

*Sekizinci Sınıftan On İkinci Sınıfa İngilizce Akademik Başarısına Yönelik Bir Geri Etki Çalışması**

*Mehmet Nuri Anlayıcı*¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, merkezi sınavların İngilizce dersi üzerindeki geri etkisini ortaya koymaktır. Bu kapsamda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Batman ilindeki dört farklı lisenin 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 78 öğrenci ile çalışılmıştır. Katılımcıların 8. sınıfta girdikleri 2014 yılı TEOG İngilizce testi, araştırma kapsamında aynı şekilde tekrar uygulanmış ve elde edilen TEOG-TEKRAR puanları ile önceki puanlar karşılaştırılmıştır. Veri toplamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı 2014 yılı TEOG İngilizce testi ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Nicel veriler SPSS 22.0 programında Wilcoxon işaretli sıralar testi ile analiz edilmiş; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, öğrencilerin tekrar uygulanan testte önceki başarı düzeylerini koruyamadığını ve TEOG puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş olduğunu göstermiştir. Öğretmen görüşleri ise, üniversiteye giriş sınavlarında İngilizce dersinden soru sorulmamasının öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini ve dersin eğitim sürecindeki ağırlığını azalttığını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, sınav odaklı sistemin İngilizce dersine yönelik akademik başarı üzerinde olumsuz bir geri etki yarattığını göstermektedir.

Başvuru Tarihi

11 Haziran 2025

Onay Tarihi

27 Haziran 2025

Anahtar Kelimeler:

Geri Etki,
Merkezi Sınavlar,
İngilizce,
TEOG.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi.

Önerilen Atıf:

Anlayıcı, M.N. (2025). Sekizinci sınıftan on ikinci sınıfa İngilizce akademik başarısına yönelik bir geri etki çalışması. *Siirt Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 68-79.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.15761987>

* Bu çalışma 11-13 Ekim 2018 yılında Kars'ta 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulan bildiriden üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Mili Eğitim Bakanlığı, Mersin, Türkiye, anlayicilik@hotmail.com,  <https://orcid.org/0009-0007-9298-0147>



*A Washback Study on English Academic Achievement from Eighth to Twelfth Grade **

*Mehmet Nuri Anlayıcı*¹

Abstract

The aim of this study is to reveal the washback effect of high-stakes national exams on English language achievement. Within this scope, the study was conducted with 78 twelfth-grade students from four different high schools in Batman during the spring semester of the 2017–2018 academic year. The participants had previously taken the English section of the 2014 TEOG exam in 8th grade, and the same test was re-administered within the scope of this research. The newly obtained "TEOG-RETAKE" scores were compared with the original scores. As data collection tools, the 2014 TEOG English test published by the Ministry of National Education and a semi-structured teacher interview form developed by the researcher were used. Quantitative data were analyzed using the Wilcoxon signed-rank test in SPSS 22.0, while qualitative data were interpreted through content analysis. The findings revealed that students failed to maintain their previous level of success in the retest, showing a statistically significant decrease in favor of the original TEOG scores. Teacher views indicated that the exclusion of English from the university entrance exam negatively affected students' motivation and reduced the instructional weight of the course. The results demonstrate that an exam-oriented system creates a negative washback effect on students' academic achievement in English.

Submitted
11 June 2025

Accepted
27 June 2025

Keywords:
Washback,
High-Stakes Exams,
English,
TEOG.

Article type:
Research Article.

Suggested Citation:

Anlayıcı, M.N. (2025). A washback study on English academic achievement from eighth to twelfth grade. *Siirt Journal of Social Research*, 4(1), 68-79. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15761987>

* This study has been produced from the oral presentation at the 6th International Curriculum and Instruction Congress on 11-13 October 2018 at Kafkas University.

¹ Teacher, Ministry of National Education, Mersin, Türkiye, anlayicilik@hotmail.com,  <https://orcid.org/0009-0007-9298-0147>

GİRİŞ

Yabancı dil eğitimi, bireylerin küresel dünyada etkin iletişim kurabilmeleri ve akademik ile mesleki alanlarda rekabet edebilmeleri açısından stratejik bir öneme sahiptir. Ancak Türkiye’de uzun yıllardır uygulanan çeşitli reformlara ve İngilizce ders saatlerinin artırılmasına rağmen, dil yeterliliği hem ulusal hem de uluslararası ölçütlerin gerisinde kalmaktadır. Education First tarafından yayımlanan 2024 English Proficiency Index (EPI) sonuçlarına göre Türkiye, 113 ülke arasında 66. sırada yer almıştır (Education First, 2024). Ayrıca, Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ve International English Language Testing System (IELTS) gibi uluslararası sınavlarda da Türkiye’nin ortalama puanları, dünya ortalamalarının altında seyretmektedir (IELTS, 2022). Benzer şekilde, Türkiye’de uygulanan Yabancı Dil Testi (YDT), Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ve Elektronik Yabancı Dil Sınavı (e-YDS) gibi ulusal sınavlar da dil yeterliliğine ilişkin yapısal sorunlara işaret etmektedir (ÖSYM, 2018, 2023a, 2023b). Öğrenciler, 12 yıllık eğitim hayatları boyunca yaklaşık 1000 saat İngilizce dersi almalarına rağmen, bu derslerin büyük ölçüde dilbilgisi temelli yürütülmesi ve iletişimsel yeterliliğin göz ardı edilmesi, gerçek yaşamda kullanılabilir dil becerilerinin gelişimini sınırlamaktadır (Çelebi & Kalay, 2023).

Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme süreçleri, yalnızca öğrenme çıktılarının değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerinin de yönlendiricisi olarak kritik bir rol oynamaktadır. Özellikle "yüksek riskli sınavlar" (high-stakes tests), öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışlarını doğrudan etkileyebilmekte ve bu etki çoğu zaman öğretim programının sınav odaklı biçimlenmesine neden olmaktadır (Madaus, 1988). Türkiye’nin sınav merkezli eğitim yapısında Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ve Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi merkezi sınavlar bu yönüyle özel bir önem taşımaktadır.

Sınavların öğretim süreçlerine etkisi, literatürde "geri etki" (washback) kavramı ile açıklanmaktadır. Geri etki, öğretmen ve öğrencilerin sınavların doğasına göre ders içeriklerini ve yöntemlerini değiştirmeleriyle ortaya çıkan pedagojik değişimleri tanımlar (Alderson & Wall, 1993). Bu bağlamda, sınavların eğitim süreçleri üzerindeki yönlendirici gücü, özellikle dil eğitiminde hem olumlu hem de olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Buck, 1988; Watanabe, 1996; Cheng, 1998). Geri etki bazen sınıf düzeyinde öğretmen davranışları ile sınırlı kalırken (Alderson & Wall, 1993), bazen de daha geniş düzeyde eğitim politikalarını, toplum algılarını ve bireysel motivasyonları etkileyebilecek güçtedir (Wall, 1999; Bachman & Palmer, 1996).

Geri etki, sadece gözlemsel bulgulara değil, sistematik ve deneysel verilere dayandırıldığında daha sağlıklı analiz edilebilmektedir (Alderson & Wall, 1993). Bu doğrultuda, araştırmalar öğretim materyallerinin sınavlara göre şekillendirilmesi (Read & Hayes, 2003), öğretim tekniklerinin sınav formatına uyarlanması (Watanabe, 1996), öğrencilerin öğrenme stratejilerinin değişmesi (Cheng, 1998) ve hatta öğretmen rollerinin yeniden tanımlanması gibi pek çok boyutta geri etkiyi incelemiştir. Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu kapsamı doğrular niteliktedir (Kılıçkaya, 2016; Çakır, 2017; Gömleksiz & Aslan, 2017; Akpınar & Çakıldere, 2013). Ancak bu çalışmalar çoğunlukla sınav öncesi, sınav anı ve sınav sonrası üçgeninde sınıf içi uygulamalarla sınırlı kalmış ve uzun vadeli öğrenme çıktıları yeterince incelenmemiştir.

Bu çalışmanın özgün yönü, geri etkiyi yalnızca sınav öncesi ya da sınav anına odaklanmakla kalmayıp, merkezi sınavların İngilizce akademik başarısı üzerindeki uzun vadeli etkisini deneysel biçimde ortaya koymaya çalışmasıdır. Bu amaçla, LGS sınavındaki İngilizce testi, dört yıl sonra tekrar aynı öğrencilere uygulanmış ve elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. Böylece sınavın geçici mi yoksa kalıcı mı bir öğrenme yarattığı sorusuna cevap aranmaktadır. Bu yönüyle çalışma, Türkiye’de dil

eğitimi ve merkezi sınav sistemi ilişkisine dair alan yazındaki önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Ayrıca, elde edilecek bulgular, sınav odaklı öğretim anlayışının uzun vadeli etkilerini ortaya koyarak, eğitim politikalarına yön verebilecek somut öneriler sunacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, merkezi sınav uygulamalarının İngilizce dersine yönelik akademik başarı üzerindeki geri etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin TEOG sınavı İngilizce başarı puanlarıyla aynı testin dört yıl sonra tekrar uygulanmasıyla ulaşılan TEOG-TEKRAR sonuçları arasında istatistiksek olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin TEOG sınavı İngilizce başarı puanlarıyla aynı testin dört yıl sonra tekrar uygulanmasıyla ulaşılan TEOG-TEKRAR sonuçları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksek olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlere göre öğrencilerin üniversite giriş sınavında İngilizceden sorumlu olmamaları öğretim sürecini nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden tekil tarama modeli temel alınarak planlanmış ve yürütülmüştür. Çalışmada, 8. sınıf İngilizce dersi akademik başarısının göstergesi olan TEOG puanları ile 12. sınıf İngilizce dersi akademik başarısının göstergesi olan TEOG tekrar puanları arasındaki farklılıkların incelenmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle, belirli bir durumu zamansal olarak karşılaştırmaya olanak tanıyan tekil tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmaya nitel boyut kazandırmak amacıyla, çalışmaya dâhil edilen dört farklı okulda görev yapan İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgular, öğretmen görüşleriyle desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda, çalışma grubunu 2017–2018 öğretim yılı bahar döneminde Batman ilinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı toplam dört farklı lisede öğrenim görmekte olan 78 on ikinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okullardan birisi özel lise, üçü ise devlet lisesidir. Araştırmanın nitel boyutunu ise, aynı okullarda görev yapan dört İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler oluşturmaktadır. Öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 şeklinde kodlanmıştır. Tüm katılımcılar, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	Değişkenler	f	%
Cinsiyet	Kız	56	73,7
	Erkek	22	26,3
Okul	Özel Okul	12	15,4
	Devlet Okulu 1	30	38,5
	Devlet Okulu 2	19	24,4
	Devlet Okulu 3	17	21,8
	Toplam	78	100

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda 56'sı kız, 22'si erkek olmak üzere toplam 78 on ikinci sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Öğrencilerin 12'si özel okul, 66'sı üç farklı devlet okulunda öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada 2 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır:

İngilizce Başarı Testi: Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarılarını ölçmek amacıyla, Millî Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesinden alınan 2014 yılı Mayıs dönemi TEOG İngilizce testi bire bir uygulanmıştır. Bu test, daha önce kullanılmaya başlanmış ve standart hâle gelmiş olduğundan dolayı kapsam geçerliği açısından yeterli kabul edilmiş; ayrıca bir geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmamıştır.

Öğretmen Görüşme Formu: Nitel veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin başarı düzeyleri ve İngilizce öğretimi konusundaki görüşlerini derinlemesine anlamak için kullanılmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş; yanıtlar araştırmacılar tarafından not alınarak kayıt altına alınmıştır.

Veri Analizi

Nicel veriler, SPSS 22.0 programı ile analiz edilmiştir. İlk olarak verilerin dağılım özellikleri incelenmiş, normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda:

- Aynı öğrencilere ait 8. sınıf TEOG ve 12. sınıf TEOG-Tekrar puanları arasındaki farklılıkları analiz etmek amacıyla Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.
- Cinsiyete göre anlamlı farklılıkları belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Nitel veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Veriler doğrudan katılımcı ifadeleri üzerinden incelenmiş ve benzer anlamlar içeren ifadelerden hareketle kodlar oluşturulmuştur. Kodlamaların güvenirliğini sağlamak için ikinci bir araştırmacı tarafından yapılan kodlamalarla karşılaştırma yapılmış ve Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen görüş birliği formülü kullanılarak güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Kodlama güvenirliği %80'in üzerinde bulunmuştur, bu da yüksek düzeyde bir güvenirlik anlamına gelmektedir.

BULGULAR

Araştırmada İngilizce dersi akademik başarıları düzeylerinin sekizinci sınıftan on ikinci sınıfa değişip değişmediğini tespit etmek için TEOG ve TEOGTEKRAR düzeylerine Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile bakılmıştır. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinden elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin İngilizce Akademik Başarılarının Düzeylerinin Değişip Değişmediğine Yönelik TEOGTEKRAR ve TEOG Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	P
TEOGTEKRAR-TEOG	Negatif	53 ^a	38,34	2032,00	-4,445 ^b	,000
	Pozitif	16 ^b	23,94	383,00		
	Eşit	9 ^c				
	Toplam	78				

a. TEOGTEKRAR <TEOG b. TEOGTEKRAR> TEOG c. TEOGTEKRAR = TEOG

Öğrencilerin 2014 yılında girdikleri TEOG sınavı ve bu sınavdaki İngilizce sorularının dört yıl sonra uygulanmasıyla aldıkları TEOG TEKRAR puanları karşılaştırıldığında 78 öğrenciden 53'ünün puanının düştüğü, 16 öğrencinin puanının arttığı ve 9 öğrencinin TEOG sınavı ile aynı puanı aldığı tespit edilmiştir. TEOG ve TEOG TEKRAR puanlarının birbirlerinden farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise öğrencilerin TEOG sınavı İngilizce başarı puanlarıyla aynı testin dört yıl sonra tekrar uygulanmasıyla elde edilen TEOG TEKRAR sonuçları arasında TEOG puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur ($p < 0,05$).

Öğrencilerin TEOG ve TEOG-TEKRAR puanları arasında cinsiyet değişkenine göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre TEOG ve TEOG-TEKRAR Başarı Düzeyleri

Değişkenler		N	Sıra Farkları Ort.	Sıra Toplamı	U	p
TEOG	Kız	56	42,52	2381,0	447,0	,059
	Erkek	22	31,82	700,0		
TEOG- TEKRAR	Kız	56	41,93	2348,0	480,0	,127
	Erkek	22	33,32	733,0		

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyetlerine göre TEOG ve TEOG-TEKRAR sınavlarındaki başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin üniversite giriş sınavında İngilizceden sorumlu olmamasının öğretim sürecini nasıl etkilediği öğretmenlere sorulmuştur. Öğretmenlerin verdiği yanıtlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Üniversite Giriş Sınavında İngilizceden Sorumlu Olmamasının Öğretim Sürecine Etkisine ilişkin Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	f
Öğrenci İlgisizliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	3
Dersin Programdaki Yeri ve Azalan Akademik Önceliği	Ö1, Ö2,	2
Dersin Veli ve Yönetim Tarafından Değer Görmemesi	Ö1, Ö2	2
Öğretmen Motivasyonu	Ö2, Ö3	2
Merkezi Sınav Odaklı Ders Uygulamaları	Ö1, Ö2,	2

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin tamamı, öğrencilerin İngilizce dersine karşı ilgisizliğinden yakınmıştır. Üniversite giriş sınavında İngilizceden sorumlu olmamaları, öğrencilerin bu derse yönelik motivasyonlarını ciddi biçimde düşürmüş ve dersin öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir. Ö2, öğrencilerin ilgisizliğini açık bir şekilde dile getirerek, “*Kimse İngilizce dersine ilgi göstermiyor ama ben de ders anlatmak zorundayım*” demiştir. Benzer şekilde Ö3, “*Genel olarak derse ilgisizler*” ifadesiyle, öğrencilerin İngilizce dersini ciddiye almadıklarını vurgulamış, hatta bazı öğrencilerin derste başka derslere çalıştığını da eklemiştir. Ö4 ise sadece bir öğrencinin derse ilgi duyduğunu belirterek, “*Sadece onun için bile olsa kendimi ders anlatmak zorunda hissediyorum*” sözleriyle, öğrencilerin büyük kısmının pasifliğini gözler önüne sermiştir.

Dersin programdaki yeri ve akademik önceliği de öğretmenler tarafından sorgulanmaktadır. Ö1, üniversite sınavında yer almayan derslerin 12. sınıf düzeyinde programdan fiilen çıkarıldığını belirtmiş, “*Üniversite giriş sınavında çıkmayan hiçbir ders 12. sınıflara okutulmuyor*” diyerek, İngilizce dersinin sınav odaklı sistem içinde geri plana atıldığını açıkça ifade etmiştir. Aynı öğretmen, ders saatlerinin sınavda çıkan dersler lehine yeniden dağıtıldığını da eklemiştir: “*Sınavda çıkmayan derslerin ders saatleri sınavda çıkan dersler arasında paylaşılır.*” Ö2 de benzer şekilde İngilizce dersinin öncelik sıralamasında yer almadığını ima etmiş ve bu nedenle dersin kendi inisiyatifiyle yürütüldüğünü belirtmiştir.

Bununla bağlantılı olarak, öğretmenler dersin veli ve yönetim nezdinde de değer görmediğini vurgulamıştır. Ö1, İngilizce dersinin sınavda yer almamasının sadece okul politikalarıyla değil, velilerin beklentileriyle de ilişkili olduğunu “*Bunu veli de istemez*” diyerek ifade etmiştir. Ö2 ise okul yönetiminin bu derse yönelik herhangi bir akademik beklenti taşımadığını, dersin tamamen öğretmenin vicdanına bırakıldığını şu sözlerle açıklamıştır: “*Kimsenin senden bir talebi yok, her şey vicdana kalıyor.*”

Bu koşullar altında, öğretmenlerin motivasyonu da çoğunlukla kişisel sorumluluk ve mesleki etik anlayışla şekillenmektedir. Ö2, ders anlatımının tamamen bireysel inisiyatifle yürütüldüğünü yineleyerek, “*Lisede İngilizce öğretmenliği çok rahat, kimsenin senden bir talebi yok, her şey vicdana kalıyor*” demiştir. Ö3 ise ders anlatımının sürdürmesinin kişisel gelişimine katkı sağladığını şu sözlerle belirtmiştir: “*Öğretmen ders anlatmayınca özellikle dil öğretmenleri bir süre sonra köreliyor. Ben bunu biraz da kendim için yapıyorum.*”

Bazı öğretmenler ise dersi öğrencilerin ilgisini çekebilecek biçimde sınav odaklı hale getirme yoluna gitmiştir. Ö2, dersin yapısını ikiye bölerek hem sınav hazırlığı hem de soru çözüm saatleri oluşturduğunu ifade etmiştir: “*Bir ders öğrencileri yapacağım İngilizce sınavına hazırlıyorum, bir ders de soru çözme saati.*” Bu uygulama, öğretmenin öğrencileri kazanmak için sınav merkezli bir strateji benimsediğini göstermektedir. Ö1’in de ders saatlerinin sınav derslerine kaydırıldığını söylemesi, bu sistemin sadece bireysel değil, kurumsal düzeyde uygulandığını ortaya koymaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma, merkezi sınavların İngilizce dersi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Batman ilinde dört lisenin 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 78 öğrencinin TEOG sınavı İngilizce sonuçları ile aynı sınavın İngilizce sorularının dört yıl sonra yeniden uygulanmasıyla elde edilen verileri karşılaştırmıştır. Ayrıca öğretmenlerle İngilizce dersinin merkezi sınavlarda yer almamasının öğretim sürecine etkisi ile ilgili görüşmeler yapılmıştır.

Lise düzeyinde öğrenciler dört yıl boyunca haftalık toplam 16 saat zorunlu İngilizce dersi alırken, ortaokulda bu süre toplam 14 saattir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2018 tarihli İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’na göre 8. sınıf düzeyi A2 (temel kullanıcı) seviyesinde yapılandırılmıştır. Aynı şekilde, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı’nda (2018) 12. sınıf öğretimi B2 (bağımsız kullanıcı) seviyesine göre tasarlanmıştır. Bu düzeyler, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) standartlarına dayanmaktadır. Programların sarmal bir yapıda kurgulanması ve öğrencilerin ilerleyen yıllarda daha üst dil yeterliklerine ulaşmalarının hedeflenmesi nedeniyle, 12. sınıf öğrencilerinin TEOG-TEKRAR puanlarının TEOG puanlarına kıyasla daha yüksek olması beklenmektedir. Ancak elde edilen bulgular bu beklentinin aksini ortaya koymuştur.

Araştırmada, 78 öğrenciden 53’ünün puanının düştüğü, 16’sının arttığı ve 9’unun ise TEOG sınavından aldığı puanın aynısını aldığı tespit edilmiştir. Buna göre, üniversite sınavında öğrencilerin İngilizce dersinden sorumlu olmamalarının, İngilizce ders başarılarını düşürdüğü ve olumsuz bir geri etki oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin TEOG puanlarının TEOG-TEKRAR puanlarından daha yüksek çıkmasının, ortaokul son sınıfta yapılan TEOG sınavında İngilizce dersinin zorunlu bir bölüm olarak bulunmasına bağlı olabileceğini göstermektedir.

Gömlüksiz ve Aslan (2017) tarafından yapılan araştırmada, TEOG sınavının öğrencilerin İngilizce öğrenimine olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Sukyadi ve Mardiani (2011) Endonezya’da gerçekleştirdikleri çalışmada, Ulusal İngilizce Sınavı’na hazırlığın yalnızca

öğrenciler ve öğretmenler açısından bir zorunluluk olarak görülse bile olumlu bir geri etki yaratabildiğini ortaya koymuştur. Bu bulguları destekleyen bir başka görüşe göre, eğer testler geliştirilmek istenen becerileri ölçmede yetersiz kalırsa, test edilmeyen ancak son derece önemli olan becerilerin öğretimi olumsuz yönde etkilenebilir (Frederiksen, 1984; akt. Akpınar & Çakıldere, 2013).

Öğretmen görüşleri değerlendirildiğinde ise üniversite sınavında İngilizce sorulmamasının yalnızca öğrencilerin derse ilgisini değil, dersin okul programındaki konumunu, öğretmenlerin motivasyonunu ve velilerin beklentilerini de doğrudan etkilediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin yalnız bırakıldığı, dersin sınav sistemine entegre edilmediği ve bu nedenle kurumsal değerinin zayıfladığı açıkça görülmüştür. Bu durum, dersin eğitim sisteminde yaşadığı değer kaybını göstermektedir.

Bu bulgular, Rodríguez-Muñiz, Díaz, Mier ve Alonso'nun (2016) çalışmasıyla da örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin uygulamalarının sınavlardan etkilendiği ve öğretim yöntemlerini genellikle sınav türlerine göre uyarladıkları ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Karaca, Bektaş ve Armağan'ın (2015) yaptığı çalışmada da öğrencilerin TEOG sınavında yer almayan fen bilimleri konularına karşı ilgi göstermedikleri ve bu konulara yönelik tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir.

TEOG sınavının yabancı dil sınavı bölümünün 8. sınıf İngilizce öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki olumsuz etkisini inceleyen Kılıçkaya'nın (2016) çalışmasında, sınıftaki dil öğretmeni uygulamalarının ve ders içeriğinin dil sınavının biçiminden büyük ölçüde etkilendiği tespit edilmiştir. Çalışmada, TEOG sınavı yüzünden dinleme, konuşma ve yazma gibi çeşitli becerilerin öğretilmesinin ihmal edildiği, bu becerilerin değerlendirilmediği, çünkü öğrenci ve velilerin daha çok makul düzeyde bir sınav başarısına ihtiyaç duydukları ifade edilmiştir.

Smith'in (1991) Arizona'daki ilkokullarda sınıf dışı (external) sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmasında ise öğretmenlerle yapılan birebir görüşmede, öğretmenlerin öğrencilerinin sınıf dışı sınav sonuçlarından kaygı duydukları, utandıkları ve düşük sınav sonuçlarının kendilerine karşı kullanıldığını hissettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerinin sınavlardan düşük puan almamaları için gerekli şeyleri yapmada kararlı oldukları belirlenmiştir.

Benzer şekilde, Manjarrés (2005) Kolombiya'daki üniversiteye giriş sınavında öğrencilerin ilk kez İngilizce dersiyle ilgili sorularla karşılaşmasının İngilizce öğretimine nasıl bir geri etki oluşturduğunu incelemiştir. Çalışmada veriler; sınıf içi gözlemler, öğrenci ve öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ve uygulanan sınav yoluyla elde edilmiştir. Bulgular, sınavın İngilizce bölümünün dersin öğretimine olumlu ve güçlü bir geri etki yarattığını göstermiştir.

Öğretmen görüşleri göz önünde bulundurularak sınavın sınıf içi uygulamalar üzerindeki etkisini inceleyen Madaus'un (1988) araştırmasında, uygulanan (actual) sınavın ve ders kitaplarındaki sınavların içeriklerinin İngilizce dersi öğretim programıyla uyumlulukları karşılaştırılmış ve her iki sınavın da program kazanımlarını ölçmede yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Shohamy'e (2001) göre, politika yapımcılar ve okul yöneticileri, sınavların güçlü bir etki aracına sahip olduğuna inandıkları için bu araçları eğitim politikalarını hayata geçirmek amacıyla sıklıkla kullanmaktadır. Bu yaklaşım, sınavların çoğu zaman yukarıdan aşağıya doğru yönlendirilen eğitim reformlarında bir strateji olarak görülmesine yol açmıştır. Nitekim 1993 yılında Hong Kong'daki sınav otoriteleri, İngilizce Eğitim Sertifikası sınavında kapsamlı değişiklikler yaparak sınıf içi uygulamalarda olumlu yönde bir geri etki oluşturmayı amaçlamışlardır. Bu değişiklikler, Hong

Kong'daki ortaöğretim öğretmenlerinin ders içeriğinde ve öğretim yaklaşımlarında değişiklikler yapmalarına neden olmuştur (Cheng, 1998).

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- İngilizce dersine olan öğrenci ilgisinin artırılması için öğretmenlere yönelik öğrenci merkezli, iletişim temelli yöntemleri içeren mesleki gelişim programları düzenlenmelidir.
- Üniversite sınavlarında tıpkı Felsefe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden soru sorulduğu gibi sınırlı sayıda da olsa İngilizce dersinden de sorulara yer verilmesi, öğrencilerin derse bakışını olumlu yönde etkileyebilir.
- Sınav sistemlerinin sadece belirli dersleri ölçmesi, diğer derslerin önemini azaltmaktadır. Bu nedenle, sınavların kapsamı genişletilmeli ve dilin tüm becerilerini kapsayacak şekilde yeniden yapılandırılmalıdır.
- Eğitim politikalarında, sınavın öğretim süreci üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak derslerin yapısal değeri korunmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Merkezi sınav sistemlerinin derslere etkisini farklı ülkelerle karşılaştıran karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Sınav kapsamı dışında kalan derslere yönelik öğrenci tutumlarını anlamaya yönelik nitel araştırmalar artırılmalıdır.
- İngilizce dışında sınavda yer almayan diğer dersler için benzer etkileri inceleyen araştırmalar önerilmektedir.
- Sadece okuma becerisine odaklanan çalışmaların ötesine geçilerek dinleme, konuşma ve yazma gibi becerilerin de geri etki bağlamında değerlendirilmesi yararlı olacaktır.

Yazar Katkıları : Tek yazarlı çalışmadır

Destek: Yazar bu makalenin araştırması, yazarlığı ve/veya yayını için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Çıkar Çatışması : Makalede herhangi biri için herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Veri Erişebilirliği : Veriler talep üzerine temin edilebilir.

Etik Onay ve Katılım İzni: Çalışma 2020 yılı öncesinde yapıldığı için Etik Kurul Kararı zorunlu değildir

KAYNAKÇA

- Akpınar, K. D., & Çakıldere, B. (2013). Washback effects of high-stakes language tests of Turkey (KPDS and ÜDS) on productive and receptive skills of academic personnel. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(2), 81–94.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129.
- Andrews, S., Fullilove, J., & Wong, Y. (2002). Targeting washback: A case study. *System*, 30(2), 207–223.
- Bachman, F., & Palmer, S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.
- Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Baştürk, R., (2005), Öğrenci seçme sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Buck, G. (1988) Testing listening comprehension in Japanese university entrance examination. *JALT Journal*, 10, 15-42.
- Cheng, L. (1998). Impact of a public examination change on students' perceptions and attitudes toward their English learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 279–301
- Çakır, İ. (2017). The washback effects of secondary education placement examination on teachers, school administrators and parents with specific reference to teaching English as a foreign language. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(2), 35–52.
- Çelebi, S., & Kalay, M. (2023). İngilizce öğretimine yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(16), 268-287. <https://doi.org/10.54831/vanyuiibfd.1380455>
- Education First. (2024). *EF English Proficiency Index: A ranking of 113 countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Frederiksen, J. R., & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18(9), 27–32.
- Gömlüksiz, M. N., & Aslan, S. (2017). TEOG sınavının ortaokul öğrencilerinin İngilizce dil öğrenme etkisine ilişkin öğrenci görüşleri: Nitel bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 63(2), 1–14.
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics: A comparison of twelve countries*. Wiley.
- International English Language Testing System. (2022). *Test taker performance 2022*. <https://www.ielts.org/for-researchers/test-statistics>
- 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.
- Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 40(1), 116–134.

- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2010). High-stakes testing: Does secondary education examination involve any risks? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 758–764.
- Madaus, G. F. (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. N. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 83–121). University of Chicago Press.
- Manjarrés, N. B. (2005). Washback of the foreign language test of the state examinations in Colombia: A case study. *Arizona Working Papers in SLAT*, 12, 1-19. <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21283/20862>
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241–256.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Morrow, K. (1986). The evaluation of tests of communicative performance. In M. Portal (Ed.), *Innovatives in language testing*, 1–13. Nelson.
- ÖSYM. (2018). *2017 e-YDS ingilizce değerlendirme raporu*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. Erişim adresi <https://www.osym.gov.tr/TR,15051/2017-e-yds-ingilizce-degerlendirme-raporu.html>
- ÖSYM. (2023a). *2023-KPSS A grubu öğretmenlik (genel yetenek-genel kültür-egitim bilimleri-alan bilgisi ve öabt) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. Erişim adresi <https://www.osym.gov.tr/TR,25749/2023-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- ÖSYM. (2023b). *2023-YKS sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. Erişim adresi <https://www.osym.gov.tr/TR,25647/2023-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- Özmen, K. S. (2011). Washback effects of the inter-university foreign language examination on foreign language competences of candidate academics. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 215–228.
- Popham, W. J. (1987). The merits of measurement-driven instruction. *Phi Delta Kappan*, 68, 679–682.
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: From testing to teaching. *ELT Journal*, 49(1), 13–25.
- Read, J., & Hayes, B. (2003). The impact of IELTS on preparation for academic study in New Zealand. In *International English Language Testing System (IELTS) Research Reports 2003: e 4*, 153-191, Canberra: IDP: IELTS Australia.
- Rodríguez-Muñiz, L. J., Díaz, P., Mier, V., & Alonso, P. (2016). Washback effect of university entrance exams in applied mathematics to social sciences. *PLOS ONE*, 11(12), e0167544. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0167544>
- Sevimli, S. E. (2007). *The washback effects of foreign language component of the entrance examination on the teaching and learning context of English language university groups in secondary education: A case study* [Master's thesis, Gaziantep University].
- Shepard, L. A. (1990). Inflated test scores gains: Is the problem old norms or teaching the test?

- Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(3), 15–22.
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language Testing*, 18(4), 373–391.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 298–317.
- Smith, M. L. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20(5), 8–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X020005008>
- Sukyadi, D., & Mardiani, R. (2011). The washback effect of the English National Examination (ENE) on English teachers' classroom teaching and students' learning. *K@ta*, 13(1), 96–111. <http://jurnalmanajemen.petra.ac.id/index.php/ing/article/viewFile/18214/18090>
- Taylor, L. (2005). Washback and impact. *ELT Journal*, 59(2), 154–155.
- Wall, D. (1999). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory*. Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University.
- Watanabe, Y. (1996). Investigating washback in Japanese EFL classrooms: Problems of methodology. *Australian review of applied linguistics. Series S*, 13(1), 208–239. <https://doi.org/10.1075/aralss.13.09wat>