Tek değişkenli normallik için çarpıklık ve basıklık katsayılarından ($\pm 1,5$) ve histogram grafiğinden yararlanılmış ve değişkenlerin normal dağıldıkları belirlenmiştir. Çok değişkenli normallik, değişken çiftleri arasındaki ilişkinin doğrusal olduğuna işaret etmektedir (Mertler & Vannatta, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007). Setlere ait değişken çiftlerinin saçılma grafikleri elipse benzer şekilde olduğundan doğrusallık ve çok değişkenli normallik sağlanmıştır (Gnanadesikan, 1997; Mardia ve ark., 1979; Stevens, 2009). Değişkenlere ilişkin eş varyanslılık varsayımının test edilmesi için Levene Testi ve Box's M istatistiği hesaplanmış ve değişkenlerin varyanslarının ve kovaryans matrislerinin homojen olduğu saptanmıştır ($p > .05$). Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları ile VIF ve Tolerans değerleri incelenmiş ve çoklu bağlantılılığa rastlanmamıştır. Durbin Watson katsayısı ($1.83 < 2$) ile otokorelasyon varsayımı incelenmiş ve hataların bağımsızlığının sağlandığı belirlenmiştir. Tablo 6 incelendiğinde varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri 10'dan küçük (1.81 ile 5.85 arasında) ve tolerans değerleri ise 0,10'dan büyük (.17 ile .55 arasında) olduğu için çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmektedir. (Hair ve ark., 1998).

Tablo 6

Değişkenlere İlişkin Tolerance ve VIF Değerleri

Değişkenler	Tolerance	VIF
8.Türkçe	.26	3.82
8.Matematik	.24	4.12
8.Fen Bilimleri	.25	4.07
8.TC. İnk. Tar. ve Atatürkçülük	.33	3.07
8.Yabancı Dil	.33	2.99
LGS Türkçe	.34	2.98
LGS Matematik	.32	3.13
LGS Fen Bilimleri	.32	3.16
LGS TC. İnk. Tar. ve Atatürkçülük	.55	1.81
LGS Yabancı Dil	.41	2.44
9.Türkçe	.30	3.38
9.Tarih	.21	4.74
9.Matematik	.43	2.35
9.Fen	.17	5.85
9.Yabancı Dil	.41	2.44

Nitel verilerin analizi ise nitel içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Nitel içerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri sistematik olarak açıklayabilecek kavram ve ilişkileri bulmaktır. İçerik analizi, metinler ve metinlerin ilişkili olduğu kavramlardan, güncellenebilir ve amaca dönük sonuçlar çıkarmada kullanılan araştırma tekniği (Krippendorff, 2004) ve önyargıların, kodların, temaların ve anlamların ortaya çıkarılması adına materyallerin detaylı bir şekilde incelenerek yorumlanmasıdır (Berg & Lune, 2015). İçerik analizinin özü, benzerliği olan veriler arasında kurulan bağlantılarla kavramlar ve temalar oluşturularak okuyucunun en kolay anlayabileceği forma sokmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Nitel verilerin analiz edilmesi sürecinde Creswell (2013) aşamalarına uygun şekilde hareket edilmiştir.



Şekil 2. Nitel verilerin analiz aşamaları.

Öncelikle verilerin çözümlenmesi taranması, bilgisayara aktarılması, listelenmesi ve sınıflandırılması yapılarak veriler analiz için hazır hale getirilerek düzenlenmiştir. İkinci aşamada veriler tanınmış, ilk fikirler oluşmaya başlamış ve verilerin anlamı üzerine derinlemesine düşünülerek verilerin tamamı okunmuştur. Üçüncü aşamada veriler anlamlı olarak sınıflandırılarak her bir sınıfın kavramsal olarak anlamlandırılmaya çalışıldığı kodlar/alt temalar oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada alt temaların ortak noktalarından hareketle alt temalar kategorize edilerek taslak temalar oluşturulmuştur. Beşinci aşamada alt temalar ve taslak temalar arasındaki ilişkiler göz önüne alınarak benzer kümeler oluşturan ana temalar belirlenmiştir. Son aşamada ise temalar, alt temalar ve veriler arasındaki bağlantılar ve örüntüler araştırılarak çizelgelerle analiz nitelikli hale getirilmiş ve katılımcılardan alıntılarla alt temalar desteklenmiştir.

Geçerlik, Güvenirlik ve İnanırcılık

Nitel araştırmaların geçerlik ve guvenirliğinin belirlenmesine yonelik olarak bu çalışmada veriler derinlemesine toplanmış, farklı katılımcı gruplarına ulaşılarak veri çeşitliliği sağlanmış, detaylı betimlemeler yapılarak verilerin tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Çalışmada 36 katılımcı ile geçekleştirilen görüşmelerden elde edilen 121 sayfalık yazılı dökümler derinlemesine incelenmiştir. Öğrenci, öğretmen ve veli paydaş gruplarının her biri için açık uçlu sorulardan oluşan farklı görüşme formları kullanılmıştır. Alt temalar ve temalar arasındaki bağlantılar modellenerek ayrıntılı betimlemelerin yapılabilmesi amaçlanmıştır. Görüşme formlarında kullanılan soruların anlaşılabilirliği, sıralama duzeninin uygunluğu aynı zamanda araştırmanın guvenirliği, geçerliği ve kullanışlılığını artırmak amacıyla paydaş gruplarından birer kişi ile taslak formlar üzerinden pilot görüşmeler geçekleştirilmiştir. Pilot çalışmadan elde edilen veriler araştırmacı ve bu araştırma dışından fakat konu alanı uç uzman tarafından eleştirel bakış açısıyla analiz edilmiştir. Açıklık, anlaşılabilirlik, dil bilgisi, araştırma konusuyla soruların uygunluğu ve bu soruların kültüre uygunluğu kontrol edilmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda formlara son hali verilmiştir. Son halini alan formlar nihayetinde katılımcılara uygulanmış ve elde edilen veriler eğitim bilimleri bölümü doktora programına kayıtlı uç uzman ve araştırmacı tarafından kodlanarak alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Kodlayıcılar arasındaki uyumun derecesi puanlayıcı guvenirliğini vermektedir (Berg & Lune, 2015). Kodlayıcılar arasında benzerliğin yüksek çıkması nitel araştırmalarda guvenirlik kanıtı olarak verilebilir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada uyum yüzdesi .82 bulunmuştur. Araştırmanın aktarılabilirlik ve inandırcılığın sağlanmasında detaylı betimlemelere ve doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular alt tema, tema ve katılımcıların katılma sayıları belirtilerek ifade edilmiştir.

Araştırmacı Rolü ve Etik İlkeler

Araştırmacının, Anadolu Öğretmen Lisesi ve Matematik Öğretmenliği lisans mezunu olup daha önce Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda öğretmenlik tecrübesine sahip olması aynı zamanda öğrenci, öğretmen ve velilerle iletişim içinde olması deneyimlerini araştırmanın geçekleştirilmesi sürecine yansıtmasına yardımcı olmuştur. Araştırmacının güncel merkezi sınavlarla ilgili seminerlere katılarak ortaöğretime geçişte uygulanan son sistemle alakalı detaylı bilgilere sahip olması aynı

zamanda araştırmacının merkezi sınavlarla ilgili çalışmalarının bulunması paydaşlardan toplanan kapsamlı çalışma verilerinin derinlemesine incelenmesine olanak sağlamıştır.

Araştırma surecinde etik kurallara dikkat edilmesi adına yapılanlar şu şekildedir: Çalışmanın nicel boyutunda öğrencilerin akademik başarılarına ait bilgiler okullardan anonimleştirilerek alınmıştır. Kişisel bilgilerin korunması kuralına bağlı olarak öğrencilerin ad-soyad, demografik ve sosyo-ekonomik özellikleri hakkında bilgi toplanmamıştır. Nitel boyutta paydaş görüşleri alınırken katılımcıların bir arada olmamasına zen gösterilerek bağımsız cevaplar vermeleri ve herhangi bir baskı hissetmemeleri için gerekli ortam sağlanmıştır. Katılımcılara çalışmanın amacı ve araştırma süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Veri toplama araçları uygulanırken Ek-A'da yer alan gönüllü katılım formları ve Ek-B'de yer alan onam formlarının yanında sözel olarak da kişisel bilgilerin sadece bu çalışmada kullanılacağına ve bu bilgilerin gizli tutulacağına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Katılımcılardan isim belirtmeleri de istenmeyerek katılımcılar sadece numaralandırılmıştır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci problemini cevaplamak için öğrencilerin akademik başarı puanları ve merkezi sınav alt test puanlarıyla elde edilen nicel verilerin analiz sonuçları ortaya konulmuş, ardından öğrenci, öğretmen ve velilerle görüşmeler sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen alıntılarla nitel verilerin analizi yapılarak araştırmanın ikinci ve üçüncü problemlerine ilişkin alt problemler cevaplanmıştır.

Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemini cevaplamak için OKMS puanlarının uyum ve yordama geçerliğine ilişkin nicel veriler analiz edilmiştir.

1.1. Sekizinci sınıf akademik başarı puanları ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav alt test puanları değişken setleriyle kurulan modelin uyum geçerliği nasıldır?

OKMS'nin uyum geçerliği. Merkezi sınavla ve yerel yerleştirme ile ortaöğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin bağımlı ve bağımsız veri setlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

8. Sınıf Akademik Başarı Puanları ile Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı Alt Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Dersler	N	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
8. SINIF	8.Türkçe	277	91.91	8.44	95.00	100	-1.05	.35
	8.Matematik	277	88.81	12.62	94.00	100	-1.25	.69
	8.Fen Bilimleri	277	91.34	9.78	95.00	100	-1.34	1.33
	8.TC. İnk. Tar. ve Ata.	277	92.74	8.19	95.00	100	-1.37	1.45
	8.Yabancı Dil	277	91.17	10.01	94.00	100	-1.38	1.32
OKMS	OKMS Türkçe	277	15.63	4.10	17.33	20.00	-1.09	.78
	OKMS Matematik	277	8.06	6.33	7.66	9.67	0.20	-1.18
	OKMS Fen Bilimleri	277	13.43	4.44	14.66	16.00	-0.93	.26
	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.	277	9.23	1.17	10.00	10.00	-1.49	1.36
	OKMS Yabancı Dil	277	7.22	2.59	7.66	10.00	-0.84	-.15

Tablo 7'ye göre, 8. sınıf derslerine ait değişkenlerde en yüksek ortalama 92.74 ile TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait olup ardından sırasıyla 91.91 ile Türkçe, 91.34 ile Fen Bilimleri ve 91.17 ile Yabancı Dil dersleri gelmektedir. 88.81 ile Matematik dersi en düşük ortalamaya sahiptir. OKMS alt testlerinde ise en yüksek ortalama Türkçe, en düşük ortalama Yabancı Dil dersine aittir. Çarpıklık katsayıları incelendiğinde, 8. sınıflara ait derslere ve OKMS alt test puanlarının çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında normal dağıldığı görülmektedir. Kanonik Korelasyon Analizine alınan değişkenlerin kendi içlerindeki ve birbirleri ile olan korelasyonları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

N=277	8. Türkçe	8. Matematik	8. Fen Bilimleri	8. TC. İnk. Tar. ve Ata.	8. Yabancı Dil	OKMS Türkçe	OKMS Matematik	OKMS Fen Bilimleri	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.	OKMS Yabancı Dil
8. Türkçe	-	.74**	.76**	.64**	.61**	.70**	.66**	.68**	.45**	.55**
8. Matematik		-	.79**	.68**	.57**	.60**	.65**	.61**	.35**	.44**
8. Fen Bilimleri			-	.67**	.60**	.62**	.67**	.68**	.41**	.50**
8. TC. İnk. Tar. ve Ata.				-	.61**	.60**	.63**	.56**	.59**	.50**
8. Yabancı Dil					-	.53**	.47**	.48**	.42**	.66**
OKMS Türkçe						-	.68**	.68**	.54**	.61**
OKMS Matematik							-	.71**	.42**	.51**
OKMS Fen Bilimleri								-	.41**	.57**
OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.									-	.42**
OKMS Yabancı Dil										-

** $p < 0.01$

Not: Tablonun sol üst köşesindeki italik değerler 8. sınıf akademik başarı puanlarının, sağ alt köşedeki italik değerler OKMS alt test puanlarının kendi aralarındaki korelasyonu göstermektedir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi değişkenler arasındaki tüm korelasyonlar pozitif ve .01 düzeyinde önemli bulunmuştur. Ancak örneklem büyüklüğünden dolayı manidarlık üzerinde durulmamış, korelasyon değerlerinin büyüklüğü yorumlanmıştır. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, 8. sınıf derslerine ilişkin en yüksek korelasyon Matematik ve Fen Bilimleri arasında .79 düzeyinde, en düşük korelasyon ise .57 düzeyinde Yabancı Dil ve Matematik dersleri arasındadır. Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınav alt testlerine ilişkin en yüksek korelasyonun 8. sınıf derslerine benzer olarak Matematik ile Fen Bilimleri dersleri arasında olduğu görülürken en düşük korelasyonun TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Fen Bilimleri dersleri arasında olduğu görülmektedir.

8. sınıf dersleri ile OKMS alt testleri incelendiğinde en yüksek korelasyonun .77 ile Türkçe dersleri arasında ve en düşük korelasyonun .35 ile 8. sınıf Matematik dersi ile OKMS TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testi arasında olduğu görülmektedir. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki .90 ve üzeri ilişki önemli bir çoklu bağlantı problemine işaret eder. (Özdamar, 2004; Tabacnick & Fidell, 2000; Tatlıdil, 1996). Tablo 8'e göre, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmektedir. Varsayımlar test edildikten sonra, veriler için kanonik korelasyon analizi yapılmasının uygun olduğuna karar verilerek analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 9'da 8. sınıf akademik başarı puanları ile OKMS alt test puanları arasında kurulan kanonik korelasyonlara ait sonuçların özeti verilmiştir.

Tablo 9

Bağımsız ve Bağımlı Setler Arasında Yordama Geçerliliğine İlişkin Kurulan Model

Model I (Uyum Geçerliliği)		
	I. Set (8. Sınıf Akademik Başarı Puanları)	II. Set (OKMS Alt Test Puanları)
Değişken Sayısı	5	5
Elde Edilen Varyans	100%	100%
Toplam Gereksizlik (Total Redundancy)	53.9 (%)	50.1 (%)
Değişkenler	1 8.Türkçe ABP (X_1)	OKMS Türkçe (Z_1)
	2 8.Matematik ABP (X_2)	OKMS Matematik (Z_2)
	3 8.Fen Bilimleri ABP (X_3)	OKMS Fen Bilimleri (Z_3)
	4 8.TC. İnk. Tar. ve Ata. ABP (X_4)	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata. (Z_4)
	5 8.Yabancı Dil ABP (X_5)	OKMS Yabancı Dil (Z_5)

Tablo 9'da yordama geçerliliğine ilişkin kurulan modelde hem anlamlı hem de kanonik korelasyon katsayısı en yüksek olan birinci kanonik korelasyon katsayısı, verilerin analizi sonucunda ulaşılan varyanslar toplamı ve toplam gereksizlik indeksleri görülmektedir. Değişken kümesindeki değişim miktarının ne kadarının araştırmadaki

diğer değişkenler tarafından açıklandığını belirlemede toplam gereksizlik katsayısı kullanılır (Özdamar, 2004; Tabachnick & Fidell, 2013).

8. sınıf dersleri ile OKMS alt testlerine ait puanlara göre, değişkenler kendi setlerinin tamamını açıklayabilmektedir. OKMS değişken setindeki varyansın %50.1'i 8. sınıf değişken seti tarafından; aynı şekilde, 8. sınıf değişken setindeki varyansın %53.9'u OKMS değişken seti tarafından açıklanmaktadır.

Kanonik korelasyon değerleri ve bu değerlerin istatistiksel olarak önemlilik düzeylerine ait bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Kanonik Korelasyonların Önemlilik Testlerine İlişkin Sonuçlar

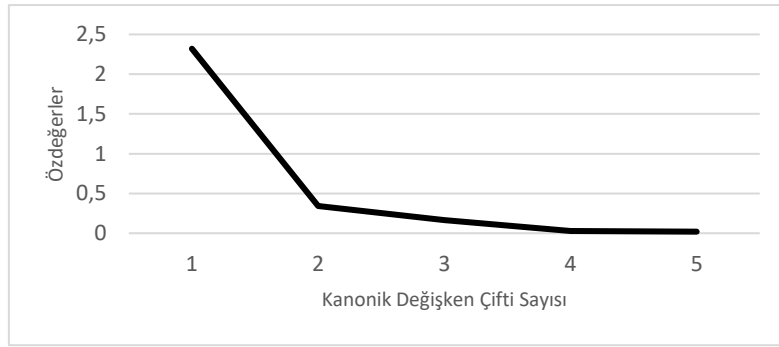
	Kanonik Korelasyon	Kanonik R ²	Özdeğer	Wilks Lambda	F	Sd	Hata Sd	p
1	.84	.70	2.32	.18	23.01	25.00	993.36	.00
2	.50	.25	.34	.60	9.05	16.00	819.39	.00
8. SINIF -OKMS	.37	.14	.16	.81	6.30	9.00	654.82	.00
3	.17	.02	.03	.95	3.36	4.00	540.00	.01
4	.13	.01	.02	.98	5.36	1.00	271.00	.02
5								

Tablo 10'a göre 8. sınıf-OKMS değişken setleri arasında kurulan Kanonik Korelasyon Analizinde her bir değişken setinde 5 farklı değişken olması sebebiyle 5 farklı kanonik korelasyon ortaya çıkmıştır. Kanonik Korelasyon Katsayıları, R², Wilk's Lambda ve F değerleri, elde edilen kanonik korelasyonların önemlilik düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir. 8. sınıf ile OKMS alt testleri arasında yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda oluşan bütün kanonik korelasyon katsayılarının istatistiksel olarak önemli olduğu görülmektedir ($p < .05$).

Buna göre, 8. sınıf ile OKMS değişken setleri arasındaki ilk kanonik korelasyona göre, 8. sınıf akademik başarı puanları ile merkezi sınav alt test puanları arasında .84 düzeyinde doğrusal yönlü önemli bir ilişki bulunmaktadır. Kanonik korelasyonların karesi değişken kümeleri arasında açıklanan ortak varyansı vermektedir. Tablo 10'da verilen birinci kanonik değişken çifti ortak varyansın %70'ini açıklarken diğer kanonik değişken çiftleri ortak varyansı sırasıyla %26, %14, %3, %2 açıklamaktadır. 8. sınıf ile OKMS değişken setleri arasındaki bütün kanonik değişken çiftleri anlamlı bulunmasına rağmen kuvvetli kanonik korelasyonların setler arasındaki ilişki katsayılarının da

yüksek olacağı anlamına gelmemesi ve gözlem sayısı fazla olduğunda zayıf kanonik korelasyon katsayılarının da istatistiksel açıdan anlamlı bulunması sebebiyle kanonik korelasyon katsayıları, açıklanan ortak varyans yüzdeleri, özdeğerler, Wilk's Lambda ve F anlamlılıkları birlikte değerlendirildiğinde birinci kanonik korelasyon çifti daha önemli bulunmuştur.

Kanonik korelasyon katsayılarından hangilerinin pratikte önemli olduğuna karar vermek için özdeğerlere ait Şekil 3'teki grafik hazırlanmıştır. Grafikte birinci kanonik çiftlere ilişkin özdeğerlerin oldukça yüksek olduğu görülürken, bu noktadan sonra hızlıca düşüş gösterdiği açıkça görülmektedir. Eğimin kaybolmaya başladığı andaki nokta, bize önemli kanonik değişken çifti sayısı hakkında bilgi verir (Çankaya, 2005; Nakip 2003; Özdamar, 2004; Tabachnick & Fidell, 2013). Şekil 3'e kanonik korelasyonun önem kontrolleri açısından bakıldığında, birinci kanonik korelasyon çiftine ait değer, diğer kanonik korelasyon çiftlerine göre daha önemli sonuçlar verdiği görülmektedir.



Şekil 3. 8. sınıf ve OKMS değişken setlerine ait kanonik değişkenler için özdeğerler grafiği

Tablo 11'de bağımsız ve bağımlı değişkenler için elde edilen doğrusal kanonik korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 11

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler İçin Kanonik Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	U1	U2	U3	U4	U5	Değişkenler	T1	T2	T3	T4	T5
8.Türkçe	-.45	-.14	-.25	1.60	-.31	OKMS Türkçe	-.25	-.22	-.34	1.50	.44
8.Matematik	.02	-.57	-.49	-.35	1.63	OKMS Matematik	-.34	-.46	.34	-.88	1.06
8.Fen Bilimleri	-.23	-.40	-.32	-1.11	-1.41	OKMS Fen Bilimleri	-.25	-.50	-.47	-.29	-1.36
8.TC. İnk. Tar. ve Ata.	-.36	.03	1.47	-.01	.05	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.	-.20	.26	1.08	-.02	-.41
8.Yabancı Dil	-.10	1.24	-.48	-.26	.20	OKMS Yabancı Dil	-.16	1.16	-.43	-.39	.17

Kanonik Korelasyon Analizinde, her bir setteki en az değişken sayısı kadar kanonik değişken çifti ve kanonik korelasyon sayısı oluşmaktadır (Doğan & Sevindik, 2011). Araştırmada kanonik korelasyon analizinde 8. sınıf akademik başarı puanlarına ait 5 tane bağımsız (X_1, X_2, X_3, X_4, X_5) ve OKMS alt test puanlarına ait 5 tane bağımlı (Z_1, Z_2, Z_3, Z_4, Z_5) değişken bulunmaktadır. Dolayısıyla analiz sonucunda 5 tane kanonik değişken çifti elde edilmiştir. 8. sınıf değişken setinden, U1, U2, U3, U4, U5; OKMS değişken setinden T1, T2, T3, T4, T5 kanonik değişkenleri oluşturulmuştur.

Kanonik korelasyon analizi sonuçlarına göre açıklanan varyans ve özdeğerlere göre en çok birinci kanonik korelasyon katsayıları istatistiksel olarak önemli bulunduğu için, hesaplanan doğrusal kanonik değişkenlerden U1 ve T1 kanonik değişken çiftinin yorumları yapılmıştır.

Tablo 11'deki kanonik değişken çiftlerine ait standartlaştırılmış kanonik katsayılar, z ile standartlaştırılmış değişkenlerin ilgili kümeye ilişkin kanonik yüklerle çarpılmasıyla elde edilmektedir ve orijinal değişkenlerin kanonik değişkenlere katkı miktarını göstermektedir. Dolayısıyla bu katsayılar orijinal değişkenlerdeki 1 standart sapmalık artışla birlikte kanonik değişkendeki standart sapma türünden farklılaşmayı göstermektedir (Keskin & Özsoy, 2004).

Tablo 11'e göre, 8. sınıf akademik başarı puanları ve OKMS veri kümeleri için birinci kanonik değişkenler elde edilmiştir. Maksimum ilişkiyi kestirmeye yönelik birinci değişken çiftine ait doğrusal bileşenler şu şekilde oluşmaktadır.

$$U1 = (-.45) * \text{Türkçe} + (-.02) * \text{Matematik} + (-.23) * \text{Fen Bilimleri} + (-.36) * \text{TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük} + (-.10) * \text{Yabancı Dil}$$

$T1 = (-.25) * \text{Türkçe} + (-.34) * \text{Matematik} + (-.25) * \text{Fen Bilimleri} + (-.20) * \text{TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük} + (-.16) * \text{Yabancı Dil}$

Bu durumda, U1 ve T1 kanonik değişken çiftinin oluşumunda en etkili değişkenler 8. sınıf değişkenlerinden .45 ile Türkçe dersinden alınan puan ile OKMS değişkenlerinden Matematik alt testinden .02 alınan puandır. U1 ve T1 kanonik değişken çiftinin oluşumunda en az etkili değişkenler ise 8. sınıf ve OKMS değişkenlerinden Yabancı Dil (.10 - .16) değişkenleridir.

Değişken setlerine ilişkin kanonik ve çapraz yükler Tablo 12’de verilmiştir. Kanonik yük değerleri, her bir orijinal değişken ile kanonik değişkenler arasındaki ilişkiyi vermektedir (Parlak & Tatlıdil, 2013). Kanonik yüklerin (yapının) önemini belirleme kriterleri, faktör analizindeki faktör yükleriyle aynıdır (örneğin, 0.30, 0.50 ve 0.70) (Dattalo, 2014).

Tablo 12

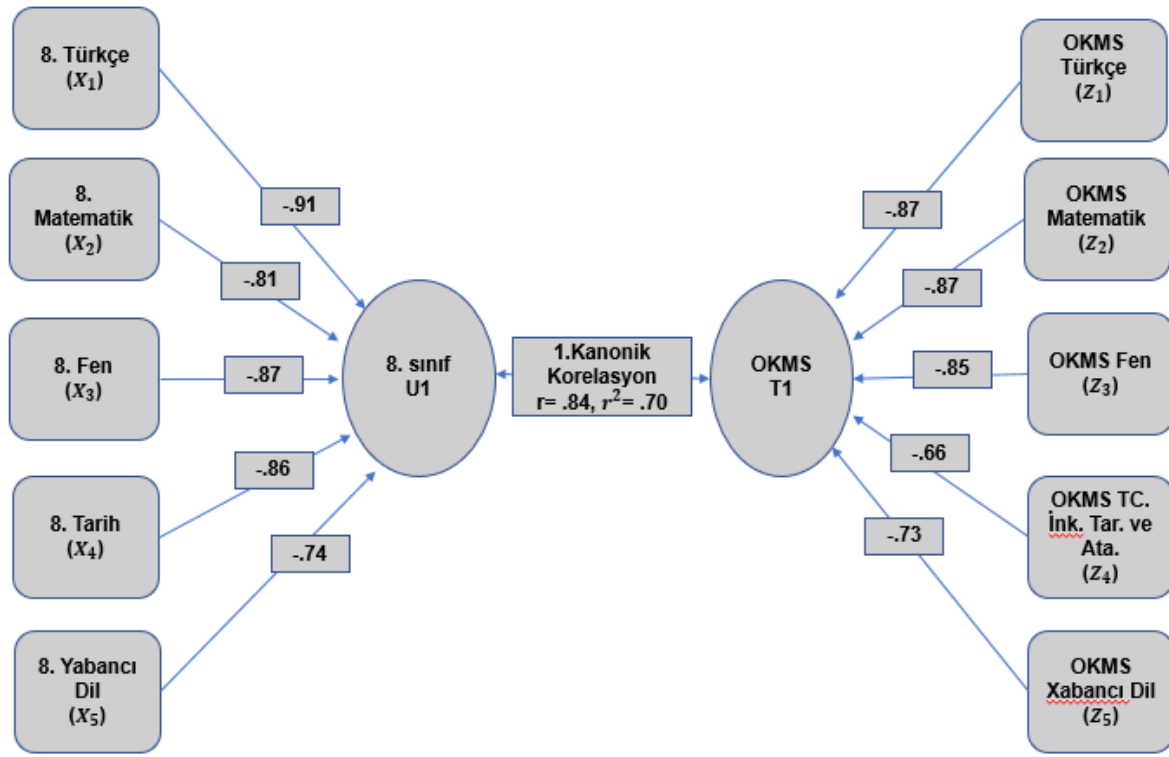
Değişkenlere İlişkin Kanonik ve Çapraz Yükler

Değişken	Kanonik Yükler		Değişken	Çapraz Yükler	
	U1	T1		T1	U1
8.Türkçe	-.91	-.76	OKMS Türkçe	-.87	-.73
8.Matematik	-.81	-.68	OKMS Matematik	-.87	-.72
8.Fen Bilimleri	-.87	-.73	OKMS Fen Bilimleri	-.85	-.71
8.TC. İnk. Tar. ve Ata.	-.86	-.72	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.	-.66	-.55
8.Yabancı Dil	-.74	-.62	OKMS Yabancı Dil	-.73	-.61

8. sınıf ile OKMS arasında oluşan kanonik ve çapraz yük değerlerine göre, U1 kanonik değişkeninin oluşumunda en büyük faktör yükü .91 düzeyinde Türkçe dersine, en düşük faktör yükü ise .74 düzeyinde Yabancı Dil dersine aittir. Çapraz yüklere bakıldığında, T1 kanonik değişkenine en büyük katkısı .76 ile Türkçe ve .73 ile Fen Bilimleri dersinin yaptığı görülmektedir. Başka bir deyişle, OKMS alt test puanlarına ait T1 doğrusal bileşeni ile 8. sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri derslerine ait akademik başarı puanlarının korelasyonu yüksektir.

OKMS alt test puanları ile 8. sınıf akademik başarı puanları arasındaki çapraz yükler incelendiğinde U1 kanonik değişkenine en büyük katkıyı .73 ile OKMS Türkçe ve .72 ile OKMS Matematik dersi yapmıştır. Dolayısıyla OKMS alt test puanlarına ait T1 doğrusal bileşeni ile 8. sınıf Türkçe ve Fen Bilimleri derslerine ait akademik başarı puanlarının korelasyonu yüksektir. Yine öğrencilerin OKMS'nin 8. sınıf akademik başarı puanları ile Türkçe ve Matematik dersine ait akademik başarı puanlarının korelasyonu yüksek düzeydedir.

Beş farklı kanonik değişken arasındaki kanonik yükler ve kanonik değişkenler arasındaki korelasyon Şekil 4'te özetlenmiştir.



Şekil 4. Kanonik yüklerden elde edilen birinci kanonik değişkenler arasındaki maksimum ilişkiyi veren katsayılar.

Şekil 4'te 8. sınıf derslerine ait akademik başarı ve OKMS alt testlerine ait puanların kanonik yükleriyle elde edilen U1 ve T1 kanonik değişkenleri arasındaki ilişkiyi maksimum ilişkiyi veren 1. kanonik korelasyon katsayısı verilmiştir. Şekil 4'e göre U1 ve T1 kanonik değişkenleri arasında .84 düzeyinde pozitif yüksek ilişki bulunmaktadır. 1. kanonik değişken çiftinin ortak varyansa katkısı .70' tir.

Birinci model için bağımsız ve bağımlı değişkenlere ait açıklanan varyans değerleri ve gereksizlik katsayıları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Birinci Model İçin Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlere Ait Açıklanan Varyanslar ve Gereksizlik Katsayıları

8. Sınıf Akademik Başarı Puanları			OKMS Alt Test Puanları		
Kanonik Değişken	Açıklanan Varyans	Gereksizlik Katsayısı	Kanonik Değişken	Açıklanan Varyans	Gereksizlik Katsayısı
U1	.71	.50	T1	.64	.45
U2	.09	.02	T2	.10	.02
U3	.07	.01	T3	.11	.01
U4	.07	.00	T4	.07	.00
U5	.06	.00	T5	.06	.00
Toplam	1	.53		1	.48

Tablo 13'te OKMS değişkenleri kümesindeki varyansın %48'i 8.sınıf değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. U1 kanonik değişkeninin kendi değişken setine katkısı %71, OKMS değişken seti tarafından açıklanan varyansı ise %50'dir. 8. sınıf dersleri setindeki varyansın %53'ü OKMS değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. OKMS alt test puanlarına ait değişken setinde, T1 kanonik değişkeninin kendi değişken setine katkısı %64, 8. sınıf değişken seti tarafından açıklanan varyansı ise %45'tir. OKMS değişken setindeki varyansın %48'i 8. sınıf dersleri tarafından açıklanmaktadır. Bu sonuçlar 8. sınıf ile OKMS değişken setleri arasında yeterli düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

1.2. Dokuzuncu sınıf akademik başarı puanları ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav alt test puanları değişken setleriyle kurulan modelin yordama geçerliği nasıldır?

OKMS'nin yordama geçerliği. Merkezi sınavla ve yerel yerleştirme ile ortaöğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin bağımlı ve bağımsız veri setlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

9. Sınıf Akademik Başarı Puanları ile Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavı Alt Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Dersler	N	Ortalama	Standart Sapma	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
9. SINIF	9.Türkçe	277	79.98	13.78	83.50	82.75	-0.85	-.15
	9.Tarih	277	77.99	15.09	80.50	74.50 ^a	-0.86	.18
	9.Matematik	277	71.45	14.45	72.50	72.50 ^a	-0.24	-.60
	9.Fen	277	76.44	15.11	78.58	76.92	-0.78	-.06
	9.Yabancı Dil	277	78.58	13.48	77.75	71.40 ^a	-0.43	-.34
OKMS	OKMS Türkçe	277	15.63	4.10	17.33	20.00	-1.09	.78
	OKMS Matematik	277	8.06	6.33	7.66	9.67	0.20	-1.18
	OKMS Fen Bilimleri	277	13.43	4.44	14.66	16.00	-0.93	.26
	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.	277	9.23	1.17	10.00	10.00	-1.49	1.36
	OKMS Yabancı Dil	277	7.22	2.59	7.66	10.00	-0.84	-.15

Tablo 14'e göre, 9. sınıf derslerine ait değişkenlerde en yüksek ortalama 79.98 ile Türkçe dersine ait olup ardından sırasıyla 78.58 ile Yabancı Dil, 77.99 ile Tarih, 76.44 ile Fen dersleri gelmektedir. 71.45 ile Matematik dersi en düşük ortalamaya sahiptir. OKMS alt testlerinde ise en yüksek ortalama Türkçe, en düşük ortalama Yabancı Dil dersine aittir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, 9. sınıf akademik başarı puanlarına ve OKMS alt test puanlarına ilişkin dağılımların ± 1.5 aralığında normal dağıldığı görülmektedir.

Kanonik Korelasyon Analizine alınan değişkenlerin kendi içlerindeki ve birbirleri ile olan korelasyonları Tablo 15'te verilmiştir. Tablo 15'te görüldüğü gibi değişkenler arasındaki tüm korelasyonlar pozitif ve .01 düzeyinde önemli bulunmuştur. Ancak örneklem büyüklüğünden dolayı manidarlık üzerinde durulmamış, korelasyon değerlerinin büyüklüğü yorumlanmıştır.

Tablo 15

Bağımsız ve Bağımlı Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

N=277	9. Türkçe	9. Tarih	9. Matematik	9. Fen	9. Yabancı Dil	OKMS Türkçe	OKMS Matematik	OKMS Fen Bilimleri	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.	OKMS Yabancı Dil
9. Türkçe	-	.75**	.56**	.79**	.60**	.58**	.68**	.38**	.63**	.50**
9. Tarih		-	.48**	.81**	.64**	.62**	.70**	.51**	.65**	.45**
9. Matematik			-	.66**	.45**	.64**	.73**	.42**	.71**	.49**
9. Fen				-	.64**	.35**	.49**	.25**	.41**	.33**
9. Yabancı Dil					-	.58**	.60**	.27**	.57**	.55**
OKMS Türkçe						-	.68**	.68**	.54**	.61**
OKMS Matematik							-	.71**	.42**	.51**
OKMS Fen Bilimleri								-	.41**	.57**
OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.									-	.42**
OKMS Yabancı Dil										-

** $p < 0.01$

Not: Tablonun sol üst köşesindeki italik değerler 9. sınıf akademik başarı puanlarının, sağ alt köşedeki italik değerler OKMS alt test puanlarının kendi aralarındaki korelasyonu göstermektedir.

Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, 9. sınıf derslerine ilişkin en yüksek korelasyon Tarih ve Fen Bilimleri dersleri arasında .81 düzeyinde, en düşük korelasyon ise .45 düzeyinde Yabancı Dil ve Matematik dersleri arasındadır. Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınav alt testlerine ilişkin en yüksek korelasyonun 8. sınıf derslerine benzer olarak Matematik ile Fen Bilimleri dersleri arasında olduğu görülürken en düşük korelasyonun TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Fen Bilimleri dersleri arasında olduğu görülmektedir. 9. sınıf dersleri ile OKMS alt testleri arasında ise en yüksek korelasyonun .68 ile 9. sınıf Tarih ile OKMS Türkçe arasında, en düşük korelasyonun .25 ile 9. sınıf Matematik ile OKMS TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük arasında olduğu görülmektedir.

Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında .90 ve üzeri ilişki (Özdamar, 2004; Tabacnick & Fidell, 2000; Tatlıdil, 1996) olmadığından Tablo 15'e göre, çoklu bağlantı problemi olmadığı görülmektedir. Varsayımlar test edildikten sonra, veriler için kanonik korelasyon analizi yapılmasının uygun olduğuna karar verilerek analizler gerçekleştirilmiştir.

Tablo 16'da 8. sınıf akademik başarı puanları ile OKMS alt test puanları ve 9. sınıf akademik başarı puanları ile OKMS alt test puanları arasında kurulan kanonik korelasyonlara ait sonuçların özeti verilmiştir.

Tablo 16

Bağımsız ve Bağımlı Setler Arasında Kurulan Modeller

		Model II (Yordama Geçerliği)	
		I. Set	II. Set
		(9. Sınıf Akademik Başarı Puanları)	(OKMS Alt Test Puanları)
Değişken Sayısı		5	5
Elde Edilen Varyans		100%	100%
Toplam Gereksizlik (Total Redundancy)		48.4 (%)	46.5 (%)
Değişkenler			
	1	9.Türkçe ABP (Y ₁)	OKMS Türkçe (Z ₁)
	2	9.Matematik ABP (Y ₂)	OKMS Matematik (Z ₂)
	3	9.Fen ABP (Y ₃)	OKMS Fen Bilimleri (Z ₃)
	4	9.TC. İnk. Tar. ve Ata. ABP (Y ₄)	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata. (Z ₄)
	5	9.Yabancı Dil ABP (Y ₅)	OKMS Yabancı Dil (Z ₅)

Tablo 16'da iki model için hem anlamlı hem de kanonik korelasyon katsayısı en yüksek olan birinci kanonik korelasyon katsayıları, verilerin analizi sonucunda ulaşılan varyanslar toplamı ve toplam gereksizlik indeksleri görülmektedir. Değişken kümesindeki değişim miktarının ne kadarının araştırmadaki diğer değişkenler tarafından açıklandığını belirlemede toplam gereksizlik katsayısı kullanılır (Özdamar, 2004; Tabachnick & Fidell, 2013).

9. sınıf dersleri ile OKMS alt testlerine ait puanlar incelendiğinde, değişkenler kendi setlerinin tamamını açıklayabilmektedir. OKMS değişken setindeki varyansın

%46.5'i 9. sınıf değişken seti tarafından; aynı şekilde, 9. sınıf değişken setindeki varyansın %48.4'ü OKMS değişken seti tarafından açıklanmaktadır. OKMS alt test puanlarını 8. Sınıf dersleri, 9. sınıf derslerine göre daha fazla açıklamaktadır.

Kanonik korelasyon değerleri ve bu değerlerin istatistiksel olarak önemlilik düzeylerine ait bilgiler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Kanonik Korelasyonların Önemlilik Testlerine İlişkin Sonuçlar

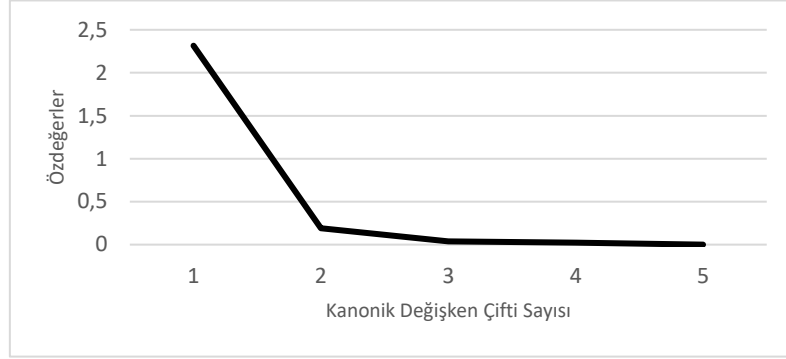
	Kanonik Korelasyon	Kanonik R ²	Özdeğer	Wilks Lambda	F	Sd	Hata Sd	P
	.83	.69	2.31	.23	18.68	25.00	993.36	.00
	.39	.15	.18	.79	4.06	16.00	819.39	.00
9. SINIF- OKMS	.18	.03	.03	.94	1.81	9.00	654.82	.06
	.15	.02	.02	.97	1.61	4.00	540.00	.17
	.01	0	0	1	.07	1.00	271.00	.77

$p < 0,05$

Tablo 17'ye göre 9. sınıf-OKMS arasında kurulan Kanonik Korelasyon Analizinin her bir değişken setinde 5 farklı değişken olması sebebiyle 5 farklı kanonik korelasyon ortaya çıkmıştır. Kanonik Korelasyon Katsayıları, R², Wilk's Lambda ve F değerleri, elde edilen kanonik korelasyonların önemlilik düzeyleri ile ilgili bilgi vermektedir. bütün 9. sınıf ile OKMS alt testleri arasında yapılan kanonik korelasyon analizi sonucunda iki kanonik korelasyon katsayısının istatistiksel olarak önemli olduğu görülmektedir ($p < .05$).

9. sınıf ile OKMS değişken setleri arasındaki ilk kanonik korelasyona göre ise, akademik başarı puanları ile merkezi sınav alt test puanları arasında .83 düzeyinde doğrusal yönlü önemli bir ilişki bulunmaktadır. Tablo 17'ye göre birinci kanonik korelasyon çifti, ortak varyansın %70'ini açıklarken, ikinci kanonik korelasyon çifti ortak varyansın %16'sını açıklamaktadır. İki kanonik değişken çifti anlamlı bulunmasına rağmen, kanonik korelasyon katsayıları, açıklanan ortak varyans yüzdeleri, özdeğerler, Wilk's Lambda ve F değerleri, birinci kanonik korelasyon çiftinin istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermektedir.

Kanonik korelasyon katsayılarından hangilerinin pratikte önemli olduğuna karar vermek için özdeğerlere ait Şekil 5'teki grafik hazırlanmıştır.



Şekil 5. 9. sınıf ve OKMS değişken setlerine ait kanonik değişken çiftleri için özdeğerler grafiği.

Şekil 5'te birinci kanonik çiftine ilişkin özdeğerlerin oldukça yüksek olduğu görülürken, bu noktadan sonra hızlıca düşüş gösterdiği açıkça görülmektedir. Şekil 5'e kanonik korelasyonun önem kontrolleri açısından bakıldığında, birinci kanonik korelasyon çiftine ait değer, diğer kanonik korelasyon çiftlerine göre daha önemli sonuçlar verdiği görülmektedir.

Tablo 18'de bağımsız ve bağımlı değişkenler için elde edilen doğrusal kanonik korelasyon katsayıları verilmiştir.

Tablo 18

Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler İçin Kanonik Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	V1	V2	V3	V4	V5	Değişkenler	T1	T2	T3	T4	T5
9.Türkçe	-.17	.40	.73	1.25	.87	OKMS Türkçe	-.03	.05	-.03	-.07	-.38
9.Matematik	.01	-1.09	.63	.12	-.53	OKMS Matematik	-.04	-.16	.15	.06	.03
9.Fen	-.27	.57	-1.89	.41	-.83	OKMS Fen Bilimleri	-.09	.03	-.30	.08	.12
9.Tarih	-.59	-.87	.25	-1.29	.84	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.	-.07	-.21	-.04	-.87	.48
9.Yabancı Dil	-.03	.85	.69	-.40	-.71	OKMS Yabancı Dil	-.09	.37	.28	.06	.16

Araştırmada ayrı ayrı 5 tane bağımsız ve 5 tane bağımlı değişken bulunmaktadır. Dolayısıyla 9. sınıf değişken setleri ile OKMS değişken setlerine ilişkin analizde 5 tane kanonik değişken çifti elde edilmiştir. 9. sınıf değişken setinden V1, V2, V3, V4, V5; OKMS değişken setinden T1, T2, T3, T4, T5 kanonik değişkenleri oluşturulmuştur.

Birinci ve ikinci kanonik korelasyon analizi sonuçlarına göre açıklanan varyans ve özdeğerlere göre en çok birinci kanonik korelasyon katsayıları istatistiksel olarak önemli bulunduğu için, hesaplanan doğrusal kanonik değişkenlerden V1 ve T1 kanonik değişken çiftinin yorumları yapılmıştır.

Tablo 18'e göre, 9. sınıf akademik başarı puanları ve OKMS veri kümeleri için birinci kanonik değişkenler elde edilmiştir. Maksimum ilişkiyi tahminleyen değişken çiftine ait doğrusal bileşenler şu şekilde oluşmaktadır.

$$V1 = (-.17) * \text{Türkçe} + (.01) * \text{Matematik} + (-.27) * \text{Fen} + (-.59) * \text{Tarih} + (-.03) * \text{Yabancı Dil}$$

$$T1 = (-.03) * \text{Türkçe} + (-.04) * \text{Matematik} + (-.09) * \text{Fen Bilimleri} + (-.07) * \text{TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük} + (-.09) * \text{Yabancı Dil}$$

V1 ve T1 kanonik değişken çiftinin oluşumunda en etkili değişkenler 9. sınıf değişkenlerinden .59 ile Tarih dersinden alınan puan ile OKMS değişkenlerinden .09 ile Fen Bilimleri alt testinden alınan puandır. V1 ve T1 kanonik değişken çiftinin oluşumunda en az etkili değişkenler ise 9. sınıf değişkenlerinden .01 ile Matematik ve OKMS değişkenlerinden .03 ile Türkçe değişkenleridir.

Değişken setlerine ilişkin kanonik ve çapraz yükler Tablo 19'da verilmiştir. Kanonik yük değerleri, her bir orijinal değişken ile kanonik değişkenler arasındaki ilişkiyi vermektedir (Parlak ve Tatlıdil, 2013).

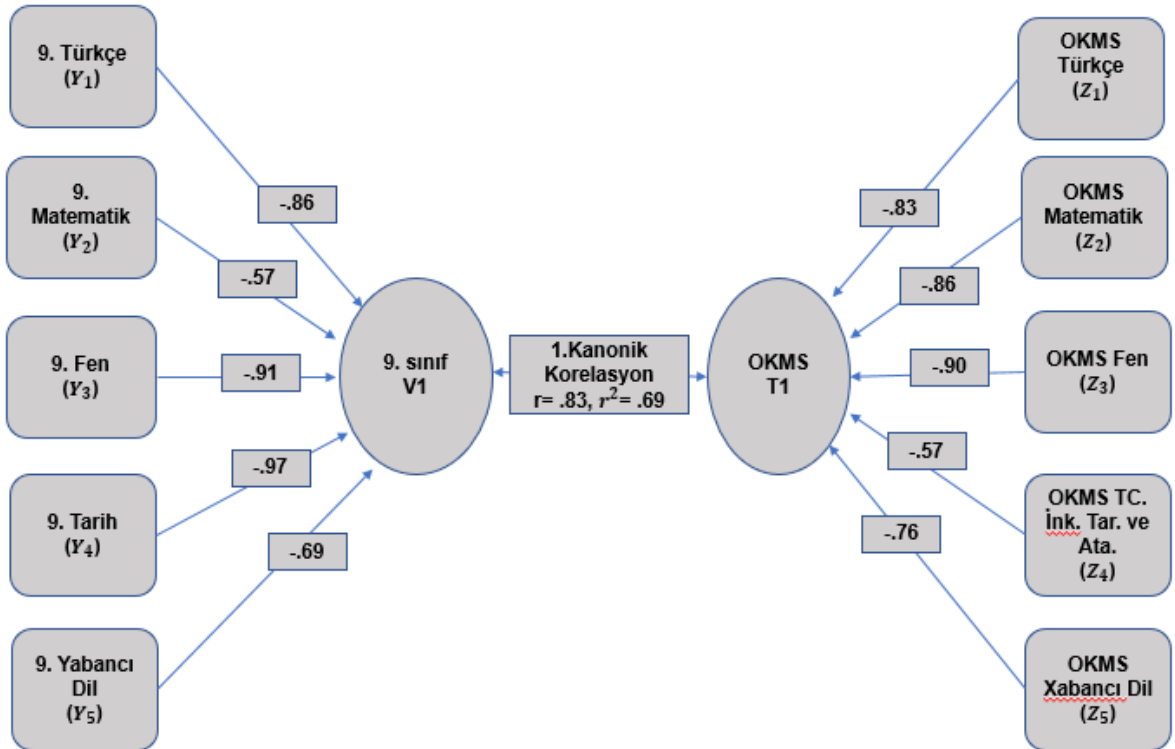
Tablo 19

Değişkenlere İlişkin Kanonik ve Çapraz Yükler

Değişken	Kanonik Yükler		Değişken	Çapraz Yükler	
	V1	T1		T1	V1
9.Türkçe	-.86	-.71	OKMS Türkçe	-.83	-.7
9.Matematik	-.57	-.48	OKMS Matematik	-.86	-.72
9.Fen	-.91	-.76	OKMS Fen Bilimleri	-.90	-.76
9.Tarih	-.97	-.81	OKMS TC. İnk. Tar. ve Ata.	-.57	-.47
9.Yabancı Dil	-.69	-.58	OKMS Yabancı Dil	-.76	-.63

9. sınıf ile OKMS arasında oluşan kanonik ve çapraz yük değerlerine göre, V1 kanonik değişkenine Matematik dersi puanları haricinde tüm değişkenlerin katkısı yüksektir. En büyük faktör yükü .97 düzeyinde Tarih dersine, en düşük faktör yükü ise .57 ile Matematik dersine aittir. Çapraz yüklere göre, T1 kanonik değişkeninin oluşumunda en büyük katkıyı .81 ile Tarih dersi ve .76 ile Fen dersinin yaptığı görülmektedir. Yani, OKMS alt test puanlarına ait T1 doğrusal bileşeni ile 9. sınıf Tarih ve Fen Bilimleri derslerine ait akademik başarı puanlarının korelasyonu yüksektir. Yine OKMS alt test puanları ile 9. sınıf akademik başarı puanları arasındaki çapraz yükler incelendiğinde V1 kanonik değişkenine en büyük katkıyı .76 ile OKMS Fen Bilimleri ve .72 ile OKMS Matematik dersi yapmıştır. Dolayısıyla OKMS'nin öğrencilerin 9. sınıf akademik başarı puanları ile Fen Bilimleri ve Matematik dersine ait akademik başarı puanlarının korelasyonu yüksek düzeydedir.

Beş farklı kanonik değişken arasındaki kanonik yükler ve kanonik değişkenler arasındaki korelasyonlar şekil 6'da özetlenmiştir.



Şekil 6. Kanonik yüklerden elde edilen birinci kanonik değişkenler arasındaki maksimum ilişkiyi veren katsayılar.

Şekil 6'da 9. sınıf derslerine ait akademik başarı ve OKMS alt testlerine ait puanların kanonik yükleriyle elde edilen V1 ve T1 kanonik değişkenleri arasındaki ilişkiyi maksimum ilişkiyi veren 1. kanonik korelasyon katsayısı verilmiştir. Şekil 6'ya göre V1 ve T1 kanonik değişkenleri arasında .83 düzeyinde pozitif yüksek ilişki bulunmaktadır. 1. kanonik değişken çiftinin ortak varyansa katkısı .69' tir.

İkinci model için bağımsız ve bağımlı değişkenlere ait açıklanan varyans değerleri ve gereksizlik katsayıları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

İkinci Model İçin Bağımsız ve Bağımlı Değişkenlere Ait Açıklanan Varyanslar ve Gereksizlik Katsayıları

9. Sınıf Akademik Başarı Puanları			OKMS Alt Test Puanları		
Kanonik Değişken	Açıklanan Varyans	Gereksizlik Katsayısı	Kanonik Değişken	Açıklanan Varyans	Gereksizlik Katsayısı
V1	.66	.46	T1	.63	.44
V2	.09	.01	T2	.09	.01
V3	.06	.00	T3	.07	.00
V4	.08	.00	T4	.14	.00
V5	.11	0	T5	.07	0
Toplam	1	.47		1	.45

Tablo 20'de 9. sınıf değişkenleri kümesindeki varyansın %47'si OKMS değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. 9. sınıf dersleri ile OKMS alt testlerine ait değişken setlerinde, V1 kanonik değişkeninin kendi değişken setine katkısı %66, OKMS değişken seti tarafından açıklanan varyansı ise %46'dır. OKMS değişken setindeki varyansın %45'i 9. sınıf değişkenleri tarafından açıklanmaktadır. OKMS alt test puanlarına ait değişken setinde, T1 kanonik değişkeninin kendi değişken setine katkısı %63'tür, 9. sınıf değişken seti tarafından açıklanan varyansı ise %44'tür. Bu sonuçlar 9. sınıf ile OKMS değişken setleri arasında yeterli düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan bulgular bu bölümde yer almaktadır. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav alt test puanlarının geçerliğine yönelik, nicel verilerden elde edilen kanıtların nitel verilerle doğrulanıp doğrulanmadığı noktasında paydaşların görüşleri analiz edilmiştir. Farklı paydaşların bakış açıları, sonuçsal geçerlik ve ölçüm sonuçlarının ters etkileri konusunda bilgi toplamak bakımından önemlidir. Messick'e (1995) göre ölçülebilen performansın derecesini değerlendirmek için, testlerden alınan puanların, bu puanlara göre yapılan yorumların ve bu yorumlara dayalı sonuçların; beklenen hedefler ve diğer sosyal değerlerle tutarlılığı sorgulanmalıdır.

Bu bağlamda çalışma sonucu elde edilen veriler; paydaşların sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının sonuçsal geçerliğine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliğini destekleyen ve desteklemeyen görüşleri başlıkları altında toplanarak bu başlıklar ana temalara ve alt temalara/kategorilere ayrılmıştır. Katılımcı görüşlerinin ana temalara ve alt temalara göre dağılımları ve frekansları tablo ve şekillerle sunulmuştur. Tablo ve şekillerde k; toplam katılımcı sayısını, n; ilgili tema ile ilgili toplam görüş sayısını, f; ilgili tema ile ilgili görüş bildiren katılımcı sayısını vermektedir.

2.1. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının sonuçsal geçerlik bağlamında pozitif sonuçları nelerdir?

OKMS puanlarının sonuçsal geçerliğini destekleyen bulgular. Ortaöğretime geçişte uygulamaya konan son sisteme dair sonuçsal geçerlik bağlamında, öğrenci, öğretmen ve velilerin olumlu görüşleri Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Paydaşların Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanlarının Sonuçsal Geçerliğine Yönelik Olumlu Görüşleri

Ana Temalar	Alt Temalar	Katılımcılar			
		Öğrenci	Öğretmen	Veli	Toplam
		f	f	f	N
Duyuşsal Psikolojik Faktörler	Başarı düzeyi yüksek öğrenciyi disipline etme	*	4	5	9
	Motivasyonu artırma	3	4	2	9
	Öz disiplini sağlama	4	4	4	12
	Özgüveni artırma	4	1	2	7
	Okul derslerine ilgiyi artırma	*	5	*	5
	Sınav katılımının gönüllük esasına dayanması	8	6	3	17
	Kendi okulunda sınava girmenin stresi azaltması	6	6	4	16
	Derse aktif katılımı artırması	*	7	*	7
	Ders çalışmaya ayrılan sürenin artması	*	4	3	7
Emeklerin karşılığının alınması	3	4	4	11	
Toplam (n)		28	45	27	100
İletişim	Öğretmen ile veli etkileşimini artırması	3	4	5	12
	Hedefi olan öğrenci ile öğretmen etkileşimini artırması	4	5	*	9
	Sosyal öğrenmeyi artırma	1	*	*	1
	Bilgisayar, telefon ve televizyondan uzak kalma	1	1	4	6
	Velilerin destekleyiciliklerinin artması	5	2	5	12
Toplam (n)		14	12	14	40
Uygulama Süreci	Şimdiye kadarki en iyi sistem olarak görülmesi	*	4	*	4
	Adrese dayalı yerleşmenin ulaşım avantajı	7	3	5	15
	Meslek liselerine olan ilginin artması	*	2	2	4
	Ortaokul başarı puanının (OBP) ve devamsızlık sayısının yerel yerleştirmede kullanılması	*	7	*	7
Uygulama Süreci	6., 7. ve 8. sınıf akademik başarı puanlarının ortalamasının OBP'yi oluşturması	2	3	*	5
	MEB'in örnek soruları yayınlaması	5	7	3	15
	Daha iyisini arama çabası olarak görme	*	4	4	8
	Tek bir merkezi sınav olması	2	2	2	6
	Devamsızlığı azaltması	*	4	*	4
Önceki geçiş sistemlerine göre daha işlevsel olması	1	5	4	10	
Toplam (n)		17	41	20	78

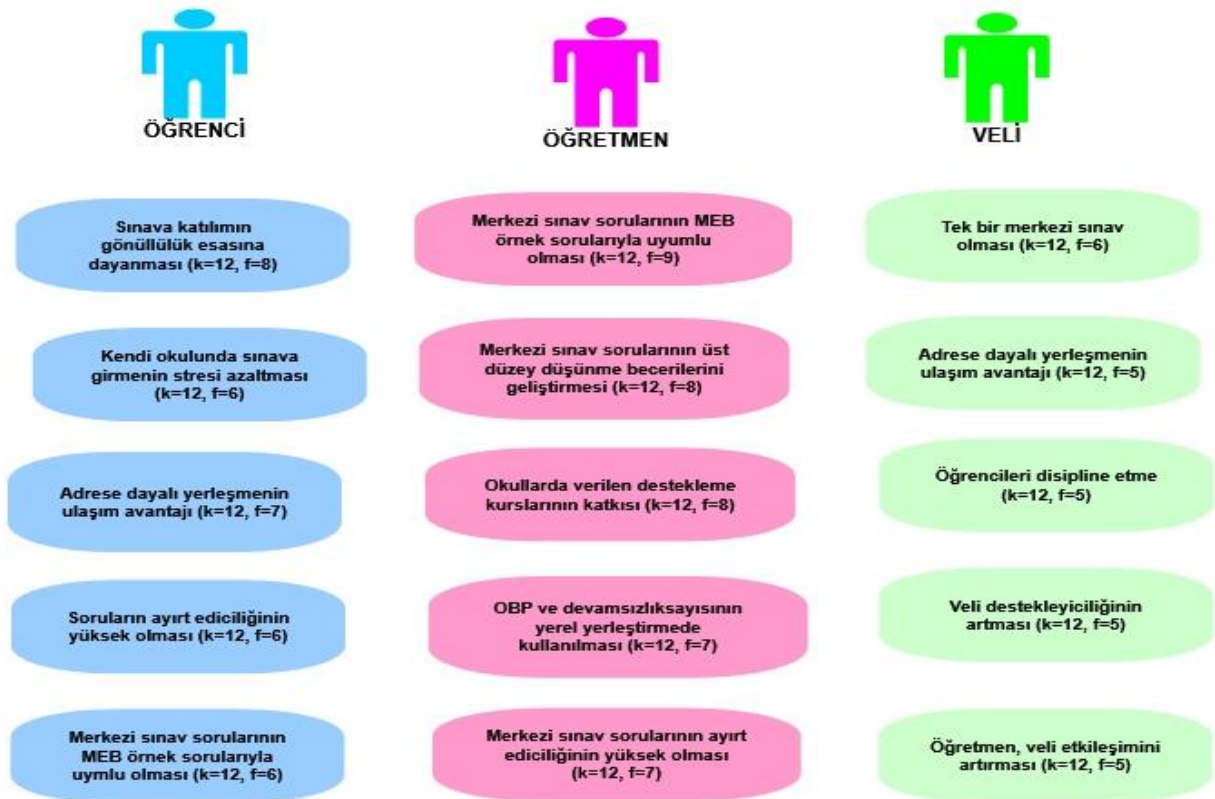
Tablo 21'in devamı

Ana Temalar	Alt Temalar	Katılımcılar			
		Öğrenci	Öğretmen	Veli	Toplam
		f	f	f	N
Testlerin içeriği ve yapısı	Soru sayısının yeterli olması	3	5	3	11
	Sözel soruların kolay olması	5	4	*	9
	Problem çözme becerisi kazandırması	5	7	4	16
	Sınav süresinin yeterli olması	3	5	2	10
	Sözel/Sayısal alt testlere ait ağırlıklandırmalar	3	5	*	8
	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi	5	8	3	16
	Günlük hayatla ilişkili olması	2	7	1	10
	MEB örnek sorularıyla uyumlu olması	6	9	*	15
	Müfredatla uyumlu olma	*	5	*	5
	Sadece 8. sınıf müfredatını kapsamaması	4	3	1	8
	Soruların ayırt ediciliğinin yüksek olması	6	7	*	13
	Düzeltilme formülü kullanılmasının şans başarısını azaltması	*	3	*	3
	Uluslararası sınavlardaki başarıya katkı sunması	2	5	*	7
Toplam (n)		44	73	14	131
Fırsat Eşitliği	Okulda verilen destekleme kurslarının katkısı	4	8	3	15
Okulda verilen eğitim	Ders saatlerinin sınava hazırlık için yeterli olması	*	3	*	3
	Hedefi olan öğrencilerin derslere aktif katılımın artması	*	6	*	6
	Sınava dönük sorular çözülmesi	4	7	*	11
Toplam (n)		4	16	0	20
Genel Toplam		111	195	78	384

Tablo 21'de paydaşların sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının sonuçsal geçerliğine yönelik olumlu görüşleri; duyuşsal/psikolojik faktörler, iletişim, uygulama süreci, testlerin içeriği ve yapısı, fırsat eşitliği ve okullarda verilen eğitim ana temaları altında toplanmıştır. Bu temalara ilişkin toplamda 384 tane olumlu görüşe ulaşılmıştır.

Ana temaların katılımcıların geneli üzerinde dağılımı incelendiğinde, olumlu görüşlerin en çok merkezi sınava ilişkin *testlerin içeriğine ve yapısına* ait olduğu görülmektedir (f=131). Katılımcılar daha sonra sırasıyla *duyuşsal/psikolojik faktörler* (f=100), yeni geçiş sisteminin *uygulanma süreci* (f=78), iletişim (f=40), *okulda verilen eğitim* (f=20) ve *fırsat eşitliği* (f=15) ana temaları hakkında olumlu görüşler belirtmişlerdir.

Çalışma bulguları öğrenci, öğretmen ve velilerin yeni sınav sistemine ilişkin olumlu görüşlerinin bazı alt temalarda farklılaştığını göstermektedir. Yeni sınav sistemi hakkında paydaşların görüşlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde en çok öğretmenlerin (f=195) en az velilerin (f=78) olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların olumlu görüşlerinin daha çok merkezi sınava hazırlanarak belli bir hedefi olan öğrencilere yönelik olduğu düşünülmektedir. Yeni geçiş sistemine ilişkin öğretmenlerin, öğrenci ve velilere göre olumlu görüşlerinin sayısı önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve velilerin yeni geçiş sistemi hakkında en çok olumlu görüş belirttikleri temalar Şekil 7’de özetlenmiştir.



Şekil 7. Katılımcıların yeni geçiş sistemine ilişkin en çok olumlu görüş bildirdikleri alt temalar.

Şekil 7’ye göre, öğrenciler en çok sınava katılımın gönüllülük esasına dayanması (f=8), kendi okulunda sınava girmenin stresi azaltması (f=6), adrese dayalı yerleşmenin ulaşım avantajı (f=7) ve soruların ayırt ediciliğinin yüksek olması (f=6) alt temalarında, öğretmenler en çok MEB örnek sorularıyla sınav sorularının benzer olması (f=9), sınavdaki soruların üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi (f=8),

okulda verilen destekleme kurslarının katkısı (f=7), ortaokul başarı puanının (OBP) ve devamsızlık sayısının yerel yerleştirmede kullanılması (f=7), merkezi sınav sorularının ayırt ediciliğinin yüksek olması (f=7), okulda sınava dönük sorular çözülmesi (f=7), merkezi sınav sorularının problem çözme becerisi kazandırması (f=7) alt temalarında, veliler ise adrese dayalı yerleşmenin ulaşım avantajı (f=5) ve velilerin çocukları (f=5) ve öğretmenleri (f=5) ile etkileşimlerinin artması alt temalarında olumlu görüş belirtmişlerdir.

Ana temalara göre öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri incelendiğinde, duyuşsal/psikolojik faktörler (n=100) boyutunda paydaşlar çoğunlukla sınava katılımın gönüllülük esasına dayanması (f=17) ve kendi okulunda sınava girmenin (f=16) sınav stresini azalttığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, sınava katılımın gönüllülük esasına dayanmasını (f=8), öğretmenler derse aktif katılımı artırmasını (f=7), veliler ise sınavların çocuklarını disipline edebilme becerisi kazandırmasını (f=5) yeni sınav sisteminin en güçlü yanı olarak görmektedir. Duyuşsal/psikolojik faktörler ana temasına ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir:

“LGS sistemin birçok açıdan biz öğrencilere avantaj sağladığını düşünüyorum. En birinci olarak kendi okulumuzda, alıştığımız ortamda sınava girmek motivasyon açısından bizim için çok önemlidir.” (öğrenci 1)

“Sınava girmeme hakkımızın olması güzel bir şey. Kendi okulumuzda sınava girebilmek sınav stresini azaltan bir karar.” (öğrenci 2)

“Hedefleriniz için bazı şeylerden vazgeçmek, konfor alanınızdan çıkmak, kendinizi geliştirmek için zaman ayırmak özgüveninizi büyük ölçüde yerine getiriyor ve kendinizi daha çok sevmenizi sağlıyor. Daha düzenli bir hayatı benimsemiş oluyorsunuz”. (öğrenci 8)

“Bu hayatta iyi bir yere gelmek için çaba sarf etmemiz gerektiğini öğretiyor.” (öğrenci 5)

“Kendinizi test etmiş, ne kadar ilerleme kat ettiğinizi öğrenmiş oluyorsunuz. Ayrıca kendi çabanızla bir yere gelebilmek sizi motive ediyor.” (öğrenci 3)

“Öğrencilerin derslere olan ilgilerinin artmasında etkili bir faktör olmuştur. Özellikler hedefi yüksek olan öğrenciler TEOG sınavının kavrama düzeyi sorularında zorlanmadıklarını düşünmeleri ister istemez rahatlık uyandırmaktaydı. Bu sebeple ders çalışma, tekrar yapma ve ilgili kaynaklardan soru çözme isteği azalmaktaydı. Sınavdan yüksek puan alarak Fen Liselerine giden öğrencilerimizin de derslerde zorlandıklarını, buna da kolay gördükleri TEOG sınavının sebep olduğuna inandıklarını gözlemledim. LGS sisteminde üretilen soruların düzeyleri analiz düzeyine ulaşabilmesi öğrencilerin daha fazla araştırma, öğrenme arzusu ve çabalarını artırdı diyebilirim.” (öğretmen 1)

“Öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri, yabancı olmadıkları bir çevrede daha rahat bir sınav süreci geçirmelerini sağlıyor ve öğrencinin kaygı düzeyi azalıyor.” (öğretmen 6)

“Öğrencilerin diğer öğrencilerle rekabet edip daha çok ders çalışarak daha iyi olmaya çalışması, sınavda başarılı olmak için dersi daha dikkatli dinleme ve derse daha aktif katılmaya özen göstermesi.” (öğretmen 2)

“Sınav zorunlu olmadığı için sınava girme hedefi olmayan öğrenciler kaygı ve stresten uzak kalabilirler.” (öğretmen 7)

“Öğrencide ortaokuldan itibaren sınav bilinci oluşmaktadır. LGS, sınav bilinci oluşan öğrencinin okul hayatındaki ilk hedefinin belirlendiği dönemdir. Öğrencide; belirlediği hedef liselere ders çalışarak ulaşabileceği, çalışmaz ise kazanma ihtimali olmadığı görüşü hakim olmuştur. Hedeflediği liseye girmeyi hak kazanan öğrenci, hedefine ulaşmanın özgüveni ile kendine yeni başarı hedefi belirleyerek bilinçli bir çalışma azmine kavuşmuştur.” (veli 10)

İletişim (n=40) boyutunda paydaşlar çoğunlukla yeni sistemin öğretmen ve veli etkileşimini artırdığını (f=12) ve bu süreçte velilerin çocuklarını destekleme düzeylerinin arttığını (f=12) ifade etmişlerdir. Öğrenciler, veli desteğinin artmasını (f=5), öğretmenler hedefi olan öğrencilerle iletişimlerinin artmasını (f=5), veliler ise sınavların hem çocuklarıyla hem de öğretmenlerle etkileşimlerinin artmasını (f=5) yeni sınav sisteminin en güçlü yanı olarak görmektedir.

“Öğrenciler ve öğretmenlerin iletişimi açısından genellikle iyi olduğunu düşünüyorum...” (öğrenci 2)

“Herhangi bir dezavantajı olduğunu düşünmüyorum aksine öğretmen, öğrenci ve veli ilişkilerini olumlu etkiliyor.” (öğrenci 7)

“Öğretmenlerimiz bizimle ilgilenip yol gösterici oldular.” (öğrenci 12).

“Sınav sürecinde derslerden dolayı tablet telefonlardan uzak kalmaları, teknoloji bağımlılığın düşmesi evde bizleri memnun ediyor.” (veli 4)

“Öğrenci, başarılı olduğunu düşündüğü derse ve öğretmene yaklaşip sınavda o yönde başarısını artırmayı hedeflerken, diğer öğretmenler ilgisiz öğrencilerin ve motivasyonu düşük ortalamanın altında kalan öğrencilerin “yapamıyorum” kompleksleriyle uğraşmak zorunda kalıyor. Veliler ise tüm sihrin öğretmende olduğuna inanmakla öğrencisinin başarısının daha fazla artması için “ben daha ne yapayım?” sorusundan başka bir olgu ile yaklaşmamaktadır.” (öğretmen 1)

“Öğrenci-öğretmen-veli ilişkileri açısından sınav olduğundan dolayı velilerin öğrencilerin başarısı için çocuklarına daha fazla özen gösterip, başarıları için daha çok uğraşması avantajları arasındadır.” (öğretmen 2)

“Sınav maratonu, özellikle öğrenci ve öğretmen ilişkilerini dinamik tutar. Özellikle sınava hazırlanan öğrenciler bu süreçte aile desteği ve öğretmen rehberliği ile bu lgs sürecini en olumlu şekilde geçirebilirler.” (öğretmen 8)

“Öğretmen ve öğrenci hedef liselere girmek için daha çok çalışacağından aralarındaki ilişkiyi güçlendirebilir.” (veli 9)

“LGS sınavı sonucuna göre okula yerleşmiş bir öğrencinin başarı profili bu sınava göre değerlendirildiğinden nitelikli bir liseye yerleşmiş olan öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki ilişki birbirlerine yaklaşım bakımından daha pozitif olabilir ve üç farklı profil bakımından başarı odaklı hedefler belirlenebilir.” (veli 12)

Yeni geçiş sisteminin uygulanma süreciyle (n=78) ilgili olarak paydaşlar çoğunlukla MEB’in örnek soruları yayınlamasını (f=15), ve adrese dayalı sistemin ulaşım avantajını (f=15) olumlu bulmuşlardır. Öğrenci ve veliler paydaşların geneliyle ilgili olumlu görüşlere paralel olarak bu temaları yeni geçiş sisteminin en güçlü yanları olarak görürken; öğretmenler, öğrenci ve veli görüşlerinden farklı olarak ortaokul başarı puanının ve devamsızlık sayısının yerel yerleştirmede kullanılmasını (f=7) ve MEB’in örnek soruları yayınlamasını yeni sistemin (f=7) en önemli katkıları olarak belirtmişlerdir.

“Adrese dayalı geçiş sistemi bence merkezi sınavla geçişi destekleyici olması yönünden çok güzel bir sistemdir. Sınav puanıyla bir yere yerleşemeyenlerin de bir okul tercihi yapabilmesi bizim açımızdan çok önemlidir.” (öğrenci 1)

“Ulaşım imkanları nedeniyle daha ulaşılabilir olmasını olumlu buluyorum” (öğrenci 10)

“Merkezi sınav puanıyla bir yer kazanamamak bile bize adrese dayalı yerleştirme ile ikinci bir şans tanımaktadır. Bu da açıkta kalmamızı önlemektedir... Ayrıca 6-7 ve 8. sınıf olmak üzere 3 ayrı sınav olmayıp sadece 8. sınıfta tek yıl sınav olması da sistemin güzel yanlarından biridir.” (öğrenci 7)”

“LGS sistemi bu zamana kadar olan sistemler arasında bence en iyisidir.” (öğrenci 4)

“Bence çok iyi bir uygulama öğrencilerin yararına, belli dönemlerde sınavda çıkacak sorulara benzer sorular paylaşılması da güzel.” (öğrenci 12)

“Yeni sınav sistemi, eski sınav sistemlerin aksine ezber ve basmakalıp soruların yerine öğrencileri anlayıp anladığını uygulamaya dayalı olması ve bu sayede öğrenmenin daha anlamlı olması...” (öğretmen 2)

“Şu an uygulanmakta olan lgs sistemi liseye geçişte uygulanmış olan en iyi sistem olarak değerlendiriyorum. Geçiş sistemlerinde görülen eksiklikler revize edilerek günümüze daha iyi haliyle geliyor.” (öğretmen 9)

“Teog sınavında özel eğitim ihtiyacı (kaynaştırma) olan öğrenci dahi sınava giriyordu. Ortalamanın düşmemesi için bu öğrencilere tüm sorularda aynı şık işaretlendirip belli bir net ortalaması sağlanıyordu. Eğitim kavramının teog için hezimetini denilebilir. Lgs sınavına katılma zorunluluğu olmadığı için bu problem aşıldı.” (öğretmen 3)

“Bu zamana kadar uygulanan birbirinden farklı sınav sistemleri içinde en düzenli, beklentileri karşılayan ve adaleti yansıtan sistemin LGS olduğunu düşünüyorum. Belirli zamanlarda sistemlerin değişmesinin iyi yanının çağa ayak

uyduramayan kendini geliştiremeyen işlevsel olmayanların yerini yenilerine bırakması olarak görüyorum.” (öğretmen 10)

“Öğrenci sınav zamanlarında okula gelirken isteksizlik oluyordu yeni sistemle birlikte devamsızlığın azalması açısından olumlu olduğunu düşünüyorum.” (öğretmen 4)

“Yıl sonunda gerçekleşen lgs sınavı öğrencilerin dönem boyunca gerçekleştirdikleri eğitim faaliyetlerini ölçmede etkili olduğunu düşünüyorum... Bu sayede öğrenciler sadece dönem sonu sınavına hazırlanmanın dışında okul başarısı, devam devamsızlık gibi konulara da dikkat ederek öğretim faaliyetlerini sürdürüyorlar.” (öğretmen 11)”

“LGS bu konuda bu zamana kadar olan diğer sistemlere büyük bir fark atmış durumdadır. Sistemin çocuklara bu tarzda özgürlük sağlaması da biraz da olsa sınav psikolojisini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca bu sistemde sadece sınavla değil de adrese dayalı şekilde de bir okula yerleştiriliyor olması ulaşım açısından sistemin bize sağladığı en önemli avantajdır. Soru tarzlarının öğrencileri ezber mantığından çıkarması bir diğer iyi yanıdır. (öğretmen 4)

“Artık illa gidip Anadolu lisesi kazanmak istemiyorlar, ilgileri doğrultusunda farklı lise türlerine girmenin daha mantıklı olduğunu düşünüyorlar ve bu yönde istekleri fazla.” (öğretmen 2)

“Sistemlerin değişimiyle birlikte yeni sistemin uygulama sürecini daha iyiyi arama çabası olarak değerlendiriyorum. Adrese en yakın okula gidebilmesi, bir çok sınav yerine tek bir sınav olmasını olumlu buluyorum.” (veli 9)

“Sınava benzer soruların açıklanması ve adrese dayalı yerleşmenin olması daha önceki sistemlere göre daha işlevsel yapıyor.” (veli 12)

“Tek bir merkezi sınav olması kaygı düzeyini 3-4 yıldan 1 yıla indiriyor.” (öğrenci 2)

“Adrese dayalı sistemin de varlığı çocuklara bir seçenek tanımaktadır.” (veli 12)

“Sadece iyi düzeydeki başarılı öğrenciler için fırsat oldu sanki.” (veli 2)

Testlerin yapısı ve içeriğine (n=131) ilişkin paydaşlar çoğunlukla merkezi sınav alt testlerinin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini (f=16) ve problem çözme becerisi kazandırdığını (f=16) ifade etmişlerdir. Öğrenciler, merkezi sınav sorularının ayırt ediciliğinin yüksek olmasını (f=7), öğretmenler MEB örnek sorularıyla uyumlu olmasının yanında (f=9) merkezi sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini (f=8), veliler ise merkezi sınav sorularının problem çözme becerisi kazandırmasını (f=4) testlerin içeriği ve yapısı bağlamında en güçlü yönler olarak ifade etmişlerdir.

“Soruların daha seçici olması uluslararası başarılarımızı olumlu etkiledi. Aşırı ayırt edici bir sınav haline geldi” (öğrenci 11)

“Sözel konular genel olarak kolay...” (öğrenci 2)

“Soru sayısı ve sınav süresi bence ideal, soruların güçlüğü de bence iyi.” (öğrenci 2)

“Soruların güçlüğü de matematik haricinde tam ayarında bence.” (öğrenci 1)

“Sorular genel olarak kaliteli ve seçiciliği yüksek sorular. Yeni nesil diye adlandırılan soru tarzları ile karşılaşılıyor. Özellikle matematik soruları biraz zorlayıcı oluyor. Bilginin yanında yorumlama da gerektirmesi güçlük düzeyini biraz daha artırıyor.” (öğrenci 5)

“Sözel sayısal testlerdeki soru dağılımları sözel derslerde başarılı olan öğrencilerin dezavantajına bir durum. Sadece sözel alanda başarılı olmak başarı için yetmiyor.” (öğrenci4)

“MEB’in yayınladığı örnek sorular sınavda karşımıza nasıl bir soru kalıbının çıkacağı konusunda fikir sahibi olmamızı sağlıyor” (öğrenci 6)

“Sınav konuları sadece 8. sınıfı içerdiği için artık sınava hazırlanırken daha az kaygılanıyorum bu beni çalışmaya motive ediyor.” (öğrenci 4)

“3 yanlışın 1 doğruyu götürmesi öğrencilerimizin rastgele işaretleme yapmasını önledi...” (öğretmen 3)

“Yeni sınav sistemi, eski sınav sistemlerin aksine ezber ve basmakalıp soruların yerine öğrencileri anlayıp anladığını uygulamaya dayalı olması ve bu sayede öğrenmenin daha anlamlı olması.” (öğretmen 2)

“Soruların ayırt ediciliği daha yüksek, bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi ayırabiliyor. Yeni sistemin ezbercilikten uzak, okuduğunu anlama ve yorumlamaya yönelik olması da bence bir avantaj.” (öğretmen 6)

“Sınavlarda sorulan soruların güçlük düzeyleri zaman zaman analiz düzeyine erişebilmektedir. Genel itibariyle öğrencilerden istenen “okuduğunu anlama” düzeyinden başlamaktadır. Dikkat, yüksek motivasyon ve zamanla mücadele bir sınavda öncelikli istenen donelerdir zaten.” (öğretmen 1)

“Şimdiki sınav sistemi geçerlilik ve güvenilirlik açısından güzel bir sınav sistemi. Çünkü ezber bir sınav sisteminin aksine sadece bilme ile yetinmeyip aynı zamanda okuduğunu anlama ve anladığını uygulamaya dayalı olduğu için çocukların aynı anda birden fazla bilişsel süreçle soruları çözmesini gerektiren bir sınav.” (öğretmen 9)

“LGS sisteminde soruların güçlük düzeyinin yaş grubu itibariyle biraz zorlayıcı olduğunu düşünüyorum. Özellikle “ yeni nesil” diye adlandırılan matematik soruları çocukların en çok zorlandıkları bölüm oluyor. Sınavın güvenilirlik ve geçerliğinin beklentileri karşıladığını söyleyebilirim. Soruların dönem içinde paylaşılan MEB örnek sorulara da benzer olarak gelmesi müfredatı iyi yansıttığını gösteriyor. Soru sayısının da kapsamı iyi temsil ettiğini düşünüyorum. Sadece güçlüğünün biraz daha hafifletilmesi gerektiğini söyleyebilirim.” (öğretmen 10)

“Ezber yapmanın üzerinde günlük hayatla ilişkili sorular problem çözme becerisi kazandırmaktadır” (veli 3)

Yeni geçiş sisteminde fırsat eşitliği (n=15) boyutunda öğrenci (f=4), öğretmen (, f=8) ve veliler (f=3) tek olumlu özellik olarak okulda verilen destekleme kurslarının faydasından söz etmişlerdir.

“Tek başına okullarda alınan eğitimin yetersizliğinden kaynaklı olarak da okul dışı kaynaklara yönelim çok fazladır. Ben bu kaynakların sınava hazırlık sürecinde çok fazla işe yaradığını düşünüyorum.” (öğrenci 1)

“Sınava yönelik sorular çözmek içsel motivasyonumuzu artırıyor.” (öğrenci 4)

“Kişiden kişiye değişir ama ben okulda verilen eğitimi ve okul kurslarını yeterli buluyorum ama yeterli görmeyen için dersane, özel ders vb. alma imkanı olması iyi.” (öğrenci 2)

“Bakanlığın fırsat eşitliğini sağlama adına destekleme ve yetiştirme kurslarına yer vermesi olumlu olsa da...” (öğretmen 2)

“Fırsat eşitliği sağlamada okul kursları bir nebze fayda sağlamaktadır.” (öğretmen 3)

“Okul kursunun faydalı olduğuna inanıyorum.” (veli 5)

“Her ne kadar dersanelere olan ihtiyaç azalmasa da okuldaki destek kurslar faydalı sayılabilir.” (veli 12)

Okulda verilen eğitim (n=20) ana temasına ilişkin veliler görüş bildirmemişlerdir. Öğrenci ve öğretmenler okul derslerinde *sınava dönük sorular çözüldüğünü, hedefi olan öğrencilerin derse aktif katılımının arttığını ve ders saatlerinin sınava hazırlık için yeterli olduğunu* ifade etmişlerdir. Hem öğrenci (f=4) hem de öğretmenler (f=7) okul derslerinde *sınava yönelik sorular çözümlenmesini* yeni geçiş sisteminin okulda verilen eğitim bağlamında en güçlü yanı olduğunu ifade etmişlerdir.

“Okulda aldığımız eğitim 8. sınıfta tamamen sınava yönelik olması açısından yeterli sayılabilirdi. Derslerde sadece sınava dayalı sorular çözüyorduk.” (öğrenci 5)

“Okulda alınan eğitimin yeterli olduğunu düşünmekle birlikte özellikle belli bir hedefi olan öğrencilerin derse aktif katılımından gayet memnunum.” (öğretmen 6)

2.2. Öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav sonuçlarının ters etkilere sebep olabilecek negatif sonuçları nelerdir?

OKMS puanlarının sonuçsal geçerliğini desteklemeyen bulgular. Ortaöğretime geçişte uygulamaya konan son sistemin sonuçsal geçerliğine ilişkin, öğrenci, öğretmen ve velilerin olumsuz görüşleri Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Paydaşların Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanlarının Sonuçsal Geçerliğine Yönelik Olumsuz Görüşleri

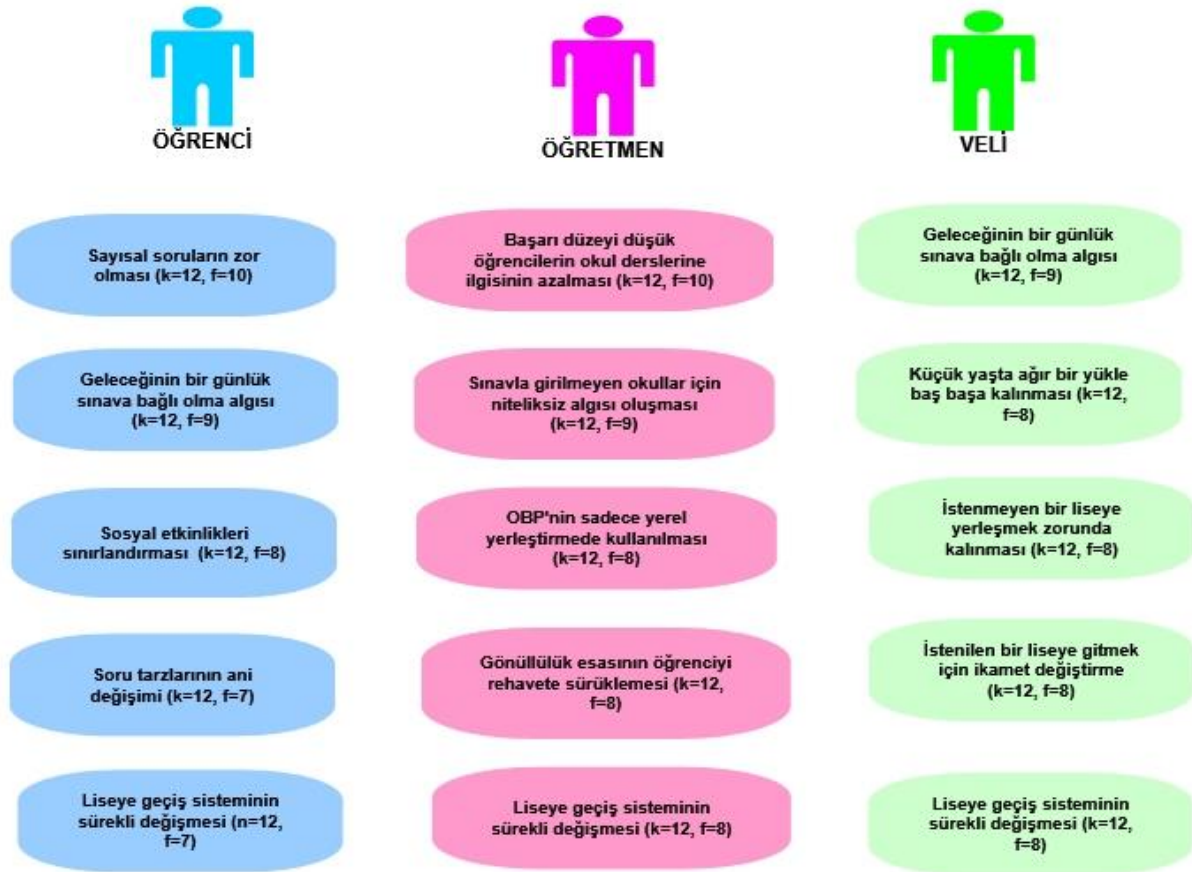
Ana Temalar	Alt Temalar	Katılımcılar			
		Öğrenci f	Öğretmen f	Veli f	Toplam n
Duyuşsal Psikolojik faktörler	Stres/Kaygı düzeyini artması	7	6	8	21
	Başarı düzeyi düşük öğrencinin motivasyonunu düşürme	6	7	4	17
	Başarı düzeyi düşük öğrencilerde ümitsizlik oluşturması	4	8	2	14
	Geleceğinin bir günlük sınava bağlı olması algısı	9	6	9	24
	Başarı düzeyi düşük öğrencilerin okul derslerine ilgisinin azalması	*	10	4	14
	Küçük yaşta ağır bir yükü baş başa kalınması	6	7	8	21
Toplam (n)		32	44	35	111
İletişim	Öğrenciler arasında rekabet oluşturması	*	5	1	6
	Hedefi olmayan öğrenci ile öğretmen arasında problem yaşanması	1	3	*	4
	Aile baskısının artması	7	3	3	13
	Velilerin öğretmenden beklentilerinin orantısız artması	*	7	*	7
Toplam (n)		8	18	4	30
Sınavla öğrenci alan okul ayrımı	İstemediği bir liseye yerleşmek durumunda kalınması	2	6	8	16
	İstenilen liseye girebilmek için ikamet değiştirme	*	5	8	13
	Sınavla girilmeyen okullar için nitelsiz algısı oluşturması	*	9	5	14
	Bazı köklü liselerin nitelikli okul kapsamından çıkarılması	*	*	3	3
	Nitelikli sınıftaki bazı liselerin fiziki ve sosyal şartlarının yetersiz olması	*	*	4	4
	Lise türleri arasındaki nitelik farkının artması	*	6	*	6
	Fen lisesi seçme sınavı algısı	*	3	*	3
	Nitelikli sınıftaki okulların bölgelere dengeli dağılmaması	*	2	5	7
Toplam (n)		2	31	33	66
Uygulama süreci	Ortaokul başarı puanının (OBP) sadece yerel yerleştirmede kullanılması	*	8	*	8
	Sınav katılımının gönüllük esasına dayanmasının öğrenciyi rehavete sürüklemesi	*	8	6	14
	Sınav katılan öğrenci sayısında azalma olmaması	*	4	*	4

Tablo 22'nin devamı

Ana Temalar	Alt Temalar	Katılımcılar			
		Öğrenci	Öğretmen	Veli	Toplam
		f	f	f	N
Uygulama süreci	Mazeret sınavı olmaması	1	2	1	4
	Yeni sisteme adapte olamama	3	5	5	13
	Düzeltilme formülü kullanılması	2	*	*	2
	Soru tarzlarının ani değişimi	7	5	2	14
Toplam (n)		13	32	14	59
Testlerin içerik ve yapısı	Soruların uzun olması	6	*	*	6
	Sayısal soruların zor olması	10	8	6	24
	Sözel/Sayısal alt testlere ait ağırlıklandırmalar	*	4	*	4
	Sayısal derslerde sürenin yetersiz olması	6	*	*	6
Toplam (n)		22	12	6	40
Diğer Ülkelerin Geçiş Sistemiyle Karşılaştırma	İlgi-istek ve yeteneklerine göre yerleştirme yapılmaması	3	5	6	14
	Sistemin sürekli değişmesi/sürekliğin olmaması	7	8	8	23
	Rehberlik servislerinin aktif çalışmaması	*	3	4	7
	Sonuç odaklı değerlendirme yapılması	*	4	3	7
Toplam (n)		10	20	21	51
Sosyal Hayata Etki	Sosyal etkinlikleri sınırlandırması	8	7	6	21
	Kültürel-sanatsal-sportif faaliyetlere zaman kalmaması	6	4	4	14
Toplam (n)		14	11	10	35
Fırsat Eşitliği	Özel okullarda notların şişirilmesi	*	4	3	7
	Sistemin adiliyetten uzak olması/okul dışı kaynaklar	1	3	6	10
Toplam (n)		1	7	9	17
Okulda verilen eğitim	Ders saatlerinin sınav için yeterli olmaması	*	3	*	3
	Okulda verilen eğitimin yeterli olmaması	3	*	4	7
	Okul yönetimlerinin başarı baskısı	*	6	*	6
	Derse katılım ve ilginin azalması	*	8	*	8
	Akademik başarıda düşüş	*	7	*	7
	Sadece başarı odaklı eğitim verilmesi	*	*	2	2
	Müfredat sınav uyumsuzluğu	2	*	*	2
Toplam (n)		5	24	6	35
Genel Toplam		107	199	138	444

Tablo 22’de paydaşların sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının sonuçsal geçerliğine yönelik olumsuz görüşleri; *duyuşsal/psikolojik faktörler, iletişim, nitelikli okul ayrımı, uygulama süreci, testlerin içerik ve yapısı, diğer ülkelerin geçiş sistemleriyle karşılaştırma, sosyal hayata etki, fırsat eşitliği* ve *okulda verilen eğitim* ana temaları altında toplanmıştır. Katılımcılar yeni geçiş sistemine ait 444 olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Ana temaların katılımcıların geneli üzerinde dağılımı incelendiğinde, olumsuz görüşlerin en çok yeni geçiş sisteminin öğrenciler üzerindeki bıraktığı *duyuşsal/psikolojik etkilere* ait olduğu görülmektedir (f=111). Katılımcılar daha sonra sırasıyla *sınavla öğrenci alan okul ayrımı* (f=66), *yeni geçiş sisteminin uygulanma süreci* (f=59), *diğer ülkelerin sistemleriyle karşılaştırma* (f=51), *testlerin içeriği ve yapısı* (f=40), *sosyal hayata etki* (f=35), *okulda verilen eğitim* (f=35), *iletişim* (f=30) ve *fırsat eşitliği* (f=17) ana temaları hakkında olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Çalışma bulguları öğrenci, öğretmen ve velilerin yeni geçiş sistemine ilişkin olumsuz görüşlerinin bazı alt temalarda farklılaştığını göstermektedir. Yeni geçiş sistemi hakkında paydaşların görüşlerine ilişkin dağılımları incelendiğinde en çok öğretmenlerin (f=199) en az öğrencilerin (f=107) olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların olumsuz görüşlerinin daha çok merkezi sınava hazırlanarak belli bir hedefi olmayan öğrencilere yönelik olduğu düşünülmektedir. Yeni geçiş sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin olumsuz görüşlerinin sayısı farklılaşmaktadır. Öğrenci, öğretmen ve velilerin yeni geçiş sistemi hakkında en çok olumlu görüş belirttikleri temalar Şekil 8’de özetlenmiştir.



Şekil 8. Katılımcıların yeni geçiş sistemine ilişkin en çok olumlu görüş bildirdikleri alt temalar.

Şekil 8'e göre, öğrenciler en çok sınava katılımın sayısal soruların zor olması (f=10), geleceğinin bir günlük sınava bağlı olması (f=9), sosyal etkinlikleri sınırlandırması (f=8) liselere geçiş sisteminin (f=7) ve soru tarzlarının sürekli değişmesi (f=7) ve aile baskısının artması (f=7) alt temalarında, öğretmenler en çok başarı düzeyi düşük öğrencilerin okul derslerine ilgisinin azalması (f=10), sınavla girilmeyen okullar için niteliksiz algısı oluşması (f=9), sınava katılımın gönüllülük esasına dayanmasının öğrenciyi rehavete sürüklemesi (f=8), sayısal soruların zor olması (f=8), liselere geçiş sisteminin sürekli değişmesi (f=8) alt temalarında, veliler geleceğinin bir günlük sınava bağlı olması (f=9), istenmeyen bir liseye yerleşmek zorunda kalma (f=8), istenilen bir liseye girebilmek için ikamet değiştirme (f=8), küçük yaşta ağır bir yükü baş başa kalınması (f=8) alt temalarında olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Ana temalara göre öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri incelendiğinde, duyuşsal/psikolojik (n=111) faktörler boyutunda paydaşlar çoğunlukla geleceğinin bir

günlük sınava bağlı olması (f=24), küçük yaşta ağır bir yükü baş başa kalınması (f=21) yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci (f=9) ve veliler (f=9) geleceğin bir günlük sınava bağlı olmasını, öğretmenler ise başarı düzeyi düşük öğrencilerin okul derslerine ilgisinin azalmasını (f=10) yeni geçiş sisteminin en zayıf yanı olarak görmektedir.

“Sınav yüzünden öğrenciler çok stresleniyor 14 15 yaşındaki bir çocuğun stres sahibi olmaması gerekir. Ülkemizdeki geçiş sistemi çok acımasız. (öğrenci 4)

“Tek günde sabah-öğlen olmak üzere sınava girmek sınav kaygısını çok fazla artırıyor, motivasyon ve odaklanma konusunda sıkıntı oluyor.” (öğrenci 1)

“Düşük bir derece getirme olasılığında motivasyon kaybedilebilir. Aile baskısı olabilir ve bunun sonucunda motivasyon ya da psikolojik bir hastalık olabilir.” (öğrenci 2)

“Sınav kaygısı ve rekabet ortamı çoğu zaman öğrenmenin önüne geçebiliyor. Buna stres ve endişe de eklenince içinden çıkılması zor bir hale geliyor.” (öğrenci 3)

“Fen lisesi kapasitesinde olmayan öğrenciler için LGS tam bir kabus gibi. Derse olan ilgileri 8. sınıfa geldiklerinde müthiş bir azalma göstermektedir. “Zaten yapamıyordum; şimdi hepten yapamıyorum!” algısı neredeyse tüm öğrencilere ulaşıyor. Ders anlatım düzeylerinin ister istemez LGS ye yönelik olması, ortalamanın altında olan öğrencilerin derse olan ilgisini kırmakta, bu da notlarına yansımaktadır. Ayrıca bu öğrenciler sınava girmek zorunda olmasalar bile aile baskıları ile sınava girmeye zorlanmakta, ayrıca yapamayacağı sınava girme kaygısı ile motivasyonunu azaltmakta ve düşük not ortalamasıyla okul başarı puanı ile yerleşeceği bir okulu seçerken zorlanmaktadır.” (öğretmen 1)

“Sınava katılma zorunluluğu olmadığı için derse katılım düşüyor. Soruların zorluğu da orta düzeydekilerin motivasyonunu düşürüyor. (öğretmen 12)

“Sınava katılan öğrenci sayısının azaltılmasını hedeflemesi açısından olumlu görülse de uygulamada durum pek de öyle gerçekleşmemektedir. LGS'ye başarılı-başarısız birçok öğrencinin girmesi, TEOG'dan farklılaşmasına yol açacağı söylenen yönünün karşılık bulmadığını göstermektedir. LGS'nin varlığı öğrenciler üzerinde hala stres faktörü olmasından kaynaklı olarak bir yük.” (öğretmen 5)

“Orta seviyedeki ve düşük seviyedeki çocukların tamamen okuldan soğuyarak, eğitim ve öğretim hayatını olumsuz etkilemektedir. Ayrıca çok ders çalışmaları gerektiği için çalışkan dahi olsa çocukların sosyal hayatını olumsuz etkilemektedir.” (veli 3)

“Geleceğimin birkaç saat içinde şekilleneceği düşüncesi beni çıkmaza sürüklüyor.” (öğrenci 9)

“Lgs de uzun soruların olması, o yaştaki çocuklar için bıkkınlık ve strese neden olabiliyor. Orta seviyeli çocuklarda ise gerilemeye sebep olarak başarısızlığı artırıyor.” (veli 4)

“Çok fazla stresli, aileleri ve çocukları fazlasıyla yıpratın, eğitim eşitsizliğinden dolayı ekstra ders kitap kaynak özel öğretmen vb gerektiren bir süreç ayrıca

sınav da belli bir gün belli saatler içinde cevap verilmesi gerektiren bir durum bu da ayrı bir stres .” (veli 5)

“Öğrenci çocuk sayılabileceği yaşta sınav psikolojisi ile sarsılmaktadır. Yapılacak olan birkaç saatlik sınavın hayatında hiçbir sınav tecrübesi yaşamamış çocuk yaştaki öğrencinin başarı seviyesini belirlemesi mümkün değildir. Oyun yaşındaki öğrencinin nitelikli bir liseye girebilmesi için o yaştaki bir çocuğun yapabileceğinin çok üzerinde performans göstermesi ve aylarca hayat standartlarını yok sayarak sınava hazırlanması gerekmektedir.” (veli 1)

İletişim (n=30) boyutunda paydaşlar çoğunlukla özellikle öğrenciler yeni geçiş sisteminde aile baskısının arttığını (f=13) ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise velilerin öğretmenlerden beklentilerinin orantısız artmasını (f=7) yeni geçiş sisteminin en zayıf yanı olarak görmektedir.

“Öğrenciler ve öğretmenlerin iletişimi açısından genellikle iyi olduğunu düşünüyorum ama öğrenci veli ilişkisi biraz zorlaşıyor. Veliler bu sınavı biraz abartıyorlar. Tabii ki önemli fakat iyi bir derece getirmezsen bundan sonra hiçbir şeyi düzeltemeyeceksin gibi düşünüp biraz baskı yapabiliyorlar.” (öğrenci 2)

“Öğretmenler sınav senesinde öğrencilere karşı daha katı olabiliyor, ailelerde aynı şekilde.” (öğrenci 8)

“Olumlu yanlarının olduğunu düşünmüyorum, gerçi aileden aileye öğretmenlerden öğretmene değişebiliyor ama öğrenciler kadar veliler de stres oluyor bu yüzden aile içinde tartışma çıkabiliyor.” (öğrenci 11)

“Öğrenci, başarılı olduğunu düşündüğü derse ve öğretmene yaklaşır sınavda o yönde başarısını artırmayı hedeflerken, diğer öğretmenler ilgisiz öğrencilerin ve motivasyonu düşük ortalamaların altında kalan öğrencilerin “yapamıyorum” kompleksleriyle uğraşmak zorunda kalıyor. Veliler ise tüm sihrin öğretmende olduğuna inanmakla öğrencisinin başarısının daha fazla artması için “ben daha ne yapayım?” sorusundan başka bir olgu ile yaklaşmamaktadır.” (öğretmen 1)

“Sınav olması velinin öğretmenlerden, öğretmenin de öğrenci üzerinde baskı oluşturmasına neden oluyor. Bu durum eğitimi olumsuz etkiliyor.” (öğretmen 7)

“Akademik olarak eğitim hayatının devamını düşünmeyen öğrenciyi sınava hazırlamaya çalışmak çok zor ve sancılı oluyor, diğer öğrencilerinde motivasyon kaybına neden oluyor.” (öğretmen 1)

“Öğrenciler kendilerini bir maratonda zannediyor paylaşımcı olmak yerine rekabetçi oluyorlar.” (öğretmen 5)

“Çocukların sınav kaygısı ve öğretmenlerin çocukları sınava hazırlama endişesi nedeni ile öğretmen ve öğrenci arasında tamamen derse yönelik eğitim sistemi oluşmasına sebep olmaktadır. Bunun neticesinde zaten anne babanın beklentisi de sınav başarısı olduğu için çocukların psikolojik gelişimleri olumsuz etkilenmektedir.” (veli 1)

“Maalesef aileler de toplumsal baskıya yenik düşerek çocuklarından seviyesinin üstünde başarı beklemektedir. Bu da çatışmaya sebep olmaktadır.” (veli 2)

“Soruların zor olması nedeni ile fazla çalışma gerektirmesi çalışma aşamasında anne baba ile çocuk arasında kavgalara ve iletişim bozukluğuna sebep olmakta, öğrenciler ile öğretmenlerin arasını da olumsuz etkilemektedir. “ (veli 3).

Okulların nitelik düzeyine göre ayrılması (n=66) boyutunda paydaşlar çoğunlukla öğrencilerin istemediği bir liseye yerleşmek durumunda kalmasını (f=16), sınavla girilmeyen okullar için niteliksiz algısı oluşturulmasını (f=14) ve istenilen liseye girebilmek için ailelerin ikamet değiştirmesini (f=13) olumsuz bulmuşlardır. Bu boyutta öğrenciler, istemedikleri bir liseye yerleşmek durumunda kalınmasını (f=2), öğretmenler, sınavla girilmeyen okullar için niteliksiz algısı oluşturulmasını (f=9) ve veliler istenmeyen bir liseye yerleşmek durumunda kalınmasını (f=8) ve iyi bir liseye gidebilmek için ikamet değiştirme durumlarını (f=8) yeni geçiş sisteminin en zayıf yönleri olarak görmektedir.

“Fen liseleri elbette ki nitelikli okullar arasında en üst basamakta olması beklenir ancak ülkemizde birçok ilçe Fen liseleri fiziki şartlar, imkanlar nezdinde zayıf kaldığı aşikardır. Ayrıca ısrarla İmam Hatiplerin nitelikli okullar arasına alınmak istenmesi, Proje Okulları diyerek Fen bölümlerinin İmam Hatiplerin içerisine entegre edilmeye çalışılması toplum nezdinde rahatsızlık uyandırmaktadır. (öğretmen 1)

“Öğretmen seçimi gibi konularda avantajlı oldukları için yerel okullarla aralarındaki uçurumun arttığını düşünüyorum.” (öğretmen 6)

“Nitelikli okul kavramına karşıyım, Fen, Anadolu ve Sosyal bilimler liselerinin olması gerektiğini düşünüyorum.” (öğretmen 4)

“Teog sınavında iller, ilçeler, okullar, öğretmenler, öğrenciler ve aileler o kadar yarış içerisinde idi ki ve bu durumu o kadar benimsedikten sonra lgs içinde aynı durum devam ediyor. Bazı okullar sırf bu başarı için akademik seviyesi düşük olan öğrencileri eleyip sınava sokmamak için elinden geleni yapıyor. Okulların başarı kriteri sadece akademik olarak belirlenmesi, ailelerde buna göre okul araması ve adres değişikliği yapmasına neden oluyor...” (öğretmen 2)

“Geçmiş dönemden gelen köklü okullar nitelikli okullar olarak tercih sisteminde devam ediyor. Ancak daha önceki sistemlerde çok yüksek puanlarla öğrenci alan okulların adrese dayalı okullara dönüşmesini yanlış buluyorum.” (veli 8)

“Nitelikli niteliksiz olarak ayrılması çocuk daha liseye başlamadan başarılı veya başarısız sayılmasına sebep olacak, kendini yetersiz ve değersiz hissedebilecektir.” (veli 1)

“Sınavsız lise eşittir niteliksiz öğrenci algısı yaratmaktadır. Adres değişimine mecbur bırakılmaktadır. ” (veli 3)

“Doğru bulmuyorum, öğrenciyi zorla istemediği okula gitmeye mecbur kıldığı için. Ayrıca bu durum istemese bile velinin çocuğunu özel okula göndermeye zorlamaktadır.” (veli 9)

“Öğrencinin eğitim alacağı okul konusunda mecbur bırakılması doğru değildir. Belirtilen adreste eğitim almak istemeyen öğrencinin özel okulda okuması teşvik edilmekte ve zorlanmaktadır.” (veli 10)

Yeni geçiş sisteminin uygulanma sürecine (n=59) ilişkin paydaşlar çoğunlukla *sınava katılımın gönüllük esasına dayanmasının öğrenciyi rehavete sürüklediğini* (f=14) ifade etmişlerdir. Öğrenciler, *soru tarzlarının ani değişimini* (f=7), öğretmenler *sınava katılımın gönüllük esasına dayanmasının öğrenciyi rehavete sürüklediğini* (f=8) ve *OBP'nin sadece yerel yerleştirmede kullanılmasını* (f=8), veliler ise *öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak sınavın gönüllülük esasına dayanmasını* (f=6) yeni geçiş sisteminin en zayıf yanları olarak ifade etmişlerdir.

“Sürekli eğitim sistemi değişmesin. İhtiyaçlar iyi belirlenip bizler adapte olamıyoruz.” (öğrenci 9)

“Yanlışın doğruyu götürmesi de eklenince bazı soruları boş bırakmak durumunda kaldık.” (öğrenci 11)

“Mazeret sınavlarının olmaması öğrenciler açısından büyük stres sebebi oluyor telafisi yok diye insan strese giriyor.” (öğrenci 1)

“Teog sınavında iller, ilçeler, okullar, öğretmenler, öğrenciler ve aileler o kadar yarış içerisinde idi ki ve bu durumu o kadar benimsedikten sonra lgs içinde aynı durum devam ediyor. Bazı okullar sırf bu başarı için akademik seviyesi düşük olan öğrencileri eleyip sınava sokmamak için elinden geleni yapıyor. Okulların başarı kriteri sadece akademik olarak belirlenmesi, ailelerin de buna göre okul araması ve adres değişikliği yapmasına neden oluyor.” (öğretmen 3)

“Sınava girmek istemeyen öğrenciler hedefleri olmadığı için dersin huzurunu bozabilir.” (öğretmen 6)

“... bunun bilincinde olan 5-6-7.sınıf öğrencileri liseye geçişte 8. sınıf konularından sorumlu olduklarını bilerek kendi düzey derslerine olan ilgiyi yitirebiliyorlar bu da öğrenci de temel eksiklerini peşinde getiriyor.” (öğretmen 9)

“Sınav sistemindeki sürekli değişiklikler öğretmen- öğrenci hatta veli için sürekli yeni adaptasyon gerektiriyor. Her değişiklik bir belirsizliğe neden oluyor ve bu durumda özellikle öğrenci-veli stres yaşamasına neden oluyor.” (veli 4)

“Ülkemizde eğitim sisteminde her defasında yapılan değişiklikler öğrenci ve eğitim camiasını olumsuz etkilemekte ve durum başarı oranını gerçek manada düşürmektedir.” (veli 6)

“Sürekli değişen sınav sistemi hem eğitim camiası hem de öğrenci-veli tarafı her yıl değişme ihtimali olan sınav stresi karşısında bocalamakta ve sürekli bir arayış içerisinde girmektedir.” (veli 10)

Yeni geçiş sisteminde testlerin içeriği ve yapısı (n=40) boyutunda öğrenci (f=10), öğretmen (f=8) ve velilerin (f=6) tamamı *sayısal soruların zorluğuna* vurgu yapmışlardır.

“Sözel konular genel olarak kolay-orta diyebilirim ama sayısal fen kolay-orta iken matematik zordu. “(öğrenci 2)

“Sorular uzun anlamak zor.” (öğrenci 6)

“Sayısal derslere ayrılan süre yetersiz soruları çözerken panik olmamıza neden oluyor.” (öğrenci 6)

“Kolay, orta zorlukta ve zor sorular var. Ama zorlanmamızın asıl sebebinin yeni nesil anlama dayalı sorulara alışmamış olmasına bağlıyorum.” (öğrenci 3)

“Güçlük düzeyi orta ile zor arasında değiştiğini düşünüyorum. Sorular amaca genel anlamıyla hizmet etmiş, bilenle bilmeyi ayırt etmiştir. Kapsam geçerliliğinin ise tam olarak sağlandığı söylenemez. Okul müfredatı ile doğrultulu sorular hazırlansa da soruların zorluk düzeyleri ile ders kitaplarında yer alan sorular arasında ciddi farklılık olduğu söylenebilir.” (öğretmen 5)

“LGS sisteminde soruların güçlük düzeyinin yaş grubu itibarıyla biraz zorlayıcı olduğunu düşünüyorum. Özellikle “yeni nesil” diye adlandırılan matematik soruları çocukların en çok zorlandıkları bölüm oluyor.” (öğretmen 10)

“Kaygı düzeyleri çok yüksek ve özellikle sayısal alanda fazlasıyla zor sorular. (veli 2)

“Sayısal çok zor, sözel orta zorlukta.” (veli 3)

Diğer ülkelerin geçiş sistemleriyle ülkemizde uygulanmakta olan geçiş sisteminin karşılaştırılmasına yönelik öğrenci (n=23, f=7), öğretmen (n=23, f=8) ve velilerin (n=23, f=8) tamamı en çok sistemin sürekli değişmesine yönelik rahatsızlıklarını belirtmişlerdir.

“Sınav sisteminin değişmesi eğitim kalitesini düşürmektedir. Bu diğer ülkeler arasında bizi aşağı çeken bir yanı. Diğer ülkelerde eğitim sistemlerini daha düzenli ve istikrarlı bir şekilde olması daha kaliteli eğitim ve ülke başarısını etkiliyor.” (öğrenci 2)

“Ülkemizdeki sistem henüz yakın zaman dilimini kapsamaktadır. İlerleyen zamanlarda iyice oturacağını düşünüyorum. Diğer ülkelere nazaran bizim sistemimiz biraz yetersiz kalmaktadır. Zaten diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerinden de esinleniyor olmamız bunun en önemli kanıtıdır. Tek isteğim ülkemiz eğitim sisteminin de diğer ülkelerdeki sistemlerle yarışacak boyuta gelmesidir.” (öğrenci 1)

“Bildiğim kadarıyla diğer ülkelerde geçiş sistemi sınava yönelikten ziyade süreci takip etme ve müthiş bir sistemsizliğe rehberlik servisleriyle mümkün. Rehberlik servisi, öğrencinin eğitim hayatının başladığı andan itibaren verileri kaydetmekte ve öğrencinin ilgi alanları, yetenekleri ve yeteneklerini tespit ederek yönelimler grafiği ortaya koymaktadır. Bizde ise öğrenci 12 yıl boyunca herkese maruz bırakılan müfredatla boğuşmakta, kendince sistemin doğurduğu eleme sistemiyle kalbur üstü öğrencileri seçmeyi hedeflemektedir.” (öğretmen 1)

**Başka ülkelerdeki geçiş sistemleri hakkında çok fazla bir bilgim yok. Ancak ülkemizdeki geçiş sisteminin daha sürece yönelik hale getirilebileceğini*

düşünüyorum. Şu anki sistem daha çok sonuç odaklı görünüyor. Süreç odaklı bir sistem öğrencilerin performansını daha gerçekçi bir şekilde ölçmemize yardımcı olabilir.” (öğretmen 6)

“Rehberlik servisleri etkin çalışmıyor bu yüzden öğrenciler çok problem çekiyorlar” (Öğrenci3)

“Ülkemizde eğitim sistemindeki en büyük sorun sürekli değişiyor olması ve bu durum da beraberinde birçok sorun ortaya çıkarıyor. Diğer ülkelerin eğitim sisteminden esinlenilerek bir şeyler geliştirilmeye çalışılıyor ve maalesef bu konuda biraz yetersiz kalıyor eğitim sistemimiz. Eğitim sistemimizde köklü bir yenilik yapılmasını gerektiğini düşünüyorum.” (öğretmen 10)

“Ülkemizde çocuklar öne geçebilmek için yarış atı gibi çalışmak zorunda olduğu halde gelişmiş ülkelerdeki çocuklar yetenekleri doğrultusunda yönlendirilerek daha sistemli bir eğitim verilmektedir.” (veli 3)

“Diğer gelişmiş ülkelerde eğitim sistemiyle fazla oynanmadığını ve sistemin oturduğunu, bizim ülkemizde ise eğitim sistemiyle çok fazla oynandığını sistemin bir türlü oturmadığını bu durumunda başarısızlığa sebep olduğunu düşünüyorum.” (veli 6)

“Diğer ülkelerde öğrencilerin ilgilerinin de önemli olduğunu görebiliyorum. Ülkemizde sadece sınav performansına göre değerlendirme yapılması başarılı fakat mutsuz gençler yetişmesine sebep olmaktadır.” (veli 12)

Sosyal hayata etki ana temasında ise katılımcıların çoğunluğu (öğrenci-öğretmen-veli (n=23, f=8-7-6) yeni geçiş sisteminde uygulanan *merkezi sınavların sosyal etkinlikleri sınırlandırdığını* belirtmişlerdir.

“Sınav senesinde bir sosyal hayat yaşadığımızı düşünmüyorum. O yüzden bence olumlu bir yönü bulunmuyor.” (öğrenci 1)

“Tek merkezin sınav olması o olmazsa hiçbir şeyin olamayacağı anlayışında dolayı hayatımız tamamen sınav odaklı geçiyor ve haliyle bize sınav dışında bir zaman dilimi kalmıyor. Kalsa bile sürekli olarak sınav düşüncesinden dolayı bu zamanlarda da aklımızda hep sınav oluyor.” (öğrenci 2)

“Derslerden hiçbir şeye zaman kalmadığı için kendimize zaman ayıramıyoruz.” (öğrenci 3)

“Çocukların sınav olduğundan dolayı arkadaşlarıyla fazla zaman geçiremediğinden, oyun oynayamadığından dolayı çocuklarda yalnızlık, kaygı, stres gibi olumsuz durumlara sebebiyet vermesi dolayısıyla olumsuz bir etki yaratmaktadır.” (öğretmen 2)

“Öğrencileri yarış atı gibi yetiştirip sosyal becerilerini azaltıyor.” (öğretmen 7)

“Bütün çocukları olumsuz etkilediğini düşünüyorum kaygılı mutsuz ve çocukluğunu yaşayamamış, mutluluğu sadece başarılı olduğunda yakalayabileceğini zanneden ve hatta ailelerinin sevgisini bile başarılarıyla doğru orantılı olduğunu düşünen çocuklar olduğunu biliyorum.” (veli 5)

“En az iki yıl boyunca dışarıya çıkmak bir yana aynı evin içinde odasına kapanıp sürekli ders çalışan hayattan bıkmış ve mutsuz bir gençliğin yetişmesine neden oluyor.” (veli 4)

“Nitelikli bir okula girmeyi planlayan çocukta 7. sınıftan itibaren sosyal hayatı minimuma inmekte, 8. sınıfın başından itibaren ise çocuğun sosyal aktiviteleri sınırlanmakta ve içinde bulunduğu eğitim-öğretim sezonunu tamamen yaşamsal zorunluluklarını yerine getirerek ve ders çalışarak geçirmektedir.” (veli 10)

Katılımcıların fırsat eşitliği (n=17) oluşturmadığına dönük görüşlerinde ise öğrenci (f=1), öğretmen (f=3) ve velilerin (f=6) çoğunluğu yeni geçiş sisteminin adiliyetten uzak olduğunu belirterek öğrencilerin okul dışı kaynaklara mecbur kaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

“Bence her ne kadar fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılsa da ben böyle bir durumun olduğunu düşünmüyorum. Özel okula giden bir öğrenciyle devlet okuluna giden bir öğrenci bana göre hiçbir zaman eşit olamaz. Alınan eğitimin niteliği de bunu da açıkça ortaya koymaktadır.” (öğrenci 1)

“Eğitimde fırsat eşitliliği olayı tamamen kağıt üzerindedir. Bu şimdi olan bir olay değil. Yıllardır kanayan bir yara gibi toplumda var olan bir beklentidir sadece. Özel okulların varlığı yeni olan bir durum değil ancak son zamanlarda dikkat çekici bir şekilde çoğalan bir durumdur. “Parası olan okusun, parası olmayan okumasın” gibi algılanan yapıda imkanların zorlanarak başarı beklenmesi devlet kurumlarında istisnalarla sabittir. Özel eğitim kurumlarında sınava yönelik çalışma yaptırılan öğrenciye yalnızca teorik ders verilmiyor. Etüt ile tekrarına, danışmanlıkla hedefe kilitlenmesine, yardımcı kaynaklarla güçlenmesine, gerekirse özel ders ile de tüm eksiklerinin tamamlanmasına olanak sağlıyor. Bu saydıklarımız devlet kurumlarında devlet eliyle adeta engelleniyor. Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) devlet okullarında mevcut ancak öğrenciye yardımcı kaynak aldırarak, önermek veya teşvik etmek yasak. DYK larda dersler tekrardan öteye gidemiyor. Ders kitaplarının da sınava yönelik hazırlanmaması en büyük sıkıntılardan biri. Milli Eğitim Bakanlığı sitelerinde yayınlanan yardımcı kaynaklar yetersiz ve yeterli olsa bir çoğaltılması öğrenciler ve okul adına zaman zaman büyük bir külfeti beraberinde getiriyor. Tüm bu durumlar göz önüne alındığında fırsat eşitliği söz konusu dahi olamaz.” (öğretmen 1)

“Sadece düşünce olarak kalan ve altı boş bir amaç olduğunu düşünüyorum. Özellikle yaşadığımız pandemi sebebiyle online eğitime geçişte bunu çok net olarak gördük. Bilgisayar ve internet olmaması sebebiyle birçok öğrenci eğitimden geri kaldı. Sonuç böyle olunca da ortada bir eşitlik olmadığını düşünüyorum. Kulda alınan eğitimin sınav sistemini karşılayacak nitelikte olmadığını düşünüyorum. Hal böyle olunca da okul dışı kaynaklara rağbet çok fazla olmaktadır. Sadece okulda alınan eğitimle bir sınava hazırlanmanın çok zor olduğunu ve istenen seviyeye çıkmada etkisiz kaldığını söyleyebilirim. Çocuklar da bu durumu dersane, etüt merkezi ya da özel dersle telafi etmektedir. Bence bu kaynaklar öğrencilere sınava hazırlıkta hatırı sayılır derecede katkı sağlamaktadır.” (öğretmen 10)

“Herkesin aynı sınav üzerinden geçmesi hem iyi hem kötü. İyi çünkü herkes aynı kıstaslara göre bir değerlendirme puanı için aynı sorular üzerinden

değerlendirilecek. Kötü çünkü herkes aynı soruları görse bile okullar arasında resmi devlet farklılıklar olabilmekte, bir yanda kaynak alacak parası olmayan öğrenci diğer yanda özel ders etüt ne olursa alan bir kesim açıkça üzücü bir tablo. Özel ve devlet için ayrı ayrı sınavlar yapılsa nasıl olurdu diye düşünüyorum bazen.” (öğretmen 4)

“Bu sistem fırsat eşitliğini tamamen ortadan kaldırmaktadır. Parası olan çocuğunu özel okul, özel ders vs. gibi ek takviyeler alarak hazırlamaktadır. Devlet okullarında ise öğretmenlerin kaynak kullandırması bile yasaklanmışken fırsat eşitliğinden söz edilmesi mümkün değildir.” (veli 3)

“Okulda alınan eğitim asla tek başına yeterli olmuyor mutlaka çocuklara takviye eğitim gerekiyor tabii ki bu durum hiç hoş değil okullar arası bu kadar fark olması ve fırsat eşitsizliğinin olması hem eğitim kalitesini hem de zeki ama maddi imkanı iyi olmayan çocukların kaybına sebep oluyor dolayısıyla daha iyi eğitim alabilmesini engelliyor.” (veli 5)

Okulda verilen eğitim boyutuna (n=35) ilişkin öğrenci (f=3) ve veliler (f=4) okulda verilen eğitimin yeterli olmadığına, öğretmenler ise okul derslerinde aktif katılımın ve derslere ilginin azalmasına (f=8) vurgu yapmışlardır.

“Okullardaki eğitimin bu sınavlar için yeterli olduğunu düşünmüyorum.” (öğrenci 11)

“Okulda alınan eğitimin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çok fazla kişiyle ilgilenmeleri gerekiyor ve belli öğrencilere daha çok düşüyorlar, adalet olmuyor zaten ve her okuldaki öğretmenin anlatma şekli farklı. Daha profesyoneller var burda da adaletsizlik oluyor” (öğrenci 6)

“Okul derslerinde gördüğümüz bazı konuları sınavda göremeyince boşuna öğrendiğimi düşünüyorum.” (öğrenci 4)

“Okul yönetimlerinin öncelikli amacı rekabet içinde kendilerine yer bulmak olunca bizler de zaman zaman not yükseltme yoluna gidebiliyoruz.” (öğretmen 11)

“Sonuç odaklı eğitim anlayışı maalesef sürece dayalı derslere katılımı ve ilgiyi azaltmaktadır.” (öğretmen 12)

“Okul yönetimleri öğrencinin başarısının artması için gerekli tüm düzenlemeleri yapmaya çalışıyorlar.” (öğretmen 12)

“Akademik başarıda sınav kaygısı yüzünden düşüş olabiliyor.” (öğretmen 5)

“Daha önceki sistemde Anadolu liseleri sınavla alındığı için akademik başarı düzeyi yüksekti. Şu anki sistemde mahalli yerleştirmeden dolayı akademik başarılarında düşüş yaşanmıştır.” (öğretmen 3)

“Yetenekler doğrultusunda yönlendirme yapılmalı ve yeteneğe bağlı yerleşilen lise sayısı artırılmalıdır.” (veli 2)

3.1. 8. sınıf akademik başarı puanları, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav alt test puanları ve 9. sınıf akademik başarı puanları değişken setleriyle kurulan modellerin ölçüt geçerliğinin; öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri ile desteklenmesine ilişkin kanıtlar nelerdir?

OKMS puanlarının ölçüt geçerliğini destekleyen bulgular. Ortaöğretime geçişte uygulamaya konan son sisteme dair öğrenci, öğretmen ve velilerin sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın ölçüt geçerliğini destekleyen görüşleri Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

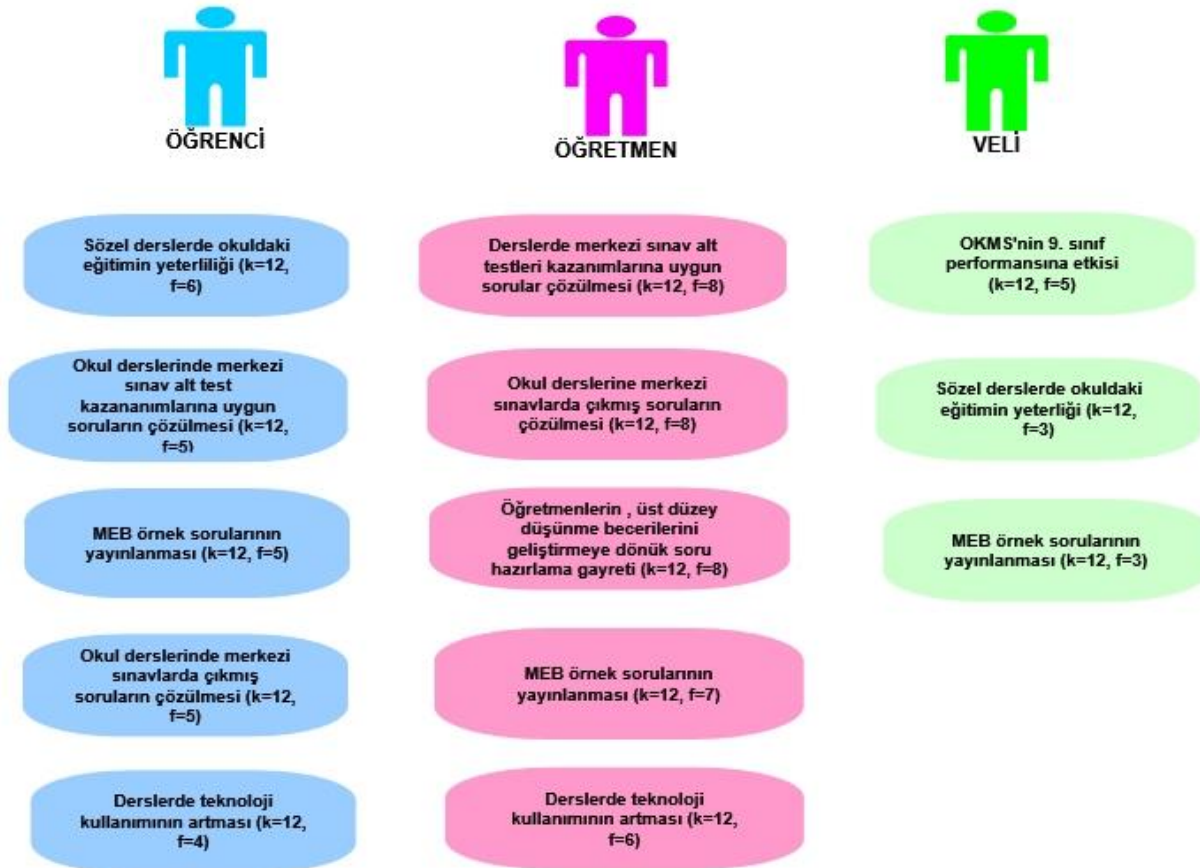
Paydaşların Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanlarının Ölçüt Geçerliğini Destekleyen Görüşleri

Ana Temalar	Alt Temalar	Katılımcılar			
		Öğrenci	Öğretmen	Veli	Toplam
		f	f	f	N
Eğitim Programları ve Öğretimi	Merkezi sınav sorularının 8. sınıf ve 9. sınıf öğretim programına uygun olması	*	4	*	4
	Meb örnek sorularının yayınlanması	5	7	3	15
Toplam (n)		5	11	3	19
Ders işleme Süreci	Derslerde merkezi sınav alt testleri kazanımlarına uygun sorular çözülmesi	5	8	*	13
	Sözel derslerde okuldaki eğitimin yeterliği	6	5	3	14
	Etkinlik temelli ders yapılması	3	6	*	9
	Derslerde teknoloji kullanımının artması	4	6	*	10
	Okul derslerinde merkezi sınavlarda çıkmış soruların çözülmesi	5	8	*	13
	9. sınıf performansına OKMS'nin etkisi	3	4	5	14
Toplam (n)		26	37	8	73
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Okul sınavlarında sınav güvenliğine dönük önlemler alınması	*	2	*	2
	Öğretmenlerin, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük soru hazırlama gayreti	*	8	*	8
	Okul takviye kurslarında merkezi sınav alt testleri ağırlık katsayılarının dikkate alınması	2	5	*	7
Toplam (n)		2	15	0	17
Genel Toplam		33	63	11	109

Tablo 23'te paydaşların sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliğini destekleyen görüşleri; eğitim programları

ve öğretimi, ders işleme süreci ve eğitimde ölçme ve değerlendirme ana temaları altında toplanmıştır.

Ana temaların katılımcıların geneli üzerinde dağılımı incelendiğinde, ölçüt geçerliğini destekleyen görüşlerin en çok ders işleme sürecine (n=109, f=73) ait olduğu görülmektedir. Katılımcılar daha sonra sırasıyla eğitim programları ve öğretimi (n=109, f=19) ve eğitimde ölçme ve değerlendirme (n=109, f=17) ana temaları hakkında merkezi sınav puanları ile 8. sınıf ve 9. sınıf akademik başarı puanlarının benzerliğine dair görüşler belirtmişlerdir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin yeni geçiş sistemi hakkında en çok olumlu görüş belirttikleri temalar Şekil 9'da özetlenmiştir.



Şekil 9. Katılımcıların yeni geçiş sistemine ilişkin en çok olumlu görüş bildirdikleri alt temalar.

Şekil 9'a göre, çalışma bulguları öğrenci, öğretmen ve velilerin, merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliğini destekleyen görüşlerinin bazı alt temalarda farklılaştığını göstermektedir. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav

puanlarının ölçüt geçerliğine (n=109), ilişkin paydaşların görüşleri incelendiğinde en çok öğretmenlerin (f=63) en az velilerin (f=11) destekleyici görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrenciler en çok sözel derslerde *okuldaki eğitimin yeterliği* (f=10) ve *MEB'in örnek soruları yayınlaması* (f=5) alt temalarında, öğretmenler en çok *derslerde merkezi sınav alt testleri kazanımlarına uygun sorular çözülmesi* (f=8) ve *üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük soru hazırlama gayreti* (f=8) alt temalarında, veliler *9. sınıf performansına OKMS'nin etkisi* (f=5) alt temalarında OKMS'nin ölçüt geçerliğini destekleyen ifadeler kullanmışlardır.

Ana temalara göre, eğitim programları ve öğretimi boyutunda (n=19) öğrenci (f=5), öğretmen (f=7) ve velilerin (f=3) *8. ve 9. sınıf öğretim programlarıyla OKMS'nin müfredat benzerliğini ilişkin görüşleri çoğunluktadır. Öğretmenlerin ayrıca MEB' in örnek sorular yayınlamasına (f=4) ilişkin OKMS puanlarının ölçüt geçerliğini destekleyen ifadeleri bulunmaktadır.*

“LGS'yi daha iyi tanımamız ve içeriği hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmamız açısından örnek soruların yayınlanmasını çok doğru buluyorum. Böylece sınavda herhangi bir sürpriz soruyla karşılaşma ihtimalimiz azalıyor.” (öğrenci 1)

“Yenilenen LGS sistemini ve soru tarzını anlamakta zorlanan öğrenci ve veliler, MEB'in örnek sorular yayınlaması sayesinde en azından neyle karşılaşacaklarına dair fikir sahibi oluyorlar ve bizler de süreci buna göre şekillendirebiliyoruz.” (öğretmen 5)

“Sınav sorularının öğretim programına uygun olması dersi anlatırken öğrencilerin daha dikkatli bir şekilde dersi dinlemesini sağlıyor.” (öğretmen 4)

Ders işleme süreci (n=73) boyutunda paydaşlar çoğunlukla *sözel derslerde okuldaki eğitimin yeterli olduğu* (f=14) ve *OKMS'nin 9. sınıf akademik başarısına olumlu etkilerinin olduğu* (f=14) yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrenci (f=5) ve öğretmenler (f=8) ayrıca *derslerde daha önce merkezi sınavlarda çıkmış olan ve merkezi sınav alt testleri kazanımlarına uygun sorular çözülmesine yönelik olumlu görüşlerde bulunmuşlardır.*

“Bilindiği üzere bizim eğitim sistemimiz ezber dayalı bir sistem. Durum böyle olunca da ezber sisteminin belki de bize en büyük katkısı sözel derslerdeki başarılarımızı arttırmasıdır.” (öğrenci 6)

“İyi bir sınava hazırlık sürecinin çıkmış soruların detaylı çözümünden geçtiğini düşünüyorum. Okul derslerimizde de her konudan sonra o konuyla ilgili çıkmış

soruları çözmek konuyu daha iyi anlamamızı ve soru tarzlarını bilmemizi sağlıyor.” (öğrenci 9)

“LGS’ye hazırlanırken yoğun ve sıkı bir programdan geçtiğimiz için bu durum bizim sınavdaki başarı durumumuzu olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Böyle olduğu için de liseye ilk başladığım zamanda çok fazla yetersizlik yaşamadım.” (öğrenci 5)

“İyi bir sınava hazırlık sürecinin çıkmış soruların detaylı çözümünden geçtiğini düşünüyorum. Okul derslerimizde de LGS programına uygun her konudan sonra o konuyla ilgili çıkmış soruları çözmek konuyu daha iyi anlamamızı ve soru tarzlarını bilmemizi sağlıyor. Liseye ilk başladığımız zaman bu yönde bir pratiğimiz olduğu için yeni sürece daha çabuk uyum sağlayabiliyoruz.” (öğrenci 7)

“LGS sisteminin öğrenciler için en iyi yanı soruların dönem içinde işlediklerimizin çok dışına çıkmaması ve alışık olduğumuz şekilde gelmesidir. Bu yönden sınav sorularının kapsam geçerliğini sağladığını düşünüyorum.” (öğretmen 2)

“Okullarda her ne kadar ezberci yöntemle ders işleniyor olsa da dersi daha keyifli duruma getirmek için güzel etkinliklerin yapılıyor olması bu durumun olumsuzluğunu bir nebze de olsa ortadan kaldırıyor. Etkinlik temelinde ders işleme konusunda iyi durumda olduğumuzu düşünüyorum.” (öğretmen 5)

“Teknolojinin gelişmesi, eğitim ortamına daha fazla dahil olması ve biz öğretmenlerin teknolojiye hakimiyetinin artması ile derslerde aktif olarak teknolojiden en üst seviyede yararlanılmaktadır. LGS’deki üst düzey sorularla başa çıkma noktasında bu durumun artık bir zorunluluk olduğunu düşünüyorum.” (öğretmen 10)

“Günümüz yeterlik alanlarına bakarsak artık öğrenenin öğrenme sürecinde daha fazla aktif rol almasıyla birlikte üst düzey düşünme becerileri de büyük önem kazanmaktadır. Okul sınavlarında veya sınıf ortamında bu tarz beceri isteyen sorulara daha fazla ağırlık verilmektedir. Öğrencinin gelişimini büyük oranda desteklediğini düşünüyorum.” (öğretmen 11)

“8. sınıfı daha yeni bitirdiği için derslere uyum sağlama süreci biraz zor geçse de LGS’de iyi bir başarı sağlayıp gelenler açısından bu süreç daha kolay atlatılabilir niteliktedir. LGS sınavındaki başarı durumu bunu yorumlayabilmek adına çok önemli bir kriterdir. Yüksek başarı sağlayan LGS adayların daha kolay adapte olduğunu düşünüyorum.” (öğretmen 9)

“Eğitim sisteminin çocuklarımıza yüklediği ezberci sistem sayesinde aslında sözel derslerdeki başarı oranı ister istemez artmaktadır. Normal şartlarda ezberci eğitime karşı bir ebeveyn olarak belki de en büyük yararı sözel derslerdeki başarı durumunu etkilemesidir.” (veli 12)

“LGS’ye hazırlanırken çocuklarımız yoğun ve sıkı bir programdan geçiyorlar. Bu durum çocuklarımızın sınavdaki başarı durumunu olumlu yönde etkilemektedir. Böyle olduğu için de liseye ilk başladıkları zaman çok fazla zorluk çekmeden sürece daha kolay adapte olabiliyorlar.” (veli 4)

Eğitimde ölçme ve değerlendirme (n=17) boyutunda ise öğrenci (f=2) ve öğretmenlerin, *okul takviye kurslarında merkezi sınav alt testlerine ilişkin ağırlık katsayıların dikkate alındığı* yönünde görüşlerinin yanı sıra öğretmenlerin *üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük soru hazırlama gayreti* (f=8) ve *sınav güvenliğinin alınması* (f=2) alt temalarına ilişkin OKMS'nin ölçüt geçerliğini destekleyen ifadeleri bulunmaktadır.

“Türkçe, matematik ve fen derslerinin ağırlığının yüksek olmasına okul takviye kurslarında ve özel derslerde bu derslere ağırlık vermemize sebep oluyor.” (öğrenci 9)

“Günümüz yeterli alanlarına bakarsak artık öğrenenin öğrenme sürecinde daha fazla aktif rol almasıyla birlikte üst düzey düşünme becerileri de büyük önem kazanmaktadır. Okul sınavlarında veya sınıf ortamında bu tarz beceri isteyen sorulara daha fazla ağırlık verilmektedir. Bu tarz soruların liseye hazırlıklı olarak başlanması adına çok önemlidir.” (öğretmen 5)

“Okul sınavlarında kopya çekilmesine karşı önlem alınması okul sınavları ile merkezi sınav puanları arasında uçurum olmasını engelliyor.” (öğretmen 2)

3.2. 8. sınıf akademik başarı puanları, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav alt test puanları ve 9. sınıf akademik başarı puanları değişken setleriyle kurulan modellerin ölçüt geçerliğine ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin olumsuz görüşleri nelerdir?

OKMS puanlarının ölçüt geçerliğini desteklemeyen bulgular. Ortaöğretime geçişte uygulamaya konan son sisteme dair öğrenci, öğretmen ve velilerin sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın ölçüt geçerliğini desteklemeyen görüşleri Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

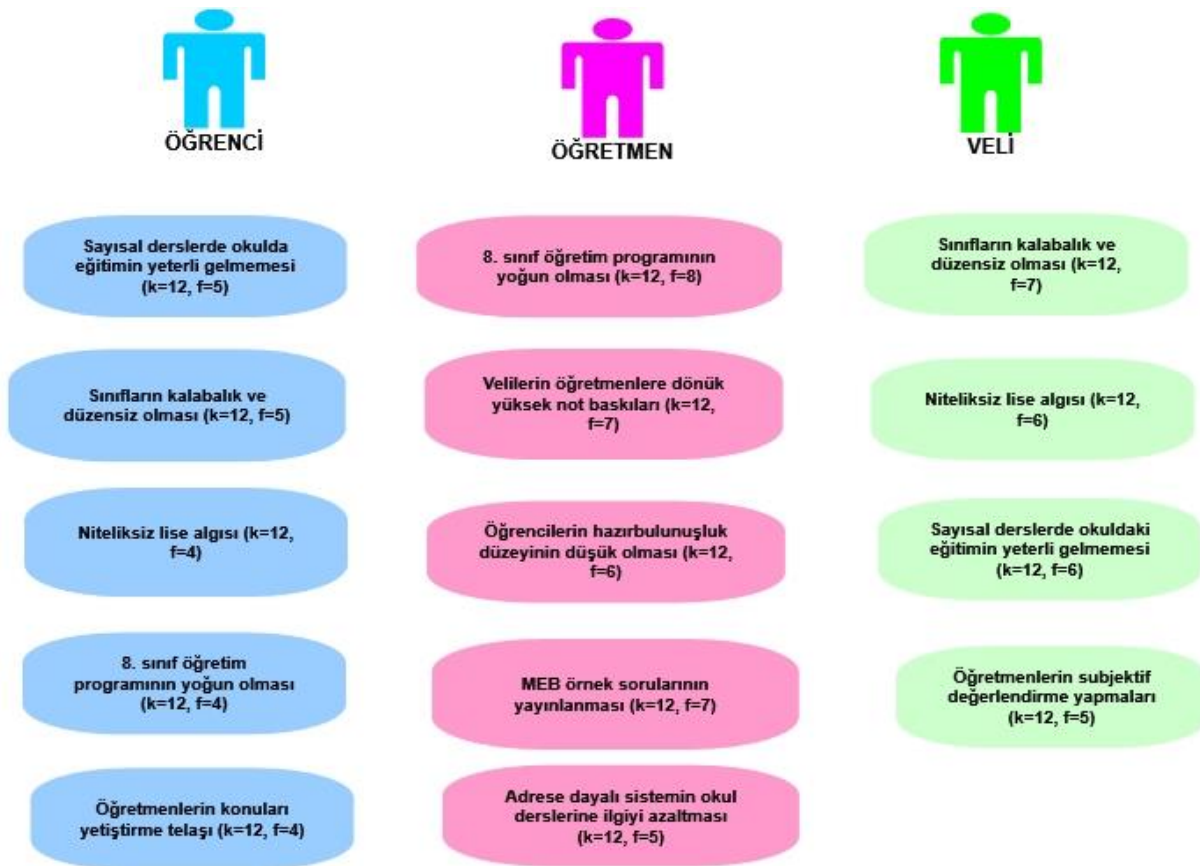
Paydaşların Sınavla Öğrenci Alan Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Puanlarının Ölçüt Geçerliğini Desteklemeyen Görüşleri

Ana Temalar	Temalar	Katılımcılar			
		Öğrenci	Öğretmen	Veli	Toplam
		f	f	f	n
Eğitim Programları ve Öğretimi	8. sınıf öğretim programının yoğun olması	4	8	*	12
	Öğretmenlerin konuları yetiştirme telaşı	4	2		6
	Öğretim programına ilişkin kazanımların yeterince iyi kazandırılmaması	3	*	3	6
	Sayısal derslerde-üst düzey düşünme becerileri için okuldaki eğitimin yeterli gelmemesi	5	3	6	14
	Okul derslerinde ezbere dayalı ders anlatımının devam etmesi	4	*	4	8
	Konuların günlük hayatla ilişkilendirilmemesi	3	*	*	3
	Etkinlik temelli-araştırmaya dönük-ders yapılmaması	4	*	3	7
Toplam (n)		27	13	16	56
Eğitimde Ölçme Değerlendirme	Öğretmenlerin subjektif değerlendirme yapmaları	2	3	5	10
	Okul sınavlarının yorumlama-muhakeme becerisini ölçmemesi	3	*	4	7
	Okuldaki sınavların ayırt edici olmaması	2	3	2	7
	Öğretmenlerin soru hazırlama yetkinliklerine ilişkin eksikleri-geleneksel sorular	2	*	3	5
	Okul sınavlarında sınav güvenliğine dönük yeterli önlem alınmaması	1	4	*	5
	Velilerin öğretmenlere dönük yüksek not baskıları	*	7	*	7
	Okul yönetiminin öğretmenlere dönük yüksek not baskıları	*	4	*	4
Toplam (n)		10	21	14	45
Sınıf İklimi	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması	*	6	*	6
	Adrese dayalı sistemin okul derslerine ilgiyi azaltması	*	5	3	8
	Sınıfların kalabalık ve düzensiz olması	5	2	7	14
	Niteliksiz lise algısı	4	2	6	12
Toplam (n)		9	21	20	50
Genel Toplam		46	49	56	141

Tablo 24'te paydaşların sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliğini desteklemeyen görüşleri; eğitim programları

ve öğretimi, eğitimde ölçme ve değerlendirme ve sınıf iklimi ana temaları altında toplanmıştır.

Ana temaların katılımcıların geneli üzerinde dağılımı incelendiğinde, ölçüt geçerliğini desteklemeyen (n=141) görüşlerin en çok eğitim programları ve öğretimine (f=56) ait olduğu görülmektedir. Katılımcılar daha sonra sırasıyla sınıf iklimi (f=50) ve eğitimde ölçme ve değerlendirme (f=45) ana temaları hakkında görüşler belirtmişlerdir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin yeni geçiş sistemi hakkında en çok olumlu görüş belirttikleri temalar Şekil 10'da özetlenmiştir.



Şekil 10. Katılımcıların yeni geçiş sistemine ilişkin en çok olumlu görüş bildirdikleri alt temalar.

Çalışma bulguları öğrenci, öğretmen ve velilerin, merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliğini desteklemeyen görüşlerinin bazı alt temalarda farklılaştığını göstermektedir. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının ölçüt geçerliğine ilişkin paydaşların görüşleri incelendiğinde en çok velilerin (f=56) en az öğrencilerin (f=46) görüş bildirdikleri görülmektedir. Şekil 10'a göre,

öğrenciler en çok sayısal derslerde-üst düzey düşünme becerileri için okuldaki eğitimin yeterli gelmemesi (f=5) ve sınıfların kalabalık olması ve düzensizlik (f=5) alt temalarında, öğretmen en çok 8. sınıf öğretim programının yoğun olması (f=8), veliler ise sınıfların kalabalık olması ve düzensizlik (f=7) alt temalarında OKMS'nin ölçüt geçerliğini desteklemeyen ifadeler kullanmışlardır.

Ana temalara göre, eğitim programları ve öğretimi (n=56) boyutunda öğrenci (f=5), öğretmen (f=3) ve velilerin (f=6) sayısal derslerde-üst düzey düşünme becerileri için okuldaki eğitimin yeterli gelmemesine ilişkin görüşleri çoğunluktadır. Öğretmenlerin ayrıca 8. sınıf öğretim programının yoğun olmasına (f=8) ilişkin OKMS puanlarının ölçüt geçerliğini desteklemeyen ifadeleri bulunmaktadır.

“LGS’de 8. sınıf derslerinin tamamından sorumlu olmamız bize yoğun bir program uygulanmasına neden oluyor. Böyle olduğu için de sürekli bir telaş içinde konularımızı yetiştirmeye, bitirmeye çalışıyoruz. Aşırı derecede yorucu bir şey oluyor bizim için. Okulda yüksek notlar alsakta sınavda karşılığını göremiyoruz “ (öğrenci 7)

“Öğrenciler sınav formatında oldukları için etkinliklere dayalı ders işleyemiyoruz ezberci bir şekilde sınava dönük ders anlatılıyor.” (öğrenci 3)

“Konular sınav odaklı günlük hayatta işime yaramıyor.” (öğrenci 2)

“Eğitim sistemimizin en büyük eksikliği aslında okulda öğrendiklerimizin sadece okulla sınırlı kalmasıdır. Hiçbir şekilde günlük hayatla ilişkilendirilmeyen bilgileri anlamamız da beklenmemelidir aslında. Fakat sınav problem çözme becerisi istiyor” (öğrenci 8)

“LGS müfredatının sadece 8. sınıfı kapsamaması dönem içinde çok tempolu bir şekilde ders anlatımını gerektirmektedir. Durum böyle olunca da konuları çok fazla pekiştirme imkânı, zamanı bulamıyoruz. Telaşlı bir şekilde konu anlatımı yapmak durumunda kalıyoruz. Bu durumda okulda geçiştirme notlar veriyor olmamız sınavda acı bir şekilde karşımıza çıkıyor” (öğretmen 8)

“Ders anlatım düzeylerinin ister istemez LGS ye yönelik olması, ortalamanın altında olan öğrencilerin derse olan ilgisini kırmakta, bu da notlarına yansımaktadır. Biz de bir miktar mecburen ders notlarını şişirmek durumunda kalıyoruz” (öğretmen 1)

“Okul müfredatı ile doğrultulu sorular hazırlansa da soruların zorluk düzeyleri ile ders kitaplarında yer alan sorular arasında ciddi farklılık olduğu söylenebilir. “ (öğretmen 5)”

Eğitimde ölçme ve değerlendirme boyutunda paydaşlar çoğunlukla öğretmenlerin subjektif değerlendirme yaptıkları (f=10) yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunun dışında, öğrenciler okul sınavlarının yorumlama-muhakeme becerisini

ölçmemesi (f=3) ve öğretmenler velilerin öğretmenlere dönük yüksek not baskı yaptıklarına (f=7) yönelik görüşlerde bulunmuşlardır.

“Okuldaki sınavların çok fazla dikkate alınmadığı için sadece geçiştirmelik yapıldığını düşünüyorum. Asıl amacımızın LGS olarak görülmesi de bu durumun en büyük nedenlerindedir. O yüzden de sınavların ayırt ediciliği olmuyor.” (öğrenci 10)

“Okuldaki sınavlarda sadece ezber soruluyor yaratıcılık yok denecek kadar az.” (öğrenci 2)

“Biz öğrenciler için en büyük sıkıntı öğretmenlerimizin bizi değerlendirirken bize karşı tutumlarını dikkate almalarıdır. Başarı yönünden bir sorun yaşamamak bile farklı bir durumdan kaynaklı olarak başarıyı değerlendirirken bu olayları dikkate alıyorlar. Böylece çok sağlıklı değerlendirildiğimizi düşünmüyorum. Her ne kadar bu durum ilk ve ortaokulda da az olsa da liseye başladığımız zaman bu durumu fazlasıyla yaşıyoruz ve bunun sonucunda süreçte moral ve motivasyon düşüklüğü yaşıyabiliyoruz.” (öğrenci 12)

“Özellikle özel okullarda değerlendirme konusunda yeterince sıkıntı yaşadığımızı düşünüyorum. Sanki biz öğretmenler olarak öğrencilere hak etmedikleri notları vermekle yükümlüymüşüz gibi hissettiriyorlar. Böyle olduğu için de objektif değerlendirme yapmakta zorluk yaşıyorum ve ölçme değerlendirmenin çok başarılı olmadığını düşünüyorum.” (öğretmen 10)

“Öğrenciler sürekli sınava dönük çalıştıkları için sınavların değerlendirmelerinde başarı puanı etkili olduğundan objektif değerlendirme yaparken zorlanıyoruz.” (öğretmen 2)

“Veliler sınava sadece kendi çocuğunun hazırlandığını düşünüyor yüksek not için elinden geleni yapıyor.” (öğretmen 7)

“Okul yönetimi öğrencinin başarısı için sınav notlarını sürekli takip ediyor. Bazen de mümkünse biraz yükseltin denilebiliyor.” (öğretmen 4)

“Bilindiği üzere eğitim sistemimiz ezbere dayalı şekilde ilerlemektedir. Hal böyle olunca da çok fazla yaratıcılık içeren becerilere yer verilmemektedir. Bu durumun en çok liseye yeni başlayan çocuklarımız üzerinde görebiliyoruz. Daha çok araştırma soruşturma gerektiren derslerle karşılaşılıyorlar ve çok zorlanıyorlar. Sistem bu şekilde bir öğretimi öngördüğü için üst düzey düşünme becerileri maalesef çok yetersiz kalmaktadır ve bu durum niteliksiz bir gençlik yetişmesine sebep olabilmektedir.” (veli 10)

Sınıf iklimi (n=50) boyutunda ise paydaşların çoğunluğu sınıfların kalabalık ve düzensiz olması (f=14) ve sınavla girilmeyen okulların niteliksiz algılanması (f=12) yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması (f=6) alt temalarına ilişkin OKMS'nin ölçüt geçerliğini desteklemeyen ifadeleri bulunmaktadır.

“LGS’de sadece 8. sınıf konularından sorumlu olmamız bizim için her ne kadar kolay gibi görülse de aslında bunun liseye başladığımız zamanlarda sıkıntısını yaşadığımızı düşünüyorum çünkü son 1 sene gördüğümüz konulardan bir sınav

olup bunun sonucuna göre liseye yerleştirilmemiz lisede fazlasıyla zorlanmamıza neden oluyor.” (öğrenci 1)

“Aslında daha iyi liseleri kazanabilecek durumdaki öğrenciler adrese dayalı sistemin getirdiği rehavetle daha az çalışmaya başladı. Dolayısıyla 8. sınıf ve LGS başarıları düştü. Fakat lisede böyle bir durum olmayınca tekrar çalışmaya başladı ve notları yükseldi.” (öğretmen 11)

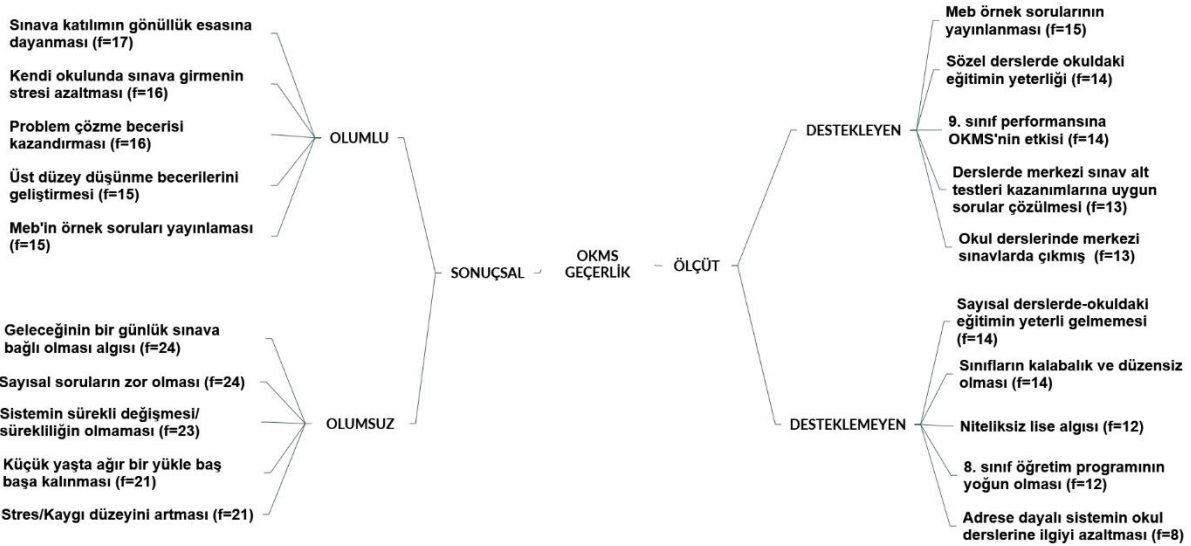
“Rehberliğini yaptığım 9. sınıf öğrencilerinin LGS puanlarıyla bu yılki notlarını karşılaştırdığımda bazı öğrencilerde önemli farklılıklar görüyorum. Şu an başarılı olan öğrencilerimin LGS’deki başarısızlığını adrese dayalı sistemin getirdiği rehavete ve bu öğrencilerin 8. sınıfta iyi yönlendirilmemesine bağlıyorum.” (öğretmen 12)

“Bir ebeveyn olarak çocuğumun kalabalık ortamda dersi dinlemekte zorlandığını düşünüyorum. Dikkatleri çok çabuk dağılabiliyorken üstüne bir de kalabalık bir sınıf ortamı bu durumu daha fazla tetiklemektedir. Çocuğumun dersten aldığı verimin de otomatik olarak düştüğü kanısındayım. Nitelikli bir lisede olmasına rağmen lisedeki başarıyı düşüyor.” (veli 3)

“Adrese dayalı sistemle çocuğum istediği okula adres değişikliği ile kayıt olabileceğini düşündüğü için sınav başarısı otomatik olarak düştü fakat lisede böyle bir durum olmayınca şimdi daha iyi çalışıyor ve notları yüksek.” (veli 4)

“Adrese dayalı kayıt sistemi ile hangi öğrenci hangi liseye hangi başarı puanıyla yerleşmiş, soruları aklıma geliyor bu durum liselerin kalitesi konusunda beni endişelendiriyor. LGS’de iyi sayılabilecek bir puan almasına rağmen şu anda notları iç açıcı değil.” (veli 2)

Nitel boyuta ilişkin bulguların özeti Şekil 11’de sunulmuştur.



Şekil 11. OKMS'nin sonuçsal ve ölçüt geçerlikleri kanıtlarına ilişkin paydaşların toplamda en çok görüş belirttikleri alt temalar.

Araştırmanın birinci problemi olan yordama (alt problem 1.1) ve uygunluk (alt problem 1.2) geçerliklerini ve toplumdaki yansımalarını belirlemek amaçlı ulaşılan nicel bulguların paydaş görüşleriyle ne düzeyde desteklendiğine ilişkin kanıtlar Şekil 11’de sunulmuştur. OKMS alt test puanlarının, 8. ve 9. sınıf akademik başarı puanları tarafından açıklanmasına ve OKMS’nin temel hedefleri doğrultusunda elde edilen puanların sosyal değerlerle uyumuna ve toplumdaki karşılığının belirlenmesine yönelik öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından en çok – en az desteklenen yönleri verilmiştir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında sınavla öğrenci alımı 1990’lı yıllardan itibaren Anadolu liselerinin önceliği ile başlamış ve günümüze kadar sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının sayısı hızla artmıştır (Gür ve ark., 2013). Süregelen bu sistemin bir sonucu olarak bu okullara ilgi giderek artış göstermiş ve öğrencinin iyi eğitim alabilmesinin ön koşulu olan, ortaöğretime geçiş sürecinde tüm liselere puanla geçiş sisteminin getirilmesi başarıya giden yolda toplumun eğitim sistemindeki temel gündemi ve odak noktası haline gelmiştir.

Kademeler arası geçişin nasıl olması gerektiği sorusu güncelliğini korumakta iken, ülkemizdeki tüm ortaokul öğrenci, öğretmen ve velilerini yakından ilgilendiren ve ortaöğretime geçişte 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav puanlarının geçerliğinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada sistemin güçlü ve zayıf yönleri ele alınmış ve çözüm önerileri sunulmuştur. Karma yöntemle modellenen araştırmanın nicel boyutunda, eğitim sisteminin geri bildirim ve bütünlüğüne katkı sunmak ve eğitim müfredat sisteminin sarmal yapısının görülmesi amacıyla aynı öğrencilerin 8. ve 9. sınıf akademik başarı puanları ile OKMS (sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav) alt testleri ham puanlarından elde edilen veri setleri arasındaki ilişkileri açıklamak için merkezi sınavın uygunluk ve yordama geçerlik düzeyleri belirlenmiş, nitel boyutta ise bu sınavın hedeflenen amaçlarla ve diğer sosyal değerlerle ne kadar tutarlı olduğunun belirlenmesi ve ölçme sonuçlarının ters etkileri konularında bilgi toplayabilmek adına sonuçsal geçerlik ve ölçüt geçerliği bağlamında farklı paydaşlardan (öğrenci, öğretmen, veli) görüşler alınmıştır. Messick’e (1995) göre ölçülebilen performansın derecesini değerlendirmek için, testlerden alınan puanların, bu puanlara göre yapılan yorumların ve bu yorumlara dayalı sonuçların; beklenen hedefler ve diğer sosyal değerlerle tutarlılığı sorgulanmalıdır. OKMS sistemi ile birlikte uygulamaya konulan yenilikler araştırmaya konu olan paydaşlar tarafından kısmen olumlu olarak nitelendirilmesine rağmen, günümüze kadar sıklıkla değişikliğe uğrayan sistemlerin genelinde olduğu gibi uygulanan son sistemin de bazı temel problemleri ortadan kaldırmadığı göze çarpmaktadır.

Araştırmanın birinci problemine ait alt problemlerine yönelik analizlerden elde edilen bulgular nicel kısımda, ikinci ve üçüncü problemlerine ilişkin alt problemlerine

yönelik elde edilen bulgular ise nitel kısımda çalışma sonuçlarıyla birlikte tartışılarak elde edilen sonuçlar karma yöntemler boyutunda harmanlanmıştır. Bulgular sonucunda, okul yöneticilerine, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Nicel Boyuta İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nicel boyutunda OKMS puanlarının ölçüt geçerliğinin belirlenmesine dair alt problemlere ilişkin sonuç ve tartışmalar bir arada verilmiştir. OKMS puanlarının uyum geçerliğini belirlemek amacıyla birinci alt probleme ilişkin analizlerden elde edilen bulgular sonucunda:

- 8. sınıf akademik başarı puanlarının OKMS alt test puanlarını yeterince yordayabildiği söylenebilir. Diğer bir deyişle OKMS puanlarının uyum geçerliği yeterli düzeydedir. OKMS değişken setindeki varyansın %48'i 8. sınıf değişken setiyle; 8. sınıf değişken setindeki varyansın ise %53'ü OKMS değişken setiyle açıklanmaktadır.
- 8. sınıf ile OKMS değişken setleri arasındaki bütün kanonik değişken çiftleri anlamlı bulunmuştur.
- Kuvvetli kanonik korelasyonların, setler arasındaki ilişki katsayılarının da yüksek olacağı anlamına gelmemesi ve gözlem sayısı fazla olduğunda zayıf kanonik korelasyon katsayılarının istatistiksel açıdan anlamlı bulunması durumları göz önüne alınmalıdır. Bu sebeplerle, kanonik korelasyon katsayıları, açıklanan ortak varyans yüzdeleri, özdeğerler, Wilk's Lambda ve F anlamlılıkları birlikte değerlendirildiğinde, birinci kanonik korelasyon çiftinin daha önemli olduğu görülmektedir. OKMS değişken seti ile 8. sınıf değişken seti arasındaki ilişki tek bir kanonik değişken çiftiyle açıklanabilmektedir.
- Kanonik değişkenler arasındaki maksimum ilişkiyi veren birinci kanonik değişken çiftine ait kanonik korelasyon katsayısı .84 ve bu kanonik değişken çiftinin ortak varyansa katkısı .70 olarak bulunmuştur.
- Orijinal değişkenler bağlamında elde edilen sonuçlar, 8. sınıf Türkçe, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin yüksek yordama gücüne, Matematik ve Yabancı Dil dersi akademik başarı puanlarının ise düşük yordama gücüne sahip olduğunu göstermiştir.

OKMS puanlarının yordama geçerliğini belirlemek amacıyla ikinci alt probleme yönelik analizlerden elde edilen bulgular sonucunda:

- OKMS alt test puanlarının, 9. sınıf akademik başarı puanlarını belli düzeyde yordayabildiği söylenebilir. OKMS değişken setindeki varyansın %45'i 9. sınıf değişken setiyle; 9. sınıf değişken setindeki varyansın ise %47'si OKMS değişken seti tarafından açıklanmaktadır.
- 9. sınıf ile OKMS değişken setleri arasında iki kanonik değişken çifti anlamlı bulunmuştur.
- OKMS değişken seti ile 9. sınıf değişken seti arasındaki ilişki tek bir kanonik değişken çiftiyle açıklanabilmektedir.
- Kanonik değişkenler arasındaki maksimum ilişkiyi veren birinci kanonik değişken çiftine ait kanonik korelasyon katsayısı .83 ve bu kanonik değişken çiftinin ortak varyansa katkısı .69 olarak bulunmuştur. Kanonik korelasyon katsayıları, açıklanan ortak varyans yüzdeleri, özdeğerler, Wilk's Lambda ve F anlamlılıkları birlikte değerlendirildiğinde birinci kanonik korelasyon çiftinin daha önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Orijinal değişkenler bağlamında elde edilen sonuçlar, 9. sınıf Tarih ve Fen derslerinin yüksek yordama gücüne, Yabancı Dil ve Matematik derslerinin ise düşük yordama gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

Yordama ve uygunluk geçerliklerine ilişkin sonuçlar bir arada değerlendirildiğinde ortak varyansa katkı ve anlamlı kanonik değişken çiftlerinin sayısı bağlamında:

- 11. 8. sınıf akademik başarı puanlarının OKMS alt test puanları üzerinde katkısının 9. sınıf akademik başarı puanlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, OKMS alt test puanlarının uyum geçerlik düzeyi, yordama geçerlik düzeyinden büyüktür. Her iki sınıf düzeyinde de Matematik ve Yabancı Dil derslerinin yordama gücü düşük bulunurken 8. sınıf düzeyinde Türkçe ve 9. sınıf düzeyinde Fen derslerinin yordama gücü yüksek bulunmuştur.

Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın nitel boyutunda, paydaşların OKMS'nin sonuçsal geçerliğine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri ile ölçüt geçerliğini destekleyen ve desteklemeyen görüşlerinden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar özetlenmiştir. OKMS'nin sonuçsal ve ölçüt geçerliğine ilişkin paydaş görüşlerinden edilen kanıtlarla, araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerine ilişkin, analizlerden elde edilen bulgulara dayalı sonuçlar bir arada verilmiştir. Sonuçsal geçerliğe yönelik görüşler, OKMS'den elde edilen sonuçların hedeflenen amaçlarla ve diğer sosyal değerlerle ne kadar tutarlı olduğunun belirlenmesi ve ölçme sonuçlarının ters etkileri konularında bilgi toplayabilmek adına önemlidir. OKMS' nin yordama ve uygunluk geçerliğine kanıtlar bulabilmek amacıyla da 8. ve 9. sınıf akademik başarıları ile OKMS alt test başarılarının ilişkilendirilmesine yönelik temalar oluşturulmuştur.

- Sonuçsal geçerliğe ilişkin katılımcıların geneli tarafından olumsuz görüş belirtilen alt temalar ise sırasıyla *sınava katılımın gönüllülük esasına dayanması, kendi okulunda sınava girmenin stresi azaltması, problem çözme becerisi kazandırması, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi ve MEB'in örnek soruları yayınlaması* alt temalarında olumlu görüşler bildirmişlerdir.
- Sonuçsal geçerliğe ilişkin katılımcıların geneli tarafından olumsuz görüş belirtilen alt temalar ise sırasıyla *geleceğinin bir günlük sınava bağlı olması, sayısal soruların zor olması, sistemin sürekli değişmesi/sürekliliğinin olmaması, küçük yaşta ağır bir yükte baş başa kalınması ve stres/kaygı düzeyinin artmasıdır.*
- Sonuçsal geçerlikle ilgili katılımcıların olumsuz görüşleri olumlu görüşlerine göre daha fazla bulunmuştur.
- Her iki durumda da öğretmenler en çok görüş belirtirken, en az olumlu görüşü veliler, en az olumsuz görüşü öğrenciler belirtmişlerdir.
- Katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleriyle elde edilen kanıtlar, nicel boyutta OKMS alt test puanlarının geçerliğine ilişkin sonuçları desteklemektedir.
- OKMS'nin ölçüt geçerliğine ilişkin katılımcılar en çok *MEB örnek sorularının yayınlanması, sözel derslerde okuldaki eğitimin yeterli olması, 9. sınıf performansına OKMS'nin etkisi, derslerde merkezi sınav alt testleri*

kazanımlarına uygun sorular çözülmesi ve merkezi sınavlarda çıkmış soruların çözülmesi alt temalarında destekleyici görüşler bildirmişlerdir.

- Ölçüt geçerliğine ilişkin katılımcıların geneli tarafından olumsuz görüş belirtilen alt temalar ise sırasıyla *sayısal derslerde okuldaki eğitimin yeterli gelmemesi, sınıfların kalabalık ve düzensiz olması, niteliksiz lise algısı, 8. sınıf öğretim programının yoğun olması ve adrese dayalı sistemin okul derslerine ilgiyi azaltmasıdır.*
- Katılımcıların genelinin ölçüt geçerliğini desteklemeyen görüşleri destekleyen görüşlerine göre daha fazla olmakla birlikte, öğretmenlerin destekleyici görüşleri, velilerin ise desteklemedikleri görüşler çoğunlukta.
- Katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleriyle elde edilen kanıtlar, nicel boyutta OKMS alt test puanlarının uygunluk ve yordama geçerliğine ilişkin sonuçları desteklemektedir. Okullarda verilen eğitimin kalitesi OKMS başarısına katkı sağlamaktadır.
- Araştırmada katılımcılar liselere geçiş sistemi ile ilgili bazı konularda ortak görüşlere sahiplerdir. Olumlu ortak görüşlerden bazıları *sınava katılımın gönüllük esasına dayanması, öğrencilerin kendi okullarında sınava girebilmelerinin stres düzeyini azaltması, sınava ilişkin örnek soruların yayınlanması* iken olumsuz görüşlerden bazıları *merkezi sınavın stres/kaygı düzeyini artırması, sosyal hayatı sınırlaması ve sayısal soruların zor olmasıdır.*
- Okullarda verilen eğitimin yeterliğine ilişkin öğretmenlerin görüşleri diğer katılımcılardan farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin; öğrenci ve velilerden farklılaşan bazı görüşleri ise, *OBP ve devamsızlık sayısının yerel yerleştirmede kullanılması, düzeltme formülünün şans başarısını azaltması, ders saatlerinin sınava hazırlık için yeterli olması, okul sınavlarında üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirecek sorular hazırlanmasıdır.*
- Velilerin; öğrenci ve öğretmenlerden ayrılan görüşleri ise; *bazı köklü liselerin nitelikli okul kapsamında çıkarılması, nitelikli sınıfındaki bazı liselerin fiziki ve sosyal şartlarının yetersizliği*dir.
- Öğrencilerin diğer katılımcılardan farklılaşan tek görüşü ise yeni sistemin *sosyal öğrenmeyi artırmasına* ilişkindir.

Nicel Boyuta İlişkin Tartışma

Araştırmanın nicel boyutunda ranj daralmasını engellemek adına merkezi ve yerel yerleştirme ile farklı lise türlerine yerleşen 277 öğrencinin, 8. ve 9. sınıf yıl sonu akademik başarı puanları ile 2019 OKMS alt test puanlarına ulaşılarak bu sınavın uyum ve yordama geçerliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Hipotez testlerindeki birinci tip hataları azaltmak ve değişken setlerinin birbirleriyle olan ilişkilerini daha kolay yorumlamak adına ikili korelasyonlar yerine kanonik korelasyon analizleri yapılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın okullarda nitelikli ölçme ve değerlendirme yapılması temel politikasına uygun olarak, öğrencilerin yetenekli oldukları alanlara ilgi duymaları sağlanarak onların sonraki öğrenim hayatlarına hazırlanması ilkökul ve ortaokulun temel amacıdır. Bu amaca ilişkin öğrencilerden beklenen temel bilgi ve değerlerimize ait kazanımları sonraki öğrenim hayatlarına aktarabilmeleridir (MEB (2014b), Benzer şekilde; kazanılmış olan birikimlerin bireyin gelecekteki öğrenimine önemli katkısı olduğu ifade edilmektedir (Baş, 2013; Güzeller, 2005; Güzeller, 2012; Kan, 2005; Önen, 2003). Bu sonuçlardan yola çıkarak 8. sınıf akademik başarı puanları, ortaöğretime geçiş için gerçekleştirilen OKMS alt test puanları ve 9. sınıf akademik başarı puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması beklenir.

- MEB (2019a), öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıf sonunda kazandıkları başarı puanlarının ortalamasını ortaokul başarı puanı (OBP) olarak tanımlamakta ve öğrencinin ortaokul dönemindeki akademik performansı olarak nitelendirdiği merkezi sınav raporunda ortaokul başarı puanları ile merkezi sınav alt testlerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin sırasıyla Türkçe ($p=.82$), TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ($p=.74$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ($p=.69$), Yabancı Dil ($p=.71$), Fen Bilimleri ($p=.77$), Matematik ($p=.51$) düzeyinde olduğunu belirtmektedir. Bu bulguya benzer olarak araştırmadan elde edilen bulgular da 8. sınıf değişkenleri ile OKMS değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir. Karakoç ve Köse (2018), 8. sınıf seviyesinde yapılan TEOG sınavındaki alt test başarılarını yordamada en önemli olan değişkenin yazılı sınav puanları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Üzkurt ve Koçakoğlu (2009), SBS puanları ile akademik başarı puanları arasında pozitif ilişki olduğunu, yine araştırma konusu öğrencilerin, hem SBS puanları hem de SBS alt puanları ile okuldaki başarılarına göre revize edilmiş yılsonu başarı puanları arasında da pozitif yönlü ve yüksek düzeyde ilişki saptandığını

belirlemişlerdir. Bağcı (2016), TEOG sınavlarında sorulan matematik alt testi ile 8. sınıf matematik derslerindeki kazanımlar arasında bir uyum olduğunu belirtmiştir.

- OKMS alt test puanlarının uyum geçerliğinin belirlenmesi doğrultusunda, OKMS değişken seti ile 8. sınıf değişken seti arasındaki ilişkinin tek bir kanonik değişken çiftiyle açıklanabilmesi; Doğan ve Sevindik'in (2011) öğrencilerin yıl sonu akademik başarı puanları ile aynı derslere ilişkin puanları arasındaki ilişkiyi tek bir kanonik değişken çiftiyle açıklayan çalışmasıyla; Parlak ve Tatlıdil'in (2013) okul dersleri ile 8. sınıf SBS alt testlerindeki başarıyı tek bir kanonik değişken çiftiyle açıklayan çalışmasıyla ve Güzeller'in (2005) ilköğretim akademik başarı not ortalamaları ile OKÖSYS (Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) alt test puanları arasındaki ilişkiyi tek bir kanonik değişken çiftinin önemliliği ile açıklayan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.
- 8. sınıftaki akademik başarı puanları ile OKMS alt test puanları arasında yüksek bir ilişki bulunmasına rağmen; tek bir kanonik değişken çiftinin önemli bulunması, 8. sınıf akademik başarı puanlarının OKMS alt test puanlarını yüksek düzeyde açıklayamadığı; bir başka deyişle 8. sınıf akademik başarı puanlarının OKMS alt test puanlarını belli düzeyde yordayabildiğini göstermektedir. Bu durum okul sınavlarında öğretmenlerin objektif puanlama yapmamış olmasından ya da okullardaki müfredata ilişkin kazanımların öğretmenler tarafından öğrencilere yeterince kazandırılmamasından kaynaklı olabilir.
- OKMS alt test puanlarını açıklamada Türkçe, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin yordayıcılığının yüksek, Matematik ve Yabancı Dil dersi akademik başarı puanlarının yordayıcılığının düşük çıkması; MEB' in (2019), OBP ile 2019 OKMS alt testleri arasında en yüksek ilişkilerin Türkçe ve TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, en düşük ilişkinin ise Matematik dersi olması sonucuyla; Doğan ve Sevindik'in (2011), Türkçe ile Sosyal Bilgiler derslerinin 6. sınıf SBS alt testlerini yüksek düzeydeki yordayıcılığına karşın, İngilizce dersinin açıklama gücünün düşük oranda olduğu sonucuyla, Sevindik'in (2009), SBS'nin alt testlerindeki akademik başarıyı en iyi yordayan değişkenlerin Türkçe ve Sosyal Bilgiler en az yordayan değişkenin İngilizce dersine ait puanlar olduğunu ifade

eden çalışmalarıyla ve diğer araştırmalarla (Karakaya & Kutlu, 2002; Karakaya, 2002; Parlak & Tatlıdil, 2014; Öntaş ve ark., 2020) benzerlik göstermesine karşın bu bulgularla farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Deniz & Kelecioğlu, 2005; Güzeller, 2005; Karakaya & Kutlu, 2002; Parlak & Tatlıdil, 2013). Bu farklılıklar homojenlik ve ranj daralmaları ile açıklanabilir. Bu araştırmadaki örneklem büyüklüğünün diğer araştırmalardaki örneklem büyüklüğünden farklı olması, örneklemdeki grupların homojenlik yapıları, sonuçların farklılaşmasına neden olmuş olabilir. Araştırma sonuçlarının farklılıklar göstermesi liselere giriş sınavlarının geçerliğine ilişkin daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

- 8. sınıf derslerinde ilişkin bağımsız değişkenler bağımlı değişken puanlamasına sağladıkları katkının soru sayısı ve puanların hesaplanmasındaki ağırlıkları ile doğru orantılı olmadığı söylenebilir. Elde edilen sonuçlar Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri alt testlerinin 20 sorudan oluşması ve puan hesaplamadaki ağırlık katsayılarınının TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Yabancı Dil derslerinin dört katı olmasıyla örtüşmemektedir.
- MEB (2019a) raporuna göre, öğrenciler 20 sorulu alt testlerde; Türkçe’de (11.75) en yüksek başarı, Matematik alt testinde ise en düşük başarıyı (5.09) göstermiştir. Bir başka sayısal bölüm alt testi olan Fen Bilimlerinde ise 9.97’lik başarı tespit edilmiştir. 10 sorulu alt testlerde; 6.88 doğru cevap ortalaması ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük alt testleri aynı sonucu verirken Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testinde başarı 6.83 olarak belirlenmiş, bunu Yabancı Dil alt test sonucu (4.65) takip etmiştir. MEB’in (2019) raporuna paralel olarak bu araştırmada da sözel derslerin yordayıcılığının sayısal derslere göre yüksek bulunması öğrencilerin daha çok zihinsel beceri ve düşünmeyi gerektiren sayısal alan derslerindeki soruları çözmekte güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır.
- OKMS alt test puanlarının yordama geçerliğinin belirlenmesi doğrultusunda, OKMS değişken seti ile 9. sınıf değişken setleri arasındaki ilişkinin, uyum geçerliğine benzer olarak tek bir kanonik değişken çiftiyle açıklanabilmesi; 9. sınıf akademik başarı puanlarının OKMS alt test puanlarını yeterince iyi açıklayamadığı; bir başka deyişle OKMS alt test puanlarının, 9. sınıf akademik başarı puanlarını sınırlı düzeyde yordayabildiğini göstermektedir. Bununla

birlikte 9. sınıf değişken seti ile OKMS değişken seti arasındaki ilişkinin, 8. sınıf değişken seti ile OKMS değişken setleri arasındaki ilişkiye göre daha zayıf bulunması, OKMS alt testleri ile 8. sınıf derslerine ilişkin müfredatın benzerliği ve 9. sınıf derslerinin tür ve yapı olarak farklılaşmasıyla beklenen bir durumdur. Alanyazında liselere giriş sınavı alt testleri ile 9. sınıf derslerine ait akademik başarı puanları arasındaki ilişkinin kanonik korelasyon analiziyle belirlendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

- OKMS alt test puanlarını açıklamada 9. sınıf Tarih ve Fen derslerine ait akademik başarı puanlarının yordayıcılığının yüksek, Yabancı Dil ve Matematik dersi akademik başarı puanlarının yordayıcılığının oldukça düşük olması; Karakaya ve Kutlu'nun (2002), OKÖSYS Türkçe ve Matematik testlerinin ortaöğretimdeki akademik başarının önemli bir yordayıcısı olması ve Sosyal Bilgiler alt testinin yordama ve sınıflamada etkili olmadığı sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Bu farklılık homojenlik ve ranj daralması ile ilişkilendirilebilir. 8. sınıf derslerine ait akademik başarı puanlarının yordayıcılığına paralel olarak, 9. sınıf akademik başarı puanlarının OKMS alt test puanlarına katkılarının, soru sayısı ve puan ağırlıkları ile doğru orantılı olmadığı görülmektedir. OKMS puanları, 9. sınıf akademik başarı puanlarından bazılarını açıklamasına karşın, bazılarını yeterli düzeyde açıklayamamaktadır.
- 8. Sınıf derslerinin OKMS'yi %48, 9. sınıf derslerinin ise %45 düzeyinde açıklayabilirliği, OKMS'nin öğrenci başarılarını takip etme amacı göz önüne alındığında, öğrencilere okulda verilen bilgiler ile bu sınavda yeterli puan alabileceklerini göstermektedir. Ancak 8. ve 9. sınıf derslerinin yordayıcılıkların %50 düzeylerinde olması ve analizlerde tek bir kanonik değişken çiftinin önemli bulunması bu öngörünün her ders ve her sınav için etkin ve geçerli olmadığına göstergesidir. Bu sonuç; OKMS'nin temel amaçları dışında sadece seçme ve yerleştirme amaçlı kullanılması, rekabetçi yaklaşımla birbirini elemeye dönük olması ve bu durumun öğretim programı temelli eğitimin önüne geçmesi ile ilişkili olabilir.
- OKMS alt testlerindeki sorular, 8. sınıf ders müfredatından oluşmaktadır. MEB (2019a) raporunda, öğrencilerin merkezi sınavlardaki aldıkları puanlar ile okuldaki başarı puanlamaları arasında pozitif ve güçlü ($\rho=.85$) bir ilişki olduğu

ifade edilmiştir. Fakat merkezi yerleştirmede okul başarı puanının OKMS üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

Nitel Boyuta İlişkin Tartışma

- Yeni geçiş sisteminin paydaş görüşlerine göre olumlu etkileri incelendiğinde, duyuşsal psikolojik faktörler ana teması bağlamında, *sınava katılımın gönüllülük esasına dayanması* ve *öğrencinin kendi okulunda sınava girmesi* en güçlü veriler olarak ortaya çıkmıştır. Bu iki uygulamanın, genel olarak sınav heyecanını önemli oranda azalttığı ve öğrencinin kendini daha rahat hissederek sınava girmesi noktasında pozitif yansımalarının olduğu düşünülmektedir. Nitekim sınav sistemlerine yönelik çeşitli çalışmalarda, kendi okulunda sınava girmenin motivasyonu artırdığı (Şad & Şahiner, 2016; Özkan & Özdemir, 2014; Taşkın & Aksoy, 2018; İnceoğlu, 2015; Yapıcı, 2016; Demir & Yılmaz, 2019) öğrencilerin sınıf arkadaşları ile sınava girmelerinin ise öğrencileri rahatlattığı ve sınav heyecanını azalttığı ifade edilmektedir (Başer, 2017; Batur ve ark., 2016; Özkan ve ark., 2016). Ulusoy (2020) metaforik çalışmasında öğrenciler toplam üretilen metaforlardan %23.38'inde OKMS'yi mücadele, çaba, emek olarak tanımlamışlardır. Yeni geçiş sisteminin bir diğer olumlu yanı, önceki sistemlerdeki merkezi okullara yerleşen öğrencilerin yaşadığı sıkıntıların adrese dayalı sistemle çözüme kavuşturulmasıdır. Yeni sistemin, ulaşım, zaman ve alışkın olunmayan bir okulda sınav olma gibi dezavantajlı durumları ortadan kaldırdığı söylenebilir. Demir ve Yılmaz (2019) adrese dayalı yerleşmenin veliler tarafından desteklendiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın iletişim ana teması bağlamında önemli bulgularından birisi de; *öğretmen ile veli etkileşimini artırması* ve *veli desteğinin artmasıdır*. Öğrenci ve veliler bu süreçte veli desteğinin arttığına yönelik destekleyici görüşler belirtirken, öğretmenler bu durumun kısmen gerçekleştiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Velilerin desteğinin artmasından öğrencilerin memnuniyetini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Öztürk & Aksoy, 2014). OKMS'nin uygulama süreci ana teması bağlamında, *adrese dayalı yerleşmenin ulaşım avantajı* ve *MEB'in örnek soruları yayınlaması*, OKMS'nin uygulama sürecinin en güçlü yönleridir. Her iki uygulama da paydaşlar tarafından eşit oranda desteklenmiştir. Çakıoğlu (2019) öğrencilerin ailelerinden küçük yaşta ayrılmasının önüne geçilmesi ve velilerin eğitim masraflarının azalması yönüyle adrese dayalı sistemin olumlu

olabileceğini vurgulamıştır. Testlerin içeriği ve yapısı ana teması bağlamında, *yeni soru tarzlarının problem çözme becerisi kazandırması*, yeni sistemin güçlü yanlarından biridir. Soru tarzlarının bu yöndeki değişiminin öğretmenlerde teknoloji kullanımını ve ders süreçlerindeki etkinlik sayısını artıracakı düşünülmektedir. Ayrıca bu durum derslerin günlük hayatla ilişkilendirilmesinin yanında PISA-TIMMS gibi uluslararası sınavlarda başarıyı artıracaktır. Fırsat eşitliği ana teması bağlamında; *okulda verilen destekleme kurslarının katkısına yönelik olumlu görüşler* belirtilmiştir. Özellikle köyde yaşayan çocuklar ve aileleri için okul dışı kaynaklara ulaşmanın zor olduğu düşünüldüğünde bu öğrenci ve ailelerin tek şanslarının okulda verilen destekleme kursları olduğu söylenebilir. Okulda verilen eğitim ana teması bağlamında ise *sınava dönük sorular çözülmesi* gibi uygulamalar, OKMS sisteminin diğer güçlü özellikleri olarak algılanmıştır. Merkezi sınavlar var olmaya devam ettikçe okul derslerinin tamamen bu sınavlara göre dizayn edilmesi kaçınılmazdır. Öztürk ve Aksoy'a (2014) göre bu uygulamaların temel amacı, kaygı, stres ve korku gibi devavantajlı durumları en aza indirmektir.

- Yeni geçiş sisteminin sonuçsal geçerliğine yönelik olumlu görüşlerin en çok öğretmenler tarafından belirtilmesi; Çetin ve Ünsal'ın (2018) merkezi sınavların; öğretmenlerin üzerinde oluşturduğu "sosyal ve psikolojik etkisi" ve bu sınavların öğretmenlerin öğretim programını uygulamalarındaki etkisinin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırma sonuçlarıyla ve merkezi sınavlarda başarılı olma kaygısının, öğrencilerde motivasyon ve ilgiyi artırmasına (Atilla & Özeken, 2015; Bakırcı & Kırıcı, 2018; Elmore, 2004; Herman, 2004; Kahraman, 2014; Şad & Şahiner, 2016) aynı zamanda değerlendirmede bir standart sağlamasına (Afflerbach, 2005; Genc, 2005) yönelik çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Merkezi sınavların; öğretmenlere ilişkin beraber çalışabilme, mesleki ilerleme ve gelişim, sürekli değişmekte olan bilgileri yenileme ve güncelleme, soru çözümlerinde pratikleşme, motive etme, öz değerlendirme yapma ve yansıtıcı düşünme fırsatı gibi olumlu etkilerinin olduğu düşünülmektedir.
- Paydaşların olumsuz görüşlerine ilişkin sonuçlar göz önüne alındığında, OKMS'nin sonuçsal geceliğine ilişkin olumsuz görüşlerin en çok duyuşsal/psikolojik faktörler ana teması altında toplandığı görülmektedir. Bu bağlamda yeni geçiş sisteminde *öğrenci geleceğinin tek bir sınava bağlı olması*

ve öğrencilerin küçük yaşta ağır bir yükte baş başa kalmasının, öğrencilerin stres ve kaygı düzeyini önemli derecede artırdığı görülmektedir. Bunun yanında değerlendirme sürece yayılmadığı ve gelecekteki hayatlarının tek bir sınava bağlı olması hissini artırdığına ilişkin görüş hakim olmuştur. Zorlu ve Zorlu (2015) sınavın tek bir defada değil de sürece yayılmasının sınav kaygısını azalttığını ifade etmiştir. Bu görüşe ilave olarak araştırmacılar öğrencinin hayatının şekilleneceğini düşündüğü bu tarz sınavlarda hangi sınav sistemi olursa olsun öğrencilerin kaygı düzeyini tam olarak ortadan kaldırmayacağını da vurgulanmıştır. Öztürk ve Aksoy (2014) öğrencinin sınava girmesi gerektiği bilincinin, uygulanan sistemin içeriği ne olursa olsun önemli düzeyde stres ve kaygı yarattığını ifade etmiştir. Benzer şekilde farklı sınav sistemlerinin öğrenciler üzerindeki temel etkilerinin değerlendirildiği çalışmalarda, uygulanmakta olan sınav sistemlerinin öğrencide yarattığı en önemli olumsuz etkilerinden birisinin stres ve kaygıyı artırmasıdır (Dinç ve ark., 2014; Karadeniz ve ark., 2014; Taşkın, 2016; Ocak ve ark., 2010; Şahin ve ark., 2012; Yavuz, 2010; Akman, 2017; Duban & Arısoy, 2017; Demir & Yılmaz, 2019). Başka bir araştırmada ise öğrenciler merkezi sınavları hem sınava hazırlanma süreci hem de sınav başarısızlığına uğrama hissi bakımından ölüm korkusu gibi bir duyguyla nitelendirmişlerdir (Karadeniz ve ark., 2014). Kaygı düzeyinin eşik değer üzerine çıkmasının, sınav başarısını azaltması kaçınılmazdır (Hanımoğlu & İnanç, 2011). Diğer yandan özgüven, başarı arzusu ve güdülenmenin artması başarıyı olumlu yönde etkilemektedir (Bal, 2011). Nitekim, OKMS'ye hazırlık sürecinde yaşanan olumsuz duygular, öğrencinin özgüvenini ve başarıya dönük arzusunu sekteye uğratacaktır. Bu olumsuz durumları minimuma indirebilmek için, ölçme ve değerlendirmenin sürece yayılması, tek sınavla bir geleceğin belirlenmesi yerine eğitimin bir sürece yayılması zorunludur. Tek bir sınav yerine zamana yayılmış olan gerçek başarının tespit edilmesine yönelik yapılabilecek sistem değişiklikleri öğrencinin geleceğe güvenle bakması, kaygıdan uzak hedefine yürümesinde daha güdüleyici bir davranış olacağı açıktır. Bunun yanı sıra başarılı öğrencinin sınav günü ve saatinde yaşayacağı bir olumsuzluğun onu gelecek kaygısına sürükleyeceği, kendine güvenini azaltacağı ve ileriye dönük hedefler koymada sorunlara sebep olabileceği muhtemeldir.

- Araştırmanın iletişim ana teması bağlamında, özellikle öğrenciler yeni geçiş sisteminde *aile baskısının arttığını*, öğretmenler ise *velilerin öğretmenlerden beklentilerinin orantısız artmasını* yeni geçiş sisteminin en zayıf yanı olarak görmektedir. Bu durumun en önemli nedenleri arasında; sınavın tek bir oturumda yapılması, telafi ve düzeltme sınavlarının yapılmadan öğrencinin akademik hayatının şekilleneceği hissini veli üzerinde önemli baskı oluşturduğu düşünülebilir. Nitelikli ortaöğretim kurumlarında gün geçtikçe artış olmasına rağmen, öğrenci sayısı da nüfus artışına paralel olarak hızla artmaktadır. Bu artışla birlikte rekabet oranı da hızla artmakta ve öğrenci ve veli üzerindeki baskıyı tetiklemektedir. Mart (2014) TEOG sistemini ortaöğretime geçişte yapılan tek sınav sistemleri ile karşılaştırdığı çalışmada; mazeret sınavlarının yapılmasının öğrenci ve veli açısından stres ve kaygı düzeylerini azalttığını ve sınavın zamana yayılması ile telafi olasılığının olmasının velilerin öğrenci üzerindeki baskısını azalttığını vurgulamıştır. Bu araştırmanın bulguları tek bir sınav sistemi ile ortaöğretime geçişin rekabetin artmasıyla birlikte öğrenci üzerindeki veli baskısının önemli ölçüde arttığını ifade eden araştırma bulgularını desteklemektedir (Yapıcı, 2016; İnceoğlu, 2015).
- Nitelikli okul ayrımı ana teması bağlamında; paydaşlar çoğunlukla öğrencilerin *istemmediği bir liseye yerleşmek durumunda kalmasını, sınavla girilmeyen okullar için niteliksiz algısı oluşturulmasını, ve istenilen liseye girebilmek için ailelerin ikamet değiştirmesini* yeni sistemin en zayıf yanları olarak belirtmişlerdir. Araştırmada nitelikli okul isimlendirmesinin katılımcılarda olumsuz algı yarattığı, özellikle ismi yönünden katılımcılarda çelişiklere yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya konu olan paydaşlar nitelik kelimesine dair algılarını değerlendirmiş ve katılımcıların büyük bir çoğunluğu nitelik kelimesinin kendilerinde negatif bir algı oluşturduğu, düşük puanla girilen ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin niteliksiz olarak değerlendirildiği görüşü birleşmişlerdir. Tüm bu değerlendirmelerin kaynağında; ortaöğretim kurumlarının belirlenmesi döneminde nitelikli kelimesinin kullanımının paydaşlar üzerinde bir kalite algısı oluşturmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysa geçmiş yıllarda Fen ve Anadolu liseleri benzer şekilde puanla öğrenci almaktaydı. Günümüzde uygulanmakta olan OKMS sisteminde nitelik kelimesinin kullanımı ve uzun yıllardır kaliteli ve köklü eğitime sahip olan liselerin

nitelikli lise grubuna alınmaması bu olumsuzluğun en büyük nedenleri arasında değerlendirilebilir. Önceki yıllarda, OKS sistemi ile uygulanmakta olan adrese dayalı öğrenci yerleştirme sistemi günümüzde OKMS sistemi ile yeniden uygulamaya alınmıştır. Bu durumun en büyük gerekçesinin; öğrencinin erken yaşta ailesinden ayrılma zorunluluğunu ortadan kaldırması ve küçük yaşta ailesinden ayrılan çocuğun yaşayacağı travmaların önüne geçilebilmesi olduğu düşünülmektedir. Evinden uzakta eğitim gören öğrenci sayısının yalnızca nitelikli okullara yerleşenler ile sınırlandırılması hedeflenmiştir. Ancak; yapılan çalışmada adrese dayalı yerleştirme sisteminin tam olarak hedefine ulaşmadığı kanaatine varılmıştır. Paydaşlar adrese dayalı yerleştirme sisteminin amacına ulaşmadığını ortaöğretime geçiş sınavında herhangi bir nedenle başarılı olamayan öğrencinin ikamet adresindeki niteliksiz okula yerleştirilebileceğini sistemin olumsuz yanı olarak değerlendirmişlerdir. Araştırma sonuçları başarılı olmasına rağmen herhangi bir nedenle nitelikli okula yerleşememe, nitelikli okul kontenjanlarının oldukça sınırlı olmasından kaynaklı başarılı öğrencinin yerleşememesi, okulların nitelikli ve niteliksiz olarak değerlendirilmesinin öğrenci ve öğretmen arasında stres ve üzüntü yaratacağını ifade eden araştırma bulguları ile örtüşmektedir (Demir & Yılmaz, 2019; Çakıoğlu, 2019). PISA ve LGS sonuçları incelendiğinde, en başarılı lise türleri ile en başarısız olanlar arasındaki uçurum olması, hiyerarşik bir ortaöğretim sisteminin varlığına işaret etmektedir (Çelik, 2015). Gür ve arkadaşları (2013) liseler arasındaki bu hiyerarşik yapılanmanın ülkemizin en önemli sorunu olduğunu belirtmiştir. SETA (2020) yeni geçiş sistemine ilişkin son üç yıldır yayımlanan raporlarda temel eğitimin zayıflığı, eğitimde fırsat eşitsizliğinin artması, okullar ve bölgeler arası farklılıklar konusunda yapısal sorunların devam ettiğini belirtmiştir.

- Yeni geçiş sisteminin uygulanma süreci ana teması bağlamında; öğrenciler, *soru tarzlarının ani değişimini*, öğretmenler *sınava katılımın gönüllük esasına dayanmasının öğrenciyi rehavete sürüklemesini* ve *OBP'nin sadece yerel yerleştirmede kullanılmasını*, veliler ise öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak *sınavın gönüllülük esasına dayanmasının öğrenciyi rehavete sürüklemesini* yeni geçiş sisteminin en zayıf yanları olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar soru tarzı değişmesi nedeniyle sınavın zor olduğunu düşünen öğrencilerin de motivasyonlarının düştüğünü ve çalışmayı bıraktığını dile getirmişlerdir. Bu

sonuç; Karakaya ve arkadaşlarının (2020) merkezi sınav sisteminde yapılan değişikliklerin etkilerinin tespit edilmesinin hedeflendiği bir çalışmasındaki TEOG ve LGS sınavları arasında soru tipi, soruların zorluğu, hem akademik hem de hayatla ilişki bakımından önemli farklılıklar olması bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ortaokul başarı puanlarının sadece yerel yerleştirmede kullanılmasının, öğrencilerin okul derslerine ilgisini ve aktif katılımı azalttığı görüşü, öğretmenler tarafından vurgulanmaktadır.

- Diğer ülkelerin geçiş sistemleriyle ülkemizde uygulanmakta olan geçiş sisteminin karşılaştırılması ana teması bağlamında öğrenci, öğretmen ve velilerin tamamı en çok *sistemin sürekli değişmesine* yönelik rahatsızlıklarını belirtmişlerdir. Toplumsal talebin tam olarak karşılanamaması, bilim ve teknolojideki değişiklikler nedeniyle uygulanan tüm sınav sistemlerinde zaman zaman problemler yaşandığı aşikardır. Bu nedenlerle geçmişten günümüze birçok farklı sistem uygulanmış ve değişimler yapılmıştır. Eğitim sisteminde süregelen bu ani değişimler önemli sorunları da beraberinde getirmektedir. Nitekim eğitim sisteminde çok sık yapılan değişimlerin ülkeye özgü ve uygun eğitim sisteminin bulunamayışından kaynaklandığı ifade edilmiştir (Duran & Sezgin, 2014; Çakıoğlu, 2019). Geçmişten günümüze sürekli değişen sınav sisteminin öğrenci, öğretmen ve veli değerlendirmelerinin yapıldığı pek çok çalışmada sistemde yapılan sık değişimlerin öğrencilerin sisteme adapte olmalarında zorluklar yaşattığı, sorulardaki ani değişikliklerin öğrenci başarısını olumsuz etkilediği ve gönüllük esasının öğrenciyi rehavete düşürdüğü çeşitli araştırma sonuçlarında vurgulanmıştır (Demir & Yılmaz 2019; ERG, 2017; Yalçın, 2019). Özellikle 8. sınıfta bir kez yapılan ve hiçbir şekilde telafisi olmayan OKMS gibi sınav sistemlerinin sürecin niteliğini ölçmede oldukça etkisiz olduğu, okul derslerini önemsiz hale getirdiği, maddi ve manevi sıkıntılar oluşturduğu, okullarda disiplin problemlerini artırdığı, bu nedenlerle öğrencilerin gerçek hayat durumlarına ve liselere verimli bir hazırlanma süreci geçirmesine engel olduğuna yönelik eleştiriler mevcuttur (Gür ve ark., 2013; MEB, 2008; Öztürk & Aksoy, 2014; Şahin ve ark., 2012). Bu görüşlere benzer olarak, Eroğlu ve Özbek (2017) de liselere geçiş sürecinde paydaş görüşleri alınmadan yapılan hızlı değişimlerin öğrenci, öğretmen ve velileri huzursuz ettiğine vurgu yapmıştır. Yeni geçiş sisteminde de daha önceki sistemlere ilişkin sorunların

çözülmesi amaçlanmış fakat başarılammış ve yeni sorunlar meydana gelmiştir. Çakıoğlu (2019) öğrenci, öğretmen ve velilerin sistem değişikliklerine ve sistemin geleceğine yönelik, umutsuzluk, endişe, stres ve kaygı beslediklerini belirtmiştir. Daha sürdürülebilir ve eşitlikçi eğitim politikalarına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

- Sosyal hayata etki ana temasında ise katılımcıların çoğunluğu yeni geçiş sisteminde uygulanan merkezi sınavların *sosyal etkinlikleri sınırlandırdığını* belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınav odaklı bir sistemde yetişmesi ilgi, istek ve ihtiyaçlarını ikinci plana atmalarına sebep olarak öğrenciler arasında rekabeti artırmaktadır. Şinik Biba (2010) merkezi sınavların çocukların sosyo kültürel faaliyetlerini kısıtladığını ve çocukların psikososyal gelişimlerini zarara uğrattığını ifade etmiştir. Merkezi sınavların varlığında, öğrenciler okul dışındaki zamanlarını yine sınavla ilgili özel eğitimlerine (özel ders, dersane) ayırmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sınav dışındaki faaliyetlere ayıracak zamanını sınırlandırmaktadır (Argon & Soysal, 2012).
- Yeni geçiş sisteminin fırsat eşitliği oluşturması ana temasında ise; öğrenci, öğretmen ve velilerin çoğunluğu yeni geçiş sisteminin *adiliyetten uzak olduğunu* belirterek öğrencilerin okul dışı kaynaklara mecbur kaldığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar öğrenciler arasında fırsat eşitliğinin olmadığını, okuldaki eğitimin yetersiz olmasından dolayı okul dışında destek alamayan öğrencinin dezavantajlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler arasında rekabet ortamının olduğu tüm sınav sistemlerinde; dersane, etüt merkezi vb. okul dışındaki kaynaklara ihtiyacın daimi olacağı ifade edilmiştir (Ocak ve ark., 2010, Dinç ve ark., 2014; Gündoğdu ve ark., 2010, Karakuş, 2008; Sarier, 2010; Şahin ve ark., 2012; Şad & Şahiner, 2016). Önal Akbaş (2006) köyde eğitim gören öğrencinin ulaşım imkânlarının yetersiz oluşundan dolayı olumsuz etkilediğini, Yaşar (2014); teknolojik imkânlara sahip öğrencinin kısıtlı öğrencilere göre SBS sınavında daha başarılı olduğunu, Sarier (2010); sosyoekonomik şartların, altyapı yetersizliğinin ve aile gelirinin öğrencilerin okul başarısını etkilediğini ifade etmişlerdir. MEB'in adrese dayalı sistemle sınavlara katılımın azalması, doğal olarak da okul dışı kaynaklara yönelimin azalması hedefi maalesef gerçekleşmemiştir. MEB (2019a) raporuna göre 8. sınıfı başarıyla tamamlayan 1.210.112 öğrencinin %85,08'i sınava katılmıştır. Ekonomik ve kültürel açıdan

avantajlı ailelerdeki çocukların hedeflerine ulaşma olasılığı diğerlerine göre daha fazladır.

- Okulda verilen eğitim bağlamında; dikkat çeken sonuç, öğretmenlerin görüşlerinin bazı alt temalarda diğer katılımcı görüşlerinden farklılaşmasıdır. Öğretmenler *okul yönetimlerinin başarı baskısı, öğrencilerin derse katılım ve ilgilerinin azalması ve akademik başarıda düşüş* konularında olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Merkezi sınavların öğretmenleri de stres ve kaygıya sürüklediği düşünülmektedir. Araştırma sonucuna benzer olarak Moses ve Nanna (2007) merkezi sınavların öğretmenlerin iş yükünü artırdığını, Yapıcı (2016) not verme konusunda ise öğretmenlerin üzerlerinde baskı hissettiklerini belirtmiştir. Benzer olarak çoğu araştırmada sınavların varlığının öğretmenlerde olumsuz duygular uyandırdığı (Buldur & Doğan, 2017; Buyruk, 2014; Çetin & Ünsal, 2019; Genc, 2005; Dawson, 2012; Moses & Nanna, 2007, Buldur & Acar, 2019) ve öğretim programlarının uygulanmasını zorlaştırdığına (Jones ve ark., 2003; McMillan ve ark., 1999; Smyth, 2008) yönelik sonuçlar bulunmuştur. Öğrenci ve veliler ise öğretmenlerden farklı olarak okulda verilen eğitimin yeterli olmadığına yönelik görüşler bildirmişlerdir. Araştırma bulguları, Buldur ve Acar'ın (2019), ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik olumlu görüşlerinin; olumsuz görüşlerden pozitif yönde anlamlı olarak farklılaştığına ilişkin çalışmayla farklılık gösterirken; yine Acar ve Buldur'un (2021) karma yöntem araştırması modelini kullandıkları çalışmadaki öğretmenlerin olumsuz görüşlerinin anlamlı olarak daha pozitif yönde farklılaştığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Aynı araştırmacıların farklı bulgulara ulaşmalarının sebebi seçilen örneklem (ilk araştırmada farklı branş öğretmenleri, ikinci araştırmada sadece fen bilgisi öğretmenleri) ve yöntemlerle (ilk araştırmada ölçek, ikinci araştırmada görüşme formu kullanılması) ilgili olabilir.

Nicel ve Nitel Bulguların Birlikte Değerlendirilmesi

Araştırma soruları ve amaç doğrultusunda çalışma öncesinde karma yöntemler araştırmasının tüm süreçleri "sabit desen"le planlanmış, yürürlüğe konulma gerekçelerine bağlı olarak yeni geçiş sisteminin hedeflerinin, merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan sıralamada farklı seviyelerde ve türde bulunan okullardaki öğrenci, öğretmen ve velilere göre hayata geçme düzeylerinin belirlenmesi ile bu

düzeylerin sıralama seviyesi ve türe göre karşılaştırılarak, değerlendirilmesi amacıyla eşzamanlı olarak veriler çeşitlendirilmiştir. Araştırmanın nicel ve nitel bölümünden elde edilen sonuçlar bu bölümde bir arada özetlenmiştir.

- Araştırmanın ölçüt geçerliğine ilişkin nicel sonuçlarına göre 8. sınıf akademik başarı puanları ve 9. sınıf akademik başarı puanları ile OKMS alt test puanları arasında orta düzeyde ilişkiler bulunmaktadır. Araştırmanın nitel sonuçlarında da öğrenci, öğretmen ve velilerin yeni geçiş sistemi ve bu sisteme ilişkin uygulanmakta olan merkezi sınavlarla ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşlerinin olması, nicel boyutta ulaşılan sonuçların doğrulandığını göstermektedir.
- OKMS alt test puanlarının %48'inin, 8. sınıf değişkenleri ile; %45'inin ise 9. sınıf değişkenleri ile açıklanması, yeterli düzeyde bir ilişkiyi gösterse de, OKMS'nin uyum ve yordama geçerliklerinin her ders ve her sınav için etkin ve geçerli olmadığına göstergesidir. 8. sınıf derslerinin OKMS'yi açıklama yüzdesinin, 9. sınıf derslerinin OKMS'yi açıklama yüzdesine göre daha büyük olmasının, merkezi sınavın 8. sınıf öğretim programına göre hazırlanmasının doğal sonucu olduğu söylenebilir. Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlarda da, okulda verilen eğitimlerin kalitesine yönelik değerlendirmeler nicel sonuçları desteklemektedir. Özellikle sözel derslerde okuldaki eğitimin yeterliğine, sayısal derslerde ise okuldaki eğitimin yeterli gelmemesine ilişkin görüşleri bu kanıtlardan bir tanesidir. Ayrıca katılımcıların 8. sınıfta alınan eğitimin tamamen merkezi sınav odaklı olmasına ilişkin görüşleri nicel boyutta ulaşılan uyum geçerliğinin daha yüksek bulunmasına ilişkin kanıtlarla benzerlik göstermektedir.
- OKMS'nin sonuçsal geçerliğine ilişkin nitel verilere ilişkin sonuçlar da araştırmanın nicel sonuçlarına ilişkin kanıtlar sunmaktadır. Uygulanmakta olan son sisteme dair paydaşların olumsuz görüşlerinin genel toplamda daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşlerinin birbirine yakın olması sonucunun ise katılımcıların çoğunluğunun sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleşmesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda, uygulanmakta olan son sistemin olumsuz yönlerinin daha ağır bastığı söylenebilir. Öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri yeni geçiş sisteminin beklenen hedefleri karşılayamadığı yönündedir.

Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu da nitelikli okul algısı ve adrese dayalı yerleştirme sistemi hakkında, bazı öğretmen ve velilerin nitelikli okullara ya da kendi bölgelerinde bulunmayan daha iyi sayılabilecek bir liseye yerleşmek için adres değişikliği yapmalarına ilişkin görüşleridir. Bu durumun gerçekten var olma durumu yeni geçiş sisteminin temel hedefleriyle ters düşmektedir. Olumlu görüşlerin temalara dağılımı incelendiğinde, özellikle belli bir hedefi olan ve başarı düzeyi ortalamanın üzerinde olan öğrencilere yönelik olduğu görülmektedir.

- Öğrenciler en çok *sözel derslerde okuldaki eğitimin yeterliği ve MEB'in örnek soruları yayınlaması* alt temalarında, öğretmenler en çok *derslerde merkezi sınav alt testleri kazanımlarına uygun sorular çözülmesi* ve *üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük soru hazırlama gayreti* alt temalarında, veliler ise *9. sınıf performansına OKMS'nin etkisi* alt temalarında OKMS'nin ölçüt geçerliğini destekleyen ifadeler kullanmışlardır. Merkezi sınava öğrencisi katılacak olan ortaokul 8. sınıfta derse giren öğretmenlerin çoğunluğunun merkezi sınavlara dönük öğretim yaptıklarını belirtmiştir. McMillan ve arkadaşları (1999), merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme uygulamalarını önemli ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Merkezi sınavlardaki başarının birinci öncelik olduğu ülkemizde öğretmenlerden beklentiler de tamamen sınav başarısına odaklı hale gelmiştir. Keskin (2012) öğretmenlerin saygınlığı ve önemini, öğrencilerinin sınavlarda aldığı puanlarla ölçüldüğünü, dolayısıyla merkezi sınava ilişkin başarı durumunun öğretmenin imajını etkilediğini belirtmektedir. Çetin ve Ünsal (2019) merkezi sınav sonuçlarının, öğretmenlerin öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünme becerisini geliştirerek, kendilerini sürekli güncellemek durumunda kalmasına vurgu yapmıştır. Bu sebeplerle öğretmenler, öğretim programlarında belirtilen içerik yerine sınav içeriğinin öğretilmesine odaklanmışlardır (Etsey, 1997; Johnson, 2007). Bahsedilen durumlar her ne kadar okullarda verilen eğitimin merkezi sınavlarla ilişkisini olumlu etkilese de yapılandırmacı eğitim sistemine ilişkin uygulamalarla gelişmektedir.
- Eğitim programları ve öğretimi ana teması bağlamında, öğrenci, öğretmen ve velilerin *MEB' in örnek sorular yayınlamasına* ilişkin görüşleri çoğunluktadır. Ayrıca öğretmenlerin *8. sınıf öğretim programlarıyla merkezi sınav sorularının*

uyumlu olmasına ilişkin OKMS'nin ölçüt geçerliğini destekleyen ifadeleri bulunmaktadır. Merkezi sınavda benzerlerinin çıkması beklenen soruların yayınlanması, öğrencilerin neyle karşılaşacaklarını bilmeleri, öğretmenlerin de öğretim programlarını ve derse yardımcı kaynakların kullanımını bu sorulara göre ayarlaması açısından önemlidir. Ders işleme süreci ana teması bağlamında, paydaşlar çoğunlukla *sözel derslerde okuldaki eğitimin yeterli olduğu* ve *OKMS'nin 9. sınıf akademik başarısına olumlu etkilerinin olduğu* yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğrenci ve öğretmenler ayrıca derslerde daha önce *merkezi sınavlarda çıkmış olan ve merkezi sınav alt testleri kazanımlarına uygun sorular çözülmesine* yönelik olumlu görüşlerde bulunmuşlardır.

- Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen OKMS alt test puanlarını açıklamada 8. sınıf Türkçe, TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ve 9. sınıf Tarih derslerine ait akademik başarı puanlarının yordayıcılığının yüksek bulunması, bulguları da paydaş görüşleriyle desteklenmektedir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme ana teması bağlamında; veliler görüş belirtmezlerken, öğrenci ve öğretmenler *okul takviye kurslarında merkezi sınav alt testlerine ilişkin puan hesaplama katsayılarının dikkate alındığını, sadece öğretmenler de okul sınavların da sınav güvenliğine dönük önlemler alınması ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye dönük soru hazırlama gayretinde olduklarını* belirtmişlerdir. Başarı ve başarısızlıktan doğrudan sorumlu tutulan öğretmenler, yeni sistemde soru tarzlarının da değişmesiyle kendilerini geliştirme ve güncelleme adına çalışmalarını artırmışlardır. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarını tamamen merkezi sınav odaklı hale getirmişlerdir. Açık uçlu sınavlar yerine çoktan seçmeli testler kullanma eğilimine girmişlerdir. Bu durum okullarda verilen eğitimin merkezi sınav puanlarını yordamasına olumlu katkı yapmakla birlikte yaratıcı ve eleştirel düşünme bağlamında olumsuz sonuçlar doğurabilir. Diğer yandan bir önceki sistem olan TEOG'da sınav güvenliğine ilişkin kaygıların bu sistemde azaldığı düşünülmektedir.
- OKMS'nin ölçüt geçerliğine ilişkin paydaşlar tarafından desteklenmeyen görüşleri incelendiğinde; eğitim programları ve öğretimi boyutunda ana temalara göre öğrenci, öğretmen ve velilerin *sayısal derslerde-üst düzey düşünme becerileri için okuldaki eğitimin yeterli gelmemesine* ilişkin görüşleri

çoğunluktadır. Öğretmenlerin ayrıca 8. sınıf öğretim programının yoğun olmasına ilişkin ifadeleri bulunmaktadır. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen, OKMS alt test puanlarını açıklamada 8. sınıf ve 9. sınıf Matematik derslerine ait akademik başarı puanlarının yordayıcılığının oldukça düşük bulunması, bulguları da paydaş görüşleriyle desteklenmektedir. Yeni sistemde ALES tarzı üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların olması, öğrencilerin uyum sürecinde problemler oluşturmakta ve uygulanmakta olan öğretim programı yeni nesil sorularla çelişmektedir (Çakıoğlu, 2019).

- Eğitimde ölçme ve değerlendirme ana teması bağlamında, paydaşlar çoğunlukla *öğretmenlerin subjektif değerlendirme yaptıkları* yönünde görüş belirtmişlerdir. Bunun dışında, öğrenciler *okul sınavlarının yorumlama-muhakeme becerisini ölçmemesi* ve öğretmenler, *velilerin öğretmenlere dönük yüksek not baskısı yaptıklarına* yönelik görüşlerde bulunmuşlardır. Benzer olarak; İnceoğlu da (2015) TEOG sınavını matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri ile değerlendirdiği çalışmada; not verme konusunda öğretmenler üzerinde baskı kurmaya çalışıldığı ve sınava hazırlıkta yardımcı kaynak gereksiniminin hala yüksek olduğu ifade etmişlerdir.
- Sınıf iklimi ana teması bağlamında; *niteliksiz lise algısının* öğrencilerde okul derslerine olan ilgiyi ve derslere aktif katılımı azaltması önemli bir sonuçtur. Özdemir ve arkadaşları (2020) yerel ve merkezi yerleştirme sisteminin öğrenci profilini etkileyip etkilemediğinin tespit edilmesine yönelik yürüttükleri çalışmada; yerel yerleştirme sonuçlarına göre kayıt yapılan okullarda kontenjanların yüksek olduğu ve buna bağlı olarak da sınıf mevcutlarının da beklenenden fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Karma Yöntem Araştırmasının Katkısı

Doğrudan ya da dolaylı olarak yüzbinlerce bireyi etkileyen ve yüksek riskli testler grubunda yer alan, liselere geçişte güncel olarak uygulanmakta olan merkezi sınavın hedeflenen amaçlarla ve diğer sosyal değerlerle ne kadar tutarlı olduğunun belirlenmesi ve ölçme sonuçlarının ters etkileri konularında bilgi toplayabilmek adına nicel verilerle elde edilen geçerliğe ilişkin kanıtların nitel verilerle doğrulanması, araştırmaya derinlik katmakla birlikte, objektif ve ölçülebilir gerçeklerin, hem öğrenci, hem öğretmen hem de velilerin etkileşim ve inanış biçimlerinde nasıl karşılık

bulduğunu görmek bu yöntemi kullanmayı mümkün kılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin konunun doğasına uygun olarak entegre edilmesiyle, çalışma konusunun derinlemesine incelenmesine imkan sağlanarak, araştırmanın daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşabilmesi amaçlanmıştır.

Öneriler

Bu bölümde, liselere geçiş sisteminin hedeflerinin, eğitim paydaşlarınca ne kadarının gerçekleştiğinin değerlendirilmesi sonucunda, sınavın amacına yönelik geri bildirimler vermesine ve uygulanmasına yönelik okul yöneticilerine, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Okul yöneticilerine yönelik öneriler.

1. Öğrenci, öğretmen ve velilerin liselere geçiş sistemine ilişkin kaygılarını gidermek adına psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin etkinliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. OKMS'de yer alan testlerin yapısı ve içeriği göz önüne alınarak özellikle 8. sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitimler almaları sağlanabilir.

3. Adrese dayalı yerleştirme sisteminde ortaokul başarı puanlarının kullanılması sebebiyle, öğrencilere yüksek notlar verilmesi yönünde baskı hissetmemelerine yönelik tedbirler alınabilir.

4. Merkezi sınavların iletişim boyutunda öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki sorunlar göz önüne alındığında, bu sorunların asgari düzeye indirilmesi için okul-aile iş birliklerinin güçlendirilmesine yönelik tedbirler alınabilir.

5. Merkezi sınavların sosyal hayata etkisi boyutunda, katılımcıların çoğunluğun yeni geçiş sisteminde uygulanan merkezi sınavın *sosyal etkinlikleri sınırlandırdığını* belirtmeleri göz önüne alındığında, öğrencilerin boş zamanlarını sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler için kullanabilecekleri alanlar oluşturulabilir.

Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler.

1. Liselere geçiş sisteminin ve sisteme ilişkin merkezi sınavın beklenen hedeflerinin ve sosyal değerlerinin, paydaş görüşleriyle deteklenebilmesi için ortaöğretime geçiş sürecine yönelik uzun vadeli planlamalar yapılması, ani, köklü ve

plansız değişikliklerden kaçınılması, değişikliklerin aşamalı olarak uygulanması ve paydaşların ilgi ve beklentileri göz önüne alınarak bütün süreçlerden haberdar olması sağlanabilir; geçiş sistemine ilişkin belirsizlik ve kaygılar ortadan kaldırılabilir.

2. Okullarda verilen eğitimin kalitesinin artırılması adına, 8. sınıf derslerine giren öğretmenler için eğitim programları ve öğretimi ile eğitimde ölçme ve değerlendirme alanlarında hizmet içi eğitim planlamaları yapılabilir.

3. Başarılı öğrencilerin pedagojik ihtiyaçlarının karşılanması açısından merkezi sınavların devam etmesi gerekli olmakla birlikte, uzun vadede ve değişik aralıkla yapılan ölçmelere ilişkin sonuçların güvenilirliği ve öğrencilerin okul ile bağlarının güçlendirilmesi açısından; öğrencileri psikolojik açıdan rahatlatabilecek ara değerlendirmeler yapılması, okul başarı puanlarının ve sportif - sosyal ve kültürel faaliyetlerin belli ağırlıklandırmalarla OKMS puan hesaplamalarına dahil edilmesi önerilebilir.

4. Ortaokul çağındaki öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimleri de göz önüne alınarak yapılan merkezi sınavların daha kolay ve stressiz bir yapıya dönüşmesine yönelik önlemler alınabilir. Merkezi sınavlarda özellikle sayısal testlerin güçlüğü gözden geçirilebilir.

5. Merkezi sınavların, öğretmenlerin öğretim süreçleri ve ölçme ve değerlendirme faaliyetleri üzerinde baskı oluşturması göz önüne alındığında, öğretmenler üzerindeki baskının azaltılmasına yönelik tedbirler alınabilir.

6. Nitelikli okul tanımlamasının toplumda yarattığı olumsuz algının giderilmesi için yeniden isimlendirme yapılması, bu okullara yerleşebilmek için nitelikli okul olarak tanımlanmayan ancak iyi eğitim verdiği geçmişten beri bilinen okullara yerleşebilmek için adres değiştirme durumunun gerçekliğinin araştırılması ve nitelikli okulların dağılımı konusunda, bölgelerin ve yerleşim yerlerinin özellikleri dikkate alınarak daha doğru planlamalar yapılması önerilebilir.

7. Yeni geçiş sisteminin hedefleri doğrultusunda okul dışı kurumlara olan talebin azalmadığı, okul dışı kaynaklara talebin arttığı görülmektedir. Öğrencilerin psikososyal gelişimleri de göz önüne alınarak okul dışı kaynaklara olan talebin azaltılmasına yönelik, özellikle köylerde yaşayan öğrencilerin merkezi sınavlar için gerekli kaynaklara ulaşımı konusunda önlemler alınabilir.

8. Merkezi sınavlar ve öğretim programları arasındaki uyumsuzlukların en aza indirilebilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

9. Yeni liselere geçiş sisteminin merkezi sınava giren öğrenci sayısını azaltma hedefinin gerçekleşmediği görülmekle birlikte bu sorunun sebep ve sonuçlarına dayalı çalışmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler.

1. Ranj daralmasının geçerlik üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilmek için farklı iller, farklı lise türleri ve büyük öğrenci grupları ile çalışmalar yapılarak ülkemizin genel durumu izlenebilir. Bu sayede bulguların genellenebilirliği artırılabilir.

2. Merkezi ve yerel yerleştirme sistemleriyle liselere kayıt olan öğrencilerin ortaokul ve lise yıl sonu başarı puanlarının Temel Yeterlik Sınavı (TYT) ve Alan Yeterlik Sınavı (AYT) alt testlerini yordama etkisi ve 8. sınıfta elde edilen başarı puanlarının OKMS alt test puanlarını yordama etkisi incelenerek OKMS'de elde edilen verilerin TYT ve AYT'yi yordama etkisine yönelik çalışmalar yapılabilir.

3. Öğrencilerin OKMS başarısını etkileyebileceği düşünülen, OKMS'ye yönelik tutum, yetenek, sosyoekonomik düzey, anne baba eğitim durumu değişkenlerinin akademik başarı puanları ile bir arada incelenmesi önerilebilir.

4. Merkezi yerleştirme ve yerel yerleştirme ile yerleşen öğrencilerden elde edilen veriler ayrı ayrı ve bir arada analiz edilerek ranj daralmasının etkileri gözlenebilir.

5. 8. sınıf derslerine ilişkin öğretim programlarına ilişkin kazanımların liselere girişte uygulanan sınavlardaki soruları çözebilmek için yeterli olup olmadığına dönük çalışmalar yapılabilir. 8. sınıf ders kazanımları ile OKMS alt testlerinin öğretim programına uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı kapsam geçerliği açısından incelenebilir.

Kaynaklar

- Acar, M., & Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavlar: olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414. <https://doi.org/10.18039/ajesi.758369>
- AERA, APA & NCME [American Educational Research Association, American Psychological Association ve National Council on Measurement in Education] (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- AERA, APA & NCME [American Educational Research Association, American Psychological Association ve National Council on Measurement in Education] (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association
- Afacan, Ö., & Nuhoğlu, H. (2008). Canlılar bilimi konusunda tımsr-1999 soruları ile lgs 1999 sorularının karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 31-43.
- Afflerbach, P. (2005). High stakes testing and reading assessment. National reading conference policy brief. *Journal of Literacy Research*, 37(2), 151–162.
- Ahn, T., & Trogon, J. G. (2017). Peer delinquency and student achievement in middle school. *Labour Economics*, 44, 192-217. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.01.006>
- Aiken Jr, L. R. (1971). Verbal factors and mathematics learning: A review of research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 304-313. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.2.4.0304>
- Akgül, A., & Yıldız, S. S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemi'ne (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1).

- Akman, O. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarına ilişkin 9. sınıf öğrencilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bartın. <http://hdl.handle.net/11772/383>
- Aktan, D. Ç., Aksu, G., & Eser, M. T. (2018). Türkiye ve Amerika'da engelli öğrenciler için yapılan geniş ölçekli sınavların yasal sorumluluklar, uygulama yöntemleri ve geçerlik açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 69-83.
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://hdl.handle.net/20.500.12452/6969>
- Anastasi, A. (1992). What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests. *Journal of Counseling & Development*, 70(5), 610-615. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01670.x>
- Argon, T., & Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 446-474.
- Arı, A., & İnci, T., (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 17-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21661/232896>
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211-236. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6371>
- Atar, E., & Aykaç, N., (2014). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin 4+ 4+ 4 uygulaması sonucunda yaşadıkları sorunların öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Muğla ili örneği). *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014*, p. 335-348, Ankara-Turkey
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.

- Atılgan, H., Kan, A., & Aydın, B. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Atılgan, H., Kan, A., & Aydın, B. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme [Measurement and evaluation in education]*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atılgan, H., Kan, A., & Doğan, H. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (H. Atılgan, Ed.)*. Anı Yayıncılık.
- Atılgan, H., Saçkes, M., Yurduğül, H., & Çırak, Y. (2007). Korku yaşantıları ölçeğinin türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 28(3), 79-94.
- Atilla, M. & Özeken, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen Bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Aydın, M. & Uçgun, D. (2020). Ortaokul Türkçe dersi sınav sorularının Program'daki kazanımlara göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 343-356.
- Bağcı, E. (2016) *TEOG sınavı matematik sorularının Matematik Öğretim Programı'na uygunluğunun ve TEOG sistemi'nin hedeflerine ulaşma düzeyinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bakırcı, H., & 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/493331>
- Bal, A. P. (2011). Oluşturmacı öğrenme ortamının sınıf öğretmenliği öğrencilerinin temel matematik dersinde akademik başarı ve van hiele geometri düşünme düzeyine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 47-57.
- Baş, G. (2013). Seviye belirleme sınavı (SBS-2009): 6. sınıf ingilizce alt testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13)26, 44 – 62

- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 14-26.
- Başar, H. & Bal, E. (2014). Short segment pedicle screw instrumentation with an index level screw and cantilevered hyperlordotic reduction in the treatment of type-A fractures of the thoracolumbar spine. *The bone & joint journal*, 96(4), 541-547. <https://doi.org/10.1302/0301-620X.96B4.33249>
- Başer, N. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sisteminin fen bilimleri öğretimi bakımından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/20.500.12587/16524>
- Başokçu, O. T., Bardakçı, V., Çakıroğlu, E., Öğretmen, T., Yurdakul, B., & Akyüz, G. (2018). Uluslararası Geniş Ölçekli Sınavlarda Türkiye'nin Matematik Başarısını Arttırabilmek İçin Bir Model Önerisi: Bilişsel Tanıya Dayalı İzleme Modelinin Etkliliği. <https://open.metu.edu.tr/bitstream/handle/11511/50310/TVRnMU56SXk.pdf>
- Başol, G., Balgalmış, E., Karlı, M. G., & Öz, F. B. (2016). Content analysis of TEOG mathematics items based on MONE attainments, TIMSS levels, and reformed Bloom Taxonomy TEOG. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5945-5967.
- Batur, Z., Başar, M., & Şaşmaz, E. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (TEOGS) öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 37-53. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eibd/issue/29470/315956>
- Bay, Y. (2015). Orta Öğretimden Üniversiteye Geçişte Bir Model Uygulaması: LCC Early College. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3).
- Baykal, A. (2014). *Sınavlardan sınav beğen. Eğitim sisteminde kademeler arası geçiş ve sınavlar*. Ege'den Eğitime Bakış Paneli, Ege Üniversitesi, İzmir. https://www.academia.edu/11610273/SINAVLARDAN_SINAV_BE%C4%9EE_N

- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).
- Baykul, Y. (1999). *İstatistik: Metodlar ve uygulamalar*. Anı yayıncılık.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması [Measurement in education and psychology: Classical test theory and application]*. ÖSYM yayınları.
- Berberoğlu, G. (2012). Kapsam geçerliği. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 15, 10-16.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, çev. Ed: Hasan Aydın, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Biba Şinik, S. (2010). *Ortaöğretime geçişte uygulanan sbs'lerin ailelerin sosyal yaşantısına etkileri ve ailelerin bu sınavlara ilişkin duygu ve düşünceleri*. (Yüksekisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Biçer, D. (2014). *Ortaöğretime geçiş sürecinin Almanya ve Rusya örnekleriyle karşılaştırılması ve yaşanan sorunlara çözüm önerileri*. A. Akdoğanbulut İnsan, & A. Yavuz Akengin (Dü.), Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi içinde (s. 603-618). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Biesta, G. (2017). Education, measurement and the professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational philosophy and theory*, 49(4), 315-330. <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1048665>
- Brennan, R. L. (2013). Commentary on “validating the interpretations and uses of test scores”. *Journal of Educational Measurement*, 50(1), 73 – 83.
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Middle school teachers' views about high-stakes tests. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 319-330.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167.

- Buluç, B., Çelik, Ö., & Uzun, E. B., (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sisteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Örnekleme yöntemleri*.
- Cakan, M. (2005). Adaptation of an Emotional Intelligence Scale for Turkish Educators. *International Education Journal*, 6(3), 367-372.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research (4. bs.)*. Boston: Pearson
- Creswell, J. W. (1994). *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2. Baskı)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (2. Baskı)*. Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2009). *Mapping the field of mixed methods research*. Sage. <https://doi.org/10.1177/1558689808330883>
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*. Sage.

- Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. *Holt, Rinehart and Winston*, 6277.
- Crocker, L., & Algina, J. (2006). *Introduction to classical and modern test theory*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, 52(4), 281. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Cureton, E. E. (1950). Validity, reliability, and baloney. *Educational and Psychological Measurement*, 10(1), 94-96. <https://doi.org/10.1177/001316445001000107>
- Çağlar, M., & Kılıç, A. (2019). Merkezi sınav ve öğretmen yapımı sınavların bazı değişkenler açısından incelenmesi: ortaöğretime geçiş sınavı örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1288-1305. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-416761>
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve bilim*, 28(128).
- Çakıoğlu, V. (2019) *Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çankaya, S. (2005). *Kanonik korelasyon analizi ve hayvancılıkta kullanımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Çelik, Z. (2015). Ortaöğretim ve yükseköğretime geçiş sınavlarının kısılcacında ortaöğretim sistemi. *Toplum Eğitim Politikaları*, 273-298.
- Çepni, S., & Şahin, Ç. (2012). Effect of different teaching methods and techniques embedded in the 5E instructional model on students' learning about buoyancy force. *International Journal of Physics & Chemistry Education*, 4(2), 97-127.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe*

- Çetin, A. (2017). *Özel dersanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Çifçili, V. (2007). *Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. İstanbul.
- Çitemel, N., Bozkurt, S., Eroğlu, Y., Yıldırım, Ü., & Mengi, S. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinde Sınav Sisteminin Yarattığı Yarışmacı Kültür ve Sonuçları, 18. *Eğitim Bilimleri Kurultayı: Bildiri Özetleri*. Ege Üniversitesi, İzmir, sy, 351.
- Dawson, H.S. (2012). *Teachers' motivation and beliefs in a high-stakes testing context*. (Unpublished Doctoral Dissertation). The Ohio State University.
http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1338399669
- Demir, S. B., & 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>
- Demirbilek, M., & Levent, A. F. Kademeler Arası Geçiş ve Sınav Sisteminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 57-79.
<https://doi.org/10.15285/maruaebd.586835>
- Deniz, K. Z., & Kelecioğlu, H. (2005). İlköğretim başarı ölçüleri ile ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 127-143.

- Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(17). <https://doi.org/10.14520/adyusbd.761>
- Dinç, E., Uzun, C., & Çoban, O. (2014). Eğitimde kademeler arası geçişle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 209-235
- Doğan, N. (2017). Interview with Stephen G. Sireci on validity. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 158-168.
- Doğan, N. (2019). İnsan davranışları ve ölçme araçlarını sınıflama (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, N., & Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. sınıflar için uygulanan seviye belirlemesınavı'nın uygunluk geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Duban, N., & Arısoy, H. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimden orta öğretime geçiş (TEOG) sınavına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1/12), 67-98.
- Duran, E., & Sezgin, B. (2014). Türkiye ve AB ülkelerinin eğitimde kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması. A. Akdoğanbulut İnsan, & A. Yavuz Akengin (Dü.). *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, 621-640.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2017). Yeni dönemde ortaöğretimin amacı ve yeniden düzenlenmesi. http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_OrtaO_gecis_politika_no_tu.pdf
- Elmore, R.F. (2004). Conclusion: The problem of stakes in performance-based accountability systems. In S.H. Fuhman and R.F. Elmore (Eds), *Redesigning accountability systems for Education* (pp. 274-296). New York, NY: Teachers College Press.

- Emin, N. M (2020). 2020 LGS sonuçlarına ilişkin değerlendirme. SETA.<https://setav.org/assets/uploads/2020/07/P291.pdf>
- Erdem, H. (2014). *Algılanan örgütsel destek ve kontrol odağının stresle başa çıkma yöntemleri üzerine etkileri: Psikolojik sermayenin bu süreçteki rolü ve bir alan araştırması*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya. <http://hdl.handle.net/11616/5687>
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2017). Kendi kendine öğrenmeye ilişkin yapılan araştırmaların değerlendirilmesi. *E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi, S. Avşaroğlu, O. Köksal, & M. Uslu (Dü.), INES*, 522-531.
- Etsey, Y. K. (1997). Teachers' and school administrators' perspectives and use of standardized achievement tests: A review of published research. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*,.
- Eurydice, E. (2009). Early childhood education and care in Europe: Tackling social and cultural inequalities. *Brussels: Eurydice*. https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2009_eurydice_-_early_childhood_education_and_care_in_europe_tackling_social_and_cultural_inequalities.pdf
- Eurydice (2018). National specificities of the education system. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en
- Eurypedia (2013). European encyclopedia on national education systems. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_en
- Eurypedia (2013). The structure of the European education systems 2013/14: schematic diagrams. http://www.refernet.org.cy/images/media/assetfile/education_structures_EN.pdf
- Fetters, M. D. (2018). Six equations to help conceptualize the field of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 12(3), 262-267. <https://doi.org/10.1177%2F1558689818779433> .

- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction (8th ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Genc, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practice* (Unpublished doctoral dissertation). http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-0126
- Giannakaki, M. S. (2005). "Using mixed-methods to examine teachers' attitudes to educational change: the case of the skills for life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in england". *Educational Research and Evaluation*, 11(4): 323- 348.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Greene, J., Caracelli, V., & Graham, W. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Güler, N., & Gelbal, S. (2010). Studying reliability of open ended mathematics items according to the classical test theory and generalizability theory. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(2), 1011-1019.
- Gültekin, C. (2014). *Ortaöğretim öğrencileri ile üniversite öğrencilerinin hal değişimi, çözümler ve çözünürlük konuları ile ilgili grafik çizme okuma ve yorumlama becerilerinin karşılaştırılması*. <https://hdl.handle.net/20.500.12462/2836>
- Gültekin, İ., & Arhan, S. (2015). Seviye belirleme sınavında (sbs) türkçe alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 44(206), 69-96.
- Gültekin, M. (2003). *Öğretmenlik Uygulaması Kilavuzu*. Anadolu Üniversitesi.

- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim online*, 9(1), 316-330. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106971>
- Gür B., S., Çelik Z., & Coşkun İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? *SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. Sayı:69*, 1-28
- Gürses, A., Bayrak, R., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., & Doğar, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulamalarında mikro öğretim yönteminin etkililiğinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Gürses, A., Doğar, Ç., Yalçın, M., Açıkyıldız, M., Bayrak, R., & Karaca, S. (2006). The adsorption kinetics of the cationic dye, methylene blue, onto clay. *Journal of Hazardous Materials*, 131(1-3), 217-228. <https://doi.org/10.1016/j.jhazmat.2005.09.036>
- Güzeller, C. (2005). İlköğretim akademik başarı not ortalamaları ile okösys alt test puanları arasındaki uygunluk geçerliği çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 133-143.
- Güzeller, C. O. (2005). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının geçerliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güzeller, C. O. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi akademik ortalamaları ile seviye belirleme sınavı fen bilimleri alt testi puanları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 201-214.
- Güzeller, C., & Kelecioğlu, H. (2006). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme sınavının sınıflama geçerliği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 140-148.
- Hair, J.F., Tatham R. L., Andreson, R. E., & Black W. (1998). Multivariate data analysis, fifth edition prentice-hall international inc . https://www.researchgate.net/publication/333018295_Revisiting_Hair_Et_al's_Multivariate_Data_Analysis_40_Years_Later

- Haladyna, T. M. (2006). Perils of standardized achievement testing. *Educational Horizons*, 30-43.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. & Klein, S. P. (2002). *Making sense of test based accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2002/MR1554.pdf
- Hanımoğlu, A., & İnanç, B. Y. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı mükemmeliyetçilik ve anne baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351-366.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 181-195.
- Herman, J. (2004). *The effects of testing on instruction*. In S.H. Furhman & R.F. Elmore (Eds), *Redesigning accountability systems for education* (pp. 141-166). New York, NY: Teachers College Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The elementary school journal*, 106(2), 105-130.
- İnceoğlu, S. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/20.500.12587/15551>
- İşman, A. (2001). *Türk eğitim sistemi'nde ölçme ve değerlendirme: genel kavramlar, uygulamalar, sorunlar, çözüm önerileri ve yeni bir model*. Değişim Yayınları.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon

- Johnson, P. B. (2007). *High-stake testin gandno child left behind:conceptualand empirical considerations. Authentic educational reform, medited by Salzand Johnson.* Anticipatedpublication: Taylor-Francis
- Jones, B. D., & Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(39). 1-34.
- Jones, G. M., Jones, B. D., & Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing.* Rowman & Littlefield Publishers
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(4), 53-74.
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan sınavların aileler maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalaycıoğlu, E. (2015). Türkiye'de ve dünyada vatandaşlık. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Kan, A. (2005). ÖSS'ye kaynaklık eden alan derslerindeki başarı ile ÖSS'den elde edilen puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(137), 38-44.
- Karaca, M., Bektaş, O., & Armağan, F. Ö. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin merkezi sınavlarda sorulmayan fen bilimleri konularına yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 63-86.
- Karacaoğlu, Y. & Acar, Y. (2014). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Karadeniz, O., Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64-81. <http://hdl.handle.net/11772/2474>
- Karakaya, F., Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2020). Fen Lisesi Öğretmenlerinin TEOG ve LGS Sistemlerine Yönelik Görüşleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.

- Karakaya, İ. (2002). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, İ., & Kutlu, Ö. (2002). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı'nın yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(2), 235-247.
- Karakoç, G., & Köse, İ. A. (2018). İlköğretim akademik başarı ölçüleri ile temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav puanları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(2), 121-142.
- Karakuş, M. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi/The effect of emotional intelligence competencies of primary school administrators and teachers on organizational commitment, organizational citizenship and job satisfaction levels of teachers. <http://hdl.handle.net/11508/14617>
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemleri (Research methods in science)*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapçopur, A., Çakır, M., Norşenli, F., & Halay, D. (2010). *Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model*. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.363268>
- Kaşıkcı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S., & Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 225-232.
- Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba Altun, S. (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007). *Öğretmenin üniversitede yetiştirilmesinin değerlendirilmesi*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları, (5).
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin*

- incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Kelecioğlu, H., & Göçer Şahin, S., (2014). Validity from Past to Present. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 1-11.
- Kelecioğlu, H., Atalay, K., & Öztürk, N. (2010). Seviye belirleme sınavı 7. sınıf matematik alt testinin kapsam geçerliğinin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(1), 37-43.
- Keskin S. & Özsoy A.N. (2004) Kanonik Korelasyon Analizi ve Bir Uygulaması, *Tarım Bilimleri Dergisi*, 10(1), 67-71.
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen sınavlar yaşanmayan hayatlar. Eğitimde paradigma değişimi*. Dipnot Yayınları.
- Kızıkan, O., & Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (lgs) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kline, P. (2000). *An easy guide to factor analysis*. London and New York: Routledge.
- Koyuncu, E., & Özkan, Y. Ö. (2019). Geniş Ölçekli Sınavlarda Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 177-200.
- Köksal, E. A., & Fen, O. Ö. (1998-2001). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları'nda çıkan biyoloji sorularının içerik analizi*.
- Köprülü, G. (2020). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi puanlarının yükseköğretim kurumları sınavını yordama gücü* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, S. Y. (2014). Testing the performance of teaching–learning based optimization (TLBO) algorithm on combinatorial problems: Flow shop and job shop scheduling cases. *Information Sciences*, 276, 204-218.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis*. London: Sage Publications.

- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2010). High stake testing: do essecondary education examination involve any risks? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Levine, M.S. (1997). *Canonical Analysis and Factor Comparison*. Sage Publications.
- Loevinger, J. (1957). Objective tests as instruments of psychological theory. *Psychological reports*, 3(3), 635-694.
- Mardia, K. V., Kent, J. T., & Bibby, J. M. (1979). *Multivariate analysis (Probability and mathematical statistics)*. Academic Press Limited.
- Mart, M. T. (2014). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi (TEOG) sınavlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Mc Call Jr, & M. W. (1980). Conjecturing about creative leaders. *The Journal of Creative Behavior*, 14(4), 225-257. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1980.tb00253.x>
- McMillan, J. H., Myran, S. & Workman, D. (1999). *The impact of mandated statewide testing on teachers' classroom assessment and instruction practices*. <https://eric.ed.gov/?id=ED431041>
- MEB (2008). Ortaöğretime geçiş sistemi, seviye belirleme sınavı ve 6 ve 7'nci sınıflar devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı e-kılavuzu. <http://www.meb.gov.tr/sinavlar/detay.asp?ID=14&ID2=0&ID3=45>
- MEB (2010). MEB yaygın eğitim kurumları yönetmeliği. <http://dspace.ceid.org.tr/xmlui/handle/1/297>
- MEB (2014). Orta öğretime geçiş sistemi hakkında sıkça sorulan sorular. URL: http://oges.meb.gov.tr/docs2104/ortak_snav_tüm_sorular_ve_cevaplari

- MEB (2019). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134315_Kilavuz2019.pdf
- MEB (2019a). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav raporu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB (2009). *İlköğretim öğrencilerinin başarılarının belirlenmesi (ÖBBS): Durum belirleme raporu*. Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED), Ankara: MEB Yayınları.
- Mertens, D. M., & Hesse-Biber, S. (2012). Triangulation and mixed methods research: Provocative positions. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 75-79. <https://doi.org/10.1177/1558689812437100>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005), *Advanced And Multivariate Statistical Methods: Practical Application And Interpretation* (3rd Ed.), Pyczak Publishing, Glendale, CA.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test validation: The science and ethics of assessment. *Educational researcher*, 18(2), 5-11.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American psychologist*, 50(9), 741.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.
- Mills, G. E. & Gay, L. R. (2016). *Educational research: competencies for analysis and applications*. (11. Baskı) Pearson Education.
- Ministry of Education, Science and Technology, Republic of Korea. (2008). *Elementary and secondary education act*. <http://english.mest.go.kr/web/42211/en/board/enview.do?bbsId=280¤tPage=4&boardSeq=21929&mode=view>
- Morgan, D.L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. SAGE.

- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.
- Moses, M. S. & Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of high stakes testing reforms. *Education and Culture*, 23(1), 55-72.
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1998). *Psychological testing; principles and applications*. Prentice Hall.
- Nakip, M. (2003). *Pazarlama Araştırmaları (1. Baskı)*. Seçkin Yayınları.
- Newman, I & Ridenour, C. S. (2008). *Mixed methods research: exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Ocak, G., Akgül, A., & Yıldız S. Ş. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemi'ne (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37–55.
- OECD, (2016). PISA 2015 Results (Volume I): *Excellence and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing,
- OECD, F. (2016). FDI in Figures. *Organisation for European Economic Cooperation Paris*.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). "Enhancing the Interpretation of "Significant" Findings: The Role of Mixed Methods Research". *The Qualitative Report*, 9(4): 770-792.
- Oryaşın, U. (2012). *Liselere giriş sınavlarında (1990-2009) ses bilgisi ve biçim bilgisi sorularının öğretim programları, ders kitaplarıyla uygunluğunun incelenmesi* (Doktora tezi). DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/7117>
- Osterlind, S. J. (2006). *Modern measurement: Theory, principles, and applications of mental appraisal*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.

- Önal Akbaş, A. (2006). *Köy çocuklarının ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları sorunların toplumsal cinsiyet açısından karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Önen, E. (2003). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınav başarısı ve lise 1. sınıftaki akademik başarıya ilişkin bir yordama geçerliliği çalışması: fen lisesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öntaş, T., Çoban, O., & Yıldırım, E. (2020) Ortaokul Sosyal Bilgiler ve Tc İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının Lgs Tc İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testini yordama gücü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 256-275.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. OSYM Eğitim Yayınları, Ankara.
- Özçelik, D.A. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi II*. Kaan Kitabevi
- Özdemir, A., & Gelbal, S. (2016). İlköğretim ve ortaöğretim başarı ölçülerinin yükseköğretime geçiş sınav puanlarını yordama gücü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(2), 309-334.
- Özdemir, A., Mete, C. E., & Muslu, M. E. (2020). Liselere geçiş sistemindeki değişikliğin öğrenci profillerine yansımaları üzerine fenomenolojik bir çalışma. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(4), 204-221.
- Özkan, M., & Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(10), 441-453.
- Özkan, Y. Ö., Satıcı, D. K., & Güvendir, M. A. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. https://www.researchgate.net/publication/321361441_Temel_Egitimden_Ortaogretime_Gecis_TEOG_Sinavinin_uygulama_Kosullarina_Iliskin_Ogr

[enci Gorusleri The Opinions of The Students About Transition From Basic Education to the Secondary Education BESE-TEOG](#)

- Öztürk, F. Z., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Parlak, B. & Tatlıdil, H. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin okul başarıları ile test puanları arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 335-350.
- Parlak, B., & Tatlıdil, H. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin okul başarıları ile test puanları arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 335-350.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması*. Anı Yayıncılık.
- Ross, J. A. (2006). The reliability, validity, and utility of self-assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 11(1), 10.
- Sambell, K., McDowell, L., & Brown, S. (1997). "But is it fair?": an exploratory study of student perceptions of the consequential validity of assessment. *Studies in educational evaluation*, 23(4), 349-371.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Sevindik, H. (2009). *Akademik başarı puanlarının seviye belirleme sınavı (SBS) 2008 puanları ile ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sınacı, B. (2019). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sisteminde uygulanan sınavların puanları ile diğer puanların karşılaştırılması* (Yüksek lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Sireci, S. G. (2009). *Packing and unpacking sources of validity evidence*. In R. W. Lissitz (Ed.), *The Concept of validity: Revisions, new directions, and applications* (pp. 19-37). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) (2017). TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler. <https://www.setav.org/teog-yerlestirme-sistemi-guclukler-ve-oneriler/>
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) (2018). Ortaöğretime geçiş sınavlarında yapılan değişikliğin sebepleri. http://file.setav.org/Files/Pdf/20150115172839_1.-yilinda-temel-egitimden-ortaogretime-gecis-reformunun-degerlendirilmesi-pdf.pdf
- Smyth, T. S. (2008). Who is no child left behind leaving behind? *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(3), 133-137.
- Sözen, S., & Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 220-237.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences (Fifth edition)*. Taylor and Francis Group, LLC
- şad, S. N. & şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- şad, S. N., & şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(1).
- şahin, M., Aydın, B., Sarı, S. V., Sezen, K., & Havva, P. (2012). Öznel İyi Oluşu Açıklamada Umut ve Yaşamda Anlamın. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 827-836.

- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N., & Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim okulu öğrenci ile öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878.
- Şata, M. (2016). Türk eğitim sistemi'nde sınıf içi ile geniş ölçekli ölçme ve değerlendirmeye genel bir bakış . *Current Research in Education* , 2 (1) , 53-60
<https://dergipark.org.tr/en/pub/crd/issue/24869/262804>
- Şensoy, Ö. (2009) “Fen eğitiminde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı araştırma soruşturma tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, öz-yeterlik düzeyleri ve başarılarına etkisi” (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5. Baskı)*. Allyn and Bacon.
- Tanrısevdi, F., & Kıral, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-238.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage
- Tashakkori, A., Johnson, R. B., & Teddlie, C. (2021). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences (2nd ed.)*. Sage.
- Taşkın, G. (2016). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri: Erzurum ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2019). Ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili 2000-2018 yılları arasında çalışılmış lisansüstü tez ve makalelerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 633-649.

- Tatlıdil, H. (1996). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Cem ofset.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (18. bs)*. Yargı Yayınevi.
- Tekin, H. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı Yayınevi.
- Toraman & Plano Clark (2020). *Reflections about intersecting mixed methods research with social network analysis*. Mixed methods approaches to social network analysis, 175-188.
- Toraman, S. (2020). *Prevalence of mixed methods research in Turkey: A methodological review study. (Turkish)*. Unpublished manuscript, University of Cincinnati, Cincinnati, OH, USA.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. Baskı). Gül Yayınevi.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Nobel Yayınları
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Altıncı b.) Pegem Akademi.
- 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.
- Ünlü, İ. (2009). *İlköğretim 6 sınıf sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli sınıf ortamında durumlu öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yüksek lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ. <http://hdl.handle.net/11508/16476>

- Üzkurt, İ., & Koçakoğlu, M. (2009). İlköğretim 7. Sınıf öğrencilerinin ders notları ile seviye belirleme sınavları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 67-83.
- Variş, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme*. Alkım Yayıncılık
- Verim, A. (2006). *İlköğretim düzeyindeki bazı başarı ölçülerinin ortaöğretim kurumları öğrenci seçme sınavını yordama gücü*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yalcin, I. (2019). Analysis of loneliness levels and digital game addiction of middle school students according to various variables. *World Journal of Education*, 9(1), 20-27.
- Yapıcı, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (teog) sınavı hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(21).
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 259-279.
- Yavuz, M. (2010). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınavında aldıkları sınıf puanlarına etki eden değişkenlerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 705-713.
- Yavuz, M., & Derinbay, D. (2014). Türkiye'de ortaöğretime geçiş için bir model önerisi. *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi*, 181-199.
- Yıldırım A. & Şimşek H.(2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 113-118.
- Yiğittir, S., & Çalışkan, H. (2013). Seviye belirleme sınavında (Sbs) Sosyal Bilgiler alanında sorulan soruların kapsam geçerliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 42(197), 145-157.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme konusundaki yaklaşımlar ve eğitim. *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 6, 61-66

Zayimoğlu Öztürk, F. (2014). Sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması ve müze gezisi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4(1), 12-26.

Zorlu, Z. & Zorlu, F. (2015). Fen ve teknoloji dersinde öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin düzeyleri ve öğretmen görüşleri. *Route Educational and Social Journal*, 2(1), 103-114.

EK-A: Gönüllü Katılım Formları

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (VELİ)

Sayın Veli,

Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve çocuğunuzun bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Araştırma, ortaöğretim kurumları merkezi sınav puanlarının geçerliğinin incelenmesi amacıyla, Prof. Dr. Nuri DOĞAN danışmanlığında hazırlanacak bir doktora tezidir. Bu sebeple de, ilgili konu kapsamında öğrenci görüşlerinin elde edilmesi araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda size bir anket formu uygulanacak olup, anketten elde edilen tüm veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Veriler bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Bununla birlikte, istediğiniz zaman anketi doldurmayı bırakma ve çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Bu bilgileri okuduktan sonra, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanız dâhilinde, benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çalışmaya katılımınız ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Öğrenci Velisi:

Katılımcı No :

İmza :

Sorumlu araştırmacı:

Prof. Dr. Nuri DOĞAN

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

[+90 312 297 8550](tel:+903122978550) /112

nurid@hacettepe.edu.tr

İmza:

Araştırmacı:

Arş. Gör. Mustafa KÖROĞLU

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi /

Eğitim Bilimleri Bölümü

0 (446) 224 00 89 / 42164

mustafa.koroglu@erzincan.edu.tr

İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÖĞRENCİ)

Sevgili Öğrenci,

Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Araştırma, ortaöğretim kurumları merkezi sınav puanlarının geçerliğinin incelenmesi amacıyla, Prof. Dr. Nuri DOĞAN danışmanlığında hazırlanacak bir doktora tezidir. Bu sebeple de, ilgili konu kapsamında sizlerin görüşlerinin elde edilmesi araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda size bir anket formu uygulanacak olup, anketten elde edilen tüm veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Veriler bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Bununla birlikte, istediğiniz zaman anketi doldurmayı bırakma ve çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Bu bilgileri okuduktan sonra, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanız dâhilinde, benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çalışmaya katılımınız ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Öğrencinin:

Katılımcı No :

İmza :

Sorumlu araştırmacı:

Prof. Dr. Nuri DOĞAN

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

[+90 312 297 8550](tel:+903122978550) /112

nurid@hacettepe.edu.tr

İmza:

Araştırmacı:

Arş. Gör. Mustafa KÖROĞLU

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi /

Eğitim Bilimleri Bölümü

0 (446) 224 00 89 / 42164

mustafa.koroglu@erzincan.edu.tr

İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU (ÖĞRETMEN)

Sayın Öğretmenim,

Bu form, yaptığım araştırmanın amacını size anlatmayı ve bir katılımcı olarak haklarınızı tanıtmayı amaçlamaktadır. Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan gerekli izin alınmıştır. Araştırma, ortaöğretim kurumları merkezi sınav puanlarının geçerliğinin incelenmesi amacıyla, Prof. Dr. Nuri DOĞAN danışmanlığında hazırlanacak bir doktora tezidir. Bu sebeple de, ilgili konu kapsamında sizlerin görüşlerinin elde edilmesi araştırma için büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda size bir anket formu uygulanacak olup, anketten elde edilen tüm veriler sadece bilimsel bir amaç için kullanılacaktır. Veriler bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacak, kimseyle paylaşılmayacaktır. Bununla birlikte, istediğiniz zaman anketi doldurmayı bırakma ve çalışmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Bu bilgileri okuduktan sonra, bu araştırmaya gönüllü olarak katılmanız dâhilinde, benim size verdiğim güvenceye dayanarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Çalışmaya katılımınız ile ilgili onay vermeden önce veya onay verdikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir durumla ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. İsteddiğiniz takdirde araştırma sonucu hakkında bilgi almak için de irtibat numaramdan bana ulaşabilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

Öğretmenin:

Katılımcı No :

İmza :

Sorumlu araştırmacı:

Prof. Dr. Nuri DOĞAN

HÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

[+90 312 297 8550](tel:+903122978550) /112

nurid@hacettepe.edu.tr

İmza:

Araştırmacı:

Arş. Gör. Mustafa KÖROĞLU

Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi /
Eğitim Bilimleri Bölümü

0 (446) 224 00 89 / 42164

mustafa.koroglu@erzincan.edu.tr

İmza:

EK-B: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınav Puanlarının Geçerliğinin İncelenmesi” adıyla, Ekim 2020 ile Nisan 2021 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavına ilişkin öğrenci, öğretmen, veli görüşlerinin alınmasına dönüktür

Araştırma Uygulaması: Görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Arş. Gör. Mustafa KÖROĞLU

İletişim bilgileri : 5535362142

*Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).*

...../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

I. BÖLÜM Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Hizmet Süreniz:

1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üzeri

3. Eğitim Durumunuz:

Ön lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora

4. Mezun Olduğunuz Fakülte:

Eğitim Fakültesi Fen Edebiyat Fakültesi Diğer

5. Okulunuzda Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınavına yönelik takviye kursu açıldı mı?

Evet Hayır

6. Kurs açılrsa kursa katkı vermeyi düşünür müsünüz?

Evet Hayır Kursta Görev Aldım

II. BÖLÜM Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın (OKMS) genel olarak;

a. Olumlu yönleri neler olabilir?

b. Olumsuz yönleri neler olabilir?

-- Öğrenci-öğretmen-veli ilişkileri açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?

2. Ortaöğretime geçişte uygulanan son sisteme ait soruların güçlük düzeyini nasıl değerlendirirsiniz? (amaca hizmet etme durumu, bilenle bilmeyeni ayırt etmesi, yansızlık, kapsam, okul müfredatına uygunluk vb.)

3. LGS, OKS, SBS, TEOG, OKMS gibi farklı sınavların uygulandığı ortaöğretime geçiş sistemlerinde yaşanan değişikliklere ilişkin;

a. Olumlu olduğunu düşündüğünüz yönler nelerdir?

b. Olumsuz olduğunu düşündüğünüz yönler nelerdir?

4. Daha önce yapılan liselere giriş sınavları ile OKMS'yi karşılaştırdığınızda; (sınava katılma zorunluğu olup-olmaması, kendi okulunda sınava girebilme-girememe durumu, mazeret sınavı olup olmaması, sınav süresi, soru sayısı, soruların güçlüğü, ders ağırlıkları, değerlendirme vb.)

a) Olumlu yönleri neler olabilir?

b) Olumsuz yönleri neler olabilir?

5. Merkezi ve yerel yerleştirmeye ilişkin;

a. Adrese dayalı geçiş sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

b. Sınavla girilen okulların belirlenmesi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

6. OKMS öğrencilerinizin sosyal hayatını nasıl etkilemektedir?

a) Olumlu gördüğünüz yönleri neler olabilir?

b) Olumsuz gördüğünüz yönleri neler olabilir?

7. Milli Eğitim Bakanlığı'nın geçiş sistemi amaçları arasında yer alan "*fırsat eşitliğinin sağlanması*" konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

-- Eğitsel desteklerin kullanımı ve okulda alınan eğitimin sınav için yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

8. Ülkemizdeki geçiş sistemi ve diğer ülkelerdeki geçiş sistemleri arasındaki farklılıkları nasıl değerlendirirsiniz?

Öğrencilere İlişkin Demografik Bilgi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

I. BÖLÜM Demografik Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz:

Kız Erkek

2. Liseye yerleşme türü:

Merkezi sınavla Sınavsız adrese dayalı

3. Okuduğunuz Lise Türü:

Fen Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi Proje Uygulayan Lise
 Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
 Anadolu Lisesi Özel Temel Lise Diğer

4.Babanızın eğitim durumu

Okur yazar değil İlkokul mezunu Ortaokul mezunu
 Lise mezunu Lisans mezunu Lisansüstü mezun

5.Annenizin eğitim durumu,

Okur yazar değil İlkokul mezunu Ortaokul mezunu
 Lise mezunu Lisans mezunu Lisansüstü mezun

6.OKMS'ye hazırlanırken herhangi bir takviye aldınız mı?

Evet Hayır

7. 6. Soruya Cevabınız "Evet" ise, aldığınız takviye aşağıdakilerden hangisi ya da hangileridir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz).

Dershane Özel Ders Etüt Merkezi
 Okul Kursu Diğer (Yazınız).....

II. BÖLÜM Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın (OKMS) genel olarak;

a. Olumlu yönleri neler olabilir?

b. Olumsuz yönleri neler olabilir?

c. Soruların güçlük düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?

-- Öğrenci-öğretmen-veli ilişkileri açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?

2. LGS, OKS, SBS, TEOG, OKMS gibi farklı sınavların uygulandığı ortaöğretime geçiş sistemlerinde yaşanan değişikliklere ilişkin;

a. Olumlu olduğunu düşündüğünüz yönler nelerdir?

b. Olumsuz olduğunu düşündüğünüz yönler nelerdir?

3. Daha önce yapılan liselere giriş sınavları ile OKMS'yi genel olarak karşılaştırdığınızda; (sınava katılma zorunluğu olup-olmaması, kendi okulunda sınava girebilme-girememe durumu, mazeret sınavı olup-olmaması, sınav süresi, soru sayısı, soruların güçlüğü, ders ağırlıkları, değerlendirme vb. konular)

a) Olumlu yönleri neler olabilir?

b) Olumsuz yönleri neler olabilir?

4. Merkezi ve yerel yerleştirmeye ilişkin;

a. Adrese dayalı geçiş sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

b. Sınavla girilen okulların belirlenmesi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

5. OKMS sosyal hayatınızı nasıl etkilemektedir?

a) Olumlu gördüğünüz yönleri neler olabilir?

b) Olumsuz gördüğünüz yönleri neler olabilir?

6. Milli Eğitim Bakanlığı'nın geçiş sistemi amaçları arasında yer alan "*fırsat eşitliğinin sağlanması*" konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

-- Eğitsel destekler ve okulda alınan eğitimin sınav için yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

7. Ülkemizdeki geçiş sistemi ve diğer ülkelerdeki geçiş sistemleri arasındaki farklılıkları nasıl değerlendirirsiniz?

Velilere İlişkin Demografik Bilgi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

I. BÖLÜM Demografik Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz,

Kadın Erkek

2. Eğitim Durumunuz,

Okur yazar değil İlkokul mezunu Ortaokul mezunu

Lise mezunu Lisans mezunu Lisansüstü mezun

3. Çocuğunuzun liseye yerleşme türü:

Merkezi sınavla Sınavsız adrese dayalı

4. Çocuğunuzun okuduğu lise türü:

Fen Lisesi Sosyal Bilimler Lisesi Proje Uygulayan Lise

Anadolu İmam Hatip Lisesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Anadolu Lisesi Özel Temel Lise Diğer

II. BÖLÜM Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın (OKMS) genel olarak;

a. Olumlu yönleri neler olabilir?

b. Olumsuz yönleri neler olabilir?

c. Soruların güçlük düzeyini nasıl değerlendirirsiniz?

-- Öğrenci-öğretmen-veli ilişkileri açısından avantaj ve dezavantajları nelerdir?

2. LGS, OKS, SBS, TEOG, OKMS gibi farklı sınavların uygulandığı ortaöğretime geçiş sistemlerinde yaşanan değişikliklere ilişkin;

a. Olumlu olduğunu düşündüğünüz yönler nelerdir?

b. Olumsuz olduğunu düşündüğünüz yönler nelerdir?

3. Daha önce uygulanan sistemle liseye yerleşen çocuğunuz var mı? Varsa; OKMS'yi daha öncekilerle karşılaştırdığınızda; (sınava katılma zorunluğu olup-olmaması, kendi

okulunda sınava girebilme-girememe durumu, mazeret sınavı olup olmaması, sınav süresi, soru sayısı, soruların güçlüğü, ders ağırlıkları, değerlendirme vb. konular)

a) Olumlu yönleri neler olabilir?

b) Olumsuz yönleri neler olabilir?

4. Merkezi ve yerel yerleştirmeye ilişkin;

a. Adrese dayalı geçiş sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?

b. Sınavla girilen okulların belirlenmesi konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

5. OKMS çocuğunuzun sosyal hayatını sizce nasıl etkilemektedir?

a) Olumlu gördüğünüz yönleri neler olabilir?

b) Olumsuz gördüğünüz yönleri neler olabilir?

6. Milli Eğitim Bakanlığı'nın geçiş sistemi amaçları arasında yer alan "*fırsat eşitliğinin sağlanması*" konusundaki düşünceleriniz nelerdir?

-- Eğitsel destekler ve okulda alınan eğitimin sınav için yeterliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

7. Ülkemizdeki geçiş sistemi ve diğer ülkelerdeki geçiş sistemleri arasındaki farklılıkları nasıl değerlendirirsiniz?

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Tarih: 20/05/2020
Sayı: 35853172-600-E.00001093654

00119334

Sayı : 35853172-600
Konu : Mustafa KÖROĞLU (Etik Komisyonu İzni)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.05.2020 tarihli ve 51944218-600/00001087146 sayılı yazı.

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Mustafa KÖROĞLU'nun Prof. Dr. Nuri DOĞAN danışmanlığında yürüttüğü "Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınav Puanlarının Geçerliğinin İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 12 Mayıs 2020 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof. Dr. Rahime Meral NOHUTCU
Rektör Yardımcısı

EK-D: Araştırma İzni Onay Bildirimi



T.C.
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 45468433-604.01.01-E.16331186
Konu : Araştırma İzni.

09.11.2020

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 (Genelge 2020/2) sayılı yazısı.
b) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 21/10/2020 tarih ve 51944218-300-00001295143 sayılı yazısı.
c) 06/11/2020 tarihli Mustafa KÖROĞLU'na Ait Dilekçe

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı Doktora Programı Öğrencisi Mustafa KÖROĞLU'nun "**Ortaöğretim Kurumları Merkezi Sınav Puanlarının Geçerliliğinin İncelenmesi**" konulu araştırma çalışması yapmak istediklerine ilişkin ilgi (b) yazısı, ilgi (c) dilekçesi ve araştırma çalışması ilişikte sunulmuştur.

İlgi (a) Genelge esaslarına göre "İl Millî Eğitim Anket-Araştırma-Tez Çalışmalarını Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenen ilgilinin anket - ölçek çalışmasını İlimiz Erzincan Lisesi, Erzincan Fen lisesi, Erzincan Anadolu Lisesi ve Millî Egemenlik Anadolu lisesinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin EROL
Şube Müdürü

OLUR
09.11.2020

Aziz GÜN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
-Dilekçe (1 sayfa)
-Komisyon Kararı (1 Sayfa)
-Yazı ve Ekleri (53 Sayfa)



Mengüçeli Mah. Karı Lojmanları 1311. Sokak-ERZİNCAN
Elektronik Ağ: <http://erzincan.meb.gov.tr>
e-posta: argc24@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için Hüseyin EROL - Şube Müdürü
Tel: (0 446) 214 20 73-12 13
Faks: (0 446) 214 11 85

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <https://erzincan.meb.gov.tr> adresinden: cde0-42c5-3022-9510-0877 kodu ile kayıt edilebilir.

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Mustafa KÖROĞLU

EK-F: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

.././....

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Ortaöğretim Kurumlarına Yerleştirmede Kullanılan Merkezi Sınav Puanlarının Geçerlik Çalışması

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
11/05/2021	135	249177	19/04/2021	%7	1583135730

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: MUSTAFA KÖROĞLU

Öğrenci No.: N15246926

Ana Bilim Dalı: EĞİTİM BİLİMLERİ

Programı: EĞİTİMDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Nuri DOĞAN

EK-G: Dissertation Originality Report

.././.....

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Measurement and Evaluation

Thesis Title: The Validity Study Of Central Exam Scores Used For Placement in Secondary Education Institutions

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
11/05/2021	135	249177	19/04/2021	%7	1583135730

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: MUSTAFA KÖROĞLU
Student No.: N15246926
Department: EĞİTİM BİLİMLERİ
Program: EĞİTİMDE ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Prof. Dr. Nuri DOĞAN

EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

.. /.. /...
Mustafa KÖROĞLU

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

