ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİM KADEMESİNE GEÇİŞ SİSTEMİ KAPSAMINDA YAŞANAN SORUNLARIN SIRALAMA YARGILARIYLA ÖLÇEKLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEYZA İNCEÇAM

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ERGÜL DEMİR

ANKARA,

MAYIS, 2019


ANKARA ÜNİVERSİTESİ
1946

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME PROGRAMI

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİM KADEMESİNE GEÇİŞ SİSTEMİ KAPSAMINDA YAŞANAN SORUNLARIN SIRALAMA YARGILARIYLA ÖLÇEKLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEYZA İNCEÇAM

DANIŞMAN: DOÇ. DR. ERGÜL DEMİR

ANKARA,

MAYIS, 2019

ONAY

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Beyza İNCEÇAM adlı öğrencinin hazırladığı "Türkiye'de İlköğretimden Ortaöğretim Kademesine Geçiş Sistemi Kapsamında Yaşanan Sorunların Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi" başlıklı bu çalışma Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı/Ölçme ve Değerlendirme Programı'nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri	İmza
Başkan: Prof. Dr. Duygu ANIL	.....
Üye: Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU	.....
Üye: Doç. Dr. Ergül DEMİR (Danışman)	.....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından .../.../20... tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../20... tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



Beyza İNCEÇAM

ÖZET

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİM KADEMESİNE GEÇİŞ SİSTEMİ KAPSAMINDA YAŞANAN SORUNLARIN SIRALAMA YARGILARIYLA ÖLÇEKLENMESİ

İnceçam, Beyza
Yüksek Lisans, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ergül Demir
Mayıs, 2019, xiv + 181 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, 8. ve 9. sınıf öğrenci ve öğretmenlerine göre ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan sorunların önemli görülme düzeylerini sıralama yargılarıyla ölçeklemektir. Bu amaç doğrultusunda ayrıca sorunların önemli görülme düzeyleri öğrencilerin cinsiyet ve okul türlerine göre; öğretmenlerin ise kıdem ve branşlarına göre incelenmiştir.

Karma desen olarak yürütülen araştırmanın nitel kısmının örneklemini 2017-2018 eğitim öğretim yılında farklı okul türlerinde öğrenim gören toplam 42 8. ve 9. öğrencisi ile bu okullarda görev yapan 15 öğretmen oluşturmuştur. Nicel kısmın örneklemini ise 336 8. ve 397 9. sınıf öğrencisi ile 130 8. ve 139 9. sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla "Öğrenci ve Öğretmen Ölçekleme Formları" geliştirilmiştir. Formları oluşturan uyarıcıları belirleme sürecinde, alanyazının yanı sıra öğrencilere kompozisyon yazdırılmış ve öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler üzerinde yürütülen içerik analizi sonucunda öğrenciler için 7, öğretmenler için 11 sorun ölçeklemeye esas olan uyarıcılar olarak tanımlanmıştır. Ölçekleme verilerinin analizinde, sıralama yargılarıyla ölçekleme yöntemlerinden "tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar" ve "bileşik standartla ölçekleme" çözümleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre "sistemde yaşanan ani ve sık değişimler" 8. sınıf öğrencileri ve öğretmenler tarafından en önemli sorun olarak değerlendirilirken, 9. sınıf öğrenci yargılarına göre "ortaöğretime geçiş sürecinde sosyal etkinliklere vakit ayıramama" en önemli sorundur. Sorunların önemli görülme düzeyleri, 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine ve okul

türlerine göre genel olarak benzerlik göstermiştir. 9. sınıf düzeyinde her iki değişken için de sıralamalar arasındaki benzerliğin daha az olduğu belirlenmiştir. Öğretmen yargılarına göre sorunların önemli görülme düzeylerinde ise 8. ve 9. sınıf öğretmenlerinin kıdem ve branş değişkenine göre gruplar arası betimsel bazı farklılıklar tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bileşik standartla ölçekleme, ikili karşılaştırmalar, ortaöğretim kademesine geçiş, ölçekleme, sıralama yargıları.

ABSTRACT

RANK-ORDER SCALING OF PROBLEMS IN THE TRANSITION FROM ELEMENTARY TO SECONDARY EDUCATION SYSTEM IN TURKEY

İnceçam, Beyza

Master Degree, Department of Measurement and Evaluation

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ergül Demir

May, 2019, xiv + 181 Pages

The aim of this research is to scale the level of significance devoted to problems experienced in the transition from elementary to secondary education through 8th & 9th grade students and their teachers' judgments by using rank-order scaling method. Within this scope, the level of the significance devoted to problems was investigated according to students' gender and school type, while teachers' branch and seniority.

The research was conducted as mixed method research. As for the sample of qualitative part, 42 8th & 9th grade students who studied at various types of public school, also 15 teachers who worked at same schools in 2017-2018 academic year were selected. The quantitative part constituted of 336 8th & 397 9th grade students, plus 130 8th & 139 9th grade teachers. For the purpose of gathering data, "Scaling Forms for Students and Teachers" were developed. During the process of defining the stimuli that composed the forms, compositions were written by students and teachers' opinions were taken through semi-structured interviews, as well as the literature. According to the results of the content analysis technique, experienced problems by students and teachers were identified as stimuli. Numbers of these stimuli were 7 and 11, respectively. In the analysis of the ordered data "Thurstone's law of comparative judgements" and "scaling as a composite standard" methods have been used. The stimulus which was called "sudden and frequent changing in the transition to secondary education system" was the most significant problem for both 8th grade students and teachers, whereas the stimulus of "not allocating enough time for social activities" was selected as the most important problem by 9th grade students. Level of significance

devoted to problems was consistent with 8th grade students' gender and school type whilst, there was less similarity on rankings in 9th grades for both variables. According to level of significance devoted to problems for both 8th and 9th grade teachers' judgments, there were descriptive differences in terms of the branch and seniority level variables.

Keywords: Scaling as a composite standard, Thurstone's law of comparative judgements, transition from elementary to secondary education, scaling, rank-order scaling.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans ders dönemimde ve tez sürecimde, bilgi ve tecrübelerini benimle paylaşarak bilimsel bir bakış açısı kazanmamı sağlayan, öğrenci ve akademisyen kişiliğimin gelişip şekillenmesinde büyük emeği ve katkısı olan, ilgisini, desteğini ve başarılı olabileceğime dair olan inancını her zaman hissettiğim, mesleki duruşu, çalışma disiplini ve alanındaki başarısı ile benim için her zaman bir rol model olacak sayın danışmanım Doç. Dr. Ergül DEMİR'e çok teşekkür ediyorum.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşlerini benden esirgemeyen sayın hocalarım Prof. Dr. Ömay ÇOKLUK BÖKEOĞLU'na, Prof. Dr. Duygu ANIL'a ve eğitim hayatım boyunca bilgilerinden yararlandığım tüm öğretmenlerime teşekkür ederim.

Kütahya Dumlupınar Üniversitesinde çalışmaya başladığım ilk günden beri manevi ve akademik desteğini benden esirgemeyen, beni nitel araştırma yaklaşımı ile tanıştıran, hiçbir sorumu yanıtsız bırakmayan, her kafam karıştığında bilgisine danıştığım, odasının kapısının bana her zaman açık olduğunu bildiğim ve kendisiyle çalışmaktan gurur ve mutluluk duyduğum saygıdeğer hocam Dr. Öğretim Üyesi Muhammet ÖZDEN'e teşekkürlerimi sunarım.

Vakit ayırıp tezimi okuyan ve görüşlerini benden esirgemeyen Doç. Dr. Turan TEMUR'a ve bana Kütahya'da aile sıcaklığını hissettiren çok sevgili eşi Doç. Dr. Özlem DOĞAN TEMUR'a teşekkürü bir borç bilirim.

Yollarımızın geç kesişmesinden üzüntü duyduğum, tezimin çeşitli aşamalarında bulunduğu katkılar ile tezime farklı bakış açılarından bakmamı sağlayan ve tez savunmamda kendi savunmasıymış gibi bana yardımcı olan değerli arkadaşım Uzm. Ceren Tunaboylu'ya teşekkür ederim.

Lisans ve yüksek lisans sürecimin en büyük tanığı, ne kadar uzağa giderse gitsin her zaman yanımda olan değerli meslektaşım Rabia KAĞIZMAN'a ve varlıklarıyla hayatımı daha güzel kılan dostlarım Deniz AKAY'a, Dilara AYAZ TÖRAL'a, Ezgi UYAR'a, Kübra ÇETİN'e, Melisa ATEŞLİ'ye ve Nurhayat MUTLUCAN'a ne kadar teşekkür etsem az kalır.

En büyük teşekkürü ise sevgili aileme etmek istiyorum. Babam Oğuz İNCEÇAM, annem Sibel İNCEÇAM ve bir tanecik kardeşim Berkant, hayallerimin peşinden koşmayı öğrettiğiniz, ne zaman pes etmeye kalksam beni ayağa kaldırdığınız ve asla yalnız olmadığımı hissettirdiğiniz için sizlere minnettarım. Tezimin asıl sahipleri sizlersiniz. Son olarak tez sürecimi benden daha iyi takip eden ve bıkmadan, usanmadan bana hep destek olan canım dedem Nuri ÖNÜGÖREN'e, anneannem Fatma ÖNÜGÖREN'e ve teyzem Emel DEMİRCİ'ye çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ONAY ii

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ iii

ÖZET iv

ABSTRACT vi

ÖNSÖZ viii

İÇİNDEKİLER x

TABLOLAR DİZİNİ xiii

ŞEKİLLER DİZİNİ xiv

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.1.1. Eğitim Sistemlerinin Kademeli Yapısı ve Kademeler Arası Geçişin Düzenlenmesi İhtiyacı 1

1.1.2. Kademeler Arası Geçişte Kullanılan Ölçme Araçları ve Özellikleri 5

1.1.3. Türkiye Dışında Ortaöğretim Kademesine Geçiş 7

1.1.4. Türkiye'de İlköğretim Kademesinden Ortaöğretim Kademesine Geçiş Sistemi Düzenlemeleri ve Ölçme Değerlendirme Uygulamaları 9

1.1.5. Ortaöğretim Kademesine Geçişte Yaşanan Sorunlar 15

1.2. İlgili Araştırmalar 22

1.2.1. Kademeler Arası Geçişte Yaşanan Sorunların İncelendiği Araştırmalar 22

1.2.2. Sıralama Yargıları ile Ölçekleme Araştırmaları 27

1.3. Araştırmanın Amacı 32

1.4. Araştırmanın Önemi 32

1.5. Sınırlılıklar 33

YÖNTEM 35
2.1. Araştırmanın Modeli 35
2.2. Evren-Örneklem 36
2.3. Veri Toplama Araçları 41
2.3.1. Öğrenci Ölçekleme Formunun Geliştirilme Süreci 41
2.3.2. Öğretmen Ölçekleme Formunun Geliştirilme Süreci 43
2.4. Verilerin Toplanması 44
2.5. Verilerin Analizi 45
BULGULAR VE YORUMLAR 57
3.1. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular 57
3.1.1. Ortaöğretim Kademesine Geçiş Sürecinde Yaşanılan Kaygı ve Stres 58
3.1.2. Sistemin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar 59
3.1.3. Aileler ile Yaşanılan Sorunlar 61
3.1.4. Sosyal Etkinliklere Vakit Ayıramama 62
3.1.5. Öğretmen-Öğrenci Sorunları 63
3.1.6. Okullarda Sınava Yönelik Uygulamalara Öncelik Verilmesi 64
3.1.7. Maddi Sorunlar 64
3.2. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular 65
3.2.1. Sistemdeki Uygulamalar ile İlgili Sorunlar 66
3.2.2. Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar 71
3.1.3. Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar 75
3.1.4. Ailelerin Yaşadıkları Sorunlar 76
3.3. Öğrenci Yargılarından Elde Edilen Ölçekleme Bulguları 77
3.4. Öğretmen Yargılarından Elde Edilen Ölçekleme Bulguları 80
3.5. Ölçek Değerlerinin Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular 82

3.6. Ölçek Değerlerinin Öğretmenlerin Branşları ve Kıdemlerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular 89
SONUÇ VE ÖNERİLER 99
4.1. Sonuçlar 99
4.2. Öneriler 102
4.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler 102
4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler 104
KAYNAKÇA 107
EKLER 121
Ek-1: Millî Eğitim Onayı 122
EK-2 Etik Kurul Onayı 123
Ek-3: Veli Onam Formu 124
Ek-4: Öğretmen Onam Formu 126
Ek-5: Öğrenciler ile Gerçekleştirilen Kompozisyon Çalışmasına Ait Yönerge 128
Ek-6: Öğretmen Görüşme Formu 129
Ek-7: Öğrenci Ölçekleme Formu 130
Ek-8: Öğretmen Ölçekleme Formu 131
Ek-9: Frekans Matrisleri (F) 133
Ek-10: Oranlar Matrisleri (P) 141
Ek-11: Birim Normal Sapmalar Matrisleri (Z) 157
Ek-12: Hata Matrisleri 164
Ek-13: Farkların Karesi Matrisi (Ki-kare) 171
Ek 14. Benzerlik Bildirimi 179
Ek 15. Özgeçmiş 181

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Kompozisyon Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okul Türü ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları 36

Tablo 2. Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Okul Türü, Branş, Cinsiyet ve Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları 37

Tablo 3. Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı 39

Tablo 4. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branşlarına Göre Dağılımı 40

Tablo 5. İkili Karşılaştırmalar Çözümü ile Elde Edilen Ölçek Değerlerine Ait Ortalama Hata ve Ki-Kare Sonuçları 53

Tablo 6. Bileşik Standartla Ölçekleme Sonucunda Elde Edilen Z Değerleri Toplamı .. 55

Tablo 7. Öğrenci Görüşlerine Göre Ortaöğretim Kademesine Geçişte Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tema ve Alt Temalar 57

Tablo 8. Öğretmen Görüşlerine Göre Oluşturulan Tema ve Alt Temalar 66

Tablo 9. Öğrenci Yargılarından Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları . 77

Tablo 10. Öğretmen Yargılarından Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları 80

Tablo 11. 8. ve 9. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları 83

Tablo 12. 8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları 86

Tablo 13. 9. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları 88

Tablo 14. 8. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları 90

Tablo 15. 9. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları 92

Tablo 16. 8. Sınıf Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları 94

Tablo 17. 9. Sınıf Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları 96

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Ölçekleme Formunda Yer Alan Uyarıcıların Belirlenme Süreci 41
Şekil 2. Sıralama Yargıları ile Ölçeklemede Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Çözümünde İzlenecek İşlem Adımları 48
Şekil 3. Öğrencilere Ait Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi..... 78
Şekil 4. Öğretmenlere Ait Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi..... 81
Şekil 5. 8. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi 84
Şekil 6. 9. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi 85
Şekil 7. Farklı Okul Türlerinde Öğrenim Gören 8. Sınıf Öğrencilerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi 87
Şekil 8. Farklı Okul Türlerinde Öğrenim Gören 9. Sınıf Öğrencilerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi 88
Şekil 9. Farklı Kıdem Derecelerine Sahip 8. Sınıf Öğretmenlerden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Doğrusu Üzerinde Gösterimi 91
Şekil 10. Farklı Kıdem Derecelerine Sahip 9.Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Doğrusu Üzerinde Gösterimi 93
Şekil 11. Farklı Branş Gruplarında Görev Yapan 8. Sınıf Öğretmenlerine Ait Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerindeki Gösterimi 95
Şekil 12. Farklı Branş Gruplarında Görev Yapan 9. Sınıf Öğretmenlerine Ait Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerindeki Gösterimi 97

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna, alanyazındaki ilgili araştırmalara, araştırmanın amacına, önemine, sayıltı ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Öğrencilerin bir alt kademede edindikleri bilgi, beceri, ilgi, tutum, yetenek ve davranışlar, eğitsel kademeler arasındaki geçiş sürecini yöneten çeşitli değişkenler arasında yer alır. Bu nedenle kademeler arası geçiş; ulusal ölçekteki çeşitli test uygulamaları, bir önceki kademedeki akademik başarı ve öğretmen değerlendirmeleri gibi çok boyutlu ve karmaşık ölçme-değerlendirme uygulamalarını içermektedir. Alt ve üst kademe arasında kurulacak olan bağın gücü, ölçme ve değerlendirme sürecinin niteliği ve işlerliği ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda, kademeler arasında geçişte ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan sorunlar hem birey açısından hem de eğitim sistemi açısından problem oluşturacaktır.

Bu bölümde ilk olarak eğitim sistemlerinin neden kademeli bir yapı gösterdiği ve kademeler arasındaki geçişin neden düzenlenmesi gerektiği açıklanmıştır. Ardından kademeler arası geçiş süreci ölçme ve değerlendirme bağlamında ele alınmış ve yaygın biçimde kullanılan ölçme araçları tanımlanarak, bu araçlara ve kullanım amaçlarına ilişkin bazı bilgiler verilmiştir. Sonrasında, farklı ülkelerin ortaöğretim kademesine geçiş sistemlerinden bazı tipik uygulamalar örneklendirilmiştir. Türkiye'de hangi uygulamaların yer aldığını görmek amacıyla, ortaöğretime geçiş kapsamında yapılmış sistem düzenlemeleri ve uygulamalar ölçme ve değerlendirme bağlamında tartışılmıştır. Bu tartışmanın ardından ortaöğretim kademesine geçiş sistemlerinde yaşanan sorunlar Türkiye ve bazı ülkeler bağlamında incelenmiştir. Bu kuramsal tartışmalara bağlı olarak problem durumu açıklanmıştır.

1.1.1. Eğitim Sistemlerinin Kademeli Yapısı ve Kademeler Arası Geçişin Düzenlenmesi İhtiyacı

Gelişim yaşam boyu devam eden çok yönlü bir süreçtir. Bireyin gelişim süreci, belirli yaş aralıklarında birtakım becerilerin gerçekleştirildiği "gelişim dönemleri"

içerisinde incelenmektedir. Gelişimin dönemlere ayrılması, gelişim sürecinin tamamının daha iyi bir biçimde incelenebilmesine ve açıklanabilmesine fırsat sunar (Aydın, 2013). Yaş aralıkları dikkate alınarak oluşturulan fiziksel gelişim dönemleri doğum öncesi ve doğum sonrası olmak üzere iki temel döneme ayrılmaktadır. Özellikle doğum sonrası dönemde birey, aile veya okul ortamında etkin bir şekilde çeşitli öğrenme etkinlikleri içinde yer alır. Bu dönem; bebeklik (0-2 yaş); ilk çocukluk (2-4 yaş); okul öncesi (4-6), okul dönemi (6-12 yaş); erken ergenlik (12-18), geç ergenlik (18-22), erken yetişkinlik (22-34), orta yetişkinlik (34-60), geç yetişkinlik (60-75) ve yaşlılık (75 ve üzeri) evrelerinden oluşur (Newman ve Newman, 1991). 10 ve 15 yaşlarındaki iki öğrencinin öğrenme ihtiyaçları ise gelişim evrelerinin doğası gereği farklı şekillerde karşılanabilmektedir (Pressey ve Robinson, 1989). Böylece, fiziksel gelişim dönemlerinin eğitsel açıdan yansımaları okul dönemlerinin gelişime uygun biçimde düzenlenmesi olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Senemoğlu'na (2005) göre 2- 6 yaş aralığında bulunan çocukların esneklikleri fazladır ve büyük kas gelişimleri ön plandadır. Aynı şekilde 6-12 yaş aralığında görsel algılama ve küçük kas gelişimi hızlı bir gelişim göstermektedir. Bu nedenle okul öncesi ve ilköğretim döneminde bu gelişimleri destekleyecek öğrenme etkinliklerine yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Başaran (2005) ise gelişimin yalnızca bedensel ve devimsel gelişimler ile değil; psiko-sosyal, psiko seksüel, ahlaki, toplumsal ve bilişsel gelişim yaklaşımlarıyla da ilgili olduğunu belirtmektedir.

Bilişsel gelişim, Piaget ve Vygotsky tarafından farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Ancak her iki bilim insanının ortaya koyduğu bilgi birikiminin odağında "gelişim" yer almaktadır (DeVries, 2000). Eğitim dönemleri, bilişsel gelişime uygun biçimde düzenlenmeli ve eğitimciler öğrencilerin gelişim düzeylerini iyi tanımalıdır. Benzer biçimde kişilik gelişimini psiko-sosyal ve psiko-seksüel kuramlar ile açıklayan Erikson ve Freud'un kuramları birbirini takip eden farklı evreler barındırmaktadır. Ancak her iki kuram da bu evrelerdeki ihtiyaçlarının giderilmesi ve eğitimin bu ihtiyaçları karşılayacak şekilde, dönemsel olarak düzenlenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir (Senemoğlu, 2005). Havighurst, bireylerin içinde bulundukları gelişim düzeylerindeki görevleri yerine getirmeden bir üst düzeye çıkamayacaklarını vurgulamıştır (Başaran, 2005). Bu bağlamda, eğitim ve öğretimin gelişim alanlarındaki süreçlerden bağımsız gerçekleşemeyeceği ve gelişim dönemlerinin ihtiyaçlarına uygun bir biçimde planlanması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bir anlamda, farklı gelişim

süreçlerindeki *aşamalılık* eğitimin yapılandırılmasındaki temel bir ilke olarak ortaya çıkmaktadır.

"Kademe" kelimesinin sözlük anlamı; *önem ve değer bakımından sıra ile yükselen basamaklardan her biri* olarak geçmektedir. "Kademeli" kelimesi; *basamak basamak ve aşamalı olan* ve "kademelendirme işi" de *bir özelliği ya da durumu kademeli hâle getirmek* olarak tanımlanmaktadır (Ayverdi, 2011; Çağbayır, 2007). Kavramların taşıdıkları anlam bakımından aşamalılık ilkesini tam olarak karşılaması, eğitimin gelişim düzeylerine göre ayrılmış her bir bölümünün "eğitim kademeleri" olarak isimlendirilmesinin başlıca nedeni olarak gösterilebilir.

Cırıtlı'ya (1983) göre hem bireyin doğumundan ölümüne kadar olan süreçteki gelişim evrelerini hem de bu evrelerin toplum içindeki yerini anlaşılır bir duruma getirmek, eğitim sisteminin çeşitli biçimlerde kademelendirilmesindeki temel nedendir. Kademeler, bireyin gelişim dönemlerine ve görevlerine hizmet etmek ve bu gelişimi beslemekle yükümlüdür. Cırıtlı'ya (1983) ek olarak Rice (1997) tüm öğrencilerin belirli gelişim dönemlerinde tecrübe ettiği, eğitim sistemlerinin yapılarındaki tipik kademeler arası geçişleri rastgele seçimler olarak değil "sistematik geçişler" olarak görmektedir.

Türk eğitim sistemindeki kademeli yapı örgün eğitim olarak kabul edilen okul içi eğitimin kendi içerisinde; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerine ayrılmasıyla oluşmaktadır (Memduhoğlu, 2016). 2012 yılında yapılan düzenlemeye göre, Türkiye'de 12 yıllık zorunlu eğitim kapsamında ilköğretim kademesi, ilk dört yılı (1, 2, 3 ve 4. sınıf) kapsayan ilkokul ve ikinci dört yılı (5, 6, 7 ve 8. sınıf) kapsayan ortaokul kurumlarından oluşmaktadır. Ortaokullar kendi içerisinde genel ortaokul ve İmam Hatip ortaokulu olmak üzere iki farklı okul türünü içinde barındırmaktadır. Üçüncü dört yıl ise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) ortaöğretim olarak isimlendirilir. Ortaöğretim kurumlarını genel ve mesleki ve teknik liseler oluşturmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). İlköğretim kademesi 5.5-13 yaş aralığını (MEB, 2012) ortaöğretim kademesi ise 13.5-17.5 yaş aralığını (Eurydice, 2017) kapsamaktadır. Fiziksel gelişim bakımından ilköğretim kademesinin ilk ve ikinci evresi "okul dönemine" ve ortaöğretim "erken ergenlik" dönemine denk gelmektedir.

MEB (2012) tarafından yapılan açıklamada Türk eğitim sisteminin kademeli yapısına ilişkin düzenlemelerin, gelişim dönemleri dikkate alınarak yapılmış olduğu vurgulanmaktadır. Ancak Türkiye dışındaki ülkelerin eğitim sistemlerindeki kademeli yapı karşılaştırmalı bir biçimde incelendiğinde, herhangi bir kademeye başlangıç yaşı,

kademeler içerisinde geçirilen süreler ve zorunlu eğitim süreleri kimi ülkelerde benzerlik ya da eşitlik gösterse de standart bir yapıda değildir. Örneğin, ilköğretim kademesinin ikinci basamağı olan ortaokul ve ortaöğretim kademesine başlangıç ve bitiş yaş aralıkları; İngiltere ve İtalya'da 11-14; 14-18, Almanya'da 10-16; 16-19, Portekiz'de 12-15; 15-18, Fransa'da 11-15; 15-18 ve Türkiye'de 9.5-13.5; 13.5-17.5 şeklindedir (Eurydice, 2017). Bu nedenle, eğitim sistemlerindeki kademe farklılıklarını derlemek ve uluslararası karşılaştırmalar yapmak amacıyla Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] tarafından eğitim kademelerinin standart bir sınıflaması (ISCED) yapılmıştır. Bu sınıflamada toplamda 9 düzey yer almaktadır (UNESCO, 2011). Türkiye'de ortaokul kademesi 2. düzeyde, ortaöğretim kademesi ise 3. düzeyde yer almaktadır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim kademesinin amaçları millî eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun biçimde; öğrencilere iyi birer vatandaş olmaları için gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, öğrencileri ilgi ve yetenekleri yönünden geliştirmek ve desteklemek, millî ahlak anlayışına uygun biçimde yetiştirmek ve *bir üst eğitim kademesine hazırlamaktır*. Ortaöğretim kademesinin amaçları ise, öğrencilere birey ve toplum sorunlarını tanıma, sorunlara çözüm üretme ve ülkenin sosyal, ekonomik ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunma bilincini ve gücünü kazandırmaktır. Aynı zamanda, öğrencilere yetenek ve ilgileri doğrultusunda meslek edindirmek ya da *yükseköğretim kademesine hazırlamak* kademenin hedefler arasında yer alır (MEB, 1973).

İlköğretim ve ortaöğretim kademeleri bir arada değerlendirildiğinde, kademelerin birbirlerinden farklı amaçlara hizmet ettikleri görülmektedir. Ancak ilköğretim kademesinin çıktılarının ortaöğretimin girdilerini oluşturması nedeniyle iki kademenin birbirlerinden bağımsız ele alınamayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda iki kademe arasındaki öğrenci aktarımı, bir zaman ya da gelişim düzeyinde belirli kurallar ve önceden yapılandırılmış uygulamalar doğrultusunda gerçekleştirilmelidir. Kendine özgü amaçları olan eğitim kademelerinde eğitsel faaliyetlerin niteliğinin ortaya konulması ve kademeler sonunda bireylerin hedeflenen niteliklere nasıl ve ne kadar ulaştıklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bir diğer anlamda kademelerin amaçlarına hizmet etme derecesini belirleme süreci, kademeler arası geçişte bilimsel ve sistematik düzenlemeler bütününe duyulan gereksinimi arttırmaktadır. Bu gereksinim eğitimde bir kontrol mekanizması olarak işleyen ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile karşılanmaktadır.

1.1.2. Kademeler Arası Geçişte Kullanılan Ölçme Araçları ve Özellikleri

Bireylere ilişkin bilgi toplamak amacıyla sıklıkla kullanılan ölçme araçları psikolojik testlerdir (Tekin, 2014). Testler, psikolojik yapılar ile ilişkili davranış örneklemlerinin ölçülmesi amacıyla kullanılan araç ve tekniklerin tümüdür (Domino ve Domino, 2006). Özgüven (2014), testleri ölçülmek istenen özelliğe göre; başarı, yetenek, kişilik, ilgi ve tutum testleri olarak beş farklı kategori altında incelemektedir. Özçelik (1999) ise eğitimin hedefleri arasında bilişsel, duyuşsal ve devimsel yeterliklerin yer aldığını, bu hedeflerden bilişsel yeterliklerin ön planda tutulduğunu ve bu yeterliklerin ölçülmesinde kullanılabilecek en uygun ölçme araçlarının başarı testleri olduğunu belirtmektedir. Alanyazında başarı testlerinin özellikle *ilköğretim* ve *ortaöğretim* kademesinde en yaygın kullanılan test türü olduğu vurgulanmaktadır (Anastasi, 1968; Miller, Linn ve Gronlund, 2009).

Başarı testleri; bireylerin önceden planlanmış bir eğitim sürecinde meydana gelen öğrenmelerini, akademik yaşantılarını ve belirli bir branş ya da konuya yönelik öğrenme düzeyini ölçmeyi amaçlar (Anastasi, 1968; Murphy ve Davidshofer, 2005). Başarı testleri ayrıca öğrencilerin ön bilgilerini yoklama, öğrenme güçlüklerini saptama (Gronlund, 1977), öğretim programlarının başarısını değerlendirme ve öğretim yöntemlerinin etkililiğini tespit etme amaçlarıyla kullanılabilmektedir (Hopkins, 1998). Baykul (2000) ise başarı testlerinin kullanım amaçlarından birinin kademeler arası geçişte öğrenci başarısının belirlenmesi olduğunu belirtmektedir. Test kullanımının bu gerekçeleri, Cronbach (1970) tarafından "eğitim sürecinin değerlendirilmesi" adıyla genel bir kategori ile ifade edilmektedir. Bu bağlamda, ortaöğretim kademesine geçişte; ilköğretim kademesi sürecinde öğrenci başarısının ve gelişiminin takip edilmesi, öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin tespit edilmesi ve kademe sonunda hedeflenen bilgi ve becerilere ulaşma düzeylerinin belirlenmesi amacıyla sınıf içi veya ulusal ölçekte kullanılabilecek ölçme araçlarının başarı testleri olduğu söylenebilir.

Öte yandan testler seçme, sınıflama ve yerleştirme kararları almak için de kullanılabilmektedir (Cronbach, 1970; Nitko, 1996). Seçme işlevinde bireyler herhangi bir kuruma, programa kabul edilir ya da reddedilir. Programa kabul edilmeyen bireylerin gelecekteki performanslarının kurum için bir önemi yoktur (Cronbach, 1970). Yükseköğretim kademesine geçişte kullanılan başarı testleri seçme amacıyla kullanılan ölçme araçlarına örnek gösterilmektedir (Özgüven, 2014). Sınıflama işlevi bir ve birden çok kategorisi olan bir iş ya da programda, bireyin bu kategorilerden hangisine uygun

olacağına karar vermektir. Yerleştirme ise bireylerin farklı iş düzeylerine atanması olarak tanımlanır (Cronbach, 1970). Sınıflama işlevinde oluşturulan kategoriler "sıralanmamış olma" özelliği göstermektedir. Bu kavram, kategoriler arasında seviye farklılığının olmadığını belirtir. Buna karşılık, yerleştirmede oluşturulan kategorilerde eğitsel açıdan düzey farklılıkları mevcuttur. Ayrıca yerleştirme işlevinde hiçbir birey elenmez, *tüm* bireylerin kendilerine uygun düzeydeki bir kategoriye yerleştirilmeleri esastır (Nitko, 1996).

Belirtilen bu gerekçeler dışında testler; öğrencilerin kariyer seçimlerinde onlara rehberlik etmek, onları yönlendirmek ve bir program ya da öğrenme sürecinin standartlarını asgari düzeyde karşılayan öğrencilere sertifika vermek amaçlarıyla da kullanılabilir (Nitko, 1996). Cronbach'a (1970) göre bu amaçların biri ya da hepsi bir arada kullanılabilmektedir.

Başarı testlerinin kullanım amaçları arasında;

- Öğrencilerin alt eğitim kademesinden bir üst eğitim kademesine geçmesi,
- Öğrencilere bir eğitim kademesi sonucunda diploma verilmesi,
- Okulların eğitsel performansının belirlenmesi,
- Öğrenci performanslarına dayanarak okullara finansal destek ya da ceza verilmesi,
- Eğitimcilerin atanma durumları hakkında karar verilmesi

gibi özellikler yer alıyorsa ve bu testlerin sonuçları; öğretmenler, öğrenciler, veliler, okullar ve eğitim politikacıları açısından önem arz ediyorsa, bu testler alanyazında "high stakes testing" olarak tanımlanmaktadır (Cizek, 2001; Coniam ve Falvey, 2018; Kubiszyn ve Borich, 1999; Hogan, 2007; Jones, Jones ve Hargrove, 2003). Kumandaş ve Kutlu (2015) kavrama Türkçe karşılık olarak "yüksek risk içeren sınavlar" kavramını önermiştir. Özellikle Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak (No Child Left Behind) reformu ile birlikte (Amrein ve Berliner, 2003) Amerika Birleşik Devletleri'nde herhangi bir eğitim kademesinin sonunda öğrenci hakkında çeşitli kararlar almak için kullanılan yüksek risk içeren sınavlar giderek yaygınlaşmıştır (New York State Education Department [NYSED], 2004).

Kullanım amaçlarının yanı sıra Cohen ve Swerdlik (2009), her bir test türünün kendine özgü yapı, uygulanış biçimi, kapsam ve puanlama gibi teknik özelliklerinin olduğunu belirtmektedir. Başarı testleri yapısal olarak incelendiğinde ise standart ve öğretmen yapımı başarı testleri olarak ikiye ayrılmaktadır (Miller ve diğerleri, 2009).

Standart başarı testleri; ülke genelindeki ortak konu ve davranışları kapsayan, daha genel bilgi ve becerileri ölçen maddelerden oluşan, madde yazım uzmanları tarafından hazırlanan, madde-test istatistikleri hesaplanan ve ülke genelini temsil eden norm grupları oluşturulan güvenilir araçlardır. Öğretmen yapımı testler ise belirli ve sınırlı bir dersin konu ve davranışlarını kapsayan, öğretmen tarafından hazırlanan, bir sınıf veya okul grubunu temsil eden araçlardır (Thorndike ve Hagen, 1969).

Başarı testlerini diğer test türlerinden ayıran özelliklerden bir diğeri test kapsamını oluşturan maddelerdir. Madde türleri "yanıtın yapılandırıldığı" ve "seçme gerektiren" maddeler olarak iki ana grubun altında incelenmektedir. Yanıtın yapılandırıldığı maddelerde, yanıtlayıcıdan bir durum ya da soru olan uyarıcıya kendi yanıtını üretmesi beklenir. Seçme gerektiren maddelerde ise yanıtlayıcı, uyarıcıya ilişkin verilmiş seçenekler arasından en doğru ya da en yakın doğru yanıta seçim yaparak ulaşır (Downing, 2009). Yanıtın yapılandırıldığı maddelerden bazıları; kompozisyon, boşluk doldurma maddeleri ile kısa yanıtlı ve açık uçlu maddelerdir. Seçme gerektiren maddelerin en bilinen alt türü ise çoktan seçmeli maddelerdir. Doğru-yanlış ve eşleştirme maddeleri bu grupta yer alan diğer madde türlerine örnek gösterilmektedir (Haladyna, 1997). Urbina'ya (2014) göre başarı testlerinde en sık kullanılan uyarıcı türleri çoktan seçmeli ve açık uçlu maddelerdir.

Psikolojik ölçme araçları arasında, bilişsel alan becerilerinin ölçülmesi bakımından ön plana çıkan başarı testlerinin amaç, yapı ve kapsam bakımından çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulduğu görülmüştür. Bu nedenle ortaöğretim kademesine geçişte bahsedilen ölçme araçları, özellikleri ve amaçlarının Türkiye dışında ve ulusal ölçekte nasıl kullanıldığını açıklamak amacıyla farklı sistem örneklerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

1.1.3. Türkiye Dışında Ortaöğretim Kademesine Geçiş

Eğitim sistemlerini, kademelere geçişteki yaş aralıklarını ve kademelerin sürelerini kendi ihtiyaçları doğrultusunda düzenleyen ülkelerin, ortaöğretim kademesine geçişte oluşturdukları sistemler de kendine özgü bir yapı sergilemektedir. Bu bölümde; çeşitli ülkelerin süreçteki tipik ve özgün uygulama örnekleri, kullanılan ölçütler ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları incelenmiştir.

Örneğin Çin Halk Cumhuriyeti'nde 9 yıllık zorunlu eğitimden sonra öğrenciler yüksek risk içeren sınav olarak tanımlanan liseye geçiş sınavlarına (Zhong-kao)

katılırlar. Sınavın temel olarak iki amacı vardır; bunlardan ilki öğrencilerin ilköğretim kademesinden mezun olup olmamaları hakkında karar vermek, ikincisi ise öğrencileri ortaöğretim kurumlarına seçmektir (Hannum, An ve Cherng, 2011). Sınav kapsamındaki madde türleri çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve açık uçlu maddelerden oluşarak karma bir yapı sergiler (Tu, 2018). Kullanım amaçları değerlendirildiğinde, bu ülkedeki testlerin işlevleri sertifikasyon ve seçmedir.

Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki geçiş sisteminden oldukça farklı bir sisteme sahip olan Finlandiya'da zorunlu eğitim 6-16 yaş aralığını kapsamaktadır ve temel eğitim sertifikası alan her öğrenci ortaöğretim kurumlarına başvuru yapabilmektedir. Temel eğitim boyunca merkezi sınav uygulamalarına yer verilmemektedir. Tüm ölçme ve değerlendirme uygulamaları okullarda, öğretmenler tarafından gerçekleştirilir. Öğrenciler ortaöğretim kurumlarına seçilirken sertifikadaki not ortalamaları dikkate alınır. Herhangi bir ortaöğretim kurumuna seçilebilmek için genel not ortalamasının 10 üzerinden en az 7 olması beklenmektedir. Kimi okullar öğrencilerini seçerken bir giriş sınavı ya da yetenek testi uygulayabilmektedir. Ayrıca ilgi alanlarına göre öğrencilere ek puan verilmektedir (Eurydice, 2018). Finlandiya'da ortaöğretim kademesine geçişte ölçmenin; yönlendirme, yerleştirme, seçme ve sertifikasyon amaçlarının bir arada kullanıldığı söylenebilir.

Ortaöğretime geçişte farklı bir yaklaşımı benimseyen ülkelerden biri de Fransa'dır. Finlandiya gibi bu ülkede de zorunlu eğitim 6-16 yaş aralığını kapsamakta ve ortaöğretim kademesine geçişte herhangi bir merkezi sınav uygulanmamaktadır. Öğrenciye özel hazırlanan ve öğretmen tarafından yürütülen görüşmeler ile öğrenciler mesleki, teknik ve genel eğitime yönlendirilirler. Ancak, öğrencinin bir ortaöğretim kurumuna yerleşmesindeki son karar ailesine ve öğrenciye aittir (Eurydice, 2018). Bu bakımdan Fransa'nın, ortaöğretime geçişte ölçmenin yönlendirme ve yerleştirme amacını kullandığı söylenebilir. Hollanda'da öğrencilerin hangi ortaöğretim kurumlarına devam etmesi gerektiği okul müdürü ve öğretmenlerden oluşan bir kurul tarafından belirlenir. Kurul, her öğrencinin okuldaki başarısı ve performansı hakkında rapor hazırlamakla yükümlüdür. Ayrıca öğrenciler ilköğretim kademesi sonunda okuma, yazma, dil ve matematik becerilerinin ölçüldüğü merkezi sınavlara katılırlar. Öğrencinin raporu ve merkezi sınav puanları bölgesel komiteler tarafından değerlendirilerek öğrenciye geri bildirimler verilir. Ancak yerleştirmeye esas olan ölçüt kurul tarafından oluşturulan raporlardır. Yalnızca merkezi sınav sonuçlarına bakılarak öğrencinin bir okula kabul ya da reddedilmesi söz konusu değildir (Eurydice, 2018). Ortaöğretim

kademesine geçişte ülkeler tarafından kullanılan farklı sistemler bir arada değerlendirildiğinde yüksek risk içeren sınavların, bir önceki kademedeki akademik başarının veya okul ile öğretmen görüşlerinin ölçüt olarak kullanılabildiği görülmüştür.

1.1.4. Türkiye'de İlköğretim Kademesinden Ortaöğretim Kademesine Geçiş Sistemi Düzenlemeleri ve Ölçme Değerlendirme Uygulamaları

Türkiye'de ortaöğretime geçiş sistemi oldukça değişken ve dinamik bir yapıya sahiptir. Sistemdeki değişimler yalnızca sistemlerin isimleri, amaçları, hangi sorunlara çözüm üreteceği ya da uygulanma biçimleri gibi özellikler ile sınırlı kalmamakta ölçme ve değerlendirme uygulamalarına da yansımaktadır. Bu doğrultuda farklı sistem düzenlemeleri sırası ile değerlendirmiştir.

İkinci dünya savaşından sonra ülkeler arasındaki ilişkilerin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının ve bilgi aktarımının önem kazanması gibi gelişmelerle yabancı dile duyulan gereksinim artmıştır. Bu nedenle 1955 yılından itibaren birçok dersin yabancı dilde okutulduğu Anadolu Liseleri kurulmuştur. Öğrencilerin bu okullara kabulü merkezi sınavlardan elde ettikleri puanlar ile olmuştur (Akyüz, 2001). Anadolu liselerinin kurulması, ortaöğretimde okul çeşitliliğinin artması ve ortaöğretim kademesine merkezi sınavlar ile öğrenci akışının gerçekleştirilmesi bakımından bir dönüm noktası kabul edilmektedir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2009). Bu tarihin ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri arasındaki geçişte merkezi ölçme ve değerlendirme uygulamalarının başlangıç noktası olduğu yargısına varılabilir. Ayrıca, ölçme bu dönemde temel olarak seçme amacıyla kullanılmıştır.

1998 yılında farklı lise türlerinin sınavları (Resmi ve Özel Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Sağlık Meslek Lisesi) "Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OÖKÖSYS)" adı altında birleştirilmiştir (MEB,1998). Bu sınav Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler alt testlerinden oluşmuştur (MEB, 1999; akt: Karakaya, 2002). İlköğretimden mezun olan öğrenciler bu sınavdan aldıkları puanlar ile ortaöğretim kademesine yerleşmişlerdir. Bu sistemin dikkat çeken önemli noktalarından biri merkezi sınavlardan elde edilen puanların seçme amacı ile verilen kararlarda tek ölçüt olarak kullanılmasıdır.

2005-2006 eğitim öğretim yılında OÖKÖSYS kapsamı haricinde yapılan Polis Koleji Sınavının da tek bir sınav kapsamına dahil edildiği yeni bir geçiş sistemi tasarlanmıştır. Merkezi sınavın adı "Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı

(OKS)" olarak değişmiştir. Ancak OÖKÖSYS'den farklı olarak, yeni sistemde farklı ortaöğretim kurumlarına öğrenci kabul ederken merkezi sınav başarısının yanında çeşitli koşullar aramıştır. Örneğin, resmi ve özel Fen Liseleri için öğrencinin 6 ve 7. sınıflarda Türkçe, matematik ve fen bilgisi branşlarından; Sosyal Bilimler Liseleri için Türkçe, matematik ve sosyal bilgiler branşlarından her birinin yıl sonu notlarının ağırlıklı not ortalamasının en az 4.00 olması gereklidir. Anadolu Öğretmen Liselerinin başvuru koşulları arasında ise öğrencilerin bu kurumlara öğretmenler tarafından aday gösterilmesi şartı yer almıştır. OKS'de yer alan alt testler; Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler olmuştur. Sınav kapsamı 6, 7 ve 8. sınıf ders içerikleri ile sınırlanmıştır. Kavram, ilke ve genellemeleri yorumlama, ilişkilendirme, analiz etme gibi becerilerin ölçülmesi hedeflenmiştir. Sınav puanlarında düzeltme formülü uygulanmıştır (MEB, 2005). Bu sistemde merkezi sınav uygulaması ile birlikte kısmen de olsa öğrencilerin ilköğretim akademik başarısının ve öğretmen görüşlerinin dikkate alındığı görülmektedir.

MEB (2007) tarafından yapılan açıklamada OKS'nin 2004 yılında yenilenmeye başlanan öğretim programlarının ön gördüğü süreç odaklı ölçme ve değerlendirme bakış açısına uyum sağlayamadığı belirtilmiştir. Diğer taraftan, telafisi olmayan tek bir merkezi sınavın öğrencilerde sınav kaygısına neden olması, öğrencilerin yalnızca sınav kapsamındaki branşlara yönelmesi, öğrencilerin sosyal etkinliklere vakit ayıramamaları, okul dışı kurumlara duyulan ihtiyacın artması ve öğrenci performansının süreç içinde değerlendirilememesi gibi sorunlar farklı bir sistemin oluşturulma gerekçeleri olmuştur (MEB, 2007). Bu bağlamda öğrencilerin ortaokulda boylamsal olarak değerlendirileceği yeni bir ortaöğretime geçiş sistemi tasarlanmış ve bu sistem Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) olarak isimlendirilmiştir. OGES, 6, 7 ve 8. sınıf yıl sonu akademik başarı puanları, her bir sınıfın sonunda uygulanacak merkezi sınavalar (Seviye Belirleme Sınavları (SBS)) ve davranış puanlarının (DP) değerlendirmeye dahil edildiği bir sistem olarak geliştirilmiştir. Ancak daha sonra davranış puanlarının başarı ya da başarısızlık olarak değerlendirilmesinin uygun bulunmaması gerekçesi ile DP yerleştirme puanı hesaplamasına dahil edilmemiştir (MEB, 2010a). Her bir sınıf için SBS puanının %70'i, yılsonu başarı puanının %25'i ve davranış puanının %5'i hesaplanarak sınıf puanının (SP) hesaplanması planlanmıştır (MEB, 2007). Sonrasında davranış puanının hesaplamaya dahil edilmemesi ile birlikte oluşan %5'lik yılsonu başarı puanı ise SBS puanına eşit bir biçimde dağıtılmıştır (Selçuk, 2012). Son olarak ortaöğretim

kademesine yerleştirme puanı 6.sınıf puanının %25'i, 7. Sınıf puanının %35'i ve 8. sınıf puanının %40'ı hesaplanarak elde edilmiştir.

SBS'ler kapsamında yer alan alt testler Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisidir. Sınav maddeleri çoktan seçmeli maddelerden oluşmuş ve öğrencinin o sırada öğrenim gördüğü sınıfın ders içeriklerini kapsamıştır. Öğrencilerin gelişim düzeylerine bağlı olarak sınavlardaki madde sayıları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermiştir (MEB, 2007). 2008 yılından itibaren ortaöğretim kademesine geçişte öğrenci aktarımında tek bir ölçme sonucuna bakılmadığı ve öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Bu bağlamda OGES kapsamındaki uygulamalar süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımı için atılan bir adım olarak değerlendirilebilir.

2010 yılına gelindiğinde ise kademeli bir biçimde uygulanan SBS'lerin kaldırılmasına karar verilmiş ve OGES kapsamında yalnızca 8. sınıfın sonunda tek bir SBS'nin uygulanacağı yeni bir geçiş sistemi tasarlanmıştır (MEB, 2010b). 2013-2014 eğitim öğretim yılında eğitimin doğasındaki değişim ve gelişim ile paralellik göstermek ve daha önceki sistemde yaşanan sorunları önlemek amacıyla Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sisteminin uygulanmasına karar verilmiştir (MEB, 2013a). TEOG'un amaçları arasında; "sınav kaygısını azaltmak, öğrenci başarısını süreç içinde değerlendirmek, öğrencilerin ders dışındaki sosyal etkinliklerini değerlendirmek ve öğretmenin ve okulun rolünü daha etkin kılmak" yer almaktadır (MEB, 2013b).

TEOG sistemindeki ölçme ve değerlendirme uygulamaları şu şekilde gerçekleştirilmiştir; ortaokul 8.sınıfta Telim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından "temel dersler" olarak belirlenen altı branş (Fen ve teknoloji, matematik, Türkçe, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi) için yapılan öğretmen yapımı testlerden biri merkezi ortak sınav olarak uygulanmıştır. Merkezi ortak sınavlar, her dönem iki yazılı sınavı olan derslerden ilki, üç yazılı sınavı olan derslerden ikincisi olmak üzere 8. sınıf müfredatını kapsamıştır. Sınavlarda dört seçenekli çoktan seçmeli maddeler kullanılmış ve düzeltme formülü uygulanmamıştır. Geçerli bir sebep ile sınavlara katılamayan öğrenciler için mazeret sınavları gerçekleştirilmiştir (MEB, 2013b).

TEOG sistemi kapsamındaki uygulamalardan elde edilen puanlamalar; yılsonu başarı puanı ve ağırlıklandırılmış ortak sınav puanlarıdır. Ortaöğretim kademesine yerleştirmeye esas alınacak puan 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları ile 8. sınıf ağırlıklandırılmış merkezi ortak sınav puanının toplanması ile elde edilmiştir (MEB,

2013b). TEOG sistemindeki puanlamanın merkezi sınav puanları ve okul başarı puanını dikkate alması bakımından OGES'teki puanlama sistemi ile benzerlik göstermektedir. TEOG sistemi süreç odaklı değerlendirmelerin devamı niteliğindedir.

Son olarak 2018 yılında yeni bir geçiş sistemi tasarlanmıştır. Bu sisteme göre iki farklı türde öğrenci yerleştirme işlemi yapılmaktadır: merkezi ve yerel yerleştirme (MEB, 2018a). Merkezi yerleştirmede, öğrencileri merkezi sınavdaki başarı sıralamasına göre seçmek esastır ve merkezi sınav ile öğrenci kabul eden kurumlar MEB tarafından önceden belirlenmiştir. Merkezi sınavın kapsamı yalnızca 8. sınıfın ders içeriklerinden oluşmakta ve öğrencilerin eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri, problem çözme becerileri gibi üst düzey düşünme süreçlerinin ölçülmesini hedeflemektedir. Sınav sözel ve sayısal olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır. Sözel bölümde Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil alt testleri, sayısal bölümde ise matematik ve fen bilimleri alt testleri bulunmaktadır. Sözel bölümde 50, sayısal bölümde 40 madde yer alır ve tüm maddeler çoktan seçmeli madde türündedir. Öğrencilerin ham puanlarına düzeltme formülü uygulanır ve her bir alt teste ait ortalama ve standart sapma hesaplanır. Ardından öğrencilerin puanları, ortalaması 50 ve standart sapması 10 olan standart T puanlarına dönüştürülür. Standart puanlar her bir alt testin katsayısı ile çarpılarak "ağırlıklı standart puan (ASP)" elde edilir. Tüm alt testlerden elde edilen ağırlıklı standart puanlar toplanarak yerleştirmeye esas toplam ağırlıklı standart puan (TASP) hesaplanır. Güzel Sanatlar Liseleri ve Spor Liselerine öğrenci seçiminde ise ayrıca yetenek sınavları uygulanmaktadır (MEB, 2018b).

Yerel yerleştirmede, okulların türü, konumu ve kontenjanlarına göre ortaöğretim kayıt alanları oluşturulur ve öğrenci kayıt alanlarındaki okullardan tercih yapar. Kayıt alanında ikamet eden, kayıt alanında bir ortaokulda öğrenim gören, tercih önceliği olan, ortaokuldaki akademik başarı notu yüksek olan, devamsızlığın az olan ve yaşça küçük olan öğrenciler diğer öğrencilere göre daha avantajlı olur (MEB, 2018b).

Güncel sistemde merkezi sınav ile öğrenci kabul eden okulların sınav dışında başka hiçbir özel şart aramaması dikkat çekmektedir. Bu uygulama 1990'lı yılların sonlarına gerçekleştirilen OÖKÖSYS ile benzerlik göstermektedir (MEB, 2005). Ayrıca yerel yerleştirmede öğrencinin ortaokuldaki akademik not ortalaması, dördüncü sırada önceliği olan bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Türkiye'de ortaöğretime geçiş sistemleri genel olarak değerlendirildiğinde;

- Merkezi sınav puanlarının kullanıldığı (OÖKÖSYS, merkezi yerleştirme),
- Merkezi sınav puanları ile birlikte ortaokul akademik başarı puanlarının kullanıldığı (OKS, OGES, TEOG, merkezi ve yerel yerleştirme),
- Merkezi sınav puanları, ortaokuldaki akademik başarı ve öğretmen görüşlerinin bir arada kullanıldığı (OKS) sistemlerin var olduğu tespit edilmiştir.

Bir diğer yandan, belirtilen bu ölçütlerin dışında birtakım ortaöğretim kurumları kendi yetenek sınavlarını da uygulayabilmektedir (MEB, 2018b). Ancak hangi sistem olursa olsun merkezi sınavların ortaöğretime geçişte baskın bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Ortaöğretime geçişte en az yer verilen uygulama ise öğretmen görüşlerinin alınması olmuştur. Türkiye'deki ortaöğretim kademesine geçiş, merkezi sınavların başat şekilde kullanılması bakımından Çin Halk Cumhuriyeti'ndeki sistem ile benzerlik göstermektedir. Finlandiya'dakine benzer bir yapı ise OGES, TEOG ve yerel yerleştirme ile oluşturulmuş, bu sistemlerdeki uygulamalarda öğretmen yapımı sınavlardan elde edilen puanlar yerleştirme puanına katkı sağlamıştır. OKS ile birlikte okul ve öğretmen görüşlerinin belirli okul türlerine yerleşmede ölçüt olarak kullanılması Fransa'daki uygulamalar ile örtüşmektedir. Ancak, Türkiye'de hiçbir zaman yalnızca öğretmen görüşlerine dayalı bir ortaöğretime geçiş modeli oluşturulmamıştır. Farklı ölçütlerin bir arada kullanılması bakımından ise Türkiye içi uygulamalar daha çok Hollanda'dakiler ile uyum göstermektedir.

Ortaöğretime geçişte yaygın biçimde kullanılan ölçme araçlarının genel olarak başarı testleri olduğu görülmektedir. Testlerinin yapıları göz önünde bulundurulduğunda ise sınavların ülke genelindeki ortak müfredatı kapsadığı ancak norm gruplarının oluşturulmadığı saptanmıştır. Öğrenciler, merkezi sınavlardan elde ettikleri puanlara göre sıralanmakta ve bu sıralamaya göre ortaöğretim kurumlarına yerleşmektedirler. Thorndike ve Hagen'ın (1965) bir başarı testinin standart olarak tanımlanabilmesi için listelediği özellikler arasında norm gruplarının oluşturulması da yer almaktadır. Bu bağlamda ulusal ölçekte uygulanan merkezi sınavlar, standart başarı testlerinin özelliklerini tam olarak karşılayamamakta ve böylece yapı bakımından standart başarı testi olarak sınıflandırılamamaktadır. Ortaöğretime geçişte öğretmen yapımı testlerin rolünün ise merkezi sınavlara göre daha sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Sınırlı uygulamalara örnek olarak, TEOG sisteminde öğretmen yapımı testlerin merkezi sınavlar ile eş değer tutulması gösterilebilir. Ortaokul akademik başarısının ölçüt

alındığı durumlarda ise öğretmen yapımı testlerin, yerleştirme puanının hesaplanmasında dolaylı bir katkısı olduğu söylenebilir. Diğer yandan ortaöğretime geçişte ölçmenin öğrencileri bir ortaöğretim kurumuna seçme, yerleştirme ve yönlendirme amacıyla kullanıldığı görülmektedir. Türkiye'de zorunlu eğitim süresi göz önünde bulundurulduğunda, güncel olarak ölçmenin en sık kullanılan işlevinin yerleştirme olduğu söylenebilir. Ayrıca kullanım amaçları, sonuçlarının etkilediği geniş kitle ve sonuçlara verilen önem düzeyinin yüksek olması nedeniyle ortaöğretime geçişin ölçme ve değerlendirme basamağını oluşturan merkezi sınavlar *yüksek risk içeren sınavlar* olarak tanımlanabilir.

Merkezi sınavların genel yapısı incelendiğinde alt testlerin, yalnıza seçme gerektiren madde türlerinden çoktan seçmeli maddelerden oluştuğu ve farklı madde türlerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, test yapıları madde türü bağlamında çeşitlilikten uzaktır. Madde seçenekleri 1 doğru yanıt ve 3 çeldiriciden oluşmaktadır. TEOG sistemi dışındaki tüm sınavlarda, sınav puanlarından şans başarısını arındırmak amacı ile düzeltme formülü uygulanmıştır.

Sınavlar kapsamında yer alan alt testler 2008 yılına kadar Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler olmak üzere 4 branştan oluşmuştur. Sonraları yapılan merkezi sınavlarda bu kapsama İngilizce ve din kültürü ve ahlak bilgisi alt testleri dahil edilmiştir. Bu bağlamda sınav kapsamlarının yıllar içerisinde genişlediği belirlenmiştir. Başarı testi türünde olması nedeniyle, sınavların bilişsel alana yönelik belirli branşları kapsadığı belirlenmiş, sınav kapsamı dışında yer alan branşlar için ortaöğretime geçişteki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının daha sınırlı olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, Türkiye'de ortaöğretime geçişte genel olarak öğrencilerin bilişsel alan davranışlarının değerlendirilmesinin göz önünde tutulduğu söylenebilir.

Türkiye'de yapılan sistem düzenlemelerine göre, ortaöğretim kademesine geçiş sürecinde ve bu sistemler kapsamındaki uygulamaların işe koşulmasında birtakım sorunların yaşandığı belirtilmiştir. Sorunlar, genel olarak yeni bir sistem oluşturularak giderilmeye çalışılmıştır. Bu durum kısa sürede çok sayıda ortaöğretim kademesine geçiş sisteminin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Ancak bir sistemin değiştirilmesine neden olan sorunlar farklı sistemlerde de varlığını devam ettirmiştir. Bu sebeple, birçok sistemin oluşturulma, kaldırılma gerekçeleri ve amaçları da birbirilerine benzemektedir (MEB, 2007; MEB, 2010b, MEB, 2013a). Sonuç olarak ortaöğretim kademesine geçiş içinde birçok sorunu barındıran, içinden çıkılması güç bir eğitim sistemi sorunu haline gelmiştir.

1.1.5. Ortaöğretim Kademesine Geçişte Yaşanan Sorunlar

Ortaöğretim kademesine geçiş sistemleri kapsamında yaşanan sorunlardan biri, öğrenci başarısını arttırmak amacıyla "dershane, etüt merkezi, özel ders ya da özel kurslar" gibi okul dışı kaynaklara olan yönelimin giderek artış göstermesidir. Okul dışı kurumlara kayıtlı öğrenci sayıları 2000-2007 yılları arasında düzenli bir şekilde artmıştır. Özel kurumlara kayıtlı öğrenci sayılarında, 2007-2009 yılları arasında az da olsa düşüş gözlemlense de 2009 yılından itibaren bu sayı tekrar yükselişe geçmiştir. Ancak bu öğrenciler arasında ortaöğretime hazırlanan ilköğretim öğrencilerinin yüzdesi her geçen yıl artış göstermiştir (MEB, 2010a). OGES'teki çoklu sınav uygulaması ile birlikte okul dışı kaynaklara yönelim azalmamış ve bu kurumlara devam etme yaşının giderek düştüğü belirlenmiştir (Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010). Ayrıca bu sistemde öğrenci ve velilerin neredeyse yarısı okulda verilen eğitimin yeterli olmaması gerekçesiyle okul dışı kurumlara yönelmiştir (MEB, 2010b). OGES'e yönelik bir raporda, öğrencilerin %46'sı herhangi bir okul dışı kaynaktan yararlanmayı gereklilik olarak görmektedir. Velilerin %21'i okulların öğrencileri ortaöğretime hazırlamada yetersiz olduğuna ve %32.4'ü okul dışı kurumların gerekliliğine dikkat çekmiştir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2010). TEOG sisteminde, ilköğretim kademesindeki öğrencilerin okul dışı kurumlarına yönelimine ilişkin herhangi istatistiksel bir veri kamuoyu ile paylaşılmamış olsa da (Görmez ve Coşkun, 2015) 8. sınıf öğretmenleri, amaçlarına rağmen TEOG sisteminin de dershane ya da özel derse olan yönelimi arttırdığı (Bağcı, 2016; Şad ve Şahiner, 2016) veya bu yönelimi etkilemediği (Özkan ve Özdemir, 2014) görüşündedirler. Konuya ilişkin öğrenci görüşlerinin de incelendiği bir araştırmada ise 98 9. sınıf öğrencisinden 53'ü TEOG'un okul dışı kurumlara olan ihtiyacı azaltmadığı tam tersine arttırdığını belirtmiştir (Bağcı, 2016).

Öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin olduğu herhangi bir branşa yönelik okul dışı kaynaklardan destek ve yardım alması eğitim sürecinde kabul edilebilir ve beklendik bir durumdur. Ancak kademeler arası geçiş sürecinde okulların amacına hizmet edemediği düşüncesiyle, ailelerin ve öğrencilerin okul dışı kurumlara yöneliminin büyük bir artış göstermesi önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bu sebeple çoğu sistemin yenilenme gerekçelerinden biri "okul dışı kaynaklara ihtiyacı azaltmak" olmaktadır.

Öğrencilerin dershane, özel ders ve etüt merkezi gibi okul dışı kaynaklara duydukları ihtiyacın giderilmesi ailelerin de ekonomik olarak sorunlar yaşamasına

sebep olabilmektedir. OKS ve OGES sürecinde öğrenci başına yapılan özel harcamaların 4.478.180 TL olduğu tespit edilmiştir. Yapılan bu özel harcamalar içinde kurs, dershane, özel ders ve etüt merkezlerine ayrılan miktar 3.051.050 TL'dir. Bu miktarın özel harcamalar içindeki payı tam olarak %68.13'tür (Serdar Kahveci, 2009). İki farklı sistemde okul dışı kurum ve kaynaklara harcanan miktarın oldukça fazla olduğu görülmektedir. Üniversite ve sivil toplum kuruluşlarına göre, aileler yalnızca okul dışı kurumlara kayıt olmak için değil, ulaşım ve yardımcı kaynaklar için de birtakım masraflar yapmaktadır. Bu ücretler aile bütçesi açısından önemli bir sorun olarak tanımlanmaktadır. İl millî eğitim görüşlerine göre ise okul dışı kurumlara yönelim fırsat eşitsizliğini de beraberinde getirmekte ve maddi güce sahip ailelerin öğrencileri ortaöğretime geçişte üstün bir konumda bulunabilmektedirler (MEB, 2010b).

Ortaöğretime geçişte kullanılan yüksek risk içeren sınavların öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri de birçok araştırmaya konu olmuş ve sınavların öğrenci psikolojisine olan etkileri birçok araştırmanın odak noktası haline gelmiştir (Sloane ve Kelly, 2003). Örgün eğitim sürecinde öğrenciler sınıf içinde, ulusal ya da uluslararası ölçekte birçok sınav uygulamasına dahil olurlar. Bu ölçme ve değerlendirme uygulamaları, akademik performanslarını en iyi şekilde göstermeye motive olmuş öğrencilerde kimi zaman duygusal tepkilerin oluşmasına sebep olabilmektedir (Nitko, 1996). Maksimum performansın ölçülmesi sırasında karşılaşılan tepkiler; kendini hazırlıksız hissetme, kendinden emin olmama, elinden gelenin en iyisini yapamayacağını düşünme olarak örneklendirilmektedir. Bu durum öğrenciyi; endişe, sıkıntı, stres ve depresyon duyguları ile karşı karşıya bırakabilmektedir. Sınav kaygısı, bu tür olumsuz duygularla ilişkilendirilen psikolojik bir sorun olarak tanımlanmaktadır. Kademeler arası geçişte kullanılan sınavların yaygınlaşması ise sınav kaygısı düzeyindeki artışın temel nedenlerinden biri olarak görülmektedir (McDonald, 2001).

Özerman (2007) "sınav kaygısı" kavramının ortaöğretime geçişte "sınava hazırlık kaygısı" biçiminde ortaya çıktığını vurgulayarak öğrencilerin OKS sürecinde orta düzeyde sınava hazırlık kaygısı yaşadıklarını belirlemiştir. OGES'e yönelik öğrenci metaforlarında "hayat, ölüm, hayalet, canavar, yarış, savaş" gibi olumsuz kavramlar ön plana çıkmıştır (Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014). TEOG'a yönelik öğrenci metaforlarında ise en çok "stres, heyecan, zorluk" kavramlarına rastlanmıştır (Duban ve Arısoy, 2016). Bir başka çalışmada 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin TEOG'a yönelik metaforik algıları; öğrencilerin sınavları oldukça fazla önemsediklerini, sınavı

korkutucu bulduklarını ve bu süreçte kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğrenci benzetimlerinde "ölüm-kalım meselesi" gibi sıra dışı ifadelerin sayıca fazladır (Koçak, Doğan Gül, Gül ve Çokluk Bökeoğlu, 2016). Dahası, ortaöğretime geçişteki merkezi sınavların öğrenciler tarafından endişe, korku, tehdit, ceza ve rekabet gibi olumsuz ögelerle ilişkilendirilmesi, yalnızca bu iki sınıf düzeyi ile sınırlı değildir. Benzer durum ilköğretimin daha alt sınıf düzeylerinde de kaygı formunda kendini göstermeye devam etmektedir (Karaşahinoğlu ve Kutlu, 2018).

Yüksek risk içeren sınavlara hazırlık sürecinde duyulan kaygı ve endişe, birtakım psikolojik ve sağlık sorunlarına da yol açmaktadır. Uyku ve beslenme bozuklukları, baş ve mide ağrıları, soluk alıp vermede düzensizlik, kusma, aşırı terleme, ağlama nöbetleri, tırnak yeme (Hoffman, Assaf ve Paris, 2001; Wyn, Turnbull ve Gimshaw, 2014), öfke, yorgunluk (Triplett ve Barksdale, 2005) ve bıkkınlık (Wheelock, Bebell ve Haney, 2000) gibi tepkiler bu dönemde karşılaşılan tipik tepkilerden bazıları olarak örneklendirilmektedir. Ulusal ölçekte ise OGES'e hazırlıkta öğrencilerin uykusuz ve yorgun hissetme gibi sorunlar yaşadığı belirtilmektedir (MEB, 2010b).

Yüksek risk içeren sınavlara öğrencileri hazırlama aşamasında öğretmenlerin de öğrenci başarısını arttırmak ve sınav konularını yetiştirmek için kendilerini baskı altında (Pedulla ve diğerleri, 2003) ve stresli (Hoyt, 2017) hissettikleri saptanmıştır. Brown, Akos ve Galassi (2004) yüksek risk içeren sınavların öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerini farklı yıllarda gerçekleştirdiği iki çalışmayla incelemiş ve ilk çalışmada okul rehber öğretmenlerinin %28'i (n=40) ikinci çalışmada ise %26'sı (n=36) branş öğretmenlerinin stres altında olduğunu belirtmiştir. İlgili sorun Türkiye bağlamında değerlendirildiğinde, Buyruk (2014) ilköğretim kademesinde görev yapmakta olan branş öğretmenlerinin görüşlerine göre, merkezi sınavlardan elde edilen başarının aynı zamanda öğretmenin başarısı olarak kullanıldığını ortaya koymuştur. Bu durum öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Atila ve Özeken (2015) ise TEOG sistemindeki merkezi sınav uygulamalarını ve bu uygulamaların sınıf içi eğitim öğretim sürecine yansımalarını değerlendirmiş ve ortaokulda görev yapan 15 öğretmenin veli (f=7) ve idare (f=5) baskısı hissettiği belirlenmiştir.

Araştırmalar, ortaöğretime geçiş aşamasında öğrencilerin sanatsal, kültürel ve spor gibi alanlardaki sosyal etkinliklere katılımlarının da olumsuz bir biçimde etkilendiğini ortaya koymaktadır (Akman, 2017; Mart, 2014; MEB, 2010b; Önder, 2016; Şahin, Uz Baş, Sucuoğlu ve Şahin Fırat, 2012). Lee ve Larson'a (2000) göre kademeler arası geçiş sürecinde öğrencilerin okul içi veya okul dışındaki sosyal

etkinliklere ayırdıkları vakit azaldıkça depresyon gibi çeşitli psikolojik sorunlar yaşama ihtimalleri de artmaktadır. Öte yandan, bu süreçte sportif etkinliklerden uzak kalan öğrencilerin iskelet ve kas sistemlerinde gelişim bozuklukları ortaya çıkabilmektedir (MEB, 2010b).

Yüksek risk içeren sınavların sıklıkla kullanıldığı kademeler arası geçiş sistemlerinden öğrenci-aile iletişimi de olumsuz şekilde etkilenebilmektedir. Saito'ya (2006) göre kademeler arası geçişte öğrencilerin hafta içi ve hafta sonunda okullarda ya da çeşitli kurslarda geçirdikleri vakit arttıkça aileleri ile geçirdikleri zaman da kısıtlanır hale gelmektedir. Birlikte geçirilen zamanların odağında ise öğrencinin akademik ve sınav başarısı yer almaktadır. Sınavlarda başarılı olmak kimi zaman öğrencilerden çok ailelerin önceliği haline gelmektedir (TED, 2010). Bu nedenle aileler, öğrenciler üzerinde baskı kurmakta (Saito, 2006) ve aile içinde sınav odaklı tartışmalar artmaktadır (TED, 2010). Türkiye'de OKS'ye hazırlığın ailesiyle yaşantısını ekilemediğini belirten öğrencilerin yüzdesi %33 iken, OGES'te bu oran %5'e inmiştir. Yine OKS'ye hazırlıkta aile baskısı gördüğünü belirten öğrenciler grubun %23.8'ini oluştururken, OGES'te bu oran %50'ye çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, ailelerin öğrencilerine baskı yaptığı, aile ile öğrenci arasında çatışmalar yaşandığı ve ailelerin çocuklarını başkaları ile kıyasladıkları belirlenmiştir (Şahin ve diğerleri, 2012). TEOG sisteminde ise öğrencilerin sınavlar başarılarının düşük olduğu durumlarda ailelerinin öğrencilere baskı uyguladığı, bu nedenle öğrencilerin daha çok stres yaşadıkları ve sınavlarda istedikleri sonuçları elde edemedikleri ortaya çıkmıştır (Zayimoğlu ve Öztürk, 2014).

Ortaöğretime geçişte yüksek risk içeren sınavların kullanıldığı sistemlerde ölçme araçlarında yapılan herhangi bir değişiklik, sınıf içinde kullanılan öğretim yöntem teknikleri ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarını da etkilemektedir. Yapılan bu değişiklikler kimi zaman öğrenci ve öğretmenler için bir karmaşa haline gelebilmektedir (Chapman ve Snyder Jr, 2000). Türkiye'de ortalama dört yılda bir ortaöğretim kademesine geçiş sisteminin kısmen veya bütünüyle değişime uğradığı göz önünde bulundurulduğunda (MEB, 2005; MEB, 2007; MEB, 2010b; MEB, 2013a; MEB, 2018a), durumun ölçme araçlarının kapsamının ötesine geçtiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle sistem değişikliklerinin meydana getirdiği karmaşa Türkiye'de de gözlemlenebilir hale gelmiştir. OKS'den OGES'e geçişte ortaokul öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, sistemdeki geçişin çok hızlı olduğu ve sisteme ilişkin bilgilendirmenin yetersiz olduğu tespit edilmiştir (Ocak, Yıldız ve Akgül, 2010). Ortaöğretime geçiş sistemindeki değişiklikleri inceleyen bir başka araştırmada,

öğretmenlerin sistemdeki sürekli değişimden şikayetçi oldukları ve bunu bir sorun olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmenler sürekli değişimin; öğrencilerde güven kaybına, karamsarlığa, gelecek endişesine ve sisteme uyum sağlayamama gibi problemlere yol açmasına dikkat çekmiştir (Uzoğlu, Cengiz ve Daşdemir, 2013). Söz konusu değişimler, sosyal medya platformlarında da kendine yer bularak bir sorun olarak tanımlanmıştır. "Ortaöğretim kademesine geçiş sisteminin devamlı değişkenlik göstermesi" (f=16) ve "değişiklikler sırasında öğretmen görüşlerine başvurulmaması" (f=8) sosyal medyada öğretmenler tarafından en sık görüş bildirilen sorunlar olmuştur (Eroğlu ve Özbek, 2017). Zayimoğlu Öztürk ve Aksoy (2014) ise sistem değişikliğini bizzat tecrübe eden 8. sınıf öğrencilerinin belirsizlik ve ne ile karşılaşacağını bilememe nedeniyle endişe duyduklarını ortaya koymuştur.

Yüksek risk içeren sınavların baskın biçimde kullanıldığı kademeler arası geçiş sistemlerinde, test kapsamında yer alan branşlar ile birlikte bilişsel beceriler ön plana çıkmakta ve diğer branşlar önemsiz hale gelebilmektedir (Stecher, 2002). Bu diğer yandan sanat, spor veya bilim çalışmalarına ayrılan zaman azalmakta ve bu alanlardaki öğrenci gelişimi sınırlanmaktadır (Jones ve diğerleri, 1999). Ayrıca, öğrencilerin de bu branşlara ilişkin algıları değişmekte, farklı branşlarda gösterilen performans, elde edilen başarı veya değerlendirme sonuçları öğrenciler tarafından daha değersiz hale gelebilmektedir (Stecher, 2002). Benzer biçimde Winstead (2011) de öğretmen görüşlerine göre yüksek risk içeren sınav kapsamındaki branşların eğitsel olarak daha değerli görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Yüksek risk içeren sınavların çeşitli öğrenme alanlarına hitap eden branşlar arasında önem ve zaman bakımından farklılık oluşturması alanyazında "öğretim alanının daralması" biçimde tanımlanmaktadır (Smith, 1991; Madaus, Russell ve Higgins, 2009; Pedulla ve diğerleri, 2003). Kademeler arası geçiş sürecinde öğretim alanının daralması sorunu öğretmenlerin en büyük endişelerinden biri haline gelmiştir (Jones ve Egley, 2004). Bu soruna ek olarak Stecher (2002) okul içinde test odaklı çalışmalara ağırlık verildiğine ve okul kaynakları test uygulamaları için kullanılabildiğine dikkat çekmektedir. Türkiye'de OGES'e kapsamında öğrencilerin %46.73'ünün test kapsamında yer almayan branşları gerekli görmediği veya bu branşların ders saatinde merkezi sınavlara hazırlık yapılması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir (TED, 2010). TEOG sisteminde ise 9. sınıf öğrencilerinin %51.66'sı (n=528) okul dersleri arasında yalnızca sınav kapsamındaki branşların yer alması gerektiğini düşünmektedir (Akman, 2017).

Ortaöğretime geçişte testlerin ve bilişsel süreçlerin ön planda olması nedeniyle öğretmenlerin sınıf içi öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme uygulamaları da test ya da sınava bağımlı olarak şekillenmekte, öğretmenler öğrencilere test çözmeyi öğretir hale gelmektedir (Brown ve diğerleri, 2004; Madaus, 1988; Shepard, 2002). Sınıf içinde sürekli test çözdürmek ya da sınavlara hazırlık yaptırmak, öğretmenlerin mesleki beceri ve yeteneklerini sınırlandırmakta ve öğrenci başarısını belirlemede tek bir tip ölçme-değerlendirme yaklaşımının oluşmasına yol açmaktadır (Madaus ve diğerleri, 2009). Üstelik herhangi yeni bir yöntem ve teknik denemek öğretmenler tarafından riskli görülmektedir (Chapman ve Snyder Jr, 2000). Kimi zaman velilerin de baskısı doğrultusunda, öğretmenler okulda daha çok ortaöğretim kademesine geçişte akademik başarıyı artıracak branş ve yöntem-teknikler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Karip, 2007). Looney'e (2009) göre sınıf içinde, farklı türden öğretim yöntem ve tekniklerinin kısıtlanması ölçme ve değerlendirmenin amaçları ile ters düşmektedir. Shepard (2002) ise sınıf içinde öğrencilerin sürekli çoktan seçmeli madde türü ile karşı karşıya kalmalarını bir sorun olarak görmekte ve farklı ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanılması gerektiğini önermektedir.

Sınıf içi öğrenme sürecinin belirli branşlara yönelik test etkinlikleri ile kısıtlanması, öğrencilerin üst düzey düşünme süreçlerinin gelişimini sınırlandıran bir başka sorun alanı olarak incelenmektedir (Berliner, 2011). Sınıf içinde bilgi ve hatırlama düzeyinden çok daha fazlasını içeren problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi becerileri geliştirmeye yönelik ölçme-değerlendirme etkinlikleri giderek azalmakta ve sınırlanmaktadır (Mora, 2011; Smith ve Rottenberg, 1991). Ulusal ölçekteki merkezi sınavlarda da üst düzey düşünme becerilerinin ölçülmesinde sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Örneğin, Erman (2008), 2003-2006 yılları arasında gerçekleştirilen OÖKÖSYS'de yer alan tarih maddelerini Bloom'un bilişsel alan taksonomisine göre inceleyerek, maddelerin yarıdan fazlasının kavrama basamağında ve %27.5'inin analiz basamağında yer aldığını tespit etmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulanan I. TEOG matematik alt testine ait maddeleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre inceleyen bir çalışmada, maddelerin %95'inin hatırlama, anlama ve uygulama basamağında yer aldığı yalnızca 1 maddenin çözümleme basamağında yer aldığı tespit edilmiştir (Altun ve Doğan, 2018). Benzer şekilde, Başol, Balgamış, Karlı ve Öz (2016) tarafından yapılan bir araştırmada 2013 ve 2016 yıllarına ait TEOG matematik alt testlerindeki 260 sorunun yalnızca %9,16'sı Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin analiz ve değerlendirme boyutunda yer almıştır.

Bir başka araştırmada 2008 ve 2014 yılları arasında gerçekleştirilen SBS ve TEOG fen ve matematik alt testleri PISA'da yer alan problem çözme becerilerine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre maddelerin problem çözmenin kontrol etme ve yansıtma gibi üst düzey süreçlerini ölçmede yetersiz kaldığı bulunmuştur (İncikabı, Pektaş ve Süle, 2016).

Türkiye'de ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine öğrenci geçişi, farklı geçiş sistemleri denenerek yapılmaya çalışılmıştır. Ancak alanyazına göre hangi geçiş sistemi kullanılırsa kullanılsın her sistem uygulama sürecinde aynı sorunları devam ettirmiş ya da yeni sorunlar ortaya koymuştur. Yaşanan bu sorunlar yalnızca bir sorun olarak kalmamış öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticileri gibi tüm paydaşları etkiler hale gelmiştir. Ortaöğretim kademesine geçiş süreci içerisinde bu denli çok sorunun varlık sürdürmesi başlı başına bir problem durumu olarak görülmektedir. Ortaöğretime geçiş sistemi uygulamalarında ya da bu uygulamaların işe koşulmasında meydana gelen sorunların etkilerinin, yalnızca bu sistem ile sınırlı kalmayarak sonraki eğitim kademesinde de farklı biçimlerde varlık sürdürmeye devam edeceği düşünülmektedir. Bu nedenle mevcut ve sonraki eğitsel kademelerin niteliğinin sürdürülebilmesi adına ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında olası ve mevcut sorunları tespit etmek, tanımlamak ve bu sorunların hangilerinin öncelikli olduğunu belirlemek önemlidir.

Öte yandan ortaöğretime geçiş sistemindeki değişikliklere ilişkin yapılan açıklamalarda sıklıkla bahsedilen ve öncelikli kabul edilen gerekçeler ise; "merkezi sınavların öğrenciler için stres kaynağı olması", "öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirilememesi", "öğrencilerin sosyal aktivitelere zaman ayıramaması" ya da genel olarak "bir önceki sistemde sorunlar yaşanması" olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak bahsedilen sorunların gerçekten ne derecede öncelikli ve önemli olduğu bilinmemektedir. Dolayısıyla, sorunların önemli görülme düzeylerini dikkate alan bir sistem düzenlemesine de rastlanılamamıştır. Bu nedenle, ortaöğretime geçişteki herhangi bir sorunun diğer sorunlar arasındaki konumunun ve önem sıralamasının gerçekten ne olduğunun belirlenmesi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Alanyazın incelendiğinde yaşanan sorunların önemli görülme düzeylerine ilişkin yapılan uygulamaların eksik olduğu belirlenmiş ve bu amaçla araştırmanın tasarlanmasına karar verilmiştir. Uygun ölçekleme yaklaşımı ve tekniklerini kullanarak bu ihtiyaca yanıt verebilmek ise araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmuştur. Dunn-Rankin, Knezek, Wallace ve Zhang (2004), bireylerin psikolojik özelliklere yönelik seçim ya da

yargılarının; sıralama, derecelendirme, benzerlik ve kümeleme olmak üzere dört farklı görev ile değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Özelliklerin; en fazla-en az ya da en iyi- en kötü gibi durumlarını tespit etmek söz konusu olduğunda ise sıralama görevi seçilir. Bu görevi karşılayan yöntemler yargı yaklaşımına dayalı tek boyutlu ölçekleme teknikleridir. Buna rağmen, ortaöğretime geçişte yaşanan sorunların önem düzeylerini belirlemeye ilişkin herhangi bir ölçekleme çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bakımdan birçok üstün yönü bulunan sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemi kullanılarak, farklı sistemlere tanıklık etmiş 8. ve 9. sınıf öğrenci ve öğretmenleri ile yürütülmüş bu araştırmanın alanyazındaki söz konusu eksikliği gidereceği düşünülmüştür.

Kademeler arası geçiş sürecinde yaşanan sorunlara bilimsel, sistematik ve rasyonel çözümler getirilemediği sürece sistemde yaşanan karmaşıklığın devam edeceği ön görülmektedir. Tüm bu sorunların genel sonucu, hatalı yönlendirmeye bağlı yanlış istihdama zemin hazırlayabilir. Olası ve mevcut sorunlara tespit etmek ve ardından bu sorunların önem sırasını belirlemek adına bu sorunları bizzat deneyimleyen bireylerin görüş ve isteklerinin önemle değerlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin nitelikli bireyler olarak yetişmesinde ve okulların diğer paydaşları olan öğrenci, yönetici ve veliler arası etkileşimde önemli rollere sahiptir. Öğrenciler ise eğitim sistemindeki en ufak değişikliklerde bile, bu değişikliklerden etkilenme düzeyi en yüksek gruptur. Eğitimin bu paydaşları ve eğitim süreçlerinde üstlendikleri roller dikkate alındığında ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan sorunların ve önem düzeylerinin bu gruplar üzerinden belirlenmesi ve açığa çıkarılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

1.2.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ele alınan araştırmalar; kademeler arası geçişte yaşanan sorunların incelendiği ve sıralama yargılarıyla ölçekleme yönteminin kullanıldığı araştırmalar olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

1.2.1. Kademeler Arası Geçişte Yaşanan Sorunların İncelendiği Araştırmalar

Shepard ve Dougherty (1991), yüksek risk içeren sınavların kullanımının eğitim sürecine nasıl yansıdığını belirlemek amacıyla ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmen görüşlerini incelemiştir. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ve görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırma 640 öğretmenin katılımıyla

gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bazı bulgularına göre, ölçeğin "baskı" boyutundan elde edilen puanların oldukça yüksek olduğu ve öğretmenlerin sınavlara hazırlıkta öğrencilerinin başarılarını arttırmak için kendilerini baskı altında hissettikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin %49.6'sı sınavda yer almayan konuların daha az önemli geldiği hakkında görüş bildirirken, %65.7'si sınıf içi ölçme ve değerlendirmede testlerin öncelikli hale geldiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin üst düzey becerileri geliştirmeye yönelik sınırlı etkinlikler yapabildikleri saptanmıştır.

Barksdale Ladd ve Thomas (2000) tarafından yapılan araştırmada yüksek risk içeren sınavlara hazırlıkta yaşanan sorunların öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya; 3-20 yıl arasında değişen kıdem derecelerine sahip, 1-8. Sınıfların derslerine giren 59 branş öğretmeni ile 20 veli katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin; öğrenci başarısını arttırmak için kendilerini baskı ve stres altında hissetme, yaşadıkları stres ve baskıyı öğrencilerine yansıtma, sınav başarısına göre kıyaslanma ve meslektaşları ile konuşmalarının sınav merkezli hale gelme gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler testlerin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerine değinerek sınav stresinin öğrencilerde çeşitli sağlık sorunlarına yol açtığını belirtmişlerdir. Araştırmada sınıf içi eğitim öğretim etkinliklerine yönelik herhangi bir soru yöneltilmemesine rağmen öğretmenler; öğrencileri sınavlara hazırlamak için çokça vakit harcadıklarını, öğrencilerin test çözmeyi öğrendiklerini, öğrencileri ile ilişkilerinin test odaklı hale geldiğini, üst düzey düşünme becerilerine yönelik etkinlikler ile deney, drama, okul gezileri, oyun ve okuma gibi etkinlikleri artık gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşleri ile tutarlı olarak velilerin de sınavların çocuklar için bir stres ve kaygı unsuru olduğu görüşünde olduğu görülmüştür.

Bıçak ve Çevik (2010) tarafından yapılan araştırmada, 2008 yılında uygulanan SBS'de yer alan matematik maddelerinin üst düzey düşünme becerilerini ölçme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak "7. Sınıf Matematik Testi Üst Düzey Zihinsel Becerileri Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yarısından fazlasının üzerinde uzlaştıkları, üst düzey düşünme süreçlerini ölçen yalnızca 1 maddenin olduğu belirlenmiştir. Bu madde de sentez düzeyinde yer almıştır. Ayrıca matematik kazanımları açısından ölçekte yer alan üst düzey zihinsel becerilerin öğretmenler tarafından önemli görülme düzeyleri yüzde ve frekans değerleri ile hesaplanmış, öğretmenlerin bu becerilere verdikleri önem düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Hanımoğlu (2010) tarafından yapılan bir araştırmada OGES sürecinde öğrencilerin sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 6 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 723 ilköğretim öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın bazı bulgularına göre, anneden algılanan kabul ve ilgi sınav kaygısının anlamlı yordayıcısıdır. Anneden algılanan ilgi ve kabul düzeyi arttıkça öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin düştüğü tespit edilmiştir. Ayrıca sınav kaygısı ölçeğinden elde edilen toplam puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Kız öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilerin kaygı düzeyinden istatistiksel olarak yüksek olduğu görülmüştür ($t(694)=4.459$, $p<0.05$).

Yılmaz ve Altınkurt (2011) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunlar hakkındaki görüşleri incelenmiş ve araştırma 91 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan, eğitim sisteminde sorun olarak değerlendirebilecekleri 5 sorun alanı tanımlamaları ve bu sorunların gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları Türk eğitim sistemindeki en önemli sorunun ortaöğretim veya yükseköğretim kademesine geçişte ölçme ve değerlendirme kapsamında kullanılan merkezi sınavlar olduğunu belirtmişlerdir (f=54). Katılımcı görüşlerinde merkezi sınavların; okula olan ilgiyi azaltarak okul dışı kaynaklara olan ihtiyacı arttırması, öğrenci yeteneklerini göz ardı etmesi, sınavlara hazırlık sürecinde bireysel ya da sosyal gelişimi sınırlandırması ve öğretmen başarısını merkezi sınav başarısına bağımlı hale getirmesi sorunlarına vurgu yapıldığı ortaya çıkmıştır.

Kutlu ve Kumandaş (2012) tarafından yürütülen araştırmada, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin OGES sürecinde sınav baskısı yaşama durumlarını yordayan değişkenler incelenmiştir. Nicel araştırma yaklaşımıyla korelasyonel olarak yürütülen araştırma 665 öğrenci ile yürütülmüştür. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen sınav baskısı ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; okul dışı kaynaklara yönelen, ders çalışmak için fazla süre harcayan, sinemaya gitme gibi sosyal etkinliklere daha az katılan öğrenciler sınav baskısını daha çok yaşamaktadır. Daha çok test çözen ve spor yapmayan öğrenciler spor yapanlara göre daha fazla baskı hissetmektedir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça algılanan sınav baskısının artış gösterdiği tespit edilmiştir.

Kumandaş (2013) tarafından yürütülen araştırmada yüksek risk içeren sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini ortaöğretim kademesinde öğrenim gören 10, 11 ve 12. Sınıftan toplam

1.190 öğrenci ile görüşme yapılan 38 öğrenci oluşturmuştur. Karma desende yürütülen araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça derslere olan ilgilerinin ve sosyal etkinliklere ayırdıkları zamanın azaldığını göstermiştir. Öğrencilerin sınava hazırlık döneminde aile ve akranları ile yaşadıkları tartışmaların sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak yüksek başarılı öğrencilerin, sınıf düzeyleri arttıkça aile ya da akranları ile iletişimlerinin azaldığı ve vakitlerinin çoğunu sınava hazırlanarak geçirdikleri belirlenmiştir.

Dinç Dere ve Koluman (2014) tarafından yapılan bir araştırmada kademeler arası geçişte yaşanan sorunlar, farklı sistemlere tanıklık etmiş 9 bireyin görüşleri değerlendirilerek incelenmiştir. Araştırmanın genel bulgularına göre, bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sınırlı olması ve özel ders, etüt merkezi ya da dershane gibi kaynaklara ayrılan bütçenin velilere maddi bir yük olması orta ve yüksek öğretim kademelerine geçiş sürecindeki sorunlar olarak değerlendirilmiştir.

Okutan ve Kurnaz (2014) araştırmalarında, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ortaöğretime geçişte yaşadıkları sorunları incelemiştir. Bu bağlamda 23 öğretmen ve 9 okul yöneticisinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma bulgularına göre, "gidilebilecek ortaöğretim kurumlarının sayıca sınırlı olması ve çeşitli alt yapı yetersizlikleri, öğrencilerin ortaöğretim kademesine alışmada sıkıntılar yaşaması, ilgi ve yeteneğe göre bir ortaöğretim kurumuna yerleştirmenin sağlanamıyor olması, rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinin yeterli olmaması ve ailelerin konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması" özel eğitime muhtaç öğrencilerin yaşadıkları sorunlar olarak tanımlanmıştır.

Kahraman (2014) tarafından yapılan bir araştırmada OGES kapsamındaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Ortaöğretim kademesinde görev yapan 26 öğretmenin görüşleri doğrultusunda; yüksek risk içeren merkezi sınavlar nedeniyle öğretim sürecinin test içerikleri üzerine yoğunlaştığı, sınıf içinde sıklıkla soru çözüldüğü ve öğretmenlerin farklı öğretim yöntem veya teknikleri uygulama fırsatı bulamadıkları ortaya çıkmıştır.

Kılıçkaya (2016) tarafından yürütülen araştırmada, 8. sınıfların dersine giren 30 İngilizce öğretmeni ile görüşülerek TEOG sisteminin olumsuz etkilerini tespit etmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin %90'ı sınıf içindeki öğretim tekniklerinin ve ölçme değerlendirme uygulamalarının sınırlı hale gelmesi sorununa dikkat çekmiştir. Öğretmenler, İngilizce alt testinin kapsamı doğrultusunda sınıf içinde de gramer, okuma

ve kelime bilgisi üzerinde daha çok durulduğunu ancak konuşma, dinleme ve yazma becerilerine yönelik etkinliklerin ihmal edilebildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin sınav başarısı düşük olduğunda "kötü öğretmen" olarak nitelendirilmekten korktukları için kendilerini stres altında hissetmektedir.

Bakırcı ve Kırıcı (2018), TEOG sisteminin kaldırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımı ile özel durum çalışması olarak yürütülmüştür. Ortaokulda ve Fen Bilimleri branşında görev yapmakta olan 10 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bazı bulgulara göre, öğretmenlerin hepsi sistem değişikliği nedeniyle öğrenci ve öğretmenlerde belirsizlik oluşturduğu konusunda görüş birliği içinde olmuştur. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre, yaşanan belirsizlikler öğrenci motivasyonunda düşüşe neden olmuştur.

Özer Özkan ve Acar Güvendir (2018) tarafından yapılan bir araştırmada, Türkiye'de ortaöğretim kademesine geçişte uygulanan yüksek risk içeren merkezi sınavların öğretmen üzerindeki etkileri belirlemek amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim kademesinde farklı branşlarda görev yapan toplam 389 8. Sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Ölçek maddelerinin yazımında ilgili alanyazın ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Ölçekten elde edilen puanlara ilişkin yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre özdeğeri 1'den büyük olan ve 24 maddeden oluşan 4 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Faktörler sırasıyla; "öğretimsel etki", "moral ve motivasyon", "olumsuz stres ve kaygı" ile "öğretimsel çıktı" olarak isimlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ortaya çıkan dört faktörlü yapının doğrulandığı belirlenmiştir. Ölçekten elde edilen puanların güvenirliği Cronbach α iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayıları sırasıyla; 0.84, 0.82, 0.80 ve 0.67'dir. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin, yüksek risk içeren merkezi sınav uygulamalarının öğretmenler tarafından algılanan olumsuz etkilerini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konmuştur.

Alanyazın genel olarak değerlendirildiğinde, kademeler arası geçişte yaşanan sorunları belirlemeyi amaçlayan araştırmalarda nitel yaklaşımın baskın olduğu saptanmıştır (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Barksdale Ladd ve Thomas, 2000; Dinç ve diğerleri, 2004; Kahraman, 2014; Kılıçkaya, 2016; Okutan ve Kurnaz, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Nitel araştırmaların veri toplama süreçlerinde genellikle yarı yapılandırılmış görüşme soruları tercih edilmiş ve öğretmenler görüşlerine sıklıkla

başvurulan kişiler olmuştur (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Barksdale Ladd ve Thomas, 2000; Dinç ve diğerleri, 2004; Kahraman, 2014; Kılıçkaya, 2016; Okutan ve Kurnaz, 2014). Araştırmaların çok az bir kısmı veliler (Barksdale Thomas, 2000), öğretmen adayları (Yılmaz ve Altınkurt, 2011) ve okul yöneticileri (Okutan ve Kurnaz, 2014) ile yürütülmüştür. İlgili araştırmalardan iki tanesinin karma yöntem araştırması olarak yürütüldüğü belirlenmiştir (Shepard ve Dougherty, 1991; Kumandaş, 2013). Kademeler arası geçişte yaşanan sorunları nicel bir yaklaşımla inceleyen araştırmaların nitel yaklaşıma kıyasla daha sınırlı olduğu ve bu araştırmalarda veri toplama aracı olarak ölçek (Bıçak ve Çevik, 2010; Hanımoğlu, 2010; Kumandaş, 2013; Kutlu ve Kumandaş, 2012; Özer Özkan ve Güvendir Acar, 2018) kullanıldığı dikkat çekmiştir. Sorunların önem düzeylerini saptayan araştırmaların ise oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Bıçak ve Çevik, 2010; Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Bu araştırmalarda da sorunların önemli görülme düzeyinin frekanslara, yüzdelere veya ölçeklerden elde edilen toplam puanlara göre yorumlandığı görülmüştür. Nicel bir yaklaşım ile sorunların önem düzeylerini belirlemeye yönelik ölçekleme çalışmalarının eksik olduğu tespit edilmiştir.

1.2.2. Sıralama Yargıları ile Ölçekleme Araştırmaları

Kan (2008), bağımlılık yapıcı maddelere yönelik tutum ölçeğinde yer alan maddelerin ilgili yapıyı ölçme derecelerini sınıflama ve sıralama yargıları ile ölçeklemiştir. Araştırma 84 psikolog ve akademisyenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Sıralama yönteminde birleşik bir standartla ölçekleme yöntemi; sınıflamada ise D halinden tam veri seti üzerinden ölçekleme yapılmıştır. İki yöntem arasındaki korelasyon Spearman-Brown katsayısı ile hesaplanarak yöntemler arasında düşük düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=0.20$, $p>0.05$).

Bal (2011), SBS'de öğrenci başarıları üzerinde etkili rol oynayan faktörleri sıralama yargılarıyla ölçeklemiştir. Ölçekleme 250 9. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Gözlemcilere sunulacak yargıların belirlenmesi için 20 kişilik bir öğrenci grubunun yazılı görüşleri alınmıştır. Öğrenci görüşlerine göre SBS başarısında etkili olduğu düşünülen 7 faktör belirlenmiştir. Ölçekleme işleminde, tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümü tercih edilmiştir. V. hale ilişkin varsayımlar karşılanarak ($X^2=2.6815$, $sd=15$, $p>0.05$) bu halden elde edilen ölçek değerleri yorumlanmıştır. Öğrencilere göre, merkezi sınav başarısındaki en etkili faktör "bireysel

özellikler" iken kitap okuma ve kendine zaman etkinliklerini içeren "sosyal etkinlikler" başarıda en az etkili olan faktör olarak değerlendirilmiştir.

Özer Özkan ve Acar Güvendir (2013), eğitim fakültesinde öğrenim gören 395 son sınıf öğrencinin ölçme ve değerlendirme dersinin sunulmasında tercih ettikleri öğretim yöntem ve teknikleri araştırmışlardır. Ölçek değerleri, tam sıralama halinde ikili karşılaştırma yönteminin V. halinden hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda, 6 yöntem arasında en çok tercih edilen yöntemin "örnek olay" en az tercih edilen yöntemin "bireysel çalışma" olduğu belirlenmiştir.

Kara ve Gelbal (2013), ilköğretim öğrencilerinin başarısında etkili olduğu düşünülen özelliklerin önem düzeylerini incelemiştir. Farklı üniversite ve bölümlerde öğrenim gören toplam 590 öğretmen adayı gözlemci olarak araştırmaya katılmıştır. Ölçeklemeye esas olan uyarıcıların belirlenme sürecinde alanyazından faydalanılmıştır. Veri analizinde tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümü kullanılmış ve V. halden elde edilen ölçek değerleri yorumlanmıştır (X^2=4,72, sd=28, p>0.05). Araştırma sonuçlarına göre 8 uyarıcı arasından "düzenli çalışma" en önemli özellik olarak ölçeklenirken, "okulun fiziksel olanakları" en az önemli olarak değerlendirilmiştir.

Özkan ve Arslantaş (2013) tarafından yapılan araştırmada etkili öğretmen özellikleri 229 öğretmen ve 34 yönetici olmak üzere toplam 263 gözlemciye sıralatılmıştır. Tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümünün V. halinden hesaplanan ölçek değerlerine göre, öğretmen ve yöneticiler 7 uyarıcı arasından "öğrencilerin öğrenebileceği ve başaracağına ilişkin yüksek beklentilere sahip olma" uyarıcısını son sıraya yerleştirmiştir. "Öğrencilere ideal davranış modeli oluşturma" öğretmenler tarafından; "eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrenciler ile iş birliği içinde çalışma" uyarıcısı ise yöneticiler tarafından ilk sıraya yerleştirilmiştir.

Sungur Gül ve Özer Özkan (2013) tarafından yürütülen ve Fen ve Teknoloji özel alan yeterliliklerinin önem düzeylerinin incelendiği araştırmada, 10 özel alan yeterliği belirlenmiş ve bu uyarıcılar 1. ve 4. Sınıfta öğrenim gören toplam 116 öğretmen adayına sunulmuştur. Veriler ikili karşılaştırmalar çözümünün V. haliyle analiz edilmiştir. 1. Sınıf öğrencileri "öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilme" uyarıcısını; 4. Sınıf öğrencileri ise "öğretim sürecini program doğrultusunda planlama, ortam düzenleme, materyal hazırlama ve kaynaklardan yararlanma" uyarıcısını ilk sıraya yerleştirmiştir. "Öğretim ortamlarında gerekli güvenlik ortamı oluşturabilme" ise her iki grup tarafından son sırada ölçeklenmiştir.

Eğitim fakültesinde okutulmakta olan 7 meslek bilgisi dersinin önemli görülme derecesinin araştırıldığı bir araştırmada verilerin analizi tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümü ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekleme sonucunda ki-kare analizi istatistiksel olarak anlamlı (X^2=137,8355, sd=15, p<0,05) bulunmuş ve V. halin varsayımları karşılanamadığı için III. Hal ile ölçekleme yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarına göre en önemli ders "okul deneyimi" iken en az önemli görülen ders "özel eğitim" dir (Yalçın ve Şengül Avşar, 2014).

Örs Özdil ve Kınay (2015), 5. Sınıfta yer alan 15 seçmeli dersin, 4. Sınıf öğrencileri tarafından tercih edilme düzeylerini araştırmıştır. 316 öğrenci ile yürütülen araştırmada ki kare değeri tablo değerinden küçük çıkmıştır (X^2=16.836 sd=91 p>0.05). Böylece V. halin varsayımları karşılanmıştır. Seçmeli dersler arasından en çok tercih edileni "spor ve fiziki etkinlikler", en az tercih edileni "yaşayan diller ve lehçeler" olmuştur.

Yılmaz ve Doğan (2015) matematik öğretmeni adaylarının meslek tercihlerinde ön planda tuttuklarını faktörleri belirlemek amacıyla, meslek tercihinde etkili olan 10 gerekçeyi sıralama yargılarıyla ölçeklemişlerdir. Verilerin analizi, tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümü ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ölçek değerlerinin ampirik verilerle uyum derecesi ki-kare istatistiği sonucunda anlamlı (X^2=5.0539, sd=36, p>0,05) bulunmamıştır. Bu nedenle V. halden elde edilen ölçek değerleri yorumlanmıştır. En etkili faktörün "kişiliğime uygun olması" en az etkili olan faktörün ise "geleneksel öğretmenlerin yerini alma isteği" uyarıcısı olduğu belirlenmiştir.

Balkar ve Özkan (2015) tarafından yapılan bir araştırmada okul yöneticilerinin liderlik geliştirmede tercih ettikleri eğitim liderliği standartları incelenmiştir. 132 okul yöneticisi gözlemci olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Veri analizinde ikili karşılaştırmalar çözümü ve V. halden elde edilen ölçek değerleri kullanılmıştır. 8 uyarıcı arasından en önemli görülen standart "okul kültürü oluşturma", son sırada yer alan standart ise "okul süreçlerini ve kaynaklarını yürütme" olmuştur.

Şahin, Boztunç Öztürk ve Taşdelen Teker (2015) öğretmen adaylarının başarılarının değerlendirilmesinde tercih ettikleri ölçme araçlarını belirlemiştir. Bu amaçla, 8 ölçme aracı 163 öğretmen adayı tarafından sıralanmıştır. Veri analizinde ikili karşılaştırmalar çözümünün V. halinden elde edilen ölçek değerleri hesaplanmıştır. Buna göre, "Doğru-yanlış maddelerini içeren testler" ilk sırada ölçeklenirken, "performans görevleri" son sırada ölçeklenmiştir.

Yaşar (2016), öğretmen adaylarının akademik başarılarını etkileyen özelliklerin önem sırası belirlenmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda alanyazından yararlanılarak saptanan 15 uyarıcı 584 gözlemciye sunulmuştur. Verilerin analizinde bileşik standartla ölçekleme çözümü kullanılmıştır. Araştırmanın bazı bulgularına göre öğretmen adayları, motivasyonu akademik başarıyı etkileyen en önemli özellik olarak değerlendirmiştir.

Çüm ve Doğan (2016), ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kademelerinde görev yapan 242 öğretmenin çalışma yaşamında güdülenme düzeylerini arttıran faktörlerin önemli görülme düzeylerini araştırmıştır. Önem düzeylerinin belirlenmesinde ikili karşılaştırmalar çözümü kullanılmıştır. Ki-kare değeri istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı için (X^2= 3.392, sd=45, p>0.05) V. halden elde edilen ölçek değerleri yorumlanmıştır. "Mesleğim saygınlığını arttıran çalışmaların yapılması" güdülenmeyi arttıran en önemli faktör olurken "velilere çeşitli konularda eğitim verilmesi" en az olmuştur.

Bozgeyikli, Toprak ve Derin (2016), öğretmen adaylarının meslek seçiminde etkili olduğu düşünülen mesleki değer yargılarını ölçeklemiştir. Araştırmaya çeşitli bölümlerde öğrenim gören 320 öğretmen adayı katılmıştır. Ölçekleme formlarının geliştirilmesinde 30 kişilik bir öğrenci grubu ile kompozisyon çalışması yürütülmüştür. Bu çalışma sonucunda 10 meslek değeri uyarıcı olarak belirlenerek gözlemcilere sunulmuştur. Ölçekleme işleminde yöntemin ikili karşılaştırmalara çözümünün V. hali kullanılarak ölçek değerleri elde edilmiştir. Ölçekleme sonucunda öğretmenlik mesleğinin seçiminde en önemli kriter düzenli yaşam en az önemli kriter ise rekabet olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçek sıralamaları cinsiyet ve bölüm değişkeni bakımından değişkenlik göstermiştir.

Nalbantoğlu Yılmaz (2016) 245 öğretmen adayı ile yürüttüğü araştırmasında öğretmen adaylarının, öğrenci ve öğretmen konumundayken tercih ettikleri ölçme araçları incelenmiştir. Bu doğrultuda 9 uyarıcı gözlemcilere sunulmuş ve sıralama verileri ikili karşılaştırmalar yönteminin V. halinden elde edilen ölçek değerlerine göre yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, gözlemciler öğrenci konumundayken en çok "çoktan seçmeli madde içeren testler" en az "sözlü sınav" uyarıcısını; öğretmen konumundayken ise en çok "çoktan seçmeli madde içeren testler" en az "öğrenci ürün dosyası" uyarıcısını tercih etmektedirler.

Özberk, Boztunç Öztürk, Yılmaz Fındık ve Kaptı (2017), Erasmus öğrenci değişim hareketliliğine katılan öğrencilerin önceliklerini belirlemek amacıyla sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, 175 giden ve 29 gelen

olmak üzere toplamda 214 öğrenci katılmıştır. Uyarıcıların belirlenmesi amacıyla öğrencilere açık uçlu maddeler ile Erasmus sürecinin nasıl geçtiği sorulmuştur. Belirlenen 11 uyarıcı öğrencilere sunulmuş ve veri analizi ikili karşılaştırma çözümünün III. hali ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, her iki öğrenci grubu için en öncelikli neden üniversitenin bulunduğu ülke ve şehrin özellikleridir. Yabancı öğrenciler ile iletişim kurma uyarıcısı giden öğrenciler için, üniversite özellikleri uyarıcısı ise gelen öğrenciler için en az öncelikli nedenler olarak değerlendirilmiştir.

Toprak ve Taşğın (2017) öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmeme nedenlerini sıralama yargılarıyla ölçekleyerek değerlendirmiştir. Araştırmanın katılımcıları farklı okul türlerinde görev yapan 220 öğretmendir. Ölçeklenecek uyarıcıları belirlemek amacıyla 20 kişilik bir gruptan neden lisansüstü eğitim yapmadıklarını yazmaları istenmiştir. İçerik analizi ile çözümlenen veriler sonucunda 8 uyarıcı belirlenmiştir. Sıralama yargıları ile ölçekleme yönteminin tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümü veri analizinde kullanılan çözüm olmuştur. Ortalama hata değeri hesaplanmayarak V. halin varsayımlarının karşılandığı kabul edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, lisansüstü eğitim görmemenin en önemli nedeni "lisansüstü eğitimin yorgun ve yıpratıcı olması" olarak belirlenmiştir. En son sırada yer alan uyarıcı ise "mesleğe katkısına inanmama" uyarıcısıdır.

Sıralama yargıları ile ölçekleme çalışmalarının 2013 yılından itibaren artış gösterdiği dikkat çekmektedir. Ancak diğer ölçekleme yöntemlerine kıyasla, sıralama yargılarına ilişkin çalışmaların sayıca yetersiz olduğu düşünülmektedir. Sıralama yargılarına dayalı araştırmaların büyük bir kısmı öğretmen adayları (Bozgeyikli ve diğerleri, 2016; Kara ve Gelbal, 2013; Nalbantoğlu Yılmaz, 2016; Özer Özkan ve Acar Güvendir, 2013; Özkan ve Arslantaş, 2013; Sungur Gül ve Özer Özkan, 2013; Şahin ve diğerleri, 2015; Yalçın ve Şengül Avşar, 2014; Yaşar, 2016; Yılmaz ve Doğan, 2015), çok az bir kısmı ise öğretmen (Çüm ve Doğan, 2016; Toprak ve Taşğın, 2017) yönetici (Balkar ve Özkan, 2015; Özkan ve Arslantaş, 2013), akademisyen (Kan, 2008) ve ilk, orta veya yükseköğretim kademesinde öğrenim gören öğrenciler (Bal, 2010; Örs Özdil ve Kınay, 2015; Özberk ve diğerleri, 2017) ile yürütülmüştür. Sıralama verilerinin analizinde genellikle tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümü kullanılmış, bileşik standartla ölçekleme çözümüne yer veren araştırmaların oldukça az sayıda (Kan, 2008; Yaşar, 2016) olduğu belirlenmiştir. Kademeler arası geçişe yönelik ise sınırlı sayıda (Bal, 2010) ölçekleme araştırmasının olduğu saptanmıştır. Bu araştırmanın da kademeler arası geçişin bir parçası olan merkezi sınavlar ve akademik başarı boyutunu

incelediği belirlenmiştir. Bu yönüyle, araştırmada sıralama yargıları ile ölçekleme yönteminin kullanımının alandaki eksiliği dolduracağı ve bu yöntem hakkında daha fazla bilgiyi ortaya konacağı öngörülmüştür.

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında yaşanan sorunları 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlemek ve belirlenen sorunların önemli görülme düzeylerini, sıralama yargılarıyla ölçekleyerek değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında yaşanan sorunlar nelerdir?
2) Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında yaşanan sorunlar nelerdir?
3) Öğrencilere göre ilköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş sisteminde yaşanan sorunların önemli görülme düzeylerine bağlı ölçek değerleri nasıldır?
4) Öğretmenlere göre ilköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş sisteminde yaşanan sorunların önemli görülme düzeylerine bağlı ölçek değerleri nasıldır?
5) İlköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş sisteminde yaşanan sorunların önemli görülme düzeylerine bağlı ölçek değerleri, öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri okul türüne göre betimsel olarak farklılık göstermekte midir?
6) İlköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş sisteminde yaşanan sorunların önemli görülme düzeylerine bağlı ölçek değerleri; öğretmenlerin branşlarına ve kıdemlerine göre betimsel olarak farklılık göstermekte midir?

1.4.Araştırmanın Önemi

Herhangi bir sorunu çözümlemenin ilk aşaması sorunun ne olduğunu tanımlamaktır. Bu araştırmada da ortaöğretim geçiş sistemlerine yönelik sorunlar bir arada değerlendirilmiş ve sorunlar genel hatlarıyla ortaya çıkarılarak işevuruk bir tanımlama yapılmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle, elde edilen bulgular Türkiye'de ortaöğretime geçiş hakkında detaylı bilgiler vermesi açısından önemlidir.

Ortaöğretim kademesine geçiş sistemindeki değişikliklerden etkilenme düzeyi yüksek olan ve farklı sistemlere tanıklık eden öğretmen ve öğrencilerin, yaşanan

sorunları psikolojik boyutta nasıl yerleştirdiklerinin ortaya çıkarılması ile bir anlamda sorunların çözümünde dikkate alınması gereken önceliklerin belirlenebileceği düşünülmüştür. Bu bağlamda ölçek değerlerinden elde edilen sıralamaların, sorunların çözümüne katkı sağlayacak veriler olarak kullanılabileceği öngörülmektedir. Ayrıca araştırma bulgularının, sistem geliştirmede rolü olan uzman ve eğitimcilerin ortaöğretime geçiş sistemini biçimlendirmelerine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu katkıların yalnızca ilköğretim ve ortaöğretim kademeleri ile sınırlı kalmayacağı, yüksek öğretim kademesine geçiş sistemindeki uygulamalara ve bu alanda yapılacak çalışmalara örnek olabileceği düşünülmektedir.

Bireylerin algısal süreçlerinin sayısallaştırılmasında kullanılabilecek en uygun yöntemlerden biri yargı yaklaşımına dayalı ölçekleme yöntemleridir. Ancak sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemine ilişkin uygulamalar çeşitli güçlü yönleri olmasına rağmen diğer ölçekleme yöntemlerine kıyasla daha az kullanılan bir teknik olmuştur. Özellikle 8. ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yaş düzeyleri ile uyarıcıların sunuş biçimindeki kolaylık dikkate alındığında yöntemin kullanışlılığı daha da önem kazanmaktadır. Bu yönüyle araştırma, ölçme ve değerlendirme alanında ölçekleme çalışmalarının farklı sınıf düzeylerinde ve eğitimin farklı disiplinlerinde kullanılabilmesine ve yaygınlaşmasına katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

1.5.Sınırlılıklar

- Araştırma yargı yaklaşımına dayalı ölçekleme yöntemlerinden sıralama yargılarıyla ölçekleme yöntemi ile sınırlıdır.
- Araştırmanın örneklemi Kütahya il merkezi ile sınırlıdır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin analizine dair açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 8. ve 9. sınıf öğrencileri ile bu sınıf düzeylerinde derse giren branş öğretmenlerinin ortaöğretim kademesine geçiş sisteminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri incelenmiş ve ardından tespit edilen sorunların önemli görülme düzeyleri sıralama yargılarıyla ölçeklenmiştir. Araştırma, bu yönüyle karma yöntem araştırması olarak yürütülmüştür. Karma yöntem, araştırma probleminin çözümlenmesi sürecinde nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı ve bu veri setlerinin bütünleştirerek yorumlandığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017). Karma yöntem tasarımında kullanılan desenlerden biri keşfedici ardışık desen, bir diğer adıyla, sıralı nitel→nicel desendir. Bu tür desenlerde, nitel ve nicel yaklaşımın kronolojik sırası dikkate alınır ve başlangıçta nitel veriler toplanır. Nitel veriler yeni bir ölçme aracının geliştirilmesi veya biçimlendirilmesi amacıyla kullanılabilir. Son aşamada ise nitel bulguları desteklemek veya genellemek için, oluşturulan ölçme aracı kullanılarak nicel kısım tamamlanır (Creswell, 2017; Plano Clark ve Ivankova, 2018). Bu araştırmada da ölçekleme formlarında yer alan ve ölçeklemeye esas olan uyarıcıların belirlenmesinde öncelikli olarak nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmada, iki yaklaşımın kullanım sırası ile nitel verilerin nicel kısımda hangi amaçla kullanılacağı dikkate alındığında araştırmanın keşfedici ardışık desen ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel kısmında 8. ve 9. sınıf öğrencileri ile öğretmenlerinin ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan sorunlara ilişkin deneyimleri ve görüşleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Bu nedenle nitel aşama temel nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Temel nitel araştırmalar bireylerin kendi yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamayı amaçlar (Merriam ve Tisdell, 2016). Nicel kısım ise betimsel araştırma olarak yürütülmüştür. Betimsel araştırmalar belirli bir örneklem ya da grup üzerindeki bir durumu, bu grup üzerinde yürütülen gözlemlere dayalı olarak

bütünüyle ve dikkatli bir biçimde tanımlayan araştırmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

2.2. Evren-Örneklem

Araştırmanın nitel kısmında, öğrenciler ile gerçekleştirilen kompozisyon yazım çalışması ve öğretmenler ile gerçekleştirilen görüşmelerde mümkün olduğunca farklı görüşlere ulaşılması hedeflenmiştir. Bu nedenle her iki gruptaki katılımcıların belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme altında yer alan maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme az sayıdaki durumdan çok sayıda, zengin bilgiler elde etmeyi hedefler (Patton, 2002; Teddlie ve Tashakkori, 2015). Maksimum çeşitlilik örneklemesi ise araştırma problemi hakkında bilgi sahibi olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtma amacı taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmadaki çeşitlilik; akademik başarı düzeyleri, sosyoekonomik düzeyleri ile türleri farklı olan okullar seçilerek oluşturulmuştur. Araştırmada yer alan her bir değişken için 5 kişiden az olmamak üzere (Cohen ve Swerdlik, 2009) Kütahya il merkezindeki okullarda öğrenim görmekte olan 8. sınıflardan 27, 9. sınıflardan 42 öğrenci ile kompozisyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Eşzamanlı olarak ortaokul ve liselerde görev yapan 15 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Kompozisyon çalışmasına katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Kompozisyon Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Okul Türü ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Okul Türü	**Sınıf Düzeyi**	**Öğrenci Sayısı**
A Ortaokulu	8	9
B Ortaokulu	8	9
İmam Hatip Ortaokulu	8	9
Toplam		**27**
Anadolu Lisesi	9	12
İmam Hatip Lisesi	9	15
Sosyal Bilimler Lisesi	9	15
Toplam		**42**

Tablo 1'e göre uygulamanın gerçekleştirildiği 3 ortaokuldan eşit sayıda 8. sınıf öğrencisi kompozisyon çalışmasına katılmıştır. 9. sınıf kompozisyon grubunun %71,4'ünü İmam Hatip Lisesinde ve Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Öğrenci sayıları bu iki okul türüne eşit dağılmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin demografik bilgileri ise Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Okul Türü, Branş, Cinsiyet ve Çalışma Yıllarına Göre Dağılımları

Okul Türü	**Branş**	**Cinsiyet**	**Kıdem**	**Sınava Hazırlanan Yakını**	**n**
İmam Hatip Ortaokulu	Matematik	Erkek	12	Var	1
	Teknoloji ve Tasarım	Erkek	10	Var	1
	Sosyal Bilgiler	Erkek	6	Yok	1
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Erkek	20	Var	1
Toplam					**4**
Genel Ortaokul	Türkçe	Erkek	20	Var	1
	Rehberlik	Kadın	3	Yok	1
	Matematik	Erkek	16	Yok	1
		Kadın	17	Yok	1
	Fen Bilgisi	Kadın	13	Var	1
	Sosyal Bilgiler	Erkek	6	Yok	1
Toplam					**6**
İmam Hatip Lisesi	Coğrafya	Erkek	16	Var	1
	Rehberlik	Erkek	9	Yok	1
	Edebiyat	Kadın	3	Var	1
	Matematik	Erkek	20	Var	1
Toplam					**4**
Anadolu Lisesi	İngilizce	Erkek	9	Var	1
Genel Toplam					**15**

Tablo 2'ye göre görüşmelere katılan öğretmenlerin %66.67'si ortaokullarda, %33.33'ü liselerde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 4/5'i erkek iken yalnızca 1/5'i kadındır. Görüşme yapılan öğretmenlerin %26.67'sini matematik branşında görev

yapan öğretmenler, %13.13'ünü sosyal bilgiler öğretmenleri ve %13.33'ünü rehberlik öğretmenleri oluşturmaktadır. Tabloda belirtilen diğer branşların her birinden birer öğretmen görüşmeye katılmıştır. Kıdem değişkeni incelendiğinde, öğretmenlerin %46.67'si 1-10 yıl arasında çalışma tecrübesine sahipken, %53.33'ü 11-20 yıl aralığında çalışma tecrübesine sahiptir. Öğretmenlerin %60'ı ortaöğretim kademesine geçiş sürecinde olan yakınları (çocuğu, komşusu ya da arkadaşının çocuğu) olduğunu belirterek, bu süreç ile hem öğretmen hem de veli olarak yakından ilgili olduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın nicel kısmının evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki devlet ortaokullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri, liselerde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri ile 8. ve 9. sınıfların derslerine giren branş öğretmenleri oluşturmaktadır. MEB (2018c) istatistiklerine göre Kütahya il merkezinde 2017-2018 eğitim öğretim döneminde 8. sınıfa kayıtlı 3.466 öğrenci, 9. sınıfa kayıtlı 3.675 öğrenci bulunmaktadır. Ortaokullarda görev yapmakta olan tüm branş öğretmenlerinin sayısı 816 ve liselerde görev yapmakta olan tüm branş öğretmenlerinin sayısı 746'dır.

Nicel kısımda örneklemde yer alan katılımcıların belirlenmesinde olasılıklı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yönteminde evren, bireylerin belirli özellik veya özelliklerine göre çeşitli tabakalara ayrılır. Her bir tabaka kendi içerisinde seçkisiz ve evrendeki büyüklükleri ile orantılı bir biçimde örneklenir (Robson, 2017). Bu araştırmanın tabakalarını, öğrencilerin öğrenim gördükleri ve aynı zamanda öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri oluşturmuştur. Çıngı'ya (1990) göre 0.95 güven düzeyi ve 0.05 örnekleme hatası ile 1000 kişilik bir evreni temsil edebilecek örneklem sayısı en az 320 iken 4000 kişilik evreni temsil edebilecek örneklem sayısı en az 354 olmalıdır. Bu değerler dikkate alındığında nicel kısmın örneklemini farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan 336 8. sınıf ve 397 9. sınıf öğrencisi ile farklı okul türlerinde görev yapan 130 8. sınıf ve 139 9. sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıflarına, öğrenim gördükleri okulların türüne ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Sınıf Düzeyi, Okul Türü ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Sınıf	Okul Türü	Cinsiyet				Toplam	
		Kız		Erkek			
		n	%	n	%	n	%
8. Sınıf	Genel Ortaokul	127	17.33	122	16.64	249	33.97
	İmam Hatip Ortaokulu	51	6.96	36	4.91	87	11.87
	Toplam	178	24.29	158	21.55	336	45.84
9. Sınıf	Fen Lisesi	17	2.32	10	1.36	27	6.80
	Anadolu Lisesi	65	8.87	72	9.82	137	34.51
	Sosyal Bilimleri Lisesi	18	2.46	8	1.09	26	6.55
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	6.41	97	13.23	144	36.27
	İmam Hatip Lisesi	0	0.00	41	5.59	41	10.33
	Güzel Sanatlar Lisesi	14	1.91	8	1.09	22	5.54
	Toplam	161	21.97	236	32.19	397	54.16
	Genel Toplam	339	46.26	394	53.74	733	100

Tablo 3'e göre örneklemi oluşturan öğrencilerin sayısı kız öğrencilerin sayısından yüksektir. Ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler, İmam Hatip ortaokullarında öğrenim gören öğrenci sayısının neredeyse üç katıdır. 9. sınıf düzeyindeki öğrenci sayıları Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ile Anadolu Liselerinde neredeyse eşit dağılım göstermiştir. Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Güzel Sanatlar Lisesi, öğrencilerin grup içindeki dağılımlarına göre en düşük öğrenci sayısına sahip üç okul türüdür.

Veri toplama sürecinde, toplamda 22 kayıp veri olduğu görülmüştür. Kayıp olarak belirlenen formların (n=16) %72.72'sinde farklı uyarıcılara aynı sıra numarası verilmiş, (n=5) %22.73'ünde uyarıcılara sıralamanın dışında bir sıra değeri (örneğin; 8, 9 veya 0 gibi) verilmiş ve (n=1) %4.55'inde sıralama yarım bırakılmıştır. Hatalı sıralama yapılan formlar analiz dışı bırakılarak 711 veri ile analiz gerçekleştirilmiştir. Örneklemi oluşturan 8. ve 9. sınıf branş öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve branşlarına göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Branşlarına Göre Dağılımı

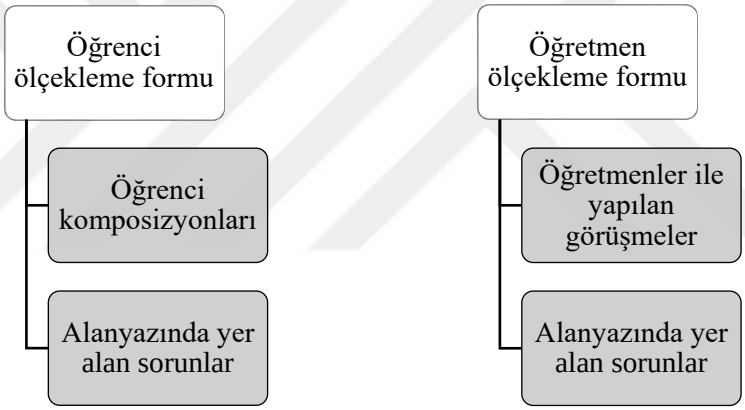
Bağımsız Değişkenler		**8. Sınıf**		**9. Sınıf**		**Genel Toplam**	
		n	%	n	%	**n**	**%**
Cinsiyet	Kadın	78	29.00	80	29.74	158	58.74
	Erkek	52	19.33	59	21.93	111	41.26
	Toplam	130	48.33	139	51.67	269	100
Kıdem	1-10 yıl	41	15.24	47	17.47	88	32.71
	11-20 yıl	67	24.91	58	21.56	125	46.47
	21 ve üzeri	22	8.18	34	12.64	56	20.82
	Toplam	130	48.33	139	51.67	269	100
Branş	Türkçe	24	8.92			24	8.92
	Teknoloji ve Tasarım	4	1.49			4	1.49
	Fen Bilgisi	17	6.32			17	6.32
	İnkilap Tarihi ve Atatürkçülük	12	4.46			12	4.46
	Beden Eğitimi	11	4.09	3	1.12	14	5.20
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	7	2.60	6	2.23	13	4.83
	Görsel Sanatlar	6	2.23	4	1.49	10	3.72
	İngilizce	23	8.55	28	10.41	51	18.96
	Matematik	21	7.81	19	7.06	40	14.87
	Rehberlik	2	0.74	3	1.12	5	1.86
	Müzik	3	1.12	3	1.12	6	2.23
	Almanca			3	1.12	3	1.12
	Tarih			9	3.35	9	3.35
	Felsefe			1	0.37	1	0.37
	Biyoloji			9	3.35	9	3.35
	Fizik			5	1.86	5	1.86
	Kimya			3	1.12	3	1.12
	Sağlık Bilgisi			2	0.74	2	0.74
	Meslek Dersleri			9	3.35	9	3.35
	Coğrafya			7	2.60	7	2.60
	Bilgisayar Bilimi			4	1.49	4	1.49
	Türk Dili ve Edebiyatı			21	7.81	21	7.81
	Toplam	130	48.33	139	51.67	269	100

Tablo 4'e göre, her iki sınıf düzeyinin dersine giren öğretmenlerin sayıları birbirine oldukça yakındır. Kıdem değişkenine göre, her iki öğretmen grubunda da 21 yıl ve üzeri çalışma tecrübesine sahip öğretmenler en az yüzdeliğe sahiptir. Ayrıca kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerin sayısından yüksektir. Örneklemde en çok öğretmenin yer aldığı branşlar sırası ile İngilizce (%18.96), Türkçe/Türk dili ve edebiyatı (%16.73) ve matematiktir (%14.87). Yalnızca bu üç branşın örneklem içindeki yüzdesi %50.56'dır.

Verilerin analize hazırlığı aşamasında, 8. sınıf öğretmenlerine ait formların altı tanesinde; 9. sınıf öğretmen formlarının ise dokuz tanesinde sıralamada çeşitli hataların yapıldığı tespit edilmiştir. Hatalı formların bazılarında aynı rakam birden fazla kez kullanılırken bazılarında sıralamanın eksik bırakıldığı görülmüştür. Bu veriler analiz dışı bırakılarak 8. sınıflardan 124, 9. sınıflardan 130 form ile analiz yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen *"Öğrenci Ölçekleme Formu"* ve *"Öğretmen Ölçekleme Formu"* olarak isimlendirilen iki ölçekleme formu ile toplanmıştır. Ölçekleme formlarının geliştirilme sürecinde, kısacası nitel verilerin elde edilmesinde ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen *"kompoziyon yönergesi"* ve *"görüşme formu*" kullanılmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere yönelik ölçekleme formlarının oluşturulmasında izlenen yol Şekil 1'de özetlenmiştir:



Şekil 1. Ölçekleme Formunda Yer Alan Uyarıcıların Belirlenme Süreci

2.3.1. Öğrenci Ölçekleme Formunun Geliştirilme Süreci

Ölçekleme formunda yer alacak uyarıcıların belirlenebilmesi için ilgili alanyazın dikkate alınmış bunun yanı sıra 8. ve 9. sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile kompozisyon çalışması gerçekleştirilmiştir. Ölçülecek özelliği tanımlarken yalnızca var olan kavramsal çerçeve ile sınırlı kalınmamalı, kompozisyon yazdırma çalışmaları ve gözlemler gibi çeşitli yöntemler ile alan yazın desteklenmelidir (Erkuş, 2012). Kompozisyonlar yazdırılırken, öğrencileri yönlendirmemek adına "sorun" kelimesinin kullanılmaması tercih edilmiş, öğrencilere liseye geçiş sürecinde yaşadıklarını genel olarak anlatabilecekleri açık ve anlaşılır tek bir yönerge verilmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları süreç içerisindeki sorunlar daha sonra veri analizi sürecinde araştırmacı tarafından ayıklanmıştır. Bu yönergede ilgili yaş düzeyleri dikkate alınarak

“ortaöğretim kademesi” yerine “liseye geçiş” ifadesi kullanılmıştır. 8. sınıf öğrencileri ortaöğretim kademesine geçiş sürecini bizzat deneyimleyen gruptur. Aynı zamanda yeni bir geçiş sistemine uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. 9. sınıf öğrencileri ise bu geçiş sürecini yeni atlatmış gruptur. Bu nedenle bu iki sınıf düzeyindeki öğrenciler ve bu öğrencilerin farklı sistemlere tanıklık etmiş öğretmenleri ile yapılmış olan araştırmada güncel ve eski sistemlerde yaşanan ortak sorunlara yönelik nitelikli bilgiler elde edilmesi planlanmıştır.

Kompozisyon yönergesi iki ölçme ve değerlendirme ve iki dil uzmanının görüşlerine sunulmuştur. 7 öğrenci ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasından sonra yönergeye son hali verilerek yazım çalışması gerçekleştirilmiştir (EK-5). Ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında yaşanan sorunlar, kompozisyonlardan elde edilen veriler ve alanyazın dikkate alınarak her iki sınıf düzeyi için ayrı ayrı belirlenmiştir. Ancak 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin görüşleri benzerlik göstererek ve aynı uyarıcıları oluşturduğu belirlenmiş ve iki sınıf düzeyi için ortak tek bir form oluşturulmuştur.

Öğrenciler için oluşturulan formda ilk olarak 6 uyarıcı yer almıştır. Geçerliği sağlamak amacıyla, formlar bu haliyle 3 ölçme ve değerlendirme ile 4 dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerine göre, öğrenci formunda “*ailemin sınava yönelik çalışma yönünde baskı yapması*” uyarıcısının, altında yer alan örnekleri ile beraber daha kapsayıcı olan “*ailem ile yaşadığım sorunlar”* olarak ifade edilmesi gerektiği; yine aynı uyarıcının altında yer alan örneklerden *“ailemin okul dışı kaynaklara bütçe ayırması nedeni ile yaşadığı maddi zorluklar”* uyarıcısının bağımsız bir uyarıcı olarak verilmesi gerektiği önerilmiştir. Sonuç olarak öğrenci ölçekleme formunda 7 uyarıcı yer almıştır. Dilsel ve şekilsel düzeltmeler yapıldıktan sonra 10 öğrenci ile formların deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması sonucunda sayfa yapısı ve biçimsel özellikler yeniden düzenlenmiş ve forma son hâli verilmiştir (EK-7).

Geliştirilen ölçekleme formu, formun nasıl yanıtlanması gerektiğine dair bir yönerge ve iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerin genel bilgileri (cinsiyet ve öğrenim gördükleri okul türleri) yer almaktadır. Ortak oluşturulan formlar, öğrenciler için yalnızca okul türü bilgisi bakımından farklılık göstermiştir. 8. sınıf öğrenci formunda okul türü seçenekleri “Genel Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu” iken 9 sınıf öğrenci formunda bu seçenek “Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi” olarak hazırlanmıştır.

Formun ikinci bölümü “Sorunların Önem Sıralaması” olarak tanımlanmıştır. Bu bölümde tespit edilen ve tanımlanan sorunlar (uyarıcılar) bir tablo halinde sunulmuştur. Sorunlar rastgele ve alt alta yerleştirilmiştir. Her bir sorunun altında, o genel sorunun daha iyi açıklanmasını sağlayan alt örneklere yer verilmiştir. Bu örnekler de kompozisyonlardan ve alan yazından elde edilen bilgilere göre düzenlenmiştir. Sorunların yanına bir “önem sırası” sütunu açılmıştır. Rakamların rahat bir biçimde yazılabilmesi için bu alanda uygun boşluk bırakılmıştır. Sorunların yer aldığı ve sıralamanın yapılacağı tablonun tek bir sayfada, bir bütün olarak kalmasına dikkat edilmiştir.

2.3.2. Öğretmen Ölçekleme Formunun Geliştirilme Süreci

Öğretmen formlarında yer alacak uyarıcıları belirlemek amacıyla 8. ve 9. sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bireylerin bir konuya yönelik bakış açıları, tutumları, inançları ve duygularına ilişkin bilgilerin görüşmeler aracılığıyla etkili bir biçimde toplanabileceği belirtilmektedir (Briggs, 1986; akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler, yapılarındaki esneklik derecesi bakımından yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde açık uçlu sorular katılımcılara sistematik ve tutarlı bir biçimde sunulurken, araştırmacı daha detaylı ve derinlemesine bilgiler elde etmek adına görüşme sırasında sonda sorulardan faydalanabilme esnekliğine sahiptir (Berg, 2004). Bu nedenle öğretmenler ile yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken alanyazından yararlanılmıştır. Bunun dışında öğretmenlerin alan yazındaki mevcut bilgilere ekleyebilecekleri yeni sorunları ifade etmelerine fırsat tanıyan sorular hazırlanmıştır. Sorular yazılırken sade ve anlaşılır bir dil kullanılmasına dikkat edilmiştir. Görüşme formunda ilk olarak öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Bu aşamada farklı bakış açılarına ulaşabilmek amacıyla öğretmenlerin çalışma yılları ve ortaöğretim kademesine geçiş sürecinde olan bir yakını olup olmadığı sorulmuştur. Form dört temel sorudan oluşmuştur. İlk üç temel sorunun altında sonda sorular yer almıştır. Sonda soruların sayısı görüşmenin gelişme biçimine göre kimi zaman arttırılmış kimi zaman da kullanılmamıştır.

Görüşme formu 2 ölçme ve değerlendirme uzmanının ve 2 dil uzmanının görüşlerine sunulmuş ve 3 öğretmen ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasından sonra görüşme formuna son hâli verilerek, form uygulamaya

hazır hale getirilmiştir (Ek-6). Görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler ile alan yazın dikkate alınarak 11 uyarıcı belirlenmiş ve öğretmen ölçekleme formu hazırlanmıştır.

Öğretmen formu da öğrenci formu ile birlikte 3 ölçme ve değerlendirme ile 4 dil uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda, "*öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir yerleştirme yapılamaması*" ile "*liseye yerleşmede okul öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması*" uyarıcıların birbirleri ile bağımlı olduğu ve *"öğrencilerin liseye geçişte yalnızca akademik ölçütlerin dikkate alınmasının"* sonucu olduğu belirtilmiştir. Öğrenci formlarına benzer şekilde, "*okul dışı kaynaklara yönelimin artması*" uyarıcısı altında yer alan "*okul dışı kaynakların aileler için maddi yük oluşturması"* örneğinin bağımsız ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca *"merkezi sınavların üst düzey düşünme becerileri ölçmede yetersiz kalması"* uyarıcısının daha anlaşılır olabilmesi için üst düzey düşünme becerilerine örnek eklenmesi tavsiye edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen formunda 11 uyarıcı yer almıştır. Dilsel ve şekilsel düzeltmeler yapıldıktan sonra 4 öğretmen ile formların deneme uygulaması gerçekleştirilmiş ve son düzeltmelerden sonra uygulamaya geçilmiştir.

Öğretmen formu da "yönerge", "genel bilgiler" ve "sorunların önem sırlaması" bölümlerinden oluşmuştur. Genel bilgiler bölümünde öğrenci formundan farklı olarak öğretmenlerin genel bilgilerini; "cinsiyetleri, branşları, kıdem dereceleri ve çalıştıkları okul türü" oluşturmuştur. Öğretmen formları da okul türü bilgisi bakımından iki farklı şekilde hazırlanmıştır (EK-8).

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öncelikle Kütahya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve Ankara Üniversitesi Etik Kurul'dan gerekli izinler alınmıştır (EK-1, EK-2). Ardından, nitel verileri elde etmek amacıyla 2017-2018 eğitim öğretim yılının nisan ayında Kütahya il merkezindeki devlet ortaokulları ve liselerde öğrenim görmekte olan 8. ve 9. sınıf öğrencileri ile kompozisyon çalışması yapılmıştır. Öğrenciler farklı şubelerden rastgele seçilmiştir. Öğrencileri yönlendirmeden yönerge verilmesine özen gösterilmiş, uygulama sırasında öğrencilerin birbirlerinden etkilenmemelerine dikkat edilmiştir. Öğrenciler ile gerçekleştirilen kompozisyon yazım çalışmaları her iki sınıf düzeyinde 30-35 dakika sürmüştür. Uygulamada farklı okul türlerinden öğrenciler yer aldığı için uygulama bir haftada tamamlanmıştır. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler

sırasında ise görüşme yapılacak ortamın gürültü ve kargaşadan uzak olmasına dikkat edilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerin ders saatleri dışında, öğle aralarında ya da boş ders saatlerinde öğretmenler odasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde araştırma hakkında gerekli açıklamalar yapılarak öğretmenler görüşmeye hazırlanmıştır. Görüşme sorularının doğru ya da yanlış yanıtı olmadığı vurgulanarak öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlerin yanıtlarını yönlendirecek herhangi bir görüş belirtilmekten kaçınılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık olarak 10-15 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcıların izinleri ile sesli ve yazılı kayıtlar elde edilmiştir. Görüşmelerin tamamlanması iki hafta sürmüştür.

Nitel aşama tamamlandıktan sonra oluşturulan ölçek formları, 2017-2018 eğitim öğretim yılının Mayıs ve Haziran ayları ile yine aynı eğitim öğretim yılının Haziran ayında gerçekleştirilen seminer döneminde uygulanmıştır. Seminer dönemindeki uygulamada öğretmenlerin Kütahya'da görev yapıp yapmadıkları sorulmuş ve başka şehirlerde görev yapmakta olan öğretmenler ile uygulama yapılmamıştır. Uygulamalar araştırmacı tarafından bizzat gerçekleştirilmiştir. Ölçekleme formu öğrencilere ve öğretmenlere dağıtıldıktan sonra yönergenin okunması istenmiştir. Yönerge bir kez de sözel olarak araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Gözlemcilerden uyarıcıları bir bütün olarak düşünüp, en önemli gördüklerinden (1) en az önemli (7) gördüklerine doğru sıralamaları istenmiştir. Ayrıca, öğrencilere yapılan açıklamaların ardından sıralamanın nasıl olması gerektiği örneklerle gösterilmiştir. Bu şekilde yanlış sıralamaların neden olacağı veri kaybının önlenmesi amaçlanmıştır. Ölçekleme formlarının yanıtlanma süresi öğrenciler için dört-beş dakika, öğretmenler için yedi-sekiz dakika sürmüştür. Tüm verilerin elde edilmesi 1.5 ay sürmüştür. Ölçekleme formları ile birlikte öğrencilere veli izin formları, öğretmenlere ise gönüllü katılım formu dağıtılmıştır (EK-3, EK-4). Veli izin formları, daha sonra uygulama yapılan sınıfta bulunan öğretmenden ve müdür yardımcılarından toplanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın 1. ve 2. sorularına yanıt oluşturabilmek amacıyla kompozisyonlardan ve görüşmelerden edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı ya da sözlü kaynaklardan elde edilen verileri, kavram ve ilişkilere ulaşarak açıklamayı amaçlayan bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Görüşme ve kompozisyondan elde edilen verilerin analizi tümevarımcı bir yaklaşımla; kodlama, tema oluşturma, kod ve temaların düzenlenmesi ve bulguların açıklanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öncelikle, her bir veri satır satır okunmuş ve yalnızca katılımcıların kendi görüşlerinden elde edilen, kendi içerisinde benzerlik bakımından bütünlük oluşturan ifadeler belirlenmiştir. Ardından bu bütünlüğü temsil eden kodlamalar yapılmıştır (Maxwell, 2018). Maxwell'e (2018) göre katılımcıların kendi ifadelerinden tanılayıcı kategoriler oluşturmak alan yazında henüz gözlemlenmemiş ya da mevcut olmayan fikirlerin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır. Kompozisyondan elde edilen verilerde araştırmanın çerçevesi gereğince yalnızca "sorunlar" üzerinde durulmuş, geçerli sonuçlara ulaşabilmek adına öğrenci yanıtlarında sorunların dışında yer alan veriler ayıklanarak analiz dışı bırakılmıştır. Kodlama sırasında öğretmenlere ve öğrencilere tanıtıcı bir sıra numarası verilmiştir. Tanıtıcı sıra numaraları okul türlerinin kısaltmalarına göre verilmiştir. Her bir kodun yanında bu koda ait örnek görüşlere, öğretmen ve öğrencilerin sıra numarasına ve frekanslara yer verilmiştir. Tüm veriler kodlandıktan sonra bir kod listesi oluşturulmuş ve birbirleri ile benzerlik gösteren kodlarda birleştirilme yapılmıştır. Veri seti ilk kodlamanın ardından araştırmacı tarafından yeniden okunmuş ve bazı kodlarda değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Kodlama işleminden sonra, kodlar daha genel anlam ifade edecek temalara dönüştürülmüştür. Oluşturulan alt temalar öğrenciler için 7, öğretmenler için 4 ana temada birleştirilmiş böylelikle tematik kodlama iki düzeyde gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar, eğitim bilimleri alanında doktora yapan bir araştırmacının görüşlerine sunulmuştur. Kodlamalar karşılaştırılarak fikir birliği sağlanmıştır. Bu aşamada kodlar üzerinde uzlaşıldığından herhangi bir görüş birliği katsayısı hesaplamaya gerek duyulmamıştır.

Araştırmada ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan sorunların önem düzeylerinin belirlenmesinde, yargı yaklaşımına dayalı ölçekleme tekniklerinden sıralama yargılarıyla ölçekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçekleme teknikleri, psikofizik bilimin uğraşı alanı olarak ortaya çıkmıştır (Crocker ve Algina, 2008; Erkuş, 2003). Fechner'e (1860) göre psikofizik, fiziksel uyarıcılar ile algılarımız arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan *gerçek* bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (akt: Marks ve Gescheider, 2002). Ölçekleme tekniklerinin fiziksel olmayan uyarıcılara da uygulanabileceğini kanıtlayan kişi ise Thurstone olmuştur (Crocker ve Algina, 2008). Torgerson (1958) ölçeklemede kullanılabilecek yaklaşımları birey merkezli, uyarıcı merkezli ve tepki merkezli yaklaşım olmak üzere üç sınıfta toplamıştır. Uyarıcı

merkezli bir diğer adıyla yargı yaklaşımında, uyarıcıların doğrusal bir psikolojik boyutta ölçeklenmesi esastır. Yaklaşımın en tipik örnekleri Thurstone tipi ölçekleme yöntemleri; ikili karşılaştırma yöntemi, sınıflama ve mutlak yargılarla ölçekleme ile sıralama yargılarıyla ölçeklemedir (Torgerson, 1958; Turgut ve Baykul, 1992).

Sıralama yargılarıyla ölçeklemede uyarıcılar belirli bir nitelikte küçükten büyüğe veya büyükten küçüğe sıralanır ve her bir uyarıcıya bir sıra sayısı atanır. Bu işlemde, gözlemcilerin uyarıcıları ayırt etme sürecinden geçirmeleri sağlanır. Uyarıcılar arasında ayırım yapılabildiği takdirde geçerliği yüksek ölçek değerleri elde edilir (Guilford, 1954; Turgut ve Baykul, 1992). Sıralama yargıları ile ölçekleme, uyarıcıların bir bütün olarak sunulması nedeniyle gözlemcilere düşen iş yükü bakımından oldukça pratiktir (Ip, Kwan ve Chiu, 2007). Bu sayede çok sayıdaki uyarıcı gözlemcilere sunulabilmektedir. Üstelik, yöntem uyarıcı sayısı konusunda araştırmacıya keskin sınırlar koymamaktadır. Ancak Thurstone (1931) sıralama yargılarıyla ölçeklenecek uyarıcı sayısı 10 veya 15'ten fazla olursa ölçek değerlerine ilişkin iyi kestirimler yapılacağını, uyarıcı sayısı 6'dan az olursa yeteri kadar iyi kestirim yapılamayacağını belirtmektedir. Uyarıcı sayısına yönelik bir başka öneri ise 30'dan fazla uyarıcının bir arada kullanılmamasıdır (Saffir, 1937). Öte yandan sıralama işleminde, ikili karşılaştırmalarda görülen tutarsız yargıların, bir diğer ifadeyle çelişkili üçlülerin (Dunn-Rankin ve diğerleri, 2004) oluşması önlenebilmektedir (Turgut ve Baykul, 1992). Üstün yönleri göz önünde bulundurulduğunda sıralama yöntemi, yargı yaklaşımına dayalı ölçekleme yöntemleri arasında en bilinen ve kullanışlı olan yöntemlerden birisi olarak görülmektedir (Guilford, 1954; Turgut ve Baykul, 1992). Bu nedenle, araştırmada ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan sorunların önem düzeylerinin ne olduğu ve bu düzeylerin bağımsız değişkenlere göre betimsel farklılık gösterip göstermediği sorularına yanıt verebilmek amacıyla sıralama yargıları ile ölçekleme yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

Tüm üstün yönlerinin yanı sıra Guttmann (1945) kimi durumlarda çok sayıda uyarıcı arasında ayrım yapmanın, iki uyarıcı arasında ayrım yapmaktan daha zor olabileceğini belirterek bu yönteme eleştiri getirmiştir. Kemp ve Grace (2014) tarafından yapılan deneysel bir araştırmada, uyarıcı sayısının fazla olduğu ve uyarıcıların iyi tanımlanmadığı bir sıralama işleminde uyarıcıları hatırlamanın ve ayrım yapmanın gözlemciler için zor bir süreç olduğu belirlenmiştir. Bu eleştiriler, yöntemin sınırlı yönü olarak kabul edilebilir.

Sıralama yönteminde, uyarıcıların ölçek değerleri ile psikolojik boyut üzerindeki yerleşimleri farklı hesaplama ve yöntemlerle elde edilebilmektedir. Bu yöntemlerden biri "*tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar yöntemi" dir.* Karşılaştırmalı yargılar kanunun sıralama yargılarından elde edilen verilerin çözümünde kullanılabileceğini gösteren bilim insanlarından biri Hevner'dir (1930). Ardından Thurstone (1931), uyarıcıların gözlemciler tarafından hangi sıraya kaçar defa yerleştirildiklerini gösteren sıra frekansları matrisinin oluşturulmasıyla sıralamadan elde edilen verilerin kolayca ikili karşılaştırmalar yöntemindeki yargılara dönüştürülebileceğini ortaya koymuştur. İkili karşılaştırmalar çözümünün kullanılabilmesi için gözlemci sayısının en az 100 olması gereklidir. Uyarıcı sayısı hakkında ise herhangi bir sınırlama yoktur. İkili karşılaştırmalar çözümünün sıralama yargılarındaki farklı hesaplamalar arasında en güvenilir yöntem olduğu belirtilmektedir (Guilford, 1954).

Araştırmanın 3, 4, 5 ve 6. araştırma sorularında gözlemci sayılarının 100'ü geçtiği durumlarda tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümü kullanılmıştır. Tam sıralama halinde ikili karşılaştırma ile çözüm için izlenecek adımlar şu şekilde özetlenebilir;



Şekil 2. Sıralama Yargıları ile Ölçeklemede Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Çözümünde İzlenecek İşlem Adımları

Araştırmanın 5. sorusunda yer alan okul türü değişkeni bağlamında 9. sınıf öğrencilerinin okullara dağılımı incelendiğinde, öğrenci dağılımlarının heterojen olduğu ve kimi okul türlerinde çok sayıda öğrencinin; kimi okul türlerinde ise az sayıda öğrencinin olduğu görülmüştür. Az öğrenciye sahip olan okul türlerinde ölçekleme işleminin yapılabilmesi için ilgili değişkende gruplamaya gidilmiştir. *1. grupta* Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Liseleri yer almıştır. *2. grupta* ise Güzel Sanatlar Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liseleri yer almıştır. Aynı amaçla, 8. sınıf öğretmenlerinin branşları, merkezi sınavlar kapsamında yer alan ve almayan branşlar olarak sınıflandırılmıştır.

İkili karşılaştırmalar çözümünde her bir bağımsız değişken için ilk olarak gözlemcilerin uyarıcıları hangi sıraya kaç defa yerleştirdiklerini gösteren sıra frekansları matrisi oluşturulmuştur (Thurstone, 1931). Sıra frekansları matrislerinde, her bir satır

ve sütün toplamının gözlemci sayısını verip vermediği kontrol edilmiştir. Bağımsız değişkenlere ait tüm sıra frekansları matrisleri EK-9'da yer almaktadır.

U_j ve U_k gibi iki uyarıcı arasında yapılan karşılaştırmalarda $S_j > S_k$ yargılarının aşağıdaki formül yardımıyla hesaplanmıştır:

$$n(S_{ji}>S_{ki})=f_{ji}.(f_{k<i} + (1/2).f_{ki}) \quad (1)$$

f_{ji}: U_j uyarıcısına r_i sıra değerinin verilme sayısı

f_{ki}: U_k uyarıcısna r_i sıra değerinin verilme sayısı

$f_{k<i}$: U_k uyarıcısına r_i'den küçük sıra değeri veren gözlemci sayısı

Bu sayı tüm matris için ise şu şekilde hesaplanmıştır:

$$\sum_{i=1}^{n} n(S_{ji} > S_{ki}) = \sum_{i=1}^{n} f_{ji}\left(f_{k<i} + \left(\frac{1}{2}\right).f_k\right) \quad (2)$$

Her bir uyarıcının diğerlerinden büyük bulunma *oranları* ise tüm matris için elde edilen frekansların gözlemci sayısının karesine bölünmesi ile elde edilmiştir. Elde edilen bu yeni matris oranlar matrisi olarak isimlendirilmektedir:

$$P_{j>k} = \sum_{i=1}^{n} \frac{f_{ji}(f_{k<i} + (1/2).f_{ki})}{N^2} \quad (3)$$

(Guilford, 1954; Thurstone, 1931; Turgut ve Baykul, 1992).

Ölçekleme işleminde oran değerlerinin 1 ya da 0'a eşit olması U_j ve U_k uyarıcılarının ayırt edilme dağılımlarının çakışık olması anlamına gelmektedir. Bu durum ölçek değerlerinin belirsiz olmasına yol açar (Turgut ve Baykul, 1992). Bu nedenle, gözlemci sayısının 200'ü aşmadığı durumlarda oranlar matrisinde 0.98'den büyük ve 0.02'den küçük değerler ile; gözlemci sayısının 200'ü aştığı durumlarda 0.99'den büyük ve 0.01'den küçük oranlar ile analiz yapılmaması gerekmektedir. Bu tür bir durumda, sınır değeri aşan veriler silinerek eksik verili matristen işlem yapılır (Edwards, 1957). Araştırma sorularına ait her analizin oranlar matrisinde bu sınırları aşan değerlerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. Oranlar matrisinde 0.98'in üzerinde ya da 0.02'nin altında herhangi bir değer yer almadığı görülmüştür. Böylelikle tüm ölçekleme işlemleri tam veri matrisi üzerinden yapılmıştır. Tüm değişkenlere ait oranlar matrisi EK-10'da sunulmuştur.

Oranlar matrisinde gerekli kontroller yapıldıktan sonra matriste her bir hücredeki elemanlara karşı gelen z değerleri bulunarak, birim normal sapmalar matrisi oluşturulmuştur. Bu matristen ölçek değerlerini elde etmek için her bir sütunun toplamı

hesaplanmıştır. Her bir ölçekleme işleminde sütun toplamlarının genel toplamının 0'a eşit olup olmadığı kontrol edilmiştir. Daha sonra, toplamlar ilgili uyarıcıların sayısına bölünerek ortalama z değerleri elde edilmiştir ($\overline{z_j}$). Uyarıcıların psikolojik boyuttaki yerlerini belirlemek amacıyla en küçük ortalamaya sahip uyarıcının değeri, sabit bir başlangıç noktası olarak kabul edilen 0'a kaydırılmıştır. En küçük ortalamaya sahip uyarıcının mutlak değeri diğer ortalamalara da eklenerek, kaydırma işlemi tüm uyarıcılar için gerçekleştirilmiştir. Elde edilen son değerler her bir uyarıcıya ait ölçek değerini (Sj) göstermiştir (Guilford, 1954). Analizlere ait birim normal sapmalar matrisi ve ölçek değerleri EK-11'de yer almaktadır.

Sıralama yargıları ile ölçekleme yönteminin ikili karşılaştırmalara ait çözümünde, oranlar matrisi oluşturulduktan sonra karşılaştırmalar kanunun uygun olan hali seçilerek ölçekleme işlemi yapılır (Guilford, 1954). Thurstone'un karşılaştırmalı yargılar kanunu herhangi bir özellik bakımından karşılaştırılan iki uyarıcıdan (j ve k) birinin diğerinden daha büyük olarak değerlendirildiği işlemde, bu iki uyarıcının ölçek değerleri arasındaki uzaklığın psikolojik boyut üzerindeki yerini tespit etmeye çalışan bir denklem dizisidir (Torgerson, 1958):

$$S_j - S_k = z_{jk}\sqrt{\sigma_j^2 + \sigma_k^2 - 2r_{jk}\sigma_j\sigma_k} \qquad (4)$$

S_j, S_k: J ve K uyarıcılarının ölçek değerleri
z_{jk}: J ve K uyarıcıları arasındaki farkın birim normal sapma değeri
r_{jk}: İki uyarıcı arasındaki korelasyon
σ_j, σ_k: J ve K uyarıcılarının standart sapması

Karşılaştırmalı yargılar kanunu çok fazla bilinmeyen değişken içerdiğinden model bu haliyle çözülebilir değildir (Torgerson, 1958). Model ancak belirli varsayımlar altında çalışabilmektedir. Bunun için Thurstone (1927) tarafından 5 hal tanımlanmıştır. I. hal, kanunun kendisine atıfta bulunur ve bir gözlemcinin sonsuz gözlemini gerektirir. II. halde bir uyarıcı çifti için sonsuz gözlemcinin yargıda bulunması gereklidir. I ve II. haller ideal haller olmakla birlikte denklemlerin bilinmeyen değişken sayısının çok fazla olması nedeniyle çözümleri yoktur ve pratikte varsayımları gerçekleştirilememektedir. Modeli çalışabilir hale getirmek için sadeleştirilmiş 3 hal daha tanımlanmıştır. III. halde iki uyarıcının ayırt etme yargıları arasındaki korelasyon sıfır olarak kabul edilir ve denklem şu şekilde olur:

$$S_j - S_k = z_{jk}\sqrt{{\sigma_j}^2 + {\sigma_k}^2} \qquad (5)$$

IV. Halde iki uyarıcının ayırt etme dağılımları birbirine yaklaşık olarak eşit kabul edilerek, korelasyon sabit bir değer olarak alınır. Böylece denklem aşağıdaki biçimini alır:

$$S_j - S_k = z_{jk}.0.707(\sigma_j + \sigma_k) \quad (6)$$

Ancak bu halin, gözlemcilerin uyarıcıları çok net bir şekilde ayırt edebileceği durumlarda kullanılması tavsiye edilmektedir (Guilford, 1954). En sade hal olan V. halde ise gözlemcilerin uyarıcıları ayırt etme dağılımlarının varyansları birbirine eşit ve uyarıcılar arasındaki korelasyon 0 kabul edilir. Sonuç olarak formül:

$$S_j - S_k = z_{jk}\sqrt{\sigma_j^2 + \sigma_k^2}$$

$$S_j - S_k = z_{jk}.\sigma\sqrt{2} \quad (7)$$

Halini alır ve $\boldsymbol{\sigma\sqrt{2}}$ ölçekleme birimi olarak alındığında 5. halin temel eşitliği aşağıdaki gibi olur:

$$S_j - S_k = z_{jk} \quad (8)$$

(Guilford, 1954; Thurstone, 1927; Turgut ve Baykul, 1992).

Bu araştırmada tam sıralama halinde ikili karşılaştırma çözümünde V. hal denklemi ile ölçekleme yapılmıştır. Dolayısıyla V. hale ait varsayımların karşılanıp karşılanmadığını ve gözlenen ölçek değerleri ile ampirik değerlerinin ne kadar uyumlu olduğunu belirlemek amacıyla iç tutarlılık hesaplanmıştır (Torgerson, 1958). İç tutarlılığın hesaplanabilmesi için ilk olarak ortalama hata miktarı hesaplanmıştır. Model-veri uyumunun sağlanabilmesi için ortalama hatanın mümkün olduğunca küçük olması gerekmektedir (Turgut ve Baykul, 1992). Ancak hatanın küçük ya da büyük olarak nitelendirilebilmesi için gerekli sınır değerleri henüz tanımlanmamıştır. Ortalama hata miktarının hesaplanmasında sırasıyla şu adımlar izlenmiştir:

a) Ölçek değerleri uyarıcı sırasına (büyüklük ya da küçüklük sırasına dizilmeden) göre satır ve sütunda yer alacak biçimde yerleştirilerek yeni bir matris oluşturulmuştur. İlk olarak 1. sütunda yer alan ölçek değerinden kendisi de dahil olmak üzere her satırda yer alan ölçek değeri çıkarılmıştır. Bu işlem tüm sütunlardaki ölçek değerleri için tekrar edilmiştir. Böylelikle *teorik birim normal sapmalar matrisi* oluşturulmuştur.
b) Teorik birim normal sapmalar matrisinden z'nin elemanlarına karşılık gelen *teorik oranlar matrisi* elde edilmiştir.

c) Oranlar matrisi ile teorik oranlar matrisinin farkının mutlak değeri hesaplanmıştır. Bu matris *hatalar matrisi* olarak tanımlanmaktadır. Hatalar matrisinde esas köşegenin altında kalan elemanların sütun toplamları tablodaki eleman sayısına bölünerek ortalama hata elde edilmiştir (Turgut ve Baykul, 1992) (EK-12).

Ortalama hatanın anlamlı olup olmadığı ki kare analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla ilk olarak teorik oranlar matrisi arksinüs dönüşümü ile dönüştürülmüş oranlar matrisine; oranlar matrisi ise dönüştürülmüş gözlenen oranlar matrisine çevrilmiştir (Mosteller, 1951).

Dönüştürülmüş gözlenen ve teorik oran matrislerinin farklarının karesi alınarak yeni bir matris oluşturulmuştur. Bu matrisin esas köşegeni altında kalan değerlerin sütün toplamları elde edilmiş ve eşitlik yardımı ile ki-kare değeri hesaplanmıştır. Ardından serbestlik dereceleri bulunmuş, bu değerler ki kare dağılımından yararlanılarak yorumlanmıştır (EK-13). Serbestlik derecesinin hesaplanabilmesi için en az 5 uyarıcının olması gerektiği belirtilmektedir (Mosteller, 1951):

$$X^2 = \frac{\sum_{j>k}(q_{jk-}q'_{jk})^2}{\frac{821}{N}} \qquad sd = \frac{(K-1).(K-2)}{2} \tag{9}$$

$\boldsymbol{\chi^2}$: Gözlenen ki kare değeri
sd : Serbestlik derecesi
$\boldsymbol{q'_{jk}}$: Gözlenen oranlar matrisindeki değerin normalleştirilmiş değeri
$\boldsymbol{q_{jk}}$: Teorik oranlar matrisindeki değerin normalleştirilmiş değeri
$\boldsymbol{N}$: Gözlemci Sayısı
$\boldsymbol{K}$: Uyarıcı sayısı

Mosteller (1951), ki kare değerinin yüksek ve istatistiksel olarak manidar hesaplanmasının üç muhtemel nedeni olduğunu öne sürmektedir. Bunlar; ölçülen özelliğin tek boyutlu olmaması, normal dağılım göstermemesi ya da uyarıcıların ayırt etme dağılımlarının standart sapmalarının eşit olmamasıdır. Bu durumda V. halin varsayımları karşılanmamış olur ve karşılaştırmalı yargılar kanunun uygun hallerden biri ile (III ya da IV. hal) ölçekleme işlemine devam edilmesi gerekmektedir.

Araştırmada, sorunların önem derecesinin ve bu sorunların önem derecesine bağlı ölçek değerlerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespitinde, her bir çözüm için ortalama hatalar ile bu hataların anlamlı olup olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen ortalama hata ve ki kare değerleri Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

İkili Karşılaştırmalar Çözümü ile Elde Edilen Ölçek Değerlerine Ait Ortalama Hata ve Ki-Kare Sonuçları

	Gruplar	n	Hata	Ortalama Hata	Ki-Kare	Sd	Tablo Değeri
8.Sınıf Öğrencileri	Tüm Öğrenciler	326	0.285	0.014	10.269	15	24.996
	Kız Öğrenciler	171	0.451	0.021	12.791		
	Erkek Öğrenciler	155	0.197	0.009	2.451		
	Genel Ortaokulu Öğrencileri	241	0.286	0.014	7.566		
9.Sınıf Öğrencileri	Tüm Öğrenciler	385	0.180	0.009	7.27		
	Kız Öğrenciler	158	0.227	0,011	4.742		
	Erkek Öğrenciler	227	0.157	0.007	3.376		
	1.Grup (Fen/Sosyal Bilimler/Anadolu Liseleri)	181	0.322	0.015	7.83		
	2.Grup (Meslek/İmam Hatip/Güzel Sanatlar Liseleri)	204	0.184	0.009	2.95		
8.Sınıf Öğretmenleri	Tüm Öğretmenler	124	0.620	0.011	8.436	45	61.6562
	Sınav Kapsamında Yer Alan Branş Öğretmenleri	102	0.599	0.011	6.303		
9.Sınıf Öğretmenleri	Tüm Öğretmenler	130	0.479	0.009	5.893		

Tablo 5'e göre her bir gruptaki kişi sayısının 100'den fazla olduğu ve ölçekleme sonucunda hesaplanan ortalama hata değerlerinin oldukça düşük olduğu görülmektedir. En yüksek hata değeri 0.021'dir. Bu değer, sıralama yargıları ile ölçeklemede V. hal eşitliği ile ölçek değerleri elde edilirken %2.1'lik bir hata olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir. En düşük ortalama hata değeri yalnızca 0.007 olarak hesaplanmıştır. Bu değer hatanın %1'den bile az olduğunu göstermektedir. Ki kare değerleri incelendiğinde, bu değerlerin sınıf düzeyi, cinsiyet, okul türü ve branş değişkenlerinin hiçbirinde α=0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir (Tablo 5). Ki kare analizinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması ile V. halin varsayımları gerçekleştirilmiş ve elde edilen bulgularda V. halden elde edilen ölçek değerleri yorumlanmıştır.

Sıralama yargılarından elde edilen ölçek değerlerini hesaplamada *"bir bileşik standart ile ölçekleme"* yöntemi ikili karşılaştırmalar çözümünden sonra sıklıkla

kullanılmaktadır. Bu yöntemde, gözlemciler belirli sayıda uyarıcıyı bir sıraya yerleştirirken bir anlamda her bir uyarıcıyı diğer uyarıcılar ile karşılaştırarak sıra değerini belirler. Guilford'a (1954) göre bu prensip temel varsayım olarak kabul edilir ve böylelikle tüm uyarıcılar, her uyarıcının birbiri ile karşılaştırıldığı bir bileşik standarda dönüşür. Uyarıcılara verilmiş yargılardan elde edilen oranlar bileşik standart ile kıyaslanarak doğrusal ölçek değerleri elde edilir. Her bir uyarıcının bileşik standarttan büyük bulunma oranı, sıra frekansları matrisi üzerinden hesaplanabilmektedir. Bileşik standartla ölçekleme yöntemi, uyarıcı sayısı az olsa bile gözlemci sayısının 50'yi aştığı durumlar için önerilmektedir. Ancak esasında yöntemin gözlemci ve uyarıcı sayısının çarpımının 200 olduğu her durumda kullanılabileceği belirtilmiştir. Bileşik standartla ölçekleme ikili karşılaştırmalar çözümünün ardından kullanılabilecek en iyi ikinci yöntemdir (Guilford, 1954).

Araştırmada 5 ve 6. araştırma sorularında yer alan okul türü, kıdem ve branş değişkenlere göre ölçek sıralamalarının farklılaşıp farklılaşmadığına yanıt oluşturabilmek amacıyla sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemlerinden bileşik standart ile ölçekleme çözümü kullanılmıştır. Sorulara yanıt aranırken bu yöntemin kullanılma nedeni, gözlemci sayısının tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümü için yetersiz oluşudur. Örneklem bilgilerinden de görüldüğü üzere İmam Hatip Ortaokulu 8. sınıf öğrencileri ile farklı branş ve kıdem derecesine sahip öğretmenlerin grup içindeki toplam sayıları 100'de azdır.

Araştırmanın 6. sorusunda, 9. sınıf öğretmenlerinin branşları 4 ayrı grup olarak sınıflandırılmış ve bu gruplar üzerinden ölçekleme işlemi gerçekleştirilmiştir. İlk grubu yabancı dil branşları (Almanca ve İngilizce); ikinci grubu sosyal branşlar (coğrafya, Türk dili ve edebiyatı, felsefe, din kültürü ve ahlak bilgisi ve tarih); üçüncü grubu servis branşları (Beden eğitimi, bilgisayar bilimi, görsel sanatlar, meslek dersleri, müzik, rehberlik ve sağlık) son olarak dördüncü grubu sayısal branşlar (fizik, kimya, biyoloji ve matematik) oluşturmuştur. Benzer şekilde, kıdem değişkeni grup sayıları birbirlerine yakın olacak şekilde yapay süreksiz hale getirilerek 3 grupta analiz edilmiştir. Bu gruplama; 1-10 yıl; 11-20 yıl ve 21 ve üzeri çalışma yılı şeklindedir.

Bileşik standartla ölçekleme yönteminde ilk olarak gözlemcilerin sıralamalarından yararlanılarak, her bir uyarıcının hangi sıraya kaç defa yerleştirildiğini gösteren sıra frekansları matrisi oluşturulmuştur. Sıra frekanslarının satır ve sütun toplamlarının gözlemci sayısını verip vermediği kontrol edilmiştir. Ardından, bu matris

(10)

yardımıyla her bir uyarıcının bileşik standarttan büyük bulunma oranları aşağıdaki eşitlik kullanılarak hesaplanmıştır (Guilford, 1054; Turgut ve Baykul, 1992):

$$p_{j(p_j>p_{cs})} = \sum_{i=1}^{K} \frac{(f_{ji}.r_i - 0.5.N)}{K.N}$$

$P_j(p_j>p_{cs})$: j uyarıcısının bileşik standarttan büyük bulunma oranı

$f_{ji}.r_i$: Her bir sütundaki frekansın ilgili r_i sıra sayısı ile çarpımı

N: Gözlemci sayısı

K: Uyarıcı sayısı

Eşitlik yardımıyla hesaplanan oran değerlerinin her biri, bu değerlere karşılık gelen birim normal sapma ($Z_{j>cs}$) değerlerine dönüştürülmüştür. Z değerleri uyarıcıların ölçek değerleri olarak kabul edilmiştir. Turgut ve Baykul'a (1992) göre z değerlerinin toplamının 0'a yakın ve küçük değerler alması gerekmektedir. Bu değer ikili karşılaştırma çözümündeki z değerlerine benzer şekilde düşünülebilir. Son olarak uyarıcıların psikolojik boyuttaki yerini belirlemek amacıyla ölçek değerleri arasındaki en küçük değere, bu değerin mutlak değeri eklenmiş ve 0'a çekilmiştir. Aynı mutlak değer tüm ölçek değerlerine eklenerek ölçek değerleri kaydırılmış ve yeni ölçek değerleri elde edilmiştir (S_c) (Guilford, 1954). Bileşik standartla ölçekleme yöntemi ile çözümlenen değişkenlere ait z değerleri toplamı Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Bileşik Standartla Ölçekleme Sonucunda Elde Edilen Z Değerleri Toplamı

Değişkenler	**Gruplar**		**n**	**∑z**
Kıdem	8.Sınıf Öğretmenleri	1-10 yıl	37	0.110
		11-20 yıl	66	0.082
		21 ve üzeri çalışma yılı	21	-0.052
	9.Sınıf Öğretmenleri	1-10 yıl	46	0.034
		11-20 yıl	57	-0.006
		21 ve üzeri çalışma yılı	27	-0.001
Branş	9.Sınıf Öğretmenleri	1.Grup (Yabancı Dil Branşları)	30	-0.049
		2.Grup (Sosyal Bilimler Branşları)	40	0.023
		3.Grup (Servis Branşları)	26	0.005
		4. Grup (Sayısal Branşlar)	34	0.027
	8. Sınıf Öğretmenleri	Sınav Kapsamında Yer Almayan Branşlar	22	-0.002
Okul Türü	8. Sınıf Öğrencileri	İmam Hatip Ortaokulu	85	-0.092

Tablo 6'ya göre gruplarda yer alan bireylerin sayısı 100'den azdır. Analiz sonuçlarında toplam z değerlerinin 0'a oldukça yakın değerler aldığı görülmektedir. Bu değerlerin en küçüğü 0.001'dir. 8. sınıfların dersine giren 1-10 yıl ile 11-20 yıl çalışma tecrübesine sahip öğretmen gruplarından ve İmam Hatip Ortaokulu öğrencilerinden elde edilen z değerlerinin diğer gruplara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak 0.110 ve -0.092 arasındaki bu değerlerin de 0'dan fazla uzaklaşmadıkları söylenebilir. Buna göre, eldeki veriler ve grup sayıları ile bileşik standart ile ölçeklemenin uygun olduğuna karar verilmiştir.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

3.1. Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda yanıt aranan ilk soru "8. ve 9. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre ilköğretim kademesinden ortaöğretime geçiş sistemi kapsamında yaşanan sorular nelerdir?" olmuştur. Ortaya çıkan temalar, alt temalar ve frekanslar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğrenci Görüşlerine Göre Ortaöğretim Kademesine Geçişte Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Tema ve Alt Temalar

Temalar	**Alt Temalar**	**8.sınıf (f)**	**9.sınıf (f)**	**Toplam**
Ortaöğretim kademesine geçiş sürecinde yaşanılan kaygı ve stres	Sınav stresi ve heyecanı	10	21	31
	Sınavda başarılı olamamaktan kaygı duyma	3	2	5
	Sınav stresinin sağlık sorunlarına yol açması	1	3	4
	Daha az başarılı olduğunda sevdiklerini hayal kırıklığına uğratmaktan kaygı duyma	3	0	3
Toplam		**17**	**26**	**43**
Sistemin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar	Ani ve sık değişikliklerin yaşanması	12	3	15
	Değişimin belirsizliğe yol açması	10	2	12
	Değişikliklere uyum sağlayamama	3	1	4
Toplam		**25**	**6**	**31**
Öğrenci-Aile Sorunları	Ailelerin çok çalışılması yönünde baskı yapması	6	14	20
	Ailenin sınav sonuçları karşısında verdikleri olumsuz tepkiler	0	4	4
	Gelecek planlarında çatışma yaşanması	0	2	2
	Öğrenci performansının başkalarıyla karşılaştırılması	1	0	1
Toplam		**7**	**20**	**27**
Sosyal Sorunlar	Sosyal etkinliklere vakit ayıramama	7	8	15
Toplam		**7**	**8**	**15**
Öğretmen-Öğrenci Sorunları	Öğretmenlerin ders çalışma konusunda fazla baskı yapması	7	7	14
Toplam		**7**	**7**	**14**
Okullarda Sınava Yönelik Çalışmalara Öncelik Verilmesi		6	7	13
Toplam		**6**	**7**	**13**
Maddi Sorunlar	Ailelerin okul dışı kurum ve yayınlara ayırdıkları bütçenin maddi yük oluşturması	2	3	5
Toplam		**2**	**3**	**5**

Ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında yaşanan sorunlar, 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre 7 ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temaların her biri alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.1.1. Ortaöğretim Kademesine Geçiş Sürecinde Yaşanılan Kaygı ve Stres

Yedi tema arasından en çok görüş bildirileni *ortaöğretime geçiş sürecinde yaşanılan kaygı ve stres"* temasıdır (f=43). Ana tema; merkezi sınavlara hazırlık sürecinde, sınav sırasında ya da sonrasında yaşanılan stres, kaygı ve bu durumun yol açtığı birtakım sağlık sorunları olarak açıklanmaktadır. Bu temada öğrencilerin; sınav stresi yaşama, sınavda başarılı olamadıkları takdirde sevdiklerini üzme kaygısı duyma, sınav sırasında heyecanlanma ve sınav stresinden kaynaklı birtakım rahatsızlıklar yaşama gibi özellikler gösterdiği görülmüştür. Bu özellikler ana temanın alt temalarını oluşturmuştur.

Sınav stresi ve heyecanı alt temasına örnek olarak öğrencilerden O10 (Genel Ortaokul [O]), *"sınav dendiğinde gerilip stres oluyorum. Artık ders çalışmak istemiyorum..."* şeklinde ifadeleriyle; Al7 (Anadolu Lisesi [Al]), *"Teog'a gireceğimiz gün geldiğinde bir çoğumuz etraftaki baskılardan ya da bazıları çok çalışmaktan strese girip yapamıyor. Sanki Teog'a değilde strese giriyormuşuz gibi";* Sbl2 (Sosyal Bilimler Lisesi [Sbl]), *"Ben teog günü geldiğinde kendimi çok kötü hissettim. Çünkü bir stres altındaydım. Ve sanki hayatım bu sınava bağlıydı. Belkide soruları yanlış yapmamın bir nedeni de bu stresdi." ve* Al4, *"...sınav esnasında çok heyecanlanıp soruların cevaplarını bildiğimiz halde unutabiliyoruz"* şeklinde konuya ilişkin görüş belirtmişlerdir.

Ortaöğretime geçişte başarılı olamamaktan kaygı duyan öğrencilerin görüşleri şu şekildedir: İho7 (İmam Hatip Ortaokulu [İho]): *Eğer bu sınavı kazanamazsam kendimi toplamam çok zor olur. Bu beni en çok korkutan şey. Kazanamama düşüncesi bile gözlerimi doldurmaya yetiyor. Ne yapacağımı cidden bilmiyorum. Ama tek bir dilek hakkım olsa sınavı kazanmak istediğimi söylerdim.* Sbl2: *"...aklıma binlerce şey geldi. "Ya yapamazsam. Ya kazanamazsam."* Ayrıca bazı öğrencilerin verdikleri yanıtlarda sınavda başarılı olamadıkları takdirde ailelerini, öğretmenlerini ya da arkadaşlarını hayal kırıklığına uğratma ya da üzme kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Buna örnek olarak O11: *"Geçen sene her halükarda istediğim yere gelirim diye rahattım. Bu sene bunun olmayacağını düşününce ailemin buna karşı tepkisini merak ediyorum. Açıkçası*

korkuyorum. Onların bana hayal kırıklığıyla bakmalarını istemiyorum...onlara patlamak kalplerini kırmak istemiyorum"

Öğrencilerden bazıları bu süreçte sınav stresinden kaynaklanan sağlık problemleri yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu alt temayı destekleyen öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Sbl11: *"...stres yaptım. Ve bu yüzden 1 2 sefer hastanede yattım"*

Sbl7: *"...fiziksel olarakta zarar gördüm. 1 senelik süreçte 8 kilo verdim."*

İhl7 (İmam Hatip Lisesi [İhl]): *"Benim stresten saçlarım döküldü."*

Elde edilen bulgularda temaya ilişkin frekansın yüksek olması, farklı sistemleri tecrübe eden öğrencilerinin ortaöğretim kademesine geçişte yaşadıkları kaygı düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu ortaöğretime geçişte öğrencilerin kaygı düzeylerinin orta derecede yüksek olduğunu belirleyen araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir (Özerman, 2007). Öğrenci görüşlerine göre kaygı durumu; başarılı olamama düşüncesi ve stres ile kendini göstermiştir. Bu bulgu, sınav kaygısının belirtileri ile birebir uyuşmaktadır (McDonald, 2001). Bu belirtilerden farklı olarak, "sevdiği kişileri hayal kırıklığına uğratma" bu sürece yönelik kaygılardan biri olarak kendini göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin bu süreçte kilo verme, saç dökülmesi gibi sağlık sorunlarıyla karşı karşıya kalmaları, kaygı düzeyinin yüksek olduğu durumlarda verilen tepkileri destekler niteliktedir (Hoffman ve diğerleri, 2001; Triplett ve Barksdale, 2005; Wheelock ve diğerleri, 2000; Wyn ve diğerleri, 2014). OGES sınavlarına hazırlık sürecinde öğrencilerin uykusuzluk ve yorgunluk gibi sağlık sorunları yaşamaları (MEB, 2010b) araştırma bulguları ile örtüşmekte ve bu sorunun yeni sistemde de devam ettiğini ortaya koymaktadır.

3.1.2. Sistemin Kendisinden Kaynaklanan Sorunlar

8. sınıf öğrencileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında ortaöğretime geçiş sistemindeki değişikliği bizzat yaşayarak tecrübe etmiştir. Bu nedenle yapılan çoğu değişiklik ve bu değişikliğe uyum sağlama süreci bu öğrenciler için başlı başına bir sorun haline gelmiştir. Ölçme araçları olan merkezi sınavlar halihazırda bir kaygı unsuru iken sistemdeki diğer uygulamaların nasıl işe koşulacağı hakkındaki bazı belirsizlikler öğrenciler için geçiş sürecini zorlaştıran bir başka sorun olmuştur. Bu nedenle sistemde yaşanan ani ve sık değişimler, 8. sınıf düzeyinde en sık görüş bildirilen sorun olmuştur. Öte yandan bir anda yapılan bu değişiklikler yalnızca ilgili

sınıf düzeyini değil 9. sınıfları da rahatsız etmektedir. Bu bulgular doğrultusunda ilgili tema *"sistem değişikliklerinin ani ve sık olması"*, *"değişimin yol açtığı belirsizlik"* ve *"değişen sisteme uyum sağlayamama"* olmak üzere 3 alt tema başlığını içermiştir. Sistem değişikliklerinin ani ve sık olması alt temasını destekleyici birtakım öğrenci görüşleri şu şekildedir:

İho7: *"sürekli sınav sisteminin değişmesi beni olumsuz etkiledi ve artık gerçekten yoruldum"*

İho6: *"...bizi en çok zorlayan şey kesinlikle sistemin değişmesiydi. Birdenbire sistem değişince biz de ne yapacağımızı bilemedik"*

İho8: *"Daha yeni uyum sağladığımız sınav sisteminin değişmesi de beni çok zorladı"*

İho9: *"Başkan değişince sınavda değişiyor. Oyuncak mıyız biz"*

Değişen sisteme uyum sağlamakta zorlanacağını ya da zorlandığını düşünen O16 ve O9 kodlu öğrencilerin yanıtları ise şu şekildedir: O16, *"Öğrenciler uzun zamandır TEOG'a göre hazırlanılıyor. Yeni sisteme alışması zor olacaktır"* ve O9, *"sınavın tüm konuları ve tüm derslerin birleşip tümünden çıkması nedeniyle birazda liseye geçerken zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü daha sınava girsem mi girmesem mi diye kafamda düşünceler girdi. Bunun için biraz zorlanacağız diye düşünüyorum"*

Yeni sistemlerin beraberinde getirdiği uygulamalardaki belirsizliğe ilişkin İho3 kodlu öğrenci *"derslerin zorluğu bir yana sınavın ayrıntıları ile düşünmekte açıkçası bizi yoruyor. Acaba nasıl olacak? Ne kadar zor olacak? gibi sorular aklımı kurcalamaktadır"* ifadesiyle, Sbl10 *"sistemleri sürekli değiştirdikleri için değişim dönemine denk gelen öğrenciler sistemi tam bilmedikleri için psikolojik olarak kaygıya düşüyorlar"* ifadesiyle ve Al3*: "...liseye geçiş uygulamaları da sürekli değişmesi bence diğer arkadaşlarımız için kötü bir durum olacağını düşünüyorum."* şeklindeki ifadesiyle görüş bildirmiştir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, TEOG sistemindeki değişikliğini henüz tecrübe etmiş öğrenciler ile yapılan araştırmanın bulgularını desteklemektedir (Zayimoğlu Öztürk ve Aksoy, 2014). İlgili araştırmada da öğrencilerin sistem değişikliğine ilişkin belirttiği sorunlar "belirsizlik" bildiren ifadeler olarak dile getirilmiştir. Türkiye'de ortaöğretime geçişte sistemin sık değişmesi başlı başına bir sorunken geçiş aşamasında yaşanan belirsizlik, durumu daha da karmaşık ve sorunlu bir hale getirmektedir.

3.1.3. Aileler ile Yaşanılan Sorunlar

İlgili ana tema görüş sıklığı bakımından üçüncü sırada yer almıştır. Bu temanın altında; "*ailelerin ders çalışma baskısı", "ailelerin öğrenci performansını başkalarıyla karşılaştırması", "sınav sonuçları karşısında verilen olumsuz tepkiler"* ve "*hedef belirlenirken çatışma yaşanması*" temaları yer almıştır. Ailelerin öğrencilerin üzerinde oluşturdukları ders çalışma baskısına ilişkin örnek 9. sınıf öğrenci görüşleri aşağıda yer almaktadır:

Sbl4*: "benim teog sürecim biraz zorluydu. Çünkü her şey yasaklandı. Kafamı dağıtacak her şey elimden alındı. Oyun oynayamıyor dışarı çıkınca 6-6.30 gibi eve gelmek zorundaydım. Zaten telefonumu da elimden almışlardı"*

Sbl7: *"Bu dönem zihinsel olarak çok yara aldım. Bi anda bu teog ile uğraşırken biandan aile baskısı ile uğraştım".*

Al7: *"Anne-babalar, öğretmenler çevredeki diğer insanlar yani herkes Teog'un öneminden bahsediyordu. Ama bahsederken bizi öylesine sıkıyorlardı ki tüm çalışma isteğimiz gidiyordu."*

8. sınıf öğrencilerinden O3 ise konu hakkındaki düşüncelerini *"ailelerimizde bir meslek sahibi olmamızı iyi bir liseye gitmemizi istiyorlar ama istediğimiz olmadığı halde çalış dediklerinde hepimiz baskı altında kalıyormuş gibi hissediyoruzdur yani ben öyle hissediyorum"* ifadesiyle belirtmiştir.

Sınav sonuçları karşısında aileler tarafından verilen olumsuz tepkiler öğrenciler için bu süreçteki bir başka sorun olmuştur. Temaya ilişkin örnek görüş şu şekildedir: Al1; *"lise seçerken ailem düşük not aldığım için hal ve davranışları farklı oldu".* Bir diğer alt tema, gelecek planlarında aile ve öğrenciler arasında çatışma yaşanmasıdır. Konu ile ilgili olarak Al2 *"ailemin benim geleceğim ile beklentileri bir yandan ise benim kendime tasarladığım geleceğin aileminki ile uyuşmaması beni büyük bir ikilemin içine düşürdü"* ifadesiyle düşüncelerini aktarmıştır. Aile sorunlarının altında yer alan son alt tema, öğrenci performansının başkalarıyla karşılaştırılmasıdır. Bu tema hakkında yalnızca bir 8. sınıf öğrencisi fikir belirtmiştir. İho1 kodlu bu öğrencinin düşünceleri alt temayı açıklamaktadır: *"Bu dönemde ailem (...) değer verdiğim insanların beni diğer kişilerle karşılaştırması kendimi çok kötü ve berbat bir durumdaymışım gibi hissettiriyor."*

Alanyazında öğrencilerin aileler ile yaşadıkları sorunlar; ders çalışma baskısı (Şahin ve diğerleri, 2012; Zayimoğlu Öztürk ve Aksoy, 2014) ve aile içinde yaşanan

tartışmaların artması (Saito, 2006; TED, 2010) olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda kompozisyon çalışmasının sonuçlarında oluşan temalar ile alanyazın bulguları birbirini desteklemektedir. Ailelerin öğrencilerin performanslarını başkaları ile kıyaslaması sorunu Şahin ve diğerleri'nin (2012) araştırmasında da gözlemlenmiştir. Ancak alanyazından farklı olarak, bu araştırmada öğrencilerin aileleri ile yaşadıkları sorunların baskı ve çatışma boyutunun ötesine geçtiği tespit edilmiştir. Öğrencinin gelecek planlarının ailenin düşünceleri ile ters düşmesi ve sınav sonuçları karşısında ailelerin olumsuz tepkiler verilmesi var olan sorunların üzerine eklenerek öğrencileri olumsuz biçimlerde etkilemeye devam etmektedir.

3.1.4. Sosyal Etkinliklere Vakit Ayıramama

Öğrencilere göre ortaöğretim kademesine geçiş sürecinde bir sorun olarak nitelendirilebilecek diğer tema sosyal etkinliklere vakit ayıramama temasıdır (n=15). Bu ana tema öğrencilerin ortaöğretime geçiş sürecinde ders dışında kalan vakitlerinin çoğunu yine ders çalışarak geçirdiklerini belirtmektedir.

9. sınıf öğrencilerden İhl6 konu ile ilgili düşüncelerini "*bu süreçte fiziksel aktivitelere zaman ayıramıyordum. Canım çok sıkıldı*" ifadesiyle, Sbl1 "*ilk dönem kendimi eve kapatıp sürekli ders çalışıyordum ya da ödev yapıyordum kendimi dış dünyadan soyutlamıştım adeta...*" biçiminde ifadeleriyle, Sbl4 *"yaptığım 2 şey vardı okula gidip eve ders çalışmaktır (...) sürekli evde olduğum için biraz asosyalleştim"* ve Sbl11 ise *"asker gibiydim hayatım çok monotondu kalk, ders çalış, okula gel eve gel bütün günlerim böyle geçiyordu"* ifadeleriyle belirtmiştir. Öte yandan 8. sınıf öğrencilerinden O1 *"artık eğlence zamanımızı daha az kullanıyoruz"* ifadesiyle ve İho3*"eskiden mesela daha sosyaldik artık asosyal olduk"* ifadesiyle konuya ilişkin benzer görüşlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden O3 ise *"bu süreci ders çalışarak ve kendimize zaman ayırarak geçirirsek hepimiz açısından iyi olur"* şeklindeki açıklamasıyla ders çalışmanın dışında farklı etkinliklere de zaman ayırmaya ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Bulgulara göre; ortaöğretime geçiş sürecinde öğrencilerin sürekli ders çalışmakla meşgul oldukları, kendilerine, arkadaşlarına ya da sportif, kültürel ve sanatsal herhangi bir etkinliğe vakit ayırmakta güçlük çektikleri ortaya çıkmaktadır. Şahin ve diğerleri'nin (2012) araştırmasında da OKS'ye hazırlıkta öğrencilerin %61.9'unun ve OGES'e hazırlıkta öğrencilerin %50'sinin sosyal etkinliklere vakit

ayıramadıkları saptanmıştır. Benzer şekilde, Önder'in (2016) araştırmasında TEOG sürecinde 8. sınıf öğrencilerin %46.6'sı sportif etkinliklere katılımları hakkında olumsuz görüş bildirmiş, Akman (2017) ise 9.sınıf öğrencilerinin %58.61'nin sosyal etkinliklerinin olumsuz biçimde etkilendiği ortaya konmuştur. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçlar ile alanyazın tutarlılık göstermektedir. Önceki sistemlere yönelik araştırmalar ile bu araştırmanın bulgularında yer alan öğrenci görüşlerindeki benzerlik, mevcut sistemde de bu sorunun devam ettiğine dair kanıt oluşturmaktadır.

3.1.5. Öğretmen-Öğrenci Sorunları

Dördüncü sırada görüş bildirilen tema öğretmenler ve okul yöneticilerinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu ders çalışma baskısı olarak tanımlanmıştır. Ancak tema, öğrenci ve öğretmenler arasında yaşanan sorunlar olarak daha genel bir temada ifade edilmiştir. Bu bağlamda 8. sınıf öğrencilerinden İho5 görüşlerini *"...iyi sonuçlar alabilmek için hocalar baskı yapıyor sürekli test çözmemiz için bazen bağırıyorlar*" ifadesiyle, İho9 *"...hocalar çok baskı yapıyor"* ifadesiyle, 9. sınıf öğrencilerinden Sbl6 *"çevremdeki kişiler tarafından baskı altında hissediyordum çünkü sürekli ders çalışmamı bu senenin çok önemli olduğunu hatırlatıyorlardı. Bunu biliyordum ama yine de bir taraftan hoca ve aile baskısı fazla geliyordu"* ifadeleriyle ve son olarak Al6 *"öğretmenimiz özellikle matematik öğretmenimiz üzerimize baskılar yapıyordu. Fen Bilimleri öğretmenimiz "60 net yada 65 net yaparsanız sizi alışveriş merkezine götüreceğim", demişti. İnkilap Tarihi öğretmenimiz "Eğer 70 net yaparsanız çiğköfte partisi var", demişti."* şeklinde ifadeleriyle görüşlerini belirtmişlerdir.

Elde edilen bu bulgulardan, sınıf içi öğrenci ve öğretmen iletişiminin ders çalışma ve soru çözme odaklı hale geldiği, merkezi sınavlardaki başarının öğrenci motivasyonunu arttırmak için kullanılan bir araç haline geldiği sonucuna ulaşılmaktadır. Alanyazında öğretmenlerin ortaöğretim kademesine geçiş sürecinde kendilerini stres (Kılıçkaya, 2016) ve baskı (Atila ve Özeken, 2014; Buyruk, 2014; Shepard ve Dougherty, 1991) altında hissettikleri ve bu stresi kimi zaman öğrencilerine de yansıtabildikleri (Barksdale Ladd ve Thomas, 2000) gözlemlenmiştir. Öğrenci-öğretmen ilişkisindeki "çalışma baskısı" algısının nedeninin bu durumun bir sonucu olabileceği düşünülmektedir.

3.1.6. Okullarda Sınava Yönelik Uygulamalara Öncelik Verilmesi

Her iki sınıf düzeyinde de öğrenciler, okul içinde geçirdikleri vaktin hafta sonunu da kapsayacak biçimde arttığını ancak bu vaktin büyük bir kısmını deneme çözmeye ya da ders çalışmaya ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenciler, okulları tarafından daha fazla deneme çözülmesine yönelik birtakım uygulamaların gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler bu yoğun temponun onlar için oldukça yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Bahsedilen bu sorunlar *"okullarda sınava yönelik çalışmalara öncelik verilmesi"* adlı genel tema altında birleştirilmiştir.

Kompozisyonlarda, İho3 kodlu öğrenci *"bu süreç beni hem psikolojik hem de ruhen çok etkiliyor mesela derslerde önceden etkinlik falan yapılırdı...artık dersler sınav ve test üzerine oldu",* iho9 "*eve 17.30'de geliyoruz. Hafta sonu okula geliyoruz. Çook yorucu*", İhl5 *"...okul sonrası kurslara ve haftasonu destekleme kurslarına katıldım zorlu bir süreçti"*, İhl8 *"...her ders deneme sınavı oluyorduk sürekli çalışıyordum..."* ve Sbl15 *"...fakat bu süreçte uyguladığımız bir yöntemi dile getirmek istedim. Teog'dan 2 ay önce başlatılan bu uygulamada saat 19:00'dan 21:00'ye kadar okulda deneme sınavı çözülüyordu"* şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

Elde edilen bulgular, ortaöğretim kademesine geçiş sisteminde okullarda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin okul ile olan bağının arttırmak yerine zayıflatabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin okulda geçirdiği vakit artmasına rağmen bu vakitler öğrencilerin tamamen akademik becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Yüksek risk içeren sınavlara hazırlıkta gerçekleştirilen bu uygulamalar okul kaynaklarının sınav uygulamaları için kullanıldığını destekler niteliktedir (Stecher, 2002).

3.1.7. Maddi Sorunlar

Yedi ana tema içerisinden en az görüş bildirileni, ailelerin yaşadığı maddi sorunlar temasıdır. Bu tema; ailelerin etüt, özel ders ve sınava hazırlanmaya yönelik çeşitli yayınlar gibi okul dışı kaynaklara ayırdıkları bütçenin aileler için maddi yük oluşturması olarak açıklanmaktadır. Bu temayı destekleyen bazı 8. ve 9. sınıf öğrenci ifadeleri şu şekildedir:

O1: "*Ailem beni bir dershaneye yazdırdı...ailem sırf beni dershaneye gönderebilmek için kendi okulunda bir süre vazgeçmek zorunda kaldı. Birçok fedakarlıklarda bulundular"*

Al3: "*liseye geçmek için ailem benim için yaptığı masraflar diz boyunu geçer*".

Öğrenci görüşleri, eğitim için ayrılan pay içerisinde özel ders veya etüt merkezleri gibi kurumlara ayrılan bütçenin fazla olduğunu tespit eden araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Serdar-Kahveci, 2009). Aynı zamanda, bu kaynaklar için ücret ayırabilmek amacıyla, ailelerin bütçelerinde çeşitli kısıtlamalar yapabildikleri belirlenmiştir.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde, farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenci gruplarının görüşlerinin oldukça benzer olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ortaöğretim kademesine geçiş sisteminde değişiklikler olsa da benzer sorunların yaşandığını ya da yaşanma ihtimalinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koyar niteliktedir.

3.2. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın yanıtlanması gereken ikinci sorusu "8. ve 9. sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında yaşanan sorular nelerdir?" olmuştur. Farklı okul türlerinde görev yapan, farklı ortaöğretime geçiş sistemlerine tanıklık etmiş branş öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin bu sürece yönelik belirttikleri sorunlar 4 ana tema altında toplanmıştır. Öğretmen görüşleri 8. ve 9. sınıf düzeyinde ayrı ayrı değerlendirilmiş ancak öğrencilerinki gibi görüşlerin birbirleriyle benzer olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmen görüşleri tek bir tabloda sunulmuştur. Genel temalar, alt temalar ve bu temalara ait frekanslar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8

8. ve 9. Sınıf Öğretmen Görüşlerine Göre Oluşturulan Tema ve Alt Temalar

Ana Temalar	Alt Temalar	8.sınıf (f)	9.sınıf (f)	Toplam
Sistemdeki Uygulamalar ile İlgili Sorunlar	Sistemde ani ve sık değişimlerin yaşanması	8	1	9
	Sistem değişiklikleri sırasında belirsizliklerin yaşanması	7	1	8
	Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun yerleştirme yapılamaması	5	1	6
	Maddelerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması	3	1	4
	Uygulamaların okul dışı kaynaklara olan ihtiyacı arttırması	3	1	4
	Sistemde alınan kararlarda öğretmen görüşlerine yer verilmemesi	2	0	2
	Öğrenciyi yönlendirmede okul ve öğretmen görüşlerine yer verilmemesi	1	1	2
Toplam		29	6	35
Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar	Eğitim öğretim etkinliklerinin sınav odaklı hale gelmesi	12	5	17
	Kıyaslanmanın strese neden olması	4	2	6
	Öğrencilerin yalnızca sınavda çıkacak branşları önemsemeleri	2	2	4
Toplam		18	9	27
Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar	Ailelerin ders çalışılması yönünde baskı yapması	1	4	5
	Gelişim alanlarının sınırlandırılması	2	3	5
Toplam		3	7	10
Ailelerin Yaşadıkları Sorunlar	Okul dışı kaynakların maddi yük oluşturması	1	1	2
Toplam		51	23	74

Tablo 8'e göre 8. ve 9.sınıf öğretmenlerinin ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında belirttikleri sorunlara dair en çok görüş bildirilen tema, sistemdeki uygulamalar ile ilgili sorunlardır (f=35). Bunu sırasıyla "öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar (f=27)", "öğrencilerin yaşadıkları sorunlar (f=10)" ve "ailelerin yaşadıkları sorunlar (f=2)" takip etmektedir.

3.2.1. Sistemdeki Uygulamalar ile İlgili Sorunlar

Bu tema öğretmenlerin; ortaöğretime geçiş sistemlerinin yapısında, sistemlerde yapılan reformlarda, kullanılan ölçme araçlarında ve değerlendirme sonucu alınan kararlarda gördükleri sorunlar olarak tanımlanmıştır. Genel tema 7 alt temada incelenmiştir.

Bu alt temalardan ilki *"ortaöğretime geçiş sisteminde ani ve sık değişimlerin yaşanması"* dır. Öğretmenler sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinde şu görüşlere yer vermişlerdir: *"sistem otursun çok fazla sistem de değişmesin benim ricam çünkü neyin ne zaman olacağı hiç belli olmuyor. Bir günde iki günde sistem değişiyor ama bizim bunu oturtmamız bir yıl kadar sürüyor mesela seneye sistem tekrardan değişecek bu da çocuklar için sıkıntı oluyor."* (İho3) ve *"eğitim üzerinde bu kadar oynanması bu kadar değişken olması bence doğru değil. Bu sınav türlerinin değişmesi, isimlerinin değişmesi türevlerinin değişmesi mantığının değişmesi bu kadar oynamalar çok doğru değil. (...) Bir sistemi ortay koyduğunuz zaman bu sistemin başarılı olup olmaması süreç isteyen bir durumdur. Yani yeni bir sistemden bahsediyoruz bunun olumsuzluklarından bahsediyoruz ama beş sene sonra eğer bu sistem devam edecek olursa pek çok olumlu yönlerinden bahsedeceğiz. Bu süreç işi hemen bunu bir senede iki senede ölçerim başarılı başarısız diye algılamamalıyız (...) Bu kadar sistem değişikliği, çok ani olması, bir refleks gibi gösterilmesi bunun başarılı ya da başarısızlık konusunda ani kararlar verilmesini doğru bulmuyorum."* (İho2).

Sistemdeki ani ve sık değişiklikler kimi zaman sistemdeki uygulamaların nasıl olacağına ve bilgilendirilmeye ilişkin bir belirsizliğe neden olmaktadır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerin değişim sürecine denk gelmesi bu sürecinin ayrıntılarına dair önemli ipuçları sunmaktadır. Öğretmenler bu sorunları, "*öğrencide de bir belirsizlik var sınav sistemi ile ilgili olarak gelecek ile ilgili olarak hangi liseler alınacak bu sınav nitelikli liseler dediğimiz liselere hangi okullar alınacak bunlar belli değil adres beyanı neye göre olacak adresle ilgili sıkıntılar var. Yerleşim yerlerinde liseyle ilgili sıkıntılar var dolayısıyla şu andaki sistemin çok belirsiz olmasından dolayı bu bizim motivasyonumuzu da çok etkiliyor"* (İho2) ve *"bakanlık yeterince açıklayıcı davranmıyor"* (O3) şeklindeki fikirleri ile özetlemişlerdir.

Farklı ortaöğretime geçiş sistemlerine ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı yapılan birtakım araştırmalarda, ortaöğretime geçiş sistemlerinin iyi yapılandırılmamış ve sürekli değişime uğrayan bir yapıya sahip olması öğretmenler tarafından sorun olarak değerlendirilmiştir (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Eroğlu ve Özbek, 2017; Ocak ve diğerleri, 2009; Uzoğlu ve diğerleri, 2013) Bu araştırmadan elde edilen bulgularda da alanyazını destekleyen şekilde, sistemdeki ani değişikliklere ve değişim sürecinde yetersiz bilgi aktarımından kaynaklanan belirsizlik ortamına dikkat çekildiği saptanmıştır.

Bir diğer taraftan, öğretmenler Türkiye'deki ortaöğretime geçişi öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ön plana çıkaramadığı bir sistem olarak algılamaktadır. Örneğin; İho1,

"Bir de çocukların hayatları ile ilgili karar verirken yaşları çok küçük hani ilgi alanları ve derslerin ben kısıtlı olduğunu düşünüyorum. Yani sadece belli derslerle hayatını yönlendirmeye çalışıyoruz çocuğa. Bence çok yanlış ressam, müzisyen, sporcu olacak çocuk bu sistemde bence ciddi anlamda harcanıyor. Onun yeteneklerine uygun bir sınav sistemi değil" şeklinde İho4 ise *"Şu an günümüzde maalesef sınav sistemlerinde maalesef iş tamamen sınav odaklı. Çocuğun yeteneğine bakılmıyor. Çocuğun ne düşündüğüne bakılmıyor tamamen sınavdaki durumuna göre yerleştiriliyor"* şeklinde açıklamalar yapmışlardır.

Türkiye'de ortaöğretime geçişte kullanılan modeller arasında akademik ölçütlerin baskın biçimde kullanılıyor olması (MEB, 2005; MEB, 2010; MEB, 2013a; MEB, 2018a) ancak bunun yanında ilgi ve yetenek alanlarındaki gelişimi izlemeye ve geliştirmeye yönelik uygulamaların sınırlı kalmasının öğretmen görüşlerinin bu yönde olmasına yol açan en büyük nedenlerinden biri olarak görülmektedir. Elde edilen bulgular, kademeler arası geçişte öğretmen adaylarının "sistemin öğrenci yeteneklerinin göz ardı edilmesine neden olması" görüşleri ile benzerlik göstermektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011).

Alt temalardan bir diğeri "yüksek risk içeren sınavların üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması" olarak tanımlanmıştır. İlgili alt temaya ilişkin öğretmenler, sistem kapsamında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçen maddeler ile yeteri kadar karşılaşmadıklarını ayrıca bu durumun bir sonucu olarak öğrencilerin bu tür maddeler ile karşılaştıklarında maddeyi yanıtlamaya yönelik birtakım güçlükler yaşadıkları belirtmişlerdir.

Örnek öğretmen görüşlerinden biri *"... biz öğrencileri sınav odaklı çalıştırıyoruz. Bu sistemde analitik düşünme dediğimiz hani PISA dediğimiz sorularla çocuklarımız karşı karşıya kaldıklarında çocuklar sıkıntı yaşıyor. Şu anda ben veli olarak ya da öğretmen olarak başarılı olabileceğini düşündüğümü söylediğim çocuklarda bile başarılı olabilecekleri konusunda tereddüdümüz var"* (İho2) şeklinde iken İho3 kodlu öğretmenin görüşü, "*Temelden gelen bir sıkıntı var biz çocukları hep teste yönelik hazırlıyoruz mesela ALES tarzı sorulara hazırlamak çok zor, zorlanıyorlar anlamıyorlar çok fazla*" şeklinde olmuştur.

Öğretmenden Ales tarzı soruların ne olduğuna ilişkin detaylı tanımlama istendiğinde "problem çözme, muhakeme soruları" şeklinde yanıt vermiştir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin PISA veya ALES maddelerini daha üst düzey beceriler ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ancak ortaöğretime geçişte "test ya da

sınav" olarak tanımlanan ulusal ölçekteki ölçme araçlarının alt düzeydeki bilişsel süreçleri ölçmesi bakımından diğer sınavlardan daha farklı bir konuma yerleştirildiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak bu becerilerin gerek geliştirilmesi gerek sınıf içi ya da merkezi sınavlar ile ölçülmesi sürecinde birtakım eksikliklerin var olduğu anlaşılmaktadır. Alan yazında, ulusal düzeyde gerçekleştirilmiş farklı merkezi sınav maddelerini çeşitli bilişsel alan taksonomisine göre inceleyen çalışmaların bulguları incelendiğinde öğretmen görüşleriyle örtüşen sonuçlar açığa çıkmaktadır. İncelenen sınavlarda üst düzey düşünme süreçlerini yoklayan maddelerin oldukça sınırlı kaldığı (Altun ve Doğan, 2018; Başol ve diğerleri, 2016; Erman, 2008; İncikabı ve diğerleri, 2016) tespit edilmiştir. Çepni, Kara ve Çil (2012) ise ulusal ölçekteki merkezi sınavlarda bilgi düzeyindeki sorulara çok az yer vererek gelişim gösterildiğini ancak uluslararası düzeydeki sınavlar ile kıyaslandığında bu gelişimin yeterli düzeyde olmadığı görüşündedir.

Öte yandan ortaöğretim kademesine hazırlanma sürecinde dershane, özel ders ve etüt merkezleri gibi okul dışı kaynaklara olan ihtiyaç sürekli artış göstermiştir (MEB, 2010a; MEB, 2010b; TED; 2010). Görüşme yapılan öğretmenler yeni ortaöğretime geçiş sisteminin okul dışı kurumlara olan ihtiyacı azaltacağına dair olumsuz bir tutum sergilemekte ve yeni sistemin de ilgili soruna çözüm getiremeyeceğini düşünmektedirler.

Örneğin O3 kodlu öğretmen, *"bu sistem işte dershane, etüt merkezi, özel dersin önemini çok arttıran bir sınav olacak*." şeklindeki ifadesiyle, O2 ise *"%90 girmeyecek deniyor ama kimse yoğurdum ekşi demez. İşte veli diyor öğrencisini bilecek öğrenci sınava girmeyecek bunu hiçbir veli demez. Yani katılım onların beklediğinden çok daha fazla olur. Bir de bu iş moda gibi olur. Ahmet'in çocuğu hakikaten kazanacaktır ders alır Mehmet'in çocuğu kazanamayacağını bilse bile ders aldırtır kendi üzerindeki sorumluluğu atmak için ve kapandığı için bu dershaneler şunlar bunlar orada bir haksız rekabet. Parası çok olan ulaşabilen kaynaklara ulaşır aradaki makas daha da açılır"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Geçmişe yönelik farklı ortaöğretime geçiş sistemleri incelendiğinde, OGES (Gündoğdu ve diğerleri, 2010) ve TEOG (Bağcı, 2016; Özkan ve Özdemir, 2014; Şad ve Şahiner, 2016) bağlamında sistemlerin hedeflediği şekilde okul dışı kaynaklara olan ihtiyacı azaltmadığı, aksine bu kurumlara olan ihtiyacı arttırdığı 8. sınıf öğretmen görüşleri üzerinden ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bulguları değerlendirildiğinde ise

yeni sistemin de ilgili sorunu ortadan kaldırma başarısına yönelik öğretmenlerin olumsuz görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar alanyazın ile örtüşmektedir.

Bazı öğretmenler ortaöğretim kademesine geçişte öğrenci hakkında alınan kararlarda öğretmen ya da okul görüşünün etkili olmamasını da bir sorun olarak değerlendirmişlerdir. Bu sorun alanı bir başka alt tema olarak tanımlanmıştır. Alt temayı açıklayan öğretmen görüşü aşağıda yer almaktadır:

"Yani tabi konuştuğumuz zaman çözüm önerisi çok da bu işi uygulamaya döküldüğünde nasıl yapılır bilmiyorum öncelikle 4. ve 5. sınıftan sonra bir yerleşme olabilir. Burada öğretmenin daha da güçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sınıf öğretmeninin görüşü, okul rehberlik öğretmeninin görüşü olabilir. Okul idaresinin görüşü daha etkili olmalı bu sistemde. Şu anda tabi ki öğretmen görüşünün hiçbir etkisi yok...Burada öğretmenin elinin güçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü öğrenciyle çalışan o, tanıyan o, bilen o. Bazı Avrupa ülkelerinde de buna benzer sistemler var ..." (İhl4)

Elde edilen bulgulardan, öğretmenin ilgili sorunu Türkiye dışındaki ülkeler ile karşılaştırmış olduğu görülmektedir. Öğretmenin Türkiye dışındaki ülkelere benzer modeller kullanılmamasının önemli sorunlara yol açtığı görüşünde olduğu belirlenmiştir. Bu noktada öğrenciyi tanımada ve yönlendirmede okul ve öğretmen görüşlerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu sorun alanı da bir anlamda Türkiye'de ortaöğretime geçişte akademik ölçütlerin baskın şekilde kullanıldığı modellerin (MEB, 2005; MEB, 2010; MEB, 2013a; MEB, 2018a) yol açtığı bir sorun olarak değerlendirilebilir.

Son olarak öğretmenlerden birkaçı yaşanan sorunlara çözüm olarak sistemde yapılacak herhangi bir değişiklikte öğretmenlerin de görüşünün alınmasını önermiştir. Belirtilen eksiklik bir başka alt tema olarak değerlendirilmiştir. O2 koldu öğretmen *"Millî Eğitim'den öneri olarak şu bakanlık uygulayıcısı olanın ben olduğum bir sistemde bana söz hakkı vermiyor. Hiç sormadı en son iş bittikten sonra sorduğu bir sistemin çok saçma olduğuna inanıyorum. Yani 1 milyon öğretmen var ve Türk eğitim sistemi varsa burada en büyük fikri alınması gereken kişilerin öğretmenler olduğuna inanıyorum ama maalesef en az fikri alınan ben oluyorum. Yani bir uygulama yapılıyor sadece al bunu uygula, fikrim sorulmuyor... Bakanlıktaki çalışanlar kabul eğitimini almıştır ama benim fikrimin alınmasının onlara farklı bir bakış açısı yaratabileceğini umursamıyorlar gibi. Ama bu 1997'den beri böyle göreve başladığımdan beri biz verilen kağıdı uygulayan bireyler olarak bu beni acayip rahatsız ediyor yani en başta*

onu değiştirirdim" şeklindeki ifadeleriyle mesleki yaşantısı boyunca, hiçbir ortaöğretime geçiş sisteminde öğretmen görüşlerine yer verilmemesine sitem etmiştir.

Elde edilen bulgular, Eroğlu ve Özbek (2017) tarafından sosyal medya üzerinde yürütülen bir araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada, öğretmenlerin ortaöğretim kademesine geçiş sisteminin karar alım süreçlerinde yeteri kadar etkin bir rol oynayamaması sorunu en sık görüş bildirilen sorunlardan biri olmuştur. Ancak soruna ilişkin görüş bildirilme sıklığının fazla olması bu araştırmanın bulgusu ile tutarlılık göstermemektedir. İlgili sorun bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenler tarafından en az bahsedilen sorunlardan biridir.

3.2.2. Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmenler, sistemdeki sınav uygulamalarının sınıf içindeki öğretim etkinliklerine, yöntem ve tekniklerine ve ölçme ve değerlendirme uygulamalarına olumsuz bir biçimde yansıdığını belirtmişlerdir. Uygulamaların; sınıf içinde öğretmen merkezli, yapılandırmacı yaklaşım etkinliklerinden uzak, ölçme ve değerlendirmenin tek tip ve klasik yöntemler ile gerçekleştiği bir eğitim ortamının oluşturulmasına zemin hazırladığı belirlenmiştir. Üstelik öğretmenlerin görev yaptıkları branşların sınav kapsamında olup olmaması öğretmenlerin bu sorundan etkilenme düzeylerini etkileyebilmektedir. Ayrıca, 8. sınıf öğrencilerinin merkezi sınavlara hazırlık sürecinde ve sınav sonucunda daha fazla başarılı ve daha az başarılı olma durumu öğretmen ya da okul performansının bir göstergesi hale gelerek öğretmenler için bir stres unsuru haline gelmiştir.

Öğretmenlerin hakkında en sık görüş bildirdikleri alt tema (f=15), sınıf içi öğretim teknik ve yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sınırlandırılması olmuştur. İlgili temayı açıklayan öğretmen görüşleri şu şekildedir:

İho5: *"Mesela yazılı sorusu hazırlarken bu çocuğun kazanımını hangisinin daha güzel ölçeceğinden ziyade bize dayatılan ölçeklere uygun olsun diye uğraştığım için tam hayal ettiğim istediğim şeyleri uygulayamıyorum. Yani mesela yeri gelir test yapmak isterim yeri gelir açık uçlu sormak isterim yeri gelir standartlara uymayacak başka bir soru sormak isterim yani çocuğun hayal gücüne yönelik ama bunun hesabını vereceğimi bildiğim için bu resmi bir evrak sonuçta incelendiği zaman hesap vermek zorundayım."*
İho4: *"eğitim öğretim etkinliklerine yansıması var tabi ki. Normalde benim dersim çok fazla etkinliğin yapılabileceği bir ders alanı baktığımızda gerek 5 6 7'lerde sosyal*

bilgilerde gerek 8'lerde oyun oynanabilir, mandala puzzle gibi... Ama biz maalesef hem ders saati kısıtlı olduğu için hem de sistemimiz sınav odaklı olduğu için biz tamamen test çözdürme, konu anlatımı üzerinden gidiyoruz. Bu da ister istemez öğretim yöntem ve tekniklerini etkiliyor." Benzer biçimde O3: *"8. Sınıflarda dersler sınav odaklı tamamen aktif öğrenme etkinliklerine öğrenciyi dahil edemiyoruz"* biçimden ifadelerde bulunmuşlardır. Derse etkilerine yönelik O4 *"tabi ki sınava yönelik etkinlikler test usulü çalışıyoruz. Soru çözme ve test odaklı"* Konuyla ilgili İhl4 kodlu öğretmen *"diyebilirim ki öğretmenler biraz daha özgür bırakılmalı sınava adapte edilmemeli öyle düşünüyorum ki PISA sonuçlarına baktığımızda başka sonuçlara baktığımızda öğretmen niteliği çok önem taşıyor öğretmeni belli bir müfredatı yetiştirmeye zorladığımız zaman olmuyor yani"* şeklinde öneride bulunarak öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkinliklerinin sınırlanmaması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, ortaöğretime geçiş sürecinde öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme sürecinin sınava bağlı olarak şekillendiği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin "hesap verme" endişesi ile farklı ve yeni bir ölçme-değerlendirme etkinliği uygulayamadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Chapman ve Snyder'ın (2000) öğretmenlerin yeni yöntem-teknikler denemeyi bir risk olarak algıladıkları görüşünü doğrular niteliktedir. Kahraman'ın (2014) ulaştığı bulgularda da öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri uygulamaya fırsat bulamadıkları saptanmış ve bu doğrultuda bulguların uyumlu olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf içi uygulamalarda ağırlık olarak konu anlatımlarına ve test çözme etkinliklerine yer verilmektedir. Bu etkinliklerin, hedeflenenin aksine süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımından oldukça uzak olduğu ve öğretmeni mesleki gelişim anlamında belirli sınırlara hapsettiği görülmüştür. Öğrencilerini ulusal ve uluslararası düzeyde yüksek risk içeren sınavlara hazırlayan ortaokul öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Barksdale-Ladd ve Thomas, 2000; Karip, 2007; Kılıçkaya, 2016; Shepard ve Dougherty, 1991). Söz konusu araştırmaların, yüksek risk içeren sınavlara hazırlıkta öğretmenlerin test çözmeyi öğretir hale geldiği konusunda fikir birliğinde olduğu göze çarpmaktadır.

"Öğretmenlerin yaşadığı sorunlar" genel temasında yer alan bir diğer alt tema, sınav kapsamında yer almayan branş öğretmenlerinin yaşadıkları birtakım sorunlar ile ilgilidir. Teknoloji ve tasarım branşında görev yapan İho1 sistem uygulamalarına yönelik görüşlerini *"Özellikle benim dersim gibi etkinlik üzerine olan derslere çok ciddi anlamda yansıyor. Eğitim sistemi okul veli bunun bir şekilde geçiştirilmesi gerektiğini*

düşünüyor ve çocuğun bu kazanımları almadan ya da az alarak okuldan mezun olması isteniyor. Bu da bizi ciddi bir mücadeleye sokuyor. Tabi ki bazı öğrencilerde şey var. Öğrenciler de veli ve hatta okul tarafından yönlendirilince öğrenciler de belli derslerin belli kazanımlarını almak istiyorlar. Sadece sınavlara dönük kazanımları almak istiyorlar. O yüzden öğrenmeye direnmeye başlıyorlar. Dersimizi hakkıyla yapmakla çocukları bu dersten muaf bırakmak arasında bir uçurumda bırakılıyoruz" şeklinde ve İhl4 "*sınav kapsamında olmayanlar da tabi gereksiz eleman gibi bir pozisyona düşüyorlar. Çok önemsenmiyor sınava yönelik olmayan dersler. Nasıl olsa benim işime yaramıyor diyerek. Onlar da tabi kendilerini kötü hissediyorlar normalde yapmak istediklerini yapmak istemeyebiliyorlar ya daha sert sıkabiliyorlar. Bir teknoloji tasarım öğretmeni bile hani okul birincisi olacak çocuğa bile düşük not verebiliyor sırf zıtlaşmaya girdikleri için*" şeklindeki ifadeleriyle açıklamışlardır. O3 kodlu öğretmen ise *"nota yönelik hep çalışma, sınavda çıkmayacaksa ya da bazı derslerin hiç önemsenmemesi hep sınav odaklı. Şu anki sistem için de evet mesela teknoloji tasarım dersi hiç önemsenmez öğrenciler müzik dersini sanki herkesin 100 alması lazım eşim müzikçi olduğu için söylüyorum bu gibi etkileri var."* şeklinde yorum yapmıştır.

Araştırma bulguları, ortaöğretime geçişte sınav kapsamında yer almayan branşların öğrenciler tarafından daha değersiz hale geldiğini kanıtlar niteliktedir (Stecher, 2002; Winstead, 2011). 8. sınıf öğrencilerinin sınav kapsamında yer alamayan branşları gerekli görmemesi (TED, 2010) ve 9. sınıf öğrencilerinin okul derslerinin yalnızca sınav kapsamı ile sınırlanması gerektiğini düşünmeleri (Akman, 2017) araştırma sonuçlarının alanyazın ile örtüştüğünü göstermektedir. Diğer taraftan bulgular, sınav kapsamında yer almayan branşların öğrenciler tarafından önemsiz görülmesi durumuna tepki olarak, öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci başarısı hakkında hatalı ölçümlere ulaştığını ve yanlış kararlar alabildiğini göstermektedir. Ebel ve Frisbie (1991) bir ölçme aracının geliştirilme sürecinin amacın ne olduğunun tanımlanması ile başladığını belirtmektedir. Sınıf içinde kullanılacak ölçme araçlarının amaçları öğrenme eksikliklerinin veya öğrenme düzeylerinin saptanması olabilmektedir (Özçelik, 2013). Buna göre, öğrenci başarısını düşürerek öğrencileri cezalandırmak bu amaçlar arasında yer almamaktadır. Böylelikle ortaöğretime geçiş sürecinin doğrudan ve dolaylı olarak sınıf içi öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etkilerinin olduğu söylenebilir.

Bazı öğretmenler öğrenci başarısındaki performansının sonuçlarına göre kendilerinin ya da çalıştıkları okulların kıyaslanmasının olumsuz etkileri olduğunu

belirtmişlerdir. Örneğin İho4 kodlu öğretmen "*öncelikle öğretmen olarak konuşmak gerekirse maalesef aynı nasıl ki öğrenciler arap atı gibi yarıştırılıyorsa aynı sıkıntı öğretmenlerde de var. İşte şu öğretmen sınavlarda şu puanı aldı veya şu öğretmen şöyle düşük aldı gibi öğretmenler arasında nasıl ki öğrenciler arap atı gibi yarıştırılıyorsa aynı şekilde maalesef öğretmenler de yarıştırılıyor*" biçimindeki sözleriyle öğretmenlerin bu konumda görülmelerinden memnun olmadığını belirtmiştir. Benzer biçimde İhl4: "*daha önce ortaokulda çalıştım ben öğretmenlerde de deneme sınav sonuçlarına göre mukayese olabiliyor. Daha başarılı öğretmen başarısız öğretmen. Matematik ve İngilizce branşları genel olarak düşük netler yapıyorlar mesela onlar genelde başarısız olarak yaftalanabiliyor."* şeklindeki görüşlerini ve O5 ise "*Biz de aynı şekilde öğrencilerle birlikte stres oluyoruz anlattık diyoruz bu soruları çözdük diyoruz nasıl cevapları gelmedi diye böyle kendi kendimize ah ah vah vah yapabiliyoruz. (...) Şu da bir gerçek teog yakınlaştığı zaman MEB'den zincirleme bilgiler gelmeye başlıyor TEOG için ne yapıyorsunuz? Çocuklar teog için nasıl hazırlanıyor? Bunun da insanda gerginliği oluyor, strese sokuyor ister istemez"* biçiminde görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin sınav başarısına göre kıyaslanma hakkındaki görüşleri, Buyruk'un (2014) ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda ortaya çıkan "sınavda başarılı olan öğrencinin öğretmeninin de başarılı sayılması, öğretmenlerin bu başarıya göre kıyaslanması, başarılı olmak için baskı hissetmesi ve başarısızlık durumunda kendini psikolojik olarak kötü hissetmesi" görüşleri ile tutarlılık göstermektedir. Psikolojik olarak kötü hissetme hissi bu araştırmanın bulgusunda stres olarak ön plana çıkmıştır. Kılıçkaya (2016), Hoyt (2017) ve Brown ve diğerleri (2004) tarafından yapılan benzer araştırmalarda yüksek risk içeren sınavların öğretmenler için bir stres kaynağı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle elde edilen bulguların benzer olduğu söylenebilir. Öte yandan bazı araştırmalarda (Atila ve Özeken, 2014; Pedulla ve diğerleri, 2003; Shepard ve Dougherty, 1997) öğretmenlerin öğrencileri yüksek risk içeren sınavlara hazırlarken baskı altında hissettiği belirtilmektedir. Ancak bu araştırmada yüksek risk içeren sınavlara hazırlık sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorun baskı yerine stres olarak öne çıkmıştır.

3.1.3. Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmenler ortaöğretime geçiş sistemindeki uygulamaların öğrenciler üzerindeki bazı olumsuz etkileri hakkında görüş bildirmişlerdir. Görüşler iki alt temada değerlendirilmiştir. Sorunlardan biri öğrenci görüşlerine benzer şekilde öğrencilerin sosyal etkinliklere vakit ayıramamaları ile ilgilidir. Sosyal etkinliklere ayrılan vaktinin az olmasının yanı sıra bunun bir gelişim sorunu olduğuna da dikkat çekilmiştir. Bu alt temayı detaylı bir şekilde açıklayan örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

İhl4: "*yalnız şu var işte farklı noktaya odaklanıyoruz çocuk kendini geliştirmek amacıyla Türkçe matematiğini çok iyi yapmaya çalışıyor ama bir sürü şeyi kaçırıyor sayısal zekasını kaçırabiliyor ne bileyim sosyal yönden gelişmeyi kaçırabiliyor ya da sevdiği bir alanda gelişmeyi kaçırabiliyor."*

İho4: *"yine öğrenci açısından baktığımızda da öğrenciler bana göre çocukluklarını yaşayamıyor onu da söyleyeyim aklıma gelmişken. Ya mesela şu an okulumuzda kurs yapılıyor saat 17:00'a kadar. Mesela ben şahsen sınavlara da kurslara da karşıyım neden bana gör olması gereken 8. Sınıf çocuğu bile olsa bu öğrenci tamam elbette ki temel dersleri görecek gündüzleri ama öğleden sonra bir müzik enstürmanı gibi güzel sanatlar gibi bir spor gibi alanla uğraşması lazım ve bana göre kursların bu şekilde açılması lazım."*

Bazı öğretmenler ise yine öğrencilerden elde edilen bulgular gibi öğrenci-aile ilişkilerine dikkat çekmiştir. Ailelerin öğrencileri sınava daha iyi hazırlamak düşüncesiyle öğrencileri soru çözmek için baskı uyguladıkları belirtilmiştir. Örneğin İhl2 kodlu öğretmen *"Özellikle bazı anne babalar çocukları tamamen bunaltıyor. Günde 300 soru çözeceksin 400 soru çözeceksin şeklinde. Çocuk artık yarış atı gibi test çözüyor."* şeklinde ve İhl4 kodlu öğretmen *"veliler de çocuklara baskı yapıyorlar daha çok at yarışı şuydu buydu özellere yönlenmeye başlayabiliyorlar özel okullarda çocuğu daha başarılı olsun diye"* şeklinde görüş bildirmiştir. Elde edilen bulgularda, öğretmenlerin ailelerinin baskısı altında sürekli soru çözen ve sürekli ders çalışan öğrenciler için "yarış atı" metaforunu kullanmaları dikkat çekmektedir. Karadeniz ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin OGES'e hazırlıkta merkezi sınavlara ilişkin algıları "yarış atı" metaforu ile ifade edilmiştir.

3.1.4. Ailelerin Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmenler tarafından en az görüş bildirilen tema öğrencilerde elde edilen bulgulara benzer şekilde okul dışı kurum ya da sınava hazırlanmaya yönelik yayınların aileler için maddi yük oluşturmasıdır. Tema, genel bir biçimde "ailelerin yaşadıkları sorunlar" başlığı ile tanımlanmıştır. Öğretmenlere göre, dershaneler kapanmış olsa da aileler dershane türevi kurumlardan vazgeçmeyerek maddi bir yükün altına girmeye devam etmekte ve bu durum veliyi olumsuz etkilemektedir. Temayı genel bir biçimde açıklayan öğretmen görüşü şu şekildedir: *"Veli açısından baktığımızda maalesef en sıkıntı alanlardan biri veli çünkü niye hem maddi külfeti var okula para veriyor yemek parası için test kitabı aldırıyor belki özel ders tutuyor. Belki her ne kadar dershaneler kapatılmışsa da işte yeni merdiven altı dediğimiz şekillerde merdiven altı kurslara yönlendiriliyor. Bu da açıkçası veliyi olduğundan daha fazla şekilde strese sokuyor"* (İho4).

Öğretmen görüşlerinden ortaya çıkan ana temalar genel olarak değerlendirildiğinde, temaların Özer Özkan ve Acar Güvendir'in (2018) geliştirdiği ölçekte yer alan faktörler ile uyumlu olduğu saptanmıştır. Özer Özkan ve Acar Güvendir (2018) tarafından yüksek risk içeren sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerini saptamaya yönelik geliştirilen bu dört faktörlü ölçekte; ilk faktör, yüksek risk içeren sınavların öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri üzerindeki etkisi; ikinci faktör sınavların öğretmenin moral ve motivasyonu üzerindeki etkileri; üçüncü faktör merkezi sınavlar nedeniyle öğretmen üzerinde oluşan baskı ve son faktör merkezi sınav sonuçlarından yararlanma düzeyi olarak açıklanmıştır.

Öğrenci ve öğretmen görüşleri bir arada incelendiğinde ise her iki grup için ortak sorunların var olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunlar; "sistemde ani ve sık değişikliklerin yaşanması", "ailelerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu çalışma baskısı" ve "ailelerin okul dışı kaynaklara ayırdıkları bütçenin maddi bir yük oluşturması" dır. Özellikle sistemde gerçekleştirilen ani ve sık değişimler öğretmen ve öğrenciler tarafından sıklıkla görüş bildirilen bir sorun olmuştur. Öğrenciler tarafından en sık görüş bildirilen temalardan bir diğeri sınav sürecinde yaşadıkları stres ve kaygıdır. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde ise çok az sayıda öğretmen (n=2) öğrencilerin sınav stresi ya da kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Ancak, ilgili soruna yönelik fikir bildiren öğretmenlerden biri öğrencilerin yaşadıkları bu durumun oldukça doğal olduğunu, diğeri ise bu durumun çok abartıldığını ve bir sorun olamayacağını ifade

etmiştir. Buna göre öğrenciler için çok önemli olan sorun, öğretmen grubunda ayrışarak bir sorun olarak tanımlanmamıştır.

3.3. Öğrenci Yargılarından Elde Edilen Ölçekleme Bulguları

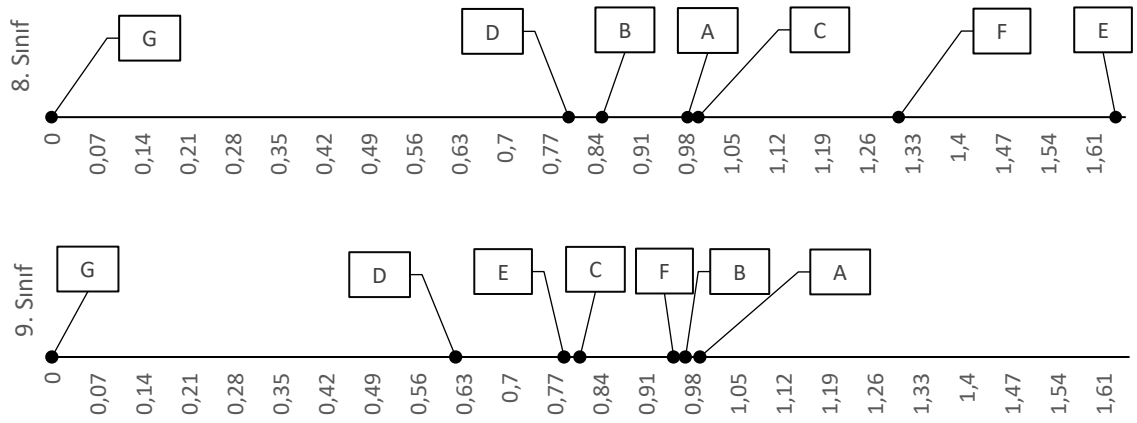
Ortaöğretim kademesine geçiş kapsamında yaşanılan sorunların, tüm 8. ve 9. sınıf öğrencileri tarafından önemli görme düzeylerine ilişkin değerler Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9

Öğrenci Yargılarından Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları

	8. Sınıf		**9. Sınıf**	
Uyarıcılar	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra
A-Liseye geçiş sürecimde sosyal etkinliklere zaman ayıramama	0.982	4	0.992	1
B-Okulumda sınava yönelik çalışmalara öncelik verilmesi	0.850	5	0.970	2
C-Liseye geçiş sürecimde ailem ile yaşadığım sorunlar	0.999	3	0.808	4
D-Öğretmenlerimin sınava yönelik çalışmam için baskı yapması	0.799	6	0.618	6
E-Liseye geçiş sisteminin hızlı ve sık değişmesi	1.644	1	0.784	5
F-Liseye geçiş sınavına yönelik yaşadığım kaygı ve stres	1.309	2	0.952	3
G-Ailemin etüt, özel ders gibi kaynaklara bütçe ayırması nedeni ile yaşanılan maddi zorluklar	0.000	7	0.000	7

Tablo 9, sorunların büyük çoğunluğunun önemli görülme düzeylerinin ve sıralamalarının farklı sınav sistemlerini tecrübe etmiş öğrenci gruplarına göre farklılaştığını göstermektedir. Yalnızca D ve G uyarıcıları son iki sırada yer almaları bakımından benzer ayırt etme süreçlerinden geçirilmiştir. İki sınıf düzeyinin sıralamalarındaki en belirgin farklar A ve E uyarıcılarında gözlemlenmiştir. E uyarıcısı, 8. sınıf öğrencileri tarafından en önemli sorun olarak değerlendirilirken, 9. sınıflar tarafından nerdeyse orta derecede önemli bir sırada değerlendirilmiştir. Benzer şekilde A, 9. sınıflar için en önemli 8. sınıflar için orta düzeyde önemli bir uyarıcıdır. Ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerindeki gösterimi Şekil 3'te yer almaktadır.



Şekil 3. Öğrencilere Ait Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi

Şekil 3'e göre az önemli görülen sorunlar düşük ölçek değerlerine ve önemli sorunlar yüksek ölçek değerlerine sahiptir. En az önemli görülen sorun, diğer uyarıcılardan oldukça uzak ve en solda konumlanmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin yargılarından elde edilen ölçek değerlerine göre, 5 ve 6. sıraya yerleşen uyarıcılar birbirlerine daha yakın bir konumda bulunurken, 4. ve 3. sıraya yerleştirilen uyarıcılar da kendi içerisinde bir grup olarak gözükmektedir. 2. sıradaki uyarıcı ise 3. ve 1. uyarıcının neredeyse ortasında yerini alarak daha bağımsız bir konuma sahip olmuştur. 9. sınıf öğrencilerinin yargılarından elde edilen ölçek değerleri incelendiğinde, ilk üç sırada yer alan uyarıcıların ölçek değeri aralıklarının çok az olduğu görülmektedir. Bu bulgu, üç uyarıcıdan hangisinin en önemli olduğunu ayırt etme sürecinde güçlük yaşandığını göstermektedir. 4. ve 5. sıradaki uyarıcılar üçlü gruptan ayrılarak kendi içinde ikili bir küme oluşturmuştur. İki uyarıcının ölçek aralıklarının az olması uyarıcıların önemli görülme düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğunu belirtmektedir. Ayrıca tüm ölçek değerleri 8. sınıfların lehinedir.

"Öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde yaşadıkları kaygı ve stres" uyarıcısı öğrenci gruplarının öncelikli sorunlarındandır. Bu bulgu ortaöğretime geçişte sınav kavramını metaforlar aracılığı ile incelemiş araştırmaların bulgularını destekler niteliktedir (Akman, 2017; Duban ve Arısoy, 2016; Karadeniz ve diğerleri, 2014; Koçak ve diğerleri, 2017). Bu araştırmalarda sınav kaygısının öğrenciler için ne kadar önemli olduğuna yanıt aranmasa da her iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin TEOG sınavına yönelik algılarının umutsuzluk, heyecan, stres, ölüm kalım meselesi gibi oldukça olumsuz durumları yansıttığı tespit edilmiştir (Koçak ve diğerleri, 2017). Öğrencilerin

sınava atfettikleri olumsuz düşünceler "öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde yaşadıkları kaygı ve stres" uyarıcısının sınıf düzeyi fark etmeksizin üst sıralara yerleştirilme nedenlerinden biri olarak görülmektedir.

Öğrenci gruplarının 2 ve 3. sırada önemli gördükleri sorunlar benzerlik gösterse de en önemli görülen sorunlar arasında betimsel farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Sistemde yaşanan ani ve sık değişimler uyarıcısının 8. sınıf düzeyinde önemli görülme nedeni, ilgili grubun sistem değişikliğini henüz tecrübe etmiş olmaları olarak açıklanmaktadır. Öte yandan, sosyal etkinliklere vakit ayıramama sorunu 9. sınıf düzeyinde en önemli uyarıcı olarak değerlendirilmiştir. Eskin'e (2000) göre ergenlik döneminde sıklıkla karşılaşılan ruh sağlığı sorunları kaygı ve depresyondur. Depresyonun çeşitli değişkenler ile ilişki olduğu bilinmekle birlikte (Eskin, Ertekin, Harlak ve Dereboy, 2008) sosyal etkinliklere ayrılan vakit ile ilişkili olduğunu da ortaya koyan birtakım çalışmalara ulaşılmıştır. Örneğin; Lee ve Larson (2000) tarafından yapılan araştırmada sosyal faaliyetlere vakit ayırmayan öğrencilerin depresyon sorununu daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, Akar ve Nayir (2015) ders dışı çeşitli sportif, sanatsal ve sosyal etkinliklerin öğrencilerin bireysel ve sosyal gelişimine katkı sağladığını belirterek, bu etkinliklerin benlik saygısı ve özdenetim açısından öğrenciler üzerinde olumlu etkilere sahip olabileceğini vurgulamıştır. Gilman (2001) ise sosyal etkinliklere katılım düzeyleri yüksek olan öğrencilerin katılım düzeyleri düşük olanlara göre okul doyumu düzeylerinin anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda ortaöğretim kademesine geçiş sürecinde, sosyal faaliyetlere ayrılan zamanın azalması ve öğrencilerin bu durumdan psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz biçimde etkilenmeleri ilgili sorunun öncelikli görülme nedeni olarak görülmektedir.

Bal (2010) tarafından yapılan bir ölçekleme çalışmasında ise 9. sınıf öğrencileri SBS başarısında en az etkili olan faktörün "sosyal etkinliklere vakit ayırmak" olduğu yargısında bulunmuşlardır. Bu araştırmada ilgili uyarıcı kapsamında, sosyal etkinliklere katılım ile sınav başarısını ilişkilendiren doğrudan bir öğrenci yargısına ulaşılmamış olsa da önem düzeyi bağlamında değerlendirildiğinde elde edilen bulguların birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

3.4. Öğretmen Yargılarından Elde Edilen Ölçekleme Bulguları

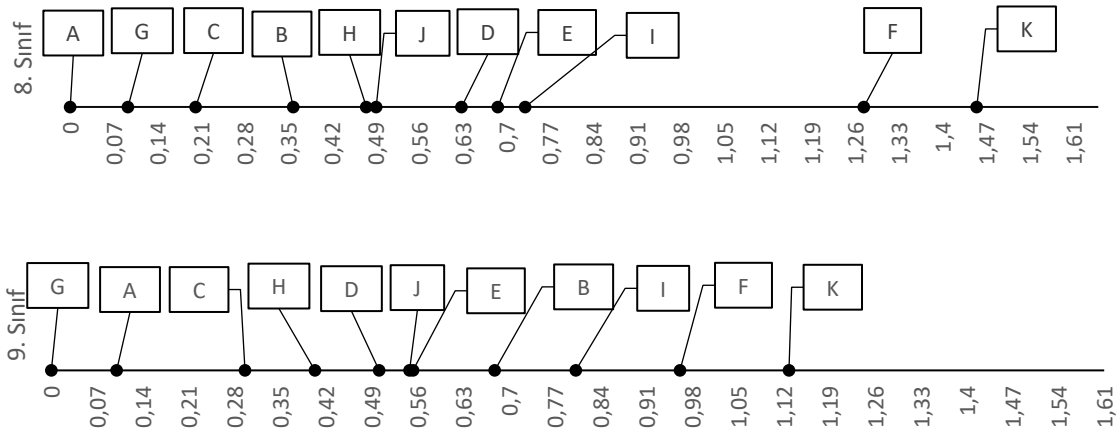
Araştırmada yanıtı aranan bir diğer soru, ortaöğretime geçişte yaşanan sorunların önemli görülme düzeylerine bağlı ölçek değerlerinin öğretmen yargılarına göre hesaplanmasıdır. Hesaplamalara ilişkin ölçek değerleri Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10

Öğretmen Yargılarından Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları

	8. Sınıf Öğretmenleri		**9. Sınıf Öğretmenleri**	
Uyarıcılar	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra
A-Okul dışı kaynakların ve sınava hazırlanmaya yönelik yayınların aileler için maddi yük oluşturması	0.000	11	0.099	10
B-Öğrencilerin yalnızca sınav kapsamında yer alan dersleri önemsemesi	0.358	8	0.678	4
C-Liseye geçiş sürecinde okul dışı kaynaklara olan ihtiyacının artması	0.201	9	0.296	9
D-Öğretmenin sınıf içi öğretim etkinlikleri ile yöntem ve tekniklerinin sınav nedeniyle daha sınırlı hale gelmesi	0.628	5	0.501	7
E-Okulların ve öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre kıyaslanmasının stres ve kaygıya neden olması	0.686	4	0.552	5
F-Sistem ile ilgili yapılan değişikliklerde ve alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemesi	1.274	2	0.961	2
G-Ailelerin öğrencilere ders çalışmaları yönünde baskı yapması	0.092	10	0.000	11
H-Liseye geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal alanlardaki gelişimlerinin sınırlandırılması	0.475	7	0.403	8
I-Öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde sadece akademik başarı ile ilgili ölçütlerin dikkate alınması	0.730	3	0.802	3
J-Merkezi sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması	0.491	6	0.548	6
K-Liseye geçiş sisteminde ani ve sık değişikliklerin yaşanması	1.455	1	1.128	1

Tablo 10'a göre K, F ve I uyarıcıları, ölçek değerleri farklılaşsa da önemli görülme düzeyleri bakımından her iki grupta da ilk üç sıraya yerleştirilmiştir. Benzer durum 6 ve 9. sırada yer alan J ve C uyarıcıları için de gözlenmektedir. Diğer uyarıcı sıralamaları incelendiğinde gruplar arasında büyük değişikliklerin olmadığı tespit edilmiştir. Örneğin; iki grubun son sıraya yerleştirdikleri uyarıcıların diğer gruptaki karşılıklarına bakıldığında yalnızca birer sıra değiştikleri ve sondan bir önceki sırada yer aldıkları belirlenmiştir. Fakat B uyarıcısı bir istisna oluşturarak grup sıralamalarının 4 sıra farklılaştığını göstermektedir. Bu uyarıcı, 9. sınıf öğretmenleri tarafından önemli, 8. sınıf öğretmenleri tarafından az önemli olarak değerlendirilmiştir. Ailelerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu ders çalışma baskısı, öğretmenler tarafından önemli bir sorun olarak görülmezken öğrenci yargıları aynı sorunun orta derecede önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler bu baskıyı bizzat yaşadıkları için aynı sorunun iki grup için farklı önem düzeyine sahip olması beklendik bir bulgudur. Ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerindeki gösterimi Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Öğretmenlere Ait Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi

Şekil 4'te 8. sınıf öğretmenlerinin yargılarından elde edilen hesaplamalara göre, önemli görülme düzeyleri bakımından son üç sıraya yerleşen uyarıcıların ölçek değerleri birbirlerinden çok uzaklaşmamaktadır. B uyarıcısı, 9 ve 7. sıraya yerleştirilmiş uyarıcılara eşit mesafede bulunurken 6 ve 7. sıradaki uyarıcılar birbirlerine çok yakın ölçek değerleri almışlardır. Bu durum iki uyarıcının neredeyse eşit derecede önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır. 5, 4 ve 3. sırada konumlandırılan uyarıcılar da ölçek değerleri bakımından birbirlerine yakın şekilde kümelenmiştir. İlk iki sırada yer alan uyarıcı, önemli görülme açısından kendilerinden sonra gelen tüm uyarıcılardan fazlaca

uzaklaşarak yüksek ölçek değerleri almışlardır. 9. sınıf öğretmenlerinin sıralamalarından elde edilen bulgulara göre, çoğu uyarıcının ölçek değerleri arasındaki farklılıkların 0.09-0.17 değerleri arasında değiştiği tespit edilmiştir. Ancak 5 ve 6. sıradaki uyarıcılar bu yerleşimden ayrışarak kendi içinde bir grup oluşturmuştur. Üstelik bu iki uyarıcının ölçek değerleri neredeyse birbirine eşittir. Bu durum J ve E uyarıcılarının önem derecelerinin güçlükle ayırt edilebildiğini göstermektedir.

Öğretmen yargılarına dayalı ölçeklenen uyarıcıların önemli görülme düzeyleri oldukça sınırlı sayıdaki araştırmanın bulguları ile tutarlılık göstermiştir. "Merkezi sınav maddelerinin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması" uyarıcısı orta derecede önemli görülen sorunlardandır. 7. sınıf SBS matematik alt testi sorularının öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütüldüğü bir araştırmada matematik öğretmenleri farklı üst düzey düşünme becerilerini önemli görmüşlerdir. Araştırma, becerilerin bir uyarıcı takımı arasından ne kadar önemli olduğunu saptamaya yönelik olmasa da önem düzeyi bakımından elde edilen sonuçlar bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. (Bıçak ve Çevik, 2010). Öğretmen adaylarının eğitim sistemindeki sorunların önemli görülme derecesinin nitel bir yaklaşımla ele alındığı bir başka araştırmada en çok frekans bildirilen ve en önemli görülen sorun "merkezi sınavlar" olmuştur (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Yüksek risk içeren bu sınavların yol açtığı birtakım sorunlar ya da sınavların özelliklerinden kaynaklanan sorunlar da bu araştırma sonucunda üst sıralarda önemli görülmüştür. Araştırmalar bu yönüyle birbirlerini desteklemektedirler.

3.5. Ölçek Değerlerinin Öğrencilerin Cinsiyetleri ve Öğrenim Gördükleri Okul Türlerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

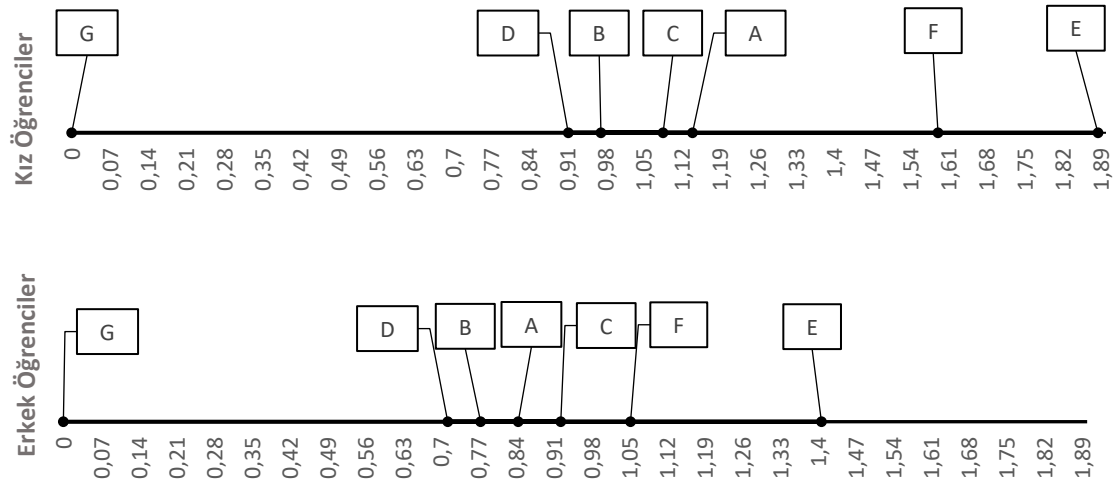
Öğrenci yargılarından elde edilen ölçek değerlerinin cinsiyet ve okul türü gibi bağımsız değişkenlere göre durumu araştırmada yanıtlanması gereken bir başka soru olarak görülmüştür. Bağımsız değişkenlerinden elde edilen bulgular her iki sınıf düzeyinde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre hesaplanan ölçek değerleri Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

8. ve 9. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları

Uyarıcılar	**8. Sınıf Öğrencileri**				**9. Sınıf Öğrencileri**			
	Kız		Erkek		Kız		Erkek	
	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra
A-Liseye geçiş sürecimde sosyal etkinliklere zaman ayıramama	1.140	3	0.844	4	0.921	3	1.044	1
B-Okulumda sınava yönelik çalışmalara öncelik verilmesi	0.972	5	0.774	5	0.951	2	0.985	2
C-Liseye geçiş sürecimde ailem ile yaşadığım sorunlar	1.086	4	0.923	3	0.717	5	0.873	3
D-Öğretmenlerimin sınava yönelik çalışmam için baskı yapması	0.912	6	0.713	6	0.612	6	0.623	6
E-Liseye geçiş sisteminin hızlı ve sık değişmesi	1.885	1	1.406	1	0.798	4	0.776	5
F-Liseye geçiş sınavına yönelik yaşadığım kaygı ve stres	1.591	2	1.052	2	1.120	1	0.840	4
G-Ailemin etüt, özel ders gibi kaynaklara bütçe ayırması nedeni ile yaşanılan maddi zorluklar	0.000	7	0.000	7	0.000	7	0.000	7

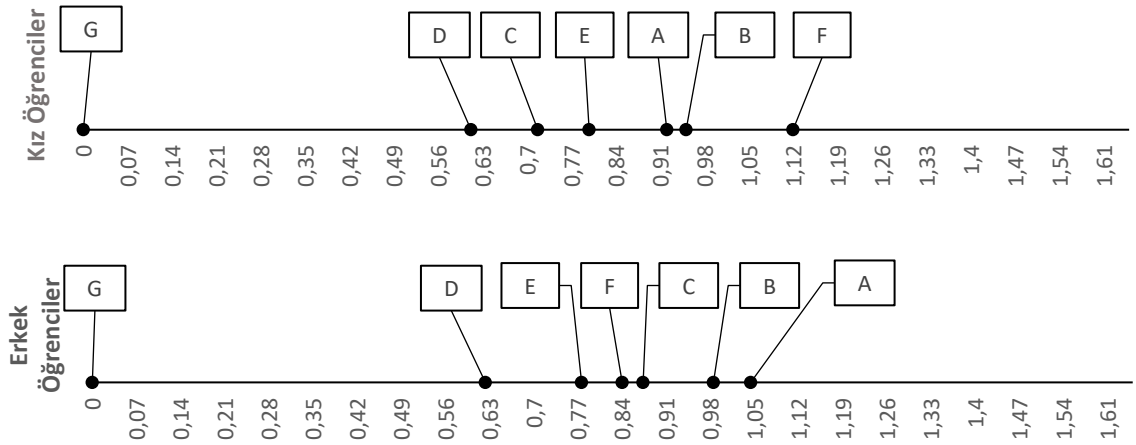
Tablo 11 incelendiğinde, 8. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilere göre sorunların önem sıralamaları yalnızca 3. ve 4. sıradaki uyarıcılar için değişkenlik göstermiştir. Kız öğrenciler için 3. sırada "sosyal etkinliklere zaman ayıramama" sorunu; 4. sırada ise "aileleri ile yaşadıkları sorunlar" yer almıştır. Ancak erkek öğrenciler için bu sıralama tam tersi bir durumu göstererek, aileler ile yaşanılan sorunlar çeşitli sosyal etkinliklere vakit ayıramamaktan daha önemli görülmüştür. Uyarıcılar arasında en önemsiz görüleni grubun genelinden elde edilen sıralamaya benzer şekilde "okul dışı kaynaklara ayrılan bütçenin aileler için maddi yük oluşturması" olmuştur. Ölçek değerleri Şekil 5'te karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir.



Şekil 5. 8. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi

8. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin yaptıkları sıralamalar 3. ve 4. sıra dışında aynı olsa da bu sıralamaların ölçek değerleri gruplar arasında farklılık göstermektedir. Örneğin kız ve erkek öğrenciler E uyarıcısını 1. sıraya koymuş olmalarına rağmen, öğrencilerin ölçek değerleri arasında 0.47'lik bir fark vardır. Bu farklılık son sırada yer alan uyarıcı hariç tüm uyarıcılarda gözlenmektedir. Kız ve erkek öğrenciler için aynı sıraya konan diğer uyarıcılar arasında ise sırasıyla; 0.54, 0.20 ve 0.20'lik bir farklılık mevcuttur. Farklılıkların tümü kız öğrencilerin lehinedir. Kız öğrencilerin 6. sıraya koydukları D uyarıcısına ait ölçek değeri 0.912 iken erkek öğrencilerde bu değer henüz 3. sıraya denk gelmektedir.

Tablo 11'e göre 9. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerden elde edilen ölçek sıralamalarının yalnızca 2. 6 ve 7. sıradaki uyarıcılar için aynı olduğu görülmektedir. Kız öğrenciler için en önemli olan sorun erkek öğrenciler tarafından orta derecede önemli görülmüş; erkek öğrenciler için en önemli sorun ise kız öğrenciler tarafından 3. sıraya yerleştirilmiştir. Ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerinde karşılaştırmalı incelemesi Şekil 6'da yer almaktadır.



Şekil 6. 9. Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi

Kız ve erkek öğrencilerin aynı sıraya koydukları B ve D uyarıcılarında, erkek öğrencilerden elde edilen ölçek değerlerinin daha yüksek olduğu ancak bu değerlerin birbirlerine çok yakın oldukları tespit edilmiştir. Uyarıcıların gruplar tarafından farklı sıraya konmuş olduğu durumlarda bile aynı sıradaki ölçek değerleri birbirine çok yakın değerler almıştır. Ölçek değerlerin büyük çoğunluğu erkek öğrencilerin lehinedir. 3.sıradaki uyarıcıların ölçek değerleri kız öğrencilerin lehine farklılık göstererek bu duruma istisna oluşturmaktadır.

Özerman (2007) ve Hanımoğlu (2010) 8. sınıfta öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin ortaöğretime geçiş sürecinde yaşadıkları kaygı düzeylerinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Aynı araştırmalar, kız öğrencilerin kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir ($t=3.50$, $p<0.01$; $t(694)=4.459$, $p<0.05$). Bu araştırmada ise öğrencilerin geçiş sürecinde yaşadıkları kaygı ve stresin önemli görülme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Akman (2017) tarafından yapılan araştırmada ise 9. sınıf öğrencilerinin %58.12'si ders dışında katıldıkları sosyal etkinliklerin kademeler arası geçiş sürecinde olumsuz şekilde etkilendiğini belirtmişlerdir. Ancak öğrenci görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır ($X^2=3.608$, $sd=1$, $p>0.05$). Aynı araştırmada, öğrencilerin %51.6'sı okul derslerinin TEOG merkezli yürütüldüğü hakkında uzlaşırken, cinsiyet değişkeni ile öğrenci görüşlerinin yüzdelik değerleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($X^2=0.023$, $sd=1$, $p>0.05$). Akman'ın (2017) araştırmasında yer alan "okul derslerinin TEOG merkezli yürütülmesi" sorunu "okulda sınava yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi" uyarısı içerisinde değerlendirilebilir.

Ancak araştırmanın bulguları ilgili araştırmadan farklı olarak, sosyal etkinliklere vakit ayırmama ile okulda sınava yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi sorununun kız ve erkek öğrenciler açısından farklı önem düzeylerinde algılandığını ortaya koymuştur. Farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrenci gruplarında elde edilen ölçek değerleri Tablo 12 ve Tablo 13'te yer almaktadır.

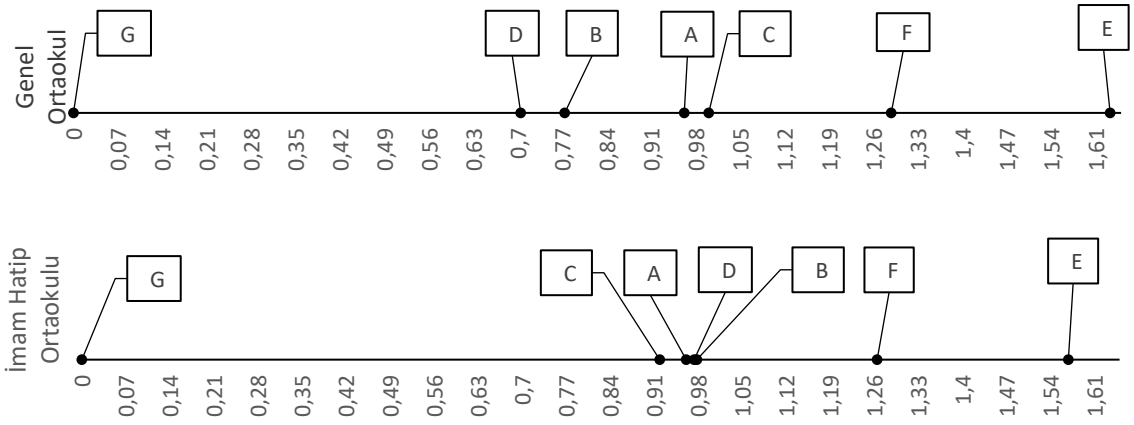
Tablo 12

8. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları

Uyarıcılar	**8. Sınıf Öğrencileri**			
	Genel Ortaokul		İmam Hatip Ortaokulu	
	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra
A-Liseye geçiş sürecimde sosyal etkinliklere zaman ayıramama	0.962	4	0.961	5
B-Okulumda sınava yönelik çalışmalara öncelik verilmesi	0.774	5	0.978	3
C-Liseye geçiş sürecimde ailem ile yaşadığım sorunlar	1.000	3	0.919	6
D-Öğretmenlerimin sınava yönelik çalışmam için baskı yapması	0.704	6	0.974	4
E-Liseye geçiş sisteminin hızlı ve sık değişmesi	1.632	1	1.569	1
F-Liseye geçiş sınavına yönelik yaşadığım kaygı ve stres	1.288	2	1.264	2
G-Ailemin etüt, özel ders gibi kaynaklara bütçe ayırması nedeni ile yaşanılan maddi zorluklar	0.00	7	0.000	7

Genel ve İmam hatip ortaokulu öğrencilerine göre en önemli görülen ilk iki sorun sırasıyla; ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan hızlı ve sık değişimler ile öğrencilerin bu süreçte yaşadığı kaygı ve stres olmuştur. İki grubun en önemsiz gördüğü sorunlar da aynıdır. Öğrencilerin aileleri ile yaşadıkları sorunlar, İmam Hatip öğrencilerine kıyasla genel ortaokul öğrencileri tarafından üç sıra daha yukarıda yer alarak oldukça önemli görülmüştür. Ortaöğretime geçiş sürecinde sosyal etkinliklere vakit ayırılamaması sorunu incelendiğinde, iki grup için sıralamaların yalnızca bir sıra değiştiğini ve sorunun orta derecede önemli bulunduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde, "okulda sınava yönelik çalışmalara öncelik verilmesi" ve

"öğretmenlerin yaptığı sınav baskısı" uyarıcıları genel ortaokul öğrencileri için daha az önemsiz görülerek İmam Hatip öğrencilerinden ikişer sıra daha aşağıda ölçeklenmiştir. Ölçek değerlerinin doğru üzerindeki gösterimi Şekil 7'de yer almaktadır.



Şekil 7. Farklı Okul Türlerinde Öğrenim Gören 8. Sınıf Öğrencilerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi

Şekil 7'ye göre farklı okul türlerinde yer alan öğrenci gruplarının aynı sıraya koydukları uyarıcıların ölçek değerleri birbirine oldukça yakındır. Ancak bu uyarıcılara ait ölçek değerlerinin ikili karşılaştırmalar çözümünde daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, ikili karşılaştırmalar çözümünde 3. ile 4. ve 5 ile 6. sıraya konan uyarıcılar ölçek değerlerindeki yakınlık nedeniyle ikili gruplar şeklinde gözükmektedirler. Bileşik standartlar yöntemi ile ölçeklenmiş değerler incelendiğinde, özellikle 3, 4, 5 ve 6. sıradaki uyarıcıların oldukça yakın değerler alarak kümelendiği görülmektedir.

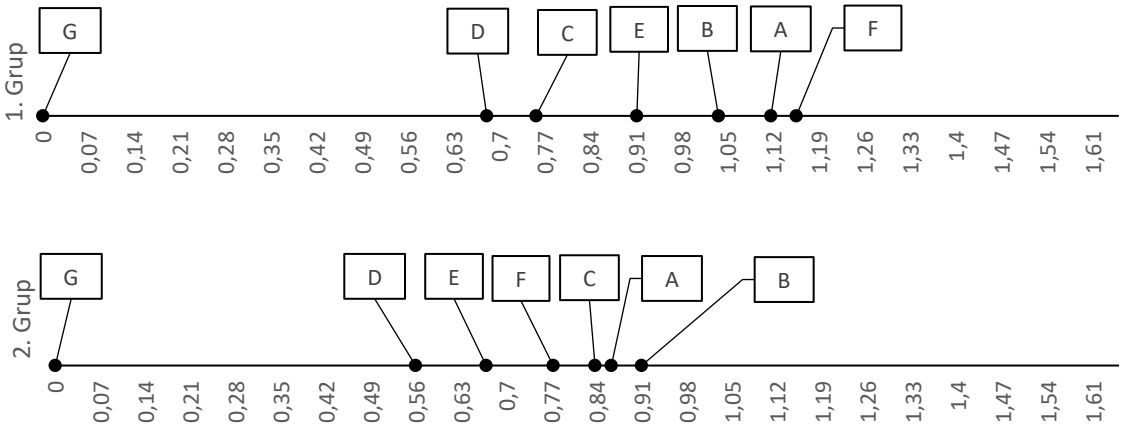
Alanyazında 8. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sorunları önemli görme düzeylerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bir diğer yandan, yargı yaklaşımından farklı ölçekleme yöntemlerinin birbirleri ile tutarlığını inceleyen çeşitli araştırmalar mevcut iken (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2013; Albayrak Sarı ve Gelbal, 2015; Arık, 2013; Koğar ve Gelbal, 2015; O'Neal ve Chissom, 1993; Rounds ve Dawis, 1975) uyarıcı ve gözlemci sayısının her iki yöntem için uygun olduğu durumlarda sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemlerinde kullanılabilecek farklı çözümlerden elde edilen değerlerin tutarlılığını inceleyen herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. 9. sınıf öğrencilerinin okul türlerine göre hesaplanan ölçek değerleri Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

9. Sınıf Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları

Uyarıcılar	**9. Sınıf Öğrencileri**			
	1. Grup (Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Anadolu Liseleri)		2. Grup (Güzel Sanatlar Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liseleri)	
	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra
A-Liseye geçiş sürecimde sosyal etkinliklere zaman ayıramama	1.117	2	0.863	2
B-Okulumda sınava yönelik çalışmalara öncelik verilmesi	1.036	3	0.910	1
C-Liseye geçiş sürecimde ailem ile yaşadığım sorunlar	0.756	5	0.837	3
D-Öğretmenlerimin sınava yönelik çalışmam için baskı yapması	0.681	6	0.559	6
E-Liseye geçiş sisteminin hızlı ve sık değişmesi	0.911	4	0.668	5
F-Liseye geçiş sınavına yönelik yaşadığım kaygı ve stres	1.156	1	0.772	4
G-Ailemin etüt, özel ders gibi kaynaklara bütçe ayırması nedeni ile yaşanılan maddi zorluklar	0	7	0.000	7

Tablo 13'e göre, iki grup için önemli görülen sorunların farklılaştığı görülmektedir. 2. grup için en önemli sorun olan B uyarıcısı, 1. grupta 3.sıraya yerleştirilmiştir. İlk grubun en önemli değerlendirdiği uyarıcının diğer gruptaki karşılığı incelendiğinde, sıralama arasındaki farklılığın daha fazla olduğu görülmektedir. F uyarıcısı ilk grupta çok önemli bulunurken 2. grup için orta derecede önemlidir. Ölçek değerlerinin doğru üzerindeki gösterimi Şekil 8'de yer almaktadır.



Şekil 8. Farklı Okul Türlerinde Öğrenim Gören 9. Sınıf Öğrencilerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerinde Gösterimi

Ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerindeki yerleşimleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, tüm uyarıcıların 2. gruba ait ölçek değerlerinin 1. gruba göre daha düşük olduğu görülmektedir. 2. gruba ait en yüksek ölçek değeri neredeyse, 1. grup için 4. sırada yer alan uyarıcının ölçek değerine denktir. Her iki grupta da ilk 6 uyarıcı birbirine daha yakın konumlarda dizilmişken, G uyarıcısı belirgin bir şekilde diğer uyarıcılardan daha önemsiz olarak tercih edilmiştir.

9. sınıf öğrencileri ile yürütülen bir araştırmanın bulgularına göre, okul derslerinin TEOG merkezli şekilde yürütülmesine ilişkin görüşler ile okul türü değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (X^2=15.367, sd=6, p>0.05). Ancak, sosyal etkinliklere yönelik Güzel Sanatlar Lisesindeki öğrencilerin çoğunluğu (%70) olumsuz görüş bildirmezken diğer okul türlerinde öğrenim gören öğrenciler sosyal etkinliklerinin sınırlandığını belirtmişlerdir. Bu görüşler ile okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir (X^2=58.418, sd=6, p<0.05). Buna göre, sosyal etkinliklere vakit ayırma konusunda Fen lisesi ve Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrenciler, İmam Hatip ve Meslek Liselerine göre daha olumsuz düşüncelere sahiptir (Akman, 2017). Bu yönüyle, ölçekleme işleminden elde edilen bulgular ile ilgili araştırmanın tam zıttı sonuçlara ulaşılmıştır. Sınav odaklı çalışmalar, 1. grupta bulunan öğrencilere kıyasla 2. gruptaki öğrenciler tarafından daha önemli bulunurken, sosyal etkinliklere katılımın azalması uyarıcısından elde edilen ölçek sıralamaları okul türüne göre değişkenlik göstermemiştir.

3.6. Ölçek Değerlerinin Öğretmenlerin Branşları ve Kıdemlerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Öğretmen yargılarından hesaplanan ölçek değerlerinin branş ve kıdem bağımsız değişkenlerine göre durumu yanıtlanması gereken son araştırma sorusudur. Değişkenlerden elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 8. sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre hesaplanan ölçek değerleri Tablo 14'te sunulmuştur.

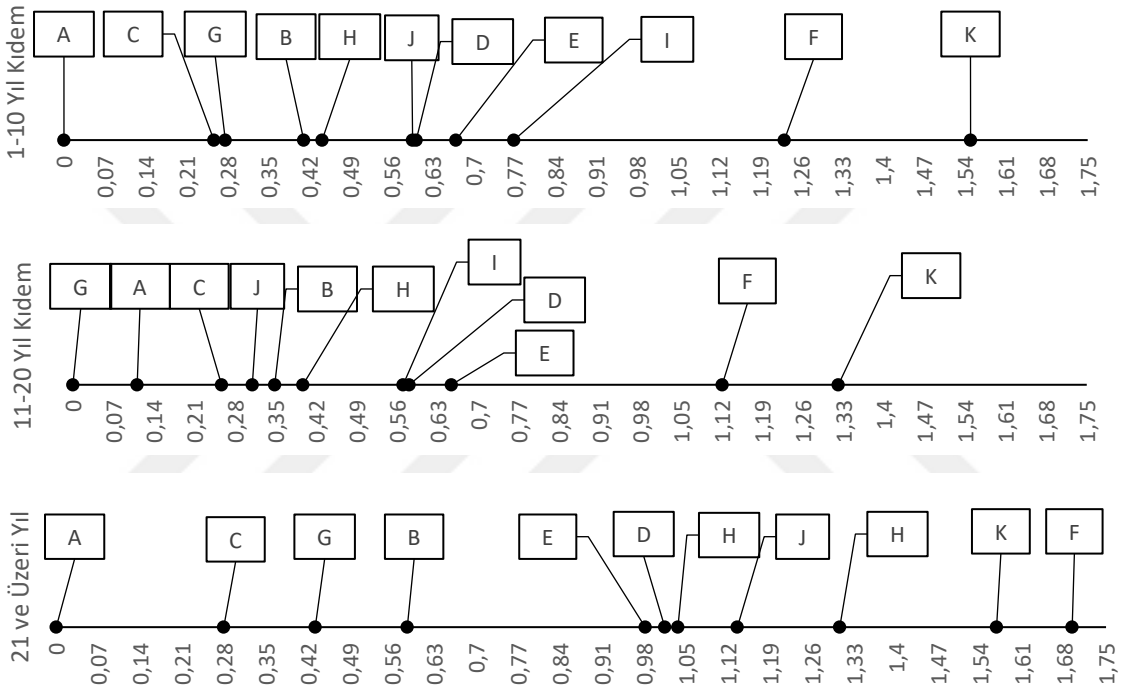
Tablo 14

8. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları

Uyarıcılar	8. Sınıf Öğretmenleri					
	1-10 yıl		11-20 yıl		21 ve üzeri	
	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra
A-Okul dışı kaynakların ve sınava hazırlanmaya yönelik yayınların aileler için maddi yük oluşturması	0.000	11	0.111	10	0.000	11
B-Öğrencilerin yalnızca sınav kapsamında yer alan dersleri önemsemesi	0.410	8	0.348	7	0.585	8
C-Liseye geçiş sürecinde okul dışı kaynaklara olan ihtiyacının artması	0.256	10	0.257	9	0.279	10
D-Öğretmenin sınıf içi öğretim etkinlikleri ile yöntem ve tekniklerinin sınav nedeniyle daha sınırlı hale gelmesi	0.602	5	0.580	4	1.015	6
E-Okulların ve öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre kıyaslanmasının stres ve kaygıya neden olması	0.670	4	0.653	3	0.982	7
F-Sistem ile ilgili yapılan değişikliklerde ve alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemesi	1.231	2	1.121	2	1.694	1
G-Ailelerin öğrencilere ders çalışmaları yönünde baskı yapması	0.276	9	0.000	11	0.432	9
H-Liseye geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal alanlardaki gelişimlerinin sınırlandırılması	0.441	7	0.397	6	1.036	5
I-Öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde sadece akademik başarı ile ilgili ölçütlerin dikkate alınması	0.769	3	0.570	5	1.306	3
J-Merkezi sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması	0.560	6	0.310	8	1.135	4
K-Liseye geçiş sisteminde ani ve sık değişikliklerin yaşanması	1.550	1	1.321	1	1.568	2

Tabloya 14'e göre 3 farklı öğretmen grubu tarafından aynı derecede önemli görülen herhangi bir uyarıcının olmadığı tespit edilmiştir. 1-10 yıl ile 11-20 yıl çalışma deneyimine sahip öğretmenler ortaöğretime geçişte yaşanan ani ve sık değişikliklerin en önemli sorun olduğuna karar vermiştir. Ancak, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler için bu sorun sistem değişikliklerinde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemesinden daha az önemli bulunmuştur. "Ailelerin yaşadığı maddi sorunlar" uyarıcısının 1-10 yıl ile 21 ve üzeri yıl kıdem gruplarınca en az önemli görülmesinin aksine, "ailelerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu ders çalışma baskısı" uyarıcısı 11-20

yıl kıdem derecesine sahip öğretmenler tarafından en az önemli görülen sorun olmuştur. Diğer uyarıcıların sıralamaları gruplar arasında farklılık göstermesine rağmen bu farklılık çoğunlukla bir ya da iki sıra değişkenlik göstermiştir. Fakat E uyarıcısı ilk iki grup için oldukça önemli bulunurken 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip grup için daha az önemli olarak ölçeklenmiştir. J uyarıcısı ise kıdem düzeyi en yüksek grup tarafından, diğer gruplara kıyasla daha üst sıralarda ölçeklenmiştir. Bu bulguya göre, E ve J uyarıcıları için gruplar arasındaki sıra farklılıkların daha geniş bir aralığa sahip olduğu söylenebilir. Ölçek değerleri Şekil 9'da sayı doğrusu üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 9. Farklı Kıdem Derecelerine Sahip 8. Sınıf Öğretmenlerden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Doğrusu Üzerinde Gösterimi

Şekil 9'a göre, C ve A uyarıcısı hariç tüm ölçek değerleri 21 ve üzeri yıl çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin lehinedir. İlk grupta; 5 ile 6, 7 ile 8 ve 9 ile 10. sırada yer alan uyarıcılar birbirine yakın ölçek değerleri alarak ikişerli gruplar oluşturmuşlardır. Aynı durum 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 4. ve 5.; 21-üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 5, 6 ve 7. sıraya yerleştirdikleri uyarıcılarda gözlenmektedir. Bu bulgu, uyarıcıların önemli görülme derecelerinin birbirine yakın olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca diğer gruplar ile kıyaslandığında son grupta uyarıcıların daha dağınık bir yerleşim gösterdiği görülmektedir. 9. sınıf öğretmenlerinin

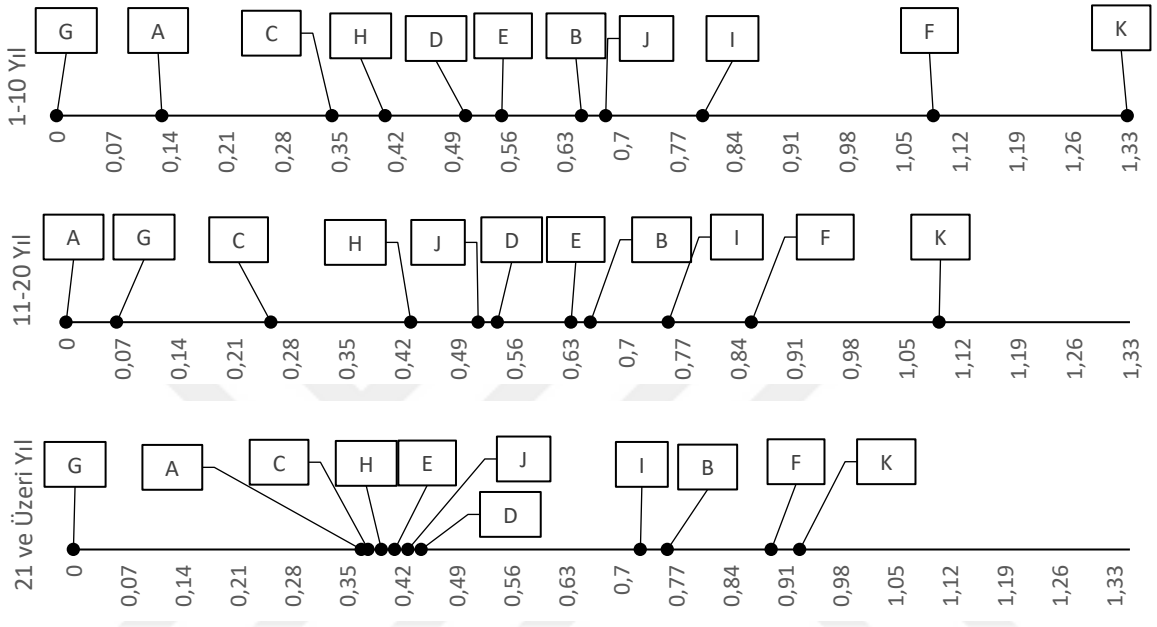
kıdemlerine göre hesaplanan ölçek değerleri ve uyarıcı sıraları Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

9. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları

Uyarıcılar	**9. Sınıf Öğretmenleri**					
	1-10 yıl		11-20 yıl		21 ve üzeri	
	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra
A-Okul dışı kaynakların ve sınava hazırlanmaya yönelik yayınların aileler için maddi yük oluşturması	0.130	10	0.000	11	0.368	10
B-Öğrencilerin yalnızca sınav kapsamında yer alan dersleri önemsemesi	0.651	5	0.655	4	0.759	3
C-Liseye geçiş sürecinde okul dışı kaynaklara olan ihtiyacının artması	0.342	9	0.256	9	0.377	9
D-Öğretmenin sınıf içi öğretim etkinlikleri ile yöntem ve tekniklerinin sınav nedeniyle daha sınırlı hale gelmesi	0.507	7	0.539	6	0.444	5
E-Okulların ve öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre kıyaslanmasının stres ve kaygıya neden olması	0.552	6	0.631	5	0.410	7
F-Sistem ile ilgili yapılan değişikliklerde ve alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemesi	1.088	2	0.857	2	0.891	2
G-Ailelerin öğrencilere ders çalışmaları yönünde baskı yapması	0.000	11	0.063	10	0.000	11
H-Liseye geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal alanlardaki gelişimlerinin sınırlandırılması	0.408	8	0.431	8	0.394	8
I-Öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde sadece akademik başarı ile ilgili ölçütlerin dikkate alınması	0.801	3	0.753	3	0.724	4
J-Merkezi sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması	0.681	4	0.515	7	0.428	6
K-Liseye geçiş sisteminde ani ve sık değişikliklerin yaşanması	1.328	1	1.091	1	0.928	1

Tablo 15, üç grubun önemli görülme düzeyi açısından üzerinde uzlaştığı uyarıcı sayısının grubun 4/11'ü olduğunu göstermektedir. En az iki grup tarafından aynı sıraya konan toplam uyarıcı sayısı ise 3'tür. B, E, D ve J hiçbir grup tarafından aynı sırada değerlendirilmemiş olmasına rağmen sıralama farklarının büyük olmadığı görülmektedir. Şekil 10'da ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerindeki gösterimi sunulmuştur.



Şekil 10. Farklı Kıdem Derecelerine Sahip 9.Sınıf Öğretmenlerinden Elde Edilen Ölçek Değerlerinin Doğrusu Üzerinde Gösterimi

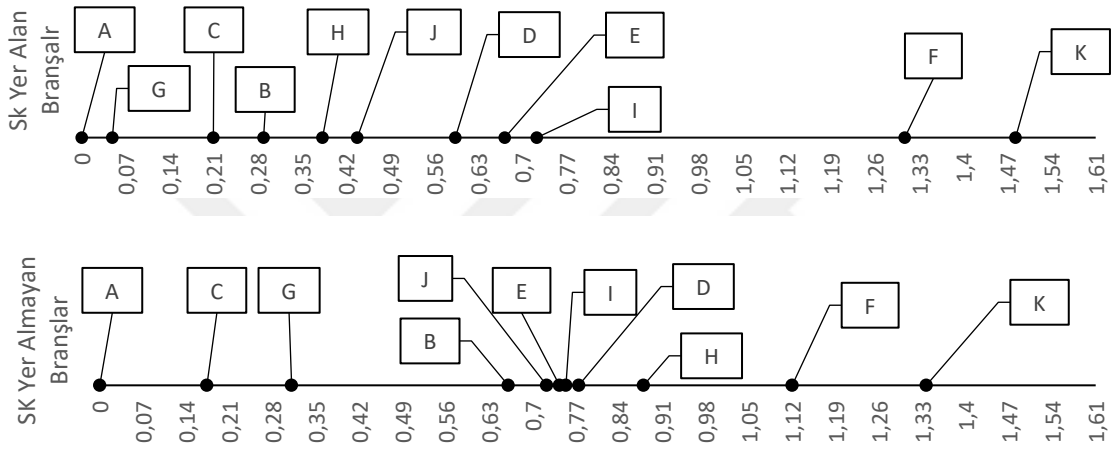
Şekil 10'a göre gruplarca aynı sıraya konan K ve F uyarıcılarına ait en yüksek ölçek değeri 1-10 yıl çalışma tecrübesine sahip öğretmen grubunda, C uyarıcısına ait en yüksek ölçek değeri 21 ve üzeri çalışma yılına sahip öğretmen grubunda yer almaktadır. Uyarıcıların aynı sırada olup olmamaları fark etmeksizin doğru üzerindeki yerleşimleri 1. ve 2. grupta benzerlik göstermiştir. 21 ve üzeri yıl kıdem grubunda ise 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. sıradaki uyarıcılar 0.35 ve 0.42 değerleri arasında yığılarak bir küme oluşturmuştur. İlgili uyarıcıların ayrımı bu grup için belirgin olmamıştır. Araştırmada, elde edilen ölçek değerlerinin 8. sınıf öğretmenlerinin branşlarına göre farklılık gösterip göstermediği Tablo 16'da incelenmiştir.

Tablo 16

8. Sınıf Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları

Uyarıcılar	**8. Sınıf Öğretmenleri**			
	Sınav Kapsamında Yer Alan Branşlar		Sınav Kapsamında Yer Almayan Branşlar	
	Ölçek Değeri	Sıra	Ölçek Değeri	Sıra
A-Okul dışı kaynakların ve sınava hazırlanmaya yönelik yayınların aileler için maddi yük oluşturması	0.000	11	0.000	11
B-Öğrencilerin yalnızca sınav kapsamında yer alan dersleri önemsemesi	0.289	8	0.660	8
C-Liseye geçiş sürecinde okul dışı kaynaklara olan ihtiyacının artması	0.209	9	0.173	10
D-Öğretmenin sınıf içi öğretim etkinlikleri ile yöntem ve tekniklerinin sınav nedeniyle daha sınırlı hale gelmesi	0.593	5	0.774	4
E-Okulların ve öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre kıyaslanmasının stres ve kaygıya neden olması	0.672	4	0.743	6
F-Sistem ile ilgili yapılan değişikliklerde ve alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemesi	1.307	2	1.120	2
G-Ailelerin öğrencilere ders çalışmaları yönünde baskı yapması	0.049	10	0.310	9
H-Liseye geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal alanlardaki gelişimlerinin sınırlandırılması	0.382	7	0.879	3
I-Öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde sadece akademik başarı ile ilgili ölçütlerin dikkate alınması	0.722	3	0.754	5
J-Merkezi sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması	0.437	6	0.722	7
K-Liseye geçiş sisteminde ani ve sık değişikliklerin yaşanması	1.483	1	1.336	1

Tablo 16'ya göre A, B ve F uyarıcıları her iki grup tarafından aynı sıralarda ölçeklenmiştir. Ancak "öğrencilerin yalnızca sınav kapsamında yer alan dersleri önemsemesi" uyarıcısının iki grup arasında sıralama bakımından farklılık göstermemesi beklenmedik bir bulgudur. Sınav kapsamında yer almayan branş öğretmenlerinin sayıca daha az olması bu bulgunun elde edilmesinde etkili bir faktör olabilir. "Öğrencilerin sosyal alandaki gelişimlerinin sınırlanması" sorunu ise ilk grup için oldukça önemli görülürken diğer grup için son sıralara daha yakın derecede önemli değerlendirilmiştir. Bu nedenle uyarıcının neredeyse iki farklı uçta değerlendirildiği söylenebilir. Ölçek değerlerinin doğru üzerindeki gösterimi Şekil 11'de yer almaktadır.



Şekil 11. Farklı Branş Gruplarında Görev Yapan 8. Sınıf Öğretmenlerine Ait Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerindeki Gösterimi

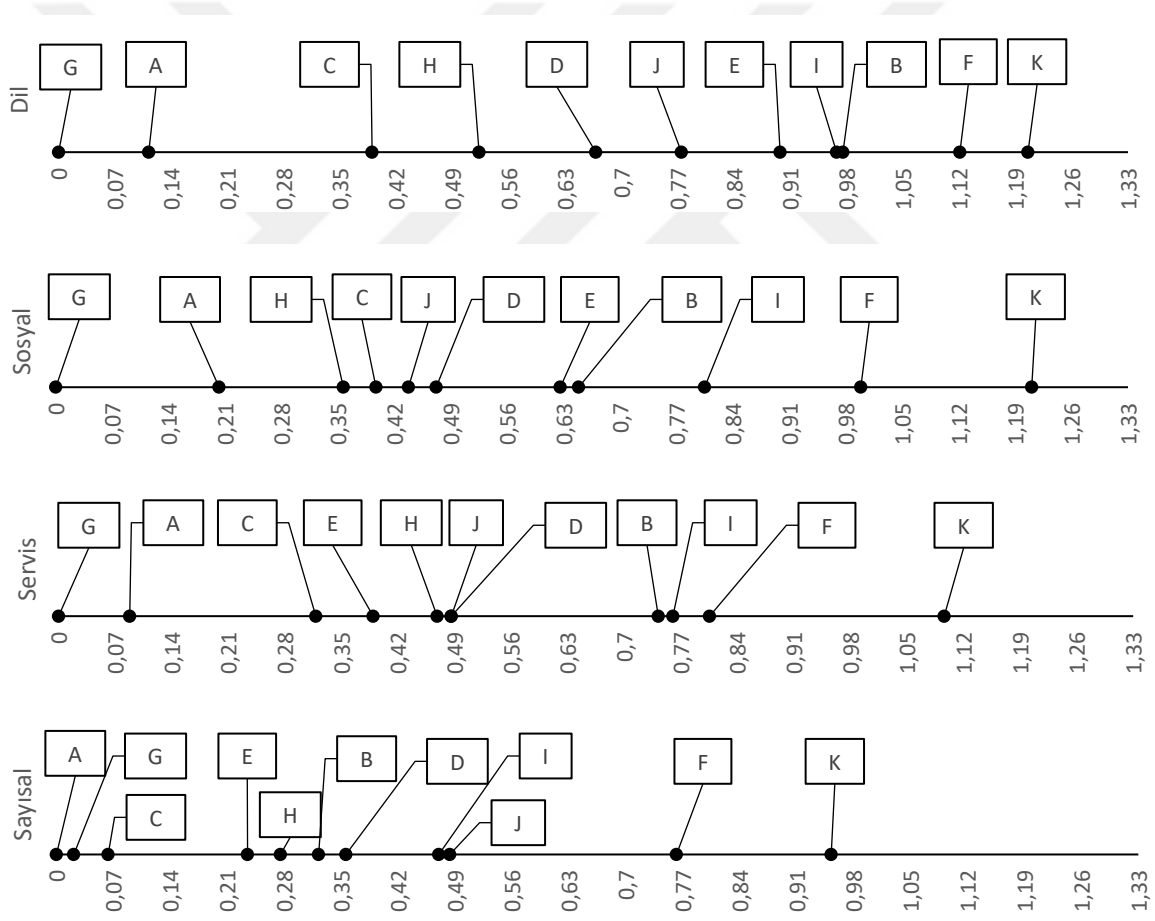
Şekil 11'e göre, iki grup tarafından aynı sıraya konan F ve K uyarıcıları ikili karşılaştırmalar çözümünde; B uyarıcısı ise bileşik standartla ölçekleme çözümünde daha yüksek değerler almıştır. Sınav kapsamında yer alan branş öğretmenlerinin yargılarından hesaplanan ölçek değerlerine göre son dokuz sırada yer alan uyarıcılar sayı doğrusu üzerinde dağınık bir yerleşim göstermiştir. Ayrıca 0.70 ve. 1.30 aralığında ölçek değeri alan herhangi bir uyarıcı olmamıştır. Bu durum ilk iki sıradaki uyarıcının diğer uyarıcılardan açık bir biçimde ayırt edilebildiğini göstermektedir. Sınav kapsamında yer almayan branş öğretmenlerine göre 3 ile 8. sıra arasındaki uyarıcıların ölçek değerleri 0.65 ve 0. 75 aralığında yığılarak bir grup oluşturmuştur. 9. sınıf öğretmen yargılarından hesaplanan ölçek değerlerinin branş değişkenine göre incelemesi Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17

9. Sınıf Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Elde Edilen Ölçek Değerleri ve Uyarıcı Sıralamaları

Uyarıcılar	9. Sınıf Öğretmenleri							
	Yabancı Dil		Sosyal		Servis		Sayısal	
	Ölçek	Sıra	Ölçek	Sıra	Ölçek	Sıra	Ölçek	Sıra
A-Okul dışı kaynakların ve sınava hazırlanmaya yönelik yayınların aileler için maddi yük oluşturması	0.112	10	0.203	10	0.088	10	0.000	11
B-Öğrencilerin yalnızca sınav kapsamında yer alan dersleri önemsemesi	0.975	3	0.649	4	0.742	4	0.322	6
C-Liseye geçiş sürecinde okul dışı kaynaklara olan ihtiyacının artması	0.390	9	0.397	8	0.318	9	0.063	9
D-Öğretmenin sınıf içi öğretim etkinlikleri ile yöntem ve tekniklerinin sınav nedeniyle daha sınırlı hale gelmesi	0.668	7	0.472	6	0.486	5	0.356	5
E-Okulların ve öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre kıyaslanmasının stres ve kaygıya neden olması	0.897	5	0.626	5	0.389	8	0.235	8
F-Sistem ile ilgili yapılan değişikliklerde ve alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemesi	1.121	2	0.999	2	0.806	2	0.762	2
G-Ailelerin öğrencilere ders çalışmaları yönünde baskı yapması	0.000	11	0.000	11	0.000	11	0.021	10
H-Liseye geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal alanlardaki gelişimlerinin sınırlandırılması	0.523	8	0.357	9	0.469	7	0.275	7
I-Öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde sadece akademik başarı ile ilgili ölçütlerin dikkate alınması	0.968	4	0.805	3	0.761	3	0.470	4
J-Merkezi sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması	0.775	6	0.437	7	0.486	6	0.484	3
K-Liseye geçiş sisteminde ani ve sık değişikliklerin yaşanması	1.206	1	1.211	1	1.096	1	0.952	1

Tablo 17'ye göre dört branş grubu tarafından aynı sıraya konan yalnızca iki uyarıcı vardır. Bu uyarıcılar önem düzeyi bakımından ilk iki sırada yer almaktadır. Geri kalan uyarıcıların tamamı en az iki grup tarafından aynı sıraya yerleştirilmiştir. Bu sıralamalar arasındaki çoğu farklılık bir ya da iki sıra değişmektedir. Fakat "öğretmenlerin ya da okulların kıyaslanması sonucunda yaşanılan kaygı ve stres" sorunu yabancı dil ve sosyal branşlarına kıyasla diğer gruplarda daha önemsiz değerlendirilmiştir. "Öğrencilerin sınav kapsamında yer alan dersleri önemsemesi" sorunu ise dil, sosyal ve servis branşlarında önem düzeyi bakımından daha üst sıralarda yer alırken sayısal branşında görev yapan öğretmenler tarafından orta derecede önemli olarak değerlendirilmiştir. Ölçek değerlerinin sayı doğrusu üzerindeki gösterimi şekil 12'de yer almaktadır.



Şekil 12. Farklı Branş Gruplarında Görev Yapan 9. Sınıf Öğretmenlerine Ait Ölçek Değerlerinin Sayı Doğrusu Üzerindeki Gösterimi

Şekil 12'ye göre, genel olarak en yüksek ölçek değerleri yabancı dil branşı grubu öğretmenlerine aittir. Bu branş grubunda, 3. ve 4. sırada yer alan uyarıcıların birbirlerine yakın değerler alarak kümelendiği tespit edilmiştir. Diğer uyarıcılar ise daha dağınık ve

birbirinden bağımsız bir yerleşim sergilemişlerdir. Sosyal grubu branşlarda, 4. ile 5. sıradaki uyarıcılar ve 6, 7, 8 ile 9. sıradaki uyarıcılar kendi içerisinde grup oluşturmuşlardır. Servis branşlarında 2, 3 ile 4. sıradaki uyarıcılar ve 5,6 ile 7. sıradaki uyarıcılar kümelenmiştir. Üstelik 5 ve 6. sırada yer alan uyarıcıların ölçek değerleri birbirine eşittir. Bu durum iki uyarıcı arasında bir ayrım yapılamadığını göstermektedir. Son olarak sayısal alanlardaki branşlarda 3. ile 4. sıradaki uyarıcılar; 5, 6, 7 ile 8. sıradaki uyarıcılar ve 9, 10 ile 11. sıradaki uyarıcılar kendi arasında kümelenmiştir. En önemsiz değerlendirilen A uyarıcısının ise diğerlerinden net bir biçimde ayrışmaması dikkat çekmektedir.

Servis branşında, bileşik standartla ölçekleme işlemi sonucunda 5 ve 6. sıradaki uyarıcıların ölçek değerlerinin eşit çıkması, tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümünün bileşik standartla ölçeklemeye kıyasla daha güçlü bir teknik olduğuna (Guilford, 1954) kanıt oluşturabilecek bir bulgu olmuştur.

BÖLÜM 4
SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırma kapsamında, ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan sorunların önem düzeyleri tek boyutlu ölçekleme tekniklerinden sıralama yargıları ile ölçeklenerek ortaya konmuştur. Araştırma, Kütahya ilindeki farklı ortaokul ile lise türlerinde öğrenim gören toplam 711 öğrenci ve yine bu okullarda çalışmakta olan 254 branş öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmada ölçeklemeye esas uyarıcıların belirlenmesi sürecinde kompozisyon ve görüşmelere yer verilerek alanyazındaki bilgilere ek olarak daha farklı ve çeşitli görüşlere ulaşılması hedeflenmiştir.

Kompozisyonlar ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, Türkiye'de ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan sorunlar kapsamlı bir biçimde ortaya çıkarılmıştır. Mevcut sorunların yanı sıra, alanyazında sıklıkla vurgulanmayan başkaca sorunlara da ulaşılmıştır. Bu sorunlar; "öğrenci-aile arasında yaşanılan sorunların daha ciddi boyutlara ulaşması, öğrencilerin öğretmen baskısı hissetmeleri ve okul içinde merkezi sınav başarısını arttırmak amacıyla çeşitli uygulamaların işe koşulması" şekilde örneklendirilebilir.

Nitel bulgular ışığında öğrenciler tarafından en sık bahsedilen sorunlar; ortaöğretime geçiş sisteminin sürekli değişkenlik göstermesi ve bu süreçte yaşanılan kaygı ve stres olurken, öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri sorun sınıf içi öğretim sürecinin ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının sınav merkezli hale gelmesi olmuştur.

Ölçekleme bulgularına göre, 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin en önemli ve öncelikli gördükleri sorunlar değişkenlik göstermiştir. Buna göre, 8. sınıf öğrencileri "sistemde yaşanan ani ve sık değişimler" uyarıcısını, 9. sınıflar ise "sosyal etkinliklere vakit ayırmama" uyarıcısını en önemli sorun olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci gruplarının ortak yargısına göre en az önemli olarak değerlendirilen sorun ise "ailelerin etüt, özel ders gibi kaynaklara bütçe ayırması nedeni ile yaşanılan maddi zorluklar" olmuştur.

Öğretmen yargılarından hesaplanan ölçek değerleri doğrultusunda, 8. ve 9. sınıf öğretmen gruplarının her ikisinde de en önemli görülen sorun "sistemde yaşanan ani ve sık değişimler" olmuştur. "Okul dışı kaynaklara ayrılan bütçenin ailelere maddi yük oluşturması" uyarıcısı 8. sınıf öğretmenleri tarafından önem düzeyi açısından son sıraya yerleştirilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin son sırada önemli gördükleri sorunlar farklılık göstermiş ve 9. sınıf öğretmenleri "ailelerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu çalışma baskısı" uyarıcısını on birinci sırada ölçeklemiştir.

8. sınıf kompozisyonlarından elde edilen temaların frekans sıralaması ile ölçek sıralamalarının büyük oranda tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir. "Sistem değişikliklerinde yaşanan ani ve sık değişimler", "ortaöğretim kademesine geçişte yaşanılan kaygı ve stres" ve "ailelerin okul dışı kaynaklara ayırdıkları bütçe ile yaşanılan maddi zorluklar" uyarıcıları hem görüş sıklığı hem de önemli görülme düzeyi bakımından aynı sıralarda yer almıştır. "Okullarda sınav uygulamalarına öncelik verilmesi" uyarıcısı görüş sıklığı bakımından 6. sırada yer almasına rağmen 5. sırada ölçeklenmiştir. Öğrenci görüşlerine göre "aileler ile yaşanılan sorunlar", "sosyal etkinliklere vakit ayıramama" ve "öğretmenler ile yaşanılan sorunlar" eşit frekansa sahip olsa da ölçekleme işlemi ile birlikte ayırt etme sürecinden geçirilen bu uyarıcılar sırasıyla 3, 4 ve 6. sırada ölçeklenmiştir.

9. sınıf düzeyinde görüş sıklığı ile ölçekleme bulguları arasındaki tutarlılığın az olduğu saptanmıştır. "Sosyal etkinliklere vakit ayıramama" ve "okulda sınava yönelik çalışmalara öncelik verilmesi" uyarıcıları görüş sıklığı bakımından orta sıralarda yer alırken, öğrencilerin öncelikli sorunları olmuş ve ilk iki sırada ölçeklenmiştir. Bu sınıf düzeyinde frekans sıralaması ve ölçek değerlerine göre sıralamanın birbirleri ile örtüştüğü yalnızca bir uyarıcı olmuştur; en az görüş bildirilen ve en önemsiz değerlendirilen "ailelerin yaşadıkları maddi sorunlar" uyarıcısı. "Ortaöğretime geçiş sürecinde yaşanılan kaygı ve stres" uyarıcısı ilgili sınıf düzeyinde en sık görüş bildirilen tema olmasına rağmen ölçekleme bulguları, en önemli sorunun psikolojik boyuttaki yerinin aslında farklı olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç; öğretmen görüşlerinin frekanslarından elde edilen sıralama ile ölçek sıralamaları arasında farklılıktır. Görüşmeler sonucunda hakkında en sık görüş bildirilen uyarıcının ölçek değerleri, ortaöğretim kademesine geçişteki en önemli sorunun bu olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca, "ailelerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu ders çalışma baskısı" uyarıcısı hakkında, 9. sınıf öğretmenleri daha fazla görüş bildirmiş olmasına rağmen ölçek değerleri uyarıcının 8.

sınıf öğretmenlerine göre daha az önemli görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Benzer biçimde "sınav kapsamındaki branşların öğrenciler tarafından daha fazla önemsenmesi" uyarıcısı iki öğretmen grubunun görüşlerine göre eşit frekansa sahiptir. Fakat uyarıcı 9. sınıf öğretmenleri için önemli olarak değerlendirirken, 8. sınıf öğretmenleri aynı sorunu 11 uyarıcı arasında 8. sıraya koymuştur. "Sistemde yapılan değişikliklerde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemesi" uyarıcısı ise hakkında en az görüş bildirilen sorunlardan biridir. Buna karşın tüm uyarıcılar öğretmenlere bir arada sunulduğunda, aynı sorun önemli görülme düzeyi bakımından 2. sırada ölçeklenmiştir.

Nitel bulgular ve ölçekleme sonuçları ışığında, bireylerin uyarıcıları algılama durumlarının görüşme yapmaktan ya da yazılı görüş elde etmekten daha farklı işleyen bir süreç olduğu tespit edilmiştir. Belirli bir özelliğin önem derecesinin ölçülmek istendiği durumlarda bireyleri uyarıcı takımı ile karşı karşıya getirmenin ve bu uyarıcıları sıralatmanın güvenilir sonuçlar ürettiği, ölçek değerleri hesaplanarak ortaya konulmuştur.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ve okul türlerine göre elde edilmiş ölçek sıralamalarında en önemli ve en az önemli görülen sorunlar değişkenlik göstermemiştir. Diğer uyarıcıların sıralamalarında ise büyük değişimler olmadığı tespit edilmiştir. Fakat, 9. sınıf düzeyinde farklı değişkenlere göre hesaplanan ölçek sıralamalarında betimsel farklılıklar gözlemlenmiş ve ölçek sıralamalarının bağımsız değişkenlerden etkilendiği saptanmıştır. Kız ve erkek öğrenciler ile farklı okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin en önemli sorunları birbirinden farklılık göstermiştir.

Kıdem değişkeni ele alındığında, her iki sınıf düzeyinde görev yapan ve farklı kıdem düzeyine sahip öğretmenlerin yargılarından elde edilen ölçek sıralamaları arasında betimsel bazı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 1-10 ve 21 ve üzeri yıl kıdem derecesine sahip olan grupların birbirine daha yakın ölçek sıralamaları ürettikleri, 11-20 yıl kıdem grubunun ise bu iki gruptan daha farklı ölçek sıralamaları oluşturduğu belirlenmiştir. Branş değişkenine göre, farklı branş gruplarında görev yapan 8. sınıf öğretmen yargılarında en önemli ve en az önemli görülen uyarıcıların aynı, diğer uyarıcıların sıralama farklarının ise az olduğu görülmüştür. Benzer şekilde 9. sınıf öğretmenleri tarafından en önemli görülen sorun branş grupları arasında farklılık göstermemiştir. Diğer uyarıcılara bakıldığında, yabancı dil, sosyal ve servis branş gruplarından elde edilen sıralamaların birbiri ile benzer ve tutarlı olduğu ancak sayısal

branş grubunun bu gruplardan ayrışarak daha farklı bir sıralama oluşturdukları saptanmıştır.

Araştırmada ölçek değerleri hesaplanırken değişken gruplarındaki gözlemci sayılarının uygunluğu dikkate alınmıştır. Bu nedenle aynı değişkene ait farklı gruplarda iki çeşit yöntem ile ölçekleme yapılmıştır. Örneğin, 8. sınıf öğretmenlerinin branş değişkeninde, merkezi sınavlar kapsamında yer alan branşlarda tam sıralama halinde ikili karşılaştırmalar çözümü, bu kapsamda yer almayan branşlarda bileşik standartla ölçekleme kullanılmıştır. Bu şekilde ölçeklenen bir diğer değişken, 8. sınıf öğrencilerinin okul türü değişkenidir. İlgili analizler sonucunda ikili karşılaştırma çözümünün bileşik standartla ölçeklemeye göre ayırt etme sürecinde daha iyi ölçüm yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç; 11 uyarıcı ile yapılan ölçekleme işleminde kişi sayısı görece daha az olmasına rağmen ortalama hata değerlerinin 0.009 ve 0.011 aralığında değişmesi olmuştur. 7 uyarıcı ile yapılan analizlerde ise hata değerleri 0.007-0.021 aralığında değişen değerler almıştır. Böylece uyarıcı sayısı 10-15 arasında olduğunda ve uyarıcı sayısı arttığında ölçek değerlerine ait daha iyi kestirimlerin yapılabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sıralama yargıları ile ölçekleme sonucunda en yüksek ölçek değerleri 8. sınıf öğrencilerinin; genelinden, kız öğrencilerden ve genel ortaokulda öğrenim gören gruplardan elde edilenlerdir. En düşük ölçek değerleri ise 9. sınıf sayısal branşında görev yapan, 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler ile Güzel Sanatlar Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören öğrenci gruplarından elde edilmiştir. Bu grupların en yüksek ölçek değerleri bile 1'in altında hesaplanmıştır.

4.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, öneriler araştırma sonuçlarına yönelik öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki ayrı başlık halinde sunulmuştur.

4.2.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Araştırma bulguları, konusu sıklıkla geçmiş ancak hiçbir zaman ne kadar önemli olduğu belirlenmemiş sorunların psikolojik boyuttaki yerlerini saptamıştır.

Nitekim, ortaöğretime geçişi planlamaya yardımcı olacak unsurlardan biri sorunların çözümünde rastgelelikten kaçınmaktır. Araştırmada elde edilen ölçek değerleri de rastgele değil, güvenilir veriler sunması açısından yeni sistem düzenlemelerinde dikkate alınabilir. Buna göre "ortaöğretime geçiş sistemindeki değişimin sürekli olması" öğretmenler ve 8. sınıf öğrencilerinin yargılarına göre önemli görülen sorunların başında gelmektedir. Bu bağlamda paydaş yargılarının öncelikleri dikkate alınarak ortaöğretim kademesine geçişin; düzenli, sistemli, rasyonel, bilimsel ve acelecilikten uzak bir biçimde planlanması önerilmektedir.

- Öğrenci yargılarına göre öncelikli sorunlardan bir diğeri, okul ve ders çalışma vakitleri dışında öğrencilerin çeşitli sosyal etkinliklere ayırdıkları zamanın kısıtlı olmasıdır. Öğrenci öncelikleri ön planda tutularak, kademeler arası geçişte özellikle okul içinde öğrencilerin sosyal, sanatsal ve sportif etkinliklere yönlendirilmesi ve bununla sınırlı kalmayarak takibinin yapılması önerilmektedir.
- Araştırma sonuçlarından, ortaöğretime hazırlıkta öğretmenlerin kendilerini baskı altında ve stresli hissedebildikleri ve bu sorunun göz ardı edilemeyecek derecede önemli bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle yöneticiler tarafından; öğretmen başarısındaki tek ölçütün merkezi sınavlardan elde edilen başarı olarak görülmediği, rekabetten uzak bir okul ikliminin oluşturulmasının öğretmenler üzerindeki stresi azaltacağı ve motivasyonu artıracağı düşünülmektedir.
- Araştırma bulgularına göre öğrenci ve öğretmenler, sınıf içi akademik ortama ilişkin oldukça olumsuz görüşlere sahiptirler. Bu sebeple, ortaöğretime geçiş sürecinin sınıf içi akademik ortamı destekleyecek şekilde yapılandırılmasına özen gösterilmelidir. Sistem tasarımlarında, öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme tekniklerini özgür bir biçimde kullanmasına olanak tanıyıcı ve teşvik edici özellikte olmasına dikkat edilmesi önerilmektedir.
- Alanyazın incelemesi ve araştırma bulguları, ortaöğretime geçiş sürecinde üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin ihmal edilebildiğini ve bu becerilere yönelik ölçme-değerlendirme uygulamalarının sınırlı kalabildiğini göstermektedir. Bu doğrultuda merkezi sınavların alt testlerini geliştirme aşamasında, madde yazım süreçlerinin etkin şekilde kullanılması ve farklı bilişsel düzeyleri ölçen maddelerin yazımının dikkate alınması önerilmektedir.

- Öğretmenler, ortaöğretime geçiş sistemindeki değişimlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmemesini önemli bir sorun olarak görmüşlerdir. Bu nedenle hem öğretmen görüşlerine yer verilen hem de öğretmenleri ölçme-değerlendirme sürecine dahil eden bir geçiş sistemi tasarlanması önerilebilir. Bu tasarımda, farklı ülkelerin sistemlerinden yararlanılarak belirli zaman aralıkları ile süreç içerisinde öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirileceği il merkezli komiteler oluşturulabilir.
- Sıralama yargılarıyla ölçeklemede ölçek değerlerini hesaplarken kullanılacak farklı yöntemlerde; araştırmanın amacının, yöntemlerin varsayımlarının, uyarıcı ve gözlemci sayılarının göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

4.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmada ortaöğretim kademesine geçiş sistemi kapsamında yaşanan sorunların ölçek değerleri belirlenirken yalnızca 8. ile 9. sınıf öğrenci ve öğretmenleri gözlemci olarak seçilmiştir. Benzer biçimde veliler ve yöneticiler gözlemci olarak seçilerek her bir gruba göre ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan sorunlar tanımlanabilir. Ardından bu sorunların önemli görülme düzeyleri sıralama yargıları ile ölçeklenebilir.
- Ortaöğretim kademesine geçişte merkezi sınav puanlarının geçerlik ve güvenirlik sorunları bu araştırmada uyarıcı olarak tanımlanmamıştır. Ölçekleme yöntemlerinde gözlemciler uzman kişi olarak görülür. Bu nedenle bu sorun, ölçme ve değerlendirme uzmanları, test geliştirme ve madde yazarlığı uzmanları ile çalışılan bir ölçekleme araştırmasında uyarıcı olarak sunulabilir ve bu sorunun önemli görülme düzeyi araştırılabilir.
- Araştırma yargı yaklaşımına dayalı ölçekleme yöntemlerinden yalnızca sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemi ile sınırlandırılmıştır. Yargı yaklaşımı esasına dayanan ikili karşılaştırma yöntemi ile ölçekleme, mutlak yargılar ile ölçekleme ve sınıflama yargıları ile ölçekleme gibi farklı Thurstone yöntemlerinin en az biri ya da hepsi sorunların öncelik düzeylerini belirlemede kullanılabilir.
- Sırlama yargıları ile ölçekleme ile birlikte farklı yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmalarda bu yöntemlerin birbirleri ile olan tutarlığı incelenebilir.

- Benzer bir araştırma, yükseköğretim kademesine geçişte yaşanan sorunların önem düzeyinin belirlenmesinde sıralama yargıları ile ölçekleme tekniği kullanılarak yürütülebilir.
- Bu araştırmada öğrenci ve öğretmen sorunlarının neler olduğu kompozisyon yazdırma çalışmaları ve görüşme tekniğiyle belirlenmiştir. Sorunların belirlenmesinde; odak grup görüşmeleri, Delphi tekniği, anket ve ölçek gibi veri toplamada kullanılabilecek farklı yöntem ve teknikler tercih edilebilir.
- Sıralama yargıları ile ölçekleme yöntemlerinden tam sıralama halinde ikili karşılaştırma ile ölçekleme ve bileşik standartla ölçekleme üstün yönleri ile en sık kullanılan iki tekniktir. Bu araştırmada da gözlemci ve uyarıcı sayılarının uygunluğu dikkate alınarak bu yöntemler kullanılmıştır. Ancak her iki yöntemin varsayımlarının karşılandığı bir durumda, bu iki yöntemin tutarlılığın incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sıralama yargıları ile ölçeklemede kullanılan farklı iki yöntemin tutarlığı incelenebilir. Bu işlemde gözlemci sayısının sabit tutulduğu (örneğin 100 ve üzeri gözlemci) ve uyarıcı sayısının en az 5 olduğu koşullar hazırlanıp çalışılabilir. Bu koşullar simülatif bir biçimde üretilebilir.
- Araştırmanın örneklemi kapsamında yalnızca devlet ortaokulları ve ortaöğretim kurumları yer almıştır. Özel okullar da bu kapsama dahil edilerek özel ve devlet okulları arasındaki sorunların önem derecelerinin farklı olup olmadığı araştırılabilir.
- Bu araştırmada bağımsız değişken olarak öğrencilerin cinsiyetleri, okul türleri ve sınıf düzeyleri; öğretmenlerin ise branşları ile kıdemleri incelenmiştir. Bu değişkenlere ek olarak sosyoekonomik düzey, öğretmenlerin eğitim düzeyleri gibi farklı değişkenlerle çalışılabilir.

KAYNAKÇA

Akar, F. ve Nayir, K. F. (2015). Eğitim Kurumlarındaki Sosyal Kulüplerin Etkililiğinin İncelenmesi: Uygulamada Değişim İhtiyacı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 5*(2), 167-186. doi: 10.14527/pegegog.2015.009.

Akman, O. (2017). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına İlişkin 9. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.

Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa.

Albayrak Sarı, A. ve Gelbal, S. (2015). İkili Karşılaştırmalar Yargılarına ve Sıralama Yargılarına Dayalı Ölçekleme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi,* 6(1), 126-141. Erişim adresi: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/epod/article/view/5000073243/5000117735.

Altun, H. ve Doğan, M. (2018). Teog Sınavı Matematik Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi,5* (19), 439-447. Erişim adresi: http://www.sobider.com/Makaleler/1101332223_4000%20Halil%20ALTUN.pdf

Amrein, A. L., & Berliner, D. (2003). *The effects of high stakes testing on student motivation and learning.* NJ: HW Wilson Co.

Anastasi, A. (1968). *Psychological testing.* New York: The Macmillan Company.

Anıl, D., Ertuna, L. ve Uysal, İ. (2015). Türkiye'deki Araştırma Görevlilerinin Mesleki Sorunlarının İkili Karşılaştırma Yoluyla Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6*(2), 279-292. doi: 10.21031/epod.14618.

Arık, R. S. (2013). *Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanı Yeterliklerinin Yargıcı Kararlarına Dayalı Ölçeklenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

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), 124-140. doi: 10.7822/omuefd.34.1.7.

Aydın, B. (2013). Gelişimin Doğası. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 29-55). Ankara: Pegem Akademi

Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük.* İstanbul: Kubbealtı.

Bakırcı, H. ve Kırıcı, M. G. (2018). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına ve Bu Sınavın Kaldırılmasına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 383-416. doi: 10.23891/efdyyu.2018.73.

Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısında Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2*(2), 200-209. Erişim adresi: http://www.epod-online.org/sayilar/sayi4/makale5-.pdf.

Bağcı, E. (2016). *Teog Sınavı Matematik Sorularının Matematik Öğretim Programı'na Uygunluğunun ve Teog Sistemi'nin Hedeflerine Ulaşma Düzeyinin Belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Barksdale Ladd, M. A., & Thomas, K. F. (2000). What's at stake in high stakes testing: Teachers and parents speak out. *Journal of Teacher Education, 51*(5), 384-397. doi: 10.1177/0022487100051005006.

Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim, Öğrenme ve Ortam.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başol, G., Gılgamış, E., Karlı, M. G. ve Öz, F. B. (2016). TEOG sınavı matematik sorularının MEB kazanımlarına, TIMMS seviyelerine ve Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Journal of Human Sciences,* 13 (3), 5945-5967. Erişim adresi: https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/4326/2065.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. USA: Pearson.

Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education, 41*(3), 278-302. doi: 10.1080/0305764X.2011.607151.

Bıçak, B. ve Çevik, C. (2010). Yedinci Sınıf Seviye Belirleme Sınavı Matematik Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Mediterranean Journal of Humanities, 2*(2), 45-56. doi: 10.13114/MJH/201322469.

Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Mesleki Değer Algılarının Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi. *Emek ve Toplum, 5*(11), 204-225. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/263383.

Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200391.

Brown, D., Galassi, J.P, & Akos, P. (2004). School counselors' perceptions of the impact of high-stakes testing. *Professional School Counseling, 8*(1), 31-39. Retrieved fromhttps://www.jstor.org/stable/pdf/42732412.pdf?refreqid=excelsior%3A4c2889a1eb80741671c70fc4451c85d3.

Chapman, D. W., & Snyder Jr, C. W. (2000). Can high stakes national testing improve instruction: reexamining conventional wisdom. *Intenational Journal of Educational Development 20*, 457-474. doi: 10.1016/S0738-0593(00)00020-1.

Cırıtlı, H. H. (1983). İlköğretim. H. Sağlam (Ed.). *Cumhuriyet Döneminde Eğitim* (s.261-280). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Cizek, G.J. (2001). More unintended consequences of high-stakes testing. *Educational Measurement Issues and Practice, 20*(4), 19-27. doi: 10.1111/j.1745-3992.2001.tb00072.x.

Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2009). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement.* New York: McGraw-Hill.

Coniam, D., & Falvey, P. (2018). Introduction and background to high-stakes assessment. In D. Coniam, & P. Falvey. (Eds). *High stakes testing: the impact of the LPATE on englis language teachers in Hong Kong* (pp.3-11). Singapore :Springer

Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.

Crocker, L., & Algina, J. (2008). *Introduction to classical and modern test theory*. USA: Cengage Learning.

Cronbach, L. J. (1970). *Essentials of psychological testing.* USA: Harper & Row.

Çağbayır, Y. (2007). *Ötüken Türkçe Sözlük*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Çepni, S., Kara, Y., & Çil, E. (2012). Middle school science and items of high school examination: Examining the gap in Turkey. *Journal of Testing and Evaluation, 40*(3), 501-511. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED554310.pdf.

Çıngı, H. (1990). *Örnekleme Kuramı.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Fakültesi Basımevi.

Çüm, S. ve Doğan, N. (2016). Öğretmenlerin Çalışma Yaşamında Güdülenme Düzeylerini Arttıran Faktörlerin Önem Sırasının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24*(1), 119-132. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/210036.

DeVries, R. (2000). Vygotsky, Piaget, and education: A reciprocal assimilation theories and educational practices. *New Ideas in Psychology, 18*(2-3), 187-213. doi: 10.1016/S0732-118X(00)00008-8

Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(17), 398-423. doi: 10.14520/adyusbd.761.

Domino, G., & Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Downing, S. M (2009). Written tests: Constructed-response and selected-response formats. In Downing, S. M., & Yodkowsky, R. (Eds.). *Assessment in health professions education.* New York: Routledge.

Duban, N. ve Arısoy, H. (2016). 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 7*(1), 67-89. doi: 10.23863/kalem.2017.76

Dunn-Rankin, P., Knezek, G.A., Wallace, S., & Zhang, S. (2004). *Scaling methods.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ebel, R. L., & Frisbie, D.A. (1991). *Essentials of educational measurement.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Edwards, A. L. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. New York: Appleton Century Crofts.

Erkuş, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Erkuş, A. (2012). Var Olan Ölçek Geliştirme Yöntemleri ve Ölçme Kuramları Psikolojik Ölçek Geliştirmede Ne Kadar İşlevsel: Yeni Bir Öneri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 3*(2), 279-290. Erişim adresi: http://www.epod-online.org/sayilar/sayi6/makale5.pdf.

Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2017). *Teog Sınavının Kaldırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Sosyal Medya Analizi.* E. Hamarta, C. Arslan, S. Çiftçi, S. Avşaroğlu, O. Köksal ve M. Uslu (Editörler). International Academic Research Congress (s. 501-506). Erişim adresi: http://www.cizgikitabevi.com/kitap/727-ines-full-text.

Erman, E. (2008). *2003-2006 Yılları Arasında Yapılan Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sınavında Yer Alan Tarih Bilimi Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Eurydice. (2017). *The structure of the European education systems 2017/18: Schematic Diagrams, Eurydice-facts and figures.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurydice (2018). *Description of national education systems*. Retrieved from https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries.

Eskin, M. (2000). Ergen Ruh Sağlığı Sorunları ve İntihar Davranışıyla İlişkileri. Klinik Psikiyatri Dergisi, *3*(4), 228-234. Erişim adresi https://www.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_3_4_228_234.pdf.

Eskin, M., Ertekin, K., Parlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise Öğrencisi Ergenlerde Depresyonun Yaygınlığı ve İlişkili Olduğu Etmenler. Türk Psikiyatri Dergisi, 19(4), 382-389. Erişim adresi: http://turkpsikiyatri.com/C19S4/382-389.pdf.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.

Gilman, R. (2000). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activites among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(6), 749-767.Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1023/A:1012285729701.

Görmez, M. ve Coşkun, İ. (2015). 1. Yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmesi. *Seta Analiz,* 114, 1-22. Erişim adresi: http://file.setav.org/Files/Pdf/20150115172839_1.-yilinda-temel-egitimden-ortaogretime-gecis-reformunun-degerlendirilmesi-pdf.pdf.

Guilford, J. P. (1954). *Psychometric methods*. New York: Mc Graw-Hill Book Co.

Guttmann, L. (1946). An approach for quantifying paired comparisons and rank order. *The Annals of Mathematical Statistics, 17*(2), 144-163. Retrieved from https://projecteuclid.org/download/pdf_1/euclid.aoms/1177730977.

Gündoğdu, K., Kızıltaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum İl Örneği). *İlköğretim Online, 9*(1), 316-330. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/90811.

Gür, B. Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi?. *Seta Analiz,* 69, 1-28. Erişim adresi: https://www.academia.edu/4268643/T%C3%BCrkiyede_Orta%C3%B6%C4%9Fretimin_Gelece%C4%9Fi_Hiyerar%C5%9Fi_mi_E%C5%9Fitlik_mi.

Gronlund, N.E. (1977). *Constructing achievement tests*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye Belirleme Sınavına Girecek Olan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sınav Kaygısı, Mükemmeliyetçilik ve Anne-Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana, Türkiye.

Hannum, E., An, X., & Cherng, S. H. (2011). Examinations and educational opportunity in China: Mobility and bottlenecks for the rural poor. *Oxford Review of Education, 37*(2), 267-305. doi: 10.1080/03054985.2011.559387.

Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Needham Heights: Ally & Bacon.

Hevner, K. (1930). An empirical study of three psychophysical methods. *The Journal of General Psychology, 4*(1-4), 191-212. Doi: 10.1080/00221309.1930.9918310.

Hoffman, J., Assaf, L., & Paris, S. (2001). High-stakes testing in reading: Today in Texas, tomorrow? *The Reading Teacher,* 54, 482-492. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20204940?seq=1#metadata_info_tab_contents .

Hogan, T. P. (2007). *Educational assessment: A practical introduction.* USA: John Wiley.

Hopkins, K. D. (1998). *Educational and psychological measurement and evaluation*. Needham Heights: Ally & Bacon.

Hoyt, J. P. (2017). *High stakes testing and teacher stress* (Doctoral Dissertation). Neumann University, Aston, USA.

İncikabı, L., Pektaş, M. ve Süle, C. (2016). Ortaöğretime Geçiş Sınavlarındaki Matematik ve Fen Sorularının PISA Problem Çözme Çerçevesine Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 649-662. Erişim adresi:http://kefad2.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt17Sayi2/JKEF_17_2_2016_649-662.pdf.

Ip, W.C., Kwan, Y. K., & Chiu, L. L. (2007). Modification and simplification of Thurstone scaling method, and its demonstration with a crime seriousness assessment. *Social Indicators Research, 82*(3), 433-442. doi: 10.1007/s11205-006-9040-z.

Jones, B. D., & Egley, R. J. (2004). Voices from frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy and Archives, 12*(39), 1-34. Retrieved from https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/194/320.

Jones, M.G., Jones, B.D., Hardin, B., Chapman, L., Yarbrough, T. and Davis, M. (1999). The impact of high-stakes testing on teachers and students in North Carolina. *The Phi Delta Kapan, 81*(3), 199-203. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/20439620?seq=1#metadata_info_tab_contents.

Jones, H.G., Jones, B. D. and Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing.* USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Kahraman, İ. (2014). Merkezi Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2*(4), 53-73. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/616745.

Kan, A. (2008). Yargıcı Kararlarına Dayalı Ölçekleme Yöntemlerinin Karşılaştırılması Üzerine Ampirik Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,* 186-194. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87578.

Kara, Y. ve Gelbal, S. (2013). İlköğretim Öğrencilerinin Başarılarını Etkileyen Özelliklerinin Tam Sıralama Halinde İkili Karşılaştırmalar Yöntemiyle Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *4*(1), 33-51. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/65962.

Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin SBS'ye Yönelik Metaforik Algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(15), 64-81. Erişim adresi: http://www.ijoess.com/Makaleler/2113918669_5-o%C4%9Fuzhan%20karadeniz.pdf.

Karakaya, İ. (2002). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Yordama Geçerliğine İlişkin Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Karaşahinoğlu, A. ve Kutlu, Ö. (2018). The perception of testing in pupil's drawings. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8*(1), 1-18. doi: 10.22521/jesr.2018.81.1.

Karip, E. (2007). İlköğretimde Kalite: Avrupa Birliği Kalite Göstergeleri Çerçevesinde Kalitenin Değerlendirilmesi. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer (Editörler). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi Temel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri* (s.211-262). Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Kemp, S., & Grace, R. C. (2014). How do people order stimuli?. *Attention, Prception, & Psychophysics, 76*(6), 1847-1859. doi: 10.3758/s13414-014-0678-3.

Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school english teaches's practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Language and Literature, 40*(1), 116-134. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569921.pdf.

Koçak, D., Doğan Gül, Ç., Gül, E. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2017). Öğrencilerin Sınav Kavramına Yönelik Metaforlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 415-434. doi: 10.29299/kefad.2017.18.3.022.

Koğar, H. ve Gelbal, S. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beğenirlik Tercihlerinin Yargıcı Kararları ile Ölçeklenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 136-152. Erişim adresi: http://dergi.amasya.edu.tr/article/view/5000076803/5000112242.

Kubiszyn, T., & Borich, G. (2003). Educational testing and measurement: Classroom application and practice. USA: John Wiley Sons.

Kumandaş, H. (2013). *Yükseköğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Oluşturduğu Risk Faktörlerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2015). Yüksek Risk İçeren Sınavlar. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 5*(2), 63-75. doi: 10.12973/jesr.2015.52.4

Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve Değerlendirme Performansa ve Portfolyoya Dayalı Durum Belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.

Kutlu, Ö., & Kumandaş, H. (2012). The determination of the predictive variables that the 6th, 7th and 8th grade students' satus about the exam-oriented pressure towards the transition to secondary education system (in Turkey). *Procedia-Social and behavioral Sciences, 46*, 2601-2604. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.531.

Lee, M., & Larson, R. (2000). The Korean examination hell: Long hours of studying, distress, and depression. *Journal of Youth and Adolescence, 29*(2), 249-271. doi: 10.1023/A:1005160717081.

Looney, J. W. (2009). Assessment and innovation in education. *OECD Education Working Papers, 24*, 1-59. doi: 10.1787/222814543073.

Madaus, G. F. (1988). The disortion of teaching and testing: High stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education, 65*(3), 29-46. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1492818?seq=1#metadata_info_tab_contents.

Madaus, G.F., & Russell, M. K. (2010). Paradoxes of high-stakes testing. *The Journal of Education, 190*(1), 21-30. Doi: 10.1177/0022057410190001-205.

Madaus, G. F., Russell, M. K., & Higgins, J. (2009). *The paradoxes of high stakes testing: How they effect students, their parents, teachers, principals, schools and society*. USA: Information Age Publishing Inc.

Marks, L. E., & Gescheider, G. A. (2002). Psychophysical scaling. H. Pashler ve J. Wixted (Ed.) *Stevens' handbook of experimental psychology* (s.91-139). New York: John Wiley & Sons Inc.

Mart, M.T. (2014). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) Sınavlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel Araştırma Tasarımı* (H. D. Duray, Çev.). Ankara: Nobel.

McDonald, A. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology, 21*(1), 89-101. doi: 10.1080/01443410020019867.

Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.

Miller, D. M., Linn, R.T., & Gronlund, N.E. (2009). *Measurement and assessment in teaching*. New Jersey: Merill.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *Millî eğitim temel kanunu*. Kanun No: 1739. Kabul tarihi: 24/06/1973.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1998). Merkezi Sistem Sınav Yönergesi. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 61*(2466), 237-247. Erişim adresi: http://tebliglerr.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/62-1998.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *2005 Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı Hakkında Genel Açıklama.* Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2007). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı Örnek Sorular.* Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2010a). *Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2010b). *Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2012). *12 Yıllık Zorunlu Eğitim Sorular-Cevaplar*. Ankara: MEB Yayını.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2013a). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi ile İlgili Sıkça Sorulan Sorular.* Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı (2013b). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş.* Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Ortaöğretime Geçiş Tercih ve Yerleştirme Kılavuzu.* Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu.* Ankara: MEB Yayınları.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). *2009-2017 Yılları Arası Eğitim Göstergeleri*. Kütahya: İl Millî Eğitim Müdürlüğü.

Memduhoğlu, H. B. (2016). Türk Eğitim Sisteminin Genel Yapısı. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetim*i (s. 2-24). Ankara: Pegem Akademi.

Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (2005). *Psychological testing: Principles and applications*. New Jersey: Pearson.

Mora, R. (2011). "School is so boring": High-stakes testing and boredom at an urban middle school. *PennGSE Perspectives on Urban Education, 9*(1), 1-9. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ957120.pdf.

Mosteller, F. (1951). Remarks on the method of paired comparasions: III. A test of significance for paired comparasions when eaual standard deviations and equal correleations are assumed. *Psychometrika, 16*(2), 207-218. Retrieved from https://link.springer.com/article/10.1007/BF02289116.

Nalbantoğlu Yılmaz, F. (2017). Öğretmen adaylarının ölçme aracı tercihlerinin incelenmesi. Ş. Çınkır (Ed.) III[rd] International Eurasian Educational Research Congress (EJER) (ss.220-226). Erişim adresi: https://ejercongress.org/pdf/bildirikitabi2016_ejer.pdf

Newman, B. M., & Newman, P. R. (1991). *Development through life: A psychosocial approach.* California: Books/Cole Publishing.

Nitko, A.J. (1996). *Educational assessment of students.* USA: Prentice-Hall.

New York State Education Department. (2004). *Policy brief: The impact of high-stakes exams on students and teachers.* New York: New York State Education Department.

Ocak, G., Yıldız, Ş.S. ve Akgül, A. (2010). Ortaöğretime Geçiş Sisteminin (OGES) Veli, Öğretmen ve Öğrenci Tutumlarına Göre Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim,* 186, 167-182. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/442767.

Okutan, H. ve Kurnaz, A. (2014). Özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin kademeler arası geçişte yaşadıkları sorunların idareci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. Nihat B. ve Firdevs G. (Editörler), *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi* (s. 747-776). Erişim adresi: http://www.atam.gov.tr.

O'Neal, M. R., & Chissom, B.S. (1993). *A comparison of three methods for assessing attitudes.* Paper presented at the annual meeting of Mid-South Educational Research Association, New Orelans, Louisiana. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365724.pdf.

Önder, R. (2016). 2014-2015 *Teog Sınavına İlişkin Paydaş Görüşleri ile Öğretmen Yapımı Testlerle Olan İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Örs Özdil, S. ve Kınay, E. (2015). 5. Sınıf Seçmeli Ders Tercihlerinin Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6*(2), 268-278. Doi: 10.21031/epod.30416.

Özberk, E. H., Boztunç Öztürk, N., Yılmaz Fındık, L. ve Kaptı, S. B. (2017). Erasmus students'mobility priotities: A rank order scaling study. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 25*(6), 2401-2412. Erişim adresi: https://kefdergi.kastamonu.edu.tr/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/1767/619.

Özçelik, D. A. (1999). *Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: ÖSYM Yayınları.

Özçelik, D. A. (2013). *Test Hazırlama Kılavuzu.* Ankara: Pegem Akademi.

Özerman, D. (2007). *Adolescent Stress During the Preparation Period of a High-Stakes Test: The High School Entrance Exam in Türkiye* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi University, İstanbul, Turkey.

Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2013). Öğrencilerin Ölçme ve Değerlendirme Dersinin Sunulmasında Tercih Ettikleri Öğretim Yöntemleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 4*(1), 1-14. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/65960.

Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2018). Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerindeki Öğretimsel ve Duyuşsal Etkilerini Belirlemeye Yönelik Öğretmen Ölçeğinin Geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 189-204. doi: 10.17679/inuefd.394383.

Özgüven, İ. (2014). *Psikolojik Testler.* Ankara: Nobel Kitap.

Özkan, M. ve Arslantaş, İ. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 311-330. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/321465.

Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi, 7*(20), 441-453. doi: 10.14225/Joh641.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Plano Clark V. L., & Ivankova, N. V. (2018) *Karma Yöntemler Araştırması: Alana Yönelik Bir Kılavuz* (Ö.Çokluk Bökeoğlu, Çev.). Ankara: Nobel. (2016).

Pressey, S. L., & Robinson, F. R. (1989). *Psikoloji ve Yeni Eğitim* (H. Tan, Çev.). İstanbul: Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları. (1944).

Pedulla, J. J., Abrams, L. M., Madaus, G. F., Russell, M. K., Ramos, M. A., & Miao, J. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers.* Chestnut Hill: Boston College.

Rice, J. K. (1997, Mart). *Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science: An examination of student discontinuity and student background variables.* Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED409183

Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması* (Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık. (1993).

Rounds, J.B., & Dawis, R.V. (1975). *A comparison of multiple rank order and paired comparison forms of Minnesota importance questionnaire.* (Report No. 49). Minnesota State: University of Minnesota Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=ED118645.

Saffir, M (1937). A comparative study of scales constructed by three psycholophysical methods. *Psychometrika, 2*(3), 179-198. doi: 10.1007/BF02288395.

Saito, Y. (2006). Consequences of high-stakes testing on the family and schools in Japan. *KJEP,3 (1),* 101-112. Retrieved from http://connection.ebscohost.com/c/articles/22149071/consequences-high-stakes-testing-family-schools-japan.

Selçuk, E. (2012). *Ortaöğretim Kurumları Sınavı (Oks) ve Seviye Belirleme Sınavı (Sbs) 8. Sınıf Fen Alt Testlerindeki Maddelerin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Pisa) Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin, Türkiye.

Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Serdar Kahveci, S. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sisteminde Uygulanan Sınavların Ailelere Maliyetinin Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçindeki Payı* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Shepard L.A. (2002). The hazards of high-stakes testing. *Issues in Science and Technology, 19*(2), 53-58. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/43312300?seq=1#metadata_info_tab_contents.

Smith, M. L., & Rottenberg, C. (1991). Unintended consequences of external testing in elementary schools. *Educational measurement issues and practice*, 10(4), 7-11. doi: 10.1111/j.1745-3992.1991.tb00210.x.

Sloane, F. C., & Kelly, A. E. (2003). Issues in high-stakes testing programs. *Theory into Practice, 42*(1), 12-17. doi: 0.1207/s15430421tip4201 3.

Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. L.S. Hamilton, B.M. Stecher and S.P. Klein (Ed.). *Making sense of test-based accountability in education* (pp. 79-100). Santa Monica, CA: RAND.

Sungur Gül, K. ve Özer Özkan, Y. (2013). Fen ve Teknoloji Özel Alan Yeterlilikleri Önem Düzeyinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences, 12*(4), 867-881. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223240.

Syverson, S. (2007). The role of standardized tests in college admissions: Test-Optional admissions. *New Directions for Student Services, 2007*(118), 55-70. Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ss.241

Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *İlköğretim Online, 15*(1), 53-76. doi: 10.17051/io.2016.78720

Şahin, M., Boztunç Öztürk, N. ve Taşdelen Teker, G. (2014). Öğretmen Adaylarının Başarılarının Değerlendirilmesinde Tercih Ettikleri Ölçme Araçlarının Belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6*(1), 95-106. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/66003.

Şahin, S., Uz Baş, A., Sucuoğlu, H. ve Şahin Fırat, N. (2012). İlköğretim Okulu Öğrenci ile Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 9*(2), 854-878. Erişim adresi: https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1957/958.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma Yöntem Araştırmalarının Temelle*ri (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık (2009).

Tekin, H. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Thorndike, R. L., & Hagen, E. (1969). *Measurement and evaluation in psychology and education.* New York: John Willey&Sons, Inc.

Thurstone, L. L. (1927). Psychophysical analysis. *The American Journal of Psychology*, 38(3), 368-389. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/1415006?seq=1#metadata_info_tab_contents.

Thurstone, L. L. (1931). Rank order a a psychophysicial method. *Journal of Experimental Psychology, 14*(3), 187-201. Retrieved from http://psycnet.apa.org/record/1932-02039-001.

Toprak, E. ve Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Yapmama Nedenlerinin İncelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7*(13), 599-615. doi: 10.26466/opus.370680.

Torgerson, W. S. (1958). *Theory and methods of scaling*. Newyork: John Wiley & Sons Inc.

Tu R. (2018) Primary and secondary mathematics selective examinations. Y. Cao and F Leung (Ed.) *The 21st century mathematics education in China* (s. 453-478). Berlin: Springer.

Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Türk Eğitim Derneği. (2010). *Ortaöğretim ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi.* Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Triplett, C.F., & Barksdale, M.A. (2005). Third through sixth graders' perceptions of high-stakes testing. *Journal of Literacy Research, 37*(2), 237-260. doi: 10.1207/s15548430jlr3702_5.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *International standart classification of education (ISCED).* Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing.* New Jersey: Wiley & Sonns, Inc.

Uzoğlu, M., Cengiz, E. ve Daşdemir, İ. (2013). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı (SBS)'nda Yapılan Değişiklikler ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(3), 77-86. Erişim adresi: http://dergipark.gov.tr/download/article-file/160923.

Yalçın, S. ve Şengül Avşar, A. (2014). Eğitim Fakültesi Meslek Bilgisi Derslerinin Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, *5*(2), 79-90. doi: 10.21031/epod.71470.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, N. ve Doğan, N. (2015). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Meslek Tercihlerini Etkileyen Faktörler: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 405-421. doi: 10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128615

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(1), 943-973. Erişim adresi: http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936427.pdf.

Yücel, H.A. (1994). *Türkiye'de Ortaöğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Millî Kütüphane Basımevi.

Yaşar, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısını Etkilediği Düşünülen Özelliklerin Sıralama Yargıları Yöntemine Dayalı Ölçeklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (40), 274-288. doi: 10.9779/PUJE766.

Zayimoğlu Öztürk, F. ve Aksoy, H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 33*(2), 439-454. doi: 10.7822/omuefd.33.2.8.

Wheelock, A., Bebell, D.J. and Haney, W. (2000). What can student drawings tell us about high-stakes testing in Massachusetts?. *Teachers College Record*, 2, 1-16. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/331346728_What_Can_Student_Drawings_Tell_Us_About_High-Stakes_Testing_in_Massachusetts.

Winstead, L. (2011). The impact of NCBL accountability on social studies: Teacher experiences and perceptions about teaching. *The Social Studies, 102*, 221-227. doi: 10.1080/00377996.2011.571567.

Wyn, J., Turnbull, M., & Grimshaw, L. (2014). *The experience of education: The impacts of high stakes testing on school students and their families: A qualitative study*. Sydney: The Whitlam Institue.

EKLER

Ek-1: Millî Eğitim Onayı

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.9284875 10/05/2018
Konu :Tez Çalışması

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün 20/04/2018 tarihli ve 1898 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Ankara Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Beyza İNCEÇAM Dr.Öğr.Üyesi Ergül DEMİR danışmanlığında yürüttüğü "*Türkiye'de İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi Kapsamında Yaşanan Sorunların Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi*" konulu tez çalışmasını ilimiz merkez ilçesinde bulunan ekli listede ismi geçen ortaokul ve liselerde uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Hamdi SARIÖZ'ün başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/05/2018

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Milli Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2236241/159
Faks: (0 274) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 368d-8788-3d35-9d5d-17f9 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2 Etik Kurul Onayı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : **08/04/2019**
Toplantı Sayısı : **04**
Karar Sayısı : **140**

140- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Beyza İnceçam**'ın "Türkiye'de İlköğretimden Ortaöğretim Kademesine Geçiş Kapsamında Yaşanan Sorunların Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 04/03/2019 tarih ve 3/57 sayılı karar doğrultusunda yaptığı düzeltmeler Kurulumuzca incelendi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Beyza İnceçam**'ın "Türkiye'de İlköğretimden Ortaöğretim Kademesine Geçiş Kapsamında Yaşanan Sorunların Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
08/04/2019

Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

Ek-3: Veli Onam Formu

Araştırmanın Adı: Türkiye'de İlköğretimden Ortaöğretim Kademesine Geçiş Sistemi Kapsamında Yaşanan Sorunların Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi

Değerli Veli,

Çocuğunuz, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülmekte olan ve yukarıda adı geçen yüksek lisans çalışmasına katılmak üzere davet edilmiştir. Bu araştırma, araştırmacı Beyza İnceçam tarafından, Doç. Dr. Ergül Demir danışmanlığında yürütülmektedir. Bu formda yer alan bilgiler araştırmaya öğrencinizin araştırmaya katılıp katılmayacağına özgürce karar vermenize yardımcı olacaktır. Sizlerden çalışmaya ilişkin verilmiş bilgileri okuyup, çocuğunuzun araştırmaya katılım durumunu belirtmeniz beklenmektedir. Araştırma gönüllü katılım esasına dayanmaktadır. Bu nedenle çocuğunuzun araştırmaya katılmasını reddedebilirsiniz. Eğer çocuğunuzun araştırmaya katılmasına karar verirseniz bu onam formunu imzalamanız gerekmektedir.

Araştırmaya Yönelik Bilgilendirme

Bu araştırmanın amacı, 8. ve 9. sınıf öğrenciler ile bu sınıf düzeyinde derslere giren branş öğretmenlerinin ortaöğretim kademesine geçiş kapsamında yaşadıkları sorunların önem düzeylerini belirlemektir. "Kütahya il merkezinde çeşitli okul türleri öğrenim görmek" ve "8 veya 9. sınıf öğrencisi olmak" bu araştırmaya katılabilmek için gerekli koşullardır.

Araştırma kapsamında çocuğunuza tek bir sayfadan oluşan "Öğrenci Sorunları Ölçekleme Formu" isimli bir form dağıtılacaktır. Bu formun ilk sayfasında formun nasıl yanıtlanacağına dair detaylı bir yönerge yer almaktadır. Bu yönerge çocuğunuz formu aldıktan sonra araştırmacı tarafından sözlü bir biçimde açıklanacak, gerekirse uygulamanın bir örneği gerçekleştirilecektir. Çocuğunuzdan "cinsiyet ve okul türü" bilgilerini doldurması istenecektir. Bu soruların altında çocuğunuzun önem sıralamasına koyacağı sorunların listesi yer almaktadır. Bu listede toplamda 7 sorun yer almaktadır. Uygulamalar çocuğunuzun dersini aksatmayacak biçimde, okul müdürünün izni ile ve sınıfta bulunan öğretmenin gözetiminde yapılacaktır. Uygulama süresinin 10-15 dakika olacağı öngörülmektedir. Araştırmada toplamda 700-750 öğrenciye ulaşılması planlanmaktadır.

Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını kabul ettiğinizde veya katılmasını reddettiğinizde çocuğunuz hiçbir risk altında olmayacaktır. Çocuğunuzun notları bu araştırmaya katılıp katılmamasından kesinlikle etkilenmeyecektir. Katılımı kabul ettiğinizde, çocuğunuz araştırmaya ayıracağı vakit dışında maddi ya da manevi hiçbir zarara uğramayacaktır. Bu araştırmanın çocuğunuza direkt olarak yararı olmasa da araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında ortaöğretim kademesinde yaşanan sorunların hangilerinin önemli görüldüğü belirlenebilecek ve bu sorunların çözümüne yönelik birtakım öneriler geliştirilecektir.

Araştırmaya Katılım Dahilinde Bilgilerin Gizliliği ile İlgili Bilgilendirme

Bu araştırmada sizden ve çocuğunuzdan istenilen kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Bilgileriniz ve veriler güvenli bir şekilde araştırmacı tarafından saklanacaktır. Kağıt üzerindeki veriler, analiz bittikten sonra araştırmacının ofisinde kilitli bir şekilde tutulacaktır. Bilgisayar ortamına aktarılan bilgiler ise şifre ile korunan

bir bilgisayarda depolanacaktır. Veriler gerektiğinde tez danışmanı Doç. Dr. Ergül Demir tarafından ulaşılabilir olacaktır. Araştırmanın verileri yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve araştırma yayınlandığında da bilgilerin gizliliği korunmaya devam edecektir. Konu ile ilgili herhangi bir endişeniz, sorunuz ya da şikayetinizin olması durumunda araştırmacı ile elektronik ortamdan iletişime geçebilirsiniz. Araştırmacıya, beyza.incecam@dpu.edu.tr adresinden ulaşabilirsiniz.

Onay

Yukarıda yer alan ve araştırma öncesi katılımcılara verilmesi gereken bu bilgilendirme formunu okudum ve katılımcı olarak çocuğumdan ne beklendiğini anladım. Araştırmaya ilişkin; araştırmanın amacı, nasıl uygulanacağı, riskleri ve faydalarının ne olacağı açıklanmıştır. Araştırma ile ilgili istersem çalışma hakkında araştırmacıya soru sorabileceğim iletişim adresi paylaşmıştır. Formun bir kopyası tarafıma teslim edilmiştir.

Bu şartlar altında araştırma kapsamında çocuğumun ve benim şahsi bilgilerimizin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak şartıyla yayınlanmasını, baskı ve zorlama altında kalmaksızın, özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

_____ _____

Veli İmzası **Tarih**

_____

Veli Adı/Soyadı

Araştırmacının Onayı

Yürütücüsü olduğum araştırmanın özellikleri ve uygulanma koşulları öğrenci velilerine detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu formu imzalayan kişinin araştırmanın riskleri, gizliliği ve yararları ile bilgilendirildiğini onaylarım.

_____ _____

Araştırmacının İmzası **Tarih**

_____

Araştırmacının Adı/Soyadı

Ek-4: Öğretmen Onam Formu

Araştırmanın Adı: Türkiye'de İlköğretimden Ortaöğretim Kademesine Geçiş Sistemi Kapsamında Yaşanan Sorunların Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi

Değerli Katılımcı,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde yürütülmekte olan ve yukarıda adı geçen yüksek lisans çalışmasına katılmak üzere davet edilmiş bulunmaktasınız. Bu araştırma, araştırmacı Beyza İnceçam tarafından, Doç. Dr. Ergül Demir danışmanlığında yürütülmektedir. Bu formda yer alan bilgiler araştırmaya katılıp katılmayacağınıza özgürce karar vermenize yardımcı olacaktır. Sizlerden çalışmaya ilişkin verilmiş bilgileri okuyup, araştırmaya katılım durumunuzu belirtmeniz beklenmektedir. Araştırma gönüllü katılım esasına dayanmaktadır. Bu nedenle araştırmaya katılmayı reddedebilir ya da başladıktan sonra yarıda bırakabilirsiniz. Eğer araştırmaya katılmaya karar verirseniz bu onam formunu imzalamanız gerekmektedir.

Araştırmaya Yönelik Bilgilendirme

Bu araştırmanın amacı, 8. ve 9. sınıf öğrenciler ile bu sınıf düzeyinde derslere giren branş öğretmenlerinin ortaöğretim kademesine geçiş kapsamında yaşadıkları sorunların önem düzeylerini belirlemektir. "Kütahya il merkezinde çeşitli okul türleri ve branşlarda görev yapmak" ve "farklı sınıf düzeyleri ile birlikte *özellikle* 8 veya 9. sınıf öğrencilerinin dersine girmek" bu araştırmaya katılabilmek için gerekli koşullardır. Bu koşullardan birini bile sağlamayan katılımcıların araştırmacıyı bilgilendirmesi ve araştırmaya katılmaması beklenmektedir.

Araştırma kapsamında sizlere 2 ayrı sayfadan oluşan zımba ile bir araya getirilmiş "Öğretmen Sorunları Ölçekleme Formu" isimli bir form dağıtılacaktır. Ölçekleme formunun ilk sayfasında formu nasıl yanıtlayacağınıza dair detaylı bir yönerge yer almaktadır. Bu yönerge formlar dağıtıldığında araştırmacı tarafından sözlü bir biçimde açıklanacak, gerekirse uygulamanın bir örneği gerçekleştirilecektir. İlk sayfada ayrıca araştırma için önemli olan "cinsiyet, çalışmakta olduğunuz okul türü, branş ve çalışma yılı" bilgileriniz sorulmaktadır. 2. sayfada ise önem sıralamasına koyacağınız sorunların listesi yer almaktadır. Bu listede toplamda 11 sorun yer almaktadır. Uygulamalar gürültü ve kargaşadan uzak olmak üzere okulun herhangi bir noktasında, sizin için uygun olan yerlerde gerçekleştirilecektir. Uygulamanın süresinin 8-10 dakika olacağı öngörülmektedir. Araştırmada toplamda 300-350 öğretmene ulaşılması planlanmaktadır.

Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizde, katılmayı reddettiğinizde veya araştırmayı yarıda bıraktığınızda hiçbir risk altında olmayacaksınız. Katılımı kabul ettiğinizde, araştırmaya ayıracağınız vakit dışında maddi ya da manevi hiçbir zarara uğramayacaksınız. Bu araştırmaya katılmanın sizlere direkt olarak yararı olmasa da araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında ortaöğretim kademesinde yaşanan sorunların hangilerinin önemli görüldüğü belirlenebilecek ve bu sorunların çözümüne yönelik birtakım öneriler geliştirilecektir.

Araştırmaya Katılım Dahilinde Bilgilerin Gizliliği ile İlgili Bilgilendirme

Bu araştırmada sizden istenilen kişisel bilgileriniz (araştırmayı yarım bırakmış olsanız dahi) gizli tutulacaktır. Bilgileriniz ve veriler güvenli bir şekilde araştırmacı tarafından saklanacaktır. Kağıt üzerindeki verileriniz, analiz bittikten sonra

araştırmacının ofisinde kilitli bir şekilde tutulacaktır. Bilgisayar ortamına aktarılan bilgileriniz ise şifre ile korunan bir bilgisayarda depolanacaktır. Veriler gerektiğinde tez danışmanı Doç. Dr. Ergül Demir tarafından ulaşılabilir olacaktır. Araştırmanın verileri yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak ve araştırma yayınlandığında da bilgilerinizin gizliliği korunmaya devam edecektir. Konu ile ilgili herhangi bir endişeniz, sorunuz ya da şikayetinizin olması durumunda uygulama süresince araştırmacı ile görüşebilir veya daha sonra elektronik ortamdan iletişime geçebilirsiniz. Araştırmacıya, beyza.incecam@dpu.edu.tr adresinden ulaşabilirsiniz.

Onay

Yukarıda yer alan ve araştırma öncesi katılımcılara verilmesi gereken bu bilgilendirme formunu okudum veya sözlü olarak dinledim ve katılımcı olarak benden ne beklendiğini anladım. Araştırmaya ilişkin; araştırmanın amacı, nasıl uygulanacağı, riskleri ve faydalarının ne olacağı açıklanmıştır. Araştırmacı, kendisine yönelttiğim soruları yanıtlamıştır. Araştırma bittikten sonra, istersem çalışma hakkında araştırmacıya soru sorabileceğim iletişim adresi katılımcılar ile paylaşmıştır. Araştırmaya katılmaya veya katılmamaya karar vermek için yeterli süre tanınmıştır. Formun bir kopyası tarafıma teslim edilmiştir.

Bu şartlar altında araştırma kapsamında bildirdiğim şahsi bilgilerimin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak şartıyla yayınlanmasını, baskı ve zorlama altında kalmaksızın, özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.

_____ _____

Katılımcının İmzası **Tarih**

_____

Katılımcının Adı/Soyadı

Araştırmacının Onayı

Yürütücüsü olduğum araştırmanın özellikleri ve uygulanma koşulları katılımcılara detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu formu imzalayan kişinin araştırmanın riskleri, gizliliği ve yararları ile bilgilendirildiğini onaylarım.

_____ _____

Araştırmacının İmzası **Tarih**

_____

Araştırmacının Adı/Soyadı

Ek-5: Öğrenciler ile Gerçekleştirilen Kompozisyon Çalışmasına Ait Yönerge

Sevgili Öğrenciler,
Liseye geçiş sürecinizde yaşadıklarınız ve liseye geçiş uygulamaları hakkındaki duygu, düşünce ve görüşlerinizi inceleyen bir araştırma yürütmekteyiz. Sizlerden bu konuda bir-iki sayfalık kompozisyon yazmanızı beklemekteyiz. Kompozisyonlarınızı yazmak için bu sayfayı kullanınız. Ek kağıda ihtiyacınız olursa isteyebilirsiniz. Görüşlerinizi doğru ve samimi bir şekilde belirtmeniz araştırmamız için oldukça önemlidir. Katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı:
Beyza İnceçam

Ek-6: Öğretmen Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli öğretmenim,

Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında, ilköğretimden ortaöğretim kademesine geçişte yaşanan öncelikli sorunları incelemekteyim. Bu kapsamda sizlerin görülerine ihtiyaç duymaktayım. Görüşmemiz 15 dk sürecektir. Bu sürede sizlere 4 adet soru yönelteceğim.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Demografik Bilgiler

Branş:
Çalışma Yılı:
Şu Anda Çalışılan Okulda Bulunma Süresi:
Başka İlde Görev Yapıldı mı?
Lisans Mezuniyeti:
Kademeler Arası Geçiş Sürecinde Olan Çocuğu Var mı?

Sorular

1. İlköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş uygulamalarını (sınavlar, puanlar, tercih süreci, yönlendirme ve yerleştirme) öğrenci, öğretmen veli ve okul üzerindeki etkileri bakımından genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
    - Uygulamaların olumlu bulduğunuz yönleri nelerdir?
    - Uygulamaların olumsuz bulduğunuz yönleri nelerdir?
2. İlköğretimden ortaöğretim kademesine geçiş uygulamaları kapsamında en öncelikli ve önemli gördüğünüz sorunlar nelerdir?
    - Siz bir karar verici olsanız hangi soruna öncelik verirsiniz?
    - Çok abartıldığını düşündüğünüz sorunlar var mıdır?
    - Yaşanan sorunları bir sıralama yaparak ifade etmeniz mümkün müdür?
3. Bu sorunlar sınıf içine nasıl yansımaktadır?
    - Bu sorunlar öğrenciler ile ilişkinizi nasıl etkiliyor?
    - Bu sorunlar eğitim öğretim etkinliklerini nasıl etkiliyor?
4. Kademeler arası geçiş uygulamaları kapsamındaki sorunların aşılmasına yönelik önerileriniz nelerdir?

Ek-7: Öğrenci Ölçekleme Formu

ÖĞRENCİ SORUNLARI ÖLÇEKLEME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

8.sınıftan liseye geçiş sürecinizde yaşadığınız sorunların önem sırasını belirlemeye yönelik bir araştırma yürütmekteyim. Hazırlamış olduğum form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde genel bilgileriniz, ikinci bölümde ise liseye geçiş sürecinde yaşadığınız bazı sorunlar yer almaktadır. Sizden beklenen genel bilgilerinizi uygun bir şekilde cevapladıktan sonra aşağıda yer alan sorunları ***önem sırasına*** göre ***1'den 7'ye kadar <u>sıralamanızdır</u>. Size göre en önemli*** olan sorunu ***önem sırası bölümünde 1. sıraya*** koyunuz. Ardından ***2. 3. 4. 5. 6. ve 7*** sıraya koyacağınız sorunları belirleyiniz. ***En az önemli*** gördüğünüz sorunu ***7. sıraya*** koyunuz. Her bir rakamı yalnızca ***bir kez*** kullanınız. Sıralamayı boş bırakmayınız. Çalışmada gönüllülük esastır. Araştırma raporunda kesinlikle ad-soyad kullanılmayacaktır.

Araştırmacı: Beyza İNCEÇAM

I.BÖLÜM
GENEL BİLGİLERİNİZ

1. Cinsiyetiniz: ( ) Kız ( ) Erkek

2. Öğrenim Görmekte Olduğunuz Okul Türü: ( ) İmam Hatip Ortaokulu ( ) Genel Ortaokul

II.BÖLÜM
SORUNLARIN ÖNEM SIRALAMASI

SORUNLAR	Önem Sırası
Liseye geçiş sürecimde sosyal etkinliklere zaman ayıramama *Örnek: Arkadaşlarımla zaman geçirememe, sürekli ders çalışma, kendime zaman ayıramama*	
Okulumda sınava yönelik çalışmalara öncelik verilmesi *Örnek: Derslerde sürekli test çözülmesi, okul kurslarının geç saatlere kadar devam etmesi, okul kurslarının yorucu olması, okulda sürekli deneme sınavlarının yapılması*	
Liseye geçiş sürecimde ailem ile yaşadığım sorunlar *Örnek: Ailemin sürekli ders çalışmam için baskı yapması, ailemin beni başkalarıyla karşılaştırması, ailemin başarısız olduğumda sinirlenmesi, ailemin hedeflerimi belirlerken baskı yapması*	
Öğretmenlerimin sınava yönelik çalışmam için baskı yapması	
Liseye geçiş sisteminin hızlı ve sık değişmesi *Örnek: Sistem değişikliği sırasında belirsizliklerin yaşanması, değişen sisteme uyum sağlayamama*	
Liseye geçiş sınavına yönelik yaşadığım kaygı ve stres *Örnek: Kilo kaybı, saç dökülmesi, sınavlarda heyecanlanma, sınavı kazanamamaktan korkma, sevdiklerimi hayal kırıklığına uğratmaktan korkma*	
Ailemin etüt, özel ders gibi kaynaklara bütçe ayırması nedeni ile yaşanılan maddi zorluklar	

Ek-8: Öğretmen Ölçekleme Formu

ÖĞRETMEN SORUNLARI ÖLÇEKLEME FORMU

Değerli Meslektaşım,

Yüksek lisans tezim için ilköğretim kademesinden ortaöğretim kademesine geçiş sistemleri kapsamında yaşanan sorunların önem sırasını belirlemeye yönelik bir araştırma yürütmekteyim. Bu amaçla hazırlamış olduğum form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde genel bilgileriniz ikinci bölümde ise liseye geçiş sürecinde yaşanan bazı sorunlar yer almaktadır. Sizden beklenen genel bilgilerinizi uygun bir şekilde cevapladıktan sonra aşağıda yer alan sorunları ***önem sırasına*** göre ***1'den 11'e kadar <u>sıralamanızdır</u>. En önemli*** gördüğünüz sorunu ***önem sırası bölümünde 1. sıraya*** koyunuz. Ardından 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10 ve 11. sıraya koyacağınız sorunları belirleyiniz. ***En az önemli*** gördüğünüz sorunu ***11. sıraya*** koyunuz. Her bir rakamı yalnızca ***bir kez*** kullanınız. Sıralamayı boş bırakmayınız. Çalışmada gönüllülük esastır. Araştırma raporunda kesinlikle ad-soyad kullanılmayacaktır.

I.BÖLÜM
GENEL BİLGİLERİNİZ

3. Cinsiyetiniz: ( ) Kadın ( ) Erkek

4. Göre Yapılan Okul Türü:

( ) İmam Hatip Ortaokulu ( ) Genel Ortaokul

5. Branşınız:……

6. Çalışma Yılınız:……

II.BÖLÜM
Sorunların Önem Sıralaması

Sorunlar	Önem Sırası
Okul dışı kaynakların ve sınava hazırlanmaya yönelik yayınların aileler için maddi yük oluşturması	
Öğrencilerin yalnızca sınav kapsamında yer alan dersleri önemsemesi *Örnek: Öğrencilerin sınav kapsamı dışında kalan diğer derslerin işe yaramadığını düşünmeleri, öğrencilerin bu dersler için çaba göstermek istememeleri, derslerin geçiştirilmesi gerektiği düşüncesi*	
Liseye geçiş sürecinde okul dışı kaynaklara olan ihtiyacının artması *Örnek: Özel ders, etüt merkezi, vb. kurumlara olan ihtiyacın artması*	
Öğretmenin sınıf içi öğretim etkinlikleri ile yöntem ve tekniklerinin sınav nedeniyle daha sınırlı hale gelmesi *Örnek: Derste etkinlik yapılamaması, sınavlarda yalnızca belirli soru türlerini kullanmak zorunda kalma (çoktan seçmeli vb.), derslerin test ve sınav odaklı hale gelmesi*	
Okulların ve öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre kıyaslanmasının stres ve kaygıya neden olması *Örnek: Başarılı öğretmen-başarısız öğretmen, başarılı okul-başarısız okul*	
Sistem ile ilgili yapılan değişikliklerde ve alınan kararlarda öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemesi	
Ailelerin öğrencilere ders çalışmaları yönünde baskı yapması	
Liseye geçiş sürecinde öğrencilerin sosyal alanlardaki gelişimlerinin sınırlandırılması *Örnek: Öğrencilerin sportif, kültürel ve sanatsal etkinlikler için vakit ayıramamaları*	
Öğrencilerin liselere yerleştirilmesinde sadece akademik başarı ile ilgili ölçütlerin dikkate alınması *Örnek: Öğrencileri liseye yönlendirmede öğretmenin ve okul görüşlerinin etkin bir rolü olmaması, liseye geçiş sisteminde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir yerleştirme yapılamaması*	
Merkezi sınav sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kalması *Örnek: Problem çözme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, bilimsel süreç becerileri*	
Liseye geçiş sisteminde ani ve sık değişikliklerin yaşanması *Örnek: Sistemde değişiklik yaparken yeterli bilgilendirme yapılmaması, sistem değişikliği sırasında belirsizliklerin yaşanması*	

Ek-9: Frekans Matrisleri (F)

8. Sınıf Öğrencileri Sıra Frekansları Matrisi

Ri	ri	A	B	C	D	E	F	G	Toplam
1	**7**	31	16	62	18	124	72	3	326
2	**6**	40	33	39	26	93	91	4	326
3	**5**	76	52	40	48	44	51	15	326
4	**4**	62	83	48	58	25	32	18	326
5	**3**	49	55	47	90	24	29	32	326
6	**2**	32	67	55	68	10	30	64	326
7	**1**	36	20	35	18	6	21	190	326
Toplam		326	326	326	326	326	326	326	

9. Sınıf Öğrencileri Sıra Frekansları Matrisi

Ri	ri	A	B	C	D	E	F	G	Toplam
1	**7**	75	62	57	19	66	92	14	385
2	**6**	84	61	64	35	48	73	20	385
3	**5**	62	90	50	66	48	52	17	385
4	**4**	60	70	66	70	56	39	24	385
5	**3**	46	50	50	90	71	43	35	385
6	**2**	24	40	65	85	62	47	62	385
7	**1**	34	12	33	20	34	39	213	385
Toplam		385	385	385	385	385	385	385	

8. Sınıf Kız Öğrenciler Sıra Frekansları Matrisi

Ri	ri	A	B	C	D	E	F	G	Toplam
1	**7**	6	5	31	6	78	44	1	171
2	**6**	29	16	19	12	40	54	1	171
3	**5**	47	22	24	27	24	24	3	171
4	**4**	30	50	22	31	12	16	10	171
5	**3**	27	32	22	48	12	14	16	171
6	**2**	19	38	28	39	4	11	32	171
7	**1**	13	8	25	8	1	8	108	171
Toplam		171	171	171	171	171	171	171	

8. Sınıf Erkek Öğrenciler Sıra Frekansları Matrisi

Ri	ri	A	B	C	D	E	F	G	Toplam
1	**7**	25	11	31	12	46	28	2	155
2	**6**	11	17	20	14	53	37	3	155
3	**5**	29	30	16	21	20	27	12	155
4	**4**	32	33	26	27	13	16	8	155
5	**3**	22	23	25	42	12	15	16	155
6	**2**	13	29	27	29	6	19	32	155
7	**1**	23	12	10	10	5	13	82	155
Toplam		155	155	155	155	155	155	155	

9. Sınıf Kız Öğrenciler Sıra Frekansları Matrisi

Ri	ri	A	B	C	D	E	F	G	Toplam
1	**7**	20	28	20	9	26	49	6	158
2	**6**	36	19	21	13	23	38	8	158
3	**5**	32	26	24	29	20	20	7	158
4	**4**	26	44	22	24	22	10	10	158
5	**3**	18	23	25	36	29	14	13	158
6	**2**	9	16	28	41	24	12	28	158
7	**1**	17	2	18	6	14	15	86	158
Toplam		158	158	158	158	158	158	158	

9. Sınıf Erkek Öğrenciler Sıra Frekansları Matrisi

Ri	ri	A	B	C	D	E	F	G	Toplam
1	**7**	55	34	37	10	40	43	8	227
2	**6**	48	42	43	22	25	35	12	227
3	**5**	30	64	26	37	28	32	10	227
4	**4**	34	26	44	46	34	29	14	227
5	**3**	28	27	25	54	42	29	22	227
6	**2**	15	24	37	44	38	35	34	227
7	**1**	17	10	15	14	20	24	127	227
Toplam		227	227	227	227	227	227	227	

8. Sınıf Genel Ortaokul Öğrencileri Sıra Frekansları Matrisi

Rİ	ri	A	B	C	D	E	F	G	Toplam
1	**7**	20	11	50	14	86	58	2	241
2	**6**	33	25	27	14	76	65	1	241
3	**5**	60	32	30	33	33	38	15	241
4	**4**	46	64	39	37	19	21	15	241
5	**3**	33	36	36	73	18	19	26	241
6	**2**	23	54	32	52	7	24	49	241
7	**1**	26	19	27	18	2	16	133	241
Toplam		241	241	241	241	241	241	241	

8. Sınıf İmam Hatip Ortaokulu Öğrencileri Sıra Frekansları Matrisi

R	ri	A	B	C	D	E	F	G	Toplam
1	**7**	11	5	12	4	38	14	1	85
2	**6**	7	8	12	12	17	26	3	85
3	**5**	16	20	10	15	11	13	0	85
4	**4**	16	19	9	21	6	11	3	85
5	**3**	16	19	11	17	6	10	6	85
6	**2**	9	13	23	16	3	6	15	85
7	**1**	10	1	8	0	4	5	57	85
Toplam		85	85	85	85	85	85	85	

9. sınıf 1. Grup öğrenci Sıra Frekansları Matrisi

Rİ	ri	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**Toplam**
1	7	32	25	15	6	40	55	8	181
2	6	44	26	27	15	21	41	7	181
3	5	36	41	26	33	24	16	5	181
4	4	32	41	31	34	19	16	8	181
5	3	17	27	27	46	31	17	16	181
6	2	7	21	36	38	27	23	29	181
7	1	13	0	19	9	19	13	108	181
Toplam		181	181	181	181	181	181	181	

9. sınıf 2. Grup öğrenci Sıra Frekansları Matrisi

Ri	**ri**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**Toplam**
1	**7**	43	37	42	13	26	37	6	204
2	**6**	40	35	37	20	27	32	13	204
3	**5**	26	49	24	33	24	36	12	204
4	**4**	28	29	35	36	37	23	16	204
5	**3**	29	23	23	44	40	26	19	204
6	**2**	17	19	29	47	35	24	33	204
7	**1**	21	12	14	11	15	26	105	204
Toplam		204	204	204	204	204	204	204	

Tüm 8. sınıf öğretmenleri Sıra Frekansları Matrisi

Ri	**ri**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**Toplam**
1	**11**	2	6	2	4	4	37	3	2	6	1	57	124
2	**10**	3	6	3	8	9	29	4	12	9	7	34	124
3	**9**	7	6	4	17	21	12	6	12	16	16	7	124
4	**8**	6	7	15	16	15	7	7	7	18	23	3	124
5	**7**	5	17	13	13	18	8	5	19	16	6	4	124
6	**6**	9	5	5	20	12	18	11	9	22	13	0	124
7	**5**	7	18	8	14	12	5	15	15	15	11	4	124
8	**4**	13	18	16	11	16	1	9	12	5	15	8	124
9	**3**	13	19	25	7	9	4	14	17	8	7	1	124
10	**2**	28	10	20	8	2	2	20	10	7	15	2	124
11	**1**	31	12	13	6	6	1	30	9	2	10	4	124
Toplam		124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	124	

Tüm 9. Sınıf Öğretmenleri Sıra Frekansları Matrisi

Ri	**ri**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**Toplam**
1	11	0	14	5	4	11	26	1	3	12	5	49	130
2	10	2	12	10	13	6	23	1	10	13	14	26	130
3	9	5	12	4	7	14	16	8	12	26	16	10	130
4	8	8	10	11	10	21	10	6	11	19	16	8	130
5	7	14	15	12	16	10	14	6	11	8	16	8	130
6	6	15	20	10	18	11	12	7	13	12	8	4	130
7	5	9	14	13	18	12	5	17	15	12	11	4	130
8	4	19	12	14	17	9	7	18	16	4	10	4	130
9	3	14	10	16	14	16	6	17	17	8	9	3	130
10	2	23	7	20	8	11	9	15	9	11	11	6	130
11	1	21	4	15	5	9	2	34	13	5	14	8	130
Toplam		130	130	130	130	130	130	130	130	130	130	130	

8. sınıf sınav kapsamında yer alan branş öğretmenleri Sıra Frekansları Matrisi

Ri	**ri**	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	**Toplam**
1	**11**	1	4	1	4	4	31	3	2	5	1	46	102
2	**10**	2	5	2	5	7	28	3	8	7	4	31	102
3	**9**	6	3	4	15	18	10	5	9	14	13	5	102
4	**8**	6	7	14	12	12	4	5	5	16	19	2	102
5	**7**	5	13	13	11	15	7	3	13	13	5	4	102
6	**6**	8	4	5	16	10	12	10	7	19	11	0	102
7	**5**	5	16	7	12	10	3	11	15	11	9	3	102
8	**4**	13	14	10	10	11	1	8	11	3	14	7	102
9	**3**	10	16	20	6	8	4	12	15	7	4	0	102
10	**2**	25	10	15	5	2	1	16	8	5	13	2	102
11	**1**	21	10	11	6	5	1	26	9	2	9	2	102
Toplam		102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	102	

8. sınıf sınav kapsamı dışında yer almayan branşlar Sıra Frekansları Matrisi

Ri	**ri**	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	**Toplam**
1	**11**	1	2	1	0	0	6	0	0	1	0	11	22
2	**10**	1	1	1	3	2	1	1	4	2	3	3	22
3	**9**	1	3	0	2	3	2	1	3	2	3	2	22
4	**8**	0	0	1	4	3	3	2	2	2	4	1	22
5	**7**	0	4	0	2	3	1	2	6	3	1	0	22
6	**6**	1	1	0	4	2	6	1	2	3	2	0	22
7	**5**	2	2	1	2	2	2	4	0	4	2	1	22
8	**4**	0	4	6	1	5	0	1	1	2	1	1	22
9	**3**	3	3	5	1	1	0	2	2	1	3	1	22
10	**2**	3	0	5	3	0	1	4	2	2	2	0	22
11	**1**	10	2	2	0	1	0	4	0	0	1	2	22
Toplam		22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	22	

8. sınıf 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi

Ri	**ri**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**Toplam**
1	**11**	0	3	0	1	2	10	1	0	3	0	17	37
2	**10**	1	1	0	2	4	10	2	2	0	2	13	37
3	**9**	1	3	0	4	7	3	2	3	5	8	1	37
4	**8**	2	2	5	5	1	2	2	3	9	6	0	37
5	**7**	1	3	4	6	2	4	0	8	5	2	2	37
6	**6**	3	3	3	4	5	3	5	2	4	5	0	37
7	**5**	2	2	5	3	3	2	8	5	4	1	2	37
8	**4**	5	7	5	4	8	0	3	0	2	2	1	37
9	**3**	2	5	8	4	1	2	3	7	2	3	0	37
10	**2**	13	4	4	1	1	1	2	3	2	6	0	37
11	**1**	7	4	3	3	3	0	9	4	1	2	1	37
Toplam		37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	37	

8. sınıf 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi

Ri	**ri**	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	**Toplam**
1	**11**	2	3	2	3	1	20	1	2	1	0	31	66
2	**10**	2	4	3	2	5	14	2	5	8	4	17	66
3	**9**	5	3	3	10	11	7	3	7	6	6	5	66
4	**8**	4	4	9	10	11	3	5	2	7	10	1	66
5	**7**	4	10	7	6	13	3	4	9	6	2	2	66
6	**6**	5	2	2	11	3	12	5	5	14	7	0	66
7	**5**	4	11	3	9	8	2	4	9	10	5	1	66
8	**4**	6	9	10	5	4	1	3	10	2	12	4	66
9	**3**	9	11	10	3	7	2	7	6	6	4	1	66
10	**2**	11	3	10	5	1	1	14	6	5	8	2	66
11	**1**	14	6	7	2	2	1	18	5	1	8	2	66
Toplam		66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	66	

8. sınıf 21 ve üzeri yıl *kıdeme sahip öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi*

Ri	**ri**	**A**	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**	**Toplam**
1	**11**	0	0	0	0	1	7	1	0	2	1	9	21
2	**10**	0	1	0	4	0	5	0	5	1	1	4	21
3	**9**	1	0	1	3	3	2	1	2	5	2	1	21
4	**8**	0	1	1	1	3	2	0	2	2	7	2	21
5	**7**	0	4	2	1	3	1	1	2	5	2	0	21
6	**6**	1	0	0	5	4	3	1	2	4	1	0	21
7	**5**	1	5	0	2	1	1	3	1	1	5	1	21
8	**4**	2	2	1	2	4	0	3	2	1	1	3	21
9	**3**	2	3	7	0	1	0	4	4	0	0	0	21
10	**2**	4	3	6	2	0	0	4	1	0	1	0	21
11	**1**	10	2	3	1	1	0	3	0	0	0	1	21
Toplam		21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	21	

9. sınıf dil branşında görev yapan öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	j	k	TOPLAM
1	11	0	4	1	0	2	9	0	0	2	2	10	30
2	10	0	5	2	5	4	2	0	2	3	2	5	30
3	9	0	2	0	4	5	3	1	4	6	3	2	30
4	8	2	1	2	2	6	3	0	2	5	5	2	30
5	7	1	5	2	3	0	5	1	1	4	4	4	30
6	6	3	3	4	2	2	2	3	5	3	2	1	30
7	5	4	5	1	1	2	1	3	4	3	5	1	30
8	4	3	3	4	4	4	1	4	3	0	2	2	30
9	3	6	2	7	3	3	1	4	2	1	1	0	30
10	2	5	0	6	5	2	2	4	3	2	1	0	30
11	1	6	0	1	1	0	1	10	4	1	3	3	30
		30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	

9. sınıf sosyal branşında görev yapan öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	TOPLAM
1	11	0	3	2	3	4	7	0	0	4	0	17	40
2	10	1	4	3	1	2	10	0	3	5	1	10	40
3	9	4	4	1	1	5	3	2	2	9	7	2	40
4	8	2	3	5	4	5	5	2	4	5	5	0	40
5	7	5	3	6	5	4	3	2	2	1	7	2	40
6	6	4	10	2	6	4	3	1	5	2	1	2	40
7	5	1	4	5	5	4	3	6	4	6	2	0	40
8	4	5	1	3	5	3	2	7	7	1	4	2	40
9	3	2	4	2	7	3	1	5	9	3	4	0	40
0	2	11	2	3	1	4	3	5	2	2	4	3	40
1	1	5	2	8	2	2	0	10	2	2	5	2	40
		40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	

9. sınıf sayısal branşında görev yapan öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	TOPLAM
1	11	0	3	1	1	2	5	1	1	5	3	12	34
2	10	0	1	3	5	0	6	1	4	2	5	7	34
3	9	1	4	0	0	1	8	4	4	4	4	4	34
4	8	3	2	3	2	6	2	2	3	5	3	3	34
5	7	4	5	2	4	5	2	2	5	1	3	1	34
6	6	7	2	0	5	4	5	1	1	4	4	1	34
7	5	2	4	7	7	3	0	3	1	3	3	1	34
8	4	5	5	5	7	1	1	3	3	2	2	0	34
9	3	2	3	4	1	7	3	7	4	1	1	1	34
10	2	3	3	6	1	3	1	4	3	6	3	1	34
11	1	7	2	3	1	2	1	6	5	1	3	3	34
		34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	34	

9. sınıf servis branşında görev yapan öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	TOPLAM
1	11	0	4	1	0	3	5	0	2	1	0	10	26
2	10	1	2	2	2	0	5	0	1	3	6	4	26
3	9	0	2	3	2	3	2	1	2	7	2	2	26
4	8	1	4	1	2	4	0	2	2	4	3	3	26
5	7	4	2	2	4	1	4	1	3	2	2	1	26
6	6	1	5	4	5	1	2	2	2	3	1	0	26
7	5	2	1	0	5	3	1	5	6	0	1	2	26
8	4	6	3	2	1	1	3	4	3	1	2	0	26
9	3	4	1	3	3	3	1	1	2	3	3	2	26
0	2	4	2	5	1	2	3	2	1	1	3	2	26
1	1	3	0	3	1	5	0	8	2	1	3	0	26
		26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	26	

9. sınıf 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	TOPLAM
1	11	0	5	2	1	2	16	0	1	1	2	16	46
2	10	0	3	5	3	5	5	0	5	2	5	13	46
3	9	3	5	0	5	4	2	2	4	12	6	3	46
4	8	2	3	2	5	5	3	2	2	11	7	4	46
5	7	5	4	6	3	4	6	0	1	3	9	5	46
6	6	5	9	3	4	5	4	3	6	6	1	0	46
7	5	2	4	5	7	4	3	8	7	3	3	0	46
8	4	7	4	3	7	4	4	9	3	1	2	2	46
9	3	6	3	7	5	5	2	4	8	3	3	0	46
10	2	7	2	8	5	4	1	6	4	3	4	2	46
11	1	9	4	5	1	4	0	12	5	1	4	1	46
		46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	

9. sınıf 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	TOPLAM
1	11	0	6	2	2	6	5	1	2	6	2	25	57
2	10	1	7	3	8	1	11	1	3	8	7	7	57
3	9	1	3	1	1	7	11	6	5	10	7	5	57
4	8	3	4	6	2	14	6	2	7	6	5	2	57
5	7	3	9	5	9	4	6	3	6	4	6	2	57
6	6	5	6	6	12	2	6	3	4	4	5	4	57
7	5	6	7	6	5	6	2	6	6	7	3	3	57
8	4	10	4	5	8	5	1	6	9	2	6	1	57
9	3	6	7	6	7	6	2	6	7	2	6	2	57
10	2	12	4	10	2	3	6	5	4	5	5	1	57
11	1	10	0	7	1	3	1	18	4	3	5	5	57
		57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	

9. sınıf 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler Sıra Frekansları Matrisi

		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	TOPLAM
1	11	0	3	1	1	3	5	0	0	5	1	8	27
2	10	1	2	2	2	0	7	0	2	3	2	6	27
3	9	1	4	3	1	3	3	0	3	4	3	2	27
4	8	3	3	3	3	2	1	2	2	2	4	2	27
5	7	6	2	1	4	2	2	3	4	1	1	1	27
6	6	5	5	1	2	4	2	1	3	2	2	0	27
7	5	1	3	2	6	2	0	3	2	2	5	1	27
8	4	2	4	6	2	0	2	3	4	1	2	1	27
9	3	2	0	3	2	5	2	7	2	3	0	1	27
10	2	4	1	2	1	4	2	4	1	3	2	3	27
11	1	2	0	3	3	2	1	4	4	1	5	2	27
		27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27	

Ek-10: Oranlar Matrisleri (P)

8. Sınıf Öğrencilerine Ait Oranlar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		0,43794	0,504324	0,413301	0,754385	0,638004	0,166157
B	0,56206		0,55219	0,472063	0,80641	0,690777	0,171102
C	0,495676	0,44781		0,429307	0,713402	0,608138	0,176832
D	0,586699	0,527937	0,570693		0,81804	0,705098	0,178036
E	0,245615	0,19359	0,286598	0,18196		0,3809	0,054895
F	0,361996	0,309223	0,391862	0,294902	0,6191		0,111874
G	0,833843	0,828898	0,823168	0,821964	0,945105	0,888126	

9. Sınıf Öğrencilerine Ait Oranlar Matrisi

	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
A		0,478442	0,426072	0,33579	0,417231	0,493898	0,175841
B	0,52156		0,437969	0,34168	0,426021	0,510012	0,160162
C	0,57393	0,562031		0,42196	0,490471	0,559312	0,210481
D	0,66421	0,65832	0,57804		0,563738	0,635723	0,22984
E	0,58277	0,573979	0,509529	0,436262		0,564955	0,215622
F	0,5061	0,489988	0,440688	0,364277	0,435045		0,192471
G	0,82416	0,839838	0,789519	0,77016	0,784378	0,807529	

8. Sınıf Kız Öğrenciler Oranlar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		0,403064	0,485243	0,385042	0,79869	0,695582	0,121268
B	0,596936		0,519014	0,499658	0,804282	0,767655	0,13611
C	0,514757	0,480986		0,437776	0,750094	0,660237	0,174242
D	0,614958	0,500342	0,562224		0,858521	0,766817	0,147002
E	0,20131	0,195718	0,249906	0,141479		0,386204	0,030232
F	0,304418	0,232345	0,339763	0,233183	0,613796		0,072569
G	0,878732	0,86389	0,825758	0,852998	0,969768	0,927431	

8. sınıf erkek öğrenciler oranlar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A	-	0,471821	0,524037	0,440791	0,707763	0,583434	0,214089
B	***0,52818***	-	0,554318	0,468262	0,756046	0,619376	0,202851
C	***0,47596***	0,445682	-	0,42129	0,670718	0,548179	0,180104
D	***0,55921***	0,531738	0,57871	-	0,772216	0,638751	0,209698
E	***0,29224***	0,243954	0,329282	0,227784	-	0,370531	0,084599
F	***0,41657***	0,380624	0,451821	0,361249	0,629469	-	0,160271
G	***0,78591***	0,797149	0,819896	0,790302	0,915401	0,839729	-

9. sınıf kız öğrenciler oranlar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		0,494071	0,417722	0,358376	0,449928	0,599964	0,192597
B	0,505929		0,407947	0,348282	0,439473	0,591772	0,155965
C	0,582278	0,592053		0,459642	0,531766	0,655143	0,23608
D	0,641624	0,651718	0,540358		0,574888	0,704595	0,228589
E	0,550072	0,560527	0,468234	0,425112		0,62474	0,213087
F	0,400036	0,408228	0,344857	0,295405	0,37526		0,163556
G	0,807403	0,844035	0,76392	0,771411	0,786913	0,836444	

9. sınıf erkek öğrenciler oranlar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		0,463661	0,429884	0,320344	0,395564	0,424518	0,164267
B	0,536339		0,457849	0,335617	0,416833	0,451619	0,162976
C	0,570116	0,542151		0,395234	0,461924	0,489918	0,192639
D	0,679656	0,664383	0,604766		0,555804	0,586311	0,230666
E	0,604436	0,583167	0,538076	0,444196		0,524627	0,217392
F	0,575482	0,548381	0,510082	0,413689	0,475373		0,212676
G	0,835733	0,837024	0,807361	0,769334	0,782608	0,787324	

8. sınıf genel ortaokul öğrencileri oranlar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		0,41424	0,513343	0,381562	0,759018	0,64138	0,170124
B	0,58576		0,582307	0,464902	0,820888	0,704611	0,198378
C	0,486657	0,417693		0,39191	0,703716	0,599904	0,180205
D	0,618438	0,535098	0,60809		0,837451	0,722336	0,209707
E	0,240982	0,179112	0,296284	0,162549		0,391186	0,049388
F	0,35862	0,295389	0,400096	0,277664	0,608814		0,117508
G	0,829876	0,801622	0,819795	0,790293	0,950612	0,882492	

8. sınıf imam hatip ortaokulu öğrencileri oranlar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
	77	35	84	28	266	98	7
	42	48	72	72	102	156	18
	80	100	50	75	55	65	0
	64	76	36	84	24	44	12
	48	57	33	51	18	30	18
	18	26	46	32	6	12	30
	10	1	8	0	4	5	57
Fj.ri	339	343	329	342	475	410	142
0,5*N	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5	42,5
Fark	296,5	300,5	286,5	299,5	432,5	367,5	99,5
K*N	595	595	595	595	595	595	595
p	0,498319	0,505042	0,481513	0,503361	0,726891	0,617647	0,167227
z	-0,00421	0,012639	-0,04636	0,008426	0,603436	0,299307	-0,96518
s	0,960969	0,977821	0,918824	0,973608	1,568618	1,264489	0

9. sınıf 1. Grup öğrenciler oranlar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		0,442157	0,35198	0,299707	0,428013	0,538386	0,152986
B	0,557843		0,386695	0,338344	0,45864	0,574051	0,131284
C	0,64802	0,613305		0,471414	0,559263	0,656573	0,215515
D	0,700293	0,661656	0,528586		0,585544	0,690028	0,201825
E	0,571987	0,54136	0,440737	0,414456		0,587101	0,194927
F	0,461614	0,425949	0,343427	0,309972	0,412899		0,151522
G	0,847014	0,868716	0,784485	0,798175	0,805073	0,848478	

9. sınıf 2. Grup öğrenciler oranlar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		0,50996	0,493056	0,37208	0,418853	0,465242	0,206495
B	0,49004		0,480224	0,345096	0,396879	0,453431	0,18237
C	0,506944	0,519776		0,381476	0,428237	0,476175	0,218702
D	0,62792	0,654904	0,618524		0,544502	0,588055	0,25346
E	0,581147	0,603121	0,571763	0,455498		0,543673	0,237373
F	0,534758	0,546569	0,523825	0,411945	0,456327		0,232987
G	0,793505	0,81763	0,781298	0,74654	0,762627	0,767013	

8. sınıf öğretmenleri oranlar matrisi

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A		0,653323	0,600644	0,744862	0,76408	0,887617	0,533429	0,69254	0,780535	0,69176	0,90121
B	0,346677		0,434703	0,621618	0,64373	0,81611	0,387129	0,550338	0,663371	0,561752	0,845539
C	0,399356	0,565297		0,67833	0,704312	0,855977	0,439549	0,61196	0,716864	0,620903	0,88326
D	0,255138	0,378382	0,32167		0,525169	0,756471	0,285965	0,435484	0,541331	0,447646	0,818874
E	0,23592	0,35627	0,295688	0,474831		0,740114	0,267592	0,411095	0,514275	0,424135	0,812337
F	0,112383	0,18389	0,144023	0,243529	0,259886		0,128967	0,20958	0,271625	0,20919	0,599831
G	0,466571	0,612871	0,560451	0,714035	0,732408	0,871033		0,656673	0,751951	0,659372	0,885926
H	0,30746	0,449662	0,38804	0,564516	0,588905	0,79042	0,343327		0,605196	0,50904	0,840531
I	0,219465	0,336629	0,283136	0,458669	0,485725	0,728375	0,248049	0,394804		0,409079	0,798972
J	0,30824	0,438248	0,379097	0,552354	0,575865	0,79081	0,340628	0,49096	0,590921		0,847392
K	0,09879	0,154461	0,11674	0,181126	0,187663	0,400169	0,114074	0,159469	0,201028	0,152608	

9. sınıf öğretmenleri oranlar matrisi

	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**
A		0,726893	0,568639	0,669675	0,675858	0,809379	0,449201	0,621124	0,758166	0,673314	0,840059
B	0,273107		0,346864	0,424201	0,453462	0,618314	0,236893	0,388166	0,544112	0,457249	0,696095
C	0,431361	0,653136		0,593284	0,602574	0,740325	0,387574	0,548284	0,682071	0,598521	0,785947
D	0,330325	0,575799	0,406716		0,522899	0,688876	0,287249	0,456302	0,618994	0,52716	0,754911
E	0,324142	0,546538	0,397426	0,477101		0,657041	0,29216	0,44216	0,588964	0,501006	0,727308
F	0,190621	0,381686	0,259675	0,311124	0,342959		0,170148	0,285799	0,416391	0,341065	0,600533
G	0,550799	0,763107	0,612426	0,712751	0,70784	0,829852		0,661982	0,782544	0,703787	0,851834
H	0,378876	0,611834	0,451716	0,543698	0,55784	0,714201	0,338018		0,647189	0,559882	0,773669
I	0,241834	0,455888	0,317929	0,381006	0,411036	0,583609	0,217456	0,352811		0,401982	0,562485
J	0,326686	0,542751	0,401479	0,47284	0,498994	0,658935	0,296213	0,440118	0,598018		0,737337
K	0,159941	0,303905	0,214053	0,245089	0,272692	0,399467	0,148166	0,226331	0,437515	0,262663	

8. sınıf sınav kapsamında yer alan branşlar

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A		0,625673	0,595684	0,732699	0,758506	0,895713	0,507065	0,658304	0,77773	0,672097	0,913783
B	0,374327		0,468906	0,635957	0,664456	0,839629	0,39158	0,540033	0,688966	0,569156	0,866205
C	0,404316	0,531094		0,658401	0,690984	0,862505	0,417291	0,570358	0,706411	0,596982	0,894992
D	0,267301	0,364043	0,341599		0,53489	0,777874	0,283208	0,408593	0,554835	0,440167	0,831411
E	0,241494	0,335544	0,309016	0,46511		0,756103	0,259227	0,37846	0,516196	0,408112	0,820934
F	0,104287	0,160371	0,137495	0,222126	0,243897		0,119425	0,177336	0,254181	0,183439	0,593522
G	0,492935	0,60842	0,582709	0,716792	0,740773	0,880575		0,641003	0,763072	0,657295	0,896819
H	0,341696	0,459967	0,429642	0,591407	0,62154	0,822664	0,358997		0,644127	0,526048	0,860775
I	0,22227	0,311034	0,293589	0,445165	0,483804	0,745819	0,236928	0,355873		0,38961	0,810025
J	0,327903	0,430844	0,403018	0,559833	0,591888	0,816561	0,342705	0,473952	0,61039		0,864475
K	0,086217	0,133795	0,105008	0,168589	0,179066	0,406478	0,103181	0,139225	0,189975	0,135525	

8. sınıf sınav kapsamı dışı

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	11	22	11	0	0	66	0	0	11	0	121
	10	10	10	30	20	10	10	40	20	30	30
	9	27	0	18	27	18	9	27	18	27	18
	0	0	8	32	24	24	16	16	16	32	8
	0	28	0	14	21	7	14	42	21	7	0
	6	6	0	24	12	36	6	12	18	12	0
	10	10	5	10	10	10	20	0	20	10	5
	0	16	24	4	20	0	4	4	8	4	4
	9	9	15	3	3	0	6	6	3	9	3
	6	0	10	6	0	2	8	4	4	4	0
	10	2	2	0	1	0	4	0	0	1	2
TOP	71	130	85	141	138	173	97	151	139	136	191
0.5	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11
fark	60	119	74	130	127	162	86	140	128	125	180
KN	242	242	242	242	242	242	242	242	242	242	242
p	0,247934	0,491736	0,305785	0,53719	0,524793	0,669421	0,355372	0,578512	0,528926	0,516529	0,743802
Z	-0,68101	-0,02072	-0,50783	0,093357	0,062188	0,438316	-0,37086	0,198089	0,072569	0,041444	0,65511
	0	0,660288	0,173173	0,774363	0,743194	1,119322	0,310149	0,879095	0,753575	0,72245	1,336116
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

8. sınıf 1-10 yıl kıdem

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	0	33	0	11	22	110	11	0	33	0	187
	10	10	0	20	40	100	20	20	0	20	130
	9	27	0	36	63	27	18	27	45	72	9
	16	16	40	40	8	16	16	24	72	48	0
	7	21	28	42	14	28	0	56	35	14	14
	18	18	18	24	30	18	30	12	24	30	0
	10	10	25	15	15	10	40	25	20	5	10
	20	28	20	16	32	0	12	0	8	8	4
	6	15	24	12	3	6	9	21	6	9	0
	26	8	8	2	2	2	4	6	4	12	0
	7	4	3	3	3	0	9	4	1	2	1
TOPLAM	129	190	166	221	232	317	169	195	248	220	355
0.5*N	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5	18,5
Fark	110,5	171,5	147,5	202,5	213,5	298,5	150,5	176,5	229,5	201,5	336,5
k.N	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407	407
p	0,271499	0,421376	0,362408	0,497543	0,52457	0,733415	0,369779	0,433661	0,563882	0,495086	0,826781
Z	-0,60829	-0,19837	-0,35203	-0,00616	0,061627	0,623175	-0,33244	-0,16706	0,160819	-0,01232	0,941522
	0	0,409912	0,256256	0,602128	0,669913	1,231461	0,275847	0,441225	0,769106	0,595968	1,549809

8. sınıf 11-20 yıl kıdem

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	22	33	22	33	11	220	11	22	11	0	341
	20	40	30	20	50	140	20	50	80	40	170
	45	27	27	90	99	63	27	63	54	54	45
	32	32	72	80	88	24	40	16	56	80	8
	28	70	49	42	91	21	28	63	42	14	14
	30	12	12	66	18	72	30	30	84	42	0
	20	55	15	45	40	10	20	45	50	25	5
	24	36	40	20	16	4	12	40	8	48	16
	27	33	30	9	21	6	21	18	18	12	3
	22	6	20	10	2	2	28	12	10	16	4
	14	6	7	2	2	1	18	5	1	8	2
TOP	284	350	324	417	438	563	255	364	414	339	608
0.5*N	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33	33
fark	251	317	291	384	405	530	222	331	381	306	575
K.N	726	726	726	726	726	726	726	726	726	726	726
p	0,34573	0,436639	0,400826	0,528926	0,557851	0,730028	0,305785	0,455923	0,524793	0,421488	0,792011
Z	-0,39687	-0,1595	-0,25121	0,072569	0,145524	0,612896	-0,50783	-0,11071	0,062188	-0,19809	0,813419
	0,110959	0,348337	0,256625	0,580403	0,653357	1,12073	0	0,397123	0,570021	0,309744	1,321252

8. sınıf 21 ve üzeri yıl kıdem

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	0	0	0	0	11	77	11	0	22	11	99
	0	10	0	40	0	50	0	50	10	10	40
	9	0	9	27	27	18	9	18	45	18	9
	0	8	8	8	24	16	0	16	16	56	16
	0	28	14	7	21	7	7	14	35	14	0
	6	0	0	30	24	18	6	12	24	6	0
	5	25	0	10	5	5	15	5	5	25	5
	8	8	4	8	16	0	12	8	4	4	12
	6	9	21	0	3	0	12	12	0	0	0
	8	6	12	4	0	0	8	2	0	2	0
	10	2	3	1	1	0	3	0	0	0	1
TOP	52	96	71	135	132	191	83	137	161	146	182
0.5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5	10,5
Fark	41,5	85,5	60,5	124,5	121,5	180,5	72,5	126,5	150,5	135,5	171,5
K.N	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231	231
p	0,179654	0,37013	0,261905	0,538961	0,525974	0,781385	0,313853	0,547619	0,651515	0,58658	0,742424
Z	-0,91669	-0,33151	-0,63748	0,097817	0,065153	0,77688	-0,48496	0,119648	0,389414	0,218756	0,650837
	0	0,585176	0,279202	1,014502	0,981839	1,693566	0,431727	1,036334	1,3061	1,135442	1,567523

9. sınıf dil branşı

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	0	44	11	0	22	99	0	0	22	22	110
2	0	50	20	50	40	20	0	20	30	20	50
3	0	18	0	36	45	27	9	36	54	27	18
4	16	8	16	16	48	24	0	16	40	40	16
5	7	35	14	21	0	35	7	7	28	28	28
6	18	18	24	12	12	12	18	30	18	12	6
7	20	25	5	5	10	5	15	20	15	25	5
8	12	12	16	16	16	4	16	12	0	8	8
9	18	6	21	9	9	3	12	6	3	3	0
10	10	0	12	10	4	4	8	6	4	2	0
11	6	0	1	1	0	1	10	4	1	3	3
TOPLAM	107	216	140	176	206	234	95	157	215	190	244
0.5	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
Fark	92	201	125	161	191	219	80	142	200	175	229
K.N	330	330	330	330	330	330	330	330	330	330	330
p	0,278788	0,609091	0,378788	0,487879	0,578788	0,663636	0,242424	0,430303	0,606061	0,530303	0,693939
Z	-0,58645	0,27695	-0,30867	-0,03039	0,198794	0,422408	-0,69853	-0,1756	0,269066	0,076032	0,507048
	0,11208	0,975476	0,38986	0,668138	0,897319	1,120934	0	0,522923	0,967592	0,774557	1,205574

9. sınıf sosyal branşı

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	0	33	22	33	44	77	0	0	44	0	187
2	10	40	30	10	20	100	0	30	50	10	100
3	36	36	9	9	45	27	18	18	81	63	18
4	16	24	40	32	40	40	16	32	40	40	0
5	35	21	42	35	28	21	14	14	7	49	14
6	24	60	12	36	24	18	6	30	12	6	12
7	5	20	25	25	20	15	30	20	30	10	0
8	20	4	12	20	12	8	28	28	4	16	8
9	6	12	6	21	9	3	15	27	9	12	0
0	22	4	6	2	8	6	10	4	4	8	6
1	5	2	8	2	2	0	10	2	2	5	2
TOP	179	256	212	225	252	315	147	205	283	219	347
0.5	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20	20
Fark	159	236	192	205	232	295	127	185	263	199	327
KN	440	440	440	440	440	440	440	440	440	440	440
p	0,361364	0,536364	0,436364	0,465909	0,527273	0,670455	0,288636	0,420455	0,597727	0,452273	0,743182
Z	-0,35482	0,091277	-0,1602	-0,08556	0,068416	0,441169	-0,55737	-0,20073	0,247469	-0,11992	0,653186
	0,202557	0,64865	0,397178	0,471815	0,625789	0,998541	0	0,356642	0,804842	0,437451	1,210559

9. sınıf sayısal branşı

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	0	33	11	11	22	55	11	11	55	33	132
2	0	10	30	50	0	60	10	40	20	50	70
3	9	36	0	0	9	72	36	36	36	36	36
4	24	16	24	16	48	16	16	24	40	24	24
5	28	35	14	28	35	14	14	35	7	21	7
6	42	12	0	30	24	30	6	6	24	24	6
7	10	20	35	35	15	0	15	5	15	15	5
8	20	20	20	28	4	4	12	12	8	8	0
9	6	9	12	3	21	9	21	12	3	3	3
10	6	6	12	2	6	2	8	6	12	6	2
11	7	2	3	1	2	1	6	5	1	3	3
TOP	152	199	161	204	186	263	155	192	221	223	288
0.5	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17	17
Fark	135	182	144	187	169	246	138	175	204	206	271
KN	374	374	374	374	374	374	374	374	374	374	374
p	0,360963	0,486631	0,385027	0,5	0,451872	0,657754	0,368984	0,467914	0,545455	0,550802	0,724599
Z	-0,35589	-0,03352	-0,2923	0	-0,12093	0,406341	-0,33455	-0,08051	0,114185	0,127688	0,596559
	0	0,32237	0,063582	0,355887	0,234953	0,762228	0,021342	0,275374	0,470072	0,483575	0,952446

9. sınıf servis branşı

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	0	44	11	0	33	55	0	22	11	0	110
2	10	20	20	20	0	50	0	10	30	60	40
3	0	18	27	18	27	18	9	18	63	18	18
4	8	32	8	16	32	0	16	16	32	24	24
5	28	14	14	28	7	28	7	21	14	14	7
6	6	30	24	30	6	12	12	12	18	6	0
7	10	5	0	25	15	5	25	30	0	5	10
8	24	12	8	4	4	12	16	12	4	8	0
9	12	3	9	9	9	3	3	6	9	9	6
0	8	4	10	2	4	6	4	2	2	6	4
1	3	0	3	1	5	0	8	2	1	3	0
TOP	109	182	134	153	142	189	100	151	184	153	219
0.5	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13	13
Fark	96	169	121	140	129	176	87	138	171	140	206
KN	286	286	286	286	286	286	286	286	286	286	286
p	0,335664	0,590909	0,423077	0,48951	0,451049	0,615385	0,304196	0,482517	0,597902	0,48951	0,72028
Z	-0,42433	0,229884	-0,19403	-0,0263	-0,12301	0,293381	-0,51237	-0,04384	0,247921	-0,0263	0,583673
	0,088045	0,742255	0,318343	0,486074	0,389359	0,805752	0	0,468534	0,760291	0,486074	1,096043

9. sınıf 1-10 yıl kıdem

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	0	55	22	11	22	176	0	11	11	22	176
	0	30	50	30	50	50	0	50	20	50	130
	27	45	0	45	36	18	18	36	108	54	27
	16	24	16	40	40	24	16	16	88	56	32
	35	28	42	21	28	42	0	7	21	63	35
	30	54	18	24	30	24	18	36	36	6	0
	10	20	25	35	20	15	40	35	15	15	0
	28	16	12	28	16	16	36	12	4	8	8
	18	9	21	15	15	6	12	24	9	9	0
	14	4	16	10	8	2	12	8	6	8	4
	9	4	5	1	4	0	12	5	1	4	1
TOP	187	289	227	260	269	373	164	240	319	295	413
0.5	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23	23
Fark	164	266	204	237	246	350	141	217	296	272	390
KN	506	506	506	506	506	506	506	506	506	506	506
P	0,324111	0,525692	0,403162	0,468379	0,486166	0,6917	0,278656	0,428854	0,58498	0,537549	0,770751
Z	-0,456235	0,064444	-0,245171	-0,079344	-0,034684	0,500674	-0,58684	-0,179293	0,214651	0,094262	0,741322
	0,130604	0,651283	0,341667	0,507494	0,552155	1,087512	0,000000	0,407545	0,801489	0,681100	1,328161

9. sınıf 11-20 yıl kıdem

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	0	66	22	22	66	55	11	22	66	22	275
	10	70	30	80	10	110	10	30	80	70	70
	9	27	9	9	63	99	54	45	90	63	45
	24	32	48	16	112	48	16	56	48	40	16
	21	63	35	63	28	42	21	42	28	42	14
	30	36	36	72	12	36	18	24	24	30	24
	30	35	30	25	30	10	30	30	35	15	15
	40	16	20	32	20	4	24	36	8	24	4
	18	21	18	21	18	6	18	21	6	18	6
	24	8	20	4	6	12	10	8	10	10	2
	10	0	7	1	3	1	18	4	3	5	5
TOP	216	374	275	345	368	423	230	318	398	339	476
0.5	28,5	28,5	28,5	28,5	28,5	28,5	28,5	28,5	28,5	28,5	28,5
Fark	187,5	345,5	246,5	316,5	339,5	394,5	201,5	289,5	369,5	310,5	447,5
KN	627	627	627	627	627	627	627	627	627	627	627
p	0,299043	0,551037	0,393142	0,504785	0,541467	0,629187	0,321372	0,461722	0,589314	0,495215	0,713716
Z	-0,52715	0,128281	-0,27114	0,011994	0,104131	0,3297	-0,46387	-0,0961	0,225781	-0,01199	0,564274
	0,000000	0,655436	0,256015	0,539148	0,631286	0,856855	0,063288	0,431060	0,752936	0,515161	1,091429

9. sınıf 21 ve üzeri kıdem

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	0	33	11	11	33	55	0	0	55	11	88
	10	20	20	20	0	70	0	20	30	20	60
	9	36	27	9	27	27	0	27	36	27	18
	24	24	24	24	16	8	16	16	16	32	16
	42	14	7	28	14	14	21	28	7	7	7
	30	30	6	12	24	12	6	18	12	12	0
	5	15	10	30	10	0	15	10	10	25	5
	8	16	24	8	0	8	12	16	4	8	4
	6	0	9	6	15	6	21	6	9	0	3
	8	2	4	2	8	4	8	2	6	4	6
	2	0	3	3	2	1	4	4	1	5	2
TOP	144	190	145	153	149	205	103	147	186	151	209
0.5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5	13,5
Fark	130,5	176,5	131,5	139,5	135,5	191,5	89,5	133,5	172,5	137,5	195,5
KN	297	297	297	297	297	297	297	297	297	297	297
P	0,439394	0,594276	0,442761	0,469697	0,456229	0,644781	0,301347	0,449495	0,580808	0,462963	0,658249
Z	-0,15251	0,238559	-0,14397	-0,07603	-0,10994	0,371268	-0,52053	-0,12694	0,203961	-0,09297	0,407689
	0,368025	0,75909	0,376558	0,444499	0,410592	0,891799	0	0,393593	0,724492	0,427559	0,92822

Ek-11: Birim Normal Sapmalar Matrisleri (Z)

8. Sınıf Öğrencilerine Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		-0,15619	0,010838	-0,21906	0,688353	0,353128	-0,96946
B	0,156194		0,131195	-0,07008	0,864742	0,498054	-0,94982
C	-0,01084	-0,1312		-0,17814	0,563351	0,27447	-0,92751
D	0,219061	0,070084	0,178139		0,90792	0,53912	-0,92287
E	-0,68835	-0,86474	-0,56335	-0,90792		-0,30312	-1,59914
F	-0,35313	-0,49805	-0,27447	-0,53912	0,303119		-1,21662
G	0,969464	0,949821	0,927506	0,922874	1,59914	1,216623	
TOPLAM	**0,2924**	**-0,63028**	**0,409858**	**-0,99145**	**4,926624**	**2,578277**	**-6,58543**
p	**0,041771**	**-0,09004**	**0,058551**	**-0,14164**	**0,703803**	**0,368325**	**-0,94078**
sj	**0,982547**	**0,850735**	**0,999326**	**0,799139**	**1,644579**	**1,3091**	**0**

9. Sınıf Öğrencilerine Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		-0,05407	-0,18638	-0,42398	-0,20898	-0,0153	-0,93133
B	0,054065		-0,15612	-0,40788	-0,18651	0,025099	-0,99379
C	0,186384	0,15612		-0,19688	-0,02389	0,149225	-0,80475
D	0,42398	0,407883	0,196882		0,160452	0,347049	-0,73937
E	0,208983	0,186513	0,023889	-0,16045		0,163545	-0,78707
F	0,015297	-0,0251	-0,14922	-0,34705	-0,16354		-0,86883
G	0,931333	0,993793	0,804754	0,739375	0,787066	0,868827	
TOPLAM	**1,820042**	**1,665144**	**0,533797**	**-0,79687**	**0,364588**	**1,538447**	**-5,12515**
p	**0,260006**	**0,237878**	**0,076257**	**-0,11384**	**0,052084**	**0,219778**	**-0,73216**
sj	**0,99217**	**0,970042**	**0,808421**	**0,618325**	**0,784248**	**0,951942**	**0**

8. Sınıf Kız Öğrencilerine Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		-0,24542	-0,037	-0,29227	0,836952	0,511734	-1,168671
B	0,245424		0,04768	-0,00086	0,857015	0,731146	-1,09796
C	0,036998	-0,04768		-0,15661	0,674786	0,413111	-0,93754
D	0,292266	0,000857	0,156611		1,073696	0,728405	-1,04938
E	-0,83695	-0,85701	-0,67479	-1,0737		-0,28923	-1,8774
F	-0,51173	-0,73115	-0,41311	-0,7284	0,289226		-1,45692
G	1,168671	1,097963	0,937535	1,049376	1,877402	1,456919	
TOPLAM	**0,394673**	**-0,78244**	**0,016932**	**-1,20246**	**5,609076**	**3,55209**	**-7,58787**
p	**0,056382**	**-0,11178**	**0,002419**	**-0,17178**	**0,801297**	**0,507441**	**-1,08398**
sj	**1,140363**	**0,972203**	**1,0864**	**0,912201**	**1,885278**	**1,591422**	**0**

8. Sınıf Erkek Öğrencilere Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		-0,07069	0,060289	-0,14896	0,546861	0,210686	-0,79231
B	0,070693		0,13658	-0,07964	0,693639	0,303841	-0,83148
C	-0,06029	-0,13658		-0,19859	0,441897	0,121062	-0,91497
D	0,148964	0,079639	0,198594		0,746166	0,355123	-0,80747
E	-0,54686	-0,69364	-0,4419	-0,74617		-0,33045	-1,37478
F	-0,21069	-0,30384	-0,12106	-0,35512	0,330448		-0,99335
G	0,792312	0,83148	0,914969	0,807469	1,374783	0,993347	
Toplam	**0,194133**	**-0,29363**	**0,747473**	**-0,72102**	**4,133794**	**1,653611**	**-5,71436**
p	**0,027733**	**-0,04195**	**0,106782**	**-0,103**	**0,590542**	**0,23623**	**-0,81634**
sj	**0,84407**	**0,774389**	**0,923119**	**0,713334**	**1,406879**	**1,052567**	**0**

9. sınıf kız Öğrencilere Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		-0,01486	-0,20773	-0,3628	-0,12584	0,253254	-0,86836
B	0,014861		-0,23283	-0,38996	-0,15231	0,232106	-1,01118
C	0,207726	0,232828		-0,10134	0,079709	0,399244	-0,71897
D	0,362803	0,389964	0,101336		0,188832	0,537661	-0,7435
E	0,125844	0,152306	-0,07971	-0,18883		0,317953	-0,79576
F	-0,25325	-0,23211	-0,39924	-0,53766	-0,31795		-0,97995
G	0,868365	1,011182	0,718969	0,743501	0,795756	0,97995	

9. sınıf erkek Öğrencilere Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		-0,09121	-0,17667	-0,46674	-0,26485	-0,19035	-0,97707
B	0,091214		-0,10585	-0,42446	-0,21	-0,12157	-0,9823
C	0,176669	0,105854		-0,2657	-0,09559	-0,02527	-0,86821
D	0,466737	0,424455	0,265704		0,140338	0,218065	-0,73665
E	0,264847	0,210002	0,095587	-0,14034		0,06177	-0,78103
F	0,190348	0,121571	0,025274	-0,21806	-0,06177		-0,79717
G	0,977072	0,982299	0,868212	0,736655	0,781031	0,797169	
TOPLAM	**2,166888**	**1,752967**	**0,972253**	**-0,77864**	**0,289164**	**0,739811**	**-5,14244**
p	**0,309555**	**0,250424**	**0,138893**	**-0,11123**	**0,041309**	**0,105687**	**-0,73463**
sj	**1,044189**	**0,985058**	**0,873527**	**0,623399**	**0,775943**	**0,840321**	**0**

8. sınıf genel ortaokul Öğrencilerine Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		-0,21665	0,033453	-0,30138	0,703146	0,36215	-0,95367
B	0,21665		0,2078	-0,08809	0,918755	0,537708	-0,84743
C	-0,03345	-0,2078		-0,27435	0,535117	0,253098	-0,91458
D	0,301381	0,08809	0,274345		0,984036	0,589795	-0,80744
E	-0,70315	-0,91875	-0,53512	-0,98404		-0,27623	-1,65082
F	-0,36215	-0,53771	-0,2531	-0,5898	0,276228		-1,18754
G	0,953673	0,847429	0,914583	0,807438	1,650817	1,187535	
TOPLAM	**0,372955**	**-0,94539**	**0,641968**	**-1,43021**	**5,068099**	**2,654059**	**-6,36148**
p	**0,053279**	**-0,13506**	**0,09171**	**-0,20432**	**0,724014**	**0,379151**	**-0,90878**
sj	**0,962062**	**0,773726**	**1,000492**	**0,704466**	**1,632796**	**1,287933**	**0**

9. sınıf 1. Grup Öğrencilere Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		-0,1455	-0,37998	-0,52524	-0,18144	0,096369	-1,02371
B	0,145503		-0,28794	-0,41699	-0,10386	0,186698	-1,12034
C	0,379979	0,287945		-0,07172	0,1491	0,403129	-0,78743
D	0,525243	0,416986	0,071715		0,216097	0,495929	-0,83512
E	0,181435	0,103861	-0,1491	-0,2161		0,220093	-0,85988
F	-0,09637	-0,1867	-0,40313	-0,49593	-0,22009		-1,02993
G	1,023712	1,120341	0,787429	0,835119	0,859883	1,029929	
TOPLAM	**2,159504**	**1,596931**	**-0,36101**	**-0,89085**	**0,71969**	**2,432147**	**-5,65641**
p	**0,308501**	**0,228133**	**-0,05157**	**-0,12726**	**0,102813**	**0,34745**	**-0,80806**
sj	**1,11656**	**1,036192**	**0,756486**	**0,680795**	**0,910872**	**1,155509**	**0**

9. sınıf 2. Grup Öğrencilere Ait Birim Normal Sapmalar Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A		0,024969	-0,01741	-0,32635	-0,20483	-0,08724	-0,81864
B	-0,02497		-0,04959	-0,3986	-0,26143	-0,117	-0,90637
C	0,017408	0,049592		-0,30161	-0,18087	-0,05976	-0,77658
D	0,326348	0,398596	0,301607		0,111783	0,222545	-0,66364
E	0,204828	0,261435	0,180865	-0,11178		0,109692	-0,71478
F	0,087237	0,116997	0,059756	-0,22254	-0,10969		-0,72904
G	0,818643	0,906371	0,776585	0,663641	0,71478	0,729044	
TOPLAM	**1,429495**	**1,757958**	**1,251813**	**-0,69724**	**0,069743**	**0,797292**	**-4,60906**
p	**0,204214**	**0,251137**	**0,17883**	**-0,09961**	**0,009963**	**0,113899**	**-0,65844**
sj	**0,862651**	**0,909574**	**0,837268**	**0,558832**	**0,668401**	**0,772336**	**0**

8. sınıf öğretmenleri

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A		0,394309	0,255014	0,658408	0,71949	1,213952	0,083892	0,503064	0,774	0,500845	1,288475
B	-0,39431		-0,16441	0,309733	0,368448	0,900638	-0,28681	0,126516	0,421682	0,155413	1,017485
C	-0,25501	0,164412		0,463034	0,536843	1,062417	-0,15211	0,284432	0,57355	0,307852	1,19144
D	-0,65841	-0,30973	-0,46303		0,063131	0,694996	-0,56521	-0,16243	0,103787	-0,13161	0,911081
E	-0,71949	-0,36845	-0,53684	-0,06313		0,643698	-0,62011	-0,22473	0,035791	-0,19133	0,886543
F	-1,21395	-0,90064	-1,06242	-0,695	-0,6437		-1,13129	-0,80788	-0,60791	-0,80924	0,252909
G	-0,08389	0,286809	0,152114	0,565211	0,620111	1,131287		0,403399	0,680642	0,410749	1,205144
H	-0,50306	-0,12652	-0,28443	0,162429	0,224729	0,80788	-0,4034		0,266821	0,022662	0,996641
I	-0,774	-0,42168	-0,57355	-0,10379	-0,03579	0,607907	-0,68064	-0,26682		-0,22991	0,837956
J	-0,50084	-0,15541	-0,30785	0,131612	0,191326	0,809236	-0,41075	-0,02266	0,229915		1,025312
K	-1,28848	-1,01748	-1,19144	-0,91108	-0,88654	-0,25291	-1,20514	-0,99664	-0,83796	-1,02531	
TOPLAM	-6,39145	-2,45439	-4,17685	0,517433	1,158046	7,619102	-5,37157	-1,16375	1,640324	-0,98988	9,612987
P	-0,58104	-0,22313	-0,37971	0,047039	0,105277	0,692646	-0,48832	-0,1058	0,14912	-0,08999	0,873908
sj	0	0,357915	0,201327	0,62808	0,686318	1,273686	0,092716	0,475245	0,730161	0,491052	1,454949

9. sınıf öğretmenleri

	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**	**H**	**I**	**J**	**K**
A		0,60344	0,17291	0,43901	0,45615	0,87561	-0,12768	0,30843	0,70041	0,44908	0,9947
B	-0,60344		-0,3938	-0,19116	-0,11692	0,30105	-0,71633	-0,2841	0,1108	-0,10737	0,5132
C	-0,17291	0,3938		0,236	0,26002	0,64435	-0,28565	0,12133	0,4735	0,24952	0,79244
D	-0,43901	0,19116	-0,236		0,05743	0,49267	-0,56144	-0,10976	0,30284	0,06813	0,69003
E	-0,45615	0,11692	-0,26002	-0,05743		0,4044	-0,54709	-0,1455	0,22488	0,00252	0,60469
F	-0,87561	-0,30105	-0,64435	-0,49267	-0,4044		-0,95358	-0,5657	-0,21114	-0,40956	0,25473
G	0,12768	0,71633	0,28565	0,56144	0,54709	0,95358		0,41788	0,78082	0,53532	1,04433
H	-0,30843	0,2841	-0,12133	0,10976	0,1455	0,5657	-0,41788		0,37774	0,15067	0,75098
I	-0,70041	-0,1108	-0,4735	-0,30284	-0,22488	0,21114	-0,78082	-0,37774		-0,24822	0,15727
J	*-0,44908*	*0,10737*	*-0,24952*	*-0,06813*	*-0,00252*	*0,40956*	*-0,53532*	*-0,15067*	*0,24822*		*0,63516*
K	-0,9947	-0,5132	-0,79244	-0,69003	-0,60469	-0,25473	-1,04433	-0,75098	-0,15727	-0,63516	
TOPLAM	-4,87208	1,48807	-2,71239	-0,45604	0,11276	4,60333	-5,97012	-1,53681	2,8508	0,05494	6,43753
P	-0,44292	0,13528	-0,24658	-0,04146	0,01025	0,41848	-0,54274	-0,13971	0,25916	0,00499	0,58523
sj	**0,099822**	**0,678017**	**0,296157**	**0,50128**	**0,552989**	**0,961223**	**0**	**0,403028**	**0,801902**	**0,547733**	**1,127968**

8. sınıf sınav kapsamında yer alan branşlar

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A		0,320414	0,242192	0,620996	0,701506	1,257497	0,017709	0,40784	0,764548	0,445712	1,364426
B	-0,32041		-0,07802	0,347674	0,424655	0,992934	-0,2752	0,100516	0,492921	0,174226	1,108631
C	-0,24219	0,07802		0,408102	0,498642	1,091642	-0,20883	0,177285	0,54293	0,245543	1,253523
D	-0,621	-0,34767	-0,4081		0,087569	0,765032	-0,57334	-0,23117	0,137886	-0,15055	0,959756
E	-0,70151	-0,42466	-0,49864	-0,08757		0,693823	-0,64573	-0,30953	0,040608	-0,2324	0,918931
F	-1,2575	-0,99293	-1,09164	-0,76503	-0,69382		-1,17786	-0,92557	-0,66139	-0,90234	0,236614
G	-0,01771	0,275203	0,208828	0,573337	0,64573	1,177865		0,361142	0,716219	0,405093	1,26363
H	-0,40784	-0,10052	-0,17728	0,231166	0,309527	0,925567	-0,36114		0,369513	0,065338	1,083807
I	-0,76455	-0,49292	-0,54293	-0,13789	-0,04061	0,66139	-0,71622	-0,36951		-0,28034	0,877988
J	-0,44571	-0,17423	-0,24554	0,150545	0,232404	0,902337	-0,40509	-0,06534	0,280336		1,100649
K	-1,36443	-1,10863	-1,25352	-0,95976	-0,91893	-0,23661	-1,26363	-1,08381	-0,87799	-1,10065	
TOPLAM	-6,14284	-2,96792	-3,84467	0,381576	1,246671	8,231474	-5,60934	-1,93813	1,805582	-1,33036	10,16795
P	-0,55844	-0,26981	-0,34952	0,034689	0,113334	0,748316	-0,50994	-0,17619	0,164144	-0,12094	0,924359
sj	0	0,288629	0,208925	0,593129	0,671774	1,306756	0,0485	0,382246	0,722584	0,437498	1,4828

Ek-12: Hata Matrisleri

8. Sınıf Öğrencilerine Ait Hata Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A	0,5	0,009627	0,00237	0,013938	0,00836	0,010007	0,003242
B	0,009627	0,5	0,006872	0,007362	0,020053	0,014122	0,026357
C	0,00237	0,006872	0,5	0,00864	0,027216	0,013495	0,018014
D	0,013938	0,007362	0,00864	0,5	0,016973	0,010137	0,034068
E	0,00836	0,020053	0,027216	0,016973	0,5	0,012268	0,004866
F	0,010007	0,014122	0,013495	0,010137	0,012268	0,5	0,016624
G	0,003242	0,026357	0,018014	0,034068	0,004866	0,016624	0,5
Toplam	**0,28461**						
Karşılaştırma Sayısı	**21**						
Ortalama Hata	**0,013553**						

9. Sınıf Öğrencilerine Ait Hata Matrisi

	A	B	C	D	E	F	G
A	0,5	0,012731	0,001033	0,01847	0,000414	0,009942	0,015283
B	0,012731	0,5	0,002167	0,020846	0,000282	0,017232	0,005851
C	0,001033	0,002167	0,5	0,002657	0,000113	0,002251	0,001056
D	0,01847	0,020846	0,002657	0,5	0,002154	0,005057	0,038341
E	0,000414	0,000282	0,000113	0,002154	0,5	0,001633	0,000826
F	0,009942	0,017232	0,002251	0,005057	0,001633	0,5	0,021908
G	0,015283	0,005851	0,001056	0,038341	0,000826	0,021908	0,5
Toplam	**0,180247**						
	21						
Hata	**0,008583**						

8. Sınıf Kız Öğrenci

	A	B	C	D	E	F	G
A	0,5	0,030165	0,006761	0,024719	0,026852	0,021555	0,0058
B	0,030165	0,5	0,026445	0,023581	0,015117	0,035541	0,029364
C	0,006761	0,026445	0,5	0,006921	0,037725	0,032991	0,035591
D	0,024719	0,023581	0,006921	0,5	0,023778	0,015316	0,033829
E	0,026852	0,015117	0,037725	0,023778	0,5	0,00177	0,000535
F	0,021555	0,035541	0,032991	0,015316	0,00177	0,5	0,016812
G	0,0058	0,029364	0,035591	0,033829	0,000535	0,016812	0,5
Toplam	**0,451167**						
	21						
Hata	**0,021484**						

8. sınıf erkek öğrenciler

	A	B	C	D	E	F	G
A	0,5	0,000403	0,007466	0,007201	0,005455	0,000854	0,014774
B	0,000403	0,5	0,004798	0,007396	0,019579	0,009814	0,016499
C	0,007466	0,004798	0,5	0,004372	0,015004	0,00332	0,002131
D	0,007201	0,007396	0,004372	0,5	0,0162	0,005969	0,028121
E	0,005455	0,019579	0,015004	0,0162	0,5	0,008978	0,004868
F	0,000854	0,009814	0,00332	0,005969	0,008978	0,5	0,014001
G	0,014774	0,016499	0,002131	0,028121	0,004868	0,014001	0,5
Toplam	**0,197203**						
	21			0,036153	0,058086	0,024827	0,05029
Hata	**0,009391**						

9. sınıf kız öğrenciler

	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
A	0,5	0,018064	0,001592	0,020261	0,001287	0,021049	0,013963
B	0,018064	0,5	0,000484	0,01884	0,00028	0,024791	0,014836
C	0,001592	0,000484	0,5	0,001618	0,000536	0,001297	0,000628
D	0,020261	0,01884	0,001618	0,5	0,000926	0,010258	0,041839
E	0,001287	0,00028	0,000536	0,000926	0,5	0,001424	0,000648
F	0,021049	0,024791	0,001297	0,010258	0,001424	0,5	0,032134
G	0,013963	0,014836	0,000628	0,041839	0,000648	0,032134	0,5
Toplam	**0,226756 21**						
Hata	**0,010798**						

9. sınıf erkek öğrenciler

	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
A	0,5	0,012762	0,002361	0,01661	0,001309	0,00529	0,016068
B	0,012762	0,5	0,002251	0,023187	0,000346	0,00916	0,000678
C	0,002361	0,002251	0,5	0,00601	0,000793	0,003163	0,001451
D	0,01661	0,023187	0,00601	0,5	0,004818	0,000445	0,035845
E	0,001309	0,000346	0,000793	0,004818	0,5	0,001039	0,001499
F	0,00529	0,00916	0,003163	0,000445	0,001039	0,5	0,012312
G	0,016068	0,000678	0,001451	0,035845	0,001499	0,012312	0,5
Toplam	**0,157397 21**						
Hata	**0,007495**						

8. sınıf genel ortaokul öğrencileri

	A	B	C	D	E	F	G
A	0,5	0,011066	0,001984	0,016798	0,010212	0,013641	0,002115
B	0,011066	0,5	0,00739	0,007489	0,016039	0,008164	0,021168
C	0,001984	0,00739	0,5	0,008304	0,032691	0,013209	0,021669
D	0,016798	0,007489	0,008304	0,5	0,014069	0,002126	0,030864
E	0,010212	0,016039	0,032691	0,014069	0,5	0,026088	0,001868
F	0,013641	0,008164	0,013209	0,002126	0,026088	0,5	0,018624
G	0,002115	0,021168	0,021669	0,030864	0,001868	0,018624	0,5
Toplam	**0,285578 21**						
Hata	**0,013599**						

9. sınıf 1. Grup öğrenci

	A	B	C	D	E	F	G
A	0,5	0,025816	0,007416	0,031796	0,009495	0,022852	0,020894
B	0,025816	0,5	0,003157	0,022802	0,008505	0,026564	0,018772
C	0,007416	0,003157	0,5	0,001582	0,002085	0,001512	0,009163
D	0,031796	0,022802	0,001582	0,5	0,00544	0,007523	0,046175
E	0,009495	0,008505	0,002085	0,00544	0,5	0,009531	0,013745
F	0,022852	0,026564	0,001512	0,007523	0,009531	0,5	0,027581
G	0,020894	0,018772	0,009163	0,046175	0,013745	0,027581	0,5
Toplam	**0,322406 21**						
Hata	**0,015353**						

9. sınıf 2. Grup öğrenci

	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
A	0,5	0,008753	0,003181	0,008552	0,004137	0,001223	0,01233
B	0,008753	0,5	0,009045	0,017795	0,007832	0,00801	0,000846
C	0,003181	0,009045	0,5	0,008863	0,004714	0,002061	0,017481
D	0,008552	0,017795	0,008863	0,5	0,000878	0,003522	0,034678
E	0,004137	0,007832	0,004714	0,000878	0,5	0,002283	0,014566
F	0,001223	0,00801	0,002061	0,003522	0,002283	0,5	0,01303
G	0,01233	0,000846	0,017481	0,034678	0,014566	0,01303	0,5
Toplam	**0,18378**						
	21						
Hata	**0,008751**						

8. sınıf öğretmenleri

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A	0,5	0,013527	0,020865	0,009838	0,010337	0,010996	0,003507	0,009846	0,01318	0,003455	0,025949
B	0,013527	0,5	0,003081	0,015135	0,015034	0,003997	0,008299	0,003637	0,018226	0,008795	0,018148
C	0,020865	0,003081	0,5	0,013109	0,018153	0,002244	0,017207	0,004034	0,015324	0,006916	0,011751
D	0,009838	0,015135	0,013109	0,5	0,001949	0,015738	0,010234	0,00378	0,000677	0,002141	0,023029
E	0,010337	0,015034	0,018153	0,001949	0,5	0,018593	0,008797	0,00532	0,00321	0,001543	0,033394
F	0,010996	0,003997	0,002244	0,015738	0,018593	0,5	0,01016	0,002727	0,021759	0,007731	0,027912
G	0,003507	0,008299	0,017207	0,010234	0,008797	0,01016	0,5	0,007707	0,013868	0,004563	0,027512
H	0,009846	0,003637	0,004034	0,00378	0,00532	0,002727	0,007707	0,5	0,00459	0,002734	0,004147
I	0,01318	0,018226	0,015324	0,000677	0,00321	0,021759	0,013868	0,00459	0,5	0,003569	0,033264
J	0,003455	0,008795	0,006916	0,002141	0,001543	0,007731	0,004563	0,002734	0,003569	0,5	0,014941
K	0,025949	0,018148	0,011751	0,023029	0,033394	0,027912	0,027512	0,004147	0,033264	0,014941	0,5
toplam	0,62018										
orthata	0,011276										

9. sınıf öğretmenleri

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A	0,5	0,00846	0,009187	0,013716	0,001072	0,003887	0,011042	0,001991	0,00052	0,000422	0,008
B	0,00846	0,5	0,004419	0,005656	0,003211	0,006823	0,011987	0,003497	0,005184	0,009078	0,022468
C	0,009187	0,004419	0,5	0,012022	0,001228	0,00667	0,004019	0,00573	0,011411	0,000795	0,011295
D	0,013716	0,005656	0,012022	0,5	0,00228	0,011654	0,020839	0,004565	0,000845	0,008634	0,020343
E	0,001072	0,003211	0,001228	0,00228	0,5	0,001408	0,002024	0,001762	0,009321	0,003103	0,00996
F	0,003887	0,006823	0,00667	0,011654	0,001408	0,5	0,001928	0,002557	0,020318	0,001441	0,034318
G	0,011042	0,011987	0,004019	0,020839	0,002024	0,001928	0,5	0,005446	0,006151	0,004275	0,018499
H	0,001991	0,003497	0,00573	0,004565	0,001762	0,002557	0,005446	0,5	0,007818	0,002354	0,007913
I	0,00052	0,005184	0,011411	0,000845	0,009321	0,020318	0,006151	0,007818	0,5	0,0023	0,065328
J	0,000422	0,009078	0,000795	0,008634	0,003103	0,001441	0,004275	0,002354	0,0023	0,5	0,018215
K	0,008	0,022468	0,011295	0,020343	0,00996	0,034318	0,018499	0,007913	0,065328	0,018215	0,5
toplam	0,479387	55									
orthata	0,008716										

8. sınıf sınav kapsamında yer alan branşlar

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A	0,5	0,012105	0,012938	0,009246	0,00937	0,008639	0,012277	0,009444	0,012697	0,002972	0,017153
B	0,012105	0,5	0,00067	0,016331	0,015262	0,006062	0,013535	0,002739	0,021126	0,009985	0,017589
C	0,012938	0,00067	0,5	0,008814	0,012721	0,001356	0,018982	0,001557	0,010156	0,006582	0,003654
D	0,009246	0,016331	0,008814	0,5	0,003548	0,015603	0,009796	0,007897	0,003333	0,002005	0,018232
E	0,00937	0,015262	0,012721	0,003548	0,5	0,018823	0,007325	0,007629	0,004066	0,000727	0,02961
F	0,008639	0,006062	0,001356	0,015603	0,018823	0,5	0,015276	0,000275	0,025371	0,008914	0,023652
G	0,012277	0,013535	0,018982	0,009796	0,007325	0,015276	0,5	0,010289	0,013201	0,005934	0,027438
H	0,009444	0,002739	0,001557	0,007897	0,007629	0,000275	0,010289	0,5	0,010928	0,004016	0,00368
I	0,012697	0,021126	0,010156	0,003333	0,004066	0,025371	0,013201	0,010928	0,5	0,00182	0,033588
J	0,002972	0,009985	0,006582	0,002005	0,000727	0,008914	0,005934	0,004016	0,00182	0,5	0,012417
K	0,017153	0,017589	0,003654	0,018232	0,02961	0,023652	0,027438	0,00368	0,033588	0,012417	0,5
toplam	0,599357										
orthata	0,010897										

Ek-13: Farkların Karesi Matrisi (Ki-kare)

8. Sınıf Öğrencilerine Ait Farkların Karesi Matrisi Matrisi

	A	***B***	**C**	***D***	***E***	***F***	***G***
A	2025	0,30829	0,018445	0,654432	0,306109	0,353756	0,06274
B	0,30829	2025	0,156987	0,178349	2,036316	0,756949	3,797033
C	0,018445	0,156987	2025	0,250684	3,06475	0,631254	1,908113
D	0,654432	0,178349	0,250684	2025	1,534117	0,401671	6,076918
E	0,306109	2,036316	3,06475	1,534117	2025	0,527139	0,391197
F	0,353756	0,756949	0,631254	0,401671	0,527139	2025	2,446659
G	0,06274	3,797033	1,908113	6,076918	0,391197	2,446659	2025
Toplam	**25,86191**						
SD	**15**						
821/N	**2,518405**						
KİKARE	**10,269**						

9. Sınıf Öğrencilerine Ait Farkların Karesi Matrisi Matrisi

	A	***B***	**C**	***D***	***E***	***F***	***G***
A	2025	0,532616	0,003582	1,239089	0,00058	0,324655	1,370847
B	0,532616	2025	0,015667	1,563598	0,000267	0,974916	0,205858
C	0,003582	0,015667	2025	0,023739	4,2E-05	0,016863	0,005522
D	1,239089	1,563598	0,023739	2025	0,015486	0,090366	6,45994
E	0,00058	0,000267	0,000042	0,015486	2025	0,008906	0,003305
F	0,324655	0,974916	0,016863	0,090366	0,008906	2025	2,653447
G	1,370847	0,205858	0,005522	6,45994	0,003305	2,653447	2025
Toplam	**15,50929**						
SD	**15**						
821/N	**2,132468**						
KİKARE	**7,27**						

8. Sınıf Kız Öğrenciler

	A	***B***	**C**	***D***	***E***	***F***	***G***
A	2025	3,070349	0,150261	2,094518	3,5123	1,767027	0,253859
B	3,070349	2025	2,305852	1,826874	1,228158	5,533476	5,538334
C	0,150261	2,305852	2025	0,160015	6,584176	4,085634	7,900649
D	2,094518	1,826874	0,160015	2025	3,578568	1,053195	6,869774
E	3,5123	1,228158	6,584176	3,578568	2025	0,010856	0,008092
F	1,767027	5,533476	4,085634	1,053195	0,010856	2025	3,879174
G	0,253859	5,538334	7,900649	6,869774	0,008092	3,879174	2025
Toplam	**61,41114**						
SD	**15**						
821/N	**4,80117**						
KİKARE	**12,791**						

8. Sınıf Erkek öğrenciler

	A	**B**	**C**	**D**	**E**	**F**	**G**
A	2025	0,000534	0,183534	0,172379	0,118716	0,002465	1,092819
B	0,000534	2025	0,076561	0,180122	1,662026	0,333654	1,341975
C	0,183534	0,076561	2025	0,064445	0,846681	0,036538	0,025366
D	0,172379	0,180122	0,064445	2025	1,195348	0,126256	3,739881
E	0,118716	1,662026	0,846681	1,195348	2025	0,285087	0,257913
F	0,002465	0,333654	0,036538	0,126256	0,285087	2025	1,240216
G	1,092819	1,341975	0,025366	3,739881	0,257913	1,240216	2025
Toplam	**12,98251**		1,570447	3,594337	0,97303	5,061485	0,543
821/N	**5,296774**						
Kikare	**2,451023**						
sd	**15**						

9. sınıf kız öğrenciler

	A	*B*	C	*D*	*E*	*F*	*G*
A	2025	1,07138	0,008549	1,447979	0,005491	1,502856	1,058817
B	1,07138	2025	0,000795	1,268109	0,000262	2,070226	1,322225
C	0,008549	0,000795	2025	0,008652	0,000947	0,006115	0,001794
D	1,447979	1,268109	0,008652	2025	0,002878	0,410845	7,684205
E	0,005491	0,000262	0,000947	0,002878	2025	0,007107	0,002059
F	1,502856	2,070226	0,006115	0,410845	0,007107	2025	6,758535
G	1,058817	1,322225	0,001794	7,684205	0,002059	6,758535	2025
Toplam	**24,63983**						
SD	**15**						
821/N	**5,196203**						
KİKARE	**4,742**						

9. sınıf erkek öğrenciler

	A	*B*	C	*D*	*E*	*F*	*G*
A	2025	0,53666	0,018647	1,026401	0,005883	0,094164	1,608303
B	0,53666	2025	0,016762	1,947189	0,000404	0,278583	0,002773
C	0,018647	0,016762	2025	0,123715	0,002077	0,032864	0,011146
D	1,026401	1,947189	0,123715	2025	0,077237	0,00067	5,65176
E	0,005883	0,000404	0,002077	0,077237	2025	0,00355	0,010814
F	0,094164	0,278583	0,032864	0,00067	0,00355	2025	0,75936
G	1,608303	0,002773	0,011146	5,65176	0,010814	0,75936	2025
Toplam	**12,20896**						
SD	**15**						
821/N	**3,61674**						
KİKARE	**3,376**						

8. sınıf Genel ortaokul

	A	*B*	C	*D*	*E*	*F*	*G*
A	2025	0,412664	0,012936	0,973549	0,461384	0,658584	0,026136
B	0,412664	2025	0,184735	0,184852	1,388497	0,260767	2,226089
C	0,012936	0,184735	2025	0,238404	4,354391	0,600071	2,741696
D	0,973549	0,184852	0,238404	2025	1,154047	0,018443	4,48612
E	0,461384	1,388497	4,354391	1,154047	2025	2,375948	0,059929
F	0,658584	0,260767	0,600071	0,018443	2,375948	2025	2,955224
G	0,026136	2,226089	2,741696	4,48612	0,059929	2,955224	2025
Toplam	**25,77447**						
SD	**15**						
	3,406639						
KİKARE	**7,566**						

9. sınıf 1. Grup öğrenci

	A	*B*	C	*D*	*E*	*F*	*G*
A	2025	2,206153	0,196944	3,843631	0,303142	1,719566	2,935174
B	2,206153	2025	0,034441	1,876664	0,23945	2,351773	2,394944
C	0,196944	0,034441	2025	0,008245	0,014476	0,00831	0,401502
D	3,843631	1,876664	0,008245	2025	0,100289	0,21575	10,06155
E	0,303142	0,23945	0,014476	0,100289	2025	0,308615	1,015834
F	1,719566	2,351773	0,00831	0,21575	0,308615	2025	5,268882
G	2,935174	2,394944	0,401502	10,06155	1,015834	5,268882	2025
Toplam	**35,50533**						
SD	**15**						
821/N	**4,535912**						
KİKARE	**7,83**						

9. sınıf 2. Grup öğrenci

	A	***B***	**C**	***D***	***E***	***F***	***G***
A	2025	0,251711	0,033225	0,255769	0,057616	0,004936	0,77907
B	0,251711	2025	0,269213	1,136644	0,209607	0,212811	0,003949
C	0,033225	0,269213	2025	0,27205	0,074378	0,013976	1,512502
D	0,255769	1,136644	0,27205	2025	0,00255	0,041971	5,002577
E	0,057616	0,209607	0,074378	0,00255	2025	0,01724	0,942468
F	0,004936	0,212811	0,013976	0,041971	0,01724	2025	0,795504
G	0,77907	0,003949	1,512502	5,002577	0,942468	0,795504	2025
Toplam	**11,88977**						
SD	**15**						
821/N	**4,02451**						
KİKARE	**2,95**						

8. sınıf öğretmenleri

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A	2025	0,657193	1,477545	0,412813	0,479328	1,040091	0,040568	0,370453	0,815083	0,045798	7,082386
B	0,657193	2025	0,031685	0,7933	0,80155	0,088119	0,237313	0,043845	1,205445	0,257304	2,177427
C	1,477545	0,031685	2025	0,639728	1,2767	0,033738	0,982626	0,056133	0,934639	0,166196	1,150347
D	0,412813	0,7933	0,639728	2025	0,012497	1,080394	0,416565	0,047663	0,001514	0,015229	2,800799
E	0,479328	0,80155	1,2767	0,012497	2025	1,442519	0,320757	0,095766	0,033859	0,008	5,637037
F	1,040091	0,088119	0,033738	1,080394	1,442519	2025	0,78083	0,036678	1,917707	0,292599	2,636033
G	0,040568	0,237313	0,982626	0,416565	0,320757	0,78083	2025	0,215096	0,831071	0,07584	6,913214
H	0,370453	0,043845	0,056133	0,047663	0,095766	0,036678	0,215096	2025	0,072235	0,024552	0,104206
I	0,815083	1,205445	0,934639	0,001514	0,033859	1,917707	0,831071	0,072235	2025	0,043298	5,339715
J	0,045798	0,257304	0,166196	0,015229	0,008	0,292599	0,07584	0,024552	0,043298	2025	1,363262
K	7,082386	2,177427	1,150347	2,800799	5,637037	2,636033	6,913214	0,104206	5,339715	1,363262	2025
Toplam	55,85629										
sd	45										
821/N	6,620968										
Kİ KARE	8,436272										

9. sınıf öğretmenleri

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A	2025	0,293068	0,283161	0,690922	0,004303	0,079767	0,403565	0,013805	0,00121	0,000665	0,39914
B	0,293068	2025	0,070524	0,107309	0,034163	0,161362	0,641353	0,042183	0,08901	0,272968	1,920086
C	0,283161	0,070524	2025	0,489415	0,005168	0,191555	0,055954	0,108671	0,497688	0,002158	0,63481
D	0,690922	0,107309	0,489415	2025	0,017092	0,51493	1,70518	0,06887	0,002486	0,245251	1,787241
E	0,004303	0,034163	0,005168	0,017092	2025	0,007223	0,016294	0,010334	0,295617	0,031603	0,405983
F	0,079767	0,161362	0,191555	0,51493	0,007223	2025	0,021699	0,026218	1,385253	0,007592	3,978512
G	0,403565	0,641353	0,055954	1,70518	0,016294	0,021699	2025	0,108361	0,184359	0,072263	2,350295
H	0,013805	0,042183	0,108671	0,06887	0,010334	0,026218	0,108361	2025	0,220795	0,018439	0,289943
I	0,00121	0,08901	0,497688	0,002486	0,295617	1,385253	0,184359	0,220795	2025	0,018073	14,56036
J	0,000665	0,272968	0,002158	0,245251	0,031603	0,007592	0,072263	0,018439	0,018073	2025	1,37626
K	0,39914	1,920086	0,63481	1,787241	0,405983	3,978512	2,350295	0,289943	14,56036	1,37626	2025
Toplam	37,22051										
sd	45										
821/N	6,315385										
Ki-KARE	5,893625										

8. sınıf sınav kapsamında yer alan branşlar

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
A	2025	0,510303	0,567603	0,354435	0,388328	0,681061	0,495146	0,323304	0,750437	0,032823	3,381766
B	0,510303	2025	0,001479	0,936819	0,848215	0,227501	0,627379	0,024784	1,679359	0,332756	2,324067
C	0,567603	0,001479	2025	0,281784	0,615118	0,012779	1,208918	0,008116	0,40417	0,147405	0,118412
D	0,354435	0,936819	0,281784	2025	0,041506	1,128703	0,384024	0,211164	0,036896	0,013397	1,868107
E	0,388328	0,848215	0,615118	0,041506	2025	1,537897	0,227269	0,20226	0,054342	0,001795	4,610055
F	0,681061	0,227501	0,012779	1,128703	1,537897	2025	1,930816	0,000425	2,701528	0,42743	1,887149
G	0,495146	0,627379	1,208918	0,384024	0,227269	1,930816	2025	0,375268	0,776476	0,127774	7,627534
H	0,323304	0,024784	0,008116	0,211164	0,20226	0,000425	0,375268	2025	0,424746	0,053079	0,093776
I	0,750437	1,679359	0,40417	0,036896	0,054342	2,701528	0,776476	0,424746	2025	0,011447	5,65336
J	0,032823	0,332756	0,147405	0,013397	0,001795	0,42743	0,127774	0,053079	0,011447	2025	1,040693
K	3,381766	2,324067	0,118412	1,868107	4,610055	1,887149	7,627534	0,093776	5,65336	1,040693	2025
Toplam	50,73318										
sd	45										
821/N	8,04902										
Kİ KARE	6,303026										

Ek 14. Benzerlik Bildirimi

"Türkiye'de İlköğretimden Ortaöğretim Kademesine Geçiş Sistemi Kapsamında Yaşanan Sorunların Sıralama Yargılarıyla Ölçeklenmesi başlıklı tezimin ana bölümü (ön bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) "Kapak, Önsöz, Özet, İçindekiler, Kısaltmalar/ Simgeler Sayfası, Tablolar Dizini, Şekiller Dizini, Dipnotlar, Kaynaklar, Ekler, Özgeçmiş" (2) "Tırnak içinde ve blok olarak verilen (doğrudan) alıntılar" (3) "Yedi sözcüğe kadar olan benzerlik/örtüşme içeren metin kısımları" (4) "Öğrencinin lisansüstü tezi ile ilgili yapmış olduğu yayınlar ile yararlandığı mevzuat metinleri" dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Rapor Tarihi	**: 29.05.2019**
Gönderim Numarası	**: 1137565796**
Sayfa Sayısı	**: 95**
Sözcük Sayısı	**: 29,246**
Karakter Sayısı	**: 204,081**
Benzerlik Oranı	**: %5**
Savunma Tarihi	**: 16.05.2019**

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı'na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmaksızın bu bildirimin ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin **%10**'dan fazla benzerlik oranı içerdiğinin ve tek bir kaynakla eşleşme oranının **%2**'yi geçtiğinin belirlenmesi durumunda, bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı Soyadı: ...Beyza İNCEGANI.....

Tarih: ...30.05.2019.....

İmza: .....

Ek 15. Özgeçmiş

1. Adı Soyadı:	Beyza İNCEÇAM		
2. İletişim Bilgileri Adres: İş Telefonu: Elektronik Posta (E-mail):	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı yolu 10. km, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Oda No:325 Kütahya/Merkez 0 (274) 265 20 23-4475 beyza.incecam@dpu.edu.tr		
3. Doğum Tarihi:	14.07.1994		
4. Öğrenim Durumu:			
Derece	**Alan**	**Üniversite**	**Yıl**
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	2011-2015
Yüksek Lisans	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Ankara Üniversitesi	2015- 2019

5. Yayınlar

5.1. Tam Metin Olarak Yayınlanan Uluslararası Bildiriler

1) İnceçam, B., Şeren, N. ve Özden, M. (2017). Investigation of the relationship between academic procrastination and academic dishonesty tendency of pre-service teacher: The case of Dumlupınar University. 10th *International Conference of Education, Research and Innovation*, 16th-18th of November. Seville, Spain.

5.2. Özet Metin Olarak Yayınlanan Uluslararası Bildiriler

1) Taneri, A., Ceylan, N. ve İnceçam B. (2016). 2012 Pisa raporuna göre Singapur, Hong Kong ve Güney Kore ile Türkiye arasındaki temel eğitime öğretmen yetiştirme politikalarının karşılaştırılması. *XV. Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu.* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi,11-14 Mayıs 2016. Muğla, Türkiye.
2) İnceçam, B., Demir, E. ve Demir, E. (2017). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *IV. International Eurasian Educational Research Congress*. Pamukkale Üniversitesi, 11-14 Mayıs 2017. Denizli, Türkiye.
3) Arık, R. S., Okur Özdemir, A. ve İnceçam, B. (2018). Akademik bıkkınlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirliğin incelenmesi. *27th International Conference on Educational Sciences.* Erzurum Atatürk Üniversitesi, 18-22 Nisan. Antalya, Türkiye.

5.3. Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

1) İnceçam, B., Demir, E. ve Demir, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *İlköğretim Online, 17*(4), 1912-1927.