



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**LGS SINAVININ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

ADEM UYSAL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ARALIK, 2022
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**LGS SINAVININ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİNE
İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ**

**ADEM UYSAL
ORCID NO: 0000-0002-3767-8646**

**TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. NECDET AYKAÇ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ARALIK, 2022
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Adem UYSAL tarafından hazırlanan “LGS Sınavının Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Prof. Dr. Necdet AYKAÇ
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Kenan DEMİR
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 12/12/2022

Bu tez Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Şevki KÖMÜR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “LGS Sınavının Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkisine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 12 /12 /2022

Adem UYSAL

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

LGS SINAVININ ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

ADEM UYSAL

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Necdet AYKAÇ

Aralık 2022, 142 sayfa

Bu araştırmanın amacı, LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine etkileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu çerçevede LGS sınavının; öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını, ders içi iletişimi ve öğretmenlerin duygularını nasıl etkilediğini belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak 8.sınıfların LGS kapsamında bulunan derslerine giren branş öğretmenleri ile 8.sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmen ve öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu; branşı, cinsiyeti, hizmet süresi ve çalışılan kurum açısından farklı özelliklere sahip 18 öğretmen ile cinsiyet, yaş ve eğitim alınan kurum açısından farklı özelliklere sahip, LGS sınavına giren 36 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, öğretmen çalışma grubuna yönelik geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ve öğrenci çalışma grubuna yönelik geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” yardımıyla toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları kodlar ve temalar oluşturularak verilmiştir.

Araştırma sonucunda LGS’nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını ve

öğretmenlerin duygularını olumsuz etkilediği bunun yanında LGS ile birlikte ders içi iletişimde artışın gerçekleştiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: merkezi sınav, öğretme-öğrenme süreci, öğretmen davranışları



ABSTRACT

OPINIONS OF TEACHERS AND STUDENTS ON THE EFFECT OF LGS EXAM ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS

ADEM UYSAL

Master Thesis, Department of Curriculum and Instruction Program

Supervisor: Prof. Dr. Necdet AYKAÇ

December 2022, 142 pages

The purpose of this research is to reveal the opinions of teachers and students about the effects of LGS exam on the teaching-learning process. In this context; It is aimed to determine how LGS exam affect the teaching strategy-methods and techniques, course materials, selection and use of measurement and evaluation tools, in-class communication and teachers' emotions. In the study The explanatory case study model, one of the qualitative research methods, was used. In accordance with the purpose of the study, branch teachers who entered the courses of 8th grade within the scope of LGS and 8th grade students were selected as a study group. In the selection of teachers and students in the study group, "maximum variation sampling" technique, one of the purposeful sampling methods was used. In this context, the study group of the research; It consists of 18 teachers with different characteristics in terms of branch, gender, length of service and the institution they work for, and 36 students who are taking LGS exam with different characteristics in terms of gender, age and institution of education. The data of the study were collected through "Semi-Structured Teacher Interview Form" for the teacher study group and "Semi-Structured Student Interview Form" for the student study group. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis method. The results of the analysis are given by creating codes and themes.

As a result of the research, it has been determined that LGS negatively affects the selection and use of teaching strategy-methods and techniques, course materials,

measurement and evaluation tools and teachers' emotions and there is an increase in in-class communication with LGS.

Keywords: central exam, teaching-learning process, teacher behaviors



ÖN SÖZ

Merkezi sınavlar ortaya çıktıkları tarihten günümüze kadar bireylerin geleceğini şekillendirmede önemli bir role sahip olmuştur. Bu rol sebebiyle özellikle ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte yapılan merkezi sınavların eğitim sistemlerinin merkezinde yer aldığını söylemek mümkündür. Günümüzde okullarda yapılandırmacı eğitim anlayışıyla hazırlanan eğitim programları kullanılmasına karşın özellikle kademeler arası geçiş için yapılan merkezi sınavların bu programların uygulanmasında birtakım aksaklıklara sebep olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda eğitim programlarının ve ortaöğretime geçiş için yapılan merkezi sınavların uygulanmasında karşılaşılan aksaklıkların tespit edilmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinde LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine etkileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan bu yüksek lisans tez çalışmamın alan yazına katkı sağlamasını ümit ediyorum.

Yüksek lisans tez çalışmamın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, desteğini her zaman hissettiğim tez danışmanım Prof. Dr. Necdet AYKAÇ'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde yer alarak değerli görüşleri ile çalışmama katkılarını sunan Doç. Dr. Kevser ÖZAYDINLIK ve Doç. Dr. Kenan DEMİR'e teşekkürlerimi sunarım.

Beni çalışmamın her aşamasında destekleyen arkadaşım İngilizce öğretmeni Senem Cevahir KOÇAK'a ve araştırmama katılmayı içtenlikle kabul eden ortaokul öğretmen ve öğrencilerine teşekkürlerimi sunarım.

Beni bugünlere getiren annem Gülsüm UYSAL'a ve babam Hayati UYSAL'a ve son anına kadar desteğini hep hissettiğim rahmetli kardeşim Murat UYSAL'a çok teşekkür ederim.

Adem UYSAL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖN SÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
EKLER DİZİNİ	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi	8
1.5. Araştırmanın Varsayımları	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı ve Öğeleri.....	11
2.1.1. Hedef (Amaç, Kazanım).....	12
2.1.2. İçerik (Kapsam, Muhteva)	13
2.1.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	14
2.1.4. Değerlendirme Süreci	15
2.2. Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	15
2.2.1. Öğretim Stratejileri.....	16
2.2.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi	17
2.2.1.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi.....	17
2.2.1.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi	17
2.2.2. Öğretim Yöntemleri.....	18
2.2.2.1. Düz Anlatım Yöntemi.....	19
2.2.2.2. Soru-Cevap Yöntemi	19
2.2.2.3. Tartışma Yöntemi	20
2.2.2.4. Örnek Olay Yöntemi.....	20
2.2.2.5. Problem Çözme Yöntemi.....	21
2.2.2.6. Gösterip Yaptırma Yöntemi.....	21
2.2.3. Öğretim Teknikleri.....	22
2.2.3.1. Beyin Fırtınası Tekniği	23
2.2.3.2. Rol Oynama Tekniği.....	23
2.2.3.3. Drama Tekniği	24
2.2.3.4. Yaratıcı Drama Tekniği	24
2.2.3.5. Benzetim Tekniği.....	25

2.2.3.6. Programlı Öğretim	25
2.2.3.7. Mikro Öğretim	26
2.2.3.8. Bilgisayar Destekli Öğretim	26
2.2.3.9. Gezi Tekniği	26
2.2.3.10. Gözlem Tekniği	27
2.2.3.11. Proje Tekniği.....	27
2.2.3.12. Eğitsel Oyunlar	27
2.2.3.13. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği	28
2.3. Ders Araç-Gereçleri.....	28
2.3.1. Görsel Araç-Gereçler	30
2.3.1.1. Numune ve Modeller	30
2.3.1.2. Basılı Gereçler	30
2.3.1.3. Yazı Tahtası	31
2.3.1.4. Tepegöz.....	31
2.3.1.5. Projeksiyon Makinesi	31
2.3.1.6. Resimler, Levhalar, Afişler, Posterler ve Haritalar	32
2.3.2. İşitsel Araç-Gereçler.....	32
2.3.2.1. Radyo	32
2.3.2.2. Teyp ve CD Rom	33
2.3.3. Görsel İşitsel Araç-Gereçler.....	34
2.3.3.1. Televizyon ve Video	34
2.3.3.2. Bilgisayar	34
2.3.3.3. İnternet.....	34
2.3.3.4. Çoklu Ortamlar	35
2.3.3.5. Dijital Kamera.....	35
2.4. Ölçme ve Değerlendirme Araçları.....	36

2.4.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları	36
2.4.1.1. Yazılı Yoklama	37
2.4.1.2. Kısa Cevaplı Testler.....	37
2.4.1.3. Sözlü Sınavlar	38
2.4.1.4. Doğru-Yanlış Testleri	38
2.4.1.5. Eşleştirmeli Testler	39
2.4.1.6. Çoktan Seçmeli Testler	39
2.4.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları	40
2.4.2.1. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik)	40
2.4.2.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	41
2.4.2.3. Yapılandırılmış Grid.....	41
2.4.2.4. Kelime İlişkilendirme Testi	42
2.4.2.5. Kavram Haritası.....	42
2.4.2.6. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası).....	43
2.4.2.7. Proje	43
2.4.2.8. Poster	43
2.4.2.9. Performans Değerlendirme	44
2.4.2.10. Gözlem.....	44
2.4.2.11. Görüşme.....	45
2.4.2.12. V Diyagramı	45
2.4.2.13. Öz Değerlendirme.....	45
2.4.2.14. Akran Değerlendirme	46
2.4.2.15. Kontrol Listesi	46
2.5. Öğretmen Davranışlarını Etkileyen Etmenler.....	47
2.6. Merkezi Sınavların Öğretmen Davranışlarına Etkisi.....	53
2.7. Liselere Geçiş Sistemi (LGS)	55

2.8. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	56
2.9. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	62

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu	66
3.2.1. Görüşmeye Katılan Öğretmen Çalışma Grubu	66
3.2.2. Görüşmeye Katılan Öğrenci Çalışma Grubu	68
3.3. Veri Toplama Araçları	69
3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	69
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu	70
3.4. Verilerin Toplanması	71
3.5. Verilerin Analizi	71
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmalar	72

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. LGS'nin Öğretim Strateji-Yöntem-Tekniklerin Seçimi ve Kullanımına Etkileri ...	75
4.2. LGS'nin Ders Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkileri	78
4.3. LGS'nin Ölçme ve Değerlendirme Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkileri	81
4.4. LGS'nin Ders İçi İletişime Etkileri	83
4.5. LGS'nin Öğretmenlerin Duygularına Etkileri	86

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma	89
5.1.1. LGS'nin Öğretim Strateji-Yöntem-Tekniklerin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	89
5.1.2. LGS'nin Ders Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	91
5.1.3. LGS'nin Ölçme ve Değerlendirme Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması.....	92
5.1.4. LGS'nin Ders İçi İletişime Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması	93
5.1.5. LGS'nin Öğretmenlerin Duygularına Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması	94
5.2. Sonuçlar	96
5.3. Öneriler	97
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	97
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	97
KAYNAKÇA	99
EKLER	118

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler	67
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler	68
Tablo 3. LGS'nin Öğretim Strateji-Yöntem-Tekniklerin Seçimini ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Olumsuz Görüşleri	76
Tablo 4. LGS'nin Ders Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	79
Tablo 5. LGS'nin Ölçme ve Değerlendirme Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Olumsuz Görüşleri	81
Tablo 6. LGS'nin Ders İçi İletişime Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri	84
Tablo 7. LGS'nin Öğretmenlerin Duygularına Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri .	86

KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklamalar
AÖL	Anadolu Öğretmen Liseleri Sınavı
EARGED	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
FL	Fen Liseleri Sınavı
LGS*	Liselere Giriş Sınavı
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Ö1	Öğretmen 1
OGES	Ortaöğretime Geçiş Sistemi
OKS	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
OÖ1	Ortaokul Öğrencisi 1
SBS	Seviye Belirleme Sınavı
TEOG	Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1. <i>Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu</i>	118
Ek 2. <i>Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu</i>	120
Ek 3. <i>Araştırma İzinleri</i>	122



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Günümüz modern toplumları gelişmişlik, toplumsal refah gibi birtakım kriterler konusunda birçok standardı yakalamış toplumlardır. Eğitim, bu modern toplumlar arasında yer alabilmek ve toplumlar arası rekabeti devam ettirebilmek için ihtiyaç duyulan yeterlikleri sağlayabilmenin en etkili yolu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yener, 2016). 21. yüzyılın modern toplumları, araştırmacı, sorgulayıcı, teknoloji okuryazarı, üretken, etkili iletişim becerilerine sahip, bilgiye ulaşma ve paylaşma yollarını bilen, takım çalışmasına yatkın, akılcı ve bilimsel düşünebilen ve düşündüğünü gösterebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Çağa uygun nitelikli insanları yetiştirmek eğitimin en temel ve genel amaçlarından birisidir. Sürekli değişen ve küreselleşen bir dünyada nitelikli insanları yetiştirmek, ancak nitelikli bir eğitimle mümkün olabilmektedir (Gündoğdu, Kızıлтаş ve Çimen, 2010).

Eğitim, bir sistem olarak girdi, süreç, çıktı ve kontrol ögelerinden oluşmaktadır. Bir bütünü oluşturan bu ögeler aynı zamanda birbirleri ile etkileşim halindedir. Bu ögelerden kontrol ögesi, eğitim sisteminin sağlam ve sürdürülebilir olmasını sağlaması sebebiyle oldukça önemlidir ve eğitim sürecinin sonunda elde edilen sonuçların değerlendirilmesini içermektedir (Turgut ve Baykul, 2015). Değerlendirme, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirlemek veya öğrencilerin bir alan için gerekli olan yeterlik düzeyini sağlayıp sağlamadığını tespit etmek için yapılabileceği gibi öğrencileri sahip

oldukları niteliklere göre sınıflamak veya bir kuruma farklı niteliklere sahip öğrenciler arasından istenilen niteliklere sahip olanları seçmek ve yerleştirmek için de yapılabilmektedir (Karabay, 2014).

Günümüz eğitim sisteminde iki tür değerlendirmeden söz edebiliriz. Bunlardan ilki, okul başarısını değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından geliştirilen ve uygulanan öğretmen yapımı sınavlar; ikincisi ise merkezi olarak geliştirilen ve uygulanan merkezi sınavlardır (Büyüköztürk, 2016). Merkezi sınavlar, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından ülke genelinde kademeler arası geçiş sistemi kapsamında uygulanan geniş ölçekli sınavlardır. Bu sınavların asıl amacı, öğrencileri sınavlardan elde ettikleri puanlara göre sıralamak ve tercihleri doğrultusunda belirli bir okul türüne veya yükseköğretim programına yerleştirmektir (Polat, 2020).

Gelecekte iyi bir yaşam hedefleyen bireyler, bu hedeflerinin iyi bir mesleğe sahip olmakla gerçekleştirebileceğinin, iyi bir mesleğe de iyi bir üniversiteye yerleşmekle sahip olabileceklerinin farkındadırlar. Tüm bunlara ulaşabilmenin yolu ise nitelikli bir ortaöğretim kurumuna yerleşmekle başlamaktadır (Ocak, Akgül, & Yıldız, 2010). Üniversite giriş sınavında ortaöğretimdeki okul türünün ve okul başarısının öneminin artması, ailelerin çocuklarının daha iyi ortaöğretim kurumlarında eğitim görmeleri konusundaki isteklerini artırmıştır. Bu durum, ortaöğretime geçiş sınavlarının çok önemli ve kritik bir noktaya taşınmasına neden olmuştur (Koç, Yıldırım ve Bal, 2008).

Türkiye’de son 66 yılda ortaöğretime geçişte çeşitli sınav sistemleri uygulanmış olup bu sistemlerin tamamında da üst kademeye geçiş için seçme odaklı bir yerleştirme işlemi gerçekleştirilmiştir (Atılgan, 2018). Ortaöğretime geçiş sistemlerinin tarihsel gelişimini incelediğimizde ilk olarak 1955 yılında açılan, matematik ve fen derslerinin İngilizce olarak okutulduğu Maarif Kolejlerinin öğrencilerini sınav ile seçtiği görülmektedir. Ortaöğretime geçişte diğer bir önemli gelişme ise 1964 yılında fen liselerinin açılmaya başlamasıdır. Öğrencilerin 1964 yılından 1988 yılına kadar fen liselerine yerleşebilmek için iki aşamadan oluşan bir sınava girdikleri görülmektedir. Bu iki aşamadan oluşan sınav sistemi 1988 yılında yeniden düzenlenerek Fen Liseleri Sınavı (FL) olarak tek aşama olarak yapılmaya başlanmış ve 1995 yılına kadar uygulanmıştır. 1985 yılında Anadolu imam hatip liseleri, 1990 yılında Anadolu öğretmen liseleri ve 2003 yılında sosyal bilimler liseleri açılmaya başlanmış ve bu okullar da öğrencilerini sınavla seçerek sınav sisteminin parçası olmuşlardır. 1995

yılında Fen Liseleri Sınavı (FL) ile Anadolu Öğretmen Liseleri Sınavı (AÖL) birleştirilmiş ve yeni sınav FL/AÖL adı altında uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınav sistemi 1998 yılına kadar bu şekilde devam etmiştir (Aydın, 2019). 1998 yılında sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçilmesiyle birlikte FL/AÖL sınavı ile Anadolu Liselerine Giriş Sınavı birleştirilerek Liselere Giriş Sınavı (LGS) adı altında uygulanmaya başlanmıştır (Önder, 2016). LGS'ye giren öğrenciler fen liseleri, Anadolu liseleri, Anadolu öğretmen liseleri, teknik liseler gibi liselere yerleştirme imkânı bulmaktaydılar. Öğrenciler ayrıca LGS dışında Özel Okullar Sınavı, Polis Koleji Sınavı, Devlet Parasız Yatılı ve Bursluluk Sınavı gibi sınavlara da girmektedir. LGS, 2004 yılına kadar uygulanmış ve tüm bu sınavlar bir çatı altında toplanarak 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) uygulanmaya başlanmıştır (Yoldaş, 2016). OKS son olarak 2008 yılında uygulanmış ve yenilenen müfredatın farklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımını gerektirmesi, OKS'nin öğrencileri hayata hazırlayamaması, süreci değil sonucu değerlendirmesi, sınavda soru sorulmayan dersleri önemsizleştirmesi, öğrenci ve velide ciddi strese sebep olması, okul disiplinini olumsuz etkilemesi ve öğrencileri okul dışı kaynaklara yönlendirmesi gibi gerekçelerle kaldırılarak yerine 2008-2009 eğitim-öğretim yılından itibaren Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES) kapsamında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanmaya başlanmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). SBS, sadece 8.sınıflara uygulanmamış olup 6 ve 7.sınıflara da uygulanmıştır. 2010-2011 eğitim ve öğretim yılından itibaren yapılan değişiklik ile SBS yalnızca 8. sınıfı bitiren öğrencilere uygulanmaya başlanmıştır (Dalak, 2015). SBS en son 2013 yılında uygulanmış ve eğitimin doğasında var olan değişim ve gelişime paralel olarak işlevsel, sürdürülebilir ve esnek bir nitelik gösteren yeni bir ortaöğretime geçiş uygulamasına geçmek, öğrenci, öğretmen ve okul arasındaki ilişkiyi güçlendirmek, öğrenci başarısını anlık bir başarıya dayalı olarak değil, geniş bir zaman dilimine yayarak belirlemek istenilmesi gibi gerekçelerle kaldırılarak yerine 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemi uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2013). TEOG, 2014-2017 yılları arasında uygulanmış ve tüm 8.sınıf öğrencilerinin her iki döneminde de birer defa sınava girmesinin öğrencilerde psikolojik sorunlara neden olması, başarının kapsama dayalı bir test ile ölçülmesinden dolayı çok sayıda sınav birincisinin çıkması gibi nedenlerle 2017 yılında kaldırılarak yerine 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi

Sınav uygulanmaya başlanmıştır (Atılgan, 2018). LGS ile birlikte öğrencilerin sınava girme zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Bu sistemle öğrencilerin yaklaşık yüzde 90'ını merkezi sınav zorunluluğu olmadan yerleştirmek; geriye kalanları ise merkezi sınav puanı ile yerleştirmek hedeflenmektedir. Sınava girme zorunluluğu olmamasına rağmen 2020 yılında mezun olan 1.671.337 8.sınıf öğrencisinden 1.472.088'i (% 88,08) merkezi sınava katılmıştır. LGS kapsamında yerleştirmeler; merkezi sınavla öğrenci alan fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile meslekî ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına merkezi sınav puanı üstünlüğüne göre yapılan merkezi yerleştirme ve okulların türü, okulların kontenjanı, ortaöğretim kayıt alanı ile öğrencilerin ikamet adresleri, okul başarı puanları ve devam-devamsızlık gibi kriterler göz önünde bulundurularak yapılan yerel yerleştirme olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. 2020 yılında yapılan LGS kapsamında ortaöğretime yerleştirmede merkezi sınava katılan 1.472.088 8.sınıf öğrencisinden 212.485'i (%14,43) sınavla öğrenci kabul eden ortaöğretim kurumlarına merkezi sınav puanına göre yerleştirilmiştir (MEB, 2020a).

Günümüzde eğitim bir sosyal sistem olarak üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler; öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitimin etkililiği ve amaçlarına en üst düzeyde ulaşabilmesi bu öğeler arasındaki uyuma bağlıdır. Öğrenci, öğretmen ve eğitim programları arasındaki ilişkinin belirli niteliklere sahip olması gerekir. Bu üç öğeden birisinin istenilen niteliklerden yoksun olması eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Ancak bu öğelerden öğretmen ögesi, diğer iki öge olan öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücünden dolayı eğitim sistemini etkileyen en önemli öge olarak kabul edilmektedir (Karagözoğlu, 1987). Öğretmen, öğrenme konusunda öğrenciye rehberlik eden kişidir. Öğrenme, öğrencinin bizzat kendisinin ulaştığı bir sonuçtur ve kendi öğrenme deneyimleri sonucunda oluşmaktadır. Öğretmenin görevi ise farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğrenciler için çeşitli öğrenme deneyimleri sağlamak ve hedeflenen davranışların öğrenciler tarafından elde edilip edilmediğini belirlemektir (Fidan ve Erden, 1994).

Eğitimin amaçlarına ulaşmak için öğretmen ve öğrenciler sahip oldukları bilgi ve yaşantıları sınıf ortamında paylaşırlar. Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlar eğitimin amaçlarına ulaşma düzeyini etkilemektedir (Doğruer, 2007). Öğrenciler aldıkları bilgileri kendi yaşam süzgeçlerinden geçirerek anlamlaştırır veya ilgisiz kılar. Öğretmenler, bilgilerin anlamlı bütünler halinde öğrencide yer etmesi için

sınıf içinde yapacağı etkinlikleri iyi planlamalı, öğrencilerin bilgiyi öğrenebilmesi için isteklendirmeli ve hazırlamalıdır. Bu da öğretmenin belirleyeceği öğretim yöntem ve tekniklerine bağlıdır (Alberto, 1999 akt. Bayındır, 2001). Öğretmenlerin sınıf içinde gerekli araç-gereçleri kullanması, uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanması, sınıf atmosferini ve düzenini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemesi ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Soydal, 2006).

Türkiye’de 2005 yılından beri yapılandırmacı anlayışla hazırlanan eğitim programları kullanılmasına karşın ölçme ve değerlendirmede hala eski anlayışlardan yararlanıldığı görülmektedir. Özellikle merkezi sınavlarda çoktan seçmeli testlerle bilgi ölçen sorular sorulmaktadır. Oysa yeni programlarda öğrencinin bilgisinin yerine becerilerinin değerlendirilmesi öngörülmektedir. Birçok araştırma bu testlerin bilimsel yönden zayıf olduğunu, öğrencilerin zihinlerini etkili ve verimli kullanmalarını engellediğini, ezbere yönelttiğini, konuşma ve yazma gibi becerilerin değerlendirilemediğini göstermektedir. Kısacası ülkemizde yapılandırmacı anlayışla eğitim amaçlanırken, davranışçı anlayışla sınav yapılması sistemler arasında amaç, içerik ve yöntem açısından ciddi sorunlara neden olmaktadır (Güneş, 2014).

Eğitim sisteminin bütünü açısından bakıldığında yüksek puanla girilen bir lisede eğitim görmek yükseköğretimde iyi bir bölüme yerleşebilmek için gerekli görülmektedir. Benzer şekilde yükseköğretime geçerken yüksek bir puan alarak iyi bir bölüme yerleşmek de geleceğin kurtulması şeklinde kabul edilmektedir. Bu durumda kademeler arasında geçiş için uygulanan sınavlar adayların birbirleriyle olan yarışına dönüşmüş ve olması gereken yerine kademeler arasında geçiş için uygulanan sınavların amaca, okulda verilen eğitimlerin ise bu amaç için elde edilmesi gereken bir diplomaya ve bir araca dönüştüğü görülmektedir. Öğrenci, veli ve okullar öğrencileri sınavlara hazırlamayı öncelemekte; okullarda verilen eğitim ve programlara ise gereken önem verilmemektedir (Atılğan, 2018).

Türkiye’de özellikle son otuz yıl içerisinde ortaya çıkmış olan ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları öğretmenlik mesleğiyle ilgili önemli değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Bu sınavların Türk eğitim sistemine girmesiyle birlikte öğretmenler sınav sisteminin bir parçası olarak öğrencileri sınavlara hazırlayan kişiler konumuna gelmiştir (Eşme, 2002). Öğrencilerin farklı isimlerle yapılan bu merkezi sınavlardan aldıkları puanların öğretmen başarılarıyla ilişkilendirilmesi ve bu sınav

sonuçlarının il, ilçe ve okul düzeyinde karşılaştırılarak performans tabloları oluşturulması, bu sınavların aynı zamanda okulların ve öğretmenlerin performansları hakkında bilgi veren bir araca dönüşmesine neden olmaktadır. Tüm bu yapılan değerlendirmelerin resmiyeti bulunmaması da merkezi sınavların sonuçlarına göre tüm öğretmenlerin başarı yüzdelerinin hesaplanması ve bu başarı yüzdelerini veliler ve okul yöneticilerinin takip etmesi öğretmenlerin performanslarının bu başarı yüzdeleriyle ilişkilendirilmesine neden olmaktadır. 2014 yılına kadar öğrenci başarı puanlarının genel olarak açıklanması sebebiyle öğrenci başarısıyla öğretmen performansları arasında doğrudan bir ilişki kurulamazken, TEOG sınavıyla birlikte öğrencilerin derslere göre aldıkları başarı veya başarısızlıktan öğretmenlerin sorumlu tutuldukları görülmektedir. Öğrencilerin merkezi sınavlarda gösterdikleri başarıdan yola çıkarak okulların ve öğretmenlerin karşılaştırılması ve performanslarına göre sıralanması velilerin gösterilen performansa göre okul ve öğretmen seçiminde bulunmalarını beraberinde getirmektedir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde baskı oluştururken okullarda verilen eğitimin de giderek daha çok sınav merkezli olarak şekillenmesine neden olmaktadır (Buyruk, 2014; Kırkağaç ve Bayrak, 2019).

Alan yazında TEOG ve SBS gibi merkezi sınavların öğretmen davranışlarına etkilerinin incelendiği farklı çalışmalar bulunmaktadır. Çiftçi (2018), TEOG sınavının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yansımalarını belirlemek amacıyla 20 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyle yaptığı görüşmeler sonucunda TEOG sınavının Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin planlanmasını, öğretim sürecini ve ölçme ve değerlendirme işlemlerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çetin ve Ünsal (2019), TEOG sınavının öğretmenlerin üzerindeki sosyal, psikolojik etkisini ve öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama sürecine yansımalarını belirlemek amacıyla TEOG sınavında soru sorulan 15 farklı branş öğretmeniyle yaptıkları görüşmelerde öğretmenlerin öğretim programını uygularken amaç ve içeriği sınav odaklı olarak belirledikleri, sınav odaklı yöntem ve teknikler uyguladıkları ve ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli sınavları kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. EARGED (2010), SBS'nin çok boyutlu olarak değerlendirilmesi amacıyla 3824 katılımcıdan anket ve görüş formuyla elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerin %72'sinin SBS nedeniyle kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinde değişikliğe gittiği sonucuna ulaşmıştır. Bu değişim genel olarak test çözümüne ağırlık verme, sınavlarda çoktan seçmeli sorulara yer verme, sınav odaklı anlatıma ağırlık

verme şeklinde kendini göstermektedir. Çelikel ve Karakuş (2017), TEOG sınavının, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde göstermiş oldukları akademik başarı ile ilişkisini ve matematik dersinin öğretim sürecine olan etkilerini belirlemek amacıyla 17 Matematik öğretmeniyle yaptığı görüşmeler sonucunda öğretmenlerin öğretim sürecinde sınavda soru gelen kazanımlara önem verdikleri, sınavdan sonraki konuları ihmal ettikleri, derste öğrencilerin işlem becerisi ve test yeteneğini geliştirmeye önem verdikleri ve merkezi sınavlarda başarılı olabileceklerini düşündükleri öğrencilere daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde merkezi sınavların öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen davranışları üzerindeki etkilerinin genel olarak olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin derslerdeki tutumları, davranışları ve uyguladıkları yöntemler öğrenci davranışı ve başarısını etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir (Erden, 2001). Bu sebeple, 2017-2018 yılında uygulanmaya başlanan ve dönemin Milli Eğitim Bakanı tarafından “Lise sınavlarını ülke genelini etkileyen bir stres unsuru olmaktan çıkardık” (MEB, 2017a) sözleriyle duyurulan LGS’nin öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecini nasıl etkilediğinin araştırılması önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada “LGS sınavı öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecini nasıl etkilemektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu çalışmada LGS sınavı öğretmenlerin öğretim-öğrenme sürecini nasıl etkilemektedir? Sorusuna cevap aranmıştır. Bu problem cümlesi temelinde araştırmanın amacı aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; LGS sınavının öğretim-öğrenme sürecine etkileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) LGS sınavının öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin seçimi ve kullanımına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 2) LGS sınavının ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 3) LGS sınavının ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 4) LGS sınavının ders içi iletişime etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
- 5) LGS sınavının öğretmenlerin duygularına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de ilköğretimden ortaöğretime geçişte eğitim-öğretim programlarında yapılan değişikliklere paralel olarak yıllar boyunca bazı değişiklikler gerçekleşmiştir. Yıllar içinde Liselere Giriş Sınavı (LGS*), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavı (TEOG) gibi farklı şekillerde adlandırılan sınavlar ilköğretimden ortaöğretime geçişte uygulanmıştır (Ormancı, Çepni ve Ülger, 2018). İlköğretimden ortaöğretime geçişte en son değişiklik 2017-2018 eğitim öğretim yılında yaşanılmıştır. TEOG sınavı öğrencileri okul dışı kaynaklara yönlendirmesi, öğrencilerin sınava hazırlanmak için devamsızlık yapması, öğrenciler üzerinde stres ve kaygı oluşturması gibi sebeplerle kaldırılmış ve 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav uygulamasına ya da diğer adıyla Liselere Geçiş Sistemine (LGS) geçilmiştir (MEB, 2017a). Sınav sistemleri uygulanırken uygulama sürecindeki eksik yönlerin ve karşılaşılan sorunların belirlenmesi, bu sınav sistemlerinin aksayan taraflarını saptamak ve çözüm önerileri geliştirebilmek için oldukça önemlidir. Eğer bir sınav sisteminin aksayan tarafları tespit edilir ve gereken tedbirler alınırsa sınav sisteminin işlevselliği artırılabilir (Aydın, 2019). LGS, yeni bir sınav sistemi olmasından kaynaklı olarak yapılan çalışma sayısı oldukça sınırlıdır ve bu sınav sisteminde yaşanan aksaklıkları tespit etmek ve çözüm önerileri geliştirebilmek için bu sınav sisteminin farklı açılardan incelendiği yeni çalışmaların yapılması önemli görülmektedir.

Geleceğini iyi planlamak isteyen her birey tüm kademelerde en iyi eğitimi alabileceği kuruma yerleşmek için çaba sarf etmektedir. Bundan kaynaklı olarak bir üst kademeye geçiş için yapılan sınavlar eğitim sistemlerinin merkezinde bulunmaktadır (Yılmaz ve Bülbül, 2017). Eğitim sistemimizde iyi bir yükseköğretim programına yerleşmenin yolu iyi bir liseye yerleşmek olarak görülmekte ve bu da geleceğin kurtulması olarak kabul edilmektedir. Bu durum öğrenciler arasında bir yarışa neden olmaktadır. Merkezi sınavlarda başarılı olmak amaca, okulda alınan eğitim ise araca dönüşmüştür. Öğrenciler, veliler ve okullar öğrencileri sınava iyi bir şekilde hazırlamayı öncelikli olarak görmektedir. Okul, eğitim ve programlar ikinci plana atılır hale gelmiştir (Atılgan, 2018). Eğitimin amacı, çağın gereksinimlerine uyum sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için, toplumun ve bireyin istek ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmış eğitim programları kullanılmaktadır. Eğitim programlarında belirlenen amaçlar, öğretmenler tarafından hazırlanan ve uygulanan öğrenme-öğretme süreçleri ile davranışlara dönüştürülür. Eğitimin amaçlarına ulaşmak için kullanılan öğrenme-öğretme sürecindeki en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Bayındır, 2003). Öğretmen ile öğrenci arasındaki etkileşimde, öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlar, öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenme tutumlarını ve sosyal davranışlarını etkilemektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlar kritik bir öneme sahiptir (Güzel, 2017).

Merkezi sınavlar, eğitim sistemlerini sınıf içi uygulamalara kadar etkilemektedir. Okullardaki öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamaları merkezi sınavlara göre şekillenmeye başlamıştır. Öğretmenler, öğrencilerin merkezi sınavlarda aldıkları puanların kendilerinin başarılı görülme durumlarını etkilediğini düşündükleri için öğretim-öğrenme sürecindeki davranışlarında değişikliklere gidebilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu bağlamda, merkezi sınavların öğretim-öğrenme sürecindeki öğretmen davranışlarını ne ölçüde etkilediği araştırılması gereken bir konudur. LGS sınavının öğretim-öğrenme sürecine etkileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmanın alana katkı sayılabileceği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- 1) Araştırmaya katılan katılımcıların sorulara içten ve objektif bir şekilde cevap vererek görüşlerini ifade ettikleri düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırmada elde edilen bulgular Muğla ilinin Ortaca ilçesi ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, görüşlerine başvurulmuş 8.sınıf derslerine giren Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, İngilizce, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin her birinden üçer tane olmak üzere on sekiz branş öğretmeni ve ortaokul 8.sınıfta öğrenim gören, LGS sınavına girecek olan otuz altı öğrenci ile sınırlıdır.
- 3) Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının ikinci dönemi ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı ve Öğeleri

Ülkeler kendi değerlerini toplumunu oluşturan kişilere kazandırmak için eğitim sistemlerini kurgularken bu hedefi gerçekleştirmek için okulları ve eğitim programlarını kullanmaktadırlar. Eğitimi, ülkelerin benimsedikleri değerleri genç nesillere aktarma süreci olarak, eğitim programlarını ise bu süreçte kullanılan araç olarak tanımlamak mümkündür. Ülkelerin ortak kaygısı; eğitim programlarını toplumsal, kültürel, siyasi, ekonomik ve kişisel ihtiyaçları karşılayabilmek için bilime dayalı bir şekilde düzenlemek, geleceği akla ve mantığa uygun temeller üzerine inşa etmektir. Bu sebeple kaliteli eğitim sistemleri oluşturmayı ve bunu sürdürmeyi hedefleyen ülkelerin eğitim programlarına verdikleri önem günden güne artmaktadır (Acun, 2018).

Eğitim programı ile ilgili alan yazında farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Varış (1978, s. 17) eğitim programını “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerini kapsar” şeklinde tanımlarken Demirel (2020, s. 4) ise eğitim programını “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” olarak tanımlamaktadır. Ertürk (2013, s. 4) “yetişek” olarak isimlendirdiği eğitim programını “belli öğrencilerin belirli bir zaman dilimi içerisinde yetiştirilmesine yönelik planlanmış düzenli yaşantıların tümü” olarak tanımlamaktadır. Saylor, Alexander ve Lewis (1981) ise programı, “eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı” olarak tanımlamaktadırlar (akt. Demirel, 2020, s. 2). Meyers ve Nulty (2009) eğitim programında bulunması gereken 5 özelliği açıklamıştır. Bunlar:

- Eğitim programı günlük yaşam ihtiyaçlarına göre ve günlük yaşam durumlarıyla ilgili olmalı,
- Öğretilen konular yapıcı, sıralı ve birbirleriyle ilişkili olmalı,
- Öğrencilere sırasıyla üst düzey bilişsel becerileri kullandırmalı,
- Tüm konular ve çıktılar birbiriyle bağlantılı olmalı,
- Öğrencileri güdülemeli ve merak uyandırmalıdır.

Görüldüğü üzere eğitim programı kavramı farklı uzmanlar tarafından farklı ölçütlere bağlı bir şekilde incelenmiş ve tanımlanmıştır. Bu durum program kavramının zaman içerisinde genişlemesine ve gelişmesine katkı sağlamıştır.

Eğitim programları, öğrenenlere ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, öğrenenlerin öğrenme deneyimlerine yön vermek, çok yönlü bir şekilde gelişmelerine katkıda bulunmak ve öğrenenlere yol gösterebilmek amacıyla geliştirilmekte ve uygulanmaktadır (Yakar, 2016). Eğitim programlarının uygun bir şekilde düzenlenebilmesi ve yürütülebilmesinde etkin bir program geliştirme sürecine gereksinim duyulmaktadır. Program geliştirme, “eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü” (Demirel, 2020, s. 5) şeklinde tanımlanmaktadır. Eğitim programının öğeleri kendi içinde birbirlerine bağlı olduğundan bu öğelerin herhangi bir tanesinde meydana gelecek bir aksama ya da değişiklik tüm programı etkilemektedir (Demirel, 2020).

Aşağıda eğitim programının öğeleri olan hedef (amaç, kazanım), içerik (kapsam, muhteva), öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme sürecine yer verilmiştir.

2.1.1. Hedef (Amaç, Kazanım)

Hedefler, bireylere istendik davranışlar kazandırmak için gerekli görülen ve eğitim yolu ile kazandırılabilir bilgi, beceri, yetenek, ilgi, tutum, alışkanlık vb. özelliklerdir (Ertürk, 2013). Hedefler, programda kendisinden sonra gelen içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerinin düzenlenmesinde yol gösterirken aynı zamanında değerlendirme süreçlerinde ölçütleri meydana getirmektedir (Senemoğlu, 2003). Liew ve McTigue (2010)’ye göre hedeflerin belirlenmesi aşamasında belirli bir amaç veya kazanıma odaklanılırsa öğrenmenin bireyselleştirilmesi ve hedefe ulaşılması daha kolay olacaktır. Benzer şekilde dönüt ve

değerlendirmeler de belirli bir amaç veya kazanıma odaklanmalıdır (akt. Kuyubaşığolu, 2019).

Eğitim programları geliştirilirken yakın, orta ve uzun zaman dilimleri şeklinde üç hedef belirlenir ve bu hedefler dikey ve yatay boyut olmak üzere iki bölüme ayrılır. Dikey boyut; uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere üç düzeyde incelenmektedir (Ertürk, 2013).

Uzak Hedefler: toplumun eğitimdeki politik felsefesini yansıtan, anayasa ve kanunlarda toplumun ulaşmak istediği yeri gösteren niteliktir (Ertürk, 2013; Demirel, 2020).

Genel Hedefler: Uzak hedeflerin yorumlanıp somutlaştırılarak okulun ve eğitimin ulaşmak istediği karakteristik özelliklerdir (Ertürk, 2013; Sönmez, 2015).

Özel Hedefler: Bir çalışma alanı için öğrenciden beklenen öğrenme çıktılarıdır (Ornstein ve Hunkins, 2004 akt. Acun, 2018).

Yatay boyut; bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan olmak üzere üç düzeyde incelenmektedir (Ertürk, 2013).

Bilişsel Alan: Bilgiyi hatırlama veya tanıma adına yapılan zihinsel yetenek ve becerileri kapsamaktadır (Şeker, 2010).

Duyuşsal Alan: Bireylerin bir olay, konu veya durum karşısında sergiledikleri ilgi, tutum ve eğilimlerden oluşan alandır (Şahin, 2020).

Devinişsel Alan: Kasları zihinle kontrol edebilme becerilerinin aşamalı ve destekli bir şekilde öğrenilip mükemmelleştirilmesi ve özgün tasarılar sayesinde desteklenmesini kapsamaktadır (Özçelik, 2014).

2.1.2. İçerik (Kapsam, Muhteva)

İçerik, hedefleri gerçekleştirebilmek adına öğrencilere nelerin öğretileceğinin belirlendiği bölümdür (Varış, 1978). İçerik hazırlanırken konuların ve kavramların hedef davranışları kazandırabilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Akpınar, 2017). Hedef davranışlar ile içeriğin uyumlu olması son derece önemlidir. Etkili ve uygun bir içeriğin programın hedefleriyle uyumlu, bilimsel ve evrensel bilgilerle donatılmış, öğrencinin seviyesine ve öğretim ilkelerine uyumlu, zihinsel-matematiksel

şemaya uygun bir şekilde hazırlanmalıdır (Sönmez, 2015). Varış (1978) eğitim programında içerik hazırlayan kişi veya kurumların aşağıdaki ölçütlere göre hareket etmeleri gerektiğini belirtir. Bu ölçütler:

- Bireysel faydalar
- Toplumsal faydalar
- Öğrenme ve öğretme
- Bilgi strüktüründe içeriğin kapladığı yer

Şeklinde sıralanmaktadır.

Günümüzde içerik oluşturulurken disiplinler kullanılmaktadır. Bu durum, okulların disiplinlerin öğretiminden öteye gidememesine neden olmaktadır. Disiplinler, içeriğin oluşturulmasında yalnız bir araç olarak görülebilir. Amaç, belirlenen hedeflerin en faydalı ve ekonomik şekilde nasıl gerçekleştirilebileceğidir. Bu sebeple, içerik ile öğrenme durumları birlikte düşünülmelidir (Demirel, 2020).

2.1.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğretme-öğrenme süreci, istendik davranış değişikliği meydana getirmek için eğitim durumlarının düzenlendiği aşamadır (Senemoğlu, 2003). Başka bir ifadeyle, öğrencilerin programın hedef davranışlarını kazanabilmeleri için gerekli öğrenme deneyimlerini gerçekleştirecek ortamların düzenlenmesi öğrenme sürecinin konusudur (Erden, 1998). Ertürk (2013) öğrenme-öğretme sürecini, “belli bir zaman içinde bireyleri etkileme gücünde olan dış şartlar” şeklinde açıklamaktadır. Öğrenci ihtiyaçlarının temele alınmasıyla gerçekleşen bu süreç; hazırlık-giriş evresi, uygulama-geliştirme evresi ile seviye belirleme-sonuç evresi biçiminde kademelerden meydana gelmektedir. Bu yaşantılar neticesinde öğrencilerde yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Demirel, 2020).

Uygulama aşaması olan öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme etkinlikleri farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak düzenlenebilir. Öğrencilerin bu süreçte aktif bir rol alması sürecin etkililiğini ve verimliliğini artıracak bir etkidir. Kullanılması planlanan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yeni deneyimler elde ederek öğrenmelerini teşvik edici olması gerekmektedir. Hedeflerin rehberliğinde içerikle

ilişkili olarak seçilen öğretim yöntem ve tekniklerle hazırlanan öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrencinin aktif bir şekilde rol aldığı ögedir (Aslan, 2018).

2.1.4. Değerlendirme Süreci

Değerlendirme süreci, öğrencide gözlemlenen, doğrudan ve dolaylı davranışların kazanıp kazanılmadığının; kazanıldıysa ne ölçüde kazanıldığının belirlendiği aşamadır (Sönmez, 2015). Ertürk (2013, s. 113) değerlendirme sürecini “eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci” olarak açıklamaktadır. Değerlendirme sürecinin sonucunda elde edilecek veriler, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma düzeylerini, öğretmenlere ise uygulanan öğretim etkinliklerinin etkililiği ve verimliliği hakkında geri bildirimlerde bulunma imkânı sağlamaktadır (Şahin, 2020).

Eğitim programları sistem olarak belirli bir tasarım üzerinde kurgulandığı için tüm sistemin bir bütün olarak kavranması ve her bir ögesinin birbiriyle nasıl etkileşim içinde olduğunu ve birbirini nasıl etkilediklerini belirlemek için değerlendirme süreci son derece önemlidir (Romiszowski, 1981 akt. Kuyubaşioğlu, 2019). Eğitim programının geri bildirim ögesi olan değerlendirme süreci, hedeflere ulaşılma derecesi hakkında fikir verdiği gibi programda düzeltme, ekleme ve düzenleme yapma imkânı da vermektedir (Demirel, 2020). Ayrıca eğitim sisteminde zaman, emek ve maliyet gibi yatırımların sonuçlarının ortaya çıkarılmasının en geçerli yolu olarak değerlendirme süreci karşımıza çıkmaktadır (Ayvaz, 2001).

Sonuç olarak, değerlendirme süreci tüm öğretim sürecinin incelendiği aşamadır. Değerlendirme süreci sonucunda; öğrencinin programda belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığına, planlanan öğrenme-öğretme sürecinin etkili olup olmadığına, programın hedeflerinin ulaşılır olup olmadığına ve kısacası programın etkili bir program olup olmadığına dair sonuçlar elde edilmektedir (Aslan, 2018).

2.2. Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri

Eğitim programında “nasıl öğretilim” sorusuna yanıt arandığı üçüncü ögesi öğretme-öğrenme sürecidir (Küçükahmet, 2000). Öğrenme, bireyin kendi yaşantısıyla ve içten gelen motivasyonla öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleşen öznel bir

durumdur. Ancak bu öznel durum, dışarıdan yapılan düzenleme ve etkinliklerle şekillendirilebilmektedir. Bireyin içsel motivasyonun yanında belirli bir süre sonra onu etkileyen dışsal koşullar da öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır (Ertürk, 2013). Bu dışsal koşullar eğitim durumlarını oluşturmaktadır. Eğitim durumlarını öğrenci ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri tüm etkinlikler oluşturmaktadır (Şahin, 2014). Bireylerde öğrenmelerin gerçekleşmesi, öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir biçimde düzenlenmesi ile mümkündür. Bir dersin içeriğinin belirlenen amaçlarına göre öğrencilere aktarılmasında birçok strateji, yöntem ve teknikler kullanılmaktadır (Güven, 2015). Alanyazında birçok öğretim strateji, yöntem ve tekniği bulunmaktadır. Bunların arasından çoğunlukla kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1. Öğretim Stratejileri

Öğretim stratejileri; öğrenenler için öğrenme, öğretmenler için öğrenmeyi sağlama şeklinde düşünülebilir. Öğrencinin merkezde olduğu bir eğitim sisteminde, “öğrenmeyi sağlama” yerine “öğrenmeye kılavuzluk etme” kullanılmaktadır. Öğrenmeyi sağlama şeklinde düşünülen stratejilerde, öğretme-öğrenme sürecinde yer alan rollerin büyük çoğunluğu öğretmende, öğrenmeyi kılavuzlama şeklinde düşünülen stratejilerde ise öğrencide bulunmaktadır (Tan, 2007).

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışlar belirlenerek bu davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak etkinliklerin planlanmasında doğru stratejinin seçilmesi oldukça önemlidir. Yöntem, teknik ve araç-gereçlerin seçimi yani eğitim durumunun planlanması öncelikli olarak stratejinin ne olduğuna bağlı olmaktadır (Kaptan, 1999). Araştırmacıların temel olarak üzerinde durdukları üç temel öğretim stratejisi vardır. Bunlar şu biçimde sıralanabilir (Bilen, 2002; Senemoğlu, 2003; Demirel, 2003):

1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi
2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi
3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi

Yukarıda verilen öğretim stratejileri sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

2.2.1.1. Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi. Bu strateji, okullarda yaygın olarak bilginin aktarılmasında ve kavram, ilke ve genellemelerin açıklanmasında kullanılmaktadır. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde bilgilerin düzenlenmiş ve sıralanmış olması gerekmektedir. İlk olarak genel kavram ve ilkeler verilmekte, daha sonra bunu ayrıntı bilgilerin aktarılması izlenmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisinde sunulan bilgilerde genelden özele doğru bir sıra izlenilmektedir bir diğer ifadeyle tümdengelim yöntemi kullanılmaktadır (Demirel, 2003).

Sunuş yoluyla öğretimin temel özellikleri şunlardır: Öğretmen ile öğrenciler arasında çok yoğun bir etkileşim süreci yaşanmaktadır. Kazanımlarda yer alan kavram ve ilkeleri somutlaştırma süreci oluşturulmaktadır. İlk olarak konunun temel çerçevesi çizilmekte ve daha sonra genelden özele doğru bir süreç işe koşulmaktadır. Yeni öğrenmeler ile eski öğrenmeler arasında yatay ve dikey ilişkiler kurulmaktadır (Savaş, 2014).

2.2.1.2. Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisi. Buluş yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilerin kendi yaşantı ve gözlemlerinden yararlanılarak gerçekleştirilen güdüleyici bir stratejidir. Buluş yoluyla öğretim stratejisinde öğretmen, sunuş yoluyla öğretim stratejisinden farklı olarak bilgileri öğrencilere sunmak yerine öğrencilerin kişisel çabalarını kullanarak öğrenmeyi gerçekleştirecek bir öğrenme ortamı hazırlar (Güven, 2015).

Buluş yoluyla öğretim stratejisinde iki tür buluştan söz edilebilir. Bunlar;

1. Yapılandırılmış buluş: Bireyin günlük hayatta karşılaşılabileceği bir probleme kendi kendine çözümler üretmesidir. Bu durumda bireyin elde ettiği buluşun evrensel bir nitelik taşıması beklenmez. Elde edilen buluş, Arşimet'in hamamda altının özgül ağırlığını bulması ya da mutfaktaki bir pişirme işleminde keşfedilen bir özellik türünden olabilir.

2. Yapılandırılmış buluş: Hedef ve davranışların açık bir şekilde belirlendiği, gerekli örnek olan ve olmayan durumların hazırlandığı, basitten karmaşığa doğru giden bir sırayla öğrencinin ilgisini sürdürecekt biçimde örneklerin verildiği ve zamanın dikkatli bir şekilde planlandığı öğretim stratejisidir (Savaş, 2014).

2.2.1.3. Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Stratejisi. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisi, öğrencilere problem çözme yoluyla araştırma etkinliklerini öğretmeyi hedefleyen stratejidir. Bu stratejide öğrencinin önce problemi hissetmesi,

tanımlaması ve çözümünü için geçici çözüm yolları (hipotezler) üretmesi beklenir. Bu stratejiyle öğrenci sadece var olan problemin değil, ileride karşısına çıkabilecek problemlerin de çözümünü öğrenmiş olur (Tan, 2007).

Bu stratejide bilimsel araştırma süreci uygulandığı için öğrencilerin araştırma yapma, birincil kaynaklara ulaşma ve işbirliği içerisinde çalışma becerileri gelişir. Gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlara karşı bilimsel araştırma aşamalarına göre çözüm üretme becerisi gelişir. Öğrencilerde yaparak ve yaşayarak öğrenme süreci gelişir. Tümevarım, tümdengelim ya da her ikisinin karması olan hipotetik ve dediktüf akıl yürütme süreci gelişir (Bilen, 2002).

2.2.2. Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemi, bir probleme çözüm üretmek, bir deneyi gerçekleştirmek, bir konuyu öğrenmek veya öğretmek gibi amaçlara ulaşabilmek için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yoldur. Yöntem ile bir plan çerçevesinde birtakım öğretim araç ve teknikleri kullanılarak öğretmen ve öğrenci etkinliklerinin düzenlenmesi amaçlanır (Fidan, 1999).

Eğitim hedeflerinin gerçekleşmesinde uygun yöntemlerin seçilmesi son derece önemlidir. Bu sebeple her ders için tek bir yöntemin değil, çok farklı yöntemlerin kullanılması gerekmektedir. Sınıf içinde öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi derse ve konuya uygun yöntemlerin seçilmesi ile doğru orantılıdır. Öğretmenlerin yöntem konusunda seçici olabilmeleri onların çeşitli yöntemleri tanımaları ve kullanabilmeleri ile mümkündür (Demirel, 2004).

Yapılan araştırma ve incelemeler, stratejilere dayalı olarak öğretim yöntemlerinin farklı şekillerde sınıflandırılabilirliğini göstermektedir. Ancak, burada böyle bir sınıflandırma yapılmadan çok yaygın olarak kullanılan genel öğretim yöntemleri üzerinde durulacaktır. Bu yöntemler şu şekilde sıralanabilir (Güven, 2015):

1. Düz Anlatım Yöntemi
2. Soru-Cevap Yöntemi
3. Tartışma Yöntemi
4. Örnek Olay Yöntemi
5. Problem Çözme Yöntemi
6. Gösterip Yaptırma Yöntemi

Yukarıda verilen öğretim yöntemleri sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2.1. Düz Anlatım Yöntemi. Öğretmenin konu öğrencilere bilgi vermesi şeklinde gerçekleşir. Anlatım yöntemi özellikle ayrıntılara vurgu yapmak ve dersin özetinin yapılması istendiğinde kullanılmaktadır. Yöntemin kökeni incelendiğinde yüksek sesle okuma yapma alışkanlığından kaynaklandığı görülmektedir. Anlatım yöntemi birden fazla yöntemin birleştirilmesiyle etkili bir şekilde kullanılabilir. Ancak, öğrencilerin yaş düzeyleriyle bağlantılı olarak dikkatlerini sürdürme süreleri dikkate alınarak uzun tutulmamalıdır (Savaş, 2014).

Düz anlatım yöntemiyle öğrencilere bilişsel alanının bilgi, duyuşsal alanın alma ve tepkide bulunma ve devinışsel alanın uyarılma basamağındaki davranışlar kazandırılabilir. Daha üst düzeyde yer alan davranışların düz anlatım yöntemiyle öğrencilere kazandırılması mümkün değildir. Ancak düz anlatımla ilgili bazı teknikler, daha üst düzey davranışların kazandırılmasında, öğrencilerin dikkatini çekmek, gerekli güdülenmeyi sağlamak, özetleri ve ara geçişleri yapmak amacıyla kullanılabilir (Ocak, 2020).

Düz anlatım yöntemi eski zamanlarda uzun yıllar boyunca tek başına kullanılmış olmasına karşın günümüzde öğrencilerin pasif olarak oturmalarına, düşüncelerini açıklama ve soru sormalarına imkan vermemesi gibi sebeplerle sıkıcı ve etkisiz bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999).

2.2.2.2. Soru-Cevap Yöntemi. Soru-cevap yöntemi, öğretmenin düzenlediği soruları öğrencilerin sözel olarak cevaplamalarına dayanan, başka bir deyişle sözel etkileşime dayanan bir yöntemdir. Bu yöntem, yaygın bir şekilde kullanılan yöntemlerden birisidir. Soru-cevap yöntemi ile öğrencilerin düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu yöntemde öğretmen, yanıt almak için öğrencilere sorular sorar ve öğrencilerden aldığı yanıtları değerlendirerek öğretimi gerçekleştirir (Güven, 2015).

Bu yöntem öğrencilere düşünme, konuşma ve yorum yapma gibi alışkanlıkları kazandırma açısından oldukça önemlidir. Ayrıca öğretmene kazandırılmak istenilen bilgileri örgütlemesinde, öğrencilerin düşüncelerinin geliştirilmesinde, öğrencilerin öğrenme düzeylerini anlamasında, öğrencilerin konuya olan dikkat ve ilgilerini arttırmasında, öğrencilerin önceki öğrenmelerini pekiştirmesinde ve yeni konu ile

önceki konular arasında ilişki kurarak öğrencilerin anlamlı öğrenmeler sağlanmasında yardımcı olur (Şengül, 2006).

Bu yöntemin öğrenme ortamında etkili olabilmesi için öğretmenin dışında öğrencilerin de öğretmene ve diğer öğrencilere soru sorabilmesi gerekir. Bu sayede öğrencilerin derse olan ilgi ve dikkatleri artırılarak etkili bir iletişim ve öğrenme ortamı oluşturulabilir. Soru cevap yöntemi öğrenme ortamında tek başına kullanılabileceği gibi tartışma, problem çözme, gezi-gözlem gibi çeşitli yöntem ve teknikle birlikte de kullanılabilir (Aykaç, 2016).

2.2.2.3. Tartışma Yöntemi. Tartışma, bir konu hakkında öğrencileri düşünmesini sağlamak, tam olarak anlaşılmayan noktaları açıklamak ve edinilen bilgileri pekiştirmek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok bir konunun kavranması aşamasında karşılıklı olarak görüşler ortaya koymak, bir problemin çözüm yollarını aramak ve değerlendirme çalışmaları yapmak için kullanılır (Demirel, 2003).

Bu yöntemde öğrencilerin bir konu hakkındaki fikir ve duygularını rahat bir şekilde ifade edebileceği bir ortamda bulunması gerekir. Bu sayede öğrenciler arkadaşlarının da konu hakkındaki fikirlerini dinleyerek karşılaştırmalar yapabilir ve iletişim becerilerini geliştirebilirler. Tartışma yöntemi ile öğrenciler arasında bilgi alışverişinin sağlanması amaçlanmaktadır. Ancak, öğretmenin bu yöntemi uygularken dikkat etmesi gereken hususlar bulunmaktadır. Bunlar; sınıf ortamını uygun hale getirmek, süreyi ayarlamak, öğrencileri doğru bir şekilde yönlendirmek ve öğrencilerin arasında oluşabilecek negatif tavırların önüne geçmektir (Demir, 2011).

2.2.2.4. Örnek Olay Yöntemi. Örnek olay yöntemi, gerçek yaşamda karşılaşılabilecek sorunların sınıf ortamında çözülmesi yoluyla öğrenmenin gerçekleştirilmesine dayanan bir yöntemdir. Bir başka ifadeyle, bu yöntemde öğrencilerin sorun teşkil eden bir olaya etkin bir şekilde dahil olarak sorunlu olayın sebepleri hakkında fikirler ve çözüm önerileri üretmeleri istenir. Bu yöntem, öğrencilere bir konuyu veya beceriyi kazandırmak ve o konuyla ilgili uygulama yaptırmak amacıyla kullanılır. Ayrıca, günlük yaşamda karşılaşılan bir soruna çözüm bulmak amacıyla da kullanılabilir. Örnek olaylar genellikle yazılıdır ama görsel olan olaylara da yer verilebilir (Güven, 2015).

Bu yöntemde, edinilen birtakım bilgilerin belli sorunlar üzerinde kullanılması istenir. Belirlenen örnek olay; güncel, ilgi çekici ve ders konularıyla ilişkili olmalı, öğrenilen kavram ve ilkelerin istenilen düzeyde uygulanmasına zemin hazırlamalıdır. Öğrenciler, gerçek yaşamda böyle bir olayla karşılaşmış gibi öğrendikleri bilgi ve becerileri kullanarak düşünceler geliştirebilmelidir. Ayrıca seçilen örnek olay; öğrencinin seviyesine, hedef ve davranışlara uygun olmalıdır (Akgün, 2004).

2.2.2.5. Problem Çözme Yöntemi. Problem çözme, belirlenen hedefe ulaşabilmek amacıyla etkili ve yararlı olan araç ve davranışları mevcut olanaklar içerisinde seçme ve kullanmadır. Problem çözme; bilimsel yöntem, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, sorgulama ve karar verme gibi terimleri içermektedir. Bu yöntem; bir sorunun çözümünde, sentez ve genelleme yapmada kullanılır. Daha çok araştırma-inceleme yoluyla öğretim stratejisinde, bilişsel alanın uygulama, analiz ve sentez düzeyindeki davranışlarının kazandırılmasında kullanılır (Demirel, 2003).

Problem çözme yöntemiyle öğrenme yaklaşımı bilimsel araştırma yöntemini temel almaktadır. Bu yöntemin özünü John Dewey'in genel problem çözme yöntemindeki 5 aşama oluşturmaktadır. Bu aşamalar; "Problemi tanıma, geçici hipotezleri formüle etme, veri toplama, organize etme, değerlendirme ve açıklama, sonuca ulaşma ve sonuçları test etme" şeklinde sıralanmaktadır (Küçükahmet, 2000, s.69). Bir problemin çözümü için bu aşamaların öncelikle öğrenciler tarafından bilinmesi gerekir. Bunun için bir problemin çözümünde hangi aşamaların takip edilmesi gerektiği öğretmen tarafından öğrencilere örneklerle açık bir şekilde açıklanmalıdır. Sonraki aşamada problemin öğrencilerle birlikte belirlenmesi, soru-cevap ve tartışma yöntemlerinden faydalanarak problemin anlaşılması, sınırlarının çizilmesi ve tanımlanması sağlanır. Bir sonraki aşamada ise problemin çözümü için gerekli olan bilgilerin toplanarak çözümlenmesi ve yorumlanması yapılır. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerle birlikte problemin çözüm yolları belirlenir ve en etkili çözüm yolu saptanır. Ulaşılan sonuçlar rapor haline getirilerek sözlü veya yazılı olarak sınıfta sunulur. Raporlar soru-cevap ve tartışma yöntemleri kullanılarak değerlendirilir, karşılaşılan eksikliklerin ve hataların düzeltilmesiyle rapora son şekli verilir (Aykaç, 2005).

2.2.2.6. Gösterip Yaptırma Yöntemi. Gösterip yaptırma yöntemi, bir işlemin uygulanmasını veya bir araç-gerecin kullanılmasını önce göstererek açıklama, ardından alıştırma ve uygulamalar yaptırarak öğretme yoludur (Demirel, 2003). Gösterip

yaptırma yöntemi ile öğrencilerin önünde birtakım gösteriler gerçekleştirilerek konu ile ilgili davranışsal amaçlar kazandırılmaya çalışılır. Yöntem, öğretmen-öğrenci merkezlidir. Başka bir ifadeyle, gösterme kısmı öğretmen merkezli olan yöntemin yapma kısmı ise öğrenci merkezlidir (Güven, 2015).

Gösterip yaptırma yöntemi birden fazla duyu organına hitap ettiği için oldukça etkilidir. Öğrencilerin derse olan ilgisi canlı tutularak konular açık ve anlaşılır hale getirilir. Öğretmenlerin bu yöntemi etkili bir şekilde kullanabilmesi için iyi bir ön hazırlık yapması ve öğrencileri uygulama süreci boyunca iyi gözlemlemesi gerekmektedir (Bulut, 2010).

2.2.3. Öğretim Teknikleri

Yöntem ile çok karıştırılan bir kavram olan teknik kavramı, öğretim materyallerini sunmada ve öğretim etkinliklerinin örgütlenmesinde izlenen yoldur. Teknik, yöneme göre daha dar kapsamlıdır. Bu sebeple öğretim tekniği, öğretmenin dersi işlerken benimsediği ve izlediği yol şeklinde tanımlanabilir (Sözer, 1998). Öğretim tekniği, öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi veya sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü şeklinde de tanımlanabilir (Demirel, 2003).

Öğretimde kullanılan teknikler, birçok araştırmacı tarafından çeşitli biçimlerde sınıflandırılmıştır. Bu araştırmacılardan bazıları tekniklerin içeriklerine, bazıları tekniklerin uygulandığı yere ve bazıları ise tekniklerin uygulandığı bireylere göre teknikleri sınıflandırmışlardır. Ancak, burada bu çeşit bir sınıflandırmaya gidilmeden yöntemlerde olduğu gibi en çok kullanılan tekniklere yer verilecektir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Güven, 2015):

1. Beyin Fırtınası Tekniği
2. Rol Oynama Tekniği
3. Drama Tekniği
4. Yaratıcı Drama Tekniği
5. Benzetim Tekniği
6. Programlı Öğretim
7. Mikro Öğretim
8. Bilgisayar Destekli Öğretim

9. Gezi Tekniği
10. Gözlem Tekniği
11. Proje Tekniği
12. Eğitsel Oyunlar
13. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği

Yukarıda verilen öğretim teknikleri sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

2.2.3.1. Beyin Fırtınası Tekniği. Bu teknik, grup şeklinde yaratıcı düşünceye sevk eden ve her ders için uyarlanabilen yapısıyla yaygın bir şekilde kullanılan bir tekniktir. Bir probleme çözüm üretmek veya çeşitli konular üzerinde düşünceler üretmek için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Bu teknikte nitelikten ziyade çok fazla sayıda fikir ve düşünce üretilmesi önemlidir. Fikirler iyi veya kötü, doğru veya yanlış yargılaması olmaksızın üretilir (Tan, 2007).

Bu teknikte, bir problemi çözmek için görevlendirilmiş olan grup üyeleri mümkün olduğu kadar çok sayıda fikir ileri sürerler. Ortaya çıkan her çözüm fikri diğer grup üyelerinin daha yeni ve iyi fikirler ortaya çıkarmasını sağlar. Ancak ortaya atılan fikirlerin ayrıntılı olarak açıklanması veya savunulması istenilmez. Sadece ortaya atılan fikirlerin olabildiğince hızlı bir şekilde ifade edilmesi, yazıya geçirilmesi ve sonra sakin bir şekilde değerlendirilmesi istenilir (Demirel, 2003).

2.2.3.2. Rol Oynama Tekniği. Öğrencilere kendi düşünce ve duygularını farklı bir kimliğe bürünerek ifade etmesine ve bu sayede başkalarının düşünce, duygu ve davranışlarını anlama ve değerlendirme imkanı sunan bir yöntemdir (Uşun, 2008). Rol yapma, eskiden beri öğretimde kullanılması önerilen tekniklerdendir. Rol yapmada birey, kendi gerçek rolünden ve duygularından sıyrılarak kendini başkalarının yerine koyar. Bu ise, tekniğin daha anlamlı ve değerli olmasını sağlamaktadır. Çünkü böylece öğrenci başkalarını anlama fırsatı bulacaktır. Rol oynama tekniğinde ders konusuyla ilgili olan bir fikir, sorun, olay veya durum, seçilen bir grup öğrenci tarafından yine başka bir grup öğrenci önünde sergilenir. Burada öğretmenin görevi, rol oynamayı örgütlemek ve tartışmaları yönlendirmektir. Öğrenci ise sahip olduğu yeteneklerini kullanarak ne kadar yaratıcı olabileceğini ortaya koymaktadır. Rol oynama tekniğinin en önemli yönü, akademik olarak düşük başarıya sahip öğrencilerin de başarılı olmasına imkan sağlamasıdır (Güven, 2015).

Rol oynama tekniğinin aşamaları şunlardır (Bauer ve Liou, 2014):

1. *Hazırlık Aşaması:* Bu aşamada rol oynamanın amaçları açıklanır, öğrencilere rolleri dağıtılır ve zaman belirlenir. Bunların dışında sahne ve sahnede yer alacak masa, sandalye vb. materyaller de hazırlanır.
2. *Oyunun Sergilenmesi:* Bu aşamada oyun sergilenir ve izleyen diğer öğrencilerin sergilenen oyun üzerinde düşünebilmesi için belirli bir süre verilir.
3. *Tartışma:* Bu aşamada öğretmen liderliğinde oyun hakkında değerlendirmeler yapılır. Değerlendirmede öğrencilerin oyuna ilişkin hissettikleri, gerçek durumdan farklı olarak neler olduğu, bu tür bir problemle karşılaştıklarında tepkilerinin neler olabileceğine ilişkin sorular sorulur.

Rol oynama tekniği her eğitim kademesinde birçok ders için uygulanabilecek bir tekniktir. Bu teknik özellikle bedensel-kinestetik zekası ön planda olan öğrenciler için daha etkili olabilir.

2.2.3.3. Drama Tekniği. Drama; doğaçlama, rol oynama ve tiyatro teknikleri kullanılarak öğrencilerin bir durumu, olayı, fikri veya soyut bir kavramı oyunsu süreçler ile canlandırmasıdır (Özden, 1998). Dramada duygu ve düşünceler çeşitli yollarla ifade edilebilir. Rolü oynayan öğrenci oynadığı karakteri benimsedikçe empati yeteneği gelişmektedir. Öğrencinin bedenini, ses tonunu, jest ve mimiklerini yeniden düzenleyebilmesini gerektirir ve öğrencinin bu yönlerini geliştiren bir yöntemdir. Öğrencinin çeşitli durum ve ortamlarda nasıl davranması gerektiğini kavratarak iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlar (Aksu ve Doğan, 2015).

Drama tekniğinin iki türü vardır. Bunlar, doğal ve biçimsel drama teknikleridir (Demirel, 2003). Doğal drama, doğal olmayı vurgular ve bu tür drama oyunlarında oyuncular kendilerini istedikleri şekilde ifade edebilme özgürlüğüne sahiptirler. Biçimsel drama tekniği ise daha çok yetişkin öğrencilere uygun olup, bu drama türünde oyunlar daha ciddi ve planlı bir şekilde gerçekleştirilir. Doğaçlamalar, öyküler ve serbest oyunlar doğal dramaya; kuklalar, oyunlar ve pantomim ise biçimsel dramaya örnek olarak verilebilir (Güven, 2015).

2.2.3.4. Yaratıcı Drama Tekniği. Önceden hazırlanmış bir metin olmadan, katılımcıların kendi bilgilerine, özgün düşüncelerine, öznel anılarına ve yaratıcı buluşlarına dayandırarak sergiledikleri eylem durumları ve doğaçlama

canlandırmalarıdır (San, 1998). Yaratıcı drama, katılımcıların içinden geldiği gibi gerçekleştirilmektedir.

Yaratıcı drama, öğrencilere oyunlar kurarak yaşantılar yoluyla yeni durum ve olaylara karşı sağlıklı tepkiler vermesi veya uyum sağlaması konusunda katkı sağlamaktadır. Bu açıdan yaratıcı drama ile öğrencinin oyunlar yoluyla edindiği hayata dair deneyimlerin yerinde ve doğru deneyimler olabilmesi için yaratıcı dramanın kontrollü, önceden örgütlenmiş ve bu konuda deneyim sahibi olan kişiler tarafından yönlendirilerek yapılan bir etkinlik olması gerekmektedir (Güven, 2015).

2.2.3.5. Benzetim Tekniği. Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekmiş gibi ele alarak üzerinde eğitici çalışmalar yaptıkları bir öğretim yöntemidir. Diğer bir tanımla, öğrenmeyi desteklemek amacıyla gerçeğine uygun biçimde oluşturulan bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır (Demirel, 2003).

Gerçek uygulamalarda maliyetin oldukça yüksek ve uygulama yapılmasının zor olduğu alanlarda benzetim tekniği kullanılarak yapılan eğitimler sayesinde hem öğrenciler çeşitli beceriler kazanabilmekte hem de maliyeti az ve zararsız bir şekilde uygulamalar gerçekleştirilebilmektedir. Ancak benzetim yönteminde yapay ortamlar kullanıldığı için bu durum öğrenciler tarafından basite indirgenerek oyun şeklinde görülebilir (Yulu, 2014). Benzetimler, bilgisayar ile yapılabileceği gibi, sınıfın uygun bir şekilde düzenlenmesiyle de öğrencilere problem çözme ve karar alma konusunda sorumluluklar verilebilir. Çocuk meclisleri, çocukların kendilerinin işleteceği market, banka gibi çeşitli örnekler düzenlenebilir (Özden, 1998).

2.2.3.6. Programlı Öğretim. Programlı öğretim, önceden belirlenen hedef davranışlara ulaşmak için dikkatlice düzenlenmiş, sıraya konulmuş, kontrollü öğrenme yaşantılarından oluşan bir süreçtir. Programlı öğretim, çağdaş program geliştirme anlayışının bir ürünüdür (Ar, 1996). Programlı öğretim, bir öğrencinin hedef davranışlara ulaşmasına yardım etmek amacıyla deneysel olarak geliştirilen öğrenme tekniklerinin sistematik bir şekilde uygulanması ile yapılandırılmış bir süreçtir. Öğretime, deneysel ve disiplinli bir yaklaşımdır (Uşun, 2008).

Programlı öğretimden etkili bir şekilde yararlanılabilmek için bu tekniğin dayandığı temel ilkelerin uygulamaya yansıtılması oldukça önemlidir. Bu ilkelere dayalı bir şekilde uygulamalar düzenlendiğinde hedeflenen başarı sağlanabilir. Benzer şekilde programın amacı, içeriği, kullanılacak araç-gereçler, süre ve değerlendirme

planlanmalıdır. Öğrencilerin öğrenme hızları da dikkate alınmalıdır. Ayrıca öğretmenler, programlı öğretimi uygulayabilecek yeterli niteliklere sahip olmalıdırlar (Güven, 2015).

2.2.3.7. Mikro Öğretim. Mikro öğretim, öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak için bir grup eğitmenin deneysel programın bir parçası olarak geliştirdiği bir tekniktir (Küçükahmet, 2000). Mikro öğretimde küçültülmüş bir öğretim dilimi videoya kaydedilmekte ve elde edilen kayıt öğretim ilkeleri doğrultusunda tartışılmaktadır (Gözütok, 2007).

Bu teknik uygulanırken öğretmen adaylarının diğer görevlerin yanında, özel öğretim stratejilerini kısa derslerle birleştirmeleri istenir. Öğretmen adayları bu derslerde hem öğrenci hem de öğretmen rolündedir. Mikro öğretim tekniğinin aşamaları şu şekilde sırlanabilir; gözlemleme, betimleme, değerlendirme, yazılı, sözlü ya da videoyla dönüt sağlama (Demirel, 2003).

2.2.3.8. Bilgisayar Destekli Öğretim. Bilgisayar destekli öğretim, öğretim sürecinde öğrenmenin gerçekleşmesi için bilgisayarın kullanıldığı, öğrencinin motivasyonunu artıran, öğrencinin bireysel öğrenme hızına göre yararlanabildiği, kendi kendine öğrenme ilkeleri ile bilgisayar teknolojisinin birleşiminden oluşan bir öğretim tekniğidir (Uşun, 2004).

Bilgisayarlar, dersleri görsel-işitsel şekle getirebilmek, öğretimi akıcı, etkili ve kalıcı yapabilmek için materyal oluşturmada kullanılır. Bununla birlikte öğretmenlerin bilgisayarda hazırlayabileceği sunumlar sayesinde dersler ses, hareket ve görüntüyle desteklenerek daha etkili bir öğretim gerçekleştirilebilir (Şimşek, 2002).

2.2.3.9. Gezi Tekniği. Gezi tekniği, öğretim sürecinde sınıf ortamına getirilemeyecek olan cisim, olgu veya olayların yerinde ve planlı bir şekilde incelenmesiyle öğrencilerin yaşamla bağlantı kurmasını sağlayan bir tekniktir. Öğrencilerin somut yaşantılar yoluyla bilgi ve beceriler kazanmasına yardımcı olmaktadır. Gezi tekniğiyle öğrencilere; kişileri ve olayları kendi doğal ortamlarında tanıma, bu kişilerin sorunlarının farkına varma, eleştirel düşünme yeteneğinin geliştirilmesi, işbirliği, sorumluluk ve bağlılık gibi önemli davranışlar kazandırılmaktadır (Bilen, 2002).

Yapılan gezinin sonunda öğrencilerden mutlaka dönüt alınmalı, öğrenmelerin kalıcılığı sağlanmalıdır. Bu dönüt; öğrencilerden yapılan geziyle ilgili anlatım

yapmaları, yazı yazmaları veya resim yapmaları gibi etkinliklerle sağlanabilir (Saraç, 2015).

2.2.3.10. Gözlem Tekniği. Bir nesnenin ya da olayın, nitel özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla dikkatli ve düzenli şekilde ele alınıp izlendiği bir tekniktir. Okul dışı etkinlikler ile öğrencilere doğa bilinci kazandırmak için etkili bir biçimde kullanılabilir. Yapılacak olan gözlemin sistematik bir şekilde belirli bir gözlem formu kullanılarak yapılması, öğrencilere bilimsel bir tutum kazandırılması bakımından oldukça önemlidir (Demirel, 2003).

Öğrenciler gözlemler yaparken, dikkatini ve enerjisini belli bir kavram üzerinde yoğunlaştırabilme ve bu yoğunluğunu devam ettirebilme becerisi kazanır. Bu beceri diğer zihinsel etkinliklerin de gelişmesine yardımcı olur (Kaptan ve Korkmaz, 2001).

2.2.3.11. Proje Tekniği. Öğrencilerin genellikle somut bir ürün ortaya çıkarmak için bireysel ya da gruplar şeklinde bir iş (görev) üzerinde zihinsel ve fiziksel olarak uzun bir süre düşüncelerini, araştırma ve inceleme yapmalarını sağlayan bir tekniktir. Tekniğin amacı; öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına yardımcı olmak ve bireysel veya küçük gruplar aracılığıyla karşılaştıkları problemlere yaşama benzeyen bir yaklaşım ile çözüm üretmelerini sağlamaktır (Uşun, 2008).

Küçük veya büyük gruplarla yapılan çalışmalar öğrencilerin sosyalleşmesi ve takım olarak çalışabilme becerisi geliştirmesi açısından büyük öneme sahiptir. Etkinlikler arasında dengeyi sağlamak, okul ile günlük hayatı birleştirmek; öğretmenler için ise eğitimde karşılaşılan zorluklar ile mücadele edebilmek gibi amaçları da bulunmaktadır. Öğrencilerin genel eğilimlerinden yola çıkarak belirlenen bir konunun derinlemesine incelendiği bu teknikte, öğrenciler bilimsel araştırma yöntemlerini kullanarak bir ürün ortaya çıkarırlar ve bu sayede geleceğin bilim insanlarının da temelleri atılmış olur (Temel ve diğerleri, 2004).

2.2.3.12. Eğitsel Oyunlar. Eğitsel oyunlar, öğrencilerin fiziksel yeteneklerini geliştirmek, yaşantıları zevkli kılmak, sanatsal ve estetik nitelikleri ve becerileri geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikler olarak tanımlanabilir (Bilen, 2002). Eğitsel oyunlar, öğrencilerin psiko-motor, psiko-sosyal, zihinsel ve duyuşsal gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin güdülenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır (Güven, 2015).

Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Eğitsel oyunlar, öncelikli olarak öğrenmeye yönelik olmalı ve bir amaç çerçevesinde sınıf içinde uygulanmalıdır. Eğitsel oyunlar ile konular daha ilgi çekici duruma getirilebilir ve en pasif öğrencilerin bile derse katılmaları sağlanabilir (Demirel, 2003).

2.2.3.13. Altı Şapkalı Düşünme Tekniği. Altı şapkalı düşünme tekniği, belirli bir düzen içinde düşünce ve önerilerin sunulması ve sistematikleştirilmesi için kullanılan bir tekniktir (Erginer, 2004). Altı şapkalı düşünme tekniği, öğrencilerin belirli bir konu hakkındaki farklı görüşleri ele almasını, empati yapmasını, kendini ifade edebilme becerisi kazanabilmesini ve konuya yönelik görüşlerini ortaya koymasını amaçlamaktadır. Teknik uygulanırken 6 farklı renkte şapka kullanılmaktadır. Her bir şapka farklı bir duygu durumunu ifade eder. Şapka renkleri ve anlamları şunlardır:

- Beyaz şapka: Tarafsız bir şekilde bilgiyi değerlendirme amacı vardır.
- Kırmızı şapka: Verilen olaya veya duruma duygusal bir bakış açısı getirir.
- Siyah şapka: Olaya karşı negatif ve eleştirel bir bakış açısı getirir.
- Sarı Şapka: Olayların olumlu yönlerini gören iyimser bir bakış açısı getirir.
- Yeşil şapka: Olaylara karşı yeni fikirler ya da çözümler geliştirmeye çalışır.
- Mavi şapka: Olayı genel olarak değerlendirerek analiz etme ve sonuç çıkarma amacı vardır. Olay tüm yönleri ile değerlendirilir (Bulut, 2010).

Bu teknik kullanılmadan önce şapkaların renklerinin anlamları ve tekniğin uygulanışının somut örnekler verilerek anlatılması gerekir. Aksi takdirde öğrencilerin kendilerinden beklenileni bilmemesinden dolayı uygulamanın amacına ulaşması mümkün olmayacaktır (Aykaç, 2016).

2.3. Ders Araç-Gereçleri

Okullarda sürdürülen eğitim ve öğretimin en önemli ögesi öğretmendir. Öğretmenin etkililiği nitelikli bir öğretim yapmasından geçmektedir. Etkili öğretmenler, dersin içeriğine uygun araç-gereçler kullanır. Araç-gereçler, öğrenme işlemine katılan duyu organı sayısını artırarak daha fazla ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olur (Yalın, 2002).

Yapılan incelemeler sonucunda insanlar; okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadır (Ergin, 1998). Görüldüğü üzere devreye giren duyu organı sayısı artıkça hatırlama düzeyi de artmaktadır. Öğrencilerin öğrendiklerini daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde daha çok duyu organına hitap eden öğrenme ortamlarının düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin öğretimde kullanacakları araç-gereçler, her gün artmakta ve çeşitlenmektedir. Derste kullanılacak araç-gereçlerden gerekli yararın sağlanmasında, uygun aracın, uygun zamanda, uygun yerde ve uygun bir biçimde kullanılması oldukça önemlidir (Küçükahmet, 2000). Bu bağlamda öğretimde kullanılan araç-gereçler şu şekilde sıralanabilir (Aydoğan, 2014):

1. Görsel araç-gereçler
 - a. Numuneler ve modeller
 - b. Basılı gereçler
 - c. Yazı tahtası
 - d. Tepegöz
 - e. Projeksiyon makinesi
 - f. Resimler, levhalar, afişler ve posterler
2. İşitsel araç-gereçler
 - a. Radyo
 - b. Teyp ve CD Rom
3. Görsel-işitsel araç-gereçler
 - a. Televizyon ve video
 - b. Bilgisayar
 - c. İnternet
 - d. Çoklu ortamlar
 - e. Dijital kamera

Yukarıda verilen ders araç-gereçleri sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

2.3.1. Görsel Araç-Gereçler

2.3.1.1. Numune ve Modeller. Numune ve modeller, öğrencilerin bütün duyu organlarını kullanarak yaşantı geçirmelerini sağlayan araç-gereçlerdir. Numuneler doğal ortamdan alınıp sınıfa getirilmiş cisimlerdir. Doğadan toplanan yapraklar, taş çeşitleri, hayvanlar ve böcekler, kimyasal maddeler vb. numunelere örnek olarak verilebilir. Öğrenciler numunelere dokunarak, numuneleri koklayarak, tadarak maddeleri tanıyabilirler. Numuneler özellikle somut kavramların öğretilmesinde etkili bir şekilde kullanılır (Aydoğan, 2014).

Modeller, gerçek cisimlerin satın alınmayacak kadar pahalı olduğu veya sınıf ortamına getirilmesinin sakıncalı olduğu durumlarda bu cisimlere ilişkin gözlemlerin yapılabilmesi için kullanılan söz konusu cisimlerin üç boyutlu temsilcileridir. Gerçek cisimlerin gerçeğe en yakın biçimde taklitleri olan modeller, gerçek cisimden daha büyük, küçük veya aynı büyüklükte olabilir (Uşun, 2008). Modeller de numuneler gibi özellikle somut kavramların öğretilmesinde etkili bir şekilde kullanılmaktadır.

2.3.1.2. Basılı Gereçler. Basılı gereçler, bilginin metin ağırlıklı sunulduğu ve çoğunlukla matbaada basılan gereçlerdir. Bu kategorideki materyallerin başında kitap, dergi, gazete vb. gelmektedir (Şimşek, 2009). Kitaplar, öğrencilerin bilgilere doğrudan ulaşmasını sağlayan, okuma becerilerini geliştiren bireysel öğrenme araçlarıdır. Konuların sıralı bir şekilde verilmesi dersle ilgili öğrenmelerin sistematik bir şekilde gerçekleşmesini kolaylaştırdığından ders kitapları vazgeçilmez bir öğretim aracı niteliği taşımaktadır. Öğrencilere öğrenme, öğrendiklerini pekiştirme ve eğlenceli zaman geçirme imkanı sağlayan dergiler de doğru bir şekilde kullanıldığında etkili öğrenme araçları olarak kullanılabilirler. Bunun için öğretmenlerin öğrencilerin kendi gelişim düzeylerine uygun dergileri seçebilmesine rehberlik etmeleri gerekmektedir (Kıldan ve Ünver, 2008).

Basılı gereçlerin en önemli üstünlüğü, bireyin herhangi bir bilgiyi defalarca tekrar etmesine ve bağımsız çalışmasına olanak sağlamasıdır. Bu nedenle, zor ve karmaşık bilgilerin öğretilmesinde basılı gereçlerden etkili olarak yararlanılır. Diğer araç-gereçlere göre daha ucuz ve kolayca taşınabilir olmaları basılı gereçlerin diğer bir önemli üstünlüğüdür. Bu üstünlüklerinin yanı sıra basılı gereçlerin bazı sınırlılıkları da vardır. Örneğin, basılı gereçlerdeki bilgilerin geçerliğini çok çabuk kaybetmesi, bu

sınırlılıkların başında gelir. Ayrıca öğretme-öğrenme sürecinde basılı gereçlerin tüm duyu organlarını etkilemesi söz konusu değildir (Kaptan, 2007).

2.3.1.3. Yazı Tahtası. Geleneksel sınıf ortamında her öğretmenin en çok kullandığı araç sınıfta kullanılan yazı tahtasıdır. Yazı tahtası, öğretmenin verdiği sözel mesajların görsel hale gelmesini sağlayan bir araçtır. Üzerinde kalem veya tebeşirle çizilen şekil, resim ve diyagramlar öğrenmeyi somutlaştırmak için çok sık kullanılan görsel öğretme yoludur (Yıldız ve diğerleri, 2004). Tahtanın eğitim öğretim sırasında bir materyal olarak düşünülüp kullanılması gerekmektedir. Bu sayede öğretimde daha etkili olacaktır. Gerekğinde renkli kalem veya tebeşirlerle vurgular yapılmalıdır. Tahtada verilmek istenen bilgi tahtanın üst kısmından başlayarak kademe kademe doldurularak inilmelidir. Verilen bilginin iyi anlaşılması için alt, üst, yanlar ve aralarda uygun boşluklar bırakılmalıdır (Şimşek, 2007).

Günümüzde FATİH projesi kapsamında okullara akıllı tahtaların kurulmasıyla birlikte okullardaki akıllı tahta kullanımı artarak tebeşir tahtası ve beyaz tahta kullanımında azalma olmuştur.

2.3.1.4. Tepegöz. Tepegöz projektörleri metin, çizim, grafik ve resim gibi önceden saydam bir materyal üzerine renkli ya da siyah-beyaz olarak hazırlanmış bilgilerin ekrana büyütülerek yansıtılması için ya da ders sırasında doğrudan üzerine yazılıp çizilerek ve gerektiğinde silinerek saydam bir yazı tahtası gibi kullanılabilen çok yönlü bir araçtır. 25x25cm boyutlarına kadar olan saydam resim ve çizimlerin perdeye yansıtılarak gösterilmesini sağlar. Tepegöz yardımıyla karmaşık şekil ve konuları basit ve renkli olarak anlatmak mümkün olmaktadır (Yıldız ve diğerleri, 2004).

Tepegöz 2000’li yıllara kadar çok sık kullanılan bir öğretim materyali iken, teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar ve akıllı tahta kullanımının artması tepegöz kullanımının hemen hemen bitmesine yol açmıştır.

2.3.1.5. Projeksiyon Makinesi. Görsel araçlar arasında yaygın olarak kullanılan araçlardan birisi de projeksiyon makineleridir. Bilgisayar ile kullanıldıklarında, dersin işlenişini oldukça kolaylaştırmaktadır. Günümüzde her okulda olması gereken, öğretim faaliyetlerinin daha sağlıklı ve verimli yürütülmesine yardımcı bir gereçtir (Çilenti, 1988).

Bu teknoloji daha çok sunumlarda kullanılmaktadır. Projeksiyon makinesinin kullanımında olumlu sonuçlar alabilmek için slaytların sözel sunumu destekleyecek

şekilde hazırlanması gerekir. Bunu yaparken de aşırı süslemelere gidilmemesi, yazıların görsel öğelerle desteklenmesi, metinde tümüyle büyük harf kullanılmaması, sözcüklerin uygun büyüklükte yazılması gibi kurallara dikkat edilmelidir (Şimşek, 2009).

2.3.1.6. Resimler, Levhalar, Afişler, Posterler ve Haritalar. Okullarda en sık kullanılan görsel araçlar arasında resimler ilk sırada yer alır. Bunlar, özellikle çekilmiş, işlenen konuya uygun fotoğraflar olabileceği gibi, el yapması, renkli ya da renksiz resimler olabilir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından kolayca sağlanması ya da hazırlanması olanaklı araçlardır. Levhalar, genelde kalınca bir karton üzerinde yazı ve renkli-renksiz resimlerin birlikte görüntülenmesidir. Levhalar, genel olarak herhangi bir görüş, konu ya da özelliğe öğrencilerin ilgilerini çekmek amacıyla hazırlanır. Afişler, levhalara benzer biçimde düzenlenir, bununla birlikte daha çok reklam amacı taşır. Dikkat çekici ve çarpıcı renklere yer verilir. Posterler, genelde büyük boyda hazırlanmış resimlerdir. Bunların dışında çok sık kullanılan diğer bir öğretim aracı ise haritalardır. Türkiye, komşumuz olan ülkeler ve dünya haritaları ile özel, fiziksel ve siyasi amaçlı haritalar çok kullanılmaktadır (Aydoğan, 2014).

Resim, levha, afiş, poster ve haritalar özellikle dersin başında öğrencileri derse hazır hale getirmeyi sağlayan dikkat çekici araçlardır. Bu araçlar öğrenilen konunun pekiştirilmesi amacıyla öğrencilere de yaptırılabilir. Bu araçlar öğrencilere kendilerini ifade edebilmesi açısından bireysel, işbirliği içerisinde çalışabilmeleri açısından ise grup çalışması şeklinde yaptırılabilir. Öğrenciler tarafından yapılan ve kullanılan araçlar sınıf içi öğretimin yanı sıra okul pano ve duvarlarına asıldığında diğer öğrenciler, okul dışında asılıp sergilendiğinde ise çevre için bilgilendirici nitelik taşırlar (Kıldan ve Ünver, 2008).

2.3.2. İşitsel Araç-Gereçler

2.3.2.1. Radyo. Radyo, insanların duyu organlarını etkileyen bir araçtır. Radyoda müzik, haber, aktüel, spor gibi programlar yapılarak milyonlarca insana aynı anda hitap edilmektedir. Yayınlanan bu programlarla insanlar eğlenmekte ve eğitilmektedir. Radyo, eğitim-öğretim amaçlı olarak üç farklı biçimde kullanılabilir. Birincisi, radyo yönetmenleri müfredat programlarına uygun olarak okullar için gerekli eğitim programları hazırlayabilir. İkincisi, öğretmenler öğrencilere radyoda yayınlanan eğitim programlarının yayın saatlerini vererek öğrencilere dinlemelerini söyleyebilir.

Üçüncüsü ise öğretmenler kendi radyo eğitim programlarını hazırlayabilir (İşman, 2003).

Radyo ve radyo programlarının en önemli üstünlüğü radyo programları sayesinde olgu ve olayların büyük insan kitleleri tarafından aynı anda işitilmesi sağlanır. Bu sayede olgu ve olaylar hakkında tutum ve inançlar geliştirilebilir, değiştirilebilir veya yenileri oluşturulabilir. Radyonun diğer bir üstünlüğü ise kullanımı kolay ve ucuz bir araçtır. Ayrıca radyo programlarının kaydedilerek istenildiği zaman kullanılabilmesi de radyonun önemli bir üstünlüğüdür. Bu üstünlüklerinin yanı sıra radyonun bazı sınırlılıkları da vardır. Öğretim ve ders programlarında belirlenen hedef ve davranışların radyo programlarıyla öğrencilere tam olarak kazandırılması oldukça zordur. Tek yönlü bir iletişim olduğu için dinleyenlerden radyo programıyla ilgili olarak anında dönüt almak mümkün değildir. Zaman kısıtlaması nedeniyle radyo programlarında işlenen konularla ilgili örnekler yeterince verilmeyebilir. Ayrıca psiko-motor becerilerin öğrenilmesine ve konuyu derinlemesine öğrenmeye uygun değildir (Uşun, 2008).

2.3.2.2. Teyp ve CD Rom. Teyp, üzeri demiroksit kristalleri ile kaplı plastik ya da saydam şeritlerin kullanılmasına imkan veren bir araçtır. Bant veya şeritlere her türlü ses, teyp aracı ile kayıt edilip, sonradan istenilen zaman ve yerde amaca uygun olarak kullanılır. Dil ve müzik derslerinde öncelikle yararlanılabilecek bir araçtır. CD'ler, üzerimde görüntü, resim, ses, grafik veri ve işitsel bilgilerin kaydedildiği özel bir maddeden yapılmış ince yuvarlak plakadır. Bu sistemdeki bilgiler lazer ışınları tarafından okunur, bir monitör veya bilgisayara verilerek dinlenir veya izlenir (Şimşek, 2002).

Bu araçları kullanırken öğretmenlerin dikkat etmesi gereken birtakım hususlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin kullanılacak olan CD ve ses kayıtlarını öğrencilere izletmeden ve dinletmeden önce kendisinin izlemesi veya dinlemesi, izlenecek veya dinlenecek konuyla ilgili öğrencileri düşünmeye sevk edecek sorular hazırlaması, bazı konularda gerektiğinde aracın durdurulup konular üzerinde konuşulması ve sonrasında değerlendirmelerin, tartışmaların ve özetlerin yapılması bu araçların eğitimsel açıdan daha etkili olmasını sağlayacaktır (Kıldan ve Ünver, 2008).

2.3.3. Görsel İşitsel Araç-Gereçler

2.3.3.1. Televizyon ve Video. Televizyon; eşya, olay ve olguların bir ekranda çok boyutlu, sesli, siyah-beyaz ya da renkli görüntüler halinde gözlenmesini sağlayan araçtır. Televizyonda canlı yayın, filmle yayın, videoteyp ile yayın ve kapalı devre yayınları olmak üzere dört çeşit yayın yapılabilir. Televizyondan eğitim amacıyla bu yayınların tümünden farklı şekilde yararlanılabilir. Video da hareketli resimlerin televizyon ekranından gösterilmesidir. Görsel işitsel araçlardan birisi olan video, televizyon teknolojisinin gelişmesiyle ortaya çıkmış ve televizyonla bütünleşen bir araçtır. Görüntü, hareket ve kayıt ünitelerinden oluşur (Sarıtaş, 2007).

Videonun mevcut eğitim araçlarına getirmiş olduğu en büyük yenilik, görüntü ile sesin aynı anda öğrenciye verilmesidir. Videoyla gerçekleştirilen eğitim hem göze hem de kulağa hitap eder. Video tek başına kullanıldığı gibi eğitimde kullanılan diğer araçlarla birlikte de kullanılabilir. Video, ses ve görüntüyü birleştirme özelliğinden dolayı diğer araçlarla karşılaştırıldığında gerçekçi, güçlü ve aynı zamanda eğlendirici bir eğitim ortamı sunar (Şimşek, 2002).

2.3.3.2. Bilgisayar. Bilgisayar 20. yy.'ın ortalarından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. 1980'li yıllarda kişisel bilgisayarların hayatınıza girmesiyle bilgisayar kullanımı hız kazanmıştır. Her alanda yoğun olarak kullanıldığı gibi eğitim öğretiminde vazgeçilmez bir aracı haline gelmiştir. Gün geçtikçe öğretmenler ve öğrenciler daha iyi bilgisayar okur-yazarı olmakta ve bilgisayardan daha etkin yararlanmaktadırlar. Günümüzde bilgisayarlar daha çok bir kelime işlemci, bir sunu hazırlama ve sunma aracı, internet uygulamalarını gerçekleştirmek amacı ile kullanılmaktadır (Şentürk, 2007).

Günümüzde bilgisayardan kreşlerden üniversitelere kadar tüm öğrenim kademelerinde yararlanılmaktadır. Kullanıldığı sınıf düzeyine göre değişmekle birlikte bilgisayar, genel anlamda daha renkli hale getirme, farklı öğrenme ihtiyaç ve hızına göre öğretimi bireyselleştirme, dersi istenildiği kadar tekrar etme gibi imkanlar sunmaktadır (Akpınar ve Turan, 2002).

2.3.3.3. İnternet. İnternet, çok sayıda bilgisayarın birbirine bağlı olduğu büyük bir bilgisayar ağı olarak tanımlanabilir. İnternet sözcüğü “International Network” sözcüğünden oluşmuştur ve uluslararası ağ anlamına gelen internet, milyonlarca alt ağlardan oluşan ve ağlar içerisinde aktif olarak bulunan insanların tümünü yazılı, görsel

ve işitsel olarak bir araya getirip etkileşim halinde bulunmasını sağlayan bir ağ protokolüdür (Uşun, 2008).

İnternet, bireylere bilgileri karşılıklı paylaşma ortamı ve diğer kullanıcılarla fikirlerini tartışma olanağı sunar. Öğrencilere, bu ağ üzerinde arama ve araştırma yapma becerileri kazandırır. İnternet öğrencileri, çalışmaya istekli bireyler olarak kendi bilgi kümelerini kendileri oluştururlar. İnternet ile insanlar çeşitli konulardaki hobilerini geliştirmek amacıyla fıkra, müzik, oyun, spor, çevre, din, tarih, siyaset, satranç vb. konularda bilgi paylaşımı ve sohbet yapabilmektedir (Yıldız ve diğerleri, 2004).

2.3.3.4. Çoklu Ortamlar. Bilgisayarın, video kamera, tarayıcı, telefon ya da diğer elektronik araçlar ile ilişki kurabilmesine ve bu araçlar ile bilgi alışverişi yapılabilmesine olanak sağlayan çok ortamlı sistemler eğitimde etkili olarak kullanılmaya başlanmıştır. Çok ortamlı sistemin amacı, bir kişisel bilgisayar kontrolünde ses, görüntü, metin, müzik ve animasyon teknolojilerini birleştirmek ve ihtiyaçlar doğrultusunda bu bilgilerden faydalanmaktır. Bu sistemde öğrencilerin edilgen bir biçimde ders dinlemeleri yerine etkin ve etkileşimli olarak konuya katkıda bulunmaları mümkün olmaktadır (Aydoğan, 2014).

Çoklu ortamlar, öğretme-öğrenme etkinliklerini bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde düzenlemek, eğitim hizmetlerini daha etkili ve verimli bir şekilde yürütmek ve çağdaş öğretme-öğrenme ortamı yaratmak amacıyla geniş ölçüde kullanılmaktadır (Uşun, 2000). Çoklu ortamlar birden fazla duyu organına hitap ettiği için öğrenmenin kolaylaşmasına ve öğrenmede kalıcılığın artmasına imkan sunmaktadır.

2.3.3.5. Dijital Kamera. Günümüzde teknolojinin bize sunduğu kaynaklardan biri de dijital kameradır. Dijital kameraların eğitimde kullanılmasına örnek, öğrenciler uzman bir kişiyle görüşme yapmaya gittiklerinde görüşmeyi kamera yardımı ile çekebilirler. Ayrıca dijital kamera ile sınıfta yapılan drama etkinlikleri veya okul dışında hayvanat bahçesi, tarihi yerler veya fabrikaya yapılan geziler, laboratuvarlarda yapılan deneyler çekilebilir. Öğrenciler ve öğretmen yapılan çekimleri sınıfta veya farklı ortamlarda tekrar izlerler (Yanpar, 2005).

Dijital kameralar, oluşması uzun zaman alan bir deney, bir sürecin aşamaları, bir bitkinin gelişimi gibi olgu ve olayları sahip olduğu özellikler sayesinde çok kısa bir sürede kaydedebilir. Televizyon, video ve bilgisayar gibi teknolojik araçlarla bağlantı

kurabilme özelliği sayesinde kaydedilen olgu ve olayların büyük gruplar tarafından izlenmesine imkan verir (Uşun, 2008).

2.4. Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Ölçme ve değerlendirme kavramları birbirleriyle bağlantılı olan ancak birbirlerinden farklı iki kavramdır. Bu iki kavram birlikte çok fazla kullanıldığı için sıklıkla karıştırılmakta ve birbirlerinin yerine kullanılabilir. Ölçme, bireylerin birtakım özelliklerini sayısal verilerle ifade edebilmek için gerekli olan araçların belirli kural ve yöntemlere göre seçilerek kullanılmasıdır (Akarsu, 2018). Değerlendirme ise elde edilen ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile karşılaştırarak yapılan karar verme işlemidir (Turgut ve Baykul, 2015).

Ölçme ve değerlendirme süreci, öğretmenlerin öğrencilere uyguladığı öğretim yöntem ve tekniklerinin hedefe uygunluğu, öğretim sürecinin ne kadar verimli olduğu, öğrencilerin hedef davranışları kazanmadaki başarısı ya da başarısızlığı, öğrenci öğrenmelerindeki eksik kısımlar hakkında öğretmen, öğrenci ve velilere geri bildirim vermektedir (Özçelik, 2013). Bu bağlamda öğrenme çıktılarının belirlenebilmesi için bir ölçme aracının seçilmesi ya da yeni bir ölçme aracının oluşturulması gerekmektedir. Öğrenme sürecinin sonunda öğrencilerin öğrenme durumlarının ölçülerek değerlendirilmesinde sadece bir yöntemle dayanarak sonuca ulaşmak güçtür. Bu sebeple farklı ölçme araçları farklı öğrenme alanlarında kullanılmalı, değerlendirmenin çeşitlendirilmesi sağlanmalıdır (Şahin ve Karaman, 2013).

Ölçme ve değerlendirme araçları, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ve alternatif ölçme ve değerlendirme araçları olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır.

2.4.1. Geleneksel Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları, öğretmenlerin çoğu tarafından bilinen ve eğitimin her kademesinde sıklıkla kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarıdır (Bahar ve diğerleri, 2015). Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları, bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılıp farklı alanlarda uygulanıp uygulanmadığını

ölçmekten ziyade sadece bilginin var olup olmadığını ölçer (Çetin, 2016). Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları şunlardır:

1. Yazılı yoklama
2. Kısa cevaplı testler
3. Sözlü sınavlar
4. Doğru-yanlış testleri
5. Eşleştirmeli testler
6. Çoktan seçmeli testler

Yukarıda verilen geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

2.4.1.1. Yazılı Yoklama. Yazılı sınavlar, sınava katılan kişilerin yanıtlarını yazılı olarak verdikleri sınav türüdür. Yazılı sınavlarda, yanıtlayıcılardan cevaplarını düşünerek tasarlaması, ardından düşündüklerini düzenleyerek yazması ve yazdıklarını kontrol etmesi beklenir. Cevapların yazılı olarak verilmesi ile cevapların uzunluğu, cevaplayıcı bağımsızlığı, puanlamanın kanıya dayanması gibi özellikler yazılı sınavların yeterince güvenilir ve geçerli sonuçlar vermesini engelleyebilir (Turgut ve Baykul, 2015).

Yazılı sınavlar, öğretmene öğrencilerin bilişsel becerileri ve akıl yürütme süreçleri hakkında bilgi edinmesini sağlar. Özellikle sözel derslerde öğrencilerin bir konu hakkında yorum yapabilme, eleştirel bir fikir ortaya koyabilme, kompozisyon yazma, iki durumu veya olayı kıyaslayabilme gibi birçok bilişsel beceriyi ölçme olanağı verir (Tekindal, 2009).

2.4.1.2. Kısa Cevaplı Testler. Kısa cevaplı sorular, cevapların kısa cümle, kelime veya sayılarla ifade edildiği, değerlendirmecinin nesnel değerlendirme yapabilmesine olanak sağlayan bir tekniktir (Güler, 2019). Kısa cevaplı soruların hazırlanması kolaydır ve uzun zaman almaz. Öğrencilerin sorunun cevabını tahmin ederek bulma olasılığı düşüktür. Cevapların kısa olmasından dolayı çok sayıda soru yazılabilir. Bu sayede sınavın kapsam geçerliliği artırılabilir. Ancak üst düzey bilişsel öğrenme becerileri ölçecek nitelikte soru hazırlanmasına imkan vermez. Ayrıca doğru cevabın birden fazla olduğu sorularda puanlama güçlüğü yaşanabilir (Başol, 2019).

Kısa cevaplı sınav sorusu hazırlanırken birtakım hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Sorular, belirli ve kesin doğru cevabı olacak biçimde hazırlanmalıdır.

Sorularda kitaplarda yer alan ifadeler aynen kullanılmamalıdır. Sorular açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmalıdır. Cevapların yazılacağı boşluklar ifadenin sonuna getirilmeye çalışılmalıdır. Hatırlanması istenen terim, kelime grubu, sayı veya tarih, hatırlanmaya değecek kadar önemli olmalıdır (Yılmaz, 1998).

2.4.1.3. Sözlü Sınavlar. Öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan, öğrenci öğrenmelerinin sözlü olarak ölçüldüğü ve öğrencinin cevaplarını sözlü olarak bildirdiği bir tekniktir. Bu teknikte öğrencinin sadece bilgisi değil, bununla birlikte beden dili, dış görünüşü ve ifade yeteneği de puanlamaya dahil edilir. Öğrencilerin bilgi dışında sözlü iletişim becerisi, kendine güven gibi birçok özellikleri de ölçülür. Öğretmenin öğrenciyle gerçekleştirdiği yüz yüze iletişim, öğrenciye yanlışını düzeltme imkanı sunar (Küçükahmet, 2000).

Sözlü sınavların bir ölçme aracında bulunması gereken nitelikler açısından birtakım eksiklikleri vardır. Sözlü sınavlar, başka değişkenlerin puanlamayı etkilemesi, puanlara öznel kanıların karıştırılması, uygulanmasının çok zaman alması, sınavı yapan ile sınav olan arasında etkileşimin fazla olması, az sayıda sorunun sorulması, genel izlenim ile puanlama yapılması ve yanıtlayıcıya düşünmesi için gereken sürenin verilmemesi gibi sebeplerden dolayı geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirlik açısından zayıf araçlardır. Geçerlik, güvenirlik ve kullanılabilirliklerinin düşük olmasına rağmen sözlü sınavlar ülkemizde çok sık kullanılmaktadır (Doğan, 2009).

2.4.1.4. Doğru-Yanlış Testleri. Doğru-yanlış testleri, cevaplarının genel olarak doğru- yanlış veya evet- hayır şeklinde kodlandığı iki kategorili testlerdir (Atılğan, 2019). Bu tür soruların hazırlanması, uygulanması ve puanlanması oldukça kolaydır. Bu sebeple çok kullanışlı bir yapıdadırlar. Kısa cümleler halinde hazırlandığı için soru sayısı arttırılabilir. Bu durum kapsam geçerliliğine ve aynı zamanda duyarlılığa katkı sağladığı için güvenirliğe de olumlu katkı sunar. Ancak şans başarısı %50 olduğu için şans faktörü de işin içine girdiği için güvenirlik bu araçta düşmektedir. Şans başarısını düşürerek güvenirliği artırmak için öğrencilerden neden yanlış veya neden doğru gibi yanıtlar vermesi istenebilir (Güler, 2019).

Doğru-yanlış testleri, üst düzey bilişsel öğrenme becerilerini ölçmek için yetersizdir. Ayrıca, öğrencilerin yanlış öğrendikleri konuları ortaya çıkarmak amacıyla kullanım için elverişli değildir. Doğru olan bir ifadeyi yanlış ya da yanlış olan bir

ifadeyi doğru olarak niteleyen bir öğrencinin hangi konudaki bilgi eksikliğinden dolayı bu şekilde düşündüğünü anlama imkanı son derece sınırlıdır (Yılmaz, 1998).

2.4.1.5. Eşleştirmeli Testler. Eşleştirmeli testler, farklı gruplar altında verilen birbiriyle ilişkili bilgiler ve açıklamalar doğrultusunda, bu grupların birbiri ile eşleştirilmesinin istendiği soruların yer aldığı testlerdir (Özçelik, 2013). Eşleştirmeli testlerle çok sayıda kazanım bir maddeyle yoklanabilir. Olgu bilgisi ya da temel matematik sorularının cevaplarla eşleştirilmesi biçimindeki sorular için uygundur. Eşleştirmeli testler, seçenek sayısının beşten fazla olduğu durumlarda kullanılmalıdır (Başol, 2019).

Eşleştirmeli testler kısa zamanda geniş kapsamlı soruların hazırlanmasına olanak sağlar. Testi puanlamak ve cevapları kontrol etmek kolay ve objektiftir. Öğrencilerin bilgiler arasında ilişki kurabilme becerisini ölçer. Ancak, üst düzey bilişsel davranışları ölçmek için yeterli değildir ve öğrencileri bilgiyi ezberlemeye yöneltebilir (Çetin, 2016).

2.4.1.6. Çoktan Seçmeli Testler. Öğrencilerin cevaplarını verilen şıklar arasından seçerek verdikleri sınav türüdür (Aydın, 2019). Çoktan seçmeli testlerde, cevaplar kısa sürede ve objektif bir şekilde cevaplanır. Soruların cevaplanma süresi kısa olduğu için çok sayıda soru sorulmasına imkan verir ve bu sayede kapsam geçerliği yükseltilebilir. Sentez düzeyi dışındaki diğer bilişsel alan düzeylerinde soru sorulmasına olanak sağlar. Öğretim kademesine göre verilen seçeneklerin sayısı değişiklik gösterebilir. Soruların hazırlanması uzun sürer ve soruları hazırlamak için yeterli düzeyde bilgi ve beceri gereklidir. Sorunun cevabının şans ile bulunması mümkündür (Çakan, 2020).

Öğrenciler bu testlerde zamanlarının büyük bir bölümünü soruyu okumaya harcamaktadır. Bu durumda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma hızları alacakları puana etki edecektir. Bu bakımdan soruların açık ve anlaşılır olması önemlidir. Soru kökü hazırlanırken öğrencilerin soruyu okuyup anlamaları için gerekli olan süre de göz bulundurulmalıdır. Nitelikli soruların hazırlanması, güvenilirliği ve geçerliği yüksek test maddelerinin seçilmesi için özen gösterilmelidir. Bu durum ciddi bir hazırlık süreci gerektirmektedir (Özçelik, 2013).

2.4.2. Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, gerçek yaşamla ilgili, öğrenciyi merkeze alan, yalnızca ürüne odaklanmayıp süreç ve ürünü birlikte değerlendiren ölçme ve değerlendirme araçlarıdır (Özçelik, 2013). Özellikle 2004 yılından itibaren geleneksel yaklaşımlar yerine daha çok çağdaş yaklaşımlara doğru bir dönüşüm gerçekleşmeye başlamıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının etkisiyle öğretim programlarında öğrenci merkezli etkinlikler planlanmış ve bu etkinlikler uygun araçlar ile değerlendirilmeye çalışılmıştır (Başol, 2019). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak geliştirilip kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme araçları şunlardır:

1. Dereceli puanlama anahtarı (rubrik)
2. Tanılayıcı dallanmış ağaç
3. Yapılandırılmış grid
4. Kelime ilişkilendirme testi
5. Kavram haritası
6. Portfolyo (öğrenci ürün dosyası)
7. Proje
8. Poster
9. Performans değerlendirme
10. Gözlem
11. Görüşme
12. V diyagramı
13. Öz değerlendirme
14. Akran değerlendirme
15. Kontrol listesi

Yukarıda verilen alternatif ölçme ve değerlendirme araçları sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

2.4.2.1. Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik). Öğrencilerin gerçekleştirdikleri çalışmalardaki performanslarının değerlendirilmesinde hangi ölçütlerin kullanılacağını ve bu çalışmalarının sonucunda alacakları puanı öğrencilere gösteren araçlara dereceli puanlama anahtarı (rubrik) denir (Kutlu ve diğerleri, 2017). Dereceli puanlama anahtarı (rubrik) kullanmak öğretmenlere ve öğrencilere çeşitli yararlar sağlar. Öğretmenler açısından öğretim hedeflerinde ve değerlendirme sürecinde

ölçüt belirlemek, objektif bir değerlendirme yapabilmek, öğrenci ve ailelerine geri bildirimler verebilmek gibi yararları vardır. Öğrenciler açısından ise performanslarıyla ilgili bilgi alabilmek, kendini eleştirebilmek, sürecin mi yoksa sonucun mu önemli olduğunu kavrayabilmek gibi yararları vardır (Airasian ve Russel, 2008).

Dereceli puanlama anahtarları sonuç (holistik) ve süreç (analitik) puanlama anahtarı olmak üzere iki türde kullanılmaktadır. Sonuç (holistik) puanlama anahtarı, öğrencinin yanıtına veya yaptığı işin sonucuna göre değerlendirmenin genel olarak yapılarak puan verilmek istendiğinde kullanılmaktadır. Süreç (analitik) puanlama anahtarı ise öğrencinin yanıtının veya yaptığı işin aşamalar şeklinde puanlandığı durumlarda kullanılmaktadır. Her iki tür puanlama anahtarı da performans değerlendirmenin içerisinde yer alır ve hangi tür puanlama anahtarının kullanılacağına karar verilirken değerlendirmenin amacı ve ölçülen nitelik, öğrenciler, puanlayıcılar gibi durum ve koşullar göz önünde bulundurulmalıdır (Kan, 2009).

2.4.2.2. Tanılayıcı Dallanmış Ağaç. Bu araç ile öğrencilerin doğru-yanlış önermelerden birini seçerek doğru sonuca ulaşması hedeflenmektedir. Basitten karmaşığa doğru sıralanan önermeler ile 8 veya 16 çıktıyla sonlanan bir dallanmış ağaç ortaya çıkar (Çelen, 2014). Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniğinde verilen her bir yanıt bir sonraki yanıtı etkilemektedir. Bu teknik, ağaç şeklindeki diyagrama önermelerin yerleştirilmesi ve öğrencilerin yanıtlarına göre bir sonuca varmasını ister. Bu sayede öğrencilerin kavram yanlışları ya da bilgi örüntülerindeki yanlışlar ve eksiklikler tespit edilebilir (Kocaarslan, 2012).

Tanılayıcı dallanmış ağacın geleneksel doğru-yanlış testlerinden en büyük farkı dallar birbirleriyle ilişkili olduğu için ilerleyen bir noktada yanlışının farkına varan öğrenciye geriye dönüp yanıtını değiştirme ve yanlış öğrenmesini düzeltebilme imkanı vermesidir. Ancak tanılayıcı dallanmış ağaç da doğru-yanlış testleri gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçmek için uygun değildir ve şans başarısının yüksek olması sebebiyle de güvenilirliği düşük bir araçtır (Başol, 2019).

2.4.2.3. Yapılandırılmış Grid. Yapılandırılmış grid, öğrencilerin gelişim seviyesine bağlı olarak, kutucukların içerisine kelime, sayı, sembol, işaret veya resimlerin yerleştirildiği 6 ile 16 kutucuktan oluşan bir alternatif ölçme ve değerlendirme aracıdır (Tezci, 2016). Yapılandırılmış grid, öğrencinin olası cevapları çoktan seçmeli teste göre çok daha fazla seçenek arasından seçtirip bulmasına imkan

tanıyarak, öğrencilerin bilişsel ve zihinsel yapısındaki kavramlar yanılgılarını ve bilgi ağındaki eksiklikleri ortaya koyarak anlamlı öğrenmenin ölçülmesini sağlar (Başol, 2019).

2.4.2.4. Kelime İlişkilendirme Testi. Kelime ilişkilendirme testi, anahtar kelimelerin verilerek öğrencilerden bu kelimeler hakkında zihinlerinde çağrışım yapan kelimeleri verilen anahtar kelimelerin karşısına yazmalarının istendiği bir alternatif ölçme ve değerlendirme aracıdır (Okur, 2008). Kelime ilişkilendirme testleri bilişsel yapıları, bağları, kavramlar arası ilişkileri ve hataları görmeyi sağlar. Kelime ilişkilendirme testlerinden yararlanarak kavram haritaları hazırlanabilir. Ana kavram ile ilişkilendirilmiş kavram arasındaki okun üzerinde ilişkilendirme frekansı yer alır. Bu sayede eksiklikler, öğrenme güçlükleri ve yanlış ilişkilendirme sayıları görülebilir (Başol, 2019).

2.4.2.5. Kavram Haritası. Kavramlar arası ilişkileri ortaya çıkaran kavram haritaları, öğrencilerin ön ve alternatif kavramlarını belirleyebilmek, kavramları nasıl anladıklarını ve sentezlediklerini değerlendirmek için kullanılan şemalardır (Kaya, 2003). Kavram haritaları öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırırken tümdengelim ve tümevarım gibi akıl yürütme yollarını da desteklemektedir (Tok, 2017). Kavram haritaları, bir üniteye hazırlık basamağında kullanılabileceği gibi ünite işlenirken ve ünite sonunda da kullanılabilir. Kavram haritaları, kavramları sınıflamada ve bu yolla öğrencinin daha üst kavrama ve düşünme düzeyine erişmesine olanak sağlayan bir yöntemdir (Ayas ve Doğramacı, 2016).

Kavram haritalarının anlam çözümleme tablosu, balık kılçığı haritası, örümcek harita, sınıflama haritası ve olaylar zinciri dizini gibi çeşitleri bulunmaktadır. Anlam çözümleme tablosunda kavramlar ve alt kavramlar, satır ve sütunların eşleştirildiği bir tabloda özetlenir. Balık kılçığı, bir problemin sebeplerini tartışırken ve bazı durumların öncelik sonralık sırasını ilişkili olarak gösterirken kullanılır. Örümcek harita ise bir problemi nedenleriyle, durumu veya kavramı ilişkisi olan diğer kavramlarla, özelliklerle veya sonuçlarla çok yönlü bir şekilde görmek için kullanılır. Sınıflama haritasında bir konunun temel özellikleri ve ana hatları birbiriyle ilişki olarak yazılır. Olaylar zinciri dizininde ise kavramlar arasında öncelik sonralık ilişkisi varsa bu ilişki görsel olarak betimlenir (Başol, 2019).

2.4.2.6. Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası). Portfolyo, öğrencilerin çalışmalarının sistemli bir şekilde muhafaza edildiği dosyadır. Bu dosya öğrencide kalır ve yıl boyunca öğrencinin planlı bir şekilde seçilmiş ödev, proje ve serbest çalışmaları ile öğretmen görüşlerini içeren raporlar bu dosyada yer alır (Turgut ve Baykal, 2015). Öğrenci gelişim dosyalarında yer alan çalışmaların, öğrencilerin başarısını ve performansını gösterebilecek ürünlerden meydana gelmesi beklenir. Bu sebeple öğrenci gelişim dosyalarına seçilen ürünlerin rastgele değil de bir plan çerçevesinde amaçlı olarak toplanması ve değerlendirme ölçütü dikkate alınarak düzenlenmesi gerekmektedir (Birgin ve Küçük, 2012).

Portfolyo oluşturma süreci en sade şekliyle; uygulama öncesi basamağı, uygulama basamağı ve uygulama sonrası basamağı olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Portfolyo oluşturma sürecinin uygulama öncesi basamağında ilk olarak uygulama kararları için okul yönetimi ve öğretmenlerin görüşmesi, öğretmen, öğrenci ve velilerin uygulama hakkında bilgilendirilmesi, portfolyo kullanım amacının belirlenmesi, portfolyo türünün belirlenmesi, portfolyo deseninin belirlenmesi ve son olarak da uygulamada kullanılacak formların ve veliye gönderilecek mektupların hazırlanmasını kapsayan adımlar yer almaktadır (Kutlu ve diğerleri, 2017).

2.4.2.7. Proje. Öğrencilerin bireysel veya gruplar halinde seçtikleri derslerden araştırmalar, incelemeler ve yorumlar ile görüş geliştirerek yeni bilgilere ulaşabilmesi, ulaştığı bilgiler doğrultusunda özgün düşünceler üretebilmesi ve çıkarımlarda bulunabilmesi amacıyla öğretmen rehberliğinde yaptıkları çalışmadır (Erdemir, 2007). Projelerin seçiminde, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeyleri, hangi hedef ve becerileri kazanmak üzere projenin yürütüleceği, ne kadar sürede gerçekleştirileceği ve maliyeti gibi kriterler göz önünde bulundurulmalıdır (Alıcı, 2020).

Projeler bir grup öğrenci tarafından birlikte yapıldığında işbirliğini ve grupla çalışma becerisini geliştirir. Projeler ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin geliştirilebilmesi amacıyla gerçek yaşama uygun senaryolar üzerinden pratik yapmaları sağlanır. Projeler tamamlandıktan sonra öğrencilerden projelerini sınıfta sunmaları ve sınıf arkadaşlarından gelecek soruları yanıtlamaları beklenir (Başol, 2019).

2.4.2.8. Poster. Poster, bir konuyla ilgili olarak öğretmenin veya öğrencilerin yapılan bir akademik çalışma ya da hazırlanan bir proje için o konu hakkında hiç bilgisi

olmayan kişilere konuyu görsel olarak anlatan tematik şemalardır (Başol, 2019). İçerisinde sınırlı miktarda bilgi bulunmasına rağmen posterlerin bulunduğu öğrenme ortamında öğrenciler farkına varmadan posterlerde yer alan bilgileri görsel hafızaya kaydedebilir böylece istemsiz bir şekilde öğrenme de gerçekleşebilir (Osa ve Musser, 2004).

2.4.2.9. Performans Değerlendirme. Performans değerlendirme, öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumları ölçmek için öğrencilere alanla ilgili görevler verilmesi ve verilen görevlerin belirlenmiş bir dereceli puanlama anahtarları yardımıyla tespit edilmesidir (Çepni, 2015). Performans değerlendirme sürecinde önemli olan, ürünle birlikte ürün oluşturma sürecinin basamaklarının da önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmesidir. Örneğin; bir resmin değerlendirilmesi sürecinde tamamlanmış resimle birlikte, resim yapılırken gerçekleştirilen fırçayı kullanma biçimi, tercih ettiği renkler, tekniğin uygulanış biçimi gibi işlemler de dikkate alınır (Bıçak, 2016).

Performans görevleri, bir ders için bir veya birden fazla kazanımı kapsayacak şekilde birden çok verilebilir. Performans görevleriyle öğrencilerin öğrenmelerini eyleme dönüştürmesi amaçlanır. Öğrencilere bu tür görevler verilirken bilgiler ile gerçek hayat durumları arasında ilişki kurulmasına özen gösterilmelidir. Verilen performans görevine yanıt arayan öğrenci, gerçek hayat problemleri biçimindeki sorulara, derste yapılan etkinliklerin bu problemleri içerdiği veya bunlarla ilişkilendirildiği ölçüde uygun yanıtlar bulabilecektir. Dolayısıyla yeni öğrendiği bilgileri önceki bilgilerinin üstüne yapılandırabilme becerisi gösteren öğrenciler performans görevini yerine getirebilir (Başol, 2019).

2.4.2.10. Gözlem. Gözlem, planlı olarak bir hedef için varlıkları ve olayları doğal ortamlarında ve oluş zamanlarına göre dikkatli bir biçimde inceleme tekniğidir (Tezel ve Güven, 2017). Bu teknik, öğrencilerin bireysel olarak veya akranlarıyla grup olarak yaptıkları çalışmalarda, alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinin yapıldığı ortamlarda gözlemlenebilecek performanslarının izlenerek değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilir (Bahar ve diğerleri, 2015). Anketler, mülakatlar, yapılandırılmış kayıt derlemeleri ve yapılandırılmış gözlemler ile gözlem tekniği uygulanabilir. İyi ve dikkatli bir şekilde hazırlanmış bir gözlem modeli geçerli ve güvenilir olmalıdır. Gözlem aracının ölçmesi gereken bilgi ve beceriyi tam olarak ölçmesi geçerli,

istenilen özellikleri doğru bir şekilde ölçmesi de güvenilirliği sağlayacaktır (Akarsu, 2018).

2.4.2.11. Görüşme. Görüşme, kişilerin bir konu hakkında neler düşündüklerini nedenleriyle birlikte ortaya çıkarmak için uygulanan bir tekniktir. Bu teknikte kişilere sorular sorularak yanıtlanması istenir. Elde edilen yanıtlar analiz edilerek incelenen durum açıklanmaya çalışılmaktadır (Birgin ve Küçük, 2012). Görüşme sonucunda öğretmenler, aldıkları geri dönütler ile uyguladıkları yöntem ve teknikleri geliştirme imkanı bulabilirler. Yapılan görüşmede görüşmenin daha sonrasında tekrar analiz edilebilmesi için görsel ve işitsel kayıt cihazları kullanılabilir. Görüşmeler, öğrenciler ile birebir veya gruplar şeklinde de yapılabilir (Akarsu, 2018).

Görüşmenin amaca ulaşabilmesi için sorulan soruların niteliği önemlidir. O yüzden soruların açık ve anlaşılır olması, gereksiz kelime ve ifadelerden arındırılması gerekir. Ayrıca tek bir görüşmeyi temele alarak bir yargıya ulaşılmamalıdır. Kısa aralıklarla yapılan görüşmelerin sonuçları karşılaştırılarak bir sonuca varılmalıdır. Böylece öğretmen kısa aralıklarla yaptığı görüşmelerin sonuçlarını karşılaştırarak daha güvenilir bir sonuç elde edebilir (Nartgün, 2016).

2.4.2.12. V Diyagramı. V diyagramı, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgilerin daha iyi kavratılıp yapılandırılması için geliştirilen bir diyagramdır (Altınışik, 2014). V Diagramı, kavramsal kısım, odak sorusu ve yöntemsel uygulama olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır. Büyük bir “V” harfinin ortasında odak sorusu bulunur. Sol tarafta yer alan kavramsal kısım ile sağ tarafta bulunan yöntemsel uygulama arasında bağlantı kurulmasını sağlar. Genellikle deneylerde deney raporunun yerine kullanılan faydalı bir araçtır. Deneyin uygulama ve teorik kısımları arasında meydana gelebilecek boşlukları doldurma olanağı sağlar (Gödek ve diğerleri, 2019).

2.4.2.13. Öz Değerlendirme. Öz değerlendirme, öğrencinin öğrenme sürecini, gösterdiği performansı, ortaya koyduğu ürün ve çalışmaları etkin bir şekilde kendisinin değerlendirmesidir (Taşdemir, 2011). Bu değerlendirme türü öğrenciye kendisinin neleri öğrenip öğrenemediği, hangi zorluklar ile karşılaştığı ve öğrenirken nasıl bir yol izlediği konusunda kendisinin farkına varmasını sağlar. Öğrencinin öz denetim becerisinin gelişmesini sağlar. Öğrencinin değerlendirme becerisini geliştirerek değerlendirme sürecinin de öğrenmeye katkısı sağlanır (Tezci, 2016). Etkili hazırlanmış öz değerlendirme formları öğrencinin kendisine güven duymasını, becerilerini

geliştirebilmesini ve öğrendiklerinin farkında olmasını sağlayacaktır (Bahar ve diğerleri, 2015).

Öz değerlendirme maddeleri spesifik olduğunda öğrencilerin verdikleri cevaplar daha sağlıklı değerlendirilir. Öz değerlendirme formunda madde yazmada sorun yaşadığını belirten öğrencinin kazanımları belirleme konusunda sorun yaşayıp yaşamadığı incelenebilir ve bu konuda sorunu varsa destek olunur. Analiz konusunda sorun yaşıyorsa bir madde üzerinden analizler öğretmen ile birlikte tekrar edilebilir. Maddelerin düzeltilmesi konusunda yardıma ihtiyaç duyuyorsa öğrenciye yine uygun destek sağlanabilir (Başol, 2019).

2.4.2.14. Akran Değerlendirme. Akran değerlendirme, bir grup içerisindeki öğrencinin diğer öğrenciler tarafından değerlendirilmesidir (Göçer, 2018). Bu değerlendirme ile öğrencilerin, kendilerindeki güçlü ve zayıf yönleri görmeleri sağlanmaktadır. Öğrencinin kendisini değerlendirmesine fırsat vermektedir. Öğrenciler, arkadaşlarının çalışmalarını değerlendirirken kendi çalışmalarının üstün ve eksik yönlerini de görürler (Tezci, 2016).

Akran değerlendirme, yakın arkadaşların birbirini övmesi bakımından risk taşısa da uygun bir ölçüt listesiyle kullanıldığında öğrencilerde eleştiriye açık olma becerisini geliştirmesi açısından önemlidir. Bu tür değerlendirmeler, öğrencilere fikirlerine değer verildiği hissini yaşatır ve öğrenciye aidiyetlik hissi vererek ekip olma bilincini geliştirir (Başol, 2019).

Akran değerlendirmesinin amacına uygun yapılabilmesi için değerlendirme ölçütlerinin daha önceden belirlenmiş olması gerekir. Öğretmen, ölçütleri belirleyip ilgili performans, sunum, çalışma veya projenin hangi amaçla değerlendireceğini öğrencilere anlatmalıdır (Alıcı, 2020). Öğrenciler akranlarını değerlendirirken hangi akranının çalışmasını değerlendirdiğini bilmezse, akran değerlendirmenin objektifliği artacaktır (Özenç, 2013).

2.4.2.15. Kontrol Listesi. Kontrol listeleri, belirlenen davranışların öğrencide var olup olmadığını belirlemek için kullanılan araçlardır (Alıcı, 2020). Öğretmene öğrencinin bir davranışının veya özelliğinin öğrencide mevcut olup olmadığı hakkında bilgi verir. Davranışların veya birtakım özelliklerin var olup olmadığı “var-yok” veya “evet-hayır” şeklinde sınıflandırılarak tespit edilir (Hermann ve diğerleri, 1992). Fakat

kontrol listeleri, belirli bir davranışın kalitesini, derecesini veya görülme sıklığını derecelendirmesine izin vermez (Öncü, 1995).

Kontrol listeleri, genellikle proje ve performans görevleri değerlendirilirken kullanılan performans ölçütlerinin yer aldığı listelerdir. Kontrol listelerinde ölçülecek kritik davranışlar alt alta yazılarak gerçekleşme durumuna göre belirlenen ölçütler değerlendirilir. Kontrol listelerinde ne kadar çok özellik yer alırsa puanların güvenilirliği o derece artar. Değerlendirmenin amacına ulaşabilmesi için ölçütlerin ilgili kazanımlar bakımından geçerli olması gerekir. Kontrol listelerinde yer alacak ölçütler, somut ve gözlenebilen davranışlardan oluşmalıdır (Başol, 2019).

2.5. Öğretmen Davranışlarını Etkileyen Etmenler

Günümüzde eğitimin temel görevi; çocuk ve gençlerin geleceğin getireceği yeni durumlara karşı etkin bir şekilde uyum sağlamalarını ve karşılaşılan sorunlara en uygun çözüm yollarını bulmalarına yardımcı olmaktır. Bunun için eğitimin düzenlenmesinden sorumlu olanlar; eğitim anlayışlarını, okul programlarını, okul binalarını, araç gereçlerini ve bütün boyutlarıyla öğretmen niteliği olmak üzere, eğitim öğelerini gözden geçirmek zorunluluğu duymalıdır. Nitelikli eğitimden yoksunluk, eğitim sorununun başında gelir. Bu sorun çözülmedikçe gelişmiş bir toplumdan söz edilemez. Nitelikli eğitim, çağa uygun olarak hazırlanan eğitim programları ile bu programların uygulanabilmesi amacıyla düzenlenen çok boyutlu eğitim durumları ve en nihayetinde de nitelikli öğretmenler ile gerçekleştirilebilir (Ataünal, 2003).

Geleceğin toplumunu oluşturacak bireylerin davranışlarının niteliği, öğretmen davranışları ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin öğretmenlerin verdiği bilgilerin yanında öğretmenlerin tutum ve davranışlarından da etkilendiği araştırmalarca belirlenmiştir. Okul hammaddesini toplumdan alır ve yine işleyerek topluma verir. Bu süreçte, öğrenciyi etkileyen her türlü davranış etki eder ve toplumu bu davranışlar şekillendirir. Sınıfta düzen ve birliğin sağlanmasında otoritenin temeli; öğretmenin genel kültürü, formasyonu ve eğitim alanına ilişkin bilgi, beceri ve tutumudur (Gözütok, 1993).

Günümüzde öğretmenler pek çok mesleki sorunla karşılaşmaktadırlar. Bu gibi olumsuz faktörler karşısında öğretmenlerin mesleki yaşantıları olumsuz

etkilenmektedir. Okullarda her zaman umduğunu bulamayan öğretmenler, okula verdiğinin karşılığını alamamaktadır. Diğer yandan okullardaki bürokratik kuralların katılığı öğretmenlerin okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve işten doyumsuzluk duymasına sebep olmaktadır. İşinden mutlu olmayan öğretmenler, sınıfta bu mutsuzluğunu saklayamayacak ve gelişmekte olan öğrenci kişiliğine istemeden de olsa olumsuz etki yapacaktır (Çelik, 1990 akt. Bayındır, 2001).

Öğretmen davranışlarını etkileyen birçok etmen bulunmaktadır. Bu etmenler öğretmenlerin lehine çevrilebilirse öğretmenler daha verimli hale gelebilirler. Öğretmenlerin eğitim ortamının temelinde olduğunu düşünürsek, öğretmenler davranışlarıyla örnek olmalıdırlar. Şu unutulmamalıdır ki iyi bir öğretmen iyi bir sınıfın, iyi bir sınıf iyi bir okulun, iyi bir okul iyi bir toplumun, iyi bir toplum da refaha erişmiş bir ülkenin oluşması anlamına gelmektedir. Refaha erişmiş bir ülke olabilmek için en temelde bulunan öğretmenin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Öğretmen davranışlarının bütün bir ülkeyi bile şekillendirebileceği düşünüldüğünde öğretmen davranışlarını etkileyen etmenler bu anlamda büyük önem taşımaktadır (Özkaya, 2013).

Öğretmen davranışlarını etkileyen etmenler Özkaya (2013) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

1) Öğretmen İnançları: İnançlar; tavır, yargı, değer gibi alt yapılardan oluşmaktadır. İnançlar, kişilik ve sosyal özellikleri belirleme gibi birçok alanda kullanılarak önemli rol oynamaktadır. Eğitimde de inançlar önemli bir yer tutmaktadır (Pajares, 1992 akt. Özkaya, 2013). Temelde yer alan ve değiştirilmesi zor olan inançlar öğretmenlerin pedagojiksel açıdan verdikleri kararları da etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin sahip oldukları inançların belirlenmesi oldukça önemlidir (Leatham, 2006 akt. Özkaya, 2013). İnançlar, eğitim çalışmalarında öğretmenlerin sosyal özelliklerini belirlerken de kullanılmaktadır. Bu duruma örnek olarak kişinin sosyal bilişsel teorisinin temelinde bulunan öz yeterlik ile fenemolojik ve varoluşçu teorilerin merkezinde yer alan özgüven özellikleridir (Pajares, 1992 akt. Özkaya, 2013). Akbaş ve Çelikkaleli (2006) yaptıkları çalışmada yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin, ilköğretim çağındaki öğrencilerin akademik yeterliliklerine ve benlik algılarına olumlu yönde etki yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır.

2) Öğretmen Bilgisi ve Öğretmen Yeterliliği: Barnett ve Hodson (2000 akt. Özkaya, 2013), öğretmenlerde bulunması gereken bilgileri üç gruba ayırmışlardır.

Bunlar; alan bilgisi, müfredat bilgisi ve pedagojiksel alan bilgisidir. Alan bilgisi, öğretmenin zihninde oluşan bir alana ait bilgilerdir. Öğretmenler alan ile ilgili bilgileri olduğu gibi aktarmak yerine bunların nedenlerini açıklayarak aralarında var olan ilişkileri ifade etmelidirler. Müfredat bilgisi, öğretmenlerin hangi konuları anlatacaklarını bilmesidir. Bunun için sahip olunan tüm materyaller kullanılmalıdır. Pedagojiksel alan bilgisi ise öğretmenlerin konuları nasıl öğreteceklerini bilmesidir. Pedagojik alan bilgisi, kısaca dersin işlenişi hakkında sahip olunan bilgidir (Barnett ve Hodson, 2000 akt. Özkaya, 2013).

Öğretmen yeterlilikleri denildiği zaman genellikle öğretmen bilgisinden bahsedilmektedir. Fakat öğretmen yeterliliği denildiğinde öğretmen bilgisi şeklinde nitelendirdiğimiz bu ifadeler tüm yeterlilikleri içermez (Özkaya, 2013). Şişman ve Acat (2003), öğretmenlerde bulunması gereken yeterlikleri alan bilgisi yeterliği, öğretmenlik meslek formasyonu yeterliği, genel kültür yeterliği ve etik değerler yeterliği olmak üzere dört grup olarak ifade etmişlerdir. Alan bilgisi yeterliği, öğretmenin kendi alanını iyi bilmesiyle ilgilidir. Alan bilgisi yetersiz olan bir öğretmen, hangi konuyu, ne şekilde öğreteceğini de bilemeyecektir. Öğretmenlik meslek formasyonu yeterliği, öğretmenin bildiğini nasıl öğretebileceğini bilmesiyle ilgilidir. Bir öğretmenin, bir alanda uzmanlık bilgisine sahip olmasının yanında aynı zamanda öğretmenlik mesleği ile ilgili bazı bilgi ve becerilere de sahip olması gerekmektedir. Genel kültür yeterliği, alan ve meslek ile ilgili bilgi ve becerilerin yanında aynı zamanda öğretmenin geniş bir genel kültüre ve dünya görüşüne sahip olmasıyla ilgilidir. Etik değerler yeterliği ise öğretmenin mesleğinin gerektirdiği birtakım ahlaki değerlere sahip olmasıyla ilgilidir. Mesleğin temel değerleri olarak da görülen bu ilkelerin, mesleğe bağlılığın temel ölçütlerinden birisi olduğu söylenebilir (Şişman ve Acat, 2003).

3) Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları: Bir öğretmenin mesleğine yönelik diğer bir ifadeyle eğitime yönelik sahip olduğu tutumlar öğretmenin tüm tavır ve hallerini etkilemektedir. Bir kişinin sahip olduğu sosyo ekonomik düzey, içinde yaşadığı ülke veya bölge o kişinin bir duruma karşı olan tutumlarını etkilemektedir. Bu durumda kişinin bir durum karşısında gösterdiği tutumu belirleyen en önemli etkenin sosyal çevresi olduğu söylenebilir (Atalay, 2005). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmesi için mesleklerini sevmeli, mesleklerine ilgi göstermeli, mesleklerinin önemini kavramalı ve kendilerini devamlı

olarak geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri, davranışlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Özkaya, 2013).

4) Öğretmen Benliği: Meslek seçiminde benliğe uygun bir mesleğin seçilmesi bireyin başarılı olma ihtimalini yükseltirken benliğe uymayan bir mesleğin seçilmesi durumunda ise birey zorluk yaşamaktadır. Bu sebeple öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin benlikleri ile öğretmenlik mesleğinin arasında bir uyum bulunması oldukça önemlidir (Dilmaç ve diğerleri, 2009). Bu uyum artıkça öğretmenin meslekteki başarısı da artacaktır. Twiselton (2004 akt. Özkaya, 2013) daha önceden yapılmış olan çalışmalarda kullanılan ve öğretmen benliklerinin rollerini de kapsayan kategoriler oluşturarak yeni yorumlarda bulunmuştur. Oluşturulmuş olan ilk kategorideki öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi arka planda tutarak sınıfta yapılması gereken görevleri eksiksiz bir şekilde yerine getirirler. İkinci kategoride yer alan öğretmenler, öğrenmenin müfredata bağlı kalınarak yalnızca sınıfın içinde meydana geldiğini düşünürler. Üçüncü kategoride yer alan öğretmenler için müfredat amaç olarak değil araç olarak kullanılır ve öğrenci başarısını ön planda tutarlar.

5) Öğretmen Yansımaları: Öğretmenlerin davranışlarını etkileyen etmenlerden bir diğeri de öğretmen yansımalarıdır. İnsan ilişkileri bakımından öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kitlesiyle ilişki ve etkileşim içinde olmayı gerektiren bir meslektir. Öğretmenlik mesleği sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, aynı zamanda okul dışında toplum ve velilerle de iç içe olmayı gerektiren bir meslektir (Çelikten, 2005). Öğretmenlerin yansımayı gerçekleştirdikleri süreçler önemlidir. Süreç içerisinde akıl yürüterek problemlerin çözülebilmesi durumuna yansıma denilmektedir. Yansımayı bir bütün olarak düşünerek sürecin içerisinde değerlendirmek gerekmektedir. Fakat bu durum yansımanın öğretmenler tarafından yanlış anlaşılmasına neden olabilir (Jay ve Johnson, 2002 akt. Özkaya, 2013). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek eğitimciler tarafından eğitimde bir çözüm olarak görölmektedir. Yansıtıcı düşünme öğretmenlerin mesleki gelişimine büyük katkılar sağlamaktadır. Yansıtıcı düşünmeyle kuram ve uygulama arasında bağlantıların kurulması kolaylaşmaktadır. Yansıtıcı düşünme eğitimi alan öğretmenler mesleki yaşamlarının her evresinde sürekli gelişime açık oldukları görölmektedir (Yorulmaz, 2006).

Öğretmenin işinde gösterdiği iş başarısına öğretmen performansı denilmektedir (Bozkurt-Bostancı ve Kayaalp, 2011). Performans, öğretmenlerin davranışlarına değil

de çıktılarına dayandırılırsa, öğretmenler örgütün hedeflerini başarmak, bu sayede üretken ve performansının yüksek görünmesi adına hedefe giden en kısa yolları tercih ederek işin insani boyutunu ihmal edebilir. Bu bakış açısına göre performans, davranışların sonucu değil, davranışların bizzat kendisidir (Büyüköze ve Özdemir, 2017).

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen davranışları mümkün olan en yüksek seviyede göstermesi ve üst düzey bir performans sergilemeleri onları etkili bir öğretmen yapmaktadır. Etkili öğretmenler, diğer öğretmen ve öğrencilere karşı duyarlı olmakta, onların duygu ve ihtiyaçları ile ilgilenmekte ve onları doğru bir şekilde anlayabilmek için çaba göstermektedirler. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel durumlarını belirleyerek buna uygun öğrenme ortamları oluşturur. Etkili öğretmen, öğrencilerin eğitim-öğretim sürecindeki etkinlikleriyle ilgili düşünce ve tutumlarını denemelerine olanak sağlar ve öğrencilerin performanslarını arttırabilecek düşünce ve davranışlarının gelişimine özendirir (Can, 2004).

Hatipoğlu ve Kavas (2016), öğretmenlerin performanslarını etkileyen etmenleri kişisel, örgütsel ve çevresel olmak üzere üç gruba ayırmışlardır.

1) Öğretmen Performansını Etkileyen Kişisel Etmenler: Öğretmen performansına etki eden kişisel etmenler; öğretmenlerin meslekleriyle ilgili sahip oldukları bilgi ve beceriler, mesleki beklentileri ve öğretmenlerin kişilik özellikleridir. Öğretmenler, akademik eğitim ile elde ettikleri teknik bilgilerini kişilik özellikleriyle birleştirip içselleştirdiklerinde öğrenme-öğretme sürecinde daha etkili olabilmektedir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Schermerhorn & Hunt ve Osborn (1994)'e göre bir öğretmenin mesleki anlamda gereken bütün özelliklere sahip olması mesleğinde üst düzey performans sergileyebilmesi için yeterli olmamaktadır. Çünkü üst düzey performans sergileyebilmesi için uygun özelliklere sahip olan öğretmenlerin bile çalışmak için belli ölçüde isteğe sahip olmaları ve bu istekle yeterli miktarda çaba harcamaları gerekmektedir (akt. Akyol, 2008).

2) Öğretmen Performansını Etkileyen Örgütsel Etmenler: Öğretmenlerin performansını etkileyen örgütsel etmenler; okul ikliminin olumlu olması, alınan kararlara öğretmenlerin katılması, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik becerileri vb. şeklinde sıralanabilir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Eğitim kurumlarında alınacak kararlara öğretmen, öğrenci ve velilerin katılım göstermesi, eğitim kurumlarının etkililiğini ve verimliliğini artırmaktadır. Çünkü alınan kararlara katılım sağlayan öğretmenler, kararlar uygulanırken önemli roller almakta ve gayret göstermektedir. Karar aşamalarında bulunan öğretmenler, bireysel hedefleriyle okulun hedeflerini birlikte gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Çünkü alınan kararlara katılım sağlama, öğretmenlerde yararlı olma duygusu yaşatacağı için bireysel tatmin imkanı oluşturabilir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Okullardaki başarıyı artırabilmek için öğretmenler ile yöneticilerin olumlu iletişim ve ilişkiler içinde olması gerekmektedir. Bir kurumda öğretmenlere önem vermeyen bir yöneticinin ya da yöneticisine saygı duymayan öğretmenlerin bulunması kurum için olumsuz bir atmosfer yaratmaktadır. Başarılı örgütler incelendiğinde yönetici ile öğretmenlerin sağlıklı ve etkili bir iletişim içinde olduğu görülmektedir (Ersoy, 2006).

Her okulun kendine özgü kurumsal bir iklimi bulunmaktadır. Bir okulun iklimi, o okulda çalışanların davranışlarını etkilemektedir. Okul iklimi, okul çalışanları tarafından algılanan, onların davranışlarını etkileyen ve okuldaki davranışlara ilişkin ortak bir algıya dayanan okul ortamının tutarlı bir özelliğidir (Hoy ve Miskel, 1987 akt. Özdemir ve diğerleri, 2010).

3) Öğretmen Performansını Etkileyen Çevresel Etmenler: Öğretmenin performansını etkileyen çevresel etmenler; veliler, okulların fiziksel imkanları vb. sayılabilir. Çocuklarına ve okulda verilen eğitime karşı duyarlı olan öğrenci velileri, öğretmenler ile iş birliği yaparak çocuklarının daha fazla başarı gösterebilmesi için çaba harcamaktadır (Hatipoğlu ve Kavas).

Hollingsworth ve Hoover (1999), anne ile babayı çocuğun evdeki öğretmenleri şeklinde adlandırmaktadır. Çünkü anne ile baba çocuklarını doğrudan ve dolaylı yollarla eğittikleri için öğretmenlerin okulda çocuğa kazandırdıkları olumlu davranışlar anne ve baba tarafından evde kolay bir şekilde bozulabilir. Bu sebeple de öğretmen ile eğitimciler çocukların evdeki öğretmenleri olan anne ve babaların önemini kavramış bulunmaktadırlar (akt. Çelenk, 2013).

Eğitimin belirlenen amaç ve hedeflerine ulaşabilmek için ders içinde veya dışında uygulanacak etkinliklerin planlanan şekilde gerçekleştirilebilmesi için uygun öğrenme ortamlarına ihtiyaç vardır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Günümüz

teknolojilerinin eğitime uygulanması eğitimin etkililiğini ve verimliliğini arttırmaktadır. Eğitimin belirlenen amaç ve hedeflerine ulaşabilmesi için çeşitli öğrenme durumları gerçekleştirilmektedir. Çeşitli öğrenme durumları için uygun öğrenme yeri, araç-gereçler, öğretim yöntemi ve en önemlisi de bunları düzenleyen nitelikli bir öğretmene gereksinim vardır (Karabektaş, 2004).

2.6. Merkezi Sınavların Öğretmen Davranışlarına Etkisi

Merkezi sınavlar eğitim alanında uzunca bir zamandır gündemde bulunmasına rağmen halen birçok ülkede öğrenme çıktılarını değerlendirmek, mezuniyet, bir üst öğretim kurumuna kayıt-kabul, eğitime dair kararlar almak ve eğitim politikalarını şekillendirmek için temel veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Merkezi sınavlar, eğitim kurumlarında verilen eğitimin çıktılarının saptanmasının yanı sıra yabancı dil, öğretmenlik bilgisi ve tıp gibi diğer alanlardaki bilgi düzeyi ve temel yeterliliğin saptanması amacıyla da kullanılmaktadır. Etkileme düzeyi ve hitap edilen kesime bakıldığında ortaokul ve ortaöğretimden sonra yapılan merkezi sınavların diğer merkezi sınavlara göre oldukça geniş bir kesimi etkilediği ve ilgilendirdiği görülmektedir. Bunların başında öğrenciler, öğretmenler, veliler, yöneticiler, kurumlar, okul ortamı, materyaller, eğitim-öğretim için ayrılan zaman, emek ve bütçe gelmektedir (Ömür ve Bavlı, 2020).

Türkiye’de birbirinden farklı gerekçelerle merkezi sınavlar yapılmaktadır. Bu merkezi sınavlardan bir üst öğretim kurumuna öğrenci seçmek ve yerleştirmek amacıyla yapılan merkezi sınavlar öğrenci ve veliler için ayrı bir önem arz etmektedir (Çetin ve Ünsal, 2019). Fiziki imkânları yeterli düzeyde olan ve öğrencilerine yüksek kalitede eğitim-öğretim sunan iyi bir lisenin iyi bir üniversite, iyi bir üniversitenin de iyi bir meslek olduğunu düşünen öğrenci ve veliler için ortaöğretime geçiş sınavları büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler bu sınavlara küçük yaşlardan itibaren hazırlanmaya başlamaktadırlar (Sarier, 2010).

Merkezi sınavlar, öğrencilerle birlikte eğitimin ana unsuru olan öğretmenleri de etkileyerek öğretmenlerin istenilmeyen durumlarla karşılaşmasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin merkezi sınavlarda elde ettikleri sonuçlara göre başarılı ya da başarısız şeklinde ayrılan ve hatta bazı ülkelerde mesleki kariyerleri bu ayrıma göre belirlenen

öğretmenlerin mesleki kimlikleri de değişime uğramaktadır (Ömür ve Bavlı, 2020). Merkezi sınavlarda başarı elde etme düşüncesi öğretmenlerde baskı oluşturmaktadır. Oluşan bu baskı, öğretmenlerin eğitimin kalitesini yükseltmek yerine öğrencilerin merkezi sınavlarda başarılı olabilmeleri için öğretim programlarında belli kısımlara yoğunlaşmalarına ve geri kalan kısımları ise görmezden gelmelerine neden olmaktadır (Barnes, 2005 akt. Çetin ve Ünsal, 2019). Öğrencilerin başarısından ve başarısızlığından sorumlu tutulduklarını düşünen öğretmenler öğrencilerin, velilerin ve yöneticilerinin beklentilerini karşılayabilmek için kendi eğitim hedeflerinden ödün vererek sadece akademik bilgiye yoğunlaşmaktadır. Kısıtlı bir zaman diliminde öğrencilere en fazla bilgiyi aktarabilmek için çaba gösteren öğretmenler öğrencilerinin öğretimi ile ilgilenmekten eğitimleri ile ilgilenmeye zaman bulamamaktadır (Yılmaz, 2017).

Öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısı ile mesleki başarısı belirlenen öğretmenler, öğretim programlarını takip edip yetiştirmenin dışında merkezi sınavların kendisine özgü teknik ve yaklaşımlarına da öğrencilerini hazırlamak durumunda bırakılmaktadır. Böylece öğretmenler, merkezi sınav konularını çözümleyerek ders planlarını merkezi sınavlara uyumlu hale getirmek, merkezi sınavlardakine benzer sorular hazırlamak, öğrencilerin sınav başarılarının takibini yapmak ve öğrencilerin sınav başarısını artırmak için yeni yöntemler geliştirmek gibi önceden yapmadıkları birçok farklı çalışmayı yapmak mecburiyetinde kalmaktadır. Ayrıca, hem yıllık öğretim programını yetiştirmek hem de öğrencileri sınavlara hazırlamak için çaba gösteren öğretmenler, zaman konusunda da stres yaşamaktadırlar. Zaman baskısı nedeniyle öğretmenler, öğretimde yüzeysel ve ezbere dayalı bir yol izlemekte ve pratikten ziyade teoriye öncelik vermektedir. Bu durum, bireysel farklılıkların dikkate alınması ve bireyselleştirilmiş öğretim gibi mevcut eğitim felsefesinin benimsediği şekilde öğretim yapılmasını da engellemektedir (Ömür ve Bavlı, 2020).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde merkezi sınavların öğretmenlerin derse hazırlık sürecini artırdığı (Çiftçi, 2018; Yılmaz, 2017), derslerde test yapıları, soru bankaları, akıllı defterler gibi test tekniğine yönelik bazı araç gereçlerin kullanımını artırdığı ve akıllı tahta ve projeksiyon gibi bazı araç gereçlerin kullanımını azalttığı (Çiftçi, 2018), derslerin sınava odaklı hale geldiği ve öğretmenlerin derslerde en çok düz anlatım, soru-cevap ve test çözme gibi sınava yönelik yöntem ve teknikleri kullandığı (Çiftçi, 2018; Yılmaz, 2017; Kahraman, 2014; Çetin ve Ünsal, 2019), öğrencilerin merkezi sınava hazırlık sürecini kolaylaştırmak adına öğretmenlerin okul

sınavlarında çoktan seçmeli test yöntemini kullandığı (Çiftçi, 2018; Yılmaz, 2017) ve öğretmenlerin sınav zamanına öğretim konularını yetiştirmek için planlarını sınav takvimine göre düzenlediği (Kahraman, 2014) görülmektedir.

Sonuç olarak merkezi sınavlar, öğrenme çıktılarını belirlemek için kullanılması gereken bir araç olmak yerine öğretimin temel amacı haline gelmekte ve merkezi sınavlardan yüksek puan alabilmek öğretimin amacı olmaktadır. Bu açıdan sınavlara yüklenen hayati önem sebebiyle merkezi sınavlar eğitimin temel felsefesi durumuna gelirken ölçmeye ve ölçülebilir olana değer veren bir eğitim anlayışı ortaya çıkmaktadır (Gunzenhauser, 2003 akt. Ömür ve Bavlı, 2020).

2.7. Liselere Geçiş Sistemi (LGS)

Liselere Geçiş Sistemi kapsamında sınavla öğrenci alan fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu imam hatip liseleri ve özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren tam adı “Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav” olan bir merkezi sınav uygulanmaktadır (MEB, 2018). Bu merkezi sınava katılmak isteğe bağlıdır. Merkezi sınavda her ders için 8’inci sınıf öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte sorular yer almaktadır (MEB, 2021).

Merkezi Sınav, 8’inci sınıf öğretim programları esas alınarak hazırlanan çoktan seçmeli 90 sorudan oluşmaktadır. Merkezi sınav, iki oturum şeklinde aynı gün yapılmaktadır. Birinci oturum, 50 soruluk sözel alandan oluşmaktadır ve birinci oturumun süresi 75 dakikadır. İkinci oturum ise 40 soruluk sayısal alandan oluşmaktadır ve ikinci oturumun süresi 80 dakikadır. Birinci oturumda, 8’inci sınıf Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil, ikinci oturumda ise Matematik ve Fen Bilimleri derslerinden sorular sorulmaktadır. Merkezi Sınav, yurt içi ve yurt dışı tüm sınav merkezlerinde Türkiye saati ile birinci oturum 09.30’da, ikinci oturum 11.30’da başlamaktadır (MEB, 2021).

Merkezi sınavda öğrenciler; Merkezi Sınav Puanı İle Öğrenci Alan Okullar, Yerel Yerleştirme İle Öğrenci Alan Okullar ve Pansiyonlu Okullar olmak üzere 3 (üç)

grupta tercih yapabilmektedirler. Merkezi Sınava girmeyen öğrenciler ise Yerel Yerleştirme İle Öğrenci Alan Okullar ve Pansiyonlu Okullar olmak üzere 2 (iki) grupta tercih yapabilmektedirler. Eğitim ve öğretim yılında ortaokul veya imam hatip ortaokulu 8'inci sınıfını başarıyla tamamlamış veya geçici eğitim merkezlerinden ya da Açık Öğretim Ortaokulundan mezun durumda olan öğrenciler, sınavla öğrenci alan okulların belirlenen kontenjanlarına puan üstünlüğü ve tercihleri doğrultusunda; yerel yerleştirme ile öğrenci alan okullara ise okulların türü, kontenjanı ve konumuna göre il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince oluşturulan ortaöğretim kayıt alanlarındaki okullara öğrencilerin ikamet adresleri, okul başarı puanları ve devam-devamsızlık kriterleri göz önünde bulundurularak yerleştirilmektedir (MEB, 2020b).

2.8. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Akıncı (2010), “Devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin uyguladıkları sınavlar hakkında görüşleri, SBS'nin bu sınavlar üzerindeki etkileri ve karşılaşılan sorunlar” adlı yüksek lisans tez çalışmasında devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin ölçme hakkındaki görüşlerini ve karşılaşılan sorunları incelemek ve Seviye Belirleme Sınavı'nın öğretmenlerin hazırladıkları sınavlar üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, İstanbul ilinin Kartal ilçesindeki 80 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin sınıfların kalabalık olması, araç-gereç ve zaman yetersizliği ve öğrencilerin seviyelerinin yetersiz olması nedeniyle konuşma ve dinleme becerilerinin öğretilmesine verdikleri önem ile bu becerilerin ölçülmesine verdikleri önem arasında çelişkiler olduğu, öğretmenlerin sınavlarında en fazla boşluk doldurma, eşleştirme ve çoktan seçmeli soru tiplerini kullandığı, SBS'nin öğretmenlerin öğretim ve ölçme uygulamaları üzerinde etkili olduğu ve okulda kullanılan ders kitaplarının öğrencileri SBS'ye hazırlamak için yetersiz olması nedeniyle öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ek kaynak kullandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

EARGED (2010), “Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi” adlı çalışmasında yürürlüğe konulma gerekçelerine bağlı olarak Seviye Belirleme Sınavı

(SBS)'nin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Çalışma, nicel boyut için 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin 12 bölgesinden seçkisiz olarak belirlenen, MEB'e bağlı 100 resmi ilköğretim okulunda, sistematik olarak belirlenen 210 yönetici, 130 rehber öğretmen, 1004 branş öğretmeni, 978 öğrenci (6-7-8.sınıf), 1502 veli ve nitel boyut için 22 Eğitim Müfettişleri Başkanlığı, 24 eğitim fakültesi ve 7 sivil toplum kuruluşu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, yönetici anketi, rehber öğretmen anketi, öğretmen anketi, 6-7-8.sınıf öğrenci anketi, veli anketi ve görüş formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin SBS'ye hazırlanmak amacıyla dersane, etüt merkezi, özel ders gibi okul dışı hazırlık faaliyetlerine katıldıkları, SBS'nin öğrencilerde kaygıya sebep olduğu, SBS süreçlerinin sınıf içi öğretim yöntem ve tekniklerinde test çözümüne ağırlık verme, sınavlarda çoktan seçmeli sorulara yer verme, sınav odaklı anlatıma ağırlık verme gibi değişikliklere yol açtığı, SBS nedeniyle okul yöneticilerinin ve velilerin öğretmenlerden SBS'ye yönelik özel beklentilerinin (dersleri SBS odaklı işleme, derslerde SBS soruları çözme, vb.) olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kahraman (2014), “Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışmada yeni uygulanmaya başlanan TEOG sınav sistemi hakkında öğretmen görüşlerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2013/2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilindeki iki ortaokulda görev yapmakta olan 26 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun merkezi sınavların yapılmasının gerektiğini belirttikleri, merkezi sınavların yıl içinde birden daha çok yapılması, yerel sınavlar ile kıyaslandığında daha adil ölçme yaptığı, sınavın ilk uygulamasının ölçme, güvenilirlik ve öğrencilerde motivasyon kaybına neden olduğu, sınav sebebiyle konuları yetiştirebilmek için öğretmenlerin sürekli zaman planlamalarını değiştirdikleri, sınav odaklı ders işledikleri ve en çok soru çözme, ödevleri artırma ve düz anlatım yapma gibi uygulamaları kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aslan (2015), “Fen liselerindeki öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmada fen lisesi programlarının tasarlanmasında ve uygulanmasında esas alınan yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre fen lisesi programlarındaki öğretim süreci bileşeninin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma, nicel boyut için İstanbul ilinde bulunan üç devlet ve üç özel fen lisesindeki 251 öğretmen ve 509 öğrenci, nitel boyut

ise İstanbul ilindeki devlet ve özel fen liselerindeki 8 öğretmen ve 8 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri nicel boyut için “Fen Lisesi Öğretmenlerin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeği” ve “Fen Lisesi Öğrencilerin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Görüşlerini Belirleme Ölçeği” kullanılarak ve nitel boyut için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem ve doküman analizi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada fen lisesi öğretmen ve öğrencilerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu, yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin temel ilkelerin öğretim sürecine yeterince yansıtılamadığı, sınav sistemine dayalı bir yapının var olmasının öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı benimseme düzeylerini sınırlandığı ve öğrencilerin üniversiteye giriş sınavlarında iyi puan alması düşüncesiyle konu merkezli anlayışın önemli görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çelikel ve Karakuş (2017), “TEOG sınavının matematik dersindeki akademik başarıyla ilişkisinin ve matematik dersi öğretim süreci üzerindeki etkilerinin incelenmesi” adlı çalışmalarında TEOG sınavının, sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde göstermiş oldukları akademik başarı ile ilişkisini ve matematik dersinin öğretim sürecine olan etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, 2013/2014 eğitim-öğretim yılında Mersin ili Silifke ilçesindeki MEB’e bağlı okullardan, 5 resmi okul ile 3 özel okulun sekizinci sınıflarında, matematik dersine giren 17 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin matematik dersindeki TEOG sınav başarıları ile akademik başarılarının genel olarak uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Buna ek olarak, okullarda uygulanan matematik öğretimin çoğunlukla merkezi sınav başarısına yönelik gerçekleştirildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yılmaz (2017), “Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında bir üst kademeye geçiş için yapılan merkezi sınavların, ortaöğretim kurumlarının kültürüne etkilerini yönetici, öğretmen ve velilerin görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Edirne İli Merkez İlçesindeki 6 farklı okuldan 6 yönetici, 5 veli ve 13 öğretmen olmak üzere toplam 24 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada merkezi sınavların meslek liseleri dışındaki ortaöğretim kurumlarında rekabete neden olduğu,

öğrencilerin psikolojik durum ve davranışları ile öğrenciler arasındaki ilişkileri olumsuz şekilde etkilediği, öğrencilerin okulda içindeki sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımında azalma olduğu, öğrencilerin devamsızlığını artırdığı, öğretmenlerin üzerinde baskı ve stres oluşturduğu, öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerini merkezi sınavlara uyumlu hale getirdiği, öğretmenlerin çok fazla özveride bulunarak kendilerini yorgun ve tükenmiş hissettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çelik (2017), “Türk İngilizce öğretmenlerinin TEOG sınavının İngilizce bölümüne ve bu sınavın öğretim plan ve uygulamalarına geri etkisine yönelik algıları” adlı yüksek lisans çalışmasında TEOG sınavında yer alan İngilizce bölümünün Türk 8.sınıf İngilizce öğretmenlerinin ders planları ve uygulamalarına (içerik, yöntem, materyal, öğretim izlencesi, zaman planlama ve etkinlikleri ile sınıf içinde kullandıkları değerlendirme çalışmaları) dair algı ve gerçekteki sınıf uygulamaları üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı ve öğretmen ve okul temelli faktörlerin (cinsiyet, okul konumu, mesleki deneyim süresi, akademik derece, mezun olunan bölüm ve sınıf mevcudu) öğretmen algılarını ne derece etkilediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Türkiye’nin farklı illerinde devlet okullarında çalışan 8.sınıf İngilizce öğretmenlerinden anket araştırması için 97, yarı yapılandırılmış görüşme için 15 ve sınıf gözlemi için 10 tane İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam 122 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri anket, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve gözlem formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada TEOG sınavının İngilizce bölümünün öğretim içerik, materyal, öğretim izlencesi, ders zamanın planlanması ve öğretim etkinlikleri ile sınıf içinde kullandıkları değerlendirme çalışmaları üzerinde olumsuz geri etki yarattığı, başlıca ders materyallerinin ders kitabı ve sınav-odaklı materyaller olduğu, öğretmen ile alakalı saygınlık ve sorumluluk duyguları faktörleri ile okul ile ilgili kısıtlı ders saatleri, kalabalık sınıf mevcutları, yöneticilerin baskısı, disiplin ve düşük öğrenci seviyeleri faktörlerinin öğretmenlerin sınava ve sınavın öğretimleri üzerine yönelik algılarını etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çiftçi (2018), “Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (teog) dkab dersine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri” adlı yüksek lisans çalışmasında TEOG sınavının, din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yansımaları hakkında öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, 20 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada TEOG’un din kültürü ve ahlak bilgisi

dersinin planlanmasını, öğretim sürecini ve ölçme değerlendirme işlemlerini genel olarak olumsuz etkilediği, öğrencilerin, velilerin ve idarecilerin TEOG sınavından dolayı din kültürü ve ahlak bilgisi dersine yönelik ilgilerinin arttığı ve buna bağlı olarak ders notlarının yüksek olması yönünde beklentiye girdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ormancı, Çepni ve Ülger (2018), “Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri” adlı çalışmalarında farklı illerde görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sınavları hakkındaki görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışma, farklı illerde görev yapan 16 fen bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri görüş formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun konuları yetiştirememesi düşüncesiyle ders işleme sürecinde ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarında değişikliğe gittiği ve ortaöğretime geçiş ortak sınavlarının öğrenciler üzerinde değişikliğe neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nacar Güzelcan (2018), “Yabancı dil açısından temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında TEOG sınavında sorulan İngilizce sorularıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirleyerek karşılaştırmayı ve merkezi sınavların İngilizce öğretim süreci üzerindeki önemini, gerekliliğini ve etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, Antalya ilindeki 6 farklı ortaokulda öğrenim gören 545 sekizinci sınıf öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 20 İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek ve öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımıyla elde edilmiştir. Çalışmada TEOG başarı seviyesinde, öğrencilerin İngilizce dersine karşı olan algılarında ve ailelerin tutumlarında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıkların bulunduğu, TEOG sınavında yer alan İngilizce bölümünden dolayı öğretmen ve öğrencilerin baskı ve kaygı hissettikleri, TEOG sınavında yer alan İngilizce sorularının öğrencilerin dinleme, yazma ve konuşma becerilerini ölçmediği, merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamalarına, araç-gereç kullanımına ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına olumsuz etki yaptığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çetin ve Ünsal (2019), “Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansması” adlı çalışmalarında TEOG sınavının öğretmenlerin üzerindeki sosyal, psikolojik etkisini ve öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama sürecine yansımalarını belirlemeyi

amaçlamışlardır. Çalışma, 2017/2018 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde bulunan devlet ortaokullarında ve liselerinde görev yapmakta olan ve branşından TEOG sınavında soru sorulan 15 farklı branş öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Çalışmada merkezi sınavların öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu, stresli yaptığı, motive ettiği, öğretmenler arasında ayrımcılık, rekabet ve dayanışmaya sebep olduğu, öğretmenlerin imajını etkilediği, öğretmenlere mesleki gelişim, alanındaki gelişmelerden haberdar olma, bilgilerini tazeleme, soru çözme konusunda pratikleşme ve kendini değerlendirme imkanı yarattığı, öğretmenin robotlaşmasına, yorulmasına, yıpranmasına ve sosyalleşmeye fırsat bulamamasına neden olduğu, öğretmenlerin öğretim programını uygularken amaç ve içeriği sınava yönelik olarak belirledikleri, sınav odaklı yöntem ve teknikler uyguladıkları ve ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli sınavları kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Güler, Arslan ve Çelik (2019), “2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri” adlı çalışmalarında ortaokul matematik öğretmenlerinin liselere giriş sınavında karşılaştıkları zorlukları ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, 2017/2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin farklı bölgelerindeki ortaokullarda görev yapan ve 8. sınıfların dersine girmiş olan 88 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış form kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin, genel olarak öğrencilerin LGS başarısını yetersiz olarak gördükleri, soruların niteliği açısından yeni sınav sistemini olumlu buldukları, şu anki altyapıyı yetersiz buldukları ve sınav odaklı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaya ve Göktürk (2019), “Belirleyiciliği yüksek sınavlar ve bunun okul program ve hedeflerine erişimde öğretmen motivasyonuna yansımaları” adlı çalışmalarında TEOG, YGS, LYS gibi merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim programlarını uygulama sürecindeki isteklerine ve eğitimsel hedeflerin gerçekleşme düzeyine etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, farklı düzeylerdeki sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan 24 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Çalışmada merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim programını uygulama sürecini etkilediği, eğitim hedeflerinin belirlenmesi noktasında etkili olduğu, öğretmenlerin çoktan seçmeli

soruların yerine açık uçlu soruları tercih ettiği, öğretmenlerin merkezi sınavlarda yer alan soru tarzlarını sınıflarında yoğun bir şekilde uyguladığı ve öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olabilmesi için okul programlarının içeriğini merkezi sınavlara göre uyarladığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ömür ve Bavlı (2020), “Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği” adlı çalışmalarında merkezi sınavların ve öğretim programının öğretmenlerin mesleki kimliklerine ve pratiklerine etkisi hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Marmara bölgesindeki ortaokullarda görev yapan, 8. sınıfların dersine giren ve en az 6 yıllık öğretmenlik deneyimi bulunan Türkçe, matematik, fen bilimleri, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşan 12 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla toplanmıştır. Çalışmada öğretmenlerin merkezi sınavlar ve beraberinde getirdiği öğretim programının öğretmenlik mesleğini teknisyenleştirdiğini düşündükleri, okul yöneticileri ve veliler tarafından öğretmenlere baskı yapıldığı ve öğretmenlerin kontrol edilmek istenildiği, merkezi sınavların öğretmenlerin çalışma koşullarını etkileyen bir etmen olduğu, öğretmenlerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinliklerde çoğunlukla sınav odaklı oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.9. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Herman ve Golan (1991), “Merkezi sınavların öğretmenler ve öğrenme üzerindeki etkileri: farklı bir bakış” adlı çalışmalarında merkezi sınavların öğretme ve öğrenme üzerindeki etkilerine farklı bir bakış getirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma, 341 ilkokul öğretmeni (3-6.sınıflar) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri anket kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin güçlü bir baskı hissettikleri, okul yöneticilerinin öğrenci puanlarını gözden geçirmek için personel toplantıları düzenledikleri, merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim planlamalarını ve yöntemlerini etkilediği ve öğretmenlerin sınavın içeriğine uygun çalışma sayfaları ve uygulama testleri gibi sınava hazırlık etkinliklerine önemli ölçüde zaman ayırdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mcmillan, Myran ve Workman (1999), “Zorunlu eyalet sınavlarının öğretmenlerin sınıf değerlendirmesi ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkisi” adlı çalışmalarında Virginia eyaletindeki zorunlu sınavların sınıf öğretim ve uygulamaları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, Virginia’daki devlet okullarında görev yapan 570 ortaokul öğretmeni (matematik, sosyal bilgiler, İngilizce ve fen bilgisi) ve 152 ilkokul öğretmeni (3-5.sınıflar) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri anket kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin %80’den fazlasının değerlendirme veya öğretim uygulamalarında değişikliğe gittiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pizarro (2010), “Merkezi İngilizce sınavının İspanyol liselerindeki öğretim üzerindeki etkilerinin belirlenmesi” adlı çalışmasında merkezi İngilizce sınavının İngilizce öğretiminin müfredat, materyaller, öğretim yöntemleri ve öğrenme duygu ve tutumlarına yönelik etkisini belirlemeyi ve 2012’de uygulanacak olan yeni merkezi İngilizce sınavında yer alan konuşma ve dinleme kısımlarına yönelik öğretmenlerin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma, 51 lise öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri anket kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada merkezi İngilizce sınavının müfredatı, materyalleri ve öğretim yöntemlerini etkilediği ve yeni merkezi İngilizce sınavına konuşma ve dinleme kısımlarının dahil edilmesinin öğretmenlerin çoğu tarafından olumlu karşılandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ahmad ve Rao (2012), “Sınav etkisi: müfredat, öğretim yöntemi ve öğrencilerin iletişimsel yeterliliği” adlı çalışmalarında Pakistan’da lise düzeyinde İngilizce öğretiminde öğretmenlerin yöntem seçiminde sınavların etkisini değerlendirmek ve mevcut test sisteminin öğrencilerin iletişimsel yeterliliği üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Çalışma, Pakistan’ın Pencap eyaletindeki 128 lise İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri doküman analizi, öğretmenlere uygulanan anket, sınıf gözlemi ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin yöntem seçiminin sınavlardan doğrudan etkilendiği ve öğrencilerin iletişimsel yetkinliğinin öğretmenlerin yöntem seçiminden etkilendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Salehi ve Yunus (2012), “ İran üniversiteleri giriş sınavlarının etkisi: öğretmenlerin görüşleri” adlı çalışmalarında İran üniversiteleri giriş sınavının İranlı lise İngilizce öğretmenleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma, İran’ın İsfahan şehrindeki beş ana eğitim bölgesinde görev yapan 132 lise İngilizce öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri anket kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada

üniversite giriş sınavının öğretmenlerin uyguladıkları yöntemleri, ölçme değerlendirme yaklaşımlarını olumsuz etkilediği ve üniversite giriş sınavında ölçülmediği için üç dil becerisine (konuşma, yazma ve dinleme) daha az önem verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin başlıklara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularının temele alındığı, araştırmacının kontrolünün olmadığı bir olgu veya olayın derinlemesine incelendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2016, s. 97) durum çalışmasını, “araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” şeklinde tanımlamıştır. Merriam (1988)’e göre durum çalışması; özenli olarak planlanan ve her detayının ayrıntılı olarak düşünüldüğü bir bina gibi, üzerinde çalışılan konuyla ilgili bilgi edinmek, toplanan bilgilere dair düzenlemeler yapmak ve yorumlar yaparak çalışmanın sonucuna ulaşmak gibi adımları içeren bütüncül bir desendir. Yin (2014)’e göre durum çalışması, araştırmada “nasıl” ve “niçin” sorularına yanıt arandığında, araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolü sınırlı olduğunda ve çalışmanın odak noktası gerçek hayata ilişkin bir olgu olduğunda tercih edilen bir yöntemdir.

Durum çalışması, bir olguyu anlayabilmek için potansiyel önemi bulunan ve çok sayıda değişkene sahip karmaşık sosyal durumları araştırma fırsatı vermektedir. Gerçek

olaylara dayanması sebebiyle bir olgu ya da durum kapsamlı olarak bütüncül bir şekilde incelenebilmektedir. Ayrıca durum çalışmaları saha çalışmalarına dayandığı için saha bilgisinin temelini geliştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Merriam, 2013).

Yin (2014) araştırmanın amaçlarına göre durum çalışmasını üçe ayırmaktadır. Bunlar; keşfedici (exploratory), betimleyici (descriptive) ve açıklayıcı (explanatory) durum çalışmalarıdır. Keşfedici durum çalışması, araştırmanın amacının temel olarak “ne” sorusuna yanıt aramak olduğu durumlarda uygulanmaktadır. Keşfedici durum çalışmasında araştırmacının odak noktası doğrultusunda topladığı verilerin kullanılmasıyla araştırılan olgunun keşfedilmesi amaçlanmaktadır. Sonucunda ise gelecek çalışmalar için durumla ilgili hipotezler geliştirilmekte ve önerilerde bulunmaktadır. Betimleyici durum çalışmasında ise daha önceki çalışmalarda ortaya konulan olgunun betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu tür araştırmalarda incelenen olgunun anahtar kavramları ve alt kavramları betimlenir ve kavramsallaştırılır. Açıklayıcı durum çalışması ise daha çok araştırmanın amacının “neden” ve “nasıl” sorularına yanıt aramak olduğu durumlarda uygulanmaktadır. Açıklayıcı durum çalışmasında araştırmacı araştırma soruları doğrultusunda davranış setleri için açıklamalar ortaya koyar ve benzer durumlarda hangi açıklamanın uygulanabileceğini belirtir. Bu çalışmada LGS sınavının öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını, ders içi iletişimi ve öğretmenlerin duygularını nasıl etkilediğini belirlemek amaçlandığı için açıklayıcı durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada veriler toplanırken görüşmelerin yapılmasında öğretmen ve öğrenci çalışma grubu olmak üzere iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur.

3.2.1. Görüşmeye Katılan Öğretmen Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine etkileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak olduğu için LGS’de dersinden soru sorulan ve 8.sınıf derslerine giren branş öğretmenleri çalışma grubu

olarak seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Araştırmada branş, cinsiyeti, hizmet süresi ve çalışılan kurum açısından farklı özelliklere sahip öğretmenlerle görüşmeler yapılarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın öğretmen katılımcıları 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinin Ortaca ilçesinde 8.sınıf derslerine giren Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin her birinden üçer tane olmak üzere on sekiz branş öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler gönüllülük ilkesine göre belirlenmiştir. Araştırma etiği nedeniyle çalışmada öğretmenlerin isimlerine yer verilmemiş, onun yerine öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3, ...,Ö18 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Aşağıda Tablo 1’de görüşülen öğretmenlerin branş, cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve çalışılan kurum bilgileri verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Tablolar	Gruplar	f	%
Branş	Türkçe	3	16,67
	Matematik	3	16,67
	Fen Bilimleri	3	16,67
	İngilizce	3	16,67
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	3	16,67
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3	16,67
	Toplam	18	100
Cinsiyet	Erkek	10	55,55
	Kadın	8	44,45
	Toplam	18	100
Hizmet Süresi	1-5 yıl	1	5,55
	6-9 yıl	3	16,67
	10-14 yıl	3	16,67
	15-30 yıl	11	61,11
	Toplam	18	100
Eğitim Durumu	Lisans	17	94,45
	Yüksek Lisans	1	5,55
	Toplam	18	100
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	13	72,22
	Fen Edebiyat Fakültesi	4	22,23
	İlahiyat Fakültesi	1	5,55
	Toplam	18	100
Çalışılan Kurum	Özel	6	33,33
	Kamu	12	66,67
	Toplam	18	100

Tablo 1 incelendiğinde görüşülen öğretmenlerin 10'unun erkek ve 8'inin kadın olduğu görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin 1'inin 1-5 yıl, 3'ünün 6-9 yıl, 3'ünün 10-14 yıl, 11'inin 15-30 yıl hizmet süresi vardır. Görüşülen öğretmenlerden 1'i yüksek lisans mezunu ve 17'si lisans mezunudur. Görüşülen öğretmenlerin 13'ü eğitim fakültesi mezunu, 4'ü fen edebiyat fakültesi mezunu ve 1'i ilahiyat fakültesi mezunudur. Görüşülen öğretmenlerden 6'si özel sektörde ve 12'si kamu sektöründe çalışmaktadır.

3.2.2. Görüşmeye Katılan Öğrenci Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine etkileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak olduğu için 8.sınıf öğrencileri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Araştırmada cinsiyet, yaş ve eğitim alınan kurum açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerle görüşmeler yapılarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın öğrenci katılımcıları 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinin Ortaca ilçesinde ortaokul 8.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olup LGS sınavına girecek olan otuz altı öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğrenciler gönüllülük ilkesine göre belirlenmiştir. Araştırma etiği nedeniyle çalışmada öğretmenlerin isimlerine yer verilmemiş, onun yerine öğrenciler için OÖ1, OÖ2, OÖ3, ..., OÖ36 şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Aşağıda Tablo 2’de görüşülen öğrencilerin cinsiyet, yaş ve eğitim alınan kurum bilgileri verilmiştir.

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Tablolar	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	18	50
	Kız	18	50
	Toplam	36	100
Yaş	13 yaş	21	58,33
	14 yaş	15	41,67
	Toplam	36	100
Öğrenim Görülen Kurum	Özel	12	33,33
	Devlet	24	66,67
	Toplam	36	100

Tablo 2 incelendiğinde görüşülen öğrencilerden 18'inin kız ve 18'inin erkek olduğu görülmektedir. Görüşülen öğrencilerden 21'i 13 ve 15'i 14 yaşındadır. Görüşülen öğrencilerden 12'si özel okulda ve 24'ü devlet okulunda öğrenim görmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine etkileri hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda öğretmen ve öğrenci çalışma gruplarına yönelik iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bireylerin deneyimlerini, tutumlarını, görüşlerini, şikayetlerini, duygularını, bakış açılarını ve inançlarını belirlemek için kullanılabilecek en etkili metotlardan biri görüşmedir (Briggs, 1986 akt. Karaca, 2015). Bu çalışmada da öğretmen ve öğrencilerin araştırılmak istenilen konuyla ilgili bakış açılarını ayrıntılı bir biçimde belirlemek istenilmesi nedeniyle veri toplama aracı olarak görüşme formu tercih edilmiştir.

3.3.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda taslak görüşme formu oluşturulup uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra düzenlenen görüşme formu kullanılarak çalışma grubunda olmayan 2 öğretmen ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler ışığında soruların anlaşılabilirliği ve mevcut araştırmanın amacına uygunluğu tekrar gözden geçirilmiş ve “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”na son şekli verilmiştir.

“Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde yer alan sorular, öğretmen çalışma grubunun demografik bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu bölüm 4 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan sorular ise LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine etkileri hakkında öğretmen görüşlerinin neler olduğunu

ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. 12 sorudan oluşan bu bölümde yer alan ilk 7 soru LGS sınavının öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını, ders içi iletişimi ve öğretmenlerin duygularını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla; son 5 soru ise öğretmenlerin LGS sınavı hakkındaki genel görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” Ek-1’de verilmiştir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması sonucunda taslak görüşme formu oluşturulup uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanın görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formu yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra düzenlenen görüşme formu kullanılarak çalışma grubunda olmayan 10 öğrenci ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler ışığında soruların anlaşılabilirliği ve mevcut araştırmanın amacına uygunluğu tekrar gözden geçirilmiş ve “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu”na son şekli verilmiştir.

“Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde yer alan sorular öğrenci çalışma grubunun demografik bilgilerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Bu bölüm 2 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan sorular ise LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine etkileri hakkında öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. 9 sorudan oluşan bu bölümde yer alan ilk 5 soru LGS sınavının öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını, ders içi iletişimi ve öğretmenlerin duygularını nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla; son 4 soru ise öğrencilerin LGS sınavı hakkındaki genel görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanılan “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” Ek-2’de verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinin Ortaca ilçesinde 8.sınıf derslerine giren Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin her birinden üçer tane olmak üzere on sekiz branş öğretmeni ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Muğla ilinin Ortaca ilçesinde ortaokul 8.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olup LGS sınavına girecek olan otuz altı öğrenci ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenler için 10 ile 20 dakika arası, öğrenciler için 7 ile 12 dakika arası sürmüştür. Araştırmacının katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmeler, veri toplama sürecinde elde edilecek bilgilerin kaybolmaması ve çalışmanın geçerliğini artırma adına öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin onayı alınarak cep telefonu ses kayıt uygulaması ile kaydedilmiştir. Görüşme sırasında soruların katılımcılar tarafından anlaşılır kılınmasına yönelik açıklamalar yapılmıştır. Görüşme yapılan katılımcılara soruları cevaplayabilecekleri yeterli süre verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin kaybını azaltabilmek adına görüşme verileri bilgisayar ortamında düz metne çevrildikten sonra katılımcılara tekrardan teyit ettirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, benzer verilerin belirli kavram ve temalar altında toplanarak okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlendiği ve yorumlandığı bir analiz yöntemidir. İçerik analiziyle veriler tanımlanmaya ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek,2016).

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizini yapmak için Yıldırım ve Şimşek'in (2016) içerik analizi için belirttikleri “verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması” aşamaları takip edilmiştir. İlk olarak, görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak düz metne çevrilmiştir. Ham veriler elde edildikten sonra verilerin

kodlanması ve temaların oluşturulması için araştırmacı dışında bir uzmandan yararlanılmıştır. Ham veriler birbirinden bağımsız olarak araştırmacı ve uzman tarafından kodlanmış ve kodlama işleminden sonra araştırmacı ve uzman tarafından oluşturulan kodlar tartışılarak uygun temalar altında birleştirilmiştir. Buna göre oluşturulan kodlar 5 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; “LGS’nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına etkileri”, “LGS’nin araç-gereçlerin seçimi ve kullanımına etkileri”, “LGS’nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkileri”, “LGS’nin ders içi iletişime etkileri” ve “LGS’nin öğretmenlerin duygularına etkileri” olarak ifade edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek için öğretmen ve öğrenci çalışma grubundan elde edilen veriler aynı tablo üzerinde gösterilmiş ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgular kısmında sırasıyla açıklanmıştır. Tema ve temaya ait kodları örneklendirmek için öğretmenler Ö1, Ö2, ..., Ö18 ve öğrenciler OÖ1, OÖ2, ..., OÖ36 şeklinde kodlanarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerden yapılan alıntılara metin içerisinde italik şekilde yer verilmiştir. Yapılan alıntılarda herhangi bir sıralama gözetilmemiştir. Sadece temada çeşitliliği yansıtacak şekilde, konu hakkındaki benzer görüşlere tekrara düşmeden yer vermeye çalışılmıştır. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanarak sonuçlar çıkarılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmalar

Nitel araştırmaların temel varsayımlarının ve yöntemlerinin nicel araştırmalara göre farklılık göstermesi nedeniyle geçerlik ve güvenirlilik kavramları yerine farklı kavramlar kullanılması tavsiye edilmektedir. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre nitel araştırmalarda “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”, “iç güvenirlilik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenirlilik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramları tercih edilmektedir.

İnandırıcılık, araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olmasını ifade etmektedir. İnandırıcılığı sağlamak için “uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi” gibi yöntemler kullanılmaktadır (Erlandson ve diğerleri,

1993 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda çalışmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla branşı, cinsiyeti, hizmet süresi ve çalışılan kurum açısından farklı özelliklere sahip öğretmenler ve cinsiyet, yaş ve eğitim alınan kurum açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek derinlemesine veri toplama ve veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın deseninin belirlenmesi, çalışma gruplarının oluşturulması, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlerin her aşamasını bir uzman eleştirel gözle incelemiş ve araştırmacıya geri bildirimlerde bulunmuştur. Ayrıca çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için veriler toplanıp düzenlendikten sonra verilerin doğruluğu ile ilgili katılımcı teyidi alınmıştır.

Aktarılabilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlara aktarılabilirlik değerini ortaya koymayı ifade etmektedir. Aktarılabilirliği sağlamak için “ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme” gibi yöntemler kullanılmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla çalışmanın her aşaması ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve bulgular ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmada öğretmenler için Ö1, Ö2, ..., Ö18 ve öğrenciler için OÖ1, OÖ2, ..., OÖ36 kodları kullanılarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın aktarılabilirliğini sağlamak için çalışma grubundaki öğretmen ve öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır.

Tutarlık, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği etkinliklerde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymasını ifade etmektedir. Tutarlılığı sağlamak için “tutarlık incelemesi” yöntemi kullanılmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu kapsamda çalışmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla ham veriler elde edildikten sonra verilerin kodlanması ve temaların oluşturulması için araştırmacı dışında bir uzmandan yararlanılmıştır. Ham veriler birbirinden bağımsız olarak araştırmacı ve uzman tarafından kodlanmış ve kodlama işleminden sonra araştırmacı ve uzman tarafından oluşturulan kodlar tartışılarak uygun temalar altında birleştirilmiştir.

Teyit edilebilirlik, araştırmacının ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesini ve bu çerçevede okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesini ifade etmektedir. Teyit edilebilirliği sağlamak için “teyit incelemesi” yöntemi kullanılmaktadır (Erlandson ve diğerleri, 1993 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu

kapsamda çalışmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmanın tüm süreçleri bilgisayar ortamında araştırmacı tarafından saklanmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Öğretmen ve öğrenci çalışma grubu ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler araştırmanın problemi çerçevesinde alt problemlerle ilişkili olarak incelenmiştir. Buna göre öğretmen ve öğrenci görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular 5 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına etkileri, LGS'nin araç-gereçlerin seçimi ve kullanımına etkileri, LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkileri, LGS'nin ders içi iletişime etkileri ve LGS'nin öğretmenlerin duygularına etkileri olarak ifade edilmiştir.

4.1. LGS'nin Öğretim Strateji-Yöntem-Tekniklerin Seçimi ve Kullanımına Etkileri

Çalışmada “LGS sınavının öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin seçimi ve kullanımına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğretmen ve öğrencilere LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan 18 öğretmenden 16'sı LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımını etkilediğini ve 2'si ise etkilemediğini, çalışmaya katılan 36 öğrenciden 26'sı LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımını etkilediğini ve 10'u ise etkilemediğini ifade etmiştir.

LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. *LGS'nin Öğretim Strateji-Yöntem-Tekniklerin Seçimini ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Olumsuz Görüşleri*

Kodlar	Öğretmen	Öğrenci
	f	f
Bazı öğretim strateji-yöntem-tekniklere daha çok ağırlık verme	16	25
Bazı öğretim strateji-yöntem-teknikleri kullanmayı bırakma	13	19
LGS soruları paralelinde daha çok örnek soru çözme	8	22
Dersi daha hızlı işleme	5	2
Daha çok konu tekrarı yapma	3	5

Tablo 3 incelendiğinde, LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimini ve kullanımına etkilerine ilişkin olarak görüşülen 18 öğretmenden 16'sı bazı öğretim strateji-yöntem-tekniklere daha çok ağırlık verdiklerini, 13'ü bazı öğretim strateji-yöntem-teknikleri kullanmayı bıraktıklarını, 8'i LGS soruları paralelinde daha çok örnek soru çözdüklerini, 5'i dersi daha hızlı işlediklerini ve 3'ü ise daha çok konu tekrarı yaptıklarını ifade etmişlerdir. LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimini ve kullanımına etkilerine ilişkin olarak ise görüşülen 36 öğrenciden 25'i öğretmenlerin bazı öğretim strateji-yöntem-tekniklere daha çok ağırlık verdiklerini, 19'u öğretmenlerin bazı öğretim strateji-yöntem-teknikleri kullanmayı bıraktıklarını, 22'si öğretmenlerin LGS soruları paralelinde daha çok örnek soru çözdüklerini, 2'si öğretmenlerin dersi daha hızlı işlediklerini ve 5'i öğretmenlerin daha çok konu tekrarı yaptıklarını ifade etmişlerdir.

LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö1: "LGS sisteminde tabi ki düz anlatım yöntemini daha çok kullanıyoruz. Soru cevap yöntemini daha çok kullanıyoruz. Sistem bize bunu itmektedir. Bu klasik yöntemleri daha çok kullanıyoruz. Diğer o problem çözme, örnek olay gibi yöntemleri kullanamıyoruz LGS sisteminde."

Ö4: "4 yıldır LGS 8.sınıf öğretmenliği yapıyorum ama daha önceki yıllarda 6'ya ya da 7'ye girdiklerim de oldu. Orada mesela daha fazla kitap etkinlikleri yapabiliyorken ya da istasyon etkinlikleri, drama etkinlikleri, kulüp çalışmaları devreye giriyorken burada maalesef onu yapamıyorsun. Çünkü çok kısıtlı sürenin içerisinde adeta bir maraton koşuyoruz. O yüzden bu tarz etkinlikleri sınıfa dahil etmek ya da herhangi birinin hadi biyografisini yazalım gibi bir çalışmaya girmek biraz imkansız oluyor."

Ö6: "LGS sınavı derste soru bazlı olduğu için sınavda soru çıkacağı için İngilizceden bazı öğretim teknik ve yöntemlerini İngilizce dersinde uygulamıyoruz.. Özellikle örnek olay gibi ya da rol oynama tekniği gibi. Normalde bunları diğer sınıflarda yapıyoruz İngilizcede ama LGS grubu

sınav grubu olduğu için bu teknikleri uygulamıyoruz. Genelde ders esnasında soru cevap yöntemi, tartışma yöntemini uyguluyoruz İngilizcede.”

Ö8: “LGS olmasaydı daha pratik olarak yaklaşırdım yöntem tekniklerimde. LGS olduğu için dili kullanma, pratik etme durumunu yaptırma verim. Translatinge önem veriyorum 8. Sınıflarda yani LGS’den kaynaklı çeviriye çok daha fazla önem veriyorum. Soruları anlamaları için çok iyi çeviri yapmalarını sağlamaya çalışıyorum. Okuduğunu çok iyi anlayıp anında beyninde çevirir hale gelmeli.”

Ö15: “Diğer sınıfların sınav kaygısı olmadığı için daha rahat ders işleniyor. 8.sınıflarda bol tekrar, bol soru çözümleriyle desteklemek gerektiğinden dolayı laboratuvar kullanımını biraz daha azalttığı durumlar oluyor.”

LGS’nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

OÖ5: “Tabi ki de düşünüyorum. Verdiği şeyler sınav sistemiyle bağdaşlı. Soru tipleri, MEB’in yolladığı soru tipleriyle bağdaşlı şeyler. LGS olmasaydı ders işleyişinde bazı farklılık olabilirdi ama öyle aşırı bir fark olacağını sanmıyorum. LGS den kaynaklı laboratuvar kullanımında biraz azalma oldu. Daha çok soru çözümüne yöneldiğimiz için biraz azalma oldu.”

OÖ6: “Maalesef LGS dönemine girdiğimizden beri deneylerde bayağı bir azalma oldu. Çünkü daha çok soru odaklı çıktığı için ve 8.sınıf olduğumuz için bazı bilgiler lise 1’e kayabiliyor ve deney yapılırsa bazen kafamız karıştığı oluyor. Daha deney ve daha derin girilirse konuya çok büyük kafa karışıklıklarına sebep olabiliyor. O yüzden deneyleri biraz daha düşürüyoruz. Daha çok soru ve konu odaklı gidiliyor.”

OÖ16: “Daha rahat işlerdik. Daha fazla ayrıntıya girebilirdik lisede pek fazla sorun yaşamamak için. Daha fazla şey yapabiliirdik.”

OÖ20: “Geçen yıllarda yarışma ya da oyun yapıyorduk. Bu yıl yapmadık. Çünkü LGS için deneme çözüyoruz. Yani o vakit yerine deneme yapıyoruz.”

OÖ32: “Daha sakin işleyebilirdi. Bizim için işleyiş tarzı şu: daha çok üstünde duruyor, LGS’ye gireceğimiz için daha çok soru çözüyoruz, daha çok etkinlik yapıyoruz. Aslında konuyu etkinlik yaparak, soru çözerek anlamamızı sağlıyor ki LGS’de çok fazla zorlanmayalım diye. Yani bol bol LGS tarzında soru çözüyoruz.”

Görüşülen öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğu, LGS ile birlikte öğretmenlerin bazı öğretim strateji-yöntem-tekniklere daha çok ağırlık verdiklerini ve bazı öğretim strateji-yöntem-teknikleri ise kullanmayı bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla öğretmenlerin kavram haritaları, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, rol oynama, problem çözme, altı şapkalı düşünme tekniği, işbirlikli öğrenme, yaratıcı drama gibi aktif öğrenme yöntemlerini derslerde daha az kullandıklarını veya hiç kullanmadıklarını; bunun yerine düz anlatım, soru-cevap, tartışma gibi geleneksel yöntem ve tekniklere daha fazla ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan görüşülen öğretmenlerin yarıya yakını ve öğrencilerin

büyük çoğunluğu ise LGS ile birlikte öğretmenlerin LGS soruları paralelinde daha çok örnek soru çözdüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek amacıyla öğretmenlerin derslerde çözülen soru sayısını arttırdıklarını, çözülen sorularda LGS sınavında yer alan sorulara benzer soruları tercih ettiklerini ve çözülen sorularda çoktan seçmeli sorulara daha çok ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmen ve öğrencilerin bir kısmı ise LGS ile birlikte öğretmenlerin dersleri daha hızlı işlediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek adına öğretmenlerin dersleri daha hızlı işlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşülen öğretmen ve öğrencilerin bir kısmı ise LGS ile birlikte öğretmenlerin derslerde daha çok konu tekrarı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin verilen bilgileri daha iyi ezberleyebilmesi için öğretmenlerin derslerde sık sık konu tekrarı yaptıklarını belirtmişlerdir.

4.2. LGS'nin Ders Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkileri

Çalışmada “LGS sınavının ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğretmen ve öğrencilere LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan 18 öğretmenden 10'u LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını etkilediğini ve 8'i ise etkilemediğini, çalışmaya katılan 36 öğrenciden 15'i LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını etkilediğini ve 21'i ise etkilemediğini ifade etmiştir.

LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. *LGS'nin Ders Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	Kodlar	Öğretmen	Öğrenci
		f	f
Olumsuz	Bazı araç-gereçleri kullanmayı bırakma	8	12
	Araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırma	7	2
	Bazı araç-gereçlerin kullanımına daha çok ağırlık verme	5	10
Olumlu	Daha önce kullanmadıkları bazı araç-gereçleri kullanmaya başlama	1	2

Tablo 4 incelendiğinde, LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin olarak görüşülen 18 öğretmenden 8'i bazı araç-gereçleri kullanmayı bıraktıklarını, 7'si araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırdıklarını, 5'i bazı araç-gereçlerin kullanımına daha çok ağırlık verdiklerini ve 1'i ise daha önce kullanmadıkları bazı araç-gereçleri kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin olarak ise görüşülen 36 öğrenciden 12'si öğretmenlerin bazı araç-gereçleri kullanmayı bıraktıklarını, 10'u öğretmenlerin bazı araç-gereçlerin kullanımına daha çok ağırlık verdiklerini, 2'si öğretmenlerin araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırdıklarını ve 2'si ise öğretmenlerin daha önce kullanmadıkları bazı araç-gereçleri kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö5: “Şimdi mesela ben geçenlerde üçgen çiziminde pergel, cetvel veiletki çocuklar bunların hiçbirini kullanmayı bilmiyor. Pergelin cetvelin iletkinin ne olduğunu bilmiyorlar, ben onu çizdirmekle vakit harcayacağım ama sınavda sonuçta çizdirmiyor, çizdirilmiş olan şekli sorduğu için çocuğun kullanmasına veya bilmesine gerek kalmıyor. Bu yüzden kullanmamayı tercih ediyorum, anlatıyorsun ,buyurun burada çizilmiş var; çünkü çizdirmek yine vakit alacak.”

Ö8: “Etkiler. Mesela daha çok akıllı tahtada görsel açıp onunla ilgili speaking yapacağınıza, öğrencilerin önünde var olan test kitabının pdf sürümünü açarsınız. Yani benim dersim konuşma olması, pratik yapılması gereken bir dersken, nasıl eleriz gibi soru çözme tekniklerini veriyoruz. Denemeler araç gerecimiz oluyor. Üniteyi bitirdiğimizde kullandığımız denemeler, yayınların pdf sürümleri, yani hep test üzerine araç gereçler. Yani LGS araç gereç kullanımını sınırlandırıyor. Çünkü pratikte İngilizceyi öğretmek için çok fazla bir zaman diliminiz yok, konuları LGS'ye göre işlemek için zamanınız var.”

Ö12: “Şu anlamda etkileyebilir. Deney, çok fazla etkinlik yapmayız, daha çok soru çözümüne yöneliriz. Bu anlamda etkiliyor. Deney de yapmayınca araç gereci etkiliyor ama teknoloji anlamında olumlu yönde etkiliyor. Çünkü bu e-kitaplar olsun, Muğla milli eğitim özellikle çok fazla materyal sunuyor bize

akıllı tahtada kullanmamız için. O anlamda da çok olması anlamında olumlu etkiliyor. Ama deney malzemesi açısından olumsuz etkiliyor. Araç gereç olarak daha çok akıllı tahtayı kullanıyorum. Onun dışında bir şey kullanmıyoruz.”

Ö15: “LGS şöyle etkiliyor: sınav kaygısı, sınav durumu olduğu için zamanı çok iyi planlamak gerekiyor. Ara sınıflarda çok geniş işleyebileceğimiz konuları 8.sınıflarda biraz daha zamanı kısıtlı tutarak işliyoruz ki bol tekrar, çocukların yanlışlarını, öğrenemedikleri konuları tespit edebilmek için biraz daha tempomuzu artırdığımız durumlar oluyor. Yani 8.sınıflarda sınavın olması araç gereç kullanımını biraz etkiliyor, sınırlandırıyor.”

Ö18: “Etkilemektedir çünkü çocuklar bazen görsel olarak da soruyu cevaplandırabilmekte. Onun için harita kullanımına önem vermekteyim, örneğin kuzey Afrika dediğimiz zaman çocuğun kuzey Afrika'yı harita üzerinde göstermesi gerekmektedir. Araç gereç itibarı ile harita, akıllı tahta, yer küre ve fırsat buldukça hepsini kullanmalarını istiyorum. Çünkü görsel öğrenilen, göze hitap eden şey kolay kolay unutulmuyor. Tabi LGS benim araç gereç kullanımımı artırıcı etkiye sahip oldu.”

LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

ÖÖ6: “Maalesef hayır. Çünkü LGS süreci olduğundan dolayı daha çok test ve daha çok konuyu görmemiz gerekiyor. Bu yüzden fen dersi daha deney odaklı olmaktan çıkıp daha konu ve teori olarak, kafamızda yaptığımız daha çok görmediğimiz, daha çok soru üzerinden gittiğimiz derse dönüşüyor. Ben daha çok deney yapılmasını, daha çok araç-gereç kullanılmasını isterdim.”

ÖÖ12: “Bence sınav sistemi etkiliyor. Öbür türlü atıyorum tabu oynayabilirdik. Bunun İngilizcesini falan. Bu tür oyunları daha çok yapardık muhtemelen. Ama LGS'ye gireceğimiz için sorulara yönelik oluyor daha çok.”

ÖÖ15: “Bence kesinlikle etkiliyor. Sınav sistemi olmasa farklı araç gereç kullanabilirdi. Çünkü önemli bir sınav ve zamanımız yetmeyebilir.”

ÖÖ26: “Akıllı tahta kullanıyor. Önceden kartlar kullanıyorduk ama şimdi daha çok test çözdüğümüz için onlar olmuyor. LGS olduğu için kullanmıyor.”

ÖÖ30: “Bir kitap bir de tahtayı kullanıyor, başka bir şey kullanmıyor şu an. Sınavla alakalı. Çünkü hemen konuları yetiştirmesi gerekiyor o yüzden çok yapamıyor.”

ÖÖ36: “Etkiliyor. Çünkü haritayı görsel açıdan görselli sorularda görebiliyoruz. Görsel oturuyor, harita üstünde gösterdiği yerlerde. O yüzden LGS için olumlu.”

Görüşülen öğretmen ve öğrencilerin yarıya yakını, LGS ile birlikte öğretmenlerin bazı araç-gereçleri kullanmayı bıraktıklarını ve bazı araç-gereçlerin kullanımına ise daha çok ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla öğretmenlerin daha önceden kullandıkları harita, nesne ve modeller gibi araç-gereçleri derslerde kullanmayı bıraktıklarını bunun yerine akıllı tahta ve test kitabı gibi araç-gereçlerin kullanımına daha fazla ağırlık verdiklerini

belirtmişlerdir. Diğer taraftan görüşülen öğretmenlerin yarıya yakını ve öğrencilerin bir kısmı ise LGS ile birlikte öğretmenlerin derslerde araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek için öğretmenlerin derslerde kullandıkları araç-gereçlere daha az zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Görüşülen 1 öğretmen ve 2 öğrenci ise LGS ile birlikte öğretmenlerin daha önce kullanmadıkları bazı araç-gereçleri kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin görsel okuma sorularında daha başarılı olabilmesi için öğretmenlerin derslerde harita kullanmaya başladığını belirtmişlerdir.

4.3. LGS'nin Ölçme ve Değerlendirme Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkileri

Çalışmada “LGS sınavının ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğretmen ve öğrencilere LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan 18 öğretmenden 16'sı LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını etkilediğini ve 2'si ise etkilemediğini, çalışmaya katılan 36 öğrenciden 34'ü LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını etkilediğini ve 2'si ise etkilemediğini ifade etmiştir.

LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *LGS'nin Ölçme ve Değerlendirme Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Olumsuz Görüşleri*

Kodlar	Öğretmen	Öğrenci
	f	f
Çoktan seçmeli test kullanımına daha çok ağırlık verme	16	31
Daha çok deneme sınavı yapma	14	24
Bazı ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini kullanmayı bırakma	12	23

Tablo 5 incelendiğinde, LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin olarak görüşülen 18 öğretmenden 16'sı çoktan seçmeli test kullanımına daha çok ağırlık verdiklerini, 14'ü daha çok deneme sınavı yaptıklarını ve 12'si ise bazı ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini kullanmayı bıraktıklarını ifade etmişlerdir. LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin olarak ise görüşülen 36 öğrenciden 31'i öğretmenlerin çoktan seçmeli test kullanımına daha çok ağırlık verdiklerini, 24'ü öğretmenlerin daha çok deneme sınavı yaptıklarını ve 23'ü ise öğretmenlerin bazı ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini kullanmayı bıraktıklarını ifade etmişlerdir.

LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

- Ö2: *"Etkiledi. Önce açık uçlu olsun, kısa cevaplı sorular hazırlıyorduk ama şimdi doğrudan test sorularına yönelik sorular hazırlıyoruz. Yazılı sınavlarımızı öyle hazırlıyoruz. Her konu sonucunda değerlendirme sınavları, testler hazırlıyoruz ve onlar üzerinden gidiyoruz."*
- Ö5: *"Sadece soru tarzımızda değişiklik var. Sonuçta aynı kazanımları ölçüyoruz. LGS'de bu çocuklar çoktan seçmeli soruları cevaplayacağı için ağırlıklı olarak kendi ölçme değerlendirmemizi de çoktan seçmeli üzerine yapıyoruz. Sonuçta önceden daha klasik sorular sorarken bu son zamanlarda 2018'den beri soru tarzı değişti. Çocuğa klasik soruların dışında mümkün mertebe yeni nesil sorular ve uygulama üstünden sorular soruyorum."*
- Ö9: *"Konuyu öğrenip öğrenmedikleri için deneme vesaire yapıyoruz. Çok şey yapıyoruz ama şuan söyleyemedim. Yazılıda LGS olduğu için çoktan seçmeli soruyorum. LGS olmasaydı klasik, karışık soruların olduğu sınav yapardım, kompozisyon sorardım. Şuan sınava hazırlık olsun diye tabi ki çoktan seçmeli yaptık."*
- Ö11: *"Kullandığımız yazılı sınavlar genelde ben şu yöntemi kullanıyorum hep: boşluk doldurma, doğru yanlış, test tekniği. Ben bu üçünü kullanıyorum genelde. Daha alt kademelerde eşleştirmeler de kullanabiliyorum. LGS'de test yöntemine daha çok ağırlık verdik. 8'lerde sadece 1 sınav yaptık. Onda da test yöntemini kullandım. 20 soru çoktan seçmeli. LGS olmasaydı doğru yanlış, boşluk doldurma da kullanırdım. Konunun öğrenilip öğrenilmediğini ölçmek için çoktan seçmeliyi daha çok kullanıyoruz. Kazanımların arkasından uyguladığımız testler var."*
- Ö18: *"Mesela konu tarama testleri yapıyoruz, ünite tarama yapıyoruz, deneme sınavları yapıyoruz. Bunun dışında ben dersin son 5, 10 dakikasında soru cevap yapıyorum konuyu pekiştirmek ve de çocuğu ölçmek adına. Eksik yerler varsa tamamlamaya çalışıyorum. Yazılı yaptım ve genelde test tercih ediyorum LGS test olacağı için. Genelde 5, 6, 7'lerde her tür soru sorarken 8'lerde böyle bir uygulamam var LGS sınavı olması nedeniyle."*

LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

OÖ9: “Bize sözlü olarak sorular soruyor, formüllerden falan soruyor. Ondan sonra test veriyor, test açıyor sınıfta ve etkinliklerle alakalı küçük sorular da soruyor. Yazılıda çoktan seçmeli ve klasik sorular vardı. Test ağırlıktaydı. Testin puanı daha çoktu.”

OÖ18: “Bize akıllı tahtadan etkinlikler yaptırıyor. Testler çözdürüyor. Ardından da deneme çözdürüyor. Yanlışlarımıza teker teker hepsine bakıyor. Yazılı hepsi çoktan seçmeliydi. Sınav olmasaydı normal boşluk doldurma gibi şeylerden de sorabilirdi ama sınav olduğu için tamamı testti.”

OÖ20: “Bence etkiliyor. Deneme açısından. Çok deneme çözüyoruz. Geçen seneye göre daha fazla deneme çözüyoruz. Testlerde de artma var.”

OÖ32: “Konuyu anlayıp anlamadığımız için öncelikle soru sorar. Eğer konuyu anladığımızı düşündüğünde bir test çözeriz genellikle konuyu pekiştirmek için. Testi de çözdükten sonra anlamadığımızı yine tekrardan konuyu anlatır. Deneme yapıyoruz. Kurslarda daha çok yapıyoruz. Yazılı çoktan seçmeliydi. Bence LGS etkiledi. LGS olmasaydı açık uçlu, boşluk doldurma olabilirdi. Daha önceki yıllarda yapıyordu.”

OÖ35: “Soru soruyor. Kurslarda test çözüyoruz. Akıllı tahtadan da test çözüyoruz. Deneme yapıyoruz bazen. Bunların sonucuna göre konuyu tekrardan anlattığı oluyor. Yazılı sadece şıklıydı. Daha önceki yıllarda karışık oluyordu. LGS olmasaydı bu yıl da karışık yapardı. LGS den dolayı.”

Görüşülen öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğu, LGS ile birlikte öğretmenlerin çoktan seçmeli test kullanımına daha çok ağırlık verdiklerini ve bazı ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini ise kullanmayı bıraktıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek amacıyla öğretmenlerin daha önceden kullandıkları boşluk doldurmalı test, doğru yanlış testi, eşleştirmeli test, kısa cevaplı yazılı test ve uzun cevaplı yazılı test gibi ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini derslerde daha az kullandıklarını veya hiç kullanmadıklarını; bunun yerine çoktan seçmeli test kullanımına daha fazla ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşülen öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğu, LGS ile birlikte öğretmenlerin daha çok deneme sınavı yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek, öğrencilerin konu eksikliklerini belirleyebilmek ve öğrencilerin ilerlemelerini takip edebilmek için öğretmenlerin derslerde sık sık deneme yaptıklarını belirtmişlerdir.

4.4. LGS'nin Ders İçi İletişime Etkileri

Çalışmada “LGS sınavının ders içi iletişime etkisine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmen ve öğrencilerle

yapılan görüşmelerde, öğretmen ve öğrencilere LGS'nin ders içi iletişime etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan 18 öğretmenden 17'si LGS'nin ders içi iletişimi etkilediğini ve 1'i ise etkilemediğini, çalışmaya katılan 36 öğrenciden 35'i LGS'nin ders içi iletişimi etkilediğini ve 1'i ise etkilemediğini ifade etmiştir.

LGS'nin ders içi iletişime etkilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *LGS'nin Ders İçi İletişime Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*

Görüşler	Kodlar	Öğretmen f	Öğrenci f
	Öğrencilerin çözemedikleri soruları daha çok sorması	11	30
Olumlu	Öğrencilerin çalışmalarını takip etme	6	3
	Öğrencilerle motivasyon konuşması yapma	2	2
Olumsuz	LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerle daha az iletişim kurma	8	-

Tablo 6 incelendiğinde, LGS'nin ders içi iletişime etkilerine ilişkin olarak görüşülen 18 öğretmenden 11'i öğrencilerin çözemedikleri soruları daha çok sorduklarını, 6'sı öğrencilerin çalışmalarını takip ettiklerini, 2'si öğrencilerle motivasyon konuşması yaptıklarını ve 8'i ise LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerle daha az iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. LGS'nin ders içi iletişime etkilerine ilişkin olarak ise görüşülen 36 öğrenciden 30'u öğretmenlere çözemedikleri soruları daha çok sorduklarını, 3'ü öğretmenlerin çalışmalarını takip ettiklerini ve 2'si ise öğretmenlerin kendileriyle motivasyon konuşması yaptıklarını ifade etmişlerdir.

LGS'nin ders içi iletişime etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö4: “Tabi şimdi hazırlanan ve hazırlanmayan grup diye ayırmak lazım burada. Hazırlanan grup zaten aile inanılmaz okulla ve seninle iletişim halinde olmak isteyen bir veli oluyor ve sen onunla buradaki durumu o da seninle evdeki durumu çok kolay bir şekilde konuşabiliyoruz... Ama bu noktada ilgili olmayanla da iletişim böyle olmuyor ve çocuk, maalesef sanki aileyle arasını açan bizmiş gibi bir algı oluyor. Yani yine arıyor gibi. Engelleyenler falan oluyor annesinin telefonundan. Böyle değişik şeylerle de karşılaşabiliyoruz. Hazırlanan grup zaten ilgi istiyor, öğretmen onunla ilgilenir. Sorusunu atıyor çocuk mesela. Hocam ben etüt istiyorum diye seninle iletişim halinde oluyor. Diğerine etüdün var demek sanki bir zulümmüş gibi.”

Ö12: “LGS den dolayı artma oluyor. Çünkü peşimden sürekli soru için koşan çocuk var. Bu anlamda daha çok içli dışlı oluyoruz. Hazırlananlarla artıyor, diğerleri biraz aslında kendilerini soyutluyor o anlamda.”

Ö15: “Yani bütün öğrencilerimi seviyorum ama durumu iyi olan öğrenci biraz daha iletişim, bilgi paylaşımı, bireysel bir paylaşım daha fazla olduğundan onlarla daha iyi. LGS ye hazırlananlarla daha iyi oluyor. Çünkü mecburen iletişim haline girmek zorundayız. Çocuk soru soruyor, getiriyor, yaptın mı diyorum, anladın mı diyorum. Onunla olan paylaşım daha fazla oluyor. Diğer öğrencide de dediğim gibi yapamıyorum zaten, olmuyor diye biraz daha geriye çekildiği oluyor.”

Ö17: “Hazırlanan, LGS hedefi olan, LGS’ye daha çok hazırlanan öğrencileri tabi daha çok yönlendirmeye çalışıyoruz. Nasıl çalışmaları gerektiği, ne kadar soru çözmeleri gerekiyor, hangi günler hangi dersten soru çözmeleri gerekiyor, ne kadar sürede deneme, ne kadar sürede tekrar. Tabi hazırlanan öğrencilerle daha çok iletişimimiz oluyor. Hazırlanmayan gruba versek de ödev, yönlendirme yapsak da bir yerden sonra koptukları için, dersten de koptukları için çok ödevleri de önemsemiyor. İllaki hazırlanan öğrencilerle daha çok ilgilenmeye başlıyoruz herhalde.”

Ö18: “LGS’ye hazırlanan öğrencilerle iletişimimiz daha iyi. Çünkü çocuk mesajla veya başka araçlarla bize ulaşıyor, bana soru gönderiyor, bunlar da iletişimi geliştiren şeyler. Sınava girmeyen öğrencinin böyle bir kaygısı olmadığı için sizinle çok iletişim halinde olmuyorlar. Yani öğretmenle iletişim halinde olan öğrencilerin sınava hazırlanan öğrenciler olduğunu söyleyebilirim.”

LGS’nin ders içi iletişime etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

ÖÖ2: “Bence arttı. Çünkü eskiden öğretmenlerimizle tenefüslerde çok görüştüğümüzü söyleyemem. O bulunduğumuz bölgedeki nöbetçi öğretmen dışında. Artık bulabildiğimiz öğretmene gidip o konu hakkındaki sorularımızı soruyoruz.”

ÖÖ9: “Daha çok iletişim kurmaya başladığımızı düşünüyorum. Çünkü daha çok soru çözdüğümüz için daha çok soru sorma isteği geliyor insana. O yüzden daha çok iletişim içinde oluyoruz.”

ÖÖ17: “Evet. Çünkü hocalar daha çok önem verdiği için ben de onları dinliyorum. Onlarla daha iyi anlaşıyoruz. Bilemediğim soruların hepsini hocaya atıyorum. Onlar da bana geri dönüş yaptığı için öyle oluyor.”

ÖÖ23: “Öğretmenlerle bu yıl daha çok mesela internette falan daha çok konuşup hangi konulardan çözmemiz gerektiğini söylüyorlar. Sınavdan dolayı etkileşimimiz arttı.”

ÖÖ24: “Evet. Eskiden mesela 6, 7.sınıfta daha az soru soruluyordu, daha az anlamadığım konu oluyordu. Şimdi anlamadığımız daha çok konu olduğundan soruluyor.”

ÖÖ32: “Var. Çünkü ne kadar soru sorsak hocayla o kadar iletişim kurduğumuz için var. Bayağı motive edici konuşmalar yapıyor bizimle.”

Görüşülen öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğu, LGS ile birlikte öğrencilerin çözemedikleri soruları öğretmenlerine daha çok sorduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin yapamadıkları soruları derslerde, tenefüslerde veya öğle aralarında öğretmenlere sorduklarını, bire bir soru çözümleri yaptıklarını ve bu sayede öğrencilerin kendilerini öğretmene karşı daha yakın

hissettiğini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin yarıya yakını ve öğrencilerin bir kısmı ise LGS ile birlikte öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını daha yakından takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin hangi dersten ne kadar soru çözmeleri, ne kadar deneme çözmeleri veya ne kadar tekrar yapmaları gerektiği gibi konular hakkında öğretmenlerin öğrencilerle sık sık görüştüklerini, bir nevi öğrencilere koçluk yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca görüşülen öğretmen ve öğrencilerin bir kısmı ise LGS ile birlikte öğretmenlerin öğrencilerle motivasyon konuşması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrenciler derslerden uzaklaştığında veya motivasyon kaybı yaşadıklarında öğrencilerin motivasyonlarını artırmak için öğretmenlerin öğrencilerle LGS'ye dair motivasyon konuşmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yarıya yakını ise LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerle daha az iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerin kendilerini geri plana çektiklerini, dersleri dinlemediklerini ve verilen ödevleri yapmadıklarını; bu durumun da öğrencilerle olan iletişimi azalttığını belirtmişlerdir.

4.5. LGS'nin Öğretmenlerin Duygularına Etkileri

Çalışmada “LGS sınavının öğretmenlerin duygularına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlere LGS'nin öğretmenlerin duygularına etkilerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Çalışmaya katılan 18 öğretmenden 17'si LGS'nin duygularını etkilediğini ve 1'i ise etkilemediğini ifade etmiştir.

LGS'nin öğretmenlerin duygularına etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *LGS'nin Öğretmenlerin Duygularına Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Görüşler	Kodlar	f
Olumsuz Görüşler	Baskı oluşturma	17
	Stresli/gergin olma	5
Olumlu Görüşler	Motive etme	5

Tablo 7 incelendiğinde, LGS'nin öğretmenlerin duygularına etkilerine ilişkin olarak görüşülen 18 öğretmenden 17'si LGS'nin üzerlerinde baskı oluşturduğunu, 5'i stresli/gergin yaptığını ve 5'i ise motive ettiğini ifade etmişlerdir.

LGS'nin öğretmenlerin duygularına etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö3: “Genel olarak da zaten iletişim çalıştığımız kurum açısından iyi olmak zorunda veliyle aramız ama LGS grubunda iletişim biraz daha fazla olmak zorunda. Çünkü bir 5.sınıfın sene sonunda bir vitrine çıkacağı sınav yok veya hayatını belirleyecek bir sınav yok ama 8’lerde öyle olmadığı için biz diğer arkadaşlarımıza göre velilerimizi daha sık ararız, öğrencilerimizle daha sık görüşürüz. Öyle bir durum söz konusu.”

Ö4: “4 yıldır LGS 8.sınıf öğretmenliği yapıyorum ama daha önceki yıllarda 6’ya ya da 7’ye girdiklerim de oldu. Orada mesela daha fazla kitap etkinlikleri yapabiliyorken ya da istasyon etkinlikleri, drama etkinlikleri, kulüp çalışmaları devreye giriyorken burada maalesef onu yapamıyorsun. Çünkü çok kısıtlı sürenin içerisinde adeta bir maraton koşuyoruz. O yüzden bu tarz etkinlikleri sınıfa dahil etmek ya da herhangi birinin hadi biyografisini yazalım gibi bir çalışmaya girmek biraz imkansız oluyor. Daha çok soru-cevap şeklinde test üzerinden soru çözümü olarak ilerliyoruz. Diğer yöntemleri çok fazla kullanamıyoruz.”

Ö8: “LGS öğrencilerle ilişkiyi etkiler neden, empati yaparsınız onların yerine kendinizi koyarsınız hele hele şu içinde bulunduğumuz süreçte çok fazla etkiliyor. Çünkü öğrencilerin sıkıldığını görüyorsunuz. Bunalmış durumlar, arkadaşlık ilişkileri kuramıyorlar ve sizinle daha yakın oluyorlar. Yani siz onların halinden anlamaya çalışıyorsunuz, onların gözünün içine bakıyorsunuz, sıkıldıklarının farkındasınız, daha fazla iletişim kuruyorsunuz çocukla ve bir amaç gözetiyorsunuz. Ben hem öğrencimin başarısı hem de kendi tatmin duygum hepsi ortak bir paydada buluşuyor.”

Ö12: “Sonuçta okuldan da bir beklenti var, öğrencilerin kendi kişisel beklentileri var. Bizim de kendi mesleki anlamda bir tatmin için bir beklentimiz var. Yani her ne kadar direkt sınava yönelik yapmasak da bunlar da etkiliyor bizi o yüzden.”

Ö16: “Çünkü çocuklar bazen çok sıkılıyorlar soruları çözerlerken. Çok uzun olduğu için ister istemez sıkıldıkları için de biraz fazla gürültü yapıp benim ders ve sınıf yönetimimi zorladıkları zamanlar oluyor. Çünkü birçok öğrenci evet temelde LGS’ye hazırlanan öğrenciler belki biraz daha ilgili oluyorlar fakat sınıfın neredeyse 3’te 2’lik kısmı hiçbir şekilde LGS sorularıyla ilgilenmiyorlar. Bu da benim sınıf yönetimimi çok etkiliyor.”

Ö17: “Çocukları derse katma anlamında sıkıntı yaşadığımız oluyor. Neden, çünkü yeni nesil soruları 1-2 gördükçe çocuklar artık bir yerden sonra pes ediyorlar. O çocukları da tekrar derse katmakta zorluk çekiyoruz. Sene başında biz hepsini sınava dahil etmeye çalışıyoruz. Belki bir hata da olabilir ama. Kısa sürede tek tek eleniyorlar, aradan çıkıyorlar. Bu sefer o çocuklar artık dersten de düşüyorlar. İster istemez çocuk derste dersi anlamıyorsa, dersle ilgilenmiyorsa bu sefer başka faaliyetlere dönmeye başlıyorlar, gürültü yapıyorlar, arkadaşlarına sataşıyorlar, laf atıyorlar gibi bu tarzda oluyor. Dersten koptukça çocuk illaki yoldan çıkıyorlar yani ister istemez.”

Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını, LGS'nin üzerlerinde baskı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, LGS sınavında başarı beklentisinin üzerlerinde baskı oluşturduğunu ve bu durumun da eğitim hedeflerinden ödün vermelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, eğitim hedeflerinden ödün vererek sınavda başarı getireceğini düşündükleri öğretim strateji-yöntem-tekniklerini, ders araç-gereçlerini, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini seçerek kullandıklarını dile getirmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı ise LGS'nin kendilerini stresli/gergin yaptığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerin derste sıkıldıklarını, dersi dinlemediklerini ve gürültü yaptıklarını; bu durumun da sınıf yönetimlerini olumsuz etkileyerek stresli/gergin olmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan görüşülen öğretmenlerin bir kısmı ise LGS'nin kendilerini motive ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, LGS ile birlikte öğrencilerin derslere daha çok odaklandıklarını, öğrencilerle olan iletişimlerinin arttığını, sınıf yönetimlerinin kolaylaştığını ve bu durumun da onları motive ettiğini belirtmişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde mevcut araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulan tartışmalara, sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

5.1.1. LGS'nin Öğretim Strateji-Yöntem-Tekniklerin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Çalışma kapsamında LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre LGS, öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımını olumsuz etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenciler, LGS ile birlikte öğretmenlerin öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla bazı öğretim strateji-yöntem-tekniklere daha çok ağırlık verdiklerini, bazı öğretim strateji-yöntem-teknikleri kullanmayı bıraktıklarını ve dersleri daha hızlı işlediklerini; öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek amacıyla LGS soruları paralelinde daha çok örnek soru çözdüklerini ve öğrencilerin verilen bilgileri daha iyi ezberleyebilmesi için derslerde daha çok konu tekrarı yaptıklarını belirtmişlerdir. Ormancı, Çepni ve Ülger (2018) çalışmalarında TEOG sınavından dolayı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretme-öğrenme sürecinde değişikliğe giderek aktif öğrenme yaklaşımları yerine düz anlatıma yöneldikleri ve deneylere verdikleri ağırlığı azaltarak derslerde ezbere yönelik test çözmeye ağırlık verdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çiftçi (2018) çalışmasında TEOG

sınavının DKAB dersinde izlenilen öğretim yöntem ve tekniklerin çeşitliliğini azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Çetin ve Ünsal (2019) çalışmalarında merkezi sınavların öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilediği, öğretmenlerin dersin amacını ve içeriğini sınav odaklı hale getirerek derslerde anlatım, soru-cevap gibi daha çok sınava yönelik yöntem ve teknikleri kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. EARGED (2010) çalışmasında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun SBS nedeniyle genel olarak test çözümüne ağırlık verme, sınavlarda çoktan seçmeli sorulara yer verme, sınav odaklı anlatıma ağırlık verme gibi değişikliklere gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Ömür ve Bavlı (2020) çalışmalarında hem öğretim programını yetiştirmeye hem de öğrencileri sınava hazırlamaya çalışan öğretmenlerin zamanla ilgili üzerlerinde baskı hissettikleri ve bu baskı nedeniyle öğretmenlerin ders işleme sürecinde yüzeysel ve ezbere yönelik bir yol izledikleri, pratik yerine teoriyi ön plana aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Kahraman (2014) çalışmasında TEOG sınavı nedeniyle 8.sınıf öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğunun ders işleme sürecinde en fazla soru çözme, ödevleri artırma, ek dersler yapma, anlatım yapma ve konuları sınav zamanına yetiştirebilmek için planlamalarını yeniden düzenleme gibi değişikliklere gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında LGS ile birlikte öğretmenlerin öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek amacıyla derslerinde uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerde sınav odaklı bir yaklaşım sergileyerek yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretim yöntem ve teknikler yerine düz anlatım, soru-cevap gibi sınava yönelik öğretim yöntem ve teknikler uyguladıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif kaldığı ve öğretmenin verdiği bilgilerin öğrenciler tarafından ezberlendiği bir öğretim sürecini de beraberinde getirmektedir. Ancak mevcut öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenciler, öğrenme ortamının içinde aktif katılım göstermelidir. Alanla ilgili yapılan çalışmalar da öğrenen merkezli yöntemlerin öğretmen merkezli geleneksel yöntemlere göre akademik başarı ve derslere yönelik tutum açısından olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir (Çetin ve Günay, 2007; Sarıkaya ve diğerleri, 2010; Topan, 2013; Yaşar ve diğerleri, 2015; Kardaş ve Uca, 2016; Türksoy ve Taşlıdere, 2016). Bu sebeple öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği gibi becerilerinin geliştirilebilmesi için çevreleriyle daha çok etkileşim içinde olmalarına imkan veren işbirliğine dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olarak yer aldıkları yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. Aksi

takdirde yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme, işbirliği vb. becerileri tam olarak gelişmemiş bireyler yetiştirileceği söylenebilir.

5.1.2. LGS'nin Ders Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Çalışma kapsamında LGS'nin ders araç-gereçlerin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmen ve öğrencilerin yarıya yakınına göre LGS, araç-gereçlerin seçimi ve kullanımını olumsuz etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenciler, LGS ile birlikte öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla öğretmenlerin daha önceden kullandıkları harita, nesne ve modeller gibi araç-gereçleri derslerde kullanmayı bıraktıklarını bunun yerine akıllı tahta ve test kitabı gibi araç-gereçlerin kullanımına daha fazla ağırlık verdiklerini ve derslerde araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Çiftçi (2018) çalışmasında öğretmenlerin tamamına yakınının TEOG sınavıyla birlikte DKAB dersindeki ders araç gereçlerinin kullanımını artırdığı ve öğretmenlerin büyük bir bölümünün TEOG sınavıyla birlikte DKAB dersinde daha önce kullanmadıkları bazı araç gereçleri artık kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın yapılan araştırmanın sonuçlarıyla farklılaştığı görülmektedir. Ancak, Çiftçi(2018)'nin çalışması incelendiğinde bu durumun TEOG sınavıyla birlikte öğretmenlerin öğrencilere test tekniğini kavratmak ve konuları soru üzerinde tekrar ettirmek amacıyla test sorularının yer aldığı fotokopi çıktıları, yaprak testler, soru kitapçıkları, soru bankaları, akıllı defter ve konu özeti yaprakları gibi araç-gereçleri daha fazla kullanmaya başlamalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar ışığında LGS ile birlikte öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla öğretmenlerin harita, nesne ve modeller gibi araç-gereçleri derslerde kullanmayı bıraktıkları bunun yerine akıllı tahta ve test kitabı gibi araç-gereçlerin kullanımına daha fazla ağırlık verdikleri ve derslerde araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırdıkları görülmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde araç-gereçlerden yararlanma, konuların daha etkili sunulmasına yardımcı olmakta ve öğrenme zamanından tasarruf sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretimi daha zevkli ve anlaşılır kıldığı için öğrenme için ayrılan süre daha verimli geçmekte ve öğretim hizmetinin niteliği artmaktadır (Demirel, 2014). Yapılan birçok çalışma, derslerde araç gereç kullanımının olumlu yönde etkilerinin olduğunu göstermektedir

(Balkan, 2007; Çapar, 2012; Kablan ve diğerleri, 2013; Güneş, 2013; Şensoy ve Yıldırım, 2016; Uyanık, 2018). Derslerde farklı konulara ilişkin çeşitli araç-gereçlerle değişik etkinliklere yer verildiği, farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrencilerin öğrenmelerine fırsat sunulduğu ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir öğretim süreci öğrenciler için daha güdüleyici olmaktadır (Aslan, 2015). Bu açıdan öğretmenlerin sadece görme ve işitme duyularına hitap eden akıllı tahta dışında diğer duyu organlarına da hitap eden farklı araç-gereçleri kullanılmalarının öğrenmede kalıcılığın sağlanmasına ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

5.1.3. LGS'nin Ölçme ve Değerlendirme Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Çalışma kapsamında LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına etkilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre LGS, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını olumsuz etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenciler, LGS ile birlikte öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek amacıyla öğretmenlerin daha önceden kullandıkları boşluk doldurma test, doğru yanlış testi, eşleştirmeli test, kısa cevaplı yazılı test ve uzun cevaplı yazılı test gibi ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini derslerde daha az kullandıklarını veya hiç kullanmadıklarını; bunun yerine çoktan seçmeli test kullanımına daha fazla ağırlık verdiklerini ve daha çok deneme sınavı yaptıklarını belirtmişlerdir. Yılmaz (2017) çalışmasında öğretmenlerin okul sınavlarında çoktan seçmeli test yöntemini tercih ettikleri ve sınavların içeriğini üniversite sınavları ile uyumlu hale getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Çiftçi (2018) çalışmasında TEOG sınavıyla birlikte öğretmenlerin derslerde daha çok çoktan seçmeli test ve deneme çözdürdükleri ve hazırladıkları sınavı TEOG sınavı formatına dönüştürdükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında sınav odaklı bir yaklaşım sergileyerek yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımların yerine çoktan seçmeli test ve deneme gibi sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uyguladıkları görülmektedir. Günümüzde okulda alınan eğitimin hedeflerinden biri de öğrencileri merkezi sınavlara hazırlayarak

başarılı olmalarını sağlamaktır. Bu sebeple okullarda merkezi sınavlarda yer alan sorulara benzer sorular kullanılarak hazırlanmış sınavlar yapılmakta ve öğrencilerin değerlendirilmeleri de bu sınavların sonuçlarına göre yapılmaktadır. Ancak, bu durum yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile bağdaşmamaktadır. Yapılandırmacılığa dayalı ve öğrenme sürecine odaklanan bir yaklaşım izlenerek geliştirilen mevcut öğretim programının benimsediği ölçme ve değerlendirme sürecinin; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çok boyutlu biçimde değerlendirilmesini sağlayacak ve öğrencilerin öğrenme sürecinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayışları günlük yaşamda kullanmalarına imkan sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulandığı bir süreç olması gerekmektedir (Özdemir, 2010). Bu bakımdan öğretmenlerin derslerde sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yerine öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanmalarını sağlayan yapılandırmacı yaklaşıma uygun süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaları gerektiği söylenebilir.

5.1.4. LGS'nin Ders İçi İletişime Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Çalışma kapsamında LGS'nin ders içi iletişime etkilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmen ve öğrencilerin yarıdan fazlasına göre LGS, ders içi iletişimi artırmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler, LGS ile birlikte öğrencilerin çözemedikleri soruları öğretmenlerine daha çok sorduklarını, öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını daha yakından takip ettiklerini ve öğretmenlerin öğrencilerle sık sık motivasyon konuşması yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yarıya yakınına göre ise LGS, ders içi iletişimi olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, LGS ile birlikte LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerle daha az iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Çiftçi (2018) çalışmasında öğrencilerin DKAB öğretmenlerine çözemedikleri çoktan seçmeli test sorularını getirdikleri ve deneme sınavlarının sonuçlarıyla ilgili öğretmenlerle konuştuklarından dolayı öğrencilerle öğretmenler arasındaki iletişimin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2017) çalışmasında destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan ve öğrencileri sınava hazırlarken özveride bulunan öğretmenlerle öğrenciler arasında daha samimi ilişkilerin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin çözemedikleri soruları öğretmenlerine daha çok sormaları, öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını daha yakından takip

etmeleri ve öğretmenlerin öğrencilerle sık sık motivasyon konuşması yapmaları nedeniyle öğretmenler ile öğrencilerin sınav odaklı bir iletişim sürecinde bulundukları ve bu sayede öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimin arttığı görülmektedir. Ancak bu durum uzun vadede öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar verebilir. Eğitim, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin başarılı olmasıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitimde kurulacak ilişkilerin biçimi de oldukça önemlidir. Okullarda çok sayıda öğrenci ile devamlı ilişki içinde olduklarından dolayı özellikle öğretmenlerin öğrenciler ile etkin bir iletişim sürecinde bulunmaları gerekmektedir (Arslantaş, 1998). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler, cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz önemlidir (Celep, 2002). Olumlu bir iletişimin olmadığı eğitim ve öğretimde istenilen hedeflere ulaşma mümkün olmayacaktır (Vatansever-Bayraktar, 2015). Bu bakımdan öğrencilerle sürekli LGS hakkında konuşmak öğrenciler üzerinde stres ve baskıya neden olabileceği gibi öğrencileri okuldan da soğutabilir. Bu sebeple öğretmenlerin 8.sınıf öğrencileriyle sınav odaklı bir iletişim sürecinde bulunmak yerine öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımasına ve onlarla sağlıklı bir iletişim kurmasına fırsat verecek bir iletişim sürecinde bulunmaları gerektiği söylenebilir.

5.1.5. LGS'nin Öğretmenlerin Duygularına Etkilerine İlişkin Sonuçların Tartışılması

Çalışma kapsamında LGS'nin öğretmenlerin duygularına etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin tamamına yakınına göre LGS, öğretmenlerin duygularını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, LGS sınavında başarı beklentisinin üzerlerinde baskı oluşturduğunu ve bu durumun da eğitim hedeflerinden ödün vermelerine ve derslerde sınav odaklı bir yaklaşım sergilemelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler, LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerin derste sıkıldıklarını, dersi dinlemediklerini ve gürültü yaptıklarını; bu durumun da sınıf yönetimlerini olumsuz etkileyerek stresli/gergin hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Buyruk (2014) çalışmasında sınav odaklı ders yapılması konusunda veli ve okul idaresinin beklentilerinin öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu ve bu baskı sonucunda öğretmenlerin derslerini sınav odaklı işledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ömür ve Bavlı (2020) çalışmalarında okul yöneticileri ve veliler tarafından öğretmenlere baskı yapıldığı ve öğretmenlerin kontrol edilmek istenildiği,

merkezi sınavların öğretmenlerin çalışma koşullarını etkileyen bir etmen olduğu, öğretmenlerin öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinliklerde çoğunlukla sınav odaklı oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Çetin ve Ünsal (2019) çalışmalarında merkezi sınavların öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu, stresli yaptığı, öğretmenin robotlaşmasına, yorulmasına, yıpranmasına ve sosyalleşmeye fırsat bulamamasına neden olduğu, öğretmenlerin öğretim programını uygularken amaç ve içeriği sınava yönelik olarak belirledikleri, sınav odaklı yöntem ve teknikler uyguladıkları ve ölçme değerlendirme uygulamalarında çoktan seçmeli sınavları kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin LGS sınavında başarı beklentisi nedeniyle üzerlerinde baskı hissettikleri ve LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerin derste sıkılmaları, dersi dinlememeleri ve gürültü yapmaları gibi nedenlerle derslerde stresli/gergin hissettikleri görülmektedir. Duygular, çeşitli alanlarda bireyin ve çevresindeki kişilerin yaşam kalitesini etkilemektedir. Akademik başarı, iş performansı, mesleki edinimler, sağlıklı ve uzun bir ömür sürme ve bireysel-toplumsal olarak iyi olma durumu üzerinde duyguların etkisi oldukça fazladır (Chernyshenko ve diğerleri, 2018). Öğretmenlik mesleği, öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimleriyle doğrudan ilgilidir. Öğretmenlerin duygu durumları öğrenci gelişimi ve okulun işlevleri bakımından önemlidir. Öğrencilerin duygusal bakımdan gelişmelerini sağlayacak olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgi ve becerisinin yanında duygusal özellikleriyle de mesleğini gerçekleştirebilecek durumda olmaları gerekir (Miller, 2012; Sezer, 2016). Alanla ilgili yapılan çalışmalar negatif duygular yaşayan ve bunları eylemlerine yansıtan öğretmenlerin öğrencilerin ve okulların çeşitli yönlerden gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Demirtaş ve Küçük, 2016; Çalık ve diğerleri, 2018; Gasser, ve diğerleri, 2018; Schenke ve diğerleri, 2018). Bu açıdan LGS ile birlikte öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri baskı, stres ve gerginliğin azaltılabilmesi için öğrencilerin LGS sınavında gösterdikleri başarı durumlarının okul yönetimi, öğrenci ve veliler tarafından öğretmene doğrudan yansıtılmaması için merkezi sınavların veli ve öğrenciler için öneminin azaltılmasını sağlayacak önlemlerin alınması gerekmektedir.

5.2. Sonuçlar

Araştırma sonucunda LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde LGS ile birlikte öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla öğretmenlerin bazı öğretim strateji-yöntem-tekniklere daha çok ağırlık verdikleri, bazı öğretim strateji-yöntem-teknikleri kullanmayı bıraktıkları ve dersleri daha hızlı işledikleri; öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek için LGS soruları paralelinde daha çok örnek soru çözdükleri ve öğrencilerin verilen bilgileri daha iyi ezberleyebilmesi için derslerde daha çok konu tekrarı yaptıkları saptanmıştır.

Araştırma sonucunda LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde LGS ile birlikte öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla öğretmenlerin daha önceden kullandıkları harita, nesne ve modeller gibi araç-gereçleri derslerde kullanmayı bıraktıkları, bunun yerine akıllı tahta ve test kitabı gibi araç-gereçlerin kullanımına daha fazla ağırlık verdikleri ve derslerde araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırdıkları saptanmıştır.

Araştırma sonucunda LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek amacıyla öğretmenlerin daha önceden kullandıkları boşluk doldurmalı test, doğru yanlış testi, eşleştirmeli test, kısa cevaplı yazılı test ve uzun cevaplı yazılı test gibi ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini derslerde daha az kullandıkları veya hiç kullanmadıkları; bunun yerine çoktan seçmeli test kullanımına daha fazla ağırlık verdikleri ve daha çok deneme sınavı yaptıkları saptanmıştır.

Araştırma sonucunda LGS'nin ders içi iletişimi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde LGS ile birlikte öğrencilerin çözemedikleri soruları öğretmenlerine daha çok sordukları, öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını daha yakından takip ettikleri ve öğretmenlerin öğrencilerle sık sık motivasyon konuşması yaptıkları saptanmıştır.

Araştırma sonucunda LGS'nin öğretmenlerin duygularını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan görüşmelerde LGS sınavında başarı beklentisinin öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu ve bu durumun da öğretmenlerin eğitim hedeflerinden ödün vermelerine ve derslerde sınav odaklı bir yaklaşım sergilemelerine neden olduğu saptanmıştır.

5.3. Öneriler

Bu bölümde mevcut araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Ortaöğretime geçiş sınavları kaldırılarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak süreç değerlendirmeye önem verilmelidir.
- Ortaöğretim kurumları fiziki donanım, araç- gereç ve eğitim imkanları açısından eşit seviyeye getirilmelidir.
- Bir üst kuruma geçerken öğrencilerin okul başarısı, katıldıkları sosyal ve kültürel faaliyetler, öğretmen ve öğrenci görüşleri dikkate alınmalıdır.
- Ortaöğretime geçerken öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınarak rehberlik servisleri etkin kılınarak doğru bir yönlendirme yapılmalıdır.
- Öğretmenlere aktif öğretim yöntemleri, alternatif ölçme araçları, sınıf yönetimi ve teknoloji kullanımı konusunda sürekli olarak hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışma, Muğla ilinin Ortaca ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma, Türkiye'nin farklı bölgelerinde gerçekleştirilebilir.
- Bu çalışmada Liselere Geçiş Sisteminin öğretme-öğrenme sürecine etkileri incelenmiştir. Liselere Geçiş Sisteminden farklı merkezi sınavların öğretme-öğrenme sürecine etkilerini incelemek için farklı çalışmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada Liselere Geçiş Sisteminin öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını, ders içi iletişimi ve öğretmenlerin duygularını nasıl etkilediği incelenmiştir. Farklı değişkenlerin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma, nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nicel veya karma yöntemlerin kullanıldığı benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmanın katılımcılarını öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Farklı katılımcılarla benzer çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Farklı veri toplama araçları kullanılarak benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acun, M. İ. (2018). *İsveç ve Türkiye'de erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımaları* (Tez No. 515962) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ahmad, S. & Rao, C. (2012). Examination washback effect: syllabus, teaching methodology and the learners' communicative competence. *Journal of Education and Practice*, 3(15), 173-183.
<https://www.researchgate.net/publication/301338521>
- Airasian, P. & Russel, M. (2008). *Classroom assessment: concepts and applications* (6th ed.). McGraw-Hill Higher Education.
- Akarsu, B. (2018). *Ölçme ve değerlendirme* (1. bs.). Cinius Yayınları.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17390/181756>
- Akgün, Ş. (2004). *Fen bilgisi öğretimi* (Geliştirilmiş 7. bs.). Nasa Yayınları.
- Akıncı, T. (2010). *Devlet ilköğretim okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin uyguladıkları sınavlar hakkındaki görüşleri, SBS'nin bu sınavlar üzerindeki etkileri ve karşılaşılan sorunlar* (Tez No. 263341) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akpınar, B. (2017). *Program geliştirme ve değerlendirme* (1.bs.). Data Yayınları.
- Akpınar, B. ve Turan, M. (2002). *İlköğretim okullarının bilgisayar ve donanımları konusunda mevcut durumları ve sorunları*. <https://bekirhoca.com/egitim-makaleleri/ilkogretim-okullarinin-bilgisayar-ve-donanimlari-konusunda-mevcut-durumlari-ve-sorunlar>

- Aksu, G. ve Doğan, N. (2015). Öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci görüşlerine göre ikili karşılaştırma yöntemiyle ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6 (2), 194-206.
- Akyol, B. (2008). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları uygulamalarının öğretmen performansına etkisi* (Tez No. 220535) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alıcı, D. (2020). Performansa dayalı ölçme. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (6. bs., s.88-122). Pegem Akademi.
- Altınışik, D. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)* (Tez No. 418724) [Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ar, G. (1996). *Öğrenen kişi açısından bireysel teknikler*. Aydın Web Yayınları.
- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Aslan, D. (2015). *Fen liselerindeki öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 397512) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri* (Tez No. 516831) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atalay, C. (2005). *Öğretmen liselerindeki öğrencilerin kişilik özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiler* (Tez No. 189178) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ataunal, A. (2003). *Niçin ve nasıl bir öğretmen*. Milli Eğitim Vakfı Yayınları.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 1-18.
<https://doi.org/10.12984/eggefd.363268>
- Atılğan, H. (2019). Doğru yanlış testleri. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme içinde* (12. bs., s.181-200). Anı Yayıncılık.

- Ayas, A. ve Doğramacı, İ. (2016). Kavram öğretimi. S. Çepni (Ed.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* içinde (13. bs., s.192-220). Pegem Akademi
- Aydın, B. (2019). Çoktan seçmeli testler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme* içinde (12. bs., s.202-232). Anı Yayıncılık.
- Aydın, M. A. (2019). *Öğretmen, öğrenci ve velilerin teog sınavında karşılaştığı sorunların belirlenmesi: Yozgat ili örneği* (Tez No.584405) [Yüksek Lisans Tezi, Yozgat Bozok Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydoğan, İ. (2014). Öğretim araç ve gereçleri. M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (Genişletilmiş 6.bs., s.219-242). Anı Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2005). *Öğretme ve öğrenme sürecinde aktif öğretim yöntemleri* (1. bs.). Naturel Yayınları.
- Aykaç, N. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. bs.). Pegem Akademi.
- Ayvaz, Z. (2001). Eğitim programı ve unsurları [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2015). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğretmen el kitabı* (7. bs.). Pegem Akademi.
- Balkan, A. (2007). *İlköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının derse karşı tutuma ,başarıya ve hatırd tutma düzeyine etkisi* (Tez No. 239072) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bauer, K. D. & Liou, D. (2014). *Nutrition counseling and education skill development* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. bs.). Pegem Akademi.
- Bayındır, B. (2003). *Ortaöğretim dal öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşmaları ile öğretme-öğrenme sürecindeki davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi* (Tez No. 106749) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Bıçak, B. (2016). Performans değerlendirme. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (4.bs., s.198-223). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilen, M. (2002). *Plandan uygulamaya öğretim* (6. bs.). Anı Yayıncılık.
- Birgin, O. ve Küçük, M. (2012). Alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri. M. Küçük ve Y. Geçit (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (1. bs., s. 159-203). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bozkurt-Bostancı, A., Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 127-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49053/625826>
- Bulut, G. (2010). *İlköğretim (6-7-8.sınıf) fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma alışkanlıkları (hatay ili örneği)* (Tez No. 259177) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21480/230201>
- Büyükgoze, H., & Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325. <https://doi.org/10.17679/inuefd.307041>
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları* (9. bs.). Öz Eğitim.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2017.64>
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16), 103-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23749/253023>
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini* (2. bs.). Anı Yayıncılık.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M. and Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173, 1-136. <http://dx.doi.org/10.1787/db1d8e59-en>

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. bs.) (M. Bütün ve S. B. Demir Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çakan, M. (2020). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan sınav türleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (6. bs., s.88-122). Pegem Akademi.
- Çalık, T., Tabak, H. ve Yavuz-Tabak, B. (2018). School violence: school administrators' perspectives and ways of solution in Turkey. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 611-620.
<https://doi.org/10.26822/iejee.2018541310>
- Çapar, T. (2012). *Coğrafya öğretmenlerinin etkili materyal kullanımının öğrencilerin tutum, akademik başarı ve hatırd tutma düzeylerine etkisi: İzmir örneği* (Tez No. 239072) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelen, Ü. (2014). Tanılayıcı dallanmış ağacın psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 201-213. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2690>
- Çelenk, S. (2013). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online*, 2 (2), 28–34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8612/107265>
- Çelik, Ö. (2017). *Türk İngilizce öğretmenlerinin TEOG sınavının İngilizce bölümünün öğretim plan ve uygulamalarına geri etkisine yönelik algıları* (Tez No. 471000) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikel, F. ve Karakuş, M. (2017). TEOG sınavının matematik dersindeki akademik başarıyla ilişkisinin ve matematik dersi öğretim süreci üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.373133>
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207 – 237.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çepni, S. (2015). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (7. bs., s.232-283). Pegem Akademi.

- Çetin, A., ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
<https://doi.org/10.16986/huje.2018040672>
- Çetin, B. (2016). Bilişsel alan davranışların ölçülmesi. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (4.bs., s.67-142). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çetin, O. ve Günay, Y. (2007). Fen öğretiminde yapılandırmacılık kuramının öğrencilerin başarılarına ve bilgiyi yapılandırmalarına olan etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 24-38.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/725/143>
- Çiftçi, A. (2018). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (TEOG) DKAB dersine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 510288) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojisi ve öğretim* (Geliştirilmiş baskı). Yargıcı Matbaası.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi* (Tez No. 388903) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, S. (2011). Öğrenme-öğretme yöntemleri ve teknikleri. H. Uzunboylu ve G. Öner (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (1.bs., s.103-144). Lisans Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (5. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı* (20. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. ve Küçük, Ö. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları e-kitap içinde* (s. 180-192). Pegem Akademi.

- Dilmaç, B., Çıkılı, Y., Işık, H. ve Sungur, C. (2009). Teknik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleklerine ilişkin tutumlarının yordayıcısı olarak mesleki benlik saygısı. *Selçuk Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Teknik-Online Dergi*, 8 (2), 34-50. <http://sutod.selcuk.edu.tr/sutod/article/view/100/553>
- Doğan, N. (2009). Sözlü sınavlar. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme* içinde (Geliştirilmiş 3. bs., s.169-188). Anı Yayıncılık.
- Doğruer, G. (2007). *Ortaöğretim okullarında sınıf içi iletişimde rol oynayan öğretmen davranışları* (Tez No.210835) [Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2010). *Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/sbs_deger.pdf
- Erdemir, Z. A. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş örneği)* (Tez No. 204564) [Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. bs.). Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi* (1. bs.). Alkım Yayınları.
- Ergin, A. (1998). *Öğretim teknolojisi ve iletişim*. Anı Yayıncılık.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (1. bs.). Anı Yayıncılık.
- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları (Van ili örneği)* (Tez No. 187216) [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Yayıncılık.
- Eşme, İ. (2002). İlk ve ortaöğretimde ezberci eğitim: nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri. V. Türk Kültürü Kongresi: Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği Cilt IV içinde (s.21-30). Atatürk Kültür Merkezi, Ankara.
- Fidan, N. (1999). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş* (5. bs.). Meteksan Matbaacılık.

- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. ve Wettstein, A. (2018). Emotionally supportive classroom interactions and students' perceptions of their teachers as caring and just. *Learning and Instruction*, 54, 82-92.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.08.003>
- Göçer, A. (2018). *Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Gödek, Y., Polat, D. ve Kaya, H. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde kavram yanlışları: kavram yanlışlarının tespiti-giderilmesi ve uygulamalı örnekler* (5. bs.). Pegem Akademi.
- Gözütok, F. D. (1993). *Okulda dayak*. 72 Ofset Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Gözden geçirilmiş 2. bs.). Ekinoks Yayınları.
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363. <https://doi.org/10.23891/efdyu.2019.128>
- Güler, N. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. bs.). Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106971>
- Güneş, F. (2014). Eğitim sistemi ile sınav sistemi arasındaki savaşlar. A. Akdoğanbulut İnsan, ve A. Yavuz Akengin (Yay. haz.), *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, 16-18 Ocak 2014, Antalya, Türkiye, Bildiriler içinde* (s. 453-480). Antalya: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Güneş, N. M. (2013). *İlköğretim fen teknoloji dersinde 3 boyutlu görsel materyal kullanımının başarıya, kavram öğrenmeye ve tutuma etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Gür, S. B. , Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: hiyerarşi mi, eşitlik mi?, *Seta Analiz*, 69, 1-26.
https://www.academia.edu/4268643/T%C3%BCrkiyede_Orta%C3%B6%C4%9Fretimin_Gelece%C4%9Fi_Hiyerar%C5%9Fi_mi_E%C5%9Fitlik_mi

- Güven, M. (2015). Öğretme-öğrenme süreci. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (4. bs., s.151-264). Anı Yayıncılık.
- Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin istenmeyen öğretmen davranışlarına yönelik algılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 38, 209-220. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61818/924913>
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 5(4), 1012-1034. <https://doi.org/10.15869/itobiad.90789>
- Hermann, J. L., Aschbacher, P. R., Winters, L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352389.pdf>
- Herman, J. L. & Golan, S. (1991). *Effects of standardized testing on teachers and learning-Another look*. <https://eric.ed.gov/?id=ED341738>
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (1. bs.). Değişim Yayınları.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf içi öğretimde materyal kullanımının etkililik düzeyi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1692>
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tusbd/issue/42133/506878>
- Kan, A. (2009). Ödev ve projeler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve değerlendirme* içinde (Geliştirilmiş 3. bs., s.269-292). Anı Yayıncılık.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.
- Kaptan, F. (2007). *Fen bilgisi öğretiminde kullanılan araç ve gereçler*. <https://docplayer.biz.tr/15023994-Fen-bilgisi-ogretiminde-kullanilan-arac-ve-gerecler.html>
- Kaptan, F., ve Korkmaz, H. (2001). *İlköğretimde fen bilgisi öğretimi*. Milli Eğitim Basımevi.

- Karabay, E. (2014). Öğrencilerin seviye belirleme sınavı başarılarını açıklayan okul dışı değişkenlerin CHAID analizi ile incelenmesi. *İlköğretim Online*, 13(2), 640-659. <https://core.ac.uk/download/pdf/230034219.pdf>
- Karabektaş, M. (2004). Teknoloji dersleri için öğrenci görüşlerinin belirlenmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri* içinde (s. 1-9). İnönü Üniversitesi.
- Karaca, M. (2015). *TEOG sınavlarında soru sorulan ve sorulmayan fen ve teknoloji dersi konularına ilişkin öğrenci ve öğretmen bakış açıları* (Tez No. 418059) [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime geçişte öğretmenlik mesleğine yönelme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 34-46. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88439>
- Kardaş, M. N. ve Uca, N. (2016). Aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı, tutum ve uygulamalara yönelik görüşleriyle ilişkisi: bir meta-analiz çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 118-130. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34069/377043>
- Kaya, B. ve Göktürk, Ş. (2019). Belirleyiciliği yüksek sınavlar ve bunun okul program ve hedeflerine erişimde öğretmen motivasyonuna yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-19. <https://doi.org/10.21666/muefd.518919>
- Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 70-79.
- Kıldan, A. O. ve Ünver, N. (2008). Öğretim araçları. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (3.bs., s.333-358). Pegem Akademi.
- Kırkağaç, Ş. ve Bayrak, C. (2019). TEOG sınavının öğretmenler üzerinde yarattığı performans algısının incelenmesi: kütahya örneği. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 761-786. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578179>
- Kocaarslan, M. (2012). Tanılayıcı dalanmış ağaç tekniği ve ilköğretim 5.sınıf fen ve teknoloji dersi maddenin değişimi ve tanınması adlı ünite de kullanımı. *Mustafa*

Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(18), 269-279.

<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183013>

Koç, E., Yıldırım, H. İ. ve Bal, Ş. (2008). İlköğretim ikinci kademe fen bilgisi müfredatı ile liselere giriş sınavları fen bilgisi sorularının öğrencilerin kişisel bilgileri de dikkate alınarak karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 35-48.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59524/855995>

Kutlu, Ö., Doğan, C. D., ve Karakaya, İ. (2017). *Ölçme ve değerlendirme* (5. bs.). Pegem Akademi.

Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 608523) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (11. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.

McMillan, J. H., Myran, S. & Workman, D. (1999). *The impact of mandated statewide testing on teachers' classroom assessment and instructional practices*. <https://eric.ed.gov/?id=ED431041>

Merriam, S.B. (1988). *Case studyresearch in education a qualitativeapproach*(1st ed.). Jossey-Bass

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için rehber* (1. bs.) (S. Turan Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.

Meyers, N. M. ve Nulty, D. D. (2009). How to use (five) curriculum design principles to align authentic learning environments, assessment, students' approaches to thinking and learning outcomes. *Assessment ve Evaluation in Higher Education*, 34(5), 565-577. <https://doi.org/10.1080/02602930802226502>

Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 50(1), 36-38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ971241.pdf>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2013). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sunusu*, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunum.pdf>

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017a). *Bakan Yılmaz, AA Editör Masası'nda ortaöğretime geçişte yeni uygulamayı açıkladı.* <http://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-aa-editor-masasinda-ortaogretime-geciste-yeni-uygulamayi-acikladi/haber/14882/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). 2018 *Liselere geçiş sistemi (LGS) merkezi sınavla yerleşen öğrencileri performansları.* https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020a). 2020 *Liselere geçiş sistemi (LGS) kapsamında ilk yerleştirme sonuçları.* https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2020/08/No15_LGS_2020_Ilk_Yerlestirme_SonucLari.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020b). *Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu 2020,* https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/16114210_Ortaogretime_GeciY_Tercih_ve_YerleYirme_KYlavuzu_2020.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu.* https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/04/odsgm/kilavuz_2021.pdf
- Nacar Güzelcan, S. (2018). *Yabancı dil açısından Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 520624) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Nartgün, Z. (2016). Duyuşsal nitelikler ve ölçülmesi. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (4.bs., s.198-223). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ocak, G. (2020). Yöntem ve teknikler. G. Ocak (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (12. bs., s.265-378). Pegem Akademi.
- Ocak, G., Akgül, A., ve Yıldız, S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemi'ne öges yönelik görüşleri afyonkarahisar örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1) , 37-55. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59507/855652>

- Okur, M. (2008). *4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez No. 220056) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ormancı, Ü., Çepni, S. ve Ülger, B.B. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.31805/acjes.422031>
- Osa, J. O. and Musser, L. R. (2004). The roles of posters in teacher education. *Education Libraries*, 27 (1), 16-21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ983927.pdf>
- Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). Standart sınavlar ve dönüşen öğretmen kimliği. *Journal of Economy Culture and Society, Özel Sayı*, 117-137. <https://doi.org/10.26650/jecs2019-0101>
- Öncü, H. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Geliştirilmiş 2. bs.). Dizgi Baskı.
- Önder, R. (2016). *2014-2015 Teog sınavına ilişkin paydaş görüşleri ile öğretmen yapımı testlerle ilişkisi* (Tez No. 436742) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim* (3. bs.). Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlilikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26102/275014>
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (38), 213-224. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7798/102134>
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme* (2. bs.). Pegem Yayınları.

- Özenç, M. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin incelenmesi* (Tez No. 349958) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özkaya, M. (2013). Literatür ışığında öğretmen davranışları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 399-408. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71255/1143988>
- Pizarro, M. A. (2010). Exploring the washback effects of a high-stakes English test on the teaching of English in Spanish upper secondary schools. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 23, 149-170. <https://doi.org/10.14198/raei.2010.23.09>
- Polat, S. (2020). *Liselere giriş sistemi merkezi sınavı matematik alt testinin kapsam geçerliğinin belirlenmesi* (Tez No.620892) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Salehi, S. & Yunus, M. M. (2012). The washback effect of the iranian universities entrance exam: teachers' insights. *Gema Online Journal of Language Studies*, 12(2), 609-628. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/cgp/v18i07/47662>
- San, İ. (1998). Türkiye'de yaratıcı drama çalışmalarının dünü ve bugünü. B. Onur (Ed.). *II. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri içinde* (s. 267-273). Ankara Üniversitesi. <https://kitaplar.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/4877/Cumhuriyet%20ve%20%C3%87ocuk%202.%20Ulusal%20%C3%87ocuk%20K%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC%20Kongresi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saraç, E. (2015). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bazı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma eğilimlerinin araştırılması* (Tez No. 395549) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59502/855336>
- Sarıkaya, M. , Güven, E. , Göksu, V. ve Aka, E. İ. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımın öğrencilerin akademik başarı ve bilgilerinin kalıcılığı üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 413-423. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106978>

- Sarıtaş, M. (2007). Öğretimde yararlanılan araç gereçler ve etkili kullanımı. M. Sarıtaş (Ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 55-105). Pegem Akademi.
- Savaş, B. (2014). Öğrenme ve öğretim stratejileri. M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (Genişletilmiş 6.bs., s.127-152). Anı Yayıncılık.
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S.A. ve Eccles, J. S. (2018). To the means and beyond: understanding variation in students' perceptions of teacher emotional support. *Learning and Instruction*, 55, 13-21.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.02.003>
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (8. bs.). Gazi Kitabevi.
- Sezer, Ş. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergilediği tutumların öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkileri: fenomenolojik bir çözümleme. K. Beycioğlu, N. Özer, D. Koşar, İ. Şahin (Ed.), *Eğitim yönetimi araştırmaları e-kitap* içinde (s. 553-566). Pegem Akademi.
- Soydal, G. (2006). *Ortaöğretimde olumlu öğretmen davranışlarının öğrenci başarısına etkisine ilişkin öğrenci görüşleri(Konya İli Örneği)* (Tez No.191053) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V. (2015). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (Genişletilmiş 18. bs.). Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf öğretmeni adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 644183) [Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, Ç. (2014). Öğrenme öğretme süreci. M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (Genişletilmiş 6. bs., s. 51-78). Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407. <https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/7790/101890>

- Şeker, H. (2010). Bloom'un taksonomisinden, bilişsel süreç boyutlarının sınıflandırılmasına doğru revize edilen taksonomi üzerine. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 01-09.
<https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/240/makaleler/3/39/arastirmax-bloomun-taksonomisinden-bilissel-surec-boyutlarinin-siniflandirmasina-dogru-revize-edilen-taksonomi-uzerine.pdf>
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 180027) [Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2016). 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde üç boyutlu görsel materyal kullanımının başarıya ve tutuma etkisinin araştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 85-102.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/27102/285314>
- Şentürk, A. (2007). Bilgisayarların öğretimdeki uygulamaları ve bilgisayar destekli öğretim. M. Sarıtaş (Ed.), *Öğretim materyalleri ve materyal tasarımı* içinde (s.125-135). Pegem Akademi.
- Şimşek, A. (2009). *Öğretim tasarımı* (1. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, N. (2002). *Derste eğitim teknolojisi kullanımı* (2. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, N. (2007). *Öğretim teknolojileri kullanımı ve materyal geliştirme* (1. bs.). Asil Yayın Dağıtım.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/2920/>
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (2. bs.). Pegem Akademi.
- Taşdemir, M. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Sohbet Kitabevi Yayınları.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri* (Değiştirilmiş ve geliştirilmiş 2. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Temel, Z. F., Kandır, A., Erdemir, N. ve Çiftçi, H. K. (2004). *Okul öncesi eğitimde proje yaklaşımı ve program örnekleri* (2. bs.). Morpa Kültür Yayınları.

- Tezci, E. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. bs.). Detay Yayıncılık.
- Tezel, Ö. ve Güven, D. (2017). Fen öğretiminde gezi gözlem yöntemini kullanmaya yönelik Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 12-20.
http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02.ozden_tezel.pdf
- Tok, T. N. (2017). Etkili öğretim için yöntem ve teknikler. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (11. bs., s.176-252). Pegem Akademi.
- Topan, B. (2013). *Matematik öğretiminde öğrenci merkezli yöntemlerin akademik başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkililiği: Bir meta-analiz çalışması* (Tez No. 354556) [Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (7. Bs.). Pegem Akademi.
- Türksoy, E. ve Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5.sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 57-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59448/854032>
- Uşun, S. (2000). *Dünya’da ve Türkiye’de bilgisayar destekli öğretim* (1. bs.). Pegem Akademi.
- Uşun, S. (2004). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri* (Gözden geçirilmiş 2. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uşun, S. (2008). Eğitim ve öğretimin planlanması. S. Uşun (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemler içinde* (1.bs., s.65-96). Kriter Yayınevi.
- Uyanık, G. (2018). Basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin fen bilimleri dersine yönelik tutum, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 600-624. <https://doi.org/10.26466/opus.462761>
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme* (4. bs.). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 262-285.
<https://doi.org/10.16992/asos.852>
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “yaşamsal eğitim programları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/muefd/issue/40190/478484>
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (Geliştirilmiş 6. bs.) Nobel Yayın Dağıtım.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Yaşar, Ş., Çengelci-Köse, T., Göz, N. ve Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli öğretme-öğrenme süreçlerinin etkililiği: bir meta analiz çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56. <https://doi.org/10.18039/ajesi.87691>
- Yener, M. (2016). *Fen bilimleri öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) hakkındaki tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 445665) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. bs.). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, R., Sünbül, A. M., Koç, M. ve Halis, İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (1. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. bs.). Mikro Yayınları.
- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi* (Tez No. 461199) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, S. ve Bülbül, T. (2017). Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2) , 578-617.
<https://doi.org/10.24315/trkefd.315491>
- Yin, R. K. (2014). *Case studyresearch: Design andmethods* (5th ed.). SagePublications.

- Yoldaş, S. (2016). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOGS) Fen sınavı hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 463359) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* (Tez No. 187112) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yulu, Ö. (2006). *Ortaöğretim matematik öğretiminde öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterlilikleri* (Tez No. 361689) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.



EKLER

Ek 1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Öğretmenler İçin Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba Sayın Öğretmenim,

Adım Adem UYSAL. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda “Merkezi Sınavların Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Öğretmen Davranışlarına Etkisinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi” üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu görüşmedeki amacım, LGS sınavının öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen davranışlarına etkileri hakkındaki görüşlerinizi almaktır. Çalışmada hiçbir katılımcının ismine ve özel bilgilerine yer verilmeyecektir. Ayrıca, görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar başka hiçbir amaç doğrultusunda kullanılmayacaktır. Görüşme zamanını daha verimli kullanmak ve söylediklerinizi kaçırmamak adına izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir sorunuz veya belirtmek istediğiniz bir düşünceniz var mı? Görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

I. Kişisel Bilgiler

- 1) Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın
- 2) Hizmet süreniz: ()
- 3) Eğitim durumunuz:
- 4) Mezun olduğunuz fakülte:

II. Görüşme Soruları

- 1) LGS sınavı derste izlediğiniz öğretim yöntem ve teknikleri etkilemekte midir? Etkilemekteyse nasıl etkilemektedir?
- 2) LGS sınavı dersteki araç – gereç kullanımınızı etkilemekte midir? Etkilemekteyse nasıl etkilemektedir?
- 3) LGS sınavı dersteki sınıf yönetiminizi etkilemekte midir? Etkilemekteyse nasıl etkilemektedir?
- 4) LGS sınavı dersteki ölçme ve değerlendirme işlemlerinizi etkilemekte midir? Etkilemekteyse nasıl etkilemektedir?
- 5) LGS sınavı derse hazırlık sürecinizi etkilemekte midir? Etkilemekteyse nasıl etkilemektedir?
- 6) LGS sınavı öğrenci ödevlendirmenizi etkilemekte midir? Etkilemekteyse nasıl etkilemektedir?
- 7) LGS sınavı öğrencilerle aranızdaki iletişim durumunu etkilemekte midir? Etkilemekteyse nasıl etkilemektedir?
- 8) LGS sınavına dayalı bir sistemde öğrencilerin yeterli oranda öğrendiğini düşünüyor musunuz? Neden?
- 9) LGS sınavına dayalı bir sistemin öğrencilerin derslere karşı ilgisi üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Niçin?
- 10) LGS sınavına dayalı bir sistemde öğrenmede kalıcılığın sağlandığını düşünüyor musunuz? Neden?
- 11) LGS sınavına dayalı bir sistemin öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Buna ilişkin gözlemleriniz var mı?
- 12) LGS sınavına dayalı bir sistemin öğrencilerin duyguları ve okula karşı tutumlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz? Buna ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

Ek 2. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

Öğrenciler İçin Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Merhaba Sevgili Öğrenciler,

Adım Adem UYSAL. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi’nde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda “Merkezi Sınavların Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Öğretmen Davranışlarına Etkisinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi” üzerine bir araştırma yapıyorum. Bu görüşmedeki amacım, LGS sınavının öğrenme-öğretme sürecindeki öğretmen davranışlarına etkileri hakkındaki görüşlerinizi almaktır. Çalışmada hiçbir katılımcının ismine ve özel bilgilerine yer verilmeyecektir. Ayrıca, görüşme sorularına vereceğiniz yanıtlar başka hiçbir amaç doğrultusunda kullanılmayacaktır. Görüşme zamanını daha verimli kullanmak ve söylediklerinizi kaçırmamak adına izin verirseniz görüşmeyi ses kayıt cihazıyla kaydetmek istiyorum. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir sorunuz veya belirtmek istediğiniz bir düşünceniz var mı? Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzninizle sorulara başlamak istiyorum.

I. Kişisel Bilgiler

- 1) Cinsiyetiniz: () Erkek () Kız
- 2) Yaşınız:

II. Görüşme Soruları

- 1) Öğretmeniniz sizleri öğrenme sürecine katan yöntemlere yer veriyor mu? Nasıl? Sınav sisteminin öğretmeninizin kullandığı yöntemler üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
- 2) Öğretmeninizin derste yeterli araç-gereç kullandığını düşünüyor musunuz? Kullanmıyorsa bunu sınav sisteminin etkilediğini düşünüyor musunuz?
- 3) Öğretmeniniz derste ne tür ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanıyor? Kullanılan yöntemleri sınav sisteminin etkilediğini düşünüyor musunuz?
- 4) LGS sınavına dayalı bir sistemde ödevlerin çok fazla verildiğini düşünüyor musunuz? Neden?

- 5) Öğrendiğiniz bilgilerin kalıcı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? Sınav sistemin bunun üzerinde etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
- 6) LGS sınavına dayalı bir sistem derse karşı tutumunuzu nasıl etkiliyor? Niçin?
- 7) LGS sınavına dayalı bir sistemin davranışlarınız üzerinde nasıl bir etkisi var? Neden?
- 8) Okula gelirken istekle geliyor musunuz? Neden?
- 9) Okulda kendinizi mutlu hissediyor musunuz? Neden?



Ek 3. Araştırma İzinleri



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-604.01.01-22459406
Konu : İzin

16.03.2021

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi :a) Valilik Makamının 16.03.2021 tarihli ve E-70004082-20-22447719 sayılı Makam Oluru.
b) 08.03.2021 tarihli ve 267435 sayılı yazımız.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 1843100035 numaralı öğrencisi Adem UYSAL'ın Muğla ili Ortaca İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) Makam Oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Gereğini arz ederim.

Ferman AKBULUT
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

EKLER:

1-İlgi (a) Makam Oluru (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emirbeyazıt Mahallesi Dr. Baki Ünlü Cad.No:12 Menteşe/MUĞLA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (252) 280 48 25

E-Posta: arge48@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://mugla.meb.gov.tr>

Bilgi için: ARGE

Unvan : Memur

Faks:2522804869

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **063b-8772-37c7-b791-f8c9** kodu ile teyit edilebilir.





T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-70004082-20-22447719
Konu : İzin Talebi

16.03.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 08.03.2021 tarihli ve 267435 sayılı yazısı.
b) 22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 1843100035 numaralı öğrencisi Adem UYSAL'ın Muğla ili Ortaca İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine yönelik uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı yazısı (2020/2 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 1843100035 numaralı öğrencisi Adem UYSAL'ın " **Merkezi Sınavların Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Öğretmen Davranışlarına Etkisinin Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi** " konulu çalışmasını;

2020-2021 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda; Muğla ili Ortaca İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ferman AKBULUT
Müdür a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR

Pervin TÖRE
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek : Belgeler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emirbeyazıt Mahallesi Dr. Baki Ünlü Cad. No:12 Menteşe/MUĞLA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (252) 280 48 25

E-Posta: arge48@meb.gov.tr

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: <http://mugla.meb.gov.tr>

Bilgi için: ARGE

Unvan : Memur

Faks : 2522804869

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b3d9-7862-36e9-a6d1-bcd4 kodu ile teyit edilebilir.



MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI

Protokol No : 200355

Karar No : 29

Araştırma Yürütücüsü	Öğretmen ADEM UYSAL
Kurumu / Birimi	MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI / MATEMATİK ÖĞRETMENİ
Araştırmanın Başlığı	Merkezi Sınavların Öğrenme-Öğretme Sürecindeki Öğretmen Davranışlarına Etkisinin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşlerine Göre Belirlenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	24.12.2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	05.01.2021
Karar Tarihi	29.01.2021

KARAR : UYGUNDUR

AÇIKLAMA : Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.