

Cilt/Volume 4 | Sayı/Number 2 | Aralık/December 2023

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Teacher Education and Instruction



e-ISSN: 2718-0654

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

e-ISSN: 2718-0654

Cilt 4 **Sayı** 2 **Aralık** 2023
Volume **Number** **December**

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnate>

Dergi İmtiyaz Sahibi-Enstitü Adına / Owner of Publication

Prof. Dr. Hüseyin ARAK - Enstitü Müdürü

Dizinler / Indexes

Türk Eğitim İndeksi

Index Copernicus

Cite Factor

Google Scholar

ASOS İndeks

İletişim / Contact

E-posta / E-mail: ebildergi@gmail.com

Telefon / Phone: +903524379339

Faks / Fax: +903524379340

Erciyes Üniversitesi, Nuri ve Zekiye Has Enstitüler Binası, Zemin Kat Talas Yolu, Kayseri

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Editörler / Editors

Dr. Asena AYVAZ CAN (Baş Editör) / (Editor-in-Chief)

Dr. Naime ELCAN KAYNAK (Editör) / (Editor)

Alan Editörleri / Field Editors

Dr. Aslı SAYLAN KIRMIZIGÜL, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Ayşenur GÜNDÜZ, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Emine YAVUZ, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Emre TOPRAK, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Erol AKSOY, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Galip ÖNER, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Gülgün UZUN, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Gülnur Candan HAMURCU, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Hidayet DİKİCİ, *Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi*

Dr. Mehmet Behzat TURAN, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Neşet MUTLU, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Oksana MANOLOVA YALÇIN, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Servet Merve KIRNAP DÖNMEZ, *Erciyes Üniversitesi*

Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ, *Sinop Üniversitesi*

Dr. Ufuk GİRGİN, *Erciyes Üniversitesi*

Dil Editörleri / Language Editors

Dr. Hale ORTAKÖYLÜOĞLU

Dr. Semih ZEKA

Dr. Yasemin ACAR

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Dr. Emine YAVUZ

Mizanpaj Editörleri / Layout Editors

Arş. Gör. Güzidenur YOLCU

Arş. Gör. Hasan AYYILDIZ

Sekreteryaya / Secretary

Arş. Gör. Y. Büşra YÜKSEL AYKANAT

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Yayın-Danışma Kurulu / Editorial Advisory Board

- Dr. Ahmet YAMAÇ, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Ali GÖK, *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Alpaslan GÖZLER, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gülsüm GÖK, *Mersin Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Gülsüm AKYOL, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Halis SAKIZ, *Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Havva YAMAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. İlyas KARADENİZ, *Siirt Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Kader BİLİCAN, *Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Kemal AFACAN, *Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Kibar GÜL, *Nevşehir Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Lutfi ÖZTÜRK, *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye*
Dr. Mahmut Sami KILIÇ, *Kastamonu Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Metin BEŞALTI, *Artvin Çoruh Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Mustafa HAMALOSMANOĞLU, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Mustafa KARNAS, *Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Mustafa ÖZTÜRK, *Erciyes Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Naim UZUN, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Nusret KAVAK, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Onur Emre KOCAÖZ, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Özgül KELEŞ, *Aksaray Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Suriati ABAS, *State University of New York College, ABD*
Dr. Sümeyye DERİN, *Sakarya Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Vesna DIMITRIESKA, *Indiana University, ABD*
Dr. Vibeke RÖNNEBERG, *University of Stavanger, Norveç*
Dr. Zeynep KÖYLÜ, *University of Basel, İsviçre*

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Teacher Education and Instruction

Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisi öğretmenler, öğretmen eğitimi ve/veya öğretmen yetiştirme ile ilgili bilimsel araştırmaları yayımlamaktadır. Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisi yılda iki sayı olarak yayımlanan, hakemli, ücretsiz ve açık erişimli bir dergidir.

Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisinde yayımlanan makalelerin yayın hakkı Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir. Dergide yayımlanan makalelerin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Journal of Teacher Education and Instruction publishes scientific research on teachers, teacher education and/or teacher training. It is that Journal of Teacher Education and Instruction published twice a year, peer-reviewed, free and open access.

The publication rights of the articles published in the Journal of Teacher Education and Instruction belong to Erciyes University Institute of Educational Sciences. All responsibility for the articles published in the journal belongs to the authors.

Sayı Hakemleri / Reviewers of the Current Issue¹

Dr. Esra OYAR, *Gazi Üniversitesi*

Dr. Fatıma Betül DEMİR, *Bartın Üniversitesi*

Dr. Mehmet ŞEN, *TED Üniversitesi*

Dr. Menekşe UYSAL SARAÇ, *Çankırı Karatekin Üniversitesi*

Dr. Nagehan DEMİR, *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı*

Dr. Özge TARHAN, *Pamukkale Üniversitesi*

¹ Listede yer alan hakemler, makalelere verdikleri kararlardan bağımsız olarak listeye eklenmiştir.

Editörden

Değerli Okurlarımız,

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayınlanan Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisinin 2023 yılının ikinci ve son sayısını sizlere sunmaktayız. Bu sayıda üç araştırma makalesi yer almaktadır. Bu çalışmalardan ilki Faruk DURSUN'a ait *"Yeşil Bilişim ve İlk ve Ortaöğretim Kademe Öğretmenlerinin Yeşil Bilişim Algısı Üzerine Bir Araştırma"* başlıklı araştırmadır. Diğer araştırma, Yılmaz SARIER'e ait *"Öğretmen Adaylarının Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Algılarının ve Sistemi Geliştirmeye Yönelik Önerilerinin İncelenmesi"* başlıklı araştırmadır. Son olarak Ömer BİNEKÇİ ve Cevdet KIRPIK ortak yazarlığındaki *"Merkezi Ortak Sınavda Yer Alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Alt Testine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri"* başlıklı araştırmadır. Bu sayının okurlarımıza ulaşmasında görev alan dergi ekibine, hakemlere ve yazarlara destek ve katkıları için teşekkür ederiz.

Öğretmen Eğitimi ve Öğretim Dergisinin kadrosunu güçlendirmek adına bu sayıdan itibaren alan editörü olarak Doç. Dr. Erol AKSOY, Doç. Dr. Mehmet Behzat TURAN, Dr. Emine YAVUZ, Dr. Gülgün UZUN, Dr. Gülnur Candan HAMURCU, Dr. Hidayet DİKİCİ, Dr. Neşet MUTLU, Dr. Oksana MANOLOVA YALÇIN, Dr. Sıtkı ÇEKİRDEKÇİ; dil editörü olarak Dr. Yasemin ACAR ve mizanpaj editörü olarak Arş. Gör. Hasan AYYILDIZ dergi kadrosuna katılmıştır. Ekibimize yeni katılan değerli meslektaşlarımıza bilime olan gönüllü katkılarından dolayı teşekkür ederiz. Dergimizde siz okurlarımıza, güncel eğitim araştırma alanını eleştirel bir bakış açısıyla konu edinen, yenilikçi fikirler ve araştırma bulgularına yer veren araştırmacılara ait nitelikli bilimsel çalışmalar sunmayı amaçlamaktayız. Bu nedenle siz değerli bilim insanlarının çalışmalarını beklediğimizi vurgulamak isteriz.

Yılın son sayısı olması vesilesiyle sizlerin huzurunda; Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100. yılı kutlu olsun! 2024 yılının şubat ayında yayımlanması planlanan 5. cildin birinci sayısında tekrar buluşmayı umut ederek siz değerli okurlarımızdan, yazarlarımızdan, hakemlerimizden katkılarınızı ve desteklerinizi sürdürmenizi rica eder, saygılarımızı sunarız.

Doç. Dr. Asena AYVAZ CAN

ÖĞRETMEN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİM

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü



İçindekiler | Contents

Araştırma Makalesi | Research Article

46-60	Yeşil Bilişim ve İlk ve Ortaöğretim Kademe Öğretmenlerinin Yeşil Bilişim Algısı Üzerine Bir Araştırma A Study on Green Computing and Primary and Secondary Education Teachers' Perception of Green Computing Faruk DURSUN
61-82	Öğretmen Adaylarının Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Algılarının ve Sistemi geliştirmeye Yönelik Önerilerinin İncelenmesi Examination of Pre-service Teachers' Perceptions on the Transition System to Secondary Education and Their Suggestions for Improving the System Yılmaz SARIER
83-105	Merkezi Ortak Sınavda Yer Alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Alt Testine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri The Views of Social Studies Teachers on the Subtest of the Republic of Turkey History of Revolution and Ataturk's Principles Course in the Central Exam Ömer BİNEKÇİ ve Cevdet KIRPIK

Yeşil Bilişim ve İlk ve Ortaöğretim Kademe Öğretmenlerinin Yeşil Bilişim Algısı Üzerine Bir Araştırma

Faruk DURSUN¹

Öz

Elektronik cihazların hayatı kolaylaştırmasının yanında çevre üzerinde de etkileri bulunmaktadır. İş ve sosyal hayatta teknoloji yoğun cihaz kullanımı çevre sorunlarının da önemli nedenleri arasındadır. Özellikle yeni nesiller odağında bu etkiler hakkında farkındalık oluşturulması sorunun çözümü noktasında yardımcı olacaktır. Yeni nesillerin eğitiminde etkin bir rol oynayan öğretmenlerin yeşil bilişim hakkındaki algı ve farkındalıklarının tespit edilmesi, algı ve farkındalığın kazandırılması öncelikli olarak atılması gerek bir adım olacaktır. Bu bağlamda çalışmada yeşil bilişim kavramı incelenmiş olup ilk ve orta öğretim kademe öğretmenlerinin yeşil bilişim algısının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın kapsamını Sakarya ilinde bulunan kamu ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ilk ve orta kademe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya 586 ilk ve ortaöğretim kademe öğretmeni katılmıştır. Ölçme aracı hedef kitleye çevrimiçi ortamda ulaştırılmıştır. Öğretmenlerin karbon ayak izi, elektronik atık, enerji yıldızı, enerji tasarruflu ürün, EPEAT sertifikası, TCO sertifikası gibi bazı yeşil bilişim kavramlarına ilişkin bilgi düzeylerinin ölçüldüğü bu çalışmada öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin en yüksek olduğu kavram “enerji tasarruflu ürün” ve “elektronik atık” olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak yeşil bilişim teknolojileri üzerine tanımlanan on sekiz davranış arasında en sık karşılaşılanlar ise “bilgisayarımı yalnızca ihtiyacım olduğunda açarım”, “çalışmaya uzun bir ara vereceksem bütün bilgisayar sistemlerini kapatırım”, “sadece gerektiğinde yeni bir teknolojik cihaz alırım”, “çıktısını alacağım bir belgenin sayfa sayısını azaltmaya çalışırım” olarak tespit edilmiştir. Ayrıca ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin tanımlanan yeşil bilişim kavramlarından en sık “bilgisayarında ekran uyku özelliğini kullanırım” ve “çıktısını alacağım bir belgenin sayfa sayısını azaltmaya çalışırım” davranışını sergiledikleri görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde ise ilköğretim kademesinde olduğu gibi sık karşılaşılan bir davranış tespit edilememiştir. Bu noktada ortaöğretim kademe öğretmenlerinin sergiledikleri bu davranış dikkat çekmektedir. Buna karşın çalışmaya katılan ilk ve orta kademe öğretmenlerinin yeşil bilişim kavramlarına karşı farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yeşil bilişim, yönetim bilişim sistemleri, bilgi iletişim teknolojileri, geri dönüşüm, elektronik atık.

Araştırma Makalesi

Gönderim: 31.03.2023

Kabul: 17.08.2023

Yayınlanma: 06.12.2023

Sorumlu Yazar:

Faruk Dursun



Screened by



Önerilen Atıf (Suggested Citation):

Dursun, F. (2023). Yeşil bilişim ve ilk ve ortaöğretim kademe öğretmenlerinin yeşil bilişim algısı üzerine bir araştırma. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(2), 46-60. <https://doi.org/10.55661/jnate.1274309>

¹ Sakarya Üniversitesi, farukdursun@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1571-1107

A Study on Green Computing and Primary and Secondary Education Teachers' Perception of Green Computing

Faruk DURSUN¹

Abstract

Electronic devices not only make life easier, but also have effects on the environment. Work and social survival technology-intensive device use is also one of the important causes of environmental problems. Especially for new generations, it will be helpful to benefit from the solutions of efficient installations about these effects. Detecting and detecting the existence of green informatics, which plays an active role in the education of new generations, and raising perception and awareness will be a necessary step. The concept of green informatics, which includes this context, has been examined and the detection intervals of green informatics perception of primary and secondary education levels. The scope of the study consists of primary and secondary level teachers working in public and private education centers in Sakarya. 586 primary and secondary school teachers participated in the study. The measurement tool was delivered to the target audience with open controls. It has been determined that these variables, in which teachers' knowledge levels of some green informatics concepts such as carbon footprint, electronic waste, energy star, energy-efficient product, EPEAT certificate, TCO certificate are measured, are "energy efficient product" and "electronic waste", the concept with the highest electricity consumption. In addition, among the eighteen behaviors defined on green information technologies, the most common behavioral behavior is "when do I just spread my computer", "if I take a long break from work, I turn off all computer systems", "I just buy a new technological device in it", "don't print out". I try to maintain the page of a document I will receive". It is seen that among the green informatics concepts defined as the person working at the first level, the behaviors of "I use the screen sleep feature on my computer" and "I study the operating features of the page of a document for which I will get the authority of eLearning" are observed most frequently. In the secondary education level, behavior was not detected at frequent intervals as in the primary education level. At this point, it draws attention to this behavior exhibited by secondary education levels. It has been determined that their management is low against the green informatics concepts in the primary and middle levels participating in the labor in the region.

Keywords: Green computing, management information systems, information communication technologies, recycling, electronic waste.

Research Article

Received: 31.03.2023

Accepted: 17.08.2023

Published: 06.12.2023

Corresponding Author:
Faruk Dursun



Screened by


¹Sakarya University, farukdursun@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1571-1107

Giriş

Sarı ve mavinin karışımı, insan gözünde hoş bir etkisi olan bir rengi tanımlamak için kullanılan “yeşil” yirmi birinci yüzyılda çevre sorunları üzerinde etkin çözümler üretilmesi gerekliliğinden hareketle daha derin bir anlama bürünmüştür (Chow ve Chen, 2009). Yirmi birinci yüzyıl bilgi teknolojileri devrimi olarak bilinirken bilgi işlem kaynaklarının çevre üzerindeki etkileriyle de yüzleşilmesi gerçeği karşımızda durmaktadır. Bu devrimin en sorunlu çıktıları ise karbondioksit emisyonu, tehlikeli maddeler, e-atık ve yüksek enerji tüketimidir (Kessawani ve Jain, 2015). Yirmi birinci yüzyıl bilgisayar ve elektronik eşya yüzyılı olması nedeniyle bilgi teknolojilerinin yoğun kullanımı da göz önünde bulundurulduğunda karbon emisyon, küresel ısınma, iklim değişikliği ve enerji sorunu güncel ve önemli konular arasında yer almakta bu da endüstriyel boyutta “yeşil” dönüşüm odaklı bir devrime öncülük etmektedir (Yadav vd., 2012).

Bilgi işlem cihazları dünyanın her yerinden bireylerin yaşamlarının önemli bir parçası haline gelmekle birlikte kullanılan malzemeler, sınırlı pil ömrü ve teknolojik eskime göz önüne alındığında çevre için çok tehlikeli bir boyut almaktadır (Seitz vd., 2011). Küresel ısınma teknolojinin çevreye etkileri üzerinde düşünmeye sevk ederken bunun sonucu olarak enerji bilincine sahip donanım ve yazılımlar üretme fikri ortaya çıkmış ve şekillenmiştir (Fakhar vd., 2012).

Yeşil bilişim bilgisayar sistemlerini enerji açısından verimli olacak şekilde tasarlamaya, inşa etmeye ve çalıştırmaya yönelik yeni bir eğilim olarak dikkat çekmektedir (Binder ve Suri, 2009). Ayrıca yalnızca işlem performansını değil, aynı zamanda enerji verimliliğini de dikkate alan bilgisayar sistemini tasarlamının yeni bir paradigmasıdır (Niyato vd., 2009). Güç tüketimini ve çevresel atıklar nedeniyle ortaya çıkan tehlikeleri sürdürülebilirlik çerçevesinde en aza indirmenin bir yolu olarak tanımlanan yeşil bilişimi (Sharma vd., 2019); Vikram (2015) yeşil kimyaya benzetmekte ve ürünün kullanım ömrü boyunca güç verimliliğini artırdığını, eksi öge ve endüstriyel atıkların geri dönüştürülebildiğini ya da biyolojik olarak parçalanabilirliğini yönettiğini savunmaktadır. Gerek kamu kurumları gerek özel işletmelerde elektronik cihazlar kullanılmadan işlem yapmak çağın gerekliliğine aykırı bir durum teşkil etmekte, teknoloji yoğun kullanım beraberinde enerji kullanımını arttırmakta bu kullanım da ortaya çıkardığı karbondioksit ve geride bıraktığı elektronik atıklarla iklim üzerinde olumsuz rol oynamaktadır. “Yeşil bilişim” bu sorunu temsil etmektedir (Verma ve Kadam, 2018). Yeşil bilişim bilgisayar kaynaklarının kullanımını dikkate almayı zorunlu kılan ve dolayısıyla bu kaynakların sürdürülebilirliğini arttıran yeni bir teknoloji akımıdır (Alnahdi ve Bazarah, 2018). Bilgi teknolojilerini "yeşil" yapmak, yalnızca paradan tasarruf etmekle kalmamakta, savurgan uygulamaları azaltarak ve/veya ortadan kaldırarak dünyayı daha iyi bir yer haline getirerek kurtarmaya yardımcı olmaktadır (Appasami ve Joseph, 2011).

Daha az enerji tüketen ve çevre dostu bilgi işlem sistemlerinin ve bilgi teknolojileri altyapısının tasarlanması ve geliştirilmesinden sorumlu olan “yeşil bilişim” yaklaşımının kavramsal kökenlerinin dayanağı 1991 yılında Çevre Koruma Ajansı (EPA: Environmental Protection Agency) tarafından başlatılan ve enerji tasarruflu aydınlanmayı teşvik eden “Green Lights” ve 1992 yılında bilgisayar ve monitörler için enerji verimliliği özelliklerini belirleyen “Energy Star” programıdır (Harmon ve Auseklis, 2009; Paul ve Ghose, 2018). Bu programların amacı, enerji tüketimini, gücün aşırı kullanımı ve farklı türdeki ileri teknolojilerin neden olduğu sera gazı emisyonlarını azaltmaktır (Abugabah ve Abubaker, 2018). Buna ek olarak İsveç TCO Development kuruluşu CRT tabanlı bilgisayar ekranlarında düşük manyetik ve elektrik emisyonlarını teşvik etmek için TCO Sertifikasyon programını başlatmıştır (Shalini ve Prasanthi, 2013). Ayrıca 2002 yılında, Çevre Koruma Ajansı (EPA), üst düzey çevre ve enerji yönetimi gereksinimlerine göre üretilmiş ürünler arayan alıcılara rehberlik etmek için EPEAT'i başlatmıştır (Wheeler, 2022). EPEAT (Elektronik Ürün Çevresel Değerlendirme Aracı), üretici ve alıcıların paydaş mutabakatı çerçevesinde kamu ve özel sektördeki kurumsal alıcıların masaüstü bilgisayarları, dizüstü bilgisayarları ve monitörleri çevresel özelliklerine göre değerlendirmesine, karşılaştırmasına ve seçmesine yardımcı olmak için tasarlanmış bir çevresel satın alma aracıdır. Çok paydaşlı bir süreçle tasarlanmış ve geliştirilmiş, yaşam döngüleri boyunca elektronik ürünlerin çevresel performansını değerlendirmek için kullanılmaktadır. Süreç, büyük kurumsal alıcıların daha yeşil ürünler satın alma konusundaki büyük ve artan talebini karşılamak için başlatılmıştır (Omelchuck vd., 2006).

Yeşil bilişim, bilgi teknolojileri cihazlarının enerji tüketimini azaltma ve böylece çevreyi güvenli hale getirmeyi öngörmektedir (Arshad vd., 2017). Enerji verimliliği anahtar itici faktör olarak işletmelerin önemli gider kalemlerinden birisini oluşturmaktadır. Bu noktada bilgi ve iletişim teknolojileri “yeşil” dokunuşla soruna bir çözüm getirmeye çalışmaktadır (Wunder vd., 2012).

Karbon ayak izinin optimize edilmesinde “yeşil” girişimlerin mümkün olduğunca kullanılması tavsiye edilmektedir (Mann, 2015). Bilişim sektörünün ortaya çıkardığı karbon ayak iziyle mücadele etme yeteneği olarak tanımlanan yeşil bilişim, “yeşil” hedefine ulaşmak için sadece bilişim sektöründe değil, ekonominin diğer sektörlerinde de bilgi iletişim teknolojilerinin karbon ayak izini azaltma potansiyelidir (Salahuddin vd., 2016).

E-atık geri dönüşümü yeşil bilişime yönelik önemli yaklaşımlardan biridir (Debnath vd., 2015). Karmaşık plastik, metal karışımlarından yapılmış bilgisayar, yazıcı, fotokopi makinesi, televizyon, cep telefonu ve oyuncaklar olmak üzere kullanım ömrünü tamamlamış elektronik ürünler e-atık olarak tanımlanmaktadır (Wong vd., 2007). Bilgi teknolojileri cihazlarının üretimi sırasında kullanılan zehirli maddelerin etkilerinden çevremizi korumak için etkili bir yaklaşım olan yeşil bilişim söz konusu cihazların verimliliğini artırma, insanlık ve çevre üzerindeki olumsuz etkilerini azaltma sürecini ifade etmektedir (Chopra vd., 2016).

Çalışmanın Önemi

Yeşil bilişimi, bireysel davranış ve algılara yönelik olarak küçük ölçek, kurumsal strateji ve politikaların belirlenmesi perspektifinde orta ölçek ve devletlerin yeşil bilişime yönelik politikalarının ele alındığı büyük ölçek olmak üzere üç kategoriye ayırmak mümkündür (Doğan vd., 2016) Çalışmada ilk ve ortaöğretim kademe öğretmenlerinin yeşil bilişim algısının tespit edilerek olası bir eksiklik ya da yanlış bir bilgi ediniminin çeşitli yöntemlerle tamamlanması ya da ortadan kaldırılması, ilk ve ortaöğretim çağındaki öğrencilerle sürekli iletişim halinde olan, öğrenciler üzerinde etki bırakan, onlara rol model olan eğitimcilerin öğrencilerini bilinçlendirmesini ve konunun önemini aktarmasını kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda ilk ve ortaöğretim kademe öğretmenlerinin yeşil bilişim algıları, görev yapılan kademelere ve cinsiyete göre öğretmenlerin yeşil bilişim algılarının nasıl biçimlendiği sorularından hareketle çalışma tasarlanmıştır.

Alanyazın

Alanyazında yeşil bilişim üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar yeşil bilişimin farklı boyutlarını ve başlıklarını kapsamaktadır. Yadav ve diğerleri (2012) “Neden Yeşil Bilişim” sorusunu halkın çevre bilincini arttırmak, çevre ve insan sağlığı üzerindeki etkileri ve kurumsal sosyal sorumluluk şeklinde üç başlık altında değerlendirmiş ve yeşil bilişime olan ihtiyacın çerçevesini çizmiştir. Anis ve diğerleri (2015), “Yeşil Bilişimin Nedenleri” başlığı altında elektronik cihazların üretimi ve kullanımının çevreye etkisini buna ek olarak elektronik cihazların üretimi ve kullanımı sırasında ayrıca söz konusu cihazların kullanım ömrü sonunda geride bıraktıkları tehlikeli atıkların çevre ve insan üzerindeki etkilerine değinerek konuya açıklık getirmiştir. Sunardi ve diğerleri (2019) Endonezya’da yaptığı çalışmada yeşil bilişim uygulamalarının enerji verimliliğini arttırabileceğini böylece enerji maliyetini düşürerek sera gazı emisyonlarını azaltabileceğini tespit etmiştir. Godla ve diğerleri (2022) de benzer şekilde bir bilgisayarın üretiminden bertarafına kadar var olan her aşamada çevre üzerinde ciddi sorunlar doğurduğundan hareketle elektronik ve elektronik olmayan bileşenlerin üretimi esnasında kullanılan elektrik, su, kimyasallar, hammaddelerin buna ek olarak üretilen cihazların, monitörlerin, bilgisayarların, soğutma sistemlerinin ve sunucuların da elektrik tüketimini artırarak hem çevreye hem de insan sağlığına olan etkilerini tartışmıştır. Harmon ve Auseklis (2009) yeşil bilişimin benimsenme gerekliliğini internetin hızlı büyümesi, artan ekipman güç yoğunluğu, artan soğutma gereksinimleri, artan enerji maliyetleri, enerji arzı ve erişimi ile ilgili kısıtlamalar, düşük sunucu kullanım oranı ve bilgi teknolojilerinin çevre üzerindeki etkisi konusunda artan farkındalık olarak sıralamaktadır. Raja (2021) yeşil bilişimin sadece çevresel stratejilerle sınırlı olmadığını insanların ve bir bütün olarak toplumun gelişimi ile ilgili olduğunu buna bağlı olarak da bu yaklaşımın hızla bir gerçeklik ve resmi organizasyon politikası haline geleceğini savunmaktadır. Haron ve diğerleri (2015) yeşil bilişim girişimlerine eleştirel bir bakış açısı getirerek bu girişimlerin yalnızca donanım boyutuyla kaldığını yazılım yönüne yeteri kadar odaklanılmadığını savunmaktadır. Dhaini ve diğerleri (2019) bu savı destekler nitelikte etkili tasarlanan bir yazılımın donanım kaynaklarının kullanımını dolayısıyla da enerji tüketimini azaltacağını

belirtmektedir. Semakula ve Samsuri (2016) Uganda Üniversitesi'ndeki öğrenciler arasında yeşil bilgi işlem bilgisi kapsamında yaptığı çalışmada 452 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde öğrencilerin yeşil bilişim farkındalığı düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Hanief ve diğerleri (2018) Endonezya yükseköğretiminde önerilen bir yeşil bilişim sistemini etkileyen üç unsuru hükümet düzenlemeleri, kampüs yönetim tarzı ve hem donanım hem de yazılımı destekleyen araçlar olarak sıralamıştır. Ahmed (2018) bu çalışmayı destekler nitelikte 118 Körfez üniversitesinde yaptığı araştırmada yeşil bilgi işlemin benimsenmesini etkileyen en önemli beş başarı faktörünü farkındalık, göreceli avantaj, üst yönetim desteği, yeterli kaynaklar ve hükümet politikası şeklinde sıralamıştır. Kamarudin ve diğerleri (2021) Malezya'nın Selangor eyaleti genelinde toplam 94 ortaokul öğrencisiyle yaptığı ve ortaokul öğrencilerinin yeşil bilişim kavramı ve uygulamalarının farkındalığını araştırdığı çalışmada bulgular ortaokul öğrencilerinin yeşil bilgi işlem kavramının farkında olmadığını ortaya çıkarmıştır. Ahmad ve diğerleri (2013) Malezya'daki bir devlet üniversitesindeki öğrenciler arasında yeşil bilişim bilgisinin durumunu özellikle Energy Star, EPEAT, Malezya Yeşil Teknoloji Politikası, yazıcı türleri ve enerji tüketimi, enerji verimli uygulamalar ve bilgisayarlarda bulunan tehlikeli kimyasallar açısından yetersiz olduğunu bununla birlikte Malezya'daki üniversite kampüslerinde başlatılacak yeşil bilgi işlem eğitimine güçlü bir ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur. Abugabah ve Abubaker (2018) Zayed Üniversitesi öğrencileri arasında yaptığı yeşil bilişim farkındalık ve uygulamalarını incelediği çalışmada öğrenciler arasında yeşil bilgi işlem bilgi düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymuş, bununla birlikte, bu miktarda bilgiye sahip olsalar bile, günlük yeşil bilgi işlem uygulamalarının yeterli olmadığını ayrıca öğrencilerin yeşil bilgi işlem konusundaki farkındalıklarını artırmak için atölye çalışmaları ve eğitim programlarının düzenlenmesine ihtiyaç olduğunu ortaya koymuştur. Caroro ve Hernandez (2018) Filipinler'deki Misamis Üniversitesi'nde yaptığı araştırmada üniversitenin operasyonel ve prosedürel uygulamalarında yeşil BT'yi uygulamaya başladığını, henüz tam olarak güçlendirilmemiş ve yönetilebilir olmadığını ortaya koyarken yeşil BT'yi tam olarak yerleştirmek için bu uygulamaların dengeli bir şekilde gerçekleştirilmesine ve idaresine ihtiyaç olduğunu tespit etmiştir. Doğan ve diğerlerinin (2014) yaptığı çalışmaya göre "enerji tasarruflu ürün" kavramı Y kuşağı katılımcılarının farkındalık düzeylerinin en yüksek olduğu kavramdır. Campit (2017) Pangasinan Üniversitesi-Bayambang Kampüsü lisans öğrencilerinin yeşil bilişim bilgisi ve uygulamaları üzerine yaptığı çalışmada lisans öğrencilerinin yeşil bilgi işlem konusunda orta düzeyde bilgiye sahip olduğunu ve çevreye dost yeşil bilgi işlem uygulamalarının orta düzeyde uyguladığını ortaya koymuştur. Rahim ve Samuri (2018) Malezya Jahor'da bulunan bir devlet üniversitesinde 245 akademisyen ve idari personel arasında yaptığı yeşil bilişim farkındalığı konulu çalışmada akademisyenler ve idari personel arasında yeşil bilişim farkındalık düzeyinin orta düzeyde olduğunu ortaya çıkarmıştır. Shittu ve diğerleri (2016) Nijerya'daki Minna Federal Teknoloji Üniversitesi Bilgisayar Bilimi, Mühendislik ve Eğitim bölümünden toplam 300 öğrenci arasında yaptığı çalışmada öğrencilerin bilgisayar sistemlerinin bilinçli kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca çalışma, üç okuldan öğrenciler arasında olduğu kadar erkek ve kadınlar arasında da sahip olunan yeşil bilgi işlem bilgisinde anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgulara dayanarak, çalışma, diğerlerinin yanı sıra, üniversite toplulukları arasında yeşil bilgi işlem konusunda agresif bir kampanya önermektedir. Ghwanmeh ve diğerleri (2015) Ürdün'deki 28 üniversiteden 8000 öğrenci üzerinde yaptığı üniversite öğrencilerinin yeşil bilişime karşı duyarlılığını keşfetmeye ve geliştirmeye yönelik çalışmada öğrencilerin çoğunun yeşil bilişim ile ilgili sorulara cevap vermediğini sonuç olarak da üniversite öğrencilerinin dünyayı ve çevreyi etkileyen yeşil BİT ve yeşil bilgi işlem konularından habersiz olduğunu ortaya koymuştur. Batlegang (2012) Bostwana'da bulunan Botho Koleji öğretmenleri ve çalışanları arasında yaptığı çalışmada BT kullanıcılarının teknolojiyi ve ilgili araçları kullanma konusunda daha çevreci yaklaşımlar benimsemelerini sağlamak için BT kullanıcılarının daha fazla eğitime ihtiyacı olduğunu ortaya koymuş araştırma ayrıca, yüksek düzeyde bir farkındalığın davranışsal değişikliklere yol açabileceğini ve BT'nin daha yeşil kullanımların memnuniyetle karşılayabileceğini öne sürmüştür. Dookhitram ve diğerleri (2012) Mauritius Teknoloji Üniversitesi Yenilikçi Teknolojiler ve Mühendislik bölümü öğrencileri arasındaki yeşil bilişim farklılığını tespit etmeye yönelik yaptığı çalışmada öğrencilerin yeşil bilgi işlem hakkında orta düzeyde bir bilgiye sahip olduğunu ancak günlük yeşil bilgi işlem uygulamalarının tatmin edici olmadığını tespit etmekle birlikte öğrencilerin çevrenin ve geleceklerinin yararına yeşil bilişimi benimseme niyetinde olduklarını da olumlu bir gelişme olarak ifade etmektedir. Ahmad ve diğerleri (2013) Malezya'da 224 üniversite öğrencisinin katılımıyla yaptığı araştırmada katılımcıların yeşil

bilişim farkındalığının düşük olduğunu tespit etmiş ve yeşil bilgi işlem eğitiminin yüksek öğretim müfredatına entegre edilmesi ve konuyla ilgili farkındalığı artırmak için Malezya'daki üniversite kampüslerinde üniversite liderliğindeki yeşil girişimlerin uygulanması gerektiğini önermiştir. Bello (2015) Nijerya'daki Abu Zaria Üniversitesinde 700 öğrencinin katılımıyla öğrencilerin yeşil bilişim tutumlarını ölçmek için yaptığı çalışmada katılımcılarının %80,2'sinin çevreci olma konusunda hemfikir olduklarını buna ek olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla endişe duyduklarını ve yeşil bilişime yönelik olumlu tutumlarında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Ou ve Yaacob (215) Malezya'daki Utara Üniversitesi Teknoloji Yönetimi ve Lojistik Okulu öğrencileri arasında yaptığı çalışmada yeşil bilgi işlem bilgisinin orta düzeyde olduğunu ve bilgi işlem uygulamalarının da bilgilerine bağlı kaldığını gösterirken, cinsiyetler arasında yeşil bilgi işlem bilgisi ve uygulamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir.

Yeşil bilişim kavramlarından hareketle alanyazında söz konusu kavramlara ve yeşil bilişime bireysel ve örgütsel yaklaşımlara ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında çevre bilinci, çevre ve insan sağlığı, kurumsal sosyal sorumluluk, e-atık, enerji verimliliği, enerji maliyeti, elektrikli ve elektronik cihazların üretiminde kullanılan elektrik, su, kimyasallar gibi kavramsal çalışmalar göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra üç boyutlu bir cihazın tasarlanması, üretimi, kullanımı ve geri dönüşümünden ziyade yazılım odaklı yeşil bilişim çalışmalarının olduğu da görülmektedir. Söz konusu çalışmalar teorik ve uygulamalı olmak üzere kavramlar üzerine olduğu gibi bireysel algı ve tutumlar üzerine de yapılmıştır. Çalışmaların araştırma grubunu sosyal çevre, iş dünyası, girişimciler, üniversite öğrencileri ve çalışanları, üniversite toplulukları, Y kuşağı olarak nitelenen kitle gibi gruplar oluşturmaktadır. Erişilen çalışmalarda her ne kadar eğitim kurumları ve eğitimciler üzerine de araştırmalar bulunmaktaysa da bu çalışmalar genellikle üniversite öğrencilerini, akademisyenleri, kolej öğrencilerini kapsamaktadır. Alanyazına katkıda bulunacağı öngörüsünden hareketle ilk ve orta öğretim kademesi öğretmenlerinin yeşil bilişim algıları ve farkındalıklarının tespit edilmesi amacıyla bu çalışma tasarlanmıştır.

Yöntem

Araştırma grubu Sakarya ilindeki devlet ve özel eğitim kurumlarında görev yapan ilk ve orta öğretim kademe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Sakarya Milli Eğitim Müdürlüğü'nün web sitesinden alınan bilgiler doğrultusunda Sakarya ilinde bütün kademelerde (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) görev yapan öğretmen sayısı 15.489'dur. Malhotra'ya (2007) göre hedef kitlenin büyüklüğünü temsil yeteneğine sahip örneklem sayısı ise 384'tür. Çalışmamızdaki katılımcı sayısı ise 576'dır. Buradan yola çıkarak örneklem sayısının yeterli olduğu söylenebilir. Çalışmanın örneklem yöntemi olarak kolayda örnekleme yöntemi belirlenmiştir. Veriler hazırlanan veri toplama formunun çevrimiçi olarak hedef kitleye ulaştırılmasıyla toplanmıştır. 576 katılımcıdan elde edilen veriler araştırmaya dahil edilmiştir. Veri toplama formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların yaş, cinsiyet, görev yapılan okul (devlet ya da özel), meslekte geçirilen süre, kademe, branş, bilgisayar sahipliği, kullanımı, internet kullanımının belirlenmesi için sorular yer almaktadır. İkinci bölümde temel yeşil bilişim kavramlarına yönelik bilgi ve farkındalık düzeyinin tespit edilmesi için kullanılan sorular yer almaktadır. Yeşil Bilişim Teknolojileri, Karbon Ayak İzi, Elektronik Atık, Enerji Yıldızı, Enerji Tasarruflu Ürün, EPEAT Sertifikası, TCO Sertifikası kavramlarına yönelik farkındalıkların kategorik 3'lü değişken aracılığıyla tespit edilmesi amaçlanmıştır. Katılımcıların yeşil bilişim temel kavramlarını daha önceden duyduklarını ya da duymadıklarını ayrıca anlamını bildikleri ya da bilmediklerinin tespit edilmesi amacıyla 3'lü kategorik değişken kullanılmıştır. Son bölümde ise katılımcıların yeşil bilişim teknolojisiyle ilişkili davranışlarının analiz edilmesi için hazırlanan 18 ifade yer almaktadır. Bu ifadeler 5'li likert ölçeğine göre hazırlanmış ölçekteki ifadelere verilecek cevaplar 1-kesinlikle katılmıyorum; 5-kesinlikle katılıyorum aralığında olacak şekilde tasarlanmıştır. İfadeler Dookhitram ve diğerleri (2012), Batlegang (2012), Ahmad ve diğerleri (2013) çalışmaları üzerinden derlenmiş ve Türkçeye çevrilmiştir. Çevrilen ifadelere Türk dili uzman ve eğitimcileri tarafından kontrol edildikten sonra son hali verilmiştir.

Araştırmada veri analizi için SPSS 23.0 istatistik programı kullanılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinde elde edilen değer ,71'dir. Yıldız ve Uzunsakal'a (2018) göre Cronbach alpha değeri 0.60 ile 0.80 arasında ise veriler oldukça güvenilir kabul edilmektedir. Bu nedenle araştırmada elde edilen değerden yola çıkarak verilerin oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yeşil

bilişim teknolojileri kavramları hakkında farkındalık düzeyi, yeşil bilişim teknolojisiyle ilişkili davranışların analizi, yeşil bilişim teknolojilerine ilişkin kavramlarda farkındalık ve davranış ilişkisinin tespiti için frekans analizi yapılmıştır. Yeşil bilişim kavramlarına yönelik bilgi ve farkındalık düzeyi ile davranışların sergilenme düzeyinin cinsiyete ve kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ise ki-kare ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu oluşturması nedeniyle kademe öğretmenlerinin davranışları da analize dahil edilmiştir. Ayrıca, ilk ve ortaöğretim kademe öğretmenlerinin yeşil bilişim kavramlarına ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyi ile yeşil bilişim teknolojilerine yönelik davranışları arasındaki ilişkinin tespiti için ki-kare analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1

Demografik Özelliklere Ait Bulgular

		N	%
Cinsiyet	Kadın	402	69,8
	Erkek	174	30,2
Yaş	31-36	150	26
	37-42	138	24
Görev Yapılan Okul	Devlet	400	69,4
	Özel	156	30,6
Meslekte Geçirilen Süre	11 yıl ve üzeri	316	54,9
Görev Yapılan Kademe	İlköğretim	272	47,2
	Ortaöğretim	304	52,8
Bilgisayar Kullanım Yılı	16-20 yıl	228	39,6
Günlük Bilgisayar Kullanım Süresi	1-5 saat	502	87%
Günlük İnternet Kullanım Süresi	1-5 saat	278	48,3
	1-3 arası	556	96,5
Bilgisayar Sahiplik	4 ve üzeri	20	3,5

Tablo 1’de yer alan bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılanların demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların %30,2’sinin erkek %69,8’inin kadın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların %26’sının 31-36 yaş aralığında %24’ünün de 37-42 yaş arasında olduğu belirlenmiştir. %69,4’lük bir oran devlet okullarında görev yaparken %30,6’sı ise özel eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Katılımcıların meslekte geçirdikleri süreler bakıldığında 11 yıl ve üzerinde geçirilen sürenin %54,9 olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %47,2’si ilköğretim kademesinde görev yaparken %52,8’i ise ortaöğretim kademesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %39,6’sı 16-20 yıldır bilgisayar kullandığını belirtirken %87’si günlük 1-5 saat arasında bilgisayar kullandığını, %48,3’ü de 1-5 saat arasında internete bağlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların %96,5’i 1-3 arasında bilgisayara sahipken %3,5’ü 4 ve daha fazla bilgisayara sahip olduğunu belirtmiştir.

Tablo 2

Yeşil Bilişim Kavramları Farkındalık Düzeyi

Kavramlar	Hiç Duymadım	Duydum, anlamını bilmiyorum	Anlamını biliyorum
Yeşil Bilişim Teknolojileri	368	118	90
Karbon ayak izi	136	162	278
Elektronik atık	46	116	414
Enerji yıldızı	336	126	114
Enerji tasarruflu ürün	16	76	484
EPEAT sertifikası	459	77	40
TCO sertifikası	420	106	50

Tablo 2’de yer alan yeşil bilişim kavramları farkındalık düzeylerine bakıldığında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin en yüksek olduğu kavramın enerji tasarruflu ürün ve elektronik atık olduğu görülmektedir. Buna karşın diğer kavramlarla alakalı bir bilgi ve farkındalık düzeylerinin olmadığı görülmektedir. Kavramlarla katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının tespiti

için ki-kare analizi yapılmıştır. Buna göre cinsiyetle enerji yıldızı kavramı ($p=0,030$) ve enerji yıldızlı ürün kavramı ($p=0,017$) kavramları arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu kavramlara ilişkin farkındalık düzeyi kadınlarda daha yüksektir. Görev yapılan eğitim kurumu ile kavramları arasındaki farkındalık düzeylerini belirlemek için yapılan ki-kare testinde ise yeşil bilişim teknolojileri ($p=0,037$), enerji yıldızı ($p=0,000$), enerji yıldızlı ürün ($p=0,001$), EPEAT sertifikası ($p=0,007$) ve TCO sertifikası ($p=0,004$) kavramları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Meslekte geçirilen yıl ile kavramlar arasındaki ilişkinin tespitine yönelik yapılan ki-kare analizinde ise yeşil bilişim teknolojileri ($p=0,000$), elektronik atık ($p=0,010$), TCO sertifikası ($0,000$) arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Görev yapılan kademe ile kavramlar arasındaki farkındalık düzeylerini belirlemek için yapılan ki-kare testinde yeşil bilişim teknolojileri ($p=0,004$) kavramları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 3

Yeşil Bilişim Teknolojisi Davranış Analizi

İfadeler	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)	\bar{x}
Bilgisayarımın ekran koruyucu özelliğini kullanırım	22,6	16	16,3	24,3	20,8	3,04
Bilgisayarımın ekran uyku özelliğini kullanırım	18,8	14,6	21,2	22,9	22,6	3,15
Bilgisayarımın sistem uyku özelliğini kullanırım	26,4	18,8	14,2	21,9	18,8	2,87
Bilgisayarımı yalnızca ihtiyacım olduğunda açarım	2,1	4,2	11,1	26,7	55,9	4,30
Kullanmadığım zamanlarda bilgisayarım açıktır.	59,7	22,9	9,7	5,6	2,1	1,67
Bilgisayarı açtığımda çevre birimlerini (yazıcı, tarayıcı, web kamera, ses sistemleri vb..) de açarım	28,5	31,6	26,4	9,7	3,8	2,28
Çevre birimlerini kullanmam gerektiği zamanlarda açarım	9,4	11,5	19,1	23,6	36,5	3,66
Çalışmaya uzun bir ara vereceksem bütün bilgisayar sistemlerini kapatırım.	2,8	4,9	10,4	21,5	60,4	4,31*
Teknolojik cihaz alımlarında enerji verimliliğine dikkat ederek satın almaya çalışırım.	4,9	8,7	12,2	34	40,3	3,96
Çevre dostu ambalajlarda bilgisayar ürünleri satın almaya çalışırım.	10,4	18,1	22,9	22,2	26,4	3,36
Teknolojik cihazlarımı her yeni model çıktığında yenilerim.	59,4	29,9	7,3	2,4	1	1,55
Yeni bir bilgisayar almak yerine mevcut bilgisayarımın donanımı yükseltirim	8	9,7	25,7	37,5	19,1	3,50
Sadece gerektiğinde yeni bir teknolojik cihaz alırım.		4,2	7,6	22,2	66	4,50*
Kullanılmayacak haldeki teknolojik cihazları geri dönüşüm için ilgili kurumlara teslim ederim.	24,7	20,1	19,4	16	19,8	2,86
Yazıcıyı sadece çok önemli bir belgeyi yazdırmak için kullanırım	2,4	11,8	18,8	38,2	28,8	3,79
Kâğıdı çift yönlü kullanarak yazdırırım	1,7	3,5	13,9	42,4	38,5	4,12
Belgeleri paylaşmak için çıktı yerine harici disk vb gibi taşınabilir aygıtlar kullanırım.	6,9	9,4	22,2	38,9	22,6	3,60
Çıktısını alacağım bir belgenin sayfa sayısını azaltmaya çalışırım.		3,5	10,1	37,2	49,3	4,32

Katılımcıların yeşil bilişim teknolojisi davranış analizlerine bakıldığında en sık tekrarlanan davranış yeni teknoloji satın alım yaklaşımlarının sadece ihtiyaçları olduğunda gerçekleştirilmesidir. Ayrıca çalışmaya uzun bir ara verilecekse bilgisayar sistemlerinin kapatılması da sık tekrarlanan davranışlardan bir diğeridir. Katılımcıların bilgisayarlarını sadece ihtiyaçları olduğu zaman açmaları, çevre birimlerini gerektiği zaman açmaları, teknolojik cihaz satın alımlarında enerji verimliliğine dikkat ederek hareket etmeleri önemli verilerdir. Katılımcıların önemli bir kısmının kullanılmayacak durumda olan teknolojik cihazları geri dönüşüm için yetkili bir kuruma teslim etmeyi tercih etmemeleri dikkat çekici bir veridir.

Yeşil bilişim ile alakalı davranış sergileme sıklığının ilk ve ortaöğretim kademe öğretmenlerinin cinsiyetlerine ve kademelerine göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için analiz yapılmıştır. Analiz yöntemi seçiminde verilerin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Bunun için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri uygulanmış ve verilerin normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Normal dağılmayan verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmaktadır. Bu nedenle Mann-Whitney U kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre on sekiz davranışın dokuzunun cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, bilgisayarın yalnızca ihtiyaç olduğunda açılması

($U=31258,0$; $p=0,024$), çevre dostu ambalajlarda bilgisayar ürünleri alınması ($U=30870,0$; $p=0,022$), sadece gerektiğinde yeni bir cihaz alınması ($U=28890,0$; $p=0,000$) kullanılmayacak halde olan cihazların geri dönüşüm için ilgili kurumlara teslim edilmesi ($U=30870,0$; $p=0,022$), kâğıdın çift yönlü kullanılarak çıktı alınması ($U=25024,0$; $p=0,000$), çıktısı alınacak bir belgenin sayfa sayısının azaltılması ($U=29242,0$; $p=0,001$) davranışları kadınlar tarafından daha sık sergilenmektedir. Buna karşın bilgisayarın ekran uyku özelliğinin kullanılması ($U=29176,0$; $p=0,001$), bilgisayarın sistem uyku özelliğinin kullanılması ($U=30280,0$; $p=0,009$), teknolojik cihazın her yeni model çıktığında yenilenmesi ($U=30148,0$; $p=0,003$) ise erkekler tarafından daha sık sergilenen davranışlardır. Cinsiyet odaklı yaklaşıldığında kadınların yeşil bilişim davranışlarını sergilemede erkeklere göre daha etkin olduğu ve bu davranışları benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kademelerine göre yapılan incelemelerde ise ilköğretim kademe öğretmenlerinin bilgisayar ekran uyku özelliğini kullanması ($U=37176,0$; $p=0,033$), çevre birimlerinin kullanılması gereken zamanlarda açılması ($U=37246,0$; $p=0,033$), çıktısı alınacak belgelerin sayfa sayısının azaltılması ($U=36642,0$; $p=0,010$) davranışlarını benimsedikleri görülmektedir. Ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin belirlenen on sekiz davranış içerisinde hiçbirini sergilemedikleri tespit edilmiştir.

Tablo 4

Yeşil Bilişim Teknolojilerine İlişkin Kavramlarda Farkındalık ve Davranış İlişkisi

Davranış ve kavram	Yeşil bilişim teknolojileri	Karbon ayak izi	Elektronik atık	Enerji yıldızı	Enerji tasarruflu ürün	EPEAT sertifikası	TCO sertifikası
Bilgisayarım da ekran koruyucu özelliğini kullanırım.	,000*	,335	,001*	,000*	,084	,000*	,000*
Bilgisayarım da ekran uyku özelliğini kullanırım.	,004*	,001*	,000*	,001*	,000*	,021*	,002*
Bilgisayarım da sistem uyku özelliğini kullanırım.	,009*	,008*	,000*	,001*	,000*	,019*	,008*
Bilgisayarımı yalnızca ihtiyacım olduğunda açarım.	,037*	,010*	,031*	,047*	,145	,016*	,246
Kullanmadığım zamanlarda bilgisayarım açıktır.	,000*	,524	,753	,000*	,328	,000*	,005*
Bilgisayarı açtığımda çevre birimlerini (yazıcı, tarayıcı, web kamera, ses sistemleri vb..) de açarım.	,121	,385	,997	,000*	,508	,004*	,015*
Çevre birimlerini kullanmam gerektiği zamanlarda açarım.	,019*	,000*	,001*	,000*	,001*	,009*	,000*
Çalışmaya uzun bir ara vereceksem bütün bilgisayar sistemlerini kapatırım.	,016*	,000*	,141	,032*	,077	,082	,206
Teknolojik cihaz alımlarında enerji verimliliğine dikkat ederek satın almaya çalışırım.	,000*	,000*	,000*	,012*	,000*	,019*	,000*
Çevre dostu ambalajlarda bilgisayar ürünleri satın almaya çalışırım.	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*

Tablo 4'ün devamı

Teknolojik cihazlarımı her yeni model çıktığımda yenilerim.	,000*	,826	,104	,031*	,033*	,000*	,000*
Yeni bir bilgisayar almak yerine mevcut bilgisayarımın donanımı yükseltirim.	,580	,280	,121	,178	,221	,019*	,065
Sadece gerektiğinde yeni bir teknolojik cihaz alırım.	,024*	,023*	,001*	,112	,090	,000*	,613
Kullanılmayacak haldeki teknolojik cihazları geri dönüşüm için ilgili kurumlara teslim ederim.	,037*	,114	,000*	,103	,100	,087	,039*
Yazıcıyı sadece çok önemli bir belgeyi yazdırmak için kullanırım.	,005*	,006*	,002*	,853	,000*	,029*	,131
Kâğıdı çift yönlü kullanarak yazdırırım.	,005*	,317	,636	,062	,400	,012*	,049*
Belgeleri paylaşmak için çıktı yerine harici disk vb. gibi taşınabilir aygıtlar kullanırım.	,001*	,266	,056	,004*	,442	,258	,000*
Çıktısını alacağım bir belgenin sayfa sayısını azaltmaya çalışırım.	,336	,462	,929	,000*	,770	,142	,027*

Tablo 4'te yer alan verilere göre öğretmenlerin yeşil bilgi teknolojileri kavramlarına ait bilgi ve farkındalık düzeyi ile gösterdikleri davranışların önemli bir kısmında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İlgili tablo göz önüne alındığında katılımcıların yeşil bilişim kavramı farkındalığıyla toplam 16 yeşil bilişim davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Karbon ayak izi kavramı farkındalığıyla toplam 9 yeşil bilişim davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin bilgisayarda ekran ve sistem uykusu özelliğini kullanan, yazıcının sadece çok önemli bir belgenin çıktısının alınması için tercih edilmesi davranışını sergileyen öğretmenlerin karbon ayak izi farkındalığına sahip olduğu görülmektedir. Karbon ayak izi kavramıyla ilişkili olan davranışlar karbon ayak izinin üretiminin ve salınımının azaltılmasında hatta önüne geçilmesinde önemsenmesi gereken davranışlardır.

Elektronik atık kavramı farkındalığıyla toplam 10 yeşil bilişim davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle çevre ve insan sağlığı üzerinde olumsuz etkilere sahip olan e-atıklar bağlamında öğretmenlerin farkındalıklarını, sergiledikleri davranışlarla destekledikleri söylenebilir. Sadece gerektiğinde yeni bir teknolojik cihaz alınması, kullanılmayacak halde olan cihazların ilgili kurumlara teslim edilmesi, çevre dostu ambalajlarda bilgisayar ürünlerinin satın alınmaya çalışılması elektronik atık üretimi ve imhası noktasında öğretmenlerin sergiledikleri önemli davranışlar arasındadır.

Teknolojik cihaz alımlarında enerji verimliliğine dikkat ederek satın alma davranışı sergileyen öğretmenlerin enerji yıldızı, enerji tasarruflu ürün, EPEAT sertifikası ve TCO sertifikası kavramı farkındalığıyla bu davranışları sergilediği söylenebilir. Yine bu davranışın karbon ayak izi ile de ilişkili olduğu dikkat çekmektedir. Bu noktada enerji yıldızı sertifikasına sahip olan cihazların satın alımlarında enerji tasarrufu sağlanacağı buradan hareketle de karbon ayak izi üretiminin sınırlanacağını söyleyebiliriz.

Sonuç ve Tartışma

Teknolojinin hızlı gelişmesi ve gerek iş gerek sosyal hayatta insanların iş ve işlemlerini kolaylaştırması beraberinde çok farklı sorunları da getirmiştir. Teknolojinin bu boyutta evrim geçirmesi, bu evrime şahitlik eden nesil için hazırlıksız yakalanılan bir süreç olduğunu söylemek yanlış bir beyan olmayacaktır. İş ve işlemleri hızlandıran, kolaylaştıran ve zaman kazandıran bu devrimin beraberinde getirdiği bazı olumsuzluklar yaşanılarak öğrenilmiştir. Enerji tüketiminden, elektronik atığa karbon ayak izinden elektronik cihazların üretimi, kullanımı ve kullanım ömrü sonunda ortaya çıkan zararlı kimyasallara kadar birçok olumsuz etkinin çevre ve insanlık üzerinde oynadığı rolün farkındalığı için uzun süre beklemek gerekmiştir. Son yıllarda ortaya çıkan ve kabul gören yeşil bilişim kavramıyla bahsedilen olumsuzlukları durdurmak ya da en aza indirmek amaçlanmakta ve elektronik cihazların henüz üretilmeden tasarım aşamasında doğaya ve insanlığa zararlı olmayacak şekilde tasarlanması ve üretilmesi, kullanım süresi ve kullanım ömrü sonunda da bu etkilerin ortadan kaldırılması öncelenmektedir. Bu noktada yeşil bilişim farkındalığı oluşturma sorumluluğunun yüklenebileceği en etkili meslek grubu olarak öğretmenlerin özellikle ilk ve ortaöğretim kademesindeki öğretmenler olduğunu söylemek yanıltıcı bir bilgi olmayacaktır. İlköğretim kademesi bağlamında değerlendirildiğinde henüz okuma yazma bilmeyen yeni nesilleri şekillendirmeye başlayan öğretmenlerin geleceğin dünyasını inşadaki katkıları yadsınamaz boyuttadır. Buna ek olarak ilköğretim sürecini tamamlayarak ortaöğretim kademesine geçen, çocukluk çağından ergenliğe geçiş yapan ve bilinç düzeyleri ilköğretim kademesi öğrencilerine göre daha yüksek olan ortaöğretim kademesi öğrencilerinin de farkındalık düzeylerinin yükseltilmesinde öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu noktada her iki kademe öğretmenlerinin yeşil bilişim bilgi ve farkındalıklarının yüksek olması yetiştirecekleri nesillere de bu bilgi ve farkındalıkların aktarılmasında kilit rol oynayacaktır. Alanyazında üniversitede görev yapan eğitimcilerin araştırma grubu olarak alındığı çalışmalar bulunmasına karşın ilköğretim ve ortaöğretim kademe öğretmenlerinin araştırma grubunu oluşturduğu bir çalışmaya, Batlegang'ın (2012) çalışmasına erişilmiştir. İlköğretim ve ortaöğretim kademe öğretmenleri üzerine sadece bir çalışmaya erişilmesi nedeniyle tasarlanan ve ilk ve ortaöğretim kademesindeki öğretmenlerin yeşil bilişim algılarının tespiti amacıyla yapılan çalışmada öğretmenlerin yeşil bilişim kavramlarına karşı farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan ve eğitimci kimlikleriyle ön plana çıkan öğretmenlerin bu bilgi ve farkındalık eksikliği dikkat çekici bir husustur. Batlegang'ın (2012) kolej öğretmenleri ve çalışanları üzerinde yaptığı çalışmada da katılımcıların yeşil bilişim farkındalığının düşük olarak tespit edilmesi nedeniyle çalışmanın bu noktadaki bulguları örtüşmektedir. Buna ek olarak sektörel benzerlik açısından bir diğer ifadeyle eğitim sektöründe yer alan eğitimcilerin araştırma grubunu oluşturması hasebiyle Rahim ve Samuri'nin (2018) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir. Ayrıca ilköğretim ve ortaöğretim kademe öğretmenlerinin yeşil bilişim konusundaki algı düşüklüğü Doğan ve diğerlerinin (2016) ve Ansari ve diğerlerinin (2010) çalışmalarında elde edilen bulgularla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların elektronik atık, enerji tasarruflu ürün ve kısmen de karbon ayak izi kavramları farkındalıkları olsa da sergiledikleri davranışlarla bu farkındalıkları örtüşmemektedir. Örneğin elektronik atık kavramı farkındalığının yüksek olduğu tespit edilse de davranış analizinde kullanılmayacak durumda olan elektronik cihazları yetkili kurumlara teslim edilmesi noktasında tam aksi bir davranış hakimdir. Karbon ayak izi kavramı farkındalığında da davranış analiziyle farklı bir durum ortaya çıkmıştır. Katılımcıların karbon ayak izi farkındalığı yüksek tespit edilmiş olmasına karşın bilgisayarlarının sistem uyku özelliğini, ekran koruyucu ve ekran uyku özelliğini kullanmamaları tezat bir durum ortaya koymaktadır. Kadın öğretmenlerin yeşil bilişim bilgi ve farkındalığı erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Elde edilen bulgular ışığında kadınların yeşil bilişim konusundaki farkındalıklarının yüksek olması Ahmad ve diğerleri (2013); Birchi (2015) ve Doğan ve diğerleri (2016) ile örtüşmektedir. İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin yeşil bilişim bilgi ve farkındalığı ise ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere göre daha yüksek olarak tespit edilmiştir. İki kademe öğretmenleri arasında yeşil bilişim farkındalığı cinsiyet ve kademe boyutuyla farklılık gösterse de daha önce de belirtildiği üzere yeşil bilişim hakkında genel olarak bilgi ve farkındalığın düşük olması dikkat çekmektedir.

Öneriler

Yerine getirdikleri görev nedeniyle nesillerin yetişmesi ve gelişmesi noktasında önemli misyon taşıyan öğretmenlerin değişen ve farklı şekillerde tanımlanan teknoloji yoğun kuşaklarla (Z kuşağı vb.) geçirdikleri süre dikkate alındığında yeşil bilişim konusundaki eksiklikleri öğretmenlerin yetkinliklerini olumsuz etkilemektedir. Teknoloji yoğun kullanım geri dönülemez bir boyut kazanmış ve her geçen gün farklı boyutlara evrilmektedir. Önceleri klasik öğretim yöntemleriyle sürdürülen eğitim özellikle COVID-19 pandemik salgınında yoğun olarak dijitale taşınmıştır. Günümüzde tartışılan ve eğitim sektöründe denemeleri yapılan metaverse vb. teknolojilerin de yakın gelecekte eğitim hayatına entegre edilmesi kaçınılmaz olarak görülmektedir. Böylesi yoğun bir teknoloji ve cihazların üretim, kullanım ve kullanım hayatı sonunda çevre bilinciyle organize edilmesi ve bu durumun henüz eğitim hayatının başında olan öğrencilere aktarılarak içselleştirilmesi gerekmektedir. Bu rolü de öğrencilerinin gözünde rol model olan öğretmenlerin oynaması gerekmektedir. Özellikle yeşil bilişim konusunda öğretmenlerin akademik birikimlerinin eksik olduğu durumlarda bu alışveriş eksik olarak sürecek ve öğrencilere sağlıklı bir şekilde aktarılamayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimleri, çağın gereklilikleri göz önünde bulundurularak güncellenmelidir. Henüz eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının eğitim müfredatlarına eklenecek yeşil bilişim temalı dersler, organizasyonlar, projeler üniversite sıralarındaki öğretmen adaylarının avantajı olacaktır. Hali hazırda görev yapan öğretmenlerin de kamu ya da özel sektör ayrımı yapılmaksızın mesleki eğitime tabi tutulmaları, bu eğitimin içeriğine ise yeşil bilişim içeriğinin eklenmesi gerekmektedir. Ayrıca yeşil bilişim konusunda fikirleri ve çalışmaları olan öğretmenlerin de çeşitli yöntemlerle desteklenmesi, çevre konusunda çalışma yapan kurum ve kuruluşlardan konuyla ilgili destek alınması, özel sektörde yeşil bilişim çalışmaları ile ön plana çıkan kurum, yönetici ve organizasyonlardan da öğretmenlerin mesleki eğitimlerine katkıda bulunmaları sağlanarak sürecin kamu ve özel sektör ortak hareketiyle yönetilmesi de etkili bir yol olacaktır. Kavramların gerçek hayattaki yansımalarının uygulamalı olarak eğitime dahil edilmesi öneriler arasına eklenebilir. Örneğin bir elektronik cihazın üretilirken çevre üzerindeki etkisinin gözlemlenebileceği laboratuvar ya da gerçek üretim ortamlarının sağlanması üretimde ortaya çıkan atıkların (su, metaryal vb.) yerinde eğitimle öğretmenlere test ettirilmesi kavramsal boyuttan gerçek etki boyutuyla gözlemlenmesini sağlayacak ve etkili olacaktır.

Sakarya ilindeki öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın kısıtları göz önünde bulundurularak ülke geneline yayılması büyük fotoğrafın ve durumun anlaşılması için gereklidir. Önerilen büyük kapsamlı çalışma sonrasında yetkili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde yeşil bilişim kavramının öğretmenlerin mesleki eğitimlerine daha etkili bir şekilde ekleneceği söylenebilir. Buna ek olarak çalışmamızda kullanılan ölçek hazır bir ölçektir. Bu ölçeğin konunun muhataplarının geniş katılımıyla yeniden oluşturularak gerekli güvenilirlik ve geçerlilik analizleri sonucu kullanılması da akademik bir boşluğun doldurulmasında faydalı olacaktır.

Kaynaklar

- Abugabah, A., & Abubaker, A. (2018). Green computing: Awareness and practices. *4th International Conference on Computer and Technology Applications (ICCTA)*, İstanbul, Türkiye.
- Ahmad, T. B. T., Bello, A., & Nordin, M. S. (2013). Exploring Malaysian University students' awareness of green computing. *GSTF International Journal on Education*, 1(2), 92-102. https://doi.org/10.5176/2345-7163_1.2.34
- Ahmad, T. B. T., Nordin, M. S., & Belo, A. (2013). The state of green computing knowledge among students in a Malaysian public university. *Journal of Asian Scientific Research*, 3(8), 831-842. <https://doi.org/10.1201/b16658-51>
- Ahmed, A. I. (2018). Understanding the factors affecting the adoption of green computing in the Gulf Universities. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 9(3), 304-311. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2018.090342>
- Alnahdi, A., & Bazarah, F. (2018). Building quality metrics for green computing projects: A model and a case study of engineering a green computing awareness website. *14th International Conference on Signal Image Technology & Internet Based Systems (SITIS)*, Las Palmas de Gran Canaria, Spain.
- Anis, M., Singh, D., Patel, T., & Gangwar, A. (2015). Survey on green computing, *International Journal of Advanced Technology in Engineering and Science*, 3(1), 1-9
- Ansari, N. L., Ashraf, M., Malik, M., Tahseen, B., & Grunfeld, H. (2010). Green IT awareness and practices: Results from a field study on mobile phone related E-waste in Bangladesh, *2010 IEEE International Symposium on Technology and Society*, Bangladesh.
- Appasami, G., & Joseph, S. K. (2011). Optimization of operating systems towards green computing. *International Journal of Combinatorial Optimization Problems and Informatics*, 2(3), 39-51.
- Arshad, R., Zahoor, S., Shah, M. A., Wahid, A., & Yu, H. (2017). Green IoT: An investigation on energy saving practices for 2020 and beyond. *IEEE Access*, 5, 15667-15681. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2017.2686092>
- Batlegang, B. (2012). Green computing: Students, campus computing and the environment: A case for Botswana. *Journal of Information Systems and Communication*, 3(1), 256-260. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2227.9528>
- Bello, A. B. (2015). Assessing university students' attitude toward green computing practices. *Proceedings of 2015 International Conference on Future Computational Technologies (ICFCT'2015)*, Singapore
- Binder, W., & Suri, N. (2009). Green computing: Energy consumption optimized service hosting. *35th Conference on Current Trends in Theory and Practice of Computer Science*, Spindleruv Mlyn, Czech Republic
- Birchi, B. A. (2015). "Assessing university students' attitude toward green computing practices", *proceedings of 2015 International Conference on Future Computational Technologies (ICFCT'2015)*, Singapore
- Campit, J. (2017). Green computing knowledge and practices of undergraduate students. *Journal of Engineering and Technology Research*, 5(4), 1-7
- Caroro, R. A., & Hernandez, A. A. (2018). Migrating office processes to automation: An evaluation on green IT practices in a university in the Philippines. *10th International Conference on Humanoid, Nanotechnology, Information Technology, Communication and Control, Environment and Management (HNICEM)*, Baguio City, Philippines
- Chopra, A., Sharma, S., & Kadyan, V. (2016). Need of green computing to improve environmental condition in current era. *International Conference on Electrical, Electronics, and Optimization Techniques (ICEEOT)*, Palanchur, India

- Chow, W. S., & Chen, Y. (2009). Intended belief and actual behavior in green computing in Hong Kong. *Journal of Computer Information Systems*, 50(2), 136-141. <https://doi.org/10.1080/08874417.2009.11645392>
- Debnath, B., Baidya, R., Biswas, N. T., Kundu, R., & Ghosh, S. K. (2014). E-waste recycling as criteria for green computing approach: Analysis by QFD Tool. *1st International Conference on Computational Advancement in Communication Circuits and Systems (ICCACCS)*, Agarpara, India.
- Dhaini, M., Jaber, M., Fakhereldine, A., Hamdan, S., & Haraty, R. (2019). Green computing approaches-A survey. *Informatica—An International Journal of Computing and Informatics*, 45(1), 1-12. <https://doi.org/10.31449/inf.v45i1.2998>
- Doğan, O., Bulut, Z. A., ve Atasagun, H. G. (2016). Türkiye’de yeşil bilişim: Y kuşağının yeşil bilişim algısına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(47), 798-805. <https://doi.org/10.17719/jisr.2016.1425>
- Dookhitram, K., Narsoo, J., Sunhaloo, M. S., Sukhoo, A., & Soobron, M. (2012). Green computing: An awareness survey among university of technology, Mauritius Students. *International Conference on Higher Education and Economic Development*, Mauritius
- Fakhar, F., Javed, B., Rasool, R., Mali, O., & Zulfiqar, K. (2012). Software level green computing for large scale systems. *Journal of Cloud Computing: Advances, Systems and Applications*, 1(4). <https://doi.org/10.1186/2192-113X-1-4>
- Ghwanmeh, S., El-Omari, N. K., & Khawaldeh, S. (2015). An innovative study to discovering and enhancing Jordanian Universities students responsiveness of green ICT. *The 2nd International Conference on Mathematical Sciences and Computer Engineering (ICMSCE 2015)*, Langkawi, Malaysia
- Godla, R. S., Haro, J. M., Murty, S. V. V. S. N., & Krishna, R. V. V. (2022). Development of cloud selection supporting model for green information and communication technology services. *International Journal of Pervasive Computing and Communications*. <https://doi.org/10.1108/IJPCC-03-2022-0127>
- Hanief, S., Kartika, L. G. S., Srinadi, N. L. P., & Negara, I. K. R. Y. (2018). A proposed model of green computing adoption in Indonesian higher education. *The 6th International Conference on Cyber and IT Service Management (CITSM 2018)*, Parapat, Indonesia
- Harmon, R. R., & Auseklis, N. (2009). Sustainable IT services: Assessing the impact of green computing practices. *PICMET '09-2009 Portland International Conference on Management of Engineering & Technology*, Portland: OR Portland
- Haron, H., Ahmaro, I., Aljunid, S. A., & Bakri, M. (2015). Software reusability in green computing. *Advanced Science Letters*, 21(10), 3283-3287. <https://doi.org/10.1166/asl.2015.6454>
- Horn, D. (2015). New EPEAT® standards for computer servers: A review of new green procurement criteria for servers. *IEEE Conference on Technologies for Sustainability (SusTech)*, Ogden, UT, USA
- Kamarudin, S., Mohd, S. M., Zulkifli, N. N., Rosli, I., Alan, R., & Lepun, P. (2021). The cognizance of green computing concept and practices among secondary school students: A preliminary study. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(1), 307-312. <https://doi.org/10.14569/IJACSA.2021.0120137>
- Kessawani, N., & Jain, S. K. (2015). Schematic classification model of green computing approaches. *Journal of Cases on Information Technology*, 17(3), 14-21. <https://doi.org/10.4018/JCIT.2015070102>
- Mann, Z. A. (2017). Allocation of virtual machines in cloud data centers-a survey of problem models and optimization algorithms. *ACM Computing Surveys*, 48(1). <https://doi.org/10.1145/2797211>

- Niyato, D., Chaisiri, S., & Sung, L. B. (2009). Optimal power management for server farm to support green computing. *9th IEEE/ACM International Symposium on Cluster Computing and the Grid*, Shanghai, China
- Ou, X. W., & Yaacob, N. A. (2015). Green computing knowledge and practices among STML students in UUM. *Symposium on Technology Management and Logistics (STMLGoGreen)*, Universiti Utara, Malaysia
- Paul, P. K., & Ghoes, M. K. (2018). Why green computing and green information sciences have potentialities in academics and iSchools: Practice and educational perspectives. *International Conference on Emerging Trends and Advances in Electrical Engineering and Renewable Energy (ETAERE)*, Majhitar, India
- Rahim, N. Z., & Samuri, N. (2018). Green IT: An awareness survey among academic staffs and administrative staffs in Malaysian public universities. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(3), 197-201. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i3.7.16349>
- Raja, S. P. (2021). Green computing and carbon footprint management in the IT sectors. *IEEE Transactions on Computational Social Systems*, 8(5), 1172-1177. <https://doi.org/10.1109/TCSS.2021.3076461>
- Salahuddin, M., Alam, K., & Öztürk, İ. (2016). The effects of internet usage and economic growth on CO2 emissions in OECD countries: A panel investigation. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 62, 1226-1235. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2016.04.018>
- Seitz, V., Yanti, F., & Karant, Y. (2011). Attitudes toward green computing in the US: Can they change?. *4th International Conference on Globalization and Higher Education in Economics and Business Administration*, Iasi, Romania
- Semakula, I., & Samsuri, S. (2016). Green computing knowledge among students in a Ugandan University. *6th International Conference on Information and Communication Technology for The Muslim World (ICT4M)*, Jakarta, Indonesia
- Shalini, K., & Prasanthi, N. K. (2013). Green computing. *Journal of Telematics and Information*, 1(1), 1-13.
- Sharma, B., Mittal, P., & Obaidat, M. S. (2019). Power-saving policies for annual energy cost savings in green computing. *International Journal of Communication System*, 33(4). <https://doi.org/10.1002/dac.4225>
- Shittu, A. T., Gambari, A. I., & Alabi, O. T. (2016). Survey of education, engineering, and information technology students knowledge of green computing in Nigerian University. *Journal of Education and Learning (EduLearn)* 10(1), 70-77. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v10i1.3185>
- Sunardi, Febriani, R., Supian, S., Abdoellah, O. S., & Supriatna, S. (2019). Economic and environmental benefits of practicing green computing in the corporate sector in Indonesia. *Environmental Practice*, 21(2), 50-66. <https://doi.org/10.1080/14660466.2019.1596689>
- Verma, P., & Kadam, P. (2018). Survey of green computing. *International Research Journal of Engineering and Technology (IRJET)*, 5(6), 2243-2246.
- Vikram, S. (2015). Green computing. *International Conference on Green Computing and Internet of Things (ICGCIoT)*, Greater Noida, India
- Wheeler, J. (2022). Expanding worker voice and labor rights in global supply chains: Standard setting, verification, and traceability. *Global Social Policy* 22(2), 385-391. <https://doi.org/10.1177/14680181221094953>
- Wong, M. H., Wu, S. C., Deng, W. J., Yu, X. Z., Luo, Q., Leung, A. O. W., ...& Wong, A., S. (2007). Export of toxic chemicals e A review of the case of uncontrolled electronic-waste recycling. *Environmental Pollution*, 149(2), 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.envpol.2007.01.044>

- Wunder, G. Fischer, R. F. H., Boche, H., Litsyn, S., & No, J. S. (2012). The PAPR problem in OFDM transmission: New directions for a long-lasting problem. *IEEE Signal Processing Magazine*, 30(6), 130-144. <https://doi.org/10.1109/MSP.2012.2218138>
- Yadav, P. S., Kumar, V., & Kumar, S. (2012). Green computing-making technology fruitful. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 1(5), 54-57.
- Yıldız, D., ve Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir araştırma. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 16-28

Öğretmen Adaylarının Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Algılarının ve Sistemi Geliştirmeye Yönelik Önerilerinin İncelenmesi

Yılmaz SARIER¹

Öz

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili algılarının belirlenmesi ve sistemi geliştirmeye yönelik önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmış, çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Anadolu Üniversitesinde öğrenim gören 147 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Katılımcıların üçte biri sistemin olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğunu, üçte ikisi ise sürecin hiçbir olumlu yönünün olmadığını belirtmişlerdir. Ortaöğretime geçiş sistemine yönelik olumlu algılara ilişkin üç alt tema (eşitlik ve adaletli ölçme ve yerleştirmeye fırsat vermesi, öğrencileri olumlu yönde etkilemesi, ülke gerçeklerine ve özelliklerine uygun olması), olumsuz algılara ilişkin beş alt tema (Öğrenciye yönelik etkiler, sistemin işleyişi, sınavın yapısı ve niteliği, okullar ve eğitim anlayışına yönelik etkiler, eşitsizlik ve adaletsizliğe yönelik algılar, ebeveynlere yönelik etkiler) belirlenmiştir. Çalışmada, sistemin geliştirilmesine yönelik olarak bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi, çoklu ve esnek değerlendirme sisteminin uygulanması, her okulun kendi sınavını yapması, uygulamalı sınavların yapılması, nesnel ve nitelikli ölçmenin gerçekleştirilmesi, süreç odaklı ve okul notlarının göz önünde bulundurulduğu ölçme, değerlendirme ve yerleştirmenin yapılması, sosyo-kültürel etkinlikler ve projelerin de yerleştirmelerde değerlendirilmeye alınması, fırsat eşitliğini sağlayan politikaların geliştirilmesi gibi önerilerin katılımcılar tarafından üretildiği anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretime geçiş, kademeler arası geçiş, ortaöğretime geçiş sistemi, liselere geçiş sınavı.

Araştırma Makalesi

Gönderim: 15.03.2023

Kabul: 20.09.2023

Yayımlanma: 06.12.2023

Sorumlu Yazar:

Yılmaz Sarier



Screened by



Önerilen Atıf (Suggested Citation):

Sarier, Y. (2023). Öğretmen adaylarının ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin algılarının ve sistemi geliştirmeye yönelik önerilerinin incelenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(2), 61-82. <https://doi.org/10.55661/jnate.1265735>

¹ Eskişehir Odunpazarı İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, yilmazsarier@yahoo.com, 0000-0002-9245-6026

Examination of Pre-service Teachers' Perceptions on the Transition System to Secondary Education and Their Suggestions for Improving the System

Yılmaz SARIER¹

Abstract

In this study, it is aimed to determine the perceptions of teacher candidates about the transition system to secondary education and to examine their suggestions for improving the system. Phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used in the research, and the study group consisted of 147 teacher candidates studying at Anadolu University in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The data were analyzed by content analysis. One-third of the participants stated that the system had positive and negative aspects, while two-thirds stated that the process had no positive aspects. Three sub-themes related to the positive perceptions towards the Secondary Education System (providing the opportunity for equality and fair assessment and placement, affecting students positively, being suitable for the realities and characteristics of the country), and five sub-themes related to negative perceptions (effects on students, functioning of the system, exam structure and quality, effects on schools and understanding of education, perceptions of inequality and injustice, effects on parents) were determined. In the study, it was understood that participants made suggestions for improving the system such as adopting a holistic approach, implementing a multiple and flexible assessment system, each school conducting its own exam, conducting practical exams, realizing objective and qualified measurement, conducting process-oriented measurement, evaluation and placement taking into account school grades, taking socio-cultural activities and projects into consideration in placement, and developing policies that ensure equal opportunities.

Keywords: Transition to secondary education, transition between grades, system of transition to secondary education, high school entrance exam.

Research Article

Received: 15.03.2023

Accepted: 20.09.2023

Published: 06.12.2023

Corresponding Author:

Yılmaz Sarier



Screened by

 iThenticate®

¹Eskişehir Odunpazarı District Directorate of National Education, yilmazsarier@yahoo.com, 0000-0002-9245-6026

Giriş

Birey, geleceğine eğitim sürecinde edindiği bilgi, birikim ve yeteneklerine göre yön verebilmekte, yüksek bir sosyal statüye ve yaşam standardına ulaşma da büyük oranda eğitimle mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda bireylerin hedeflerine ulaşmasında oldukça önemli olan eğitim kurumları, toplum tarafından sürekli izlenmekte, kalitesi ve başarılarıyla öne çıkanlar ise daha fazla ilgi görmektedir (Doğan ve Oktay, 2022). Nitekim devletin en öncelikli görevleri arasında artan eğitim talebini karşılamak, ilgi ve yeteneğe uygun bir üst eğitim kurumuna öğrencileri yönlendirmek ve onların meslek sahibi olmalarını sağlamak yer almaktadır (MEB, 2018).

Okul öncesinden başlayarak lisansüstü eğitiminin sonuna kadar devam eden eğitim sürecinde, öğrencilerin ilgi, yetenek ve imkânları doğrultusunda bir üst kademeye geçmesi oldukça önemlidir. İlköğretim ve yükseköğretim arasında bir köprü görevinde olan ortaöğretim, toplum tarafından nitelikli bir mesleğe sahip olmanın ön koşulu olarak algılanmakta (Biçer, 2014) olup ortaöğretim kademesine geçiş süreci, öğrenci yaşamında değişim ve dönüşümlerin yaşandığı bir dönemi de kapsamaktadır (Griebel ve Niesel, 2004). Bu dönemde öğrenciler; farklı bir sosyal çevreye ve pedagojiye uyum sağlamaya çalışmakta olup geçiş süreci, öğrenciler üzerinde akademik, sosyal ve duygusal etkiler yaratmaktadır (Demirbilek, 2022; Harris ve Nowland, 2020). Bu noktada öğrencilerin, ilgi ve yeteneklerine uygun eğitim kurumlarına yönlendirilmeleri sağlanmalıdır. Ancak ortaöğretimde gerek okul türlerinin gerekse eğitim kalitesinin farklılaşması sonucunda arz-talep dengesizliği oluşabilmekte her öğrenci ilgi ve yeteneğine uygun bir okulda eğitim görememektedir (Atılgan, 2018). Bu bağlamda ülkelerin eğitimin tüm paydaşlarını ve değişkenlerini göz önünde bulundurarak ortaöğretime geçiş sistemlerini planlamaları önem kazanmaktadır.

Ortaöğretime geçişte dünyada birbirinden farklı uygulamalar bulunmaktadır. Her ülke, kendi nüfusu, eğitim anlayışı, toplumsal yapısı ve kültürel özellikleriyle örtüşen bir ortaöğretime geçiş sistemi belirlemeye çalışmaktadır. Ortaöğretime geçişte; Macaristan, Güney Kore, Amerika Birleşik Devletleri'nin birçok eyaleti ve Hollanda merkezi giriş sınavlarını; Japonya, İsviçre ve Danimarka tercihte bulunulacak okulların kendilerinin hazırladıkları sınavları; Almanya, Fransa ve Finlandiya okul notları ve öğretmen görüşlerini kullanmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2019; Doğan ve Oktay, 2022). Estonya öğrenci ilgi ve yeteneklerine dayalı ortaöğretime geçiş sürecini benimserken (NUFFİC, 2015) Singapur temel eğitimin tamamlanmasının ardından uygulanan sınav sonuçları ile öğrencilerin yeteneklerini göz önünde tutulduğu bir geçiş sistemini tercih etmektedir (Bakioğlu ve Göçmen, 2016). Türkiye'de demografik yapısı ve sürekli artan toplumsal eğitim talebi karşısında ortaöğretime geçişte günümüze kadar birbirinden farklı yöntemleri denemiş sık sık değişikliklere gidilmiş, bu süreçte sıklıkla merkezi sınavların tercih edildiği de görülmüştür (Çakıoğlu, 2019; Demirbilek, 2022).

Türkiye'nin sosyo-kültürel ve ekonomik dinamikleri bölgelere göre farklılıklar göstermekte (Çelen vd., 2011) olup nitelikli olarak algılanan okulların çoğunluğu ülkenin daha fazla gelişmiş batı bölgelerinde bulunmaktadır (World Bank, 2005). Ailelerin çocuklarını daha nitelikli eğitim alabileceklerini düşündükleri okullara göndermek istemeleri sonucunda bazı okullar yüksek talebi karşılayamamaktadırlar (Argon ve Soysal, 2012). Nitekim 2018 yılında sınavla öğrenci alan bu okullar için 126.510 kontenjan ayrılmışken 996.000 öğrenci sınava girmek için başvuru yapmıştır (MEB, 2018). Araştırmalarda, sınavla öğrenci alan okullara yerleşme sürecinin öğrenciler ve veliler tarafından adeta bir yarış olarak görüldüğü belirtilmektedir (Çelik vd., 2017; Demir ve Yılmaz, 2019).

Türkiye'de ortaöğretime geçişte ilk defa merkezi bir sınav 1997 yılında hayata geçirilmiştir. Türkiye'de ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmek için 1997-2023 yılları arasında beş farklı sınav sistemi uygulanmıştır. Bunlar; Liselere Giriş Sınavı (LGS 1997-2003), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS 2004 -2006), Seviye Belirleme Sınavı (SBS 2007 -2013), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG 2014-2017) ve en son Liselere Geçiş Sınavı'dır (LGS 2018-2023) (Ulusoy, 2020). 2017-2018 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanan sistemle beraber ortaöğretime geçiş "merkezi yerleştirme" ve "yerel yerleştirme" olmak üzere iki farklı uygulama ile gerçekleştirilmekte, ortaokuldan mezun olan öğrencilerin %90'ı adrese dayalı, %10'u ise merkezi sınava dayalı olarak liselere yerleştirilmektedir (MEB, 2018). Yerel yerleştirme ile sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına, ikamet adresinin yanı sıra devam-devamsızlık ve Okul Başarı Puanı gibi kriterler

değerlendirilerek yerleştirmeler yapılmaktadır (MEB, 2019). Bu sistemde öğrencileri evlerine yakın okullara yerleştirmenin hedeflenmesi, öğrencilerin sınava girme zorunluluklarının kaldırılması, belirlenen az sayıda okula merkezi sınavla öğrenci alınması göze çarpan özelliklerdir (Çaylar, 2020; Taşkın ve Aksoy, 2018).

LGS sistemi; soruların niteliği, yerleştirmede öğrencinin ikamet adresinin öncelikli olarak dikkate alınması, okul başarı puanı ve özürsüz devamsızlığın kriterler arasında olması, öğrencilere tercih edilecek okulların tanıtımlarının yapıldığı bir portal oluşturulması gibi nedenlerle toplum tarafından olumlu karşılanırken sistem; soruların zorluğu, sınav süresinin yetersizliği, tek sınava bağlı yerleştirmenin öğrencilerde strese yol açması, okulların nitelikli ve niteliksiz olarak kategorileştirilmesi, sistemin yeni problemler ortaya çıkarması, yönlendirmenin sağlıklı yapılamaması, öğrenciler üzerinde oluşan sınav baskısını azaltmaması hatta daha da artırması, çocukları özel okul veya kurslara yönlendirmesi ve öğrencilerin okula ilgisini azaltarak okulun işlevsiz hale gelmesi gibi gerekçelerle de sıklıkla eleştirilmektedir (Doğan ve Oktay, 2022; Pura, 2020). Türkiye’de ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlar; okullardaki derslerin içeriğini belirlemede, eğitim öğretimin temel amaçlarını ikinci plana itmekte, öğrencilerin ve ebeveynlerin okuldan daha çok bu sınava yönlenmelerine neden olmaktadır (TED, 2010; Yalçın, 2019).

Türkiye’de okullar arasında eğitim kadrosu ve kalitesi, alt yapı ve olanaklar açısından önemli farklar bulunmaktadır. Bu nedenle öğrenciler, daha kaliteli eğitim imkânı sunan, mezun olduğunda saygınlık kazandıran, alt yapı ve olanakları daha fazla olan eğitim kurumlarına yönelmektedir. Başlangıcından günümüze ortaöğretime geçiş sürecinde uygulanana gelen farklı modeller köklü ve kalıcı olamamıştır. Ortaöğretime geçiş sisteminin incelendiği araştırmalarda farklı konuların çalışıldığı gözlemlenmektedir. Bu konular; okul, eğitim ve öğretimin işlevsizleşmesi, okul harici kaynaklara yönelme, okullar arasındaki nitelik farklılıkları, sınavların öğrenciler üzerinde oluşturduğu stres, kaygı ve baskı, sınavda alınan puanın okul seçiminde en öncelikli tercih nedeni olması olmak üzere beş ana başlık altında özetlenmektedir (Atılğan, 2018).

Ortaöğretime geçiş sürecinde uygulanan merkezi sınavlar, öğrenci ve ebeveynlerinin psikolojilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Ebeveynler, çocukları için uygun okulları belirlerken öncelikle ilgili okulun merkezi sınav puanlarını göz önünde bulundurmakta, öğrenciler hayat başarısının ön şartının merkezi sınavlara bağlı olduğunu düşünmektedirler (Yalçın, 2019). Merkezi sınavlara hazırlık uzun ve yorucu bir süreç olduğundan dolayı çocuklar üzerinde birçok olumsuz sonuçları olmakta ebeveynler de bu durumdan etkilenmektedir. Sınavlara hazırlık sürecinde ebeveynler; maddi ve manevi yönden oldukça yıpranmakta, daha fazla başarılı olmaları için çocukları üzerinde baskı kurmakta, aile içinde ise çok fazla iletişim sorunu yaşanmaktadır. Aykaç ve Atar’a (2014) göre önceki araştırma sonuçlarından yararlanılmaması ve pilot uygulamalar yapılmadan hızlıca değişim kararları alınması ortaöğretime geçiş sürecindeki yapılan en önemli hatalardır.

Türkiye’de önemli tartışma konularından birisi de kademeler arası geçiş sistemidir (Atılğan, 2018). Sınava dayalı modellerin öğrenciler ve ebeveynler üzerinde oluşturduğu baskı tartışmaların bir tarafında, tarafsızlık endişesi nedeniyle akademik geçmiş, sosyo-kültürel etkinlikler, öğretmen görüşü gibi daha esnek modellerin ülkeye uygun olamayacağı düşüncesi tartışmaların diğer tarafında yer almaktadır (Emin, 2018). Her ne kadar uygulamadaki son sistem, karma bir model olsa da öğrenciler arasındaki başarı farklılaşmalarının azaltılamaması, eşitsizliklerin giderilememesi, sosyo-ekonomik geçmişin başarıyı etkileme gücünün devam etmesi, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde yönlendirilmemesi önemli sorunlar olarak görülmektedir (Demirbilek, 2022; Doğan ve Oktay, 2022).

Günümüzde eğitim ortamlarını ve öğrencilerin geleceğini şekillendiren ortaöğretime geçiş sisteminin paydaşların görüşleri ışığında değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Türkiye’de ilgili alan yazında bu bağlamda farklı araştırmalara rastlanmaktadır. Güler Arslan ve Çelik (2019) LGS’ye ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini, Demir ve Yılmaz (2019) LGS’ye yönelik veli görüşlerini, Karakaya, Bulut ve Yılmaz (2020) fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS’ye yönelik görüşlerini, Ulusoy (2020) 8. sınıf öğrencilerinin LGS’ye ilişkin metaforik algılarını incelemişlerdir. Yapılan çalışmaların LGS’ye ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini içerdiği anlaşılmaktadır. Literatürde LGS’ye yönelik öğretmen adaylarının görüşlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Eğitim sisteminin özünü oluşturan şimdinin öğrencileri ve geleceğin öğretmenlerinin, ortaöğretime geçiş sistemi hakkındaki

görüşlerine başvurularak sisteme yönelik olumlu ve olumsuz algıların birlikte ortaya konulması, sistemin geliştirilmesine yönelik çözüm önerilerinin üretilecek olması bu çalışmanın özgünlüğünü göstermesi açısından önemlidir. Türkiye’deki tüm eğitim paydaşlarını yakından ilgilendiren ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili olarak geçiş sistemi uygulamalarını deneyimleyen öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesinin, sistemin etkililiğine ve oluşacak alan yazımına katkı sunacağı düşünülmektedir. Yapılan araştırma ile özellikle ortaöğretime geçiş sisteminin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen adaylarının algılarının belirlenmesinin; sistemin sürdürülebilirliğine katkı sağlayacağı, sorunların çözümüne ve yapılacak düzenlemelere yönelik öneriler sunulabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda yapılacak olan çalışmada, öğretmen adaylarının ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili algılarının belirlenmesi ve sistemi geliştirmeye yönelik önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan araştırma soruları şunlardır:

Öğretmen adaylarının;

1. Ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili algıları hangi yöndedir?
2. Ortaöğretime geçiş sistemi ve çıktıları ile ilgili olumlu algıları nelerdir?
3. Ortaöğretime geçiş sistemi ve çıktıları ile ilgili olumsuz algıları nelerdir?
4. Ortaöğretime geçiş sisteminin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninin odak noktası bireylerin belirli bir olguyu tecrübe etmesinin ardından oluşturdukları anlamlardır (Edmonds ve Kennedy, 2017; Lichtman, 2013). Olgubilim, bireylerin yaşamı nasıl anlamlandırdıklarını ve algıladıklarını ortaya çıkarılmasında, olgunun özünün nasıl deneyimlediğinin keşfedilmesinde araştırmacıların tercih edebilecekleri en iyi araştırma desendir (Ceylan Çapar ve Ceylan, 2022; Yüksel ve Yıldırım, 2015). Türkiye’de “ortaöğretime geçiş sistemi”, eğitimin tüm paydaşları tarafından takip edilmekte, araştırmacılar tarafından da incelenen ve tartışılan bir olgu haline gelmiştir. Bu çalışmada da incelenen olgu olan “Türkiye’de ortaöğretime geçiş sistemi” ile ilgili öğretmen adaylarının deneyim ve algıları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yapılan araştırmada öğretmen adaylarının ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili algılarının belirlenmesi ve sistemi geliştirmeye yönelik önerilerinin incelenmesi amaçlandığından çalışmada olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Bu araştırmada, katılımcıların belirlenmesi sürecinde “kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmanın yapılma sürecinde üniversitelerde uzaktan eğitim verilmesi ve katılımcılara dijital ortamda daha kolay ulaşılacağı düşüncesiyle bu yöntem seçilmiştir. Nitekim Eygü ve Kılınç (2019), verilere daha hızlı ve rahat ulaşılacak istenildiğinde kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılabileceğini ifade etmektedirler. Bu bağlamda çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Anadolu Üniversitesinde öğrenim gören 147 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Katılımcıların, 74 tanesi sınıf öğretmenliği, 73 tanesi ise matematik öğretmenliği bölümü birinci sınıfında öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Katılımcıların 65’i erkek, 82’si ise kızdır. Çalışma grubu, görüş formunu gönüllü olarak dolduran ve veri toplama aracını dijital ortamda yanıtlayan öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Olgubilim deseninde temel veri kaynağı, görüşmelerdir. Olgubilim deseninde araştırmacının çıkış noktası olgudur. Araştırmacı, araştırmaya konu olan olgu üzerine birey veya grupların olguyu nasıl deneyimlediklerini, deneyimlediklerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koyacak görüşme soruları hazırlamakta ve verileri bu sorular üzerinden toplamaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu görüş formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma için hazırlanan taslak form, araştırma yöntemleri konusunda uzman bir akademisyen ile eğitim bilimleri alanında uzman iki akademisyenin görüşlerine sunulmuş, elde edilen geri bildirimlerle görüşme formuna son hali verilmiştir. Veri toplama aracıyla öğretmen adaylarından; ortaöğretime geçiş sistemine yönelik düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarına dört adet açık uçlu soru (1)

Ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili düşünceniz ne yöndedir? (2) Ortaöğretime geçiş sisteminin yapısı ve çıktıları ile ilgili olumlu düşünceleriniz ve deneyimleriniz var mıdır, varsa nelerdir? (3) Ortaöğretime geçiş sisteminin yapısı ve çıktıları ile ilgili olumsuz düşünceleriniz ve deneyimleriniz var mıdır, varsa nelerdir? (4) Daha iyi bir ortaöğretime geçiş sistemi geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?) sorulmuştur. Çalışmanın amacı açıklanmış, çalışmaya katılmak isteyen öğretmen adaylarının, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Yönetim Sistemini kullanarak cevap yazabilecekleri açıklanmıştır. Bu bağlamda hazırlanan veri toplama aracı, 08 Aralık 2021 tarihinde “Eğitim Sosyolojisi” dersini alan toplam 195 öğretmen adayına iletilmiş ve yanıtlama süresi olarak 7 gün verilmiştir. Çalışmaya 158 öğretmen adayı katılmış, çalışma için gerekli olan verileri içermeyen 11 adayın cevapları araştırmaya dâhil edilmemiştir. 147 öğretmenden elde edilen veriler yazılı metne dönüştürülmüş ve çalışmada veri olarak kullanılmıştır. Çalışma süreci boyunca araştırma etik ilkelerine uyulmuş, gönüllülüğe dayalı olarak veriler toplanmış ve katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Dijital ortamda katılımcıların verdikleri yanıtların analizinde “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiziyle belli temalar oluşturulmakta, kodlar belirlenmekte ve kategorileştirilerek anlaşılır olarak sunulmaktadır. Bu bağlamda çalışmada veriler, “verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması” aşamalarından geçirilerek analiz edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmada ayrıca doğrudan alıntılara yer verilerek içerik analizi sonucu elde edilen bulgular güçlendirilmiştir. Kodlamalardaki tutarlılık, alan uzmanı iki öğretim üyesinin desteği alınarak yapılmıştır. Bu bağlamda kodlama tutarlılığının hesaplanması sürecinde iki öğretim üyesi ile araştırmacı tarafından yapılmış olan kodlamalar üzerinde, uzlaşılan veya uzlaşılamayan kodlar ve temalar tespit edilmiştir. Uzlaşılamayan kodlar ve temalar için fikir alışverişinde bulunulmuş, kodlara ve temalara son şekli verilmiştir. Kodlayıcılar arası tutarlılığın hesaplanmasında Miles ve Huberman’ın (1994) “Uzlaşma yüzdesi = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ ” şeklindeki formülü kullanılarak uyum düzeyi %88 olarak belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994), uyum düzeyinin %70 ve üzerinde hesaplanmasının çalışmanın güvenilir olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Çalışmada hesaplanan uyum düzeyine (%88) bakıldığında araştırmanın güvenilir olduğu söylenebilir. Bu bağlamda çalışmada 4 tema, 11 alt tema ve 85 kod üretilmiştir. Araştırmada katılımcılara, K1’den K147’ye kadar kod isimleri verilmiş ve doğrudan alıntılarda bu kod isimleri kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda düşünce ve algıların bireyin bulunduğu ortam ve şartlara bağlı olarak değişebileceği düşüncesi benimsenmektedir. Bu bağlamda çalışmada Lincoln ve Guba’nın (1985) inanılabilirlik, güvenilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olarak ifade ettikleri inandırıcılık ölçütleri kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcı teyidi işlemi yapılarak bulguların, kendi düşüncelerini yansıtmayı yansıtmadığı sorulmuştur. Güvenirliğin sağlanabilmesi için çalışmada, verilerin analizi ve yorumlanması süreçlerinde üç uzman araştırmacı yer almış ve araştırmacı üçgenleme tekniğinden (Denzin, 1978) yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda çalışmanın onaylanabilirliği açısından doğrudan alıntılar oldukça önemlidir ki bulgular, araştırmacının görüşleri yerine katılımcı ifadelerini içermelidir (Lincoln ve Guba, 1985). Yapılan araştırmada, onaylanabilirlik ölçütüne uygun olarak katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Aktarılabilirlikte örneklem seçimi ayrıntılı açıklanmalı, katılımcı özellikleri ve ortam rapora yazılmalıdır (Sharts-Hopko, 2002). Bu araştırmada örneklem seçimi, katılımcı özellikleri ve ortam yöntem kısmında açıkça yazılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmen adaylarının ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili algıları ve sistemi geliştirmeye yönelik önerileri tablolar yardımı ile gösterilmekte ve görüşlerden doğrudan alıntılar yapılmaktadır. Tablo 1’de ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin olarak katılımcı algılarının dağılımı görülmektedir.

Tablo 1

Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Katılımcı Algılarının Dağılımı

Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin algı	Frekans
Sistemin olumlu ve olumsuz yönleri vardır.	49
Sistemin olumlu yönü yoktur, olumsuz yönleri vardır.	98

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların; üçte birinin sistemin olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğunu ifade ederken üçte ikisinin ise sürecin hiçbir olumlu yönünün olmadığını belirtmektedir. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Türkiye’de öğrencilerin lise ve üniversite sınavlarına girerek bu sistem üzerinden farklı okullara geçme sistemini genel olarak olumsuz değerlendiriyorum. K8

Gerek test yönteminin gerekse kademeler arası geçişin tek bir sınava tabi tutulmasının olumlu ve olumsuz yönleri bulunmaktadır. K27

Türkiye’de kademeler arasında geçiş aşamasında tek ölçütün sınavlar olması, öğrencilerin ilgi ve becerilerinin göz ardı edilmesi, hâlihazırdaki sistemin olumlu olarak gösterilebilecek bir yanını bırakmıyor. K65

Ben genel olarak olumsuz olarak değerlendiriyorum. K142

Ortaöğretime geçiş sistemine yönelik olumlu algılara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2

Ortaöğretime Geçiş Sistemine Yönelik Olumlu Algılara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt tema	Frekans	Kod
Olumlu algılar	Eşitliğe, adaletli ölçme ve yerleştirmeye fırsat vermesine yönelik algılar	23	Adaletli sistem, ayrımcılık yapılmaması, herkesin aynı sınava girmesi, objektiflik, disiplinli uygulama, bilen ve bilmeyenin ayırt edilmesi, objektif değerlendirme ve yerleştirme, akademik başarıya göre yerleştirme.
	Öğrencileri olumlu yönde etkilemesine yönelik algılar	22	Rekabet, azim, hırs, disiplinli çalışma
	Ülke gerçeklerine ve özelliklerine uygun olmasına yönelik algılar	15	Ülke gerçekleri, uygulama kolaylığı, öğrenci sayısı, genç nüfus, kalabalık nüfus, ülkenin yapısı

Yapılan analiz sonucunda ortaöğretime geçiş sistemine yönelik olumlu algılara ilişkin üç alt tema (Eşitlik ve adaletli ölçme ve yerleştirmeye fırsat vermesine yönelik algılar, öğrencileri olumlu yönde etkilemesine yönelik algılar, ülke gerçeklerine ve özelliklerine uygun olmasına yönelik algılar) ortaya çıkmıştır. “Eşitliğe, adaletli ölçme ve yerleştirmeye fırsat vermesine yönelik algılar” teması altında 8 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde; eşitliği sağladığı, yüksek ayırtecdiliğinin olduğu, adaletli ve disiplinli uygulandığı, ölçme ve yerleştirmede objektif olunduğu gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumlu yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Bu sınavlar bilen ile bilmeyeni ayırmakta etkili bir yöntem olması gerekçesiyle olumludur. K11

Tek olumlu yönü disiplinli bir şekilde sınav sisteminin uygulanmasıdır. K16

Öğrencinin seviyesinin belirli aralıklarla belirlenmesi ve test sonucuna göre öğrenciye uygun görülen okula yerleştirilmesi olumludur. K26

Bütün öğrenciler aynı sınava girmektedir ve bu durum işin içine kopya, hile gibi faktörlerin girmesini önlemektedir. K39

Kısmen de olsa öğrencilerin akademik başarılarına göre çeşitli liselere yönelmesi iyidir. K81

Bu sınavların herkese eşit şartlar altında yapılması, eşit kurallar konulması ve adaletli uygulanması gibi olumlu yanları bulunmaktadır. K110

“Öğrencileri olumlu yönde etkilemesine yönelik algılar” teması altında 4 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde öğrencileri disiplinli çalışmaya yönlendirmesi ve rekabet ortamı oluşturarak öğrencileri hırslandırması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumlu yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Olumlu olarak görebileceğim bir durum öğrencileri rekabet içinde yarıştırmasıdır. Belki bu rekabet bazı öğrencileri daha çok hırslandırıp başarıya götürüyor olabilir. K7

Sistem öğrenciyi istediği okul için gerçekten çok fazla çalışmaya zorluyor. Disiplin ve ders çalışma alışkanlığı edinme konusunda olumlu bir yön olabilir. K34

Olumlu olarak görebildiğim tek şey ise öğrencilerin bu sınavı kazanabilmeleri için öğrendikleri şeyleri tekrar etmelerine öncülük etmesidir. K66

Kademeler arası geçişin sınavla olmasının olumlu tarafı öğrencilerin belli bir bilgiye sahip olmasını gerektirmesidir. Öğrenci üst kademeye geçmek için çalışmakta ve bilgi edinmektedir. K121

“Ülke gerçeklerine ve özelliklerine uygun olmasına yönelik algılar” teması altında 6 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde, ülke gerçeklerine ve yapısına uygun olduğu, ülke nüfusunun ve öğrenci sayısının fazlalığından dolayı uygulama, değerlendirme ve yerleştirme kolaylığının ve güvenilirliğinin bulunduğu gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumlu yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Ben öğrenci sayısının fazlalığı yüzünden kademeler arası geçişte sınavların olmasını uygun buluyorum. K59

Milyonlarca öğrencinin girdiği sınavların uzun bir süreçte değil kısa bir süre içinde yapılması, değerlendirilmesi ve açıklanmasını olumlu buluyorum. K61

Bu sınavların olumlu yanı geniş kitleye aynı anda uygulamada sağladığı kolaylıktır. K106

Bizim gibi yüksek nüfusa sahip ülkeler için en uygun yöntemin sınav yöntemi olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu kadar fazla öğrencinin aynı anda ve eşit şartlara bir ölçme sürecinden geçirilmesinin sadece bu tür sınavlarla gerçekleştirilebileceğini düşünüyorum. K138

Tablo 3’te ortaöğretime geçiş sistemine yönelik olumsuz algılara ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 3

Ortaöğretime Geçiş Sistemine Yönelik Olumsuz Algılara İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt tema	Frekans	Kod
Olumsuz algılar	Öğrenciye yönelik etkilere ilişkin algılar	88	Psikolojik sorunlar, duygudurum bozuklukları, stres, baskı, kaygı, bunalım, depresyon, travma, psikoz, mutsuzluk, çekingenlik, başarısızlık korkusu, sosyal hayattan ödün verme, hayattan kopma
	Sistemin işleyişi, sınavın yapısı ve niteliğine yönelik algılar	76	Sürekli değişim, tek sınava bağlı yapı, yetersiz ölçme ve değerlendirme, soruların içeriği, zaman sorunu, zor ve uzun sorular, adrese dayalı yerleştirme sistemi, okulda öğrenilen bilgilerle soruların örtüşmemesi, ilgi ve yeteneklerin göz ardı edilmesi
	Okullar ve eğitim anlayışına yönelik etkilere ilişkin algılar	33	Okulun işlevsizleşmesi, “başarısız okul” algısı, ezbere dayalı eğitim, sınava dayalı öğretim etkinlikleri, sınava yönelik öğrenme, kalıcı öğrenmeyi sağlayamaması

Tablo 3'ün devamı

Eşitsizlik ve adaletsizliğe yönelik algılar	28	Eşitsizlik, adaletsizlik, sınavlı-sınavsız okul ayrımı, fırsat eşitsizliği, okul farklılıkları, rekabetçi yapı
Ebeveynlere yönelik etkilere ilişkin algılar	16	Okul dışı kaynaklara yönelim, ek kaynaklar, özel ders, özel okul, maddi yük, psikolojik sorun

Yapılan analiz sonucunda ortaöğretime geçiş sistemine yönelik olumsuz algılara ilişkin beş alt tema (Öğrenciye yönelik etkilere ilişkin algılar, sistemin işleyişi, sınavın yapısı ve niteliğine yönelik algılar, okullar ve eğitim anlayışına yönelik etkilere ilişkin algılar, eşitsizlik ve adaletsizliğe yönelik algılar, ebeveynlere yönelik etkilere ilişkin algılar) ortaya çıkmıştır. “Öğrenciye yönelik etkilere ilişkin algılar” teması altında 14 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerde psikolojik sorunlar ve duygudurum bozuklukları oluşturması, stres, baskı ve kaygı düzeylerini artırarak öğrencilerin bunalım, depresyon ve travma yaşamalarına neden olmakta, öğrencilere mutsuzluk, çekingenlik, başarısızlık korkusu yaşatması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Sınav sisteminin her öğrenci gibi bende de stres ve kaygıya yol açtığını söyleyebilirim. K6

Bu sınav uygulamaları öğrenci üzerinde kaygı oluşturup öğrenciyi hayatının sınavıymış gibi bir psikolojiye sürüklüyor. Öğrenci istediği yeri kazanamadığında kendini başarısız görüyor bu da öğrencinin kişilik gelişimini olumsuz yönde etkiliyor. K33

Sınav sisteminin gençleri çok fazla yıprattığını, sosyal yönden gelişemediklerini, büyük stres altında olduklarını ve ne olursa olsun gelecek kaygısı yaşadıklarını görmekteyiz. K62

Sistem, öğrencileri en güzel yaşlarında strese, depresyona, başarısızlık korkusuna itmektir ve bu durum öğrencilerin sosyal hayatını çok kötü etkilemektedir. K66

Kademeler arası geçiş için düzenlenen merkezi sınavlar, öğrencileri kitlesi çok büyük bir rekabet ortamına sürükler ve bu büyük rekabet kendisiyle beraber çok büyük bir stres getirir. Öğrenciler, sınava gireceği yıl duygudurum bozukluklarıyla mücadele verirler. Tüm bunlar yetmezmiş gibi bir de ebeveynler ve yakın çevre fertleri de sınava girecek öğrenci için yıl boyu bir istibdat ortamı sağlar. Tabiri caizse anasından emdiği süt burnundan gelen birçok sınav öğrencisi, sene sonunda sınavı kazansa da kazanamasa da bir tür psikoz yaşar. K75

Öğrenciler eğitim hayatlarında kademe atlarken sadece sınavlar üzerinden değerlendirilmeleri öğrencilerde sınava karşı ya antipatik bir tavır ya da üst düzey bir hırs yaratarak iki farklı şekilde psikolojilerini hırpalamaktadır. Sınav stresi dediğimiz bu durum öğrencileri sosyal anlamda çekingen yapabiliyor. K92

Sınavlar üzerinden değerlendirilmeler, öğrencilerde sınava karşı ya antipatik bir tavır ya da üst düzey bir hırs yaratarak iki farklı şekilde psikolojilerini etkiliyor. Sınav stresi dediğimiz bu durum öğrencileri sosyal anlamda asosyal olmasına sebep olabiliyor. Kademeler arası geçişleri sadece sınava bağlamak da öğrenciyi hayatından koparabiliyor. K104

4 yıllık birikimin, çalışmanın ve azmin sadece 1 tek sınavla ölçülmesi öğrencileri psikolojik olarak etkilemekte ve başarılı olamamaları takdirde onları ergenlik dönemlerinde bunalıma kadar sürükleyebilmektedir. K139

“Sistemin işleyişi, sınavın yapısı ve niteliğine yönelik algılar” teması altında 9 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde; sürekli değişikliğe uğraması, tek sınava bağlı bir yapı olması, sınavın zor ve uzun sorulardan oluşması, ölçme ve değerlendirmede yeterli olmaması, soruların içeriğinin okulda öğrenilen bilgilerle örtüşmemesi, adrese dayalı yerleştirme sisteminin bazı öğrencilerde rahatlamaya neden olması, ilgi ve yeteneklerin göz ardı edilmesi gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Öğrenciler sadece sınava odaklı ve ezberci bir sistemle yetiştiriliyor. Planlama sorunları, belirsizlik ve sürekli karar değiştirilmesi öğrencilerde motivasyon kaybına yol açıyor. K2

Öğrencilerin senelerce çalışıp emek vermelerinden sonra bunun sonucunun iki saatlik bir sınavla belirlenmesi bana göre öğrencilere haksızlık. K18

Öncelikle öğrenciler sürekli değişen eğitim sistemine ve sınav sistemine adapte olmakta zorluk yaşayabiliyorlar. Öğrenciler bu ani ve köklü olmayan değişikliklerden çok fazla etkilenebilmektedirler. Sınav sistemleri değiştirilirken bazı özellikleri iyileşirken bazı özellikleri de kötüleşebiliyor. K38

LGS sınavındaki sorular bana göre çok kaliteli ve üst düzey sorulardır. Ancak verilen eğitimle karşılaştığımda bu sınava uygun eğitim verilmemektedir yani sınava göre verilen eğitimin niteliği biraz düşüktür. K76

Bu tarz sınavlarda sadece bilişsel özellikler ölçülüyor oysaki sentez ve değerlendirme yani üst düzey özellikler ölçülemiyor bu da niteliği sorgulamamıza sebep olmaktadır. K80

Geçmişten günümüze kademeler arası geçişte kullanılan çoktan seçmeli sınav yönteminin tek başına değerlendirme ölçütü olarak kullanılması olumsuzlukların başında gelmektedir. Tek uygulamaya dayalı sınavlar, bireyin ilgi ve yeteneklerini açığa çıkarmada yetersiz kalmaktadır. K94

Bu sınavların yılda bir defa gerçekleştirilmesi ve sınav sistemlerinin sürekli değiştirilmesi öğrencilerde kafa karışıklığı yaratıp strese sokmakta ve sınavda başarılı olmalarını engellemektedir. K111

“Okullar ve eğitim anlayışına yönelik etkilere ilişkin algılar” teması altında 6 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde; okulun işlevsiz hale gelmesi, “başarısız okul” algısı oluşturmaması, ezbere dayalı eğitime zorlaması, sınava dayalı öğrenme ve öğretme etkinliklerine yönlendirmesi, kalıcı öğrenmeyi sağlayamaması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Sınavlar öğrencileri ezberci bireyler haline getiriyor. Sınavdan sonra beyin o bilgileri siliyor ve ortaya boş kendini geliştirememiş bireyler ortaya çıkıyor. K1

Mevcut geçiş sistemi okulun eğitim sistemindeki önemini kaybetmesine yol açıyor. Öğrenme öğretme süreçlerinde baskı yaratıyor. Sınavda sorulacak sorular dışındaki öğrenmeler öğrenciye gereksiz ve anlamsız geldiği için öğretmenler bilgiyi kullanabilme becerisini kazandırmak yerine sınavlarda sorulacak bilgileri öğretme eğilimine giriyorlar. K30

Liselere geçişte adrese dayalı lise, puanlı lise, nitelikli lise hepsi birbirine karışmıştır. Bu süreçte Anadolu liseleri ile mesleki ve teknik liseler, başarı oranı yüksek sınavla öğrenci alan okullara (Fen Lisesi ve proje okulları vb.) girecek puanı alamayan “başarısız” öğrencilerin devam ettiği kurumlar olarak düşünülmektedir. Birçok okul işlevini yitirmiştir. K43

Araç olmaktan çıkıp amaç haline dönüşen sınavlar, eğitim sistemini şekillendirmekte, okulun önemini azaltmakta ve öğretim programlarının işlevsizleşmesine neden olmaktadır. K71

Sınav sistemi ile okullar, üretken ve yaratıcı öğrenciler yerine sadece müfredatı ve soru kalıplarını ezberleyip hızlı test çözen öğrenciler yetiştirmektedir. K97

Sistem öğrencilerin son seneye kadar “nasıl olsa şimdi çalışmama gerek yok son sene çalışırım” deyip son sene geldiğinde ise çok fazla ders çalıştıkları ancak bu durumun onların psikolojisini bozmaktan başka bir işe yaramadığı görüşündeyim. K124

Bilgiye dayalı ezbere dayalı bir sınav sisteminde yenilikçi, yaratıcı ve özgürlükçü ders ortamları yaratılmıyor. Yaratıcı ve özgün düşünemeyen öğrenciler, bu becerilerden yoksun olduğu için meslek hayatında da sıkıntı çekiyor. Bilgiyi ulaşılabilecek bir şey olarak görmektense hazır olarak verilecek bir şey olduğunu düşünen bireyler yetişmiş oluyor. K135

“Eşitsizlik ve adaletsizliğe yönelik algılar” teması altında 6 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde; eşitlik ve adalete uymayan uygulamaların olması, sınavlı-sınavsız okul ayırımına gidilmesi, fırsat ve imkân eşitsizliğini engelleyememesi,

rekabetçi bir yapı olması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Tüm yılını çalışarak geçirip kendi bölgesinde bulunan en iyi okula girmeye çalışan kişinin yerine sırf adresi tutuyor diye çok da başarılı olmayan birinin bu okula yerleşmesi haksızlıktır. Bunun için emek veren yerine emek vermeyenin öne geçmesi bireylerde umutsuzluğa sebebiyet vermektedir. K9

Bütün öğrenciler aynı eğitim hakkına ya da aynı çalışma ortamına sahip değiller. Ama aynı sınav sistemiyle değerlendiriliyorlar. Kimi öğrenciler özel dersler, özel okullar arasında koştururken kimi öğrenciler ise çalışırken okumak zorunda kalabiliyor. K40.

Türkiye’de pek çok okul türü ve özel okullar arasında, eğitim, alt yapı, prestij ve saygınlık, olanaklar vb. bakımından büyük farklılıklar bulunmaktadır. Bu durum da en temel de bizi fırsat eşitsizliğine götürüyor. K51

Sınavla geçiş sistemi birçok fırsat eşitsizliğine de neden olmaktadır. Kimi öğrenciler hem özel okul hem dershane hem de özel dersler ve de kaliteli eğitim alabilirken kimi öğrenciler de bu imkânlardan yoksundur. Dolayısıyla kademeler arasında geçişin sadece sınavla yapılması büyük bir eşitsizliğe neden olmaktadır. K76

Özel okul, devlet okulu gibi aynı müfredatı verdiklerini söyleyen ama aslında bakıldığında veriş şekilleri çok farklı olabilen okulları da göz önünde bulundurduğumuzda öğrenciler eşit şartlarda bu sınavlara hazırlanamıyor, ama aynı sorulardan oluşan bir sınava giriyorlar. K97

“Ebeveynlere yönelik etkilere ilişkin algılar” teması altında 6 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde; okul dışı kaynaklara yönelmesi, özel ders alınmasını ve özel okula gidilmesini teşvik etmesi, ebeveynlere maddi yük yüklemesi ve onlarda psikolojik sorunlar oluşturması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Sistem öğrencileri okul dışında özel kurumlara ve ek ders almaya yönlendirmekte, ebeveynlere daha fazla maddi yük oluşturmaktadır. K3

Merkezi geçiş sınavları, öğrenciler ve ebeveynler üzerinde stres ve baskı oluşturmakta öğrencileri okul dışı kaynaklara yönlendirmektedir. K15

Merkezi sınavlarla geçiş yapıldığı için öğrenci ve ebeveynlerin üzerindeki sınav stresi ve baskısı artmıştır. Aynı zamanda öğrenciler sınavda başarılı olmak için özel dersler, özel kurslar vb. desteklere ihtiyaçlar duymaktadır. K50

Gözlemlediğim kadarıyla bu sınavlar öğrencileri ve ailelerini her zaman strese sokuyor. K56

Ebeveynlerin sınav sürecinde stres altında kalıyorlar ve çocuklarına daha çok baskı yapıyorlar. K95

Tablo 4’te ortaöğretime geçiş sisteminin geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin katılımcı görüşlerinin dağılımı görülmektedir.

Tablo 4

Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Geliştirilmesine Yönelik Önerilere İlişkin Katılımcı Görüşleri

Tema	Alt tema	Frekans	Kod
Öneriler	Alternatif ölçme, değerlendirme ve yerleştirme politikaları	112	Bütüncül yaklaşım, çoklu değerlendirme, esnek sistem, her okulun kendi sınavını yapması, yeterlik sınavları, uygulamalı sınavlar, nesnel ve nitelikli ölçme, okul notlarına göre yerleştirme, süreç odaklı değerlendirme ve yerleştirme, farklı ölçütlere göre yerleştirme, yeteneğe göre yerleştirme, spor aktiviteleri, sosyal ve kültürel etkinlikler, projeler, fırsat eşitliğini sağlayan politikalar
	Okullarda yapılabilecek etkinlikler	25	Erken yaşta yöneltme ve yönlendirme, rehberlik servisinin etkin olması, öğretmenlerin etkili olması, yeteneklerin keşfedilmesi, adaletli uygulamalar, ilgi, istek ve becerilerin belirlenmesi
	Sınavın yapısı ve içeriğine yönelik yapılabilecekler	16	Birden fazla sınav, yılsonu sınavları, müfredatlarla örtüşen sınav içeriği, okuduğunu anlamaya yönelik sorular, bilgi ve becerinin ölçülmesi, açık uçlu sorular

Yapılan analiz sonucunda ortaöğretime geçiş sisteminin geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin üç alt tema (Alternatif ölçme, değerlendirme ve yerleştirme politikaları, okullarda yapılabilecek etkinlikler, sınavın yapısı ve içeriğine yönelik yapılabilecekler) ortaya çıkmıştır. “Alternatif ölçme, değerlendirme ve yerleştirme politikaları” teması altında 15 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde, bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi, çoklu ve esnek değerlendirme sisteminin uygulanması, her okulun kendi sınavını yapması, uygulamalı sınavların yapılması, nesnel ve nitelikli ölçmenin gerçekleştirilmesi, süreç odaklı ve okul notlarının göz önünde bulundurulduğu ölçme, değerlendirme ve yerleştirmenin yapılması, spor aktiviteleri, sosyal ve kültürel etkinlikler ve projelerin de yerleştirmelerde değerlendirilmeye alınması, fırsat eşitliğini sağlayan politikaların geliştirilmesi gibi önerilerin katılımcılar tarafından üretildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Sadece girdiği sınavlar değil, okuldaki başarısı, tutum ve davranışları da göz önüne alınarak bireye puan verilmelidir. Çünkü sadece yüksek not almak değil, iyi örnek bir birey olmak da önemlidir. K1

Sınavlar merkezi şekilde değil her kurum kendisi sınav yapmalı. Lise bazında düşünürsek örneğin, fen lisesi kendi öğrenci profiline göre bir sınav hazırlamalı ve dileyenler girebilmeli. Keza diğer liselerde aynı mantıkla kendi öğrenci profillerine göre bir sınav yapmalı dileyenler bu sınavlara katılabilmeli. K2

Bence lise geçişlerinde öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirilmesi gerektiği kanaatindeyim. Öğrenci bunun üzerine bir eğitim almalı ve geçişleri de yeteneklerine göre sağlanmalı. Ancak bunun öncesinde öğrenci genel olarak "genel kültür" bazında bir sınava tabi tutulabilir. K8

Her lisenin aynı seviyede eğitim vermesi gerektiğini düşünüyorum. Liseye geçiş sınavı ile lise seçmek yerine herkes evinin yakınındaki liseye gitse sorun çözülür gibi. K24

Öğrenci yeteneklerini ortaya çıkaran, bölgesel ve okullar arası farklılaşmaların olumsuz etkilerini ortadan kaldıran bir modelle uzun vadede doğru bir kademeler arası geçiş sağlanması mümkündür. K25

Birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi her okulun kendi belirlediği özel sınavlarına göre öğrencilerin yerleştirilmesi daha sağlıklı bir yöntem olacaktır. K27

Var olan potansiyeli körelten değil daha açığa çıkaran bir sistem olabilir. Öğrencileri birer robot gibi değil de gerçekten öğrenci olduğunu hissettiren bir sistem olmalı. Kaygıdan uzak, hayallerine ulaşmasına yakın olabileceği. K28

Öğrencilerin akademik başarılarının, el becerilerinin, yeteneklerinin birlikte değerlendirildiği bir model seçilebilir. Öğrencinin kariyer yaşantısı tek bir sınavla değil farklı bileşenlerin beraber etki ettiği bir yöntemle belirlenebilir. K35

Öğrenciler ortaöğretim notlarına göre tercih yapabilmelidir. K40

Öğrenme sürecine odaklanan, öğrencinin aktif öğrenmesine katkı sağlayan ve öncelik olarak bireyin yetenek ve ilgilerine yönelik nitelikli, donanımlı ölçme değerlendirme yöntemlerine geçiş yapılması gerektiğini düşünüyorum. K45

Okullardaki nitelik, altyapı ve sunulan olanakların tüm okullarda eşit olacak şekilde planlanıp eğitimde fırsat eşitliği sağlanmalıdır. Meslek lisesi, Anadolu lisesi ve Fen lisesi gibi ayrımların ortadan kaldırılıp tüm öğrencilerin eşit bir şekilde gerek alınan derslerin niteliği gerek alınan derslerin içeriği ve gerek derslerin sayısının eşit olup tüm bunların yanında tüm öğrencilerin adil bir şekilde değerlendirildiği bir sınav sisteminin oluşturulmasını doğru buluyorum. K55

Liseye geçişte ki bu sistemi değiştirerek 5. 6. 7. 8. sınıflarda ki akademik başarı ortalaması ve 8. sınıfın sonunda yapılacak merkezi sınav ile öğrenciler değerlendirilip başarı barajına göre %50 üzerinde olan öğrencilerin Fen liseler, Sosyal bilimler ve bazı seçilmiş yüksek nitelikli Anadolu lisesi ve 1 tane seçilecek olan mesleki ve teknik lisesinin seçilmesiyle öğrencilerin yerleştirilmesine ve bu barajın altında kalan öğrencileri diğer Anadolu, imam hatip ve mesleki ve teknik liselere yerleştirilmesini daha doğru bulmaktayım. K60

Sınavların nitelikli olması için öncelikle eğitimin niteliği iyileştirilmelidir. Öğretmenlere daha fazla hizmet içi eğitim düzenlenmelidir. Ezberci eğitimin yerine yaparak yaşayarak öğretim benimsenmelidir. Öğrencileri öğretim esnasında daha fazla deneyim yaşamaları sağlanmalıdır. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleğe yönlendirmek için uygun rehberlik hizmeti verilmelidir. Sınav sistemi ise sadece akademik becerilere odaklanmamalı; akademik becerilerin yanında fiziksel, sanat, spor, el becerileri ve yabancı dil gibi çeşitli alanlarda da öğrenciler değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. K69

Sınavlar yetenek odaklı olmalı bireyin özellikleri önemli derecede belirleyici olmalı. Öğrencilerin işsiz kalma korkusu olmamalı, yeteneği ne ise ona uygun iş alanı belirlenmeli. İnsanlarına değer veren, insanların haklarını yaşam kalitesini önemseyen ülkeler böyle yapmalı önce insana değer verilmeli tipikleştirilme yapılmamalı bireysellikler ve farklılıklar önemslenmelidir. Ezber sistemine son verilmeli, işlevsel bilgiler kazandırmak amaçlanmalıdır. K80

Ölçmelerin son aşamada uygulanması yerine portfolyo değerlendirmesi şeklinde öğrenci performanslarının yıl içerisinde akışında değerlendirilmesinin daha doğru olacağını ve öğrencileri daha az yıpratacağını düşünüyorum. K99

Öğrencilerin öğrenim hayatları boyunca olan performansları ve başarıları değerlendirilmeli. Bu şekilde öğrenciler sınav odaklı çalışmayı bırakıp öğrenmeye daha çok odaklanabilirler. K110

Bir üst kademeye öğrenci almak için öğrenci ailelerinin de görüş ve fikirleri alınarak kazandığı bölüme uygun olup olmadığı bir kurul tarafından değerlendirilmelidir. K122

Kademeler arası geçiş modeli; adil, herkese eşit olmalı, öğrenci özelliklerini dikkate almalıdır. Okul öğrenmeleri; değerli ve işlevsel hale getirmeli, öğrenci yeteneklerini keşfedici olmalıdır. K128

Kademeler arası geçiş sınavların da tekdüze sadece bilginin sınındığı bir sınavdan ziyade öğrencilerin yeteneklerinin, becerilerinin ve ilgilerinin bilinmesi bu konulardaki başarılarına ve isteklerine göre yönlendirme yapılarak bir üst kuruma yerleştirilmeleri çok daha güzel olacaktır. Öğrencinin var olan hobileri, katıldığı kulüpler, okuduğu kitaplar, izlediği tiyatrolar, filmler ve kendini ne derece geliştirdiği gideceği bir üst kurum için önemli kriterler kabul edilmelidir. K144

“Okullarda yapılabilecek etkinlikler” teması altında 6 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde; yöneltme ve yönlendirmelerin erken yaşta yapılması, rehberlik servisinin etkin olması, öğretmenlerin etkili olması, yeteneklerin keşfedilmesi, ilgi, istek ve becerilerin belirlenmesi gibi önerilerin katılımcılar tarafından üretildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Okullar tarafından etkili hazırlık kurslarının açılması, daha aktif ve etkin rehberlik yapılması, okullar arası nitelik farklılaşmalarının en aza indirilmesi gerekiyor. K5

Bu dönemde öğrenciler mesleki eğitim veya akademik eğitim tercihlerini ebeveynleriyle ve rehber öğretmenleriyle yapmalıdır. Öğrenciler gereksinim ve tercihleri gözetilerek yönlendirilmelidir. Ortaokul döneminde öğrenciler meslekler hakkında bilgilendirilmelidir. K11

Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi için okullarda rehberlik servisleri aracılığıyla tespit çalışmaları yapılmalıdır. K49

Okullarda kurulacak güçlü bir rehberlik anlayışıyla öğrencilerin akademik başarı, ilgi ve yetenekleri izlenip değerlendirilebilir. K71

Geçişler sonuç odaklı değil süreç odaklı yapılabilir. Geçişler öğretmenlerin ve bizzat okulun kendisi tarafından öğrencilere süreç içerisinde verilen puanlarla gerçekleştirilebilir. Bunun yanında okuldaki davranışları, öğretmenlerin görüşleri, gitmek istediği okula uygun olup olmadığı vb. yönlerden de değerlendirilmelidir. Geçişler de merkezi bir sınav yerine her okul ya da üniversite kendi sınavını yapabilir. K116

Kademeler arası geçişlerin temelinde öğrencilerin ilgi alanları, yetenekleri ve istekleri baz alınan modeller uygulanmalıdır. Alt kademelerden itibaren öğrencileri bu alanlara yönlendirecek ve kendilerini keşfetmelerini sağlayacak uygulamalar olmalıdır. Kendini keşfeden ve yönlendiren öğrenciler olunca da istekleri doğrultusunda sonraki kademelere geçiş yapabilirler. K131

“Sınavın yapısı ve içeriğine yönelik yapılabilecekler” teması altında 6 kod belirlenmiştir. Bu tema katılımcı görüşlerinin ışığında genel olarak değerlendirildiğinde; her sene birden fazla sınav yapılması, müfredatlarla örtüşen sınav içeriğinin oluşturulması, okuduğunu anlamaya yönelik soruların hazırlanması, bilgi ve becerinin birlikte ölçülebileceği sınavların oluşturulması, sınavlarda açık uçlu soruların sorulması gibi önerilerin katılımcılar tarafından üretildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda katılımcıların görüşlerine örnek olabilecek bazı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

Sınav sisteminin olmasını destekliyorum ama sorular müfredatlara uygun hazırlanmalı, sınav sadece son yıl değil her yıl yapılmalı ve bu sınavların ortalamasıyla öğrenci değerlendirilmelidir. Ezbere dayalı sorular yerine mantık, okuduğunu anlama ve yorumlama sorularına ağırlık verilmelidir. K14

Sadece sekizinci sınıfın sonunda değil altıncı ve yedinci sınıfa giden öğrencilerde sınava girebilmelidir. Böylece sınav puanı üç seneye yayılmış olur ve öğrencilerin üzerindeki stres ve baskı da azalabilir, daha rahat şekilde sınavlara hazırlanabilirler. K18

Öğrenci liseyi bitirene kadar herhangi bir sınava tabii tutulmamalıdır. Öğrenciler sınavdan yüksek not almak için çalışmayı bırakıp öğrenmek için çalışmaya başlarsa işte o zaman zaten bütün sorun kalkacaktır. K38

Bana göre geçiş sınavları son yıl değil de her sınıfın bitişinde ikinci dönemin sonunda yapılmalıdır. Bu şekilde her yıl yapılan sınavların ortalaması alınıp öğrencinin yerleştirme puanı belirlenmelidir. Bu sayede yerleşme durumu tek bir sınava bağlı olmaz ve öğrenciler yaptıkları yanlışları telafi etmek için diğer yıl daha çok çalışırlar. K42

Tek bir sınava odaklanmak yerine öğrencinin kendisini psikolojik ve akademik olarak hazırlaması için yıl içinde 2-3 sınava girerek ortalaması alınabilir. K112

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, 147 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, katılımcıların üçte birinin ortaöğretime geçiş sisteminin olumlu ve olumsuz yönlerinin bulunduğunu ifade etmekte, üçte ikisi ise sistemin hiçbir olumlu yönünün olmadığını belirtmektedir. Bu bağlamda ortaöğretime geçiş sistemine yönelik olumsuz algıların yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Korkmaz ve Şahin (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin, ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmada, ortaöğretime geçiş sistemine yönelik olumlu algılara ilişkin üç alt tema (eşitlik ve adaletli ölçme ve yerleştirmeye fırsat vermesine yönelik algılar, öğrencileri olumlu yönde etkilemesine yönelik algılar, ülke gerçeklerine ve özelliklerine uygun olmasına yönelik algılar) ortaya çıkmıştır. Araştırmada “Eşitlik ve adaletli ölçme ve yerleştirmeye fırsat vermesine yönelik algılar” alt teması ile ilgili katılımcı görüşleri değerlendirilmiş, eşitliği sağladığı, yüksek ayırt ediciliğinin olduğu, adaletli ve disiplinli uygulandığı, ölçme ve yerleştirmede objektif olduğu gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumlu yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Nitekim yapılan bir araştırmada sosyo-ekonomik olarak gelişmiş bölgelerde eğitim alan öğrenciler ile gelişmemiş bölgelerde eğitim alan öğrencilerin rekabet edebilmeleri açısından merkezi sınavların gerekli olduğu vurgulanmıştır (Dinç vd., 2014). Ayrıca yapılan araştırmada, merkezi sınavda çıkan soruların ayırt edicilik düzeylerinin yüksek olduğu ve öğrencileri iyi ayırt ettiği belirtilmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarda, 2018 yılından itibaren yapılan ortaöğretime geçiş sınavlarında önceki yıllara oranla üst düzey becerileri ölçen soru sayısının daha fazla olduğu belirtilmektedir (Aydın ve Yazıcı, 2022; Kırnay-Dönmez ve Dede, 2020; Öztürk ve Masal, 2020). Araştırmada, öğrencileri disiplinli çalışmaya yönlendirmesi ve rekabet ortamı oluşturarak öğrencileri hırslandırması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumlu yönde algılandığı da anlaşılmaktadır.

Araştırmada, ülke gerçeklerine ve yapısına uygun olduğu, ülke nüfusunun ve öğrenci sayısının fazlalığından dolayı uygulama, değerlendirme ve yerleştirme kolaylığının ve güvenilirliğinin bulunduğu gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumlu yönde algılandığı gözlenmiştir. Nitekim yapılan araştırmalarda, Türkiye’de öğrenci sayısının çok fazla olması, arz talep dengesizliği, eğitim kalitesinin okul türüne göre farklılaşması ve sınav güvenilirliği gibi faktörlerden dolayı toplumda merkezi sınavların yapılması gerektiğine yönelik bir algı olduğu belirtilmektedir (Dinç vd., 2014; Şad ve Şahiner, 2016). Bu noktada Korkmaz (2014) ise objektif olarak yapılan merkezi sınavlardan uzaklaşmanın Türk eğitiminde yeni sorunlar oluşturabileceği konusuna dikkat çekmektedir.

Yapılan çalışmada, ortaöğretime geçiş sistemine yönelik olumsuz algılara ilişkin beş alt tema (Öğrenciye yönelik etkilere ilişkin algılar, sistemin işleyişi, sınavın yapısı ve niteliğine yönelik algılar, okullar ve eğitim anlayışına yönelik etkilere ilişkin algılar, eşitsizlik ve adaletsizliğe yönelik algılar, ebeveynlere yönelik etkilere ilişkin algılar) ortaya çıkmıştır. “Öğrenciye yönelik etkilere ilişkin algılar” teması ile ilgili katılımcı görüşleri değerlendirilmiş, öğrencilerde psikolojik sorunlar ve duygudurum bozuklukları oluşturması, stres, baskı ve kaygı düzeylerini artırarak öğrencilerin bunalım, depresyon ve travma yaşamalarına neden olmakta, öğrencilere mutsuzluk, çekingence, başarısızlık korkusu yaşatması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı anlaşılmaktadır. Araştırmada ortaöğretime geçiş sisteminin, özellikle öğrenciler üzerinde olumsuz birçok sonucunun olduğu söylenebilir. Yapılan araştırma sonuçlarına benzer şekilde geçiş sistemlerinde sıklıkla tercih edilen merkezi sınavların öğrencilerde stres ve kaygıya sebep olduğu (Acar ve Buldur, 2021; Toytok vd., 2019), öğrencilerde değersizlik hissi oluşturabildiği (Korkmaz ve Şahin, 2019), sıkıcı, korkutan, kaygılandırıcı ve tehlikeli bir yapıda olduğu (Baş ve Kıvılcım, 2019; Ulusoy, 2020) belirtilmektedir. Düşük düzeyde stres ve kaygı motivasyon artırıcı bir etki oluşturabilmektedir (Ulusoy, 2020). Fakat çocuğun yaşamının merkezini sınavın oluşturması ve bu sınava çok fazla önem atfedilmesi stres ve kaygı düzeyini yükseltmekte olup çocukların psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkilemektedir (Şad ve Şahiner, 2016). 2018 yılından itibaren uygulamaya konulan ortaöğretime geçiş sistemi ile birlikte öğrencilerin daha fazla sosyalleşmesi, stres ve kaygı düzeyinin azaltılması amaçlanmış ve sınava girmek isteğe bağlı hale getirilmiş olsa da ortaokul son sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun sınava girdiği de gözlenmiştir (Güler vd., 2019). Yalçın (2019) öğrencilerin, sınav sistemini sosyal faaliyetleri azaltan bir yapıda gördüklerini ve sınavın hayatlarının merkezinde olmadığı durumda sosyal etkinliklere daha çok

zaman ayırabileceklerini belirtmiştir. Kumandaş ve Kutlu (2014), sınıf düzeyi arttıkça özellikle başarı düzeyi yüksek öğrencilerin, aileleri ve arkadaşları ile iletişimlerinin zayıfladığını ve zamanlarının büyük bir bölümünü ders çalışma ve test çözmeye ayırdıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda merkezi sınavların öğrencilerin sosyal ilişkilerinde bozulmalara neden olduğu da söylenebilir.

Araştırmada “Sistemin işleyişi, sınavın yapısı ve niteliğine yönelik algılar” teması ile ilgili katılımcı görüşleri değerlendirilmiş, sürekli değişikliğe uğraması, tek sınava bağlı bir yapı olması, sınavın zor ve uzun sorulardan oluşması, ölçme ve değerlendirmede yeterli olmaması, soruların içeriğinin okulda öğrenilen bilgilerle örtüşmemesi, adrese dayalı yerleştirme sisteminin bazı öğrencilerde rahatlamaya neden olması, ilgi ve yeteneklerin göz ardı edilmesi gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı anlaşılmıştır. Nitekim Dinç ve diğerleri (2014), çok sık yapılan sistem değişikliklerinin istikrarsızlığa neden olduğunu ve düzenli bir yapının oluşturulmadığını vurgulamıştır. Aksoy ve Arık (2017), eğitim sisteminde daha çok ani ve katılımcı olmayan düzenlemelerin yapıldığını, plan, hazırlık ve uygulama süreçlerinde veri temelli anlayışın benimsenmesi gerektiğini vurgulayarak eğitim paydaşlarının tüm süreçlere katılımlarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan kademeler arası geçişte sıklıkla tercih edilen çoktan seçmeli sınav yönteminin tek başına bir değerlendirme ölçütü olarak kabul edilmesi öğrencilerin stres, kaygı ve korku gibi durumları yaşamalarına, rekabetçi bir yarışa zorlanmalarına, sosyal etkinliklerden uzaklaşmalarına neden olmaktadır (Karaşahinoğlu, 2015). Yapılan araştırmalarda; merkezi sınavdaki soruların derslerin öğretim programlarında yer alan kazanımlarla uyumlu olmadığı, ders kitaplarında yer alan örnekler ile sınavda yer alan beceri temelli soruların birbiriyle örtüşmediği, sınavla öğrenci alan okulları kazanamayacağına inanan öğrencilerin, yerel yerleştirme ile herhangi bir okula yerleşebilecekleri düşüncesi ile okula ve derslere ilgi göstermedikleri ve bu nedenle motivasyon düzeylerinin düşük düzeyde kaldığı belirtilmektedir (Erden, 2020; Kızırcan ve Nacaroglu, 2019; Pura, 2020).

Yapılan araştırmada, okulu işlevsizleştirilmesi, ezbere dayalı eğitime zorlaması, sınava dayalı öğrenme ve öğretme etkinliklerine yönlendirmesi, “başarısız okul” algısı oluşturması, kalıcı öğrenmeyi sağlayamaması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı gözlenmiştir. Yalçın’a (2019) göre, Türkiye’de kademeler arası geçişte uygulanan sınavlar nedeniyle eğitim öğretimin temel amaçlarından uzaklaşmakta, derslerin içeriği ve işlenişini sınavlarda çıkabilecek konular ve sorular belirlemektedir. Öğrencinin yerleşeceği okulu merkezi sınavdan aldığı puan belirlediği için eğitimin tüm paydaşları okuldan daha çok sınavı önemsemektedir (TED, 2010). Nitekim Ormancı ve diğerleri (2018), LGS ile birlikte öğretmenlerin büyük bir kısmının çoktan seçmeli sorulara yöneldiklerini, deney ile etkinliklere çok az zaman ayırdıklarını ve düz anlatıma yöneldiklerini belirlemişlerdir. Bu bağlamda araştırmalarda merkezi sınavların, öğretmen ve öğrencileri ezberci bir anlayışa yönelttiği ve eğitimin niteliğini düşürdüğü ifade edilmektedir (Atıla ve Özeken, 2015; Çakıoğlu, 2019; Yılmaz ve Altinkurt, 2011).

Araştırmada; eşitlik ve adalete uymayan uygulamaların olması, sınavlı-sınavsız okul ayırımına gidilmesi, fırsat ve imkân eşitsizliğini engelleyememesi, rekabetçi bir yapı olması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde sınavla öğrenci alan okul sayısının azlığı ve yerel yerleştirmede kullanılan ölçütler ve yaşanan sorunlar paydaşlar tarafından sistemin olumsuz yönleri olarak görülmektedir (Demir ve Yılmaz, 2019, Kalsen ve Yiğit-Öztek, 2021). 2018 yılında uygulanmaya başlanan sistemle birlikte sınavın etkisi kısmen azaltılmış, adres ve ortaokul başarı puanı gibi ölçütler yerel yerleştirmede dikkate alınmıştır. Ancak sınavla öğrenci alan kurumların sayısının az olması, yerel yerleştirmelerde diğer kurumlara öğrencinin istememesine rağmen mecburiyetten gidecek olması gibi sorunlarla da karşılaşmaktadır (Demirbilek, 2022). Sınavla öğrenci alan okul sayısının azlığı bu okulları kazanmak için ek kaynak, dersane ve özel ders gibi takviyelerin gerektiği düşüncesi ile bazı ailelerin bu imkanlarının olması bazılarının ise olmaması fırsat eşitsizliğinin oluşmasına neden olabilmektedir (Pura, 2020). Dünya Bankası’nın (2005) raporuna göre, Türkiye’de okullar arasında fiziksel, insan kaynağı ve okul türü açılarından önemli farklılaşmalar bulunmaktadır. Bu sistemde öğrencilerin evlerine yakın bir okula yerleşmeleri olumlu karşılırken okulların niteliğinin farklılık göstermesi olumsuz değerlendirilmektedir (Çakıoğlu, 2019). Yücel (2013), sosyo-kültürel ve ekonomik açıdan düşük düzeydeki ailelerin imkanları kısıtlı okulların bulunduğu bölgelerde ikamet ettikleri ve çocuklarını başarı düzeyi düşük okullara göndermek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir.

Koçyiğit ve diğerlerinin (2018) araştırmalarında da öğrencilerin çoğunluğunun okul tercihinde en önemli faktörlerin, ebeveyn isteği ve mecburiyet olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Ebeveynlere yönelik etkilere ilişkin algılar” teması ile ilgili katılımcı görüşleri değerlendirilmiş, okul dışı kaynaklara yönelmesi, özel ders alınmasını ve özel okula gidilmesini teşvik etmesi, ebeveynlere maddi yük yüklemesi ve onlarda psikolojik sorunlar oluşturması gibi nedenlerle ortaöğretime geçiş sisteminin olumsuz yönde algılandığı anlaşılmıştır. TED’e (2010) göre merkezi sınavlar, öğrenci ve ailelerin yaşamlarını normal olarak sürdürebilmelerine engel olmaktadır. Kalsen ve Yiğit-Öztek’in (2021) göre, adrese dayalı yerleştirme sisteminin bazı aileleri adres değişikliğine zorlaması, merkezi sınavın ise bazı aileleri özel okullara yönelmesi sistemin başlıca sorunlarından. Türkiye’de liselere geçiş sistemlerindeki değişikliklerde; okul dışı kaynaklara ve dershaneye olan bağımlılığı azaltmak, okulu merkeze almak, öğrenci yetenek ve yeterliliklerini daha iyi tespit etmek, sınav stresini azaltmak, eğitim kalitesini artırmak amaçlanmasına rağmen yapılan araştırmalarda merkezi sınavların, dersane ve özel ders ihtiyacını azaltmadığı hatta daha da artırdığı belirtilmiştir (Atılğan, 2018; Gür vd., 2021; Şad ve Şahiner, 2016).

Çalışmada, ortaöğretime geçiş sisteminin geliştirilmesine yönelik önerilere ilişkin üç alt tema (Alternatif ölçme, değerlendirme ve yerleştirme politikaları, okullarda yapılabilecek etkinlikler, sınavın yapısı ve içeriğine yönelik yapılabilecekler) ortaya çıkmıştır. “Alternatif ölçme, değerlendirme ve yerleştirme politikaları” teması ile ilgili katılımcı görüşleri değerlendirilmiş, bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi, çoklu ve esnek değerlendirme sisteminin uygulanması, her okulun kendi sınavını yapması, uygulamalı sınavların yapılması, nesnel ve nitelikli ölçmenin gerçekleştirilmesi, süreç odaklı ve okul notlarının göz önünde bulundurulduğu ölçme, değerlendirme ve yerleştirmenin yapılması, spor aktiviteleri, sosyal ve kültürel etkinlikler ve projelerin de yerleştirmelerde değerlendirilmeye alınması, fırsat eşitliğini sağlayan politikaların geliştirilmesi gibi önerilerin katılımcılar tarafından üretildiği anlaşılmıştır. Dinç ve diğerleri (2014) ve TEDMEM’e (2016) göre ortaöğretime geçişte uygulanan sınavlar kaçınılmazdır ancak yerleştirmelerde öğrencinin ilgi ve yetenekleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Ortaöğretime geçişte, merkezi sınavın yanı sıra sosyal etkinliklere katılım, öğretmen görüşleri ve okul başarı puanının da dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (Buyruk, 2014; Büyüköztürk, 2016; Demir ve Yılmaz, 2019; İzci vd., 2014).

“Okullarda yapılabilecek etkinlikler” teması ile ilgili katılımcı görüşleri değerlendirilmiş, yönlendirme ve yönlendirmelerin erken yaşta yapılması, rehberlik servisinin etkin olması, öğretmenlerin etkili olması, yeteneklerin keşfedilmesi, ilgi, istek ve becerilerin belirlenmesi gibi önerilerin katılımcılar tarafından üretildiği görülmüştür. Erdem’e (2014) göre, okul rehberlik servisleri daha etkin ve işlevsel hale getirilmeli, ilköğretim döneminde öğrencilerin yetenekleri belirlenmeli ve ortaöğretimde kampüs liseler kurularak ilgi ve yeteneklerine göre öğrencilerin akademik ve mesleki programlara yerleştirilmeleri sağlanmalıdır. “Sınavın yapısı ve içeriğine yönelik yapılabilecekler” teması ile ilgili katılımcı görüşleri değerlendirilmiş, her sene birden fazla sınav yapılması, müfredatlarla örtüşen sınav içeriğinin oluşturulması, okuduğunu anlamaya yönelik soruların hazırlanması, bilgi ve yeteneklerin birlikte ölçülebileceği sınavların oluşturulması, sınavlarda açık uçlu soruların sorulması gibi önerilerin katılımcılar tarafından üretildiği gözlenmiştir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabilecek ölçme değerlendirme uygulamalarının sadece kademeler arası geçiş sürecinde değil tüm eğitim süreçlerinde işe koşulması gerektiği önerisinde bulunulan araştırmalar bulunmaktadır (Dinç vd., 2014).

Öneriler

Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin yapılması planlanan değişikliklerin uzun soluklu, sürdürülebilir ve tutarlı olması, paydaş görüşleri alınmadan paydaşları kaygıya, belirsizliğe, karamsarlığa düşürecek ani değişikliklerden kaçınılması, geçiş sisteminin öğrencilerin bireysel özelliklerine (ilgi, istek ve beceri) göre yönlendirilmelerine imkân sağlayacak merkezi sınavlarla birlikte öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin, sosyal ve kültürel etkinliklerinin, akademik başarılarının, öğretmen görüşlerinin değerlendirmeye alındığı ülke gerçekleriyle örtüşen alternatif ölçme, değerlendirme ve yerleştirme sistemlerinin belirlenmesi ve uygulanması, sonuç odaklı ölçme değerlendirme anlayışı yerine süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi, merkezi sınav soruları ile müfredat arasındaki ilişkinin güçlendirilmesi, yerel yerleştirme sisteminin gözden geçirilerek uygulamada karşılaşılan

sorunların giderilmesi, sosyo-kültürel ve ekonomik olarak kısıtlı imkânlarla sahip öğrencilerin daha fazla desteklenmesi, sınav baskısını ve okul dışı kaynaklara bağımlılığını azaltacak değişikliklerin yapılması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Acar, M. ve 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>
- Aksoy, D. ve Arık, B. M. (2017). *Liselere geçişte yeni sistem ve nitelikli ortaöğretim için yol haritası*. Eğitim Reformu Girişimi Bilgi Notu. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/TEOG_BilgiNotu.07.12.17.web_.pdf
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi (M. Ö 1000-M.S.2010)*. Pegem Akademi.
- Argon, T. ve Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 446-474.
- Atılgan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/egefd.363268>
- Atila, M. E. ve Özeken, Ö. F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), <https://doi.org/124-140>. 10.7822/omuefd.34.1.7
- Aydın, B. ve Yazıcı, H. (2022). Liselere Geçiş Sistemi’nin ortaokul öğrencilerinin okul başarılarına nasıl yansıdığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 132-160. <https://doi.org/10.14689/enad.30.6>
- Aykaç, N. ve Atar, E. (2014). *Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi*. İçinde A. Akdoğanbulut-İnsan ve A. Yavuz-Akengin (Edt.). Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 83-104). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Bakioğlu, A. ve Göçmen, G. (2016). Singapur eğitim sistemi. A. Bakioğlu (Ed.). *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi* (s.127-149). Nobel Akademi.
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m>
- Biçer, D. (2014). *Ortaöğretime geçiş sürecinin Almanya ve Rusya örnekleriyle karşılaştırılması ve yaşanan sorunlara çözüm önerileri*. İçinde A. Akdoğanbulut-İnsan ve A. Yavuz-Akengin (Edt.). Cumhuriyet’in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 603-618). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- 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.
- Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Özel sayısı*, 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Çakıoğlu, V. (2019). *Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez No: 548842) [Yüksek Lisans, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de eğitim-ekonomik büyüme ilişkisi: 1923-2011 (kantitatif bir yaklaşım). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.
- Çaylar, F. N. (2020). *8. sınıf öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı’na (LGS) yönelik görüşleri (Kars ili örneği)* (Tez No: 636874) [Yüksek Lisans, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). *Türk Eğitim Sistemi ve PISA sonuçları*. Akademik Bilişim'11-XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri, 2-4 Şubat 2011, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. ve Toklucu, D. K. (2017). TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler. *SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı)*, 94 (1). <https://www.researchgate.net/publication/320628250>
- Demir, S. B. ve Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-445515>
- Demirbilek, M. (2022). Ortaöğretime geçişte alternatif modeller. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 133-149. <https://doi.org/10.53444/deubefd.987848>
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. McGraw-Hill.
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüş ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Doğan, S. ve Oktay, Y. (2022). Liselere Geçiş Sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 963-992. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1054829>
- Dünya Bankası (2005). *Okul öncesi eğitimden orta öğretime etkili, adil ve verimli bir eğitim sisteminin sürdürülebilir yolları* (Rapor No: 32450-TU). The World Bank.
- Edmonds, W. A., & Kennedy, T. D. (2017). *Phenomenological perspective. In an applied guide to research design: Quantitative, qualitative, and mixed method*. Sage.
- Emin, M. N. (2018). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi: Ortaöğretim ve sınavlar*. SETA Perspektif.
- Erdem, A. R. (2014). *Yükseköğretime geçişin kritiği. Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller*. Uluslararası Kongresi’nde Sunulan Bildiri, 16-18 Ocak 2014, Antalya.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Eygü H. ve Kılınc A. (2019). Sosyo-ekonomik gelişmişlik algısı üzerinde etkili olan faktörlerin sıralı logit model yardımıyla araştırılması: Erzurum-Kayseri örneği. *Journal of Academic Value Studies*, 5, 1023-1040. <https://doi.org/10.29228/javs.38807>
- Griebel, W., & Niesel, R. (2004). *Promote the ability of children in day care centers to successfully cope with change*. Weinheim: Beltz.
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Gür, B. S., Öztürk, A., Özer, M., & Suna, E. (2021). The effect of changes in the transition to secondary education systems on mathematics achievement. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 50(2), 1437-1463. <https://doi.org/10.14812/cuefd.887197>
- Harris, J., & Nowland, R. (2020). Primary-secondary school transition: Impacts and opportunities for adjustment. *Journal of Education & Social Sciences*, 8(2), 55-69. <https://doi.org/10.20547/jess0822008205>
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S. N. (2014). Öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yeterlilik algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 37-57.

- Kalsen, C. ve Yiğit-Öztekin, H. (2021). Liselere geçiş sisteminin öğrencileri özel okullara yönlendirip yönlendirmediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 838-852. <https://doi.org/10.24315/tred.735552>
- Karakaya, F., Bulut, A. E. ve Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.
- Karavaşinoğlu A. (2015). Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kırnap-Dönmez, S. M. ve Dede, Y. (2020). Ortaöğretime geçiş sınavları matematik sorularının matematiksel yeterlikler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374.
- Kızılkapan, O. ve Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Koçyiğit, M., Eğmir, E. ve Akçıl, M. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin gözü ile eğitime ve yükseköğretime bir bakış. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 119-141.
- Korkmaz, İ. (2014, 16-18 Ocak). *Türk eğitim sisteminde kademeli geçiş için bir model önerisi*. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi'nde Sunulan Bildiri. Atatürk Araştırma Merkezi, Antalya.
- Korkmaz, C. ve Şahin, M. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 9-20.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sage Publications.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/25104443_evraak8071216911865128306.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739*. Resmi gazete, 14574. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Ormancı, Ü., Çepni, S. ve Ülger, B. B. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.31805/acjes.422031>
- Öztürk, N. ve Masal, E. (2020). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı yeterlilik düzeyleri açısından sınıflandırılması. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 4(1), 17-33.
- Pura, B. (2020). *Ortaöğretime geçiş sistemi* (Tez No: 623011) [Yüksek Lisans, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses In Aids Care*, 13(4), 84-86.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.

- Dutch Organisation for Internationalisation in Education (NUFFIC) (2015). *The Estonian education system described and compared with the Dutch system*. <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-estonia.pdf>
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf>
- TEDMEM. (2016). 2016 yılı eğitim değerlendirme raporu. Türk Eğitim Derneği.
- Toytok, E. H., Eren, Z. ve Gezen, M. O. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 801-825. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14773>
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>
- World Bank. (2005). *Turkey: Education sector study*. (Report No: 32450-TU). The World Bank. http://siteresources.worldbank.org/INTTURKEY/Resources/361616-1142415001082/ESS_Main_Report_V1.pdf
- Yalçın, E. (2019). *Liseye Giriş Sınavı'nın (LGS) yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi sistemi* (Tez No: 550937) [Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yücel, C., Boyacı, A., Demirhan, G. ve Karataş, E. (2013). Demirhan Milli Eğitim örgüt sisteminde 'kayıt alanı' (hinterland) uygulamasının yönetsel işlevselliğinin değerlendirilmesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel sermaye açılarından doğurduğu problemlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 135-151.
- Yüksel, P. ve Yıldırım, S. (2015). Eğitim ortamlarında fenomenal çalışmaları yürütmek için teorik çerçeveler, yöntemler ve prosedürler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojqi.59813>

Merkezi Ortak Sınavda Yer Alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Alt Testine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri*

Ömer BİNEKÇİ¹, Cevdet KIRPIK²

Öz

Geçmişten günümüze Türkiye’de ortaöğretim kurumlarına seçme ve yerleştirmede farklı merkezi ortak sınavlar kullanılmıştır. Bu farklılıklar dikkate alındığında sınavların yapısının ve üstlendiği özelliklerin zaman içinde değiştiği görülmektedir. Bunun yanında öğrenci sayısının fazla olması ve okullar arasındaki nitelik farkı merkezi sınavların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu bağlamda ortaöğretime geçişte 1997 yılında uygulamaya konulan ilk ortak sınav Liselere Geçiş Sınavı (LGS)’dir. İlerleyen zamanlarda bu sınav Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak ifade edilmiştir. Bu merkezi ortak sınav yürürlükten kaldırıldıktan sonra 2008 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanmaya başlanmıştır. 2014’e gelindiğinde ise SBS’nin yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ortaöğretime geçişlerde kullanılmaya başlanmıştır. Bu sistemle sadece dört yıl liselere yerleştirme yapılmıştır ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında TEOG yerine Liselere Geçiş Sınavı (LGS) uygulamaya konulmuştur. Bu bilgilerden hareketle mevcut araştırmanın amacı temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi alt testi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ele almaktır. Temel nitel araştırmanın kullanıldığı bu çalışmada 21 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler betimsel analiz ve içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmadaki bulgulara göre öğretmenler ortak sınavdaki soruların bilgi ve yorum ağırlıklı olduğu görüşündedir. Bunların yanında ortak sınav öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır. Sınavda müfredata ve kazanımlara ilişkin uygun sorular bulunmaktadır. Liselere geçişte öğrencilerin yeteneklerinin dikkate alınmasının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlara karşın ders saatinin azlığı ve katsayıdaki eşitsizlik ulaşılan diğer önemli sonuçlardır. Araştırmanın bu sonuçlarından hareketle dersin haftalık saati artırılabilir ve katsayısında düzenleme yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmenleri, liselere giriş sınavı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi.

Araştırma Makalesi

Gönderim: 28.08.2023

Kabul: 30.09.2023

Yayımlanma: 06.12.2023

Sorumlu Yazar:

Ömer Binekci



Screened by



Önerilen Atıf (Suggested Citation):

Binekci, Ö. ve Kırpık, C. (2023). Merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(2), 83-105. <https://doi.org/10.55661/jnate.1351592>

* Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Erciyes Üniversitesi, omerbinekci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0235-4622

² Erciyes Üniversitesi, cevdetk@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2183-1255

The Views of Social Studies Teachers on the Subtest of the Republic of Turkey History of Revolution and Atatürk's Principles Course in the Central Exam*

Ömer BİNEKÇİ¹, Cevdet KIRPIK²

Abstract

Different central common exams have been used for selection and placement in secondary education institutions in Turkey for a long time. Considering these differences, it can be seen that the structure and features of the exams change over time. The large number of students and the difference in quality between schools are considered to be the main reasons for the emergence of central exams. In this context, the first common exam for transition to secondary education, which was put into practice in 1997, was the High School Transition Examination (LGS). In later periods, this exam was expressed as the Secondary Education Institutions Selection and Placement Exam (OKS). After the abolition of this central common exam, the Placement Exam (SBS) began to be implemented in 2008. In 2014, the Transition Exam from Basic Education to Secondary Education (TEOG) began to be used instead of SBS for transitions to secondary education. With this system, placement in high schools was made for only four years, and in the 2017-2018 academic year, the High School Entrance Examination (LGS) was implemented instead of TEOG. Based on this information, this study aims to examine the opinions of social studies teachers regarding the questions asked in the History of Revolution of the Republic of Turkey and Atatürk's Principles course. In this study, where basic qualitative research was used, 21 social studies teachers were interviewed. The interviews were analyzed through descriptive analysis and content analysis. According to the findings of the research, teachers think that the questions in the common exam are based on knowledge and interpretation. In addition, the common exam increases students' interest in the course. The exam includes questions appropriate to the curriculum and achievements. It was concluded that it is important to consider students' abilities during the transition to high school. On the other hand, the scarcity of course hours and coefficient inequality are other important results obtained. According to these results of the research, weekly lesson hours can be increased and the coefficient can be adjusted.

Keywords: Social studies teachers, high school entrance exam, the History of the Turkish Republic Revolutions and Atatürk Principles.

Research Article

Received: 28.08.2023

Accepted: 30.09.2023

Published: 06.12.2023

Corresponding Author:

Ömer Binekci



Screened by



* This research was produced from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

¹Erciyes University, omerbinekci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0235-4622

²Erciyes University, cevdetk@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2183-1255

Giriş

Bireyler, eğitim sürecinde elde ettikleri bilgi ve geliştirdikleri yetenekler ile kendi geleceklerine yön verirler ve gelecekle ilgili hedefler oluştururlar (Doğan ve Oktay, 2022). Dünyadaki bütün eğitim sistemleri, bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde birbirinden bağımsız olmayan girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme aşamalarını önemli görmektedir (Baykul, 1992). Ancak ölçme ve değerlendirme diğer aşamalardan farklı olarak ülkelerin eğitim sistemlerinin tamamının izlenmesinde eğitimcilere önemli fırsatlar sunmaktadır (Suna vd., 2021). Ayrıca belirli bir program dâhilinde yürütülen hedefler ve etkinlikler, ölçme ve değerlendirme boyutları üzerine temellendirildiği için ölçme ve değerlendirme olmayan süreci öğretim olarak tanımlamak mümkün değildir (Kaş ve Işık, 2022). Dolayısıyla eğitim sürecinde hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesinde ve mevcut sistemin geliştirilebilmesinde ölçme ve değerlendirme önemli bir yere sahiptir (Demirkaya ve Karacan, 2016).

Öte yandan insanların sürekli artan istekleri ve yaşanan değişimler yeni alanların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır ve buna bağlı olarak meslek seçimi, kariyer gelişimi erken dönemlerde yapılmaktadır ve tercihler daha karmaşık hale gelmektedir (Şeker, 2022). Bu bağlamda Türkiye’deki eğitim politikaları incelendiğinde sunulan eğitim hizmetlerindeki kalitenin artırılabilmesi için uygulamalarda sürekli yenilik yapıldığı görülmektedir. Bu yeniliklerle öğrencilerin iyi eğitim görmeleri, meslek sahibi olmaları ve nitelikli bir yaşam sürmeleri hedeflenmektedir (Öztürk ve Aksoy, 2014). Ancak öğrenci sayısının fazlalığı, farklı nitelikte okulların varlığı, meslek edinme ve kariyer yapma isteği bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli engel olarak kendini göstermektedir (Kalsen ve Yiğit, 2020). Bu nedenle öğrenciler ortaokuldan itibaren ülke genelinde yapılan ortak sınava girmektedir ve yapılan sıralama ile farklı ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir (Uğur, 2016). Ancak süreç içerisinde bu merkezi sınavların yapısında, içeriğinde ve uygulanışında değişikliklerin yapıldığı göze çarpmaktadır (Karakaya vd., 2019). Bu nedenle merkezi ortak sınavlarda yapılan bu değişikliklerin öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin özelliklerini ulusal anlamda etkilediğini söylemek mümkündür (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021).

Türkiye’de farklı türden liselerin açılmaya başlaması ile ortaokuldan mezun olan öğrenciler bu kurumlara yerleştirilmiştir; ancak süreç içerisinde liselerin sayısındaki artış ve oluşan yoğun talep kademeler arasında yerleştirmenin sistemli olmasını zorunlu kılmıştır (Atılğan, 2018). Bu bağlamda 1997 yılına kadar ilkokuldan ortaokula geçişte uygulanan ortak sınav kaldırılmıştır ve sadece 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) ile yerleştirme yapılmıştır (Gültekin ve Arhan, 2015). Diğer taraftan OKS sınavı 2005’ten 2007 yılına kadar uygulanmıştır ve 2008’den 2013 yılına kadar 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) bu sınavın yerini almıştır (Sarier, 2010). Hâlihazırdaki bu ortak sınavların uygulamaları dikkate alındığında sınavlar arasında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda OKS sınavı 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilimleri dersleri göz önüne alınarak yapılmıştır ve bu ortak sınavda çoktan seçmeli 100 soru sorulmuştur ve SBS’de bu derslerin yanında İngilizceye de yer verilmiştir. Ayrıca OKS 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarına ulaşma seviyesini ölçerken SBS yalnızca ilgili sınıf seviyesinde bulunan kazanımları ölçmeyi hedeflemiştir (Atar ve Büyüköztürk, 2017). Genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde bu ortak sınavlarla öğrencilerin eğitim-öğretim durumlarının dikkate alındığını ve farklı liselere yerleştirildiğini söylemek mümkündür (Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz, 2013). Buna karşın Baykul (2011) SBS ve OKS’nin sadece Anadolu liseleri, fen liseleri ve özel öğretim kurumlarına öğrenci seçme niteliği taşıması nedeniyle bu ortak sınavları gerçek bir ortaöğretime geçiş sınavı olarak görmemektedir. Bu nedenle bu tür merkezi ortak sınavların kamuoyunda karşılık bulmaması ve eğitimciler tarafından eleştirilmesi nedeniyle kaldırıldığı ifade edilmektedir.

SBS’nin 2013’te yürürlükten kaldırılması ile 2014 yılından itibaren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) her sene bahar ve güz dönemi olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Bu ortak sınavın uygulamasına bakıldığında önceki sınavlardan çok farklı yapıya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler TEOG’da kendi okullarında sınava girmiştir ve geçerli nedenlerden dolayı sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavı yapılmıştır. Hafta sonları yapılan sınavda öğrenciler her gün üç dersten sorumlu tutulmuştur ve toplamda 120 soru sorulmuştur. Bu bağlamda her dönem iki yazılı yoklama yapılan derslerin ilk yazılısı; üç yazılı yoklama yapılan derslerin ikinci yazılısı ortak sınav ile değerlendirilmiştir. Bu bilgilere ek olarak sınavda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin puan katsayıları 2; Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe derslerinin ise 4 olarak ifade edilmiştir (MEB, 2015). Diğer taraftan 2014'ten 2017'ye kadar uygulamada kalan bu merkezi ortak sınavın eğitim açısından üstlendiği önemli görevler bulunmaktaydı. Bu bağlamda Özkan ve Özdemir (2014) sürecin değerlendirilmesinde, öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisinin güçlendirilmesinde, ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasında, öğretmenlerin mesleki performanslarının artırılmasında, öğrenci devamsızlığının azaltılmasında ve okulun rolünün artırılmasında TEOG sınavının etkili olduğunun üzerinde durmuştur.

2017-2018 eğitim-öğretim yılına kadar uygulamada kalan TEOG'un yerini Liselere Geçiş Sınavı (LGS) almıştır ve bu ortak sınav 2018 yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur. Yeni sınav sistemi ile TEOG karşılaştırıldığında önemli farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Öncelikle bu merkezi ortak sınavda sözel ve sayısal alanlar ayrı oturumlar ile ölçülmektedir. Birinci oturumda 50 soru ile Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil dersleri yer almaktadır. Bu bağlamda sınavın ilk oturumu 75 dakikadır ve Türkçeden 20, diğer derslerden ise 10'ar soru bulunmaktadır. İkinci oturum ise 80 dakika olarak belirlenmiştir ve bu oturumda Matematik ve Fen Bilimleri derslerinden 40 soru bulunmaktadır (MEB, 2019). Bunun yanında TEOG sınavı bir başarı testi olarak kabul edilirken LGS performans testi olarak uygulanmaktadır ve önceki ortak sınavlardan farklı olarak LGS'ye girmeyen öğrenciler ikamet ettikleri bölgedeki beş okuldan birine isteğe bağlı olarak kayıt yaptırmaktadır (Korkmaz ve Şahin, 2019). Bu durumun doğal sonucu olarak okullar arasındaki nitelik farkı daha belirgin hale gelmektedir ve bu farkın ortadan kaldırılabilmesi için öncelikle okulların felsefi temelde eşitlenmesi gerekmektedir (Atar ve Büyüköztürk, 2017). Bu konuda Doğan ve Oktay (2022) akademik başarı dikkate alındığında okul türleri arasında çok büyük farkların olduğunu ve bu durumun da ortak sınavların önemini artırdığını belirtmişlerdir. Bütün bu bilgiler dikkate alındığında Türkiye'de geçtiğimiz 25 yıl boyunca ortaokuldan liselere geçişte isimleri ve içerikleri sürekli değiştirilen farklı merkezi ortak sınavların yapıldığı görülmektedir. Amacı bakımından ele alındığında bütün ortak sınavlar ilk olarak öğrencilerin hedef/kazanımlara ulaştığı seviyeyi ölçmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ortak sınavdan aldığı puanlar bir üst kademeye yerleştirilmelerinde kullanılmaktadır (Baş ve Kıvılcım, 2019). Sonuç olarak liselere geçiş sürecinde merkezi ortak sınavın kullanılmasını geçerli kılan yukarıdaki nedenlerin yanında bazı farklı sebeplerin olduğu da bilinmektedir. Bu sebeplerin başında kurumlar arasında oluşan hiyerarşinin geldiğini belirten Atar ve Büyüköztürk'e (2017) göre liselere geçişte merkezi ortak sınavın kullanılmasının en büyük nedenleri şunlardır: Okullar arasındaki nitelik farkı, fiziksel yeterlilikler açısından eşitsizlik, insan kaynaklarının dengesiz dağılımı, materyal ve donanım açısından farklılaşmadır.

Literatür incelendiğinde temel eğitimden ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlarına ilişkin çok sayıda araştırmaya ulaşmak mümkündür. Bu bağlamda yapılan birçok çalışma ortak sınavdaki soruların bilgi ve kavrama düzeyinde olduğunun üzerinde durmaktadır (Batur vd., 2016; Dalak, 2015; Topçu, 2017; Ümre, 2010). Buna ek olarak merkezi ortak sınav sorularının yoruma ve okumaya dayalı olduğunu vurgulayan araştırmalar da bulunmaktadır (Aksoy, 2017; Demirkaya ve Karacan, 2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı hakkında yapılan çalışmalarda merkezi ortak sınav sorularının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi konusunda yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Dinç vd., 2014; Öztürk ve Aksoy, 2014). Bu araştırmaların yanı sıra ortak sınav sorularının kazanımlar çerçevesinde olmadığını ve bilenle bilmeyeni ayırt etmediğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Ceran ve Deniz, 2015; Çakmak ve Yiğen, 2023; Tangülü vd., 2014; Yapıcı, 2016). Bunlara ek olarak Öner ve Bahadırtaş (2022) LGS'de sürenin yetersiz, soruların müfredatla, ders kitabıyla uyumsuz ve zor olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Ayrıca ortak sınavda kullanılması durumunda açık uçlu soruların bilenle bilmeyeni ayırt edilebilmesinde önemli olduğu ve bilgilerin kalıcılığında faydalı olduğu belirtilmektedir (Koyuncu, 2017). Buna karşın çoktan seçmeli soruların ortak sınavda kullanılmasının doğru olduğu ve açık uçlu soruların ya da öğrenci ürün dosyalarının merkezi sınavda kullanılmasının doğru olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Akman, 2017). Literatür incelendiğinde ortak sınavdaki soruların kazanımlarla ilişkili olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan hareketle ortak sınav sorularının bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik olduğu ifade etmek mümkündür (Erol, 2015; Karadeniz vd., 2015). Bu tespitlerin yanında bazı araştırmaların ortak sınav konularının yetiştirilmesinde ders saatinin yetersizliğinin üzerinde durduğu görülmektedir (Oran, 2018; Yıldırım, 2014). Uysal ve Aykaç (2023)

ise öğretmenlerin LGS'ye hazırlık sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin öğrencileri derslerde pasif hale getirdiğinin üzerinde durmaktadır. Bu bilgilere karşın ortak sınavın öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığını savunan araştırmalar bulunmaktadır (Hündür ve Diken, 2018; Şad ve Şahiner, 2016; Ulutaş ve Çıkrıkçı, 2019). Bu durumun aksine ortak sınavın öğrencilerde stres oluşturduğunu ve derslere karşı ilgiyi olumsuz etkilediğini belirten araştırmalar da dikkat çekmektedir (Önder, 2016; Özdaş, 2019). Geçmişteki LGS, OKS ve SBS gibi ortak sınavlar ile kıyaslandığında TEOG sisteminin daha uygun olduğunu belirten araştırmalar vardır (Erol, 2016). Merkezi ortak sınavda kullanılan okul başarı puanının öğrenciler tarafından önemsendiği sonuçlar da mevcuttur (Öntaş vd., 2020).

Literatürdeki bu araştırmalar dikkate alındığında merkezi ortak sınavlar ve sınavda yer alan soruların farklı açılardan incelendiği görülmektedir. Ancak temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının programla ilişkisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin merkezi ortak sınavla ilişkin genel görüşlerine dair çalışmanın sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmada sınavın öğrenciler üzerindeki etkisi, soruların ölçtüğü özellik, kazanım, müfredat ve ders kitabı ile uyumu üzerinde durulmuştur. Bunlara ek olarak dersin katsayısının düşük olmasının öğrenci üzerindeki etkisi, ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede merkezi ortak sınavın ve okul başarı puanının kullanılması araştırmaya konu olmuştur. Dolayısıyla literatürdeki bu boşluk dikkate alınarak ortak sınav ve sınavdaki sorulara ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öte yandan dersin amaçlarının gelecek nesillere aktarılması, konuların öğretilmesi ve ölçme-değerlendirme ile geri dönütler elde edilebilmesi açısından araştırmadan elde edilen bulgular anlamlı bulunmaktadır. Bu yönüyle öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçların araştırmacılara, politika yapıcılara ve öğretmenlere ölçme ve değerlendirme açısından önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Kayseri ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testi hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin merkezi ortak sınavdaki çoktan seçmeli sorularla T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin değerlendirilmesi konusundaki görüşleri nelerdir?" sorusu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem durumundan elde edilen sonuçlar 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kayseri'de görev yapan 21 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile sınırlıdır ve araştırmaya katılan öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Merkezi ortak sınavdaki soruların ölçtüğü niteliğe dair öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Merkezi ortak sınav sorularının kazanımlarla ilişkisine dair öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Ortak sınav sorularının müfredatı kapsamına dair öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Merkezi ortak sınav bağlamında ders kitabının içeriğine dair öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Ortak sınavın öğrenciye etkisi hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Merkezi ortak sınavdaki ders konularının yetişmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Merkezi ortak sınavda okul başarı puanının kullanılmasına dair öğretmen görüşleri nelerdir?
9. Ortak sınavda dersin katsayısının düşük olmasına dair öğretmen görüşleri nelerdir?
10. Öğrencilerin farklı ortaöğretim kurumlarına merkezi ortak sınavla yerleştirilmesine dair öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Merriam (2015) temel nitel araştırmayı gözlem, görüşme veya doküman incelemesi şeklinde ifade etmektedir. Merriam'a (2015) göre temel nitel araştırmada verilerin elde edilmesinde kullanılan sorular, yapılan gözlemler veya görüşmeler kavramsal çerçeve ile birbirine bağlıdır. Bunun yanında temel nitel araştırmalar, insanların kendi yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Zira bu araştırmaların asıl hedefi anlamların açığa çıkartılarak yorumlanmasıdır. Bu bağlamda nitel çalışmalarda araştırmacılar elde ettikleri ham verileri belli bir amaç için planlı bir şekilde işlemde geçirmektedir. Bunun sonucunda verilerin anlamı ortaya çıkartılmış olmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2021). Dolayısıyla merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin

sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri tespit edilmek istendiği için bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan ders sorularına ilişkin öğretmen görüşleri ele alındığı için MEB’de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu bağlamda çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kayseri’de görev yapan 21 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük ve kolay ulaşılabirlik göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan verilerin çok boyutlu incelenbilmesi, araştırma konusunun derinlemesine ve ayrıntılı ele alınabilmesi için amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen görüşler incelenirken rumuz isimler kullanılmıştır. Öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bulgular

Rumuz İsim	Öğrenim durumu	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Görüşme süresi
Turan	Lisans	Erkek	18	54 dk.
Emine	Lisans	Kadın	16	61 dk.
Fatih	Lisans	Erkek	7	52 dk.
Mustafa	Lisans	Erkek	16	47 dk.
Banuçiçek	Yüksek Lisans	Kadın	15	35 dk.
Nilüfer	Lisans	Kadın	15	40 dk.
Asya	Lisans	Kadın	21	43 dk.
Ahmet	Lisans	Erkek	16	120 dk.
Bilge	Lisans	Erkek	25	47 dk.
Alperen	Yüksek Lisans	Erkek	18	60 dk.
Alparslan	Lisans	Erkek	13	60 dk.
Buğra	Lisans	Erkek	15	68 dk.
Yavuz	Lisans	Erkek	4	44 dk.
Emir	Lisans	Erkek	19	58 dk.
Handan	Lisans	Kadın	24	30 dk.
Umay	Lisans	Kadın	24	67 dk.
İlteriş	Lisans	Erkek	6	68 dk.
Mete	Lisans	Erkek	4	44 dk.
Cem	Lisans	Erkek	3	129 dk.
Gülbahar	Lisans	Kadın	19	42 dk.
Nurbanu	Lisans	Kadın	15	35 dk.

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %38’inin kadın, %62’sinin ise erkek olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenim durumları dikkate alındığında öğretmenlerin %90’ının lisans, %10’unun ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin %76’sının mesleki deneyimleri on yılın üzerindeyken, on yılın altında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı %24’tür (Tablo 1).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden hazırlanan mülakat planına uymak durumunda olmadığından araştırmada planlananların dışında gündeme gelen konular takip edilebilir, yeni sorular sorulabilir, soruların sırası değiştirilebilir ya da sorularda değişiklik yapılabilir (Öztürk, 2014). Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme ile katılımcılar kendilerini kolay ve rahat ifade edebildikleri için görüşme sorularıyla araştırmacının konusu hakkında daha ayrıntılı bilgilere ulaşabilmek mümkündür (Büyüköztürk vd. 2015). Araştırmada görüşme formu hazırlanırken bir eğitim uzmanının görüşüne başvurulmuştur ve alınan geri bildirimler ile dört soru dil bilgisi ve içerik bakımından anlaşılmadığı için düzeltilmiştir. Araştırmacının amacına hizmet etmeyen üç soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğinin ve amacına uygun olup olmadığına görülebilmesi için bir sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırma için öğretmenlerle okullarda ortalama 57

dakika görüşme gerçekleştirilmiştir ve öğretmenlerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Denzin ve Lincoln'e (2021) göre veriler genel olarak yalın, sınırlı, düzensiz ve cansız bir özelliğe sahip olduğundan verilerin araştırmacılar tarafından toplanması, işlenmesi ve canlılık kazandırılması yapılan çalışmalara girdi sağlanması bakımından önemlidir. Yıldırım ve Şimşek (2008) içerik analizinde toplanan verilerin, kavramlar arası ilişkilere dayandığını, kavramlarla temaların oluşturulduğunu ve yorumlamalarla örtük olan gerçeklere ulaşıldığını belirtmektedir. Bu bilgilere dayanarak mevcut araştırmada öncelikle elde edilen ses kayıtları dinlenilmiştir ve bunlar yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler, birbirine benzerlikleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Son olarak bu bilgiler, kategorilere ayrılmıştır ve kodlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre veriler bilgisayar yardımı ile kodlanabildiği gibi kalemle yazılarak da kodlanabilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada katılımcılar tarafından tekrarlanan kavramlar kalemle yazılarak kodlar oluşturulmuştur ve temalar meydana getirilmiştir.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için öncelikle görüşme yapılan öğretmenlerin eğitim durumlarının, mesleki deneyimlerinin ve cinsiyetlerinin farklı olması göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada kullanılan yöntemin ve çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi gibi bütün aşamalar eğitim uzmanının dönütleri ile görüş birliğine varılarak yapılandırılmıştır. Bu bağlamda çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir. Görüşmelerden önce yapılan pilot uygulama ile soruların araştırmanın amacına uygun olduğu görülmüştür. Çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Araştırmadaki öğretmenlerin görüşleri doğrudan aktarılırken farklı rumuzlardan yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, tablolarda frekans ve yüzdelik değerleriyle betimlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan doğrudan alıntılar tabloların altında özetlenerek bulgular desteklenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortak sınavdaki soruların ölçtüğü özelliğe dair bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Merkezi Ortak Sınavındaki Soruların Ölçtüğü Niteliğe Dair Görüşler

Ortak sınavdaki soruların ölçtüğü nitelik	f	%
Sorular bilgi ve yoruma dayalı	14	67
Sorular dikkat ve okuduğunu anlamaya dayalı	7	33
Toplam	21(f)	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların %67'si merkezi ortak sınavda yer alan soruların bilgi ve yoruma dayalı olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, ortak sınavdaki soruların bilgi ve yorum çerçevesinde ve ezber dayalı olduğunun üzerinde durmuştur. Bu bilgilerden hareketle sınav sorularının daha alt düzey bilgileri ölçmeye yönelik olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, Asya Öğretmen bu konuya dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ortak sınavda çıkan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük soruları öncelikle öğrencilerin ezber yeteneğini ölçmekte, bunun yanı sıra çıkan sorular öğrencilerin bilgi seviyesini ölçmektedir. Bazı sorular da öğrencilerin yorum yeteneğini de ölçmekte; ancak ben bu soruların öğrencilerin yorum kabiliyetini istenen düzeyde ölçtüğünü

düşünmüyorum...Ortak sınavında çıkan İnkılap Tarihi soruları daha çok bilgiyi yorumlama sınavıdır, bu nedenle bilgisiz yorum olmaz.

Bu görüşleri destekler nitelikte İtteriş Öğretmen ise düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

Bizim dersimizde genellikle soruların içinde bilgi doğrudan verilmekte ve öğrencinin verilen bilgilerden hareketle soru çözmesi isteniyor. Aslında öğrenci kendi bilgisini de soru çözerken kullanıyor; ancak bu çok düşük bir seviyededir. İnkılap Tarihi dersini işlemeyen biri soruların %60'ını çözebilecektir diye düşünüyorum.

Bu bulguların yanında öğretmenlerin %33'üne göre ortak sınavdaki sorular dikkat ve okuduğunu anlamaya yöneliktir. Bu bağlamda Emine öğretmen "ortak sınavda çıkan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük soruları öncelikle öğrencilerin yorumlama kabiliyetini ölçmekte daha sonra dikkat özelliğini ölçmektedir. Çok kitap okuyan ve dikkatli olan bir öğrenci bizim dersimizde başarılı olur." demiştir.

Tablo 2 ve öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan doğrudan alıntılar dikkate alındığında merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının bilgi ve yoruma dayalı olduğu görülmektedir. Bu bulguların yanında soruların dikkat ve yorum çerçevesinde sorulduğunu vurgulayan öğretmenler de göze çarpmaktadır.

Tablo 3

Merkezi Ortak Sınav Sorularının Müfredatı Kapsamasına Dair Öğretmen Görüşleri

Ortak sınavdaki soruların müfredatı kapsamı	n/f	%
Sınav soruları müfredatı kapsamakta	15	71
Sınav soruları müfredatı kısmen kapsamakta	6	29
Toplam	21(f)	100

Tablo 3'e göre öğretmenlerin %71'i ortak sınavda yer alan soruların müfredatı kapsadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen görüşleri dikkate alındığında merkezi ortak sınav sorularının müfredatı kapsadığını söylemek mümkündür. Sınav sorularının müfredata uygunluğu, geçerlilik ve güvenilirlik açısından anlamlı olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle müfredat dışında soru gelmediğini belirten Buğra öğretmen "Merkezi ortak sınav, müfredatı kesinlikle kapsayan bir sınavdır. Zaten böyle bir durum söz konusu olsa öğretmenlerimiz ve velilerimiz haklarını sonuna kadar arama yoluna gideceklerdir." demiştir. Bu düşüncelere benzer biçimde Fatih öğretmen de görüşlerini "Merkezi ortak sınav, İnkılap Tarihi dersi müfredatını kapsamaktadır. Hangi kazanımları vermemiz isteniyorsa sınavda da yine aynı kazanımlarla ilgili sorular geliyor." diye açıklamıştır.

Bu bulguların yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin %29'u ortak sınavdaki soruların müfredatı kısmen kapsadığını belirtmiştir. Bu konuya dair Alperen öğretmen "merkezi ortak sınav, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi müfredatını tamamen kapsamıyor, belirli kısmını kapsıyor. Sınavda önemli görülen noktalar var, bazı konulardan nadiren sorular sorulurken bazılarında daha fazla soru sorulmaktadır. Ancak müfredat dışı sorular sorulmuyor." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3'ten ve öğretmenlerin görüşlerinden yapılan alıntılardan hareketle merkezi ortak sınav sorularının müfredata uygun olduğu görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak sınav sorularının müfredatı kısmen kapsadığını düşünen öğretmenlerin görüşleri de dikkat çekmektedir.

Tablo 4

Dersin Çoktan Seçmeli Sorularla Ölçülmesine İlişkin Görüşler

Çoktan seçmeli sorularla ölçme yapılması	n/f	%
Yanlış bulunmakta	14(n)	67
Öğrencilerin yetenekleri dikkate alınmıyor	10	
Bilgiler tam olarak ölçülüyor	4	
Doğru bulunmakta	7(n)	33
Objektif bir özelliğe sahip	7	
Toplam	21(n)	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ünün dersin çoktan seçmeli sınavla ölçülmesini yanlış bulduğu görülmektedir. Görüşler dikkate alındığında bu durumun yanlış bulunmasını bilgilerin tam olarak ölçülememesine bağlamak mümkündür. Öte yandan yine görüşlere dayanarak çoktan seçmeli soruların ilgi ve yetenekleri ölçmede yetersiz olduğu ifade edilebilir. Örneğin, Banuçiçek öğretmen bu konu hakkındaki görüşlerini “Çoktan seçmeli sorular iyi değildir. Ben öğrencilerin çoktan seçmeli bir sınavla değerlendirilmesini uygun bulmuyorum. Çocuklar test çözmekten okuduğunu anlamakta ya da kendini ifade etmekten geri kalmaktadırlar.” şeklinde dile getirmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin becerilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesinin önemi üzerinde duran Asya öğretmen, akıl yürütmenin ve yorumlama yeteneğinin geliştirilmesi gerektiğini belirtirken çoktan seçmeli soruların öğrencileri ezbere yönelttiğini savunmuştur. Becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesinde bu durumu dezavantaj olarak görmüştür. Bu nedenle T.C. İnkılap Tarihi Atatürkçülük dersinin ölçülmesinde açık uçlu soruların kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumu destekler nitelikteki görüşlerini açıklayan Ahmet öğretmen dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmemesi gerektiğini şöyle belirtmiştir: “Çoktan seçmeli bir ölçme üst düzey bir beceriyi de ölçmemektedir. Yani eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce, empati yeteneği gibi üst düzey becerileri ölçmemekte, sadece yukarıda verilen bilgiler ışığında öğrencilerin yorum yapmalarını istemektedir.”

Öte yandan Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisinin dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesini doğru bulduğu görülmektedir. Bu bağlamda Ahmet öğretmen düşüncelerini “Sayı olarak çok fazla öğrencimiz var ve bu kadar fazla öğrenciyi bizler klasik sorularla değerlendirmemiz pek de olanaklı bir şey değildir. Bizler çoktan seçmeli bir sınav dışında değerlendirme yapacak olursak o sınavları okumak ve değerlendirmek çok zor olacaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde çoktan seçmeli soruların dersin ölçülmesinde objektiflik açısından uygun olduğunu dile getiren Umay öğretmen ise şunları demiştir:

Ben çoktan seçmeli bir değerlendirmeyi dersimiz açısından uygun buluyorum. Ancak sınavdaki soruların ölçmesinin çok iyi olması gerekiyor. Sadece sormak adına sorulmuş sorular olmamalıdır. Sorulan sorularda kazanımların kazanılıp kazanılmadığının dikkate alınması önemlidir. Klasik yapılan sınavlarda objektif bir değerlendirme olmaz, ancak test usulü sınavlarda değerlendirmede öznel bir yargıyı bulamazsınız soru net, cevap nettir. Sorular kaliteli bir şekilde hazırlandığı müddetçe çoktan seçmeli sorularda dersin kazanımlarının gerçekleşmesi adına önemlidir.

Tablo 4'teki bulgular dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'sinin dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesini doğru bulmadığı görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin %33'ünün ise dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesini nesnellik açısından doğru bulduğu göze çarpmaktadır.

Tablo 5

Merkezi Ortak Sınav Bağlamında Ders Kitabının İçeriğine Dair Öğretmen Görüşleri

Ders kitabının ortak sınava yönelik olma durumu	n/f	%
Sorular üzerinde ders kitabının etkisi bulunmamakta	11(n)	52
Bilgiler ayrıntılı ve konular yoğun	11	
Ortak sınavdaki soruların doğru yapılmasında ders kitabı etkili	10(n)	48
Kitaptaki bilgiler soru olarak çıkmakta	10	
Toplam	21(n)	100

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %52'sinin düşüncesine göre merkezi ortak sınavdaki soruların doğru çözülmesinde ders kitabının etkisi bulunmamaktadır. Öğretmen görüşlerinin bu yönde olmasının nedenlerini kitabın ayrıntılı ve konuların yoğun olmasına bağlamak mümkündür. Buna ek kitabın içeriğinin yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olması ve ortak sınava yönelik olmaması öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer konu olarak belirtilebilir. Bu konuya dair görüşlerini Turan öğretmen “Ders kitabı çocuklara çok güzel inkılap tarihi öğretir; ancak aynı ders kitabı için ortak sınavda çok faydalı olur, ders kitabıyla çalışırlarsa çocuklar çok iyi puan alır diyemeyiz. Çocuğun ortak sınavdan başarılı olabilmesi için sınava göre hazırlanmış bir kitap lazımdır.” şeklinde belirtmiştir. Bu görüşleri destekler nitelikteki düşüncelerini öne süren Emir öğretmen kitaptaki konuların çok uzun

yazıldığını ve görsellerin az olduğunu savunmuştur. Bu nedenle ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur.

Bu bulgulara karşın araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını merkezi ortak sınavdaki soruların doğru yapılmasında ders kitabının etkili olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu konuda Alparslan öğretmen düşüncelerini “Ben dersi kitabını genel olarak olumlu görüyorum. Çocukların seviyesine ve ortak sınava gayet uygun bir ders kitabımız var. Ders kitabı öğrenciler için gayet uygun hazırlanmış tam kıvamında bir kitap ne zor ne de kolay öğrencilerin anlayabileceği bir tarzda yazılmış.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer olarak bu görüşleri teyit eden Bilge öğretmen ders kitabının güzel, anlaşılır ve ortak sınava yönelik olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca ders kitabının ve kazanımların dikkate alınması durumunda ortak sınavda istenen başarının elde edileceğini savunmuştur.

Tablo 5 ve öğretmenlerden 11’inin görüşleri göz önüne alındığından merkezi ortak sınavdaki soruların doğru çözülmesinde ders kitabının etkisinin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Buna ek olarak araştırmadaki 10 öğretmen ise ortak sınav sorularının doğru çözülebilmesinde ders kitabının etkili olduğunu belirtmiştir. Tablo 6’da merkezi ortak sınavın dersin kazanımlarına ve genel amaçlarına yönelik olup olmadığına ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Tablo 6

Kazanımlar ve Genel Amaçlar Bağlamında Ortak Sınava İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kazanım ve genel amaçlar bağlamında ortak sınav	n/f	%
Olumlu etkilemekte	12(n)	57
Kazanımlar ve genel amaçların ölçülmesinde etkili	12	
Olumsuz etkilemekte	9(n)	43
Sınav kaygısı ile dersin genel amaçları göz ardı ediliyor	8	
Sınavdaki sorular kazanımları ölçmemekte	1	
Toplam	21(n)	100

Tablo 6’ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %57’si kazanımların ölçülmesinde merkezi ortak sınavın olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin ders işlerken kazanımları dikkate alması ve ortak sınav sorularının da kazanımlara göre oluşturulması bu durumun üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Buna ek olarak ortak sınavın kazanımlara ve genel amaçlara uygun olması ölçmenin amaca hizmet etmesi açısından önemli görülebilir. Bu konuya dair Banuçiçek öğretmen “Biz temel eğitimden orta öğretime geçiş için kazanımları gerçekleştirmek durumundayız. Çünkü sorular bu kazanımlardan sorulmaktadır. Özellikle kazanımların üzerinde derslerde çokça durmaktayız. Dersin kazanımlarını bizler gerçekleştirmeye gayret ettiğimiz müddetçe de dersin genel amaçları da gerçekleşmiş olacaktır diye düşünüyorum.” demiştir. Başka bir açıdan ortak sınavın kazanımlar ve genel amaçlara etkisi konusunda görüşlerini savunan Alparslan öğretmen: “Ortak sınav olsa da olmasa da biz dersin amaçlarını kazanımlar çerçevesinde öğrencilere vermek durumundayız...Ayrıca kazanımları öğrenmiş olan öğrenciler de dersin amaçlarını da kazanmış oluyor. Mesela Atatürk’ün hayatıyla ilgili sınavda soru geldiği zaman öğrenci bu konuyla ilgili kazanımları öğrenmiş oluyor.” demiştir.

Bu görüşlere karşın öğretmenlerin %43’ü ortak sınav nedeniyle öğrencilerin kaygılandığını söylemiştir ve öğretmenler bu duruma bağlı olarak dersin genel amaçlarının göz ardı edildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda ortak sınavın dersin genel amaçlarının gerçekleştirilmesini olumsuz etkilediğini belirten Mustafa öğretmen, öğrencilerin hayatlarını etkileyecek bir sınavla karşı karşıya kaldıkları için milli bilinci içselleştiremediğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak genel amaçlar içinde vatanını ve milletini seven bireyler yetiştirmenin olduğunu belirten Mustafa öğretmen ortak sınavın bu durumu olumsuz etkilediğini savunmuştur.

Öte yandan dersin genel amaçlarının ölçülmesinde merkezi ortak sınavın etkisiz olduğunu vurgulayan Ahmet öğretmen “Merkezi ortak sınavında öğrencilerin amacı puan olarak daha yüksek almak olduğundan dersin amaçlarının gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesi öğrencilerin pek dikkate aldığı bir durum değildir.” demiştir. Benzer görüşleri Bilge öğretmen ise şöyle ifade etmiştir: “Dersin amaçlarını gerçekleştirmede ortak sınavın etkisi sıfırdır...Dersin amaçlarının sınavla gerçekleşmez, örneğin çocuklar sınavda çıkan soruların tamamına doğru cevap verebiliyor; ancak Atatürk veya cumhuriyete düşman olabiliyor. Dolayısıyla sınavla dersin amaçları ölçülemez ve öğretilemez.”

Tablo 6 ve öğretmenlerin 12'sinin görüşleri dikkate alındığından kazanımların ve genel amaçların ölçülmesinde merkezi ortak sınavdaki soruların etkili olduğu görülmektedir. Buna karşın araştırmadaki 9 öğretmene göre sınav kaygısı nedeniyle dersin genel amaçları göz ardı edilebilmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerden birinin ise soruların kazanımları ölçmediğinin üzerinde durduğu göz çarpmaktadır.

Tablo 7

Merkezi Ortak Sınavın Öğrenciye Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri

Ortak sınavın öğrenciye etkisi	n/f	%
Derse ilgi artmakta	16(n)	76
Sınava girme kaygısı ve başarılı olma isteği	16(n)	
Derse ilgi kısmen artmakta	5(n)	24
Öğrenci dersten alacağı puana odaklanmakta	2	
Öğrencide kaygı ve stres oluşmakta	2	
Öğrenci başarısı artmakta	1	
Toplam	21(n)	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin %76'sının görüşüne göre merkezi ortak sınav öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak derse karşı ilginin artmasında sınav kaygısının ve başarılı olma isteğinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan öğretmenlerin geri kalanının düşüncelerine göre ortak sınav öğrencilerin derse ilgisini nispeten artırmaktadır. Elde edilen bulgulara göre merkezi ortak sınavın derse karşı motive edici ve güdüleyici bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda ortak sınavın öğrencilerin ilgisini artırdığını belirten Alperen öğretmen bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

Ortak sınav derse karşı olan ilgiyi artırmakta çünkü alınan notlara göre öğrenci herhangi bir liseye yerleştirileceği için öğrenci derse karşı daha ilgili olmaktadır. 6. ve 7. Sınıflarda sosyal bilgiler dersi çocukların gözünde daha önemsiz iken 8. sınıfta inkılap tarihi dersi çocukların gözünde daha önemli olmakta bunun sebebi de ortak sınavın varlığı ile açıklanabilir.

Benzer düşünceleri ifade eden Yavuz öğretmen, ortak sınavın dersler arasında önem sırası oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Yavuz öğretmenin savunduğu görüşe göre din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ve sosyal bilgiler derslerine göre matematik, fen bilimleri ve Türkçe dersleri öğrenciler tarafından daha değerli görülmektedir.

Bunların yanında öğrencilerin derse karşı ilgisini ortak sınavın nispeten artırdığını belirten Gülbahar öğretmen bu konudaki görüşlerini "Ortak sınav, derse karşı olan ilgiyi bir nebze olsun olumlu etkilemekte öğrenciler daha dikkatli ders dinliyorlar, daha gayretli ders çalışıyorlar. Soru kaçırmayalım diye dersi daha fazla önemsiyorlar." şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Fatih öğretmen merkezi ortak sınavın öğrenci ilgisini kısmen artırdığını şöyle belirtmiştir: "Ortak sınavın varlığı derse karşı olan ilgiyi tek başına artıran bir faktör değildir. Çocuk derse değil alacağı puana ilgi duyuyor aslında, dersin içeriği ya da dersten edineceği becerilere değil dersten alacağı puana ilgi duyuyor."

Tablo 7 ve öğretmenlerin 16'sinin görüşleri dikkate alındığında ortak sınavın öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı görülmektedir. Buna ek olarak araştırmadaki 5 öğretmene göre sınav derse karşı ilgiyi kısmen artırmaktadır. Bu öğretmenler, öğrencilerin ortak sınav nedeniyle kaygılandıklarını ve stres yaşadıklarını üzerinde durmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerden birinin ortak sınavın derse karşı ilgi ile birlikte başarıyı da artırdığını ifade ettiği dikkat çekmektedir.

Tablo 8

Merkezi Ortak Sınavdaki Ders Konularının Yetişmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Ders konularının yetiştirilebilmesi	n/f	%
Konular yetişmemekte	14(n)	67
Ders saati az olduğu için konular yetişmiyor	14	
Konular yetişmekte	7(n)	33
Seçmeli derslerde ortak sınava yönelik çalışma yapılmakta	7	
Toplam	21(n)	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'sine göre ders konularının yetişmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %33'ü ise konuların yetiştiği yönünde düşüncelerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuların yetişmediğinin üzerinde durduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin haftalık saatinin artırılması gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda konuların ders saati azlığı nedeniyle yetişmediğine dair görüşlerini Cem öğretmen şöyle açıklamıştır:

Konular 2 saatte yetişmiyor. Konular çok ders saati az. Bence ders saati en az 4 saat olmalı. Aslında bu diğer sınıflar için de geçerli onların da ders saatleri artırılmalıdır. Avrupa'da Sosyal Bilgiler dersi 6 ve 7 saat anlatılmaktadır, bunun dikkate alınarak ders saatinin artırılması gerektiği kanaatindeyim. Diğer taraftan girdiğim diğer derslerde konuların yetişmesi için (müzik, görsel sanatlar, beden vs.) Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri anlatıyorum. Yoksa konuların yetişmesi mümkün olmuyor.

Merkezi ortak sınava dâhil olana konuların yetişmesine ilişkin Ahmet öğretmen ise “Ders konuların yetişeceğine inanmıyorum. Ders saati kesinlikle artırılmalıdır. Kazanımların azaltılmasına ben sıcak bakan biri değilim. Çünkü öğrencilerin bu dersi gerçekten daha iyi öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Katsayının düşürülmesi nedeniyle dersin süresi de azaltılmış oldu.” demiştir.

Konuların seçmeli dersler sayesinde yetiştiği görüşünde olan Gülbahar öğretmen şunları demiştir:

Biz bu sene medya okuryazarlık dersini seçtik ve o derste inkılap tarihi dersi işledik... Medya okuryazarlık dersi iki saat inkılap tarihi de iki saat toplamda dört saat inkılap tarihi dersi işlemiş olduk. Eğer medya okuryazarlık seçmeli dersi olmamış olsaydı konuları yetiştirmemiz pek mümkün değildi.

Benzer şekilde Nurbanu öğretmen de konuların yetiştirilmesinde “müzik, resim, beden veya teknoloji tasarım gibi dersleri alarak bu derslerde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularını işliyorum.” diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Tablo 8 ve öğretmenlerin 14'ünün görüşlerine bakıldığında haftalık ders saatinin yetersiz olduğu ve bu nedenle konuların yetişmediği görülmektedir. Buna ek olarak araştırmadaki 7 öğretmen, konuların yetiştirilmesi için seçmeli derslerde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait konuları işlediğini ifade etmiştir.

Tablo 9

Merkezi Ortak Sınavda Okul Başarı Puanının Kullanılmasına Dair Görüşler

Okul başarı puanının ortak sınavda kullanılması	n/f	%
Okul başarı puanının kullanılması doğru	14(n)	67
Öğrencinin süreçte değerlendirilmesi açısından doğru	13	
Öğrencilerin motive edilmesinde okul başarı puanı etkili	1	
Okul başarı puanının kullanılması yanlış	7(n)	33
Özel okullar öğrencilerin başarı puanını artırmakta	3	
Öğretmenler not verirken tarafsız davranmayabilmekte	3	
Alt sınıflarda öğrenciler not anlamında bilinçsiz	1	
Toplam	21(n)	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmadaki öğretmenlerin %67'sinin görüşlerine göre okul başarı puanının ortak sınavda kullanılması doğru bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında sürecin değerlendirilmesinde ve öğrencilerin derse karşı motive edilmesinde okul başarı puanının etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla mevcut bu görüşlere göre öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkin katılabilmeleri ve sürecin doğru değerlendirilebilmesi açısından okul başarı puanının ortak sınavda kullanılmasının doğru bulunduğu düşünülebilir. Bu bağlamda okul başarı puanının sürecin değerlendirilmesi açısından önemli olduğunu düşünen Turan öğretmen görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Okul başarı puanı en geçerli olan ölçmedir. Biz öğrenciyi bir günde bir saatte değerlendirmek gibi bir durumumuz olmamalı, biz öğrenciyi süreçte ölçen ve değerlendiren sürekli öğrenciyi gözleyen, davranışlarını, derse katılımını takip eden bir kişiyiz. Bunun için ki en geçerli ölçme

öğretmenin yaptığıdır. Yani ortak sınav ile okul başarı puanının beraber kullanılmasını çok doğru bulmaktayım.

Öte yandan okul başarı puanının öğrenciyi derse motive etmesi açısından anlamlı olduğunu belirten Buğra öğretmen öğrencilerin okul içindeki durumlarının dikkate alınmasının ve sürecin değerlendirilmesinin önemini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak okul başarı puanının ortak sınavdaki etkisi nedeniyle öğrencilerin zihnen ve bedenen okulda olduklarını savunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33'ü merkezi ortak sınavda okul başarı puanının kullanılmasını doğru bulmamaktadır. Öğretmenlerin not verirken tarafsız olmadıklarını ve özel okulların öğrencilere hak etmedikleri halde fazla puan verdiklerini düşünmektedir. Örneğin Gülbahar öğretmenin bu konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

Biz, devlet okullarında bu okul başarı puanını ciddiye alıyoruz. Geçen yıl benim oğlum fen ve teknoloji dersinden 99 aldı ve öğretmeni ona bir puanı vermedi. Öğretmenin hakkını vermeyebilir... Ama özel okullarda buna çok önem verilmiyor ve çocuklara çok yüksek notlar veriliyor.

Bu düşünceleri teyit eden Cem öğretmen görüşlerini “Ben okul başarı puanının öğretmenler tarafından olumsuz kullanıldığını ve notların şişirildiğini düşünüyorum. Okul başarı puanlarının takibinin daha iyi yapılması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 9 ve öğretmenlerin 14'ünün görüşleri dikkate alındığından sürecin değerlendirilmesi ve öğrencilerin derse karşı motive edilmesinde okul başarı puanı önemli görülmektedir. Bu olumlu görüşlerin aksine özel okulların okul başarı puanını gereğinden fazla artırdığını ifade eden 3 öğretmenin olduğu göze çarpmaktadır. Buna ek olarak 3 öğretmen verilen notlar konusunda tarafsız olunmadığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerden 1'i ise alt sınıflarda öğrencilerin not konusundan bilinçsiz olmalarını başarı puanının kullanılmasında dezavantaj olarak görmektedir.

Tablo 10

Dersin Katsayısının Düşük Olmasının Öğrenciye Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri

Katsayı farkının öğrenciye etkisi	n/f	%
Katsayının az olması derse karşı ilgiyi etkilemekte	19(n)	90
Öğrenciler derse önemli önemsiz görmekte	19	
Öğrenciler üzerinde katsayının etkisi yok	2(n)	10
Öğrenciler katsayı konusunda bilgiye sahip değil	2	
Toplam	21(n)	100

Tablo 10'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ının görüşüne göre dersin katsayısının az olması öğrenci ilgisini olumsuz etkilemektedir. Mevcut bulgular dikkate alındığında öğrenciler, dersler arasındaki katsayı farkını bilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşlerine göre katsayısı fazla olan dersleri öğrencilerin daha önemli gördüğü ifade edilebilir. Örneğin bu konuda Handan öğretmen görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Merkezi ortak sınavın varlığı derse karşı olan ilgiyi artırmaktadır. Ancak katsayısı fazla olan derslerde bu ilgi daha da fazla Türkçe, matematik, fen teknoloji derslerinin katsayısı 4, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin katsayısı 2 bu durum derse karşı olan ilgiyi etkilemektedir.

Ahmet öğretmen de bu durumu destekler nitelikte görüş belirtmiştir ve dersin katsayısının merkezi ortak sınavda az olması öğrencilerin derse önemsiz görmesinde etkili olmaktadır, demiştir. Dersin çok önemli olduğunu ve öğrencilerin de derse daha çok çalışmalarını gerektiğini belirten Ahmet öğretmen katsayının az olmasını doğru bulmadığını söylemiştir.

Bu görüşlerin yanında katsayının öğrencilerin derse bakış açısını etkilemediğini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu bağlamda katsayının öğrenciler üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığını belirten Banuçiçek öğretmen şunları demiştir:

Katsayı farkı öğrencilerin ilgisini çok az etkiliyor, çünkü öğrenciler ortak sınava bir bütün olarak bakıyor ve katsayısı az ya da çok fark etmiyor bütün derslere çalışmaya gayret ediyorlar; ancak ben katsayıların eşit olması gerektiği kanaatindeyim. Çünkü bizim dersimizin katsayısının diğer derslerin katsayısından az olması dersimizi daha önemsizmiş gibi gösteriyor.

Tablo 10'daki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çok önemli bir bölümü katsayının az olmasını doğru bulmamaktadır. Öğretmen görüşlerine göre mevcut durum öğrencilerin gözünde dersin değerini azaltmaktadır.

Tablo 11

Öğrencilerin Farklı Ortaöğretim Kurumlarına Merkezi Ortak Sınavla Yerleştirilmesine Dair Görüşler

Ortak sınavla öğrencilerin ortaöğretime yerleştirilmeleri	n/f	%
Merkezi ortak sınavla liselere öğrenci yerleştirmek yanlış	14(n)	67
Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalı	13	
ALES tarzındaki sorularla genel yetenekler ölçülmeli	1	
Merkezi ortak sınavla liselere öğrenci yerleştirmek doğru	7(n)	33
Objektif ve gerçekçi bir yapıda	7	
Toplam	21(n)	100

Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin 14'üne göre öğrencilerin merkezi ortak sınavla farklı liselere yerleştirilmesi doğru bulunmamaktadır. Bu konuda öğretmenlerin 13'ü öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınarak ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Konuya ilişkin Bilge öğretmen görüşlerini şu cümlelerle belirtmiştir:

Bence ilgi ve yetenekler çok önemli, öğrencilerin 7. sınıfa kadar bu ilgi ve yetenekleri kesinlikle belirlenmelidir. Bu hususta sekiz, dokuz yıl önce yönlendirmeler yapılıyordu ve çok da önemliydi. Ancak bizim yönlendirmelerimiz sadece öğrenci dosyalarında kaldı ve onlara hiç bakılmadı. Bence bu dosyalar yapılmalı; ancak bunlar geçmiş yıllardaki gibi önemsizleştirilmemelidir.

Benzer görüşleri ifade eden Alperen öğretmen de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dayalı liselere seçilip yerleştirilmesini savunmuştur.

Öğrencilerin merkezi ortak sınavlardaki sorularla ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesini doğru bulmayan öğretmenlerden Cem öğretmen konuya dair düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

Zeki olan çocukların ben ortak sınavlarla karşılaşmasını bir talihsizlik olarak görüyorum. Zeki öğrencilerimizin bu tip sınavlarla yıpratılmaması gerektiğini düşünüyorum. Keşke mülakat tarzı bir sınav olsa ama bunu objektif yapamayacağımızdan bunun yerine örneğin, ALES tarzı bir sınavın 8. sınıf seviyesine indirgenmiş halini düşünün böyle bir sınavla öğrencinin Türkçeye hâkimiyetini ve matematiksel zekâsını ölçerdim.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'sine göre ortak sınavlarla öğrencilerin farklı liselere yerleştirilmesi uygun bulunmaktadır. Bu konuda Alparslan öğretmen görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

Ben ortak sınavla öğrencilerin seviyelerinin belirlenip liselere gönderilmesini olumlu buluyorum. Her öğrenci çalışkanlık açısından aynı değil, başarılı öğrencilerin ve başarısız öğrencilerin bir sınavla seçilmeleri gerekir. Çalışan öğrenci sınavla fen lisesine ya da sosyal bilimler lisesine giderken daha az çalışanlar meslek liselerine gitmektedirler.

Ancak ülkemizde liselere yerleştirmede ortak sınav dışında bir alternatif olmadığı konusunda görüşlerini ifade eden Emir öğretmen "Kesinlikle bir sınavın olması gerektiğini düşünüyorum. Herkes seviyesine göre liselere gitmelidir, bir de bizim ülkemizin gerçeği de sınavsız bir sistemi kaldırmaz. Bu manada ben merkezi ortak sınavı iyi buluyorum, alternatifi olmadığı müddetçe bu sınava devam etmeliyiz." demiştir.

Tablo 11 ve elde edilen görüşler dikkate alındığında öğretmenlerin %67'si ortaöğretim kurumlarına ortak sınavla öğrencilerin yerleştirilmesini doğru bulmamaktadır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin merkezi ortak sınavda dikkate alınmaması bu durumun üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Öte

yandan araştırmada, sınavın objektif olması gerektiği konusunda görüşler üzerinde duran öğretmenler de bulunmaktadır. Bu nedenden dolayı ortak sınavın öğretmenler tarafından uygun bulunduğu, gerçekçi ve tarafsız olduğu ifade edilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ele almaktır.

Öğrenim süreçlerinin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirmenin iki amacı bulunmaktadır: İlk amaç öğrencilerin yeteneklerini, becerilerini, ilgilerini, ön koşul bilgi düzeylerini tespit etmektir. İkinci amaç ise öğrencilerin uygun olan okul, program ya da bir gruba yerleştirilmesidir (Semerci, 2015). Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de öğrencilerin ortaöğretime veya üniversiteye yerleştirilmelerinde kullanışlılık, ekonomiklik ve nesnellik göz önünde bulundurularak çoktan seçmeli soruların kullanıldığı merkezi ortak sınavlar tercih edilmektedir (Gültekin, 2022). Dolayısıyla bu sorularla öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır; ancak bazı uzmanlar tarafından çoktan seçmeli soru türleri ile hatırlama ve anlama seviyesindeki bilgilerin ölçülebileceği, üst düzey bilgilerin ölçülemeyeceği ileri sürülmektedir (Turgut ve Baykul, 2019).

Araştırmaya katılan öğretmenler, ortak sınavdaki ders sorularının bilgiye dayalı olduğunu ve paragraflardan meydana geldiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak öğretmenler, doğru cevabın bulunabilmesi için öğrencilerin kendi bilgilerini kullanarak yorum yapması gerektiğini belirtmiştir. Yapıcı (2016), Demirkaya ve Karacan (2016) merkezi ortak sınavdaki ders sorularının daha çok yorum ve bilgi ağırlıklı olduğu sonucunu elde etmiştir. Bunun yanında Dalak (2015), Topçu (2017) ortak sınavda yer alan soruların alt bilişsel basamaklara yönelik olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara ek olarak Çakmak ve Yiğen (2023) araştırmalarında ortak sınavda yer alan soruların bilenle bilmeyeni ayırt etme bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ile örtüşmektedir. Ancak literatür incelendiğinde çoktan seçmeli soruların ölçtüğü nitelikler hakkında farklı teorilerin olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, Tekindal (2020) çoktan seçmeli soru türleri ile farklı yapıdaki bilgi ve becerilerin ölçülebileceğinin üzerinde durmaktadır. Bu yönüyle sadece bilgi seviyesindeki niteliklerin değil üst düzey bilişsel becerinin ölçülebmesinde de çoktan seçmeli soruların kullanılmasının mümkün olduğu belirtilmektedir. Ortak sınava ilişkin yapılan araştırmaların bazılarının sonuçları, öne sürülen bu kuramla paralel özellik göstermektedir. Bu sonuçları destekler nitelikte olan Erol’un (2015) çalışmasına göre merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük soruları öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, analiz yapabilme, çıkarımda bulunabilme becerilerini ölçmeye yöneliktir. Benzer şekilde Ümre (2010) çalışmasında SBS’deki soruların kavrama, bilgi, analiz ve uygulama basamaklarından geldiği sonuçlarını elde etmiştir. Yapılan çalışmalar ve araştırmaların sonuçları dikkate alındığında ortak sınavdaki soruların bilme ve anlama gibi becerilerin yanında üst düzey becerileri ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla incelenen bu araştırmaların sonuçları ile katılımcı öğretmenlerden elde edilen sonuçlar birbirinden farklılık göstermektedir. Zira mevcut araştırmadaki öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan sonuçlara göre çoktan seçmeli sorularla üst düzey bilgiler ölçülememektedir.

Öte yandan ulusal çapta uygulanan sıralama sınavlarındaki çoktan seçmeli testlerde okuduğunu anlamaya yönelik sorular yer alabilmektedir. Bu soruların ortak sınavlarda kullanılmasının nedenleri arasında ekonomiklik ve objektiflik ağır basmaktadır. Ancak okuduğunu anlamaya dayalı sorular, öğrencilerin potansiyelleri yerine performanslarını ölçmektedir. Dolayısıyla bu durum ölçülen nitelik açısından dezavantaj kabul edilmektedir (Başaran, 2013). Ayrıca Demir’e (2022) göre eğitimde kullanılan ölçme araçları öğrencilerin derslere dair öğrenmelerini tespit etmek için kullanılmaktadır. Bu nedenle ölçme araçları ölçülen dersin konularına bağlı kalmalıdır ve dersi kapsamalıdır. Bu iki özellik ölçmenin amaca hizmet etmesi ve geçerliliği bakımından önemli kabul edilmektedir. Bu bilgilerden hareketle katılımcı öğretmenlerin bazılarının görüşlerine göre ortak sınavdaki soruların yapılabilmesi dikkate ve okuduğunu anlamaya dayalıdır. Bu durumu destekler nitelikte Ceran ve Deniz (2015) araştırmalarında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının %95’inin okuma becerisine dayalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yanda Aksoy (2018) merkezi ortak sınavdaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi test puanlarıyla öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında olumlu ve anlamlı bir

ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile paralellik gösteren Yılmaz'ın (2016) çalışmasına göre öğrencilerin günlük, haftalık ve aylık kitap okuması ders başarısını olumlu etkilemektedir. Buna karşın hiç kitap okumayanların dersten istedik başarıya ulaşamadıkları sonuçları elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlarla ilgili araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Elde edilen bu sonuçlarının aksine Aksoy (2017) araştırmasında ortak sınavda yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testi puanları ile kitap okuma arasında ilişkinin olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuç olarak katılımcı öğretmen görüşleri ve literatürdeki çalışmaların sonuçları dikkate alındığında merkezi ortak sınavdaki ders sorularının okuduğunu anlamaya yönelik becerileri ölçmesi geçerlilik açısından dezavantaj olarak ifade edilebilir.

Özçelik'in (2016) belirttiği gibi çoktan seçmeli soruların puanlanmasında doğru cevapların sayımı dikkate alınmaktadır ve bu sorular tamamen objektif kabul edilmektedir. Bunun yanında sınav sorularının kişiler tarafından veya bilgisayar aracılığıyla yanıtlanması sınav sürecinde önemli kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle büyük kitlelerin seçilmesinde ve yerleştirilmesinde çoktan seçmeli sorular tercih edilmektedir. Buradan hareketle katılımcılar, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına seçilmesinde ve yerleştirilmesinde yeteneklerin dikkate alınabileceğini ifade etmiştir. Ancak ölçmede nesnellüğün tam olarak sağlanamayacağı üzerinde duran bu öğretmenler, ortak sınavda dersin çoktan seçmeli sorular ile ölçülmesini doğru bulduklarını vurgulamışlardır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Akman (2017), Kuzu ve diğerleri (2022) araştırmalarında merkezi ortak sınavdaki soruların çoktan seçmeli olması gerektiği yönünde sonuç elde etmişlerdir. Bunların yanında Koyuncu (2017), birden fazla doğru cevapla karşılaşılabileceği için merkezi ortak sınavda çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu soruların kullanılmasının uygun olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. İlgili literatür ve araştırmadaki öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre ortak sınavdaki ders soruları çoktan seçmeli olmalıdır. Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında çoktan seçmeli soruların nesnel olmasının bu durumun üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ölçmede bilgi ve becerilerin tam olarak ölçülebilmesi ölçmenin temel amacı olarak kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle sınav testini oluşturan maddelerin ölçülmek istenen konu ve davranış evrenini temsil etmesi gerekir. Ölçmenin amaca hizmet etmesinde önemli olan bu özellik kapsam geçerliliği olarak bilinmektedir (Tan, 2020). Dolayısıyla sınavdaki sorular ile konu ve kazanımların uyumlu olması kapsam geçerliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre merkezi ortak sınavda yer alan sorular genel amaçları ve kazanımları dikkate aldığı için müfredatı kapsamaktadır. Katılımcıların bu tespitlerinden yola çıkarak merkezi ortak sınavın kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuya dair yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Karadeniz ve diğerleri (2015), Erol (2015), Erol (2016), araştırmalarında ortak sınavdaki soruların kazanımlar ve öğretim programı ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar, ilgili araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların yanında ortak sınavdaki soruların dersin konu ve kazanımlarını ölçmediği yönünde sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Ceran ve Deniz (2015) ortak sınavdaki soruların çok önemli bir kısmının okuduğunu anlamaya dayalı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarında soruların kazanımları dikkate almadığı ve ders bilgilerini ölçmediği vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak Tangülü ve diğerleri (2014) ortak sınavdaki soruların kazanımları ölçmede yetersiz olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Gündoğdu (2015) kazanılması gereken bilgi, beceri ve tutumların tamamını amaçlar olarak ifade etmektedir. Derslerin bu amaçları öğretim programlarında belirlenmektedir. Öğretim programlarında yer alan amaçlar ve kazanımlar ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında uygulamaya dönük hale gelmektedir. Bu bağlamda ders için açıkça ifade edilen amaçlar ölçmeyi etkilemektedir. Katılımcıların çoğunluğu ders kitabının kazanımlarla uyumlu olduğu yönünde ve ortak sınavdaki soruların çözümünde sağladığı fayda konusunda olumlu görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Delen (2007), Tüzün (2008) ve Keskin'in (2018) araştırma sonuçlarına göre ders kitabının ünitelere giriş kısmındaki hazırlık çalışmaları ve ünite değerlendirme soruları ortak sınavdaki soruların doğru çözülebilmesinde etkilidir. Ginesar ve Güven (2018) ise araştırmalarında öğrencilerin konuları anlayamamasında ve dersten sıkılmalarında kitabın ayrıntılı ve uzun olmasının etkili olduğu sonucunda ulaşmıştır. Bu durumu destekler nitelikte sonuçlar elde eden Hali'ye (2014) göre ders kitabı

öğrencilerin dikkatini çekebilecek yapıda olmalıdır. Ayrıca bilgilerin açık ve anlaşılır olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu sonucu destekler özellikle Ginesar'ın (2017) araştırma sonuçları ile ders kitabındaki konuların kısa ve öz olması gerektiği saptanmıştır. Bunlara ek olarak kitaptaki görsellerin artırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Şimşir (2014) ise ders kitabının öğrencilere bilgilerini yapılandıracak etkinliklerden oluşturulması gerektiği üzerinde durmuştur. Demirkaya ve Karacan'ın (2016) araştırma sonuçlarına göre T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı yeterli olmadığı için öğrenciler başarı anlamında bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bunlara ek olarak Öner ve Bahadırtaş (2022) LGS'de soruların müfredatla, ders kitabıyla uyumsuz ve zor olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yeterliliklerin belirlenmesinde yazılı sınavlar yapılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerdeki gelişimin görülebilmesi için süreç değerlendirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf içi etkinlikler ve diğer sorumluluklar bu kapsamda yapılan uygulamalar olarak ifade edilebilir. Yapılan etkinlikler ve yerine getirilen sorumluluklar dikkate alınarak dönem sonunda öğrencilere not verilmektedir (Göçer, 2018). Öğrencinin akademik anlamda gelişiminin görülebilmesi için sürecin göz önünde bulundurulması önemlidir. Zira süreçte öğrencinin düzeyi, ilgisi, ihtiyacı ve kazanması gereken beceriler dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere ürün dosyaları veya proje görevleri gibi çeşitli sorumluluklar verilebilmektedir. Bunların yanında eğitimciler öğrencilerin ders içi etkinliklerini ve uygulamalarını gözlemleyerek değerlendirebilme fırsatı da bulmaktadır (Tekindal, 2020). Buradan hareketle sürecin değerlendirilmesinde önemli olan sınıf içi etkinlik notları ve diğer görevlerin sonunda öğrencilere verilen puanlar, yazılı notlarıyla birlikte hesaplanmaktadır. Elde edilen bu toplam puan merkezi ortak sınav ile hesaplanan okul başarı puanı olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul başarı puanına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı okul başarı puanının ortak sınavla beraber kullanılmasını sürecin değerlendirilebilmesi açısından doğru bulmaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre okul başarı puanı öğrencilerin derse ilgisini ve motivasyonunu artırmaktadır. Bu durumu destekleyen sonuçlara ulaşan Şad ve Şahiner (2016) sürecin değerlendirilebilmesi için okul başarı puanının ortak sınavda kullanılmasının doğru olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında okul başarı puanının etkisiyle öğrencilerin devamsızlık yapmadıkları ve derse karşı motivasyonlarının arttığı sonuçlarını elde etmiştir. Araştırmalarda elde edilen bu sonuçlara ek olarak Hündür ve Diken (2018), Ulutaş ve Çıkrıkçı (2019) ortak sınavda yer almayan veya katsayısı düşük olan derslere karşı öğrencilerin isteksiz davrandıkları ve derslerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmedikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Katılımcı öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ve araştırmaların sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin okul başarı puanının önemini farkında oldukları söylenebilir. Bu sonuçları destekler nitelikte Öntaş, Çoban ve Yıldırım (2020) araştırmalarında ortak sınavda geçerli olan başarı puanını öğrencilerin anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan katılımcılara göre dersin katsayısının düşük olması öğrencilerin derse karşı ilgisini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi katsayısının düşük olması öğrenciler tarafından dersin önemsiz görülmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aydın ve Yazıcı (2022), Çakmak ve Yiğen'in (2023) çalışmalarının sonuçlarında LGS'deki katsayı farkının öğrencilerin derse bakış açısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Özdaş'ın (2019) yaptığı araştırmaya göre LGS'de Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin katsayılarının 4; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi katsayısının ise 1 olması doğru bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dersleri önemli veya önemsiz görmelerinde katsayı farkı etkili olmaktadır. Bu olumsuz durumla beraber bazı katılımcılar, ortak sınav nedeniyle öğrencilerin stres yaşadığını üzerinde durmuştur. Örneğin, Özdaş (2019) LGS'nin öğrenciler üzerinde stres oluşturduğunu buna bağlı olarak da derslere duyulan ilginin azaldığı sonuçlarına ulaşmıştır. LGS'nin öğrencilerde stres oluşturmasında üç yanlış cevabın bir doğru cevabı götürmesi etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca İğci (2023) araştırmasında öğrencilerin LGS'yi zor ve korkulan bir sınav olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ve diğer çalışmaların sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerinde katsayının etkili olduğu söylenebilir.

Öte yandan ders saatinin yeterliliği konusunda katılımcılar önemli tespitlerde bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmadaki sonuçlara göre ders saati yetersiz olduğu için ortak sınavdaki konular yetiştirilememektedir. Katılımcıların bazıları ise seçmeli derslerde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini anlatarak konuları yetiştirebildiklerini belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında bu sonucu elde

eden birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Örneğin Tangülü ve diğerleri (2014), Yıldırım (2014), Demirezen (2014), Karademir (2014), Ginesar (2017), Oran (2018), Öz (2018) araştırmalarında ders saatinin yetersiz olması nedeniyle T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının yetiştirilmediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bunun yanında Çakmak ve Yiğen (2023) dersin haftalık en az üç saat olması gerektiğini tespit etmişlerdir.

Çıkrıkçı (2022), ölçmenin amaca hizmet etmesinde geçerlilik ve güvenilirliğin büyük önem taşıdığını belirtirken hata türlerinin bu iki niteliği olumsuz etkilediğinin üzerinde durmaktadır. Ölçme aracından veya yanıtlayıcıdan kaynaklanan ve ölçülmesi hedeflenmeyen niteliklerin puanlamaya dâhil edilmesi ise bu hatalar arasında kabul edilmektedir. Sistematik hata olarak da ifade edilen bu hataların tespit edilip düzeltilmesi ölçmenin amacına hizmet etmesi açısından önemli bir kuraldır. Bu bağlamda eğitimde puanlama yapılırken yanlı olunmamasının geçerliliği ve güvenilirliği olumlu etkilediği bilinmektedir. Bu teorilerden hareketle araştırmadaki katılımcıların konuya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar, özel okullarda öğretmenler tarafından verilen başarı puanlarının gereğinden fazla artırıldığının üzerinde durmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere puan verirken objektif tutum sergilemedikleri sonuçları dikkat çekmektedir. Bu durumu destekler özellikle Önder'in (2016) araştırma sonuçlarına göre merkezi ortak sınavın %70'inin ve öğretmenler tarafından yapılan sınavların %30'unun kademeler arasında geçişte kullanılması nesnellik açısından doğru bulunmamaktadır. Benzer şekilde Öztürk ve Aksoy'un (2014) araştırmalarında da yılsonu başarı puanı ile yerleştirme puanının merkezi ortak sınavda birlikte kullanılmasının uygun bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmada 6 ve 7. sınıf notlarının yerleştirme puanlarına dâhil edilmesi ise sorun olarak görülmüştür. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen sonuçlarla diğer çalışmaların ulaştığı sonuçların birbirine benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak okul başarı puanının verilmesinde daha nesnel davranılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin farklı alanlardaki bilgi seviyelerinin ve yeteneklerinin tespit edilmesi uygun programlara yerleştirilmeleri açısından gereklidir. Bu nedenle özellikle kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlarda bu niteliklerin belirlenebilmesi önemli hale gelmektedir. Ancak bunların yanında ilerleyen aşamada değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için ölçmenin amacına uygun ve objektif bir yapıda olması temel şarttır. Bu yüzden SBS, TEOG, LGS gibi ulusal çapta yapılan merkezi ortak sınavlarla öğrenciler çeşitli okullara yerleştirilmektedir (Başol, 2019). Bu teoriden hareketle araştırmada merkezi ortak sınav uygulaması ile öğrencilerin farklı kurumlara yerleştirilmeleri ele alınmıştır. Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin merkezi ortak sınavla ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmeleri uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tespitine göre bu sistem öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önüne almamaktadır. Literatür incelendiğinde merkezi ortak sınava ilişkin yapılan çalışmalarda benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Örneğin Dinç, Dere ve Koluman (2014) ortak sınavların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini doğru ve yeterli biçimde ölçmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlara ek olarak Batur ve diğerleri (2016), Özdaş (2019), Kuzu ve diğerleri (2022), öğrencilerin farklı eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri ve mesleklere yönlendirilmeleri açısından merkezi ortak sınavın uygun olmadığını tespit etmiştir.

Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlara göre ortaöğretim kurumlarına seçme ve yerleştirmede öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalıdır. Ders kitabının yoğunluğu azaltılarak merkezi ortak sınavla uyumlu hale getirilmelidir. Ortak sınavın öğrenciler üzerindeki stres ve kaygı gibi olumsuz etkisinin azaltılması için gerekli olan rehberlik yapılmalıdır. Konuların yetiştirilebilmesi için T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin haftalık saati artırılmalıdır. Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında sınavdaki katsayı farkının ortadan kaldırılması öğrencilerin derse karşı bakış açısını olumlu yönde etkileyeceği dikkat çekmektedir. Bu nedenle dersin katsayısı diğer derslerle eşit hale getirilmelidir.

Kaynaklar

- Akman, O. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarına ilişkin 9. sınıf öğrencilerinin görüşleri* (Tez No. 470986) [Yüksek Lisans, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588. <https://doi.org/10.16916/aded.320284>
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi* (Tez No. 485976) [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atar, H. Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2017). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş: Uygulamalar ve sonuçları. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 15-25.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/egefd.363268>
- Aydın, B. ve Yazıcı, H. (2022). Liselere Geçiş Sistemi’nin ortaokul öğrencilerinin okul başarılarına nasıl yansıdığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 132-160. <https://doi.org/10.14689/enad.30.6>
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi–Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-121. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.327a>
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Batur, Z., Başar, M. ve 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.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 85-94.
- Baykul, Y. (2011). Ülkemizde ölçme ve değerlendirmenin dünü, bugünü ve yarını. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(0), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Eds.). (2021). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Doğan, S. ve Oktay, Y. (2022). Liselere Geçiş Sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 963-992. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1054829>
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebileme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.
- Çakmak, Z. ve Yiğen, V. (2023). Liselere Giriş Sınavına sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bakış: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi örneği. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 19-36. <https://doi.org/10.47503/jirss.1298418>
- Çıkrıkçı, N. (2022). Ölçmede güvenilirlik. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss.69-75). Anı Yayıncılık.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Tez No. 388903) [Yüksek Lisans, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Delen, S. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 207304) [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, B. S. (2022). Ölçmede geçerlilik. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.53-68). Anı Yayıncılık.
- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Soruları Bağlamında TEOG Sınavına İlişkin Görüşleri, *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 79-91.
- Demirezen, R. (2014). 8.Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yeni yaklaşımlar dikkate alınarak hazırlanan etkinliklerin öğretmen ve öğrenci açısından incelenmesi (eylem araştırması) (Tez No. 358502) [Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dere, İ., Dinç, E. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(17), 397-423. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.761>
- Erol, H. (2015). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi sınav sorularının öğrenci çalışma kitabıyla ilişkisi açısından bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 607-628. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8549>
- Erol, H. (2016). TEOG sınavında “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi” ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 548-567. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.06825>
- Ginesar, Ö. (2017). *8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve tutumlarının belirlenmesi* (Tez No.745324) [Yüksek Lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ginesar, Ö. ve Güven, C. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Dergisi*, 9(16), 1032-1034. <https://doi.org/10.26466/opus.477153>
- Gültekin, İ. ve Arhan, S. (2015). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Türkçe alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 69-96.
- Gültekin, S. (2022). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.133-196). Anı Yayıncılık.
- Gündoğdu, K. (2015). Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.18-49). Pegem.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.
- Hündür, T. ve Diken, E. H. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin mevcut sınav sistemine (TEOG) yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Caucasian Journal Of Science*, 5(1), 13-29.
- İğci, T. (2023). Liselere geçiş sisteminde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına etkisi. *International Journal of Progressive Studies in Education (ijopse)*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7651410>
- Kalsen, C. ve Yiğit, H. (2021). Liselere geçiş sisteminin öğrencileri özel okullara yönlendirip yönlendirmediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 853-869. <https://doi.org/10.24315/tred.735552>
- Karademir, Y. (2014). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi (bir keşfedici sıralı karma desen örneği)* (Tez No. 407634) [Yüksek Lisans, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Karadeniz, O. Eker, C. ve Ulusoy, M. (2015). TEOG sınavındaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 115-134.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372.
- Kaş, B. ve Işık, S. (2022, January). Çeviri Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları: Ürün Odaklı Değerlendirme ve Süreç Odaklı Değerlendirme Assessment And Evaluation Approaches In Translation Training: Product-Oriented Assessment And Process-Oriented Assessment. In *International Congress Of Language And Translation Studies Uluslararası Dil ve Çeviribilim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (P. 19). Eğitim Yayınevi.
- Keskin, E. (2018). *Sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Atatürkçülük ünitesinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 531616) [Yüksek Lisans, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, C. ve Şahin, N. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 9-20.
- Koyuncu, E. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavında açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi* (Tez No.470233) [Yüksek Lisans, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzu, Y., Kuzu, O. ve Gelbal, S. (2019) TEOG ve LGS Sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- MEB. (2015). *2015-2016 Öğretim Yılı Ortak Sınavlar E- Kılavuzu*. 14.07.2023 tarihinde. https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/OrtakSinavlar_E_Klavuz2015_2016.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2019). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi başvuru ve uygulama kılavuzu. 14.07.2023 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/13111658_BasYvuru_ve_Uygulama_KYla_vuzu_2023.pdf adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma (Desen ve Uygulama İçin Rehber)*. (Çev. Turan, S). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oran, M. (2018). *Ortaokul sosyal bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarının Azerbaycan ve Türkmenistan'daki eşdeğer derslerin öğretim programlarıyla karşılaştırılması* (Tez No. 498754) [Doktora, Uşak Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Önder, R. (2016). *2014-2015 TEOG sınavına ilişkin paydaş görüşleri ile öğretmen yapımı testlerle olan ilişkisi* (Tez No. 436742) [Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, G. ve Bahadırtaş, Ş. (2022). TEOG'dan LGS'ye geçiş süreci: 8. Sınıf branş öğretmenlerinin deneyimleri. *Educational Academic Research*, (45), 11-23. <https://doi.org/10.54614/aujkef.2022.825407>
- Öntaş, T., Çoban, O. ve Yıldırım, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testini yordama gücü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 579-598. <https://doi.org/10.15285/maruaeab.691741>
- Öz, M. (2018). *8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih metodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri* (515385) [Yüksek Lisans, Uşak Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Özçelik, D. A. (2016). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(20), 441-453. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh641>
- Öztürk, F. Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(2), 439-454.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma*. Pegem.
- Reyhanlıoğlu, Ç. ve Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 70-93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- 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.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 2-15). Pegem.
- Suna, E., Şensoy, S. ve Özer, M. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme alanında atılan güncel adımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 51-76.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Şeker, G. (2022). Liseye geçişte kariyer planlaması: Umut ve aile desteğinin rolü. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi-USBED*, 4(7), 687-702.
- Şimşir, Ö. K. (2014). *Kıbrıs tarihi ve önemi konusunun sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ile ilgili analiz çalışması* (Tez No. 412181) [Yüksek Lisans, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Pegem.
- Tangülü, Z., Tosun, A., & Kocabıyık, B. (2014). Evaluation of the problems encountered in teaching 8th grade Revolution history and Kemalism subjects according to teachers of social Sciences. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Tekindal, S. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 321-335.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Tüzün, H. (2008). *İlköğretim 8.Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında (MEB yayınları) Atatürkçülük bölümünün görsel materyallerle öğretilmesi* (Tez No. 218893) [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uğur, Z. (2016). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Ulutaş, S. ve Çıkrıkçı, N. (2019). TEOG sistemi ortak sınavlar kapsamı dışındaki derslerin öğretmenlerinin teog sisteminin etkilerine ilişkin görüşleri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(1), 68-79. <https://doi.org/10.21031/epod.342086>

- Uysal, A. ve Aykaç, N. (2023). LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(7), 897-915. <https://doi.org/10.26677/tr1010.2023.1255>
- Ümre, M. (2010). *Seviye belirleme sınavları (SBS) sosyal bilgiler sorularının sosyal bilgiler programına ve bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi* (Tez No. 278819) [Yüksek Lisans, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yapıcı, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavı hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 437-450. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11276>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2014). *8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğrenci çalışma kitabı hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 361661) [Yüksek Lisans, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, A. (2016). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 440562) [Yüksek Lisans, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yüzbaşıoğlu, M. K. ve Kurnaz, M. A. (2013). Ortaöğretim kurumlarına giriş sınav sorularının bazı gösterim türleri arasındaki geçişler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 267-279.