

T.C.
SIIRT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

MERKEZİ SINAVLARIN İNGİLİZCE DERSİ AKADEMİK BAŞARISI
ÜZERİNDEKİ GERİ ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Nuri ANLAYICI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÜZÜM

SIIRT-2024

TEZ KABUL TUTANAĞI
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÜZÜM danışmanlığında, Mehmet Nuri ANLAYICI tarafından hazırlanan bu çalışma 28/08/2024 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ata PESEN İmza:.....
Jüri. Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÜZÜM İmza:.....
Jüri. Üyesi : Dr. Öğr. Üyesi Ahmet UYAR İmza:.....

Yukarıdaki imzalar adı geçen öğretim üyelerine aittir.

... /.../2024

İmza

Prof. Dr. Şahap BULAK

Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	III
ÖZET	VI
ABSTRACT.....	VIII
KISALTMALAR.....	X
ŞEKİLLER DİZİNİ	XI
TABLolar DİZİNİ	XII
ÖN SÖZ	XIII
GİRİŞ	1
I. PROBLEM DURUMU	1
II. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
IV. SAYILTILAR	5
V. SINIRLILIKLAR.....	5
VI. TANIMLAR	6
BİRİNCİ BÖLÜM	7
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
1.1. GERİ ETKİ (WASHBACK).....	7
1.2. GERİ ETKİ KAVRAMI İLE BENZER KAVRAMLAR.....	10
1.2.1. Test Etkisi (Test Impact).....	10
1.2.2. Ölçme Odaklı Öğretim (Measurement-Driven Instruction).....	10
1.2.3. Program Uyumluluğu (Curriculum Alignment).....	11
1.2.4. Sistemik Geçerlilik (Systemic Validity)	11
1.2.5. Yapı Geçerliliğinin Sonuçsal Yönü (Consequential Aspect of the Construct Validity)	12
1.3. GERİ ETKİ KAVRAMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER	13
1.3.1. Niteliği Açısından Geri Etki	14
1.3.1.1. Güçlü – Zayıf Geri Etki	14
1.3.1.2. Olumsuz Geri Etki	14
1.3.1.3. Olumlu Geri Etki.....	17
1.4. TÜRKİYE’DEKİ LİSELERDE YABANCI DİL EĞİTİMİ.....	19

1.5 YURT DIŞINDA LİSE BİTİRME SINAVLARI VE/VEYA ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVLARINDA YABANCI DİL.....	20
1.5.1. Danimarka.....	20
1.5.2. Hollanda.....	20
1.5.3. Almanya.....	21
1.5.4. Güney Kore.....	21
1.5.5. Japonya.....	22
1.5.6. İspanya.....	22
1.5.7. İran.....	22
1.5.8. Çin.....	23
1.5.9. Fransa.....	23
1.5.10. Suriye.....	23
1.5.11. Azerbaycan.....	24
1.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....	24
1.6.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar.....	25
1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	35
İKİNCİ BÖLÜM.....	42
YÖNTEM.....	42
2.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	42
2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	42
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	43
2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	45
2.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	45
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	48
BULGULAR.....	48
3.1. LİSE TÜRÜNE GÖRE LGS, LGS-TEKRAR VE LGS-FARK PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	48
3.2. ZAMANA BAĞLI LGS VE LGS-TEKRAR PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	52
3.3. CİNSİYETE GÖRE LGS, LGS-TEKRAR VE LGS-FARK PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR.....	53
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	56
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	56
4.2. ÖNERİLER.....	62
4.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	62

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	80



ÖZET**YÜKSEK LİSANS TEZİ****MERKEZİ SINAVLARIN İNGİLİZCE DERSİ AKADEMİK BAŞARISI
ÜZERİNDEKİ GERİ ETKİSİ****Mehmet Nuri ANLAYICI**
2024/Sayfa: XIII+87

Sınavların öğretme ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi olarak tanımlanan geri etki, olumlu ve olumsuz geri etki olmak üzere iki kategori altında incelenmektedir. Önemli sonuçlar doğuran sınavlar, katılımcıları, eğitim politikalarını, sınıf içi uygulamaları, okulları, eğitim sistemini ve hatta bir bütün olarak toplumu etkileyebilmektedir. Bu araştırmanın amacı merkezi sınavların ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersi akademik başarısı üzerindeki geri etkisini incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama desenleri içinde yer alan ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni, 2020 yılında 8. sınıfta olup LGS sınavına giren öğrencilerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, 2024 yılı itibariyle farklı lise türlerinde 12. sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrencilerdir. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Batman ili merkezindeki ve ilçelerindeki liselerin son sınıflarında öğrenim gören 416 kız ve 390 erkek olmak üzere toplamda 806 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada katılımcıların Haziran 2020 LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavı İngilizce testi başarı puanlarıyla aynı soruların dört yıl sonra aynı katılımcılara tekrar uygulanmasıyla elde edilen verilerin sonuçları göz önünde bulundurularak katılımcıların başarı düzeyleri arasındaki fark tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri analizinde parametrik analiz tekniklerinden bağımsız gruplar t testi, ilişkili örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin Haziran 2020 LGS sınavı İngilizce testindeki ortalamaları 100 tam puan üzerinden 48,01 iken aynı sınava dört yıl sonra girdiklerinde ortalamalarının 39,31'e düştüğü görülmüştür. LGS ve LGS-Tekrar testi puanlarına ilişkin hem okul temelli hem de genel karşılaştırmada öğrencilerin LGS-LGS Tekrar testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak gerçek sınav LGS lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin LGS ortalamaları cinsiyet değişkeni bakımından kızlar lehine farklılık gösterirken LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanları cinsiyet değişkeni bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

Ancak, öğrencilerin LGS puanları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Araştırma sonucunda YKS (Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı) sınav sistemi ve içeriğinin, öğrencilerin İngilizce akademik başarısı üzerinde güçlü bir olumsuz geri etki yarattığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: geri etki, merkezi sınavlar, yabancı dil eğitimi



**ABSTRACT
MASTER'S THESIS**

**WASHBACK EFFECT OF STANDARDIZED HIGH-STAKES TESTS ON
ACADEMIC ACHIEVEMENT IN ENGLISH LESSON**

ANLAYICI, Mehmet Nuri

August- 2024, XIII+87 Pages

Washback, defined as the effect of exams on teaching and learning processes, has been analyzed under two main categories: positive and negative washback. Exams with significant outcomes can influence participants, educational policies, classroom practices, schools, educational systems, and society as a whole. This research aims to examine the washback effect of centralized exams on the academic achievement in English of primary and secondary school students. The research was designed according to the correlational survey design, which is among the general survey models of quantitative research methods. The sample of the research was selected from students who had taken the LGS (Transition from Primary to Secondary Education) exam at the 8th grade in 2020 and, as of 2024, were in 12th grade of different types of high schools. The study group of the research consisted 806 high school students, 416 females and 390 males, from the final classes of schools in Batman city center and its districts during the spring semester of the 2023-2024 academic year. The research aimed to identify differences in participants' achievement levels based on their June 2020 LGS exam scores in the English section and compared with scores obtained from the same participants four years later using the same test questions. Using parametric analysis methods (independent samples t-test, paired samples t-test, and one-way ANOVA), it was found that students' average scores in the English section of the June 2020 LGS were 48.01 out of 100, but dropped to 39.31 when retested four years later. Statistically significant differences favoring the initial LGS exam were observed in both comparisons based on school and overall student performance in LGS and LGS-Repeat test scores. Gender-based analysis showed a significant difference in LGS scores favoring females, whereas no statistically significant differences were found in LGS-Repeat and LGS-Difference scores by gender. However, students' LGS scores showed statistically significant differences according to the type of school they attended. Based on the research findings, it has been determined that the YKS (Higher Education

Institutions Examination) exam system and its content exert a strong negative washback effect on students' academic achievement in English.

Keywords: washback, standardized high-stakes tests, foreign language education



KISALTMALAR

ALES: Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı

AYT: Alan Yeterlilik Testi

CEFR: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

IELTS: International English Language Testing System (Uluslararası İngiliz Dili Sınav Sistemi)

KET: Cambridge English Key

KPDS: Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

LGS: Liselere Geçiş Sistemi Sınavı

LYS: Lisans Yerleştirme Sınavı

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

NSC: Güney Afrika Ulusal Lise Sertifikası

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TOEFL: Test of English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı)

TYT: Temel Yeterlilik Testi

ÖSYM: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi

ÜDS: Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı

vd: diğerleri

YDS: Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı

YDT: Yabancı Dil Testi

YGS: Yükseköğretime Geçiş Sınavı

YÖKDİL: Yüksek Öğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3. 1. LGS Puanları (Grup Temelli)	49
Şekil 3. 2. LGS Puanları (Zamanna Bağlı)	51
Şekil 3. 3. LGS Puanları (Cinsiyete Bağlı)	52



TABLolar DİZİNİ

Tablo 2. 1. Katılımcıların Demografik Dağılımı	42
Tablo 2. 2. Liselere Geçiş Sistemi Sınavına (LGS) Ait Bilgiler	43
Tablo 2. 3. Korelasyon Aralıkları ve İlişki Düzeyleri.....	45
Tablo 3. 1. Katılımcıların LGS, LGS- Tekrar ve LGS-Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	46
Tablo 3. 2. LGS, LGS-Tekrar Testi ve LGS- Fark Puanlarının Okullara Göre Karşılaştırılması	47
Tablo 3. 3. LGS ve LGS-Tekrar Testlerinin Zamana Bağlı Değişimine İlişkin Bulgular	50
Tablo 3. 4. LGS, LGS-Tekrar Testi ve LGS-Fark Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	52
Tablo 3.5. LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark Puanlarına İlişkin Korelasyon Bulguları.....	53

ÖN SÖZ

Bu araştırma, Türkiye'de eğitim sisteminin önemli bir unsuru olan merkezi sınavların, özellikle İngilizce dersi akademik başarısı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğrencilerin ortaokul ve lise eğitim süreçlerinde katıldıkları LGS ve YKS gibi sınavların, dil öğrenimi ve öğretimi üzerinde nasıl bir geri etki yarattığını anlamak amacıyla yapılan bu çalışma, eğitim politikalarının şekillenmesine ve öğretim pratiklerinin geliştirilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde, bilgi ve tecrübeleriyle bana rehberlik eden değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Burhan ÜZÜM'e ve Doç. Dr. Ata PESEN'e içten teşekkürlerimi sunarım. Onların yol gösterici desteği, bu çalışmanın niteliğine önemli katkılar sağlamıştır.

Ayrıca, araştırmaya katılan tüm öğrencilere ve veri toplama sürecinde emeği geçen herkese teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak, yüksek lisans sürecinin her aşamısında bana yardım eden sevgili arkadaşım, Sevda DEMİR'e ve varlıklarıyla bana yaşam enerjisi veren Heval Arya ve Berken Mutlu'ya teşekkür etmek istiyorum.

Bu çalışmanın, eğitim alanındaki bilimsel bilgi birikimine katkı sağlaması ve gelecekteki araştırmacılara ilham vermesi umuduyla.

Mehmet Nuri ANLAYICI

SİİRT-2024

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amaç ve alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara ilişkin bilgilere verilmiştir.

I. PROBLEM DURUMU

Yabancı dil eğitimi, bireylerin küresel iletişim becerilerini geliştirmesi ve uluslararası arenada rekabetçi olabilmesi açısından büyük önem taşır. Ancak Türkiye'de yabancı dil eğitiminin etkinliği, ulusal ve uluslararası sınav sonuçları göz önünde bulundurulduğunda beklentilerin altında kalmaktadır. Eğitim sistemindeki sık değişimlere rağmen, dil yeterliliğinde kalıcı bir iyileşme sağlanamaması, bu alandaki eksikliklerin belirlenmesini ve etkili çözümler geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme süreçleri, eğitimdeki bu sorunların çözümü için kritik rol oynar ve bu süreçlerin etkin yönetimi, dil eğitimindeki başarıyı artırmada temel unsurdur. Nitekim 2.2 milyon yetişkinin test sonuçlarına dayandırılarak oluşturulan 2024 yılı güncel uluslararası İngilizce yeterlik indeksi incelendiğinde Hollanda'nın 113 ülke arasında birinci, ülkemizin ise 66. sırada yer aldığı görülmektedir (English Proficiency Index, 2024). Bu durumu daha iyi anlamak için Türkiye'de, Uluslararası İngiliz Dili Sınav Sistemi (IELTS) ve Yabancı Dil Olarak İngilizce Sınavı (TOEFL) gibi uluslararası sınavlardan elde edilen sıralamalara bakıldığında da benzer bir tablo görülmektedir. Aynı şekilde, Yabancı Dil Testi (YDT), İngilizce Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) ve Elektronik Yabancı Dil Sınavı (e-YDS) gibi ulusal sınavların sonuçları da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. 2022 yılı itibarıyla, Türkiye'deki IELTS sınavına girenlerin ortalama puanı 6,1 olarak kaydedilmiştir. Dünya ortalaması ise 6,5'tir (IELTS, 2022). 2024 yılı TOEFL istatistik sonuçları ise Türkiye'nin ortalamasınının 78 olduğunu göstermiştir (Das, 2024). Bu puanlar, dünya genelindeki ortalamaların altında kalmaktadır ve Türkiye'deki İngilizce yeterliliğinin iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Ulusal sınavlardaki İngilizce performanslarında ise 2023 YDT sınavı sonuçlarına göre, Türkiye'deki adayların ortalama net sayısı 80 soru üzerinden 36,48 olarak belirlenmiştir (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2023b). 2023 ÖABT İngilizce testi sonuçlarına göre adayların ortalama net sayısı 75 soru üzerinden 30,197 olarak kaydedilmiştir (ÖSYM, 2023a). Son olarak, ÖSYM'nin

2018'de yayımlanan 2017 e-YDS İngilizce sınavı değerlendirme raporu sonuçlarına göre ise 2017 yılına kadarki son 10 dönem e-YDS ortalamasının 60,87 olduğu görülmektedir (ÖSYM, 2018).

Ülkemizde bir yabancı dil öğrenme probleminin olduğu akademisyeninden bürokratına, öğretmeninden öğrencisine neredeyse toplumun bütün kesimlerinin üzerinde hemfikir olduğu somut bir olgudur. Öğrenciler, 12 yıl boyunca yaklaşık 1000 saat İngilizce dersi almalarına rağmen, derslerde daha çok dilin kurallarına odaklanılmakta ve gerçek dil kullanımı üzerinde yeterince durulmamaktadır (Çelebi ve Kalay, 2023). Türkiye'de konuşma becerilerini ölçen değerlendirme yöntemlerinin eksikliği, öğrencilerin başlangıç seviyesinde bile etkili iletişim kurabilmelerini zorlaştırmaktadır (Paker, 2012) Sorunun çözümü için yabancı dil programları sık sık değiştirilmiş, yabancı dil öğretmeni ve ders saatleri artırılmış ve üniversitelerde hazırlık sınıfları açılmış fakat buna rağmen sorun devam etmektedir (Polat, 2018).

Öğrenmeyi geliştirmek, öğretimin etkinliğini artırmak programda yer alan ölçme ve değerlendirme ögesinin temel işlevidir. Ölçme ve değerlendirme, öğretimi tamamlayan son süreç olduğu için bunun iyi bir şekilde planlanması önemlidir. Ölçme ve değerlendirmenin temel işlevleri arasında, öğretim sürecinde belirlenen amaçlara ne derece ulaşıldığını saptamak yer alır. Ayrıca, öğretim aksaklıklarını gidermek ve yeni kararlar almak da bu işlevlerin kapsamındadır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin, kullanılan öğretim materyallerinin konu gereklerine ve öğrencilere uygun olmasını sağlamak da önemlidir. Alınacak öğretim kararlarının, konuyla ilgili güvenilir bilgiye dayandırılması gerekmektedir. Bunun yanı sıra, öğrencileri güdülemek ve yeterince başarı göstermeyen öğrencilere yönelik çözümler geliştirmek de ölçme ve değerlendirmenin diğer işlevlerindedir (Gronlund, 1993).

Ölçme ve değerlendirme sürecinin bir parçası olan sınavlar önem ve sonuçları açısından “high-stakes tests” (Madaus, 1988) katılan için önemli sonuçları olan sınavlar ile “low-stakes tests” ilkinin zıttı anlamda, katılan için aynı derecede önemli sonuçları olmayan sınavlar olarak iki başlık altında toplanmaktadır. “High-stakes tests” Türkçeye “kader sınavları” (Baştürk, 2005), “yüksek çıtalı sınavlar” (Başaran Tican, 2005), “yüksek risk içeren sınavlar” (Kumandaş ve Kutlu, 2010) olarak çevrilmiştir. Türkiye pek çok kader sınavlarıyla sınav merkezli bir eğitim anlayışına sahiptir. Liselere Geçiş

Sınavı (LGS) ve Yüksek Öğretim Kurumları sınavı (YKS) önemi ve katılımcı sayısı açısından Türkiye'nin en önemli sınavlarındandır. Bu tür sınavların özellikle dil sınavlarının öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisi uzun zamandan beri tartışılmaktadır. Türkiye'deki eğitim sistemi büyük ölçüde sınav odaklıdır ve öğrenciler, bilgiyi yalnızca sınavları geçmek için öğrenmeye teşvik edilmektedir. Bu nedenle, öğrenciler sınavları geçtikten sonra öğrendikleri bilgileri kalıcı davranışlara dönüştürememekte ve hızla unutmaktadır. Sınav odaklı yaklaşım, bilgilerin uzun vadeli beceriler ve derin öğrenme yerine kısa süreli hafızada tutulmasına yol açmaktadır. Bu da öğrencilerin gerçek hayatta kullanabilecekleri bilgi ve yetkinlikleri kazanmalarını zorlaştırmaktadır.

Sınavların öğrenme ve öğretme üzerindeki etkisi olarak tanımlanan geri etki (washback) birçok araştırmacı tarafından kanıtlanmıştır (Buck, 1988; Watanabe, 1996; Cheng, 1998; Alderson ve Wall, 1993; Read ve Hayes, 2003). Araştırmacıların geri etki kavramını farklı açılardan ele aldığı görülmektedir. Dil sınıfları üzerindeki etkisini (Buck, 1988), öğretme üzerine Watanabe (1996), öğrenme üzerine (Cheng, 1998), öğretim programı üzerine (Alderson ve Wall, 1993), öğretim materyalleri üzerine (Read ve Hayes, 2003) araştırmalar yürütülmüştür.

Türkiye'de LGS sınavının İngilizce dersi üzerindeki geri etkisinin Kılıçkaya (2016), Çakır (2017), Gömleksiz ve Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ele alınmıştır. Üniversiteye Giriş Yabancı Dil Sınavı (YDS), Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS) ve Kamu Personeli Yabancı Dil Sınavı (KPDS) üzerine etkilerinin sırasıyla Sevimli (2007), Özmen (2011a), Akpınar ve Çakıldere'nin (2013) çalışmalarında ele alındığı görülmektedir. Ülkemizde geri etki (washback) ile ilgili çalışmalar daha çok dil sınavlarının sınıf içi etkinlikler, İngilizce dersi program içeriği, öğretim materyalleri, öğretim yöntem-teknikleri ve sınavın dil becerileri üzerindeki etkilerine yoğunlaşmaktadır.

II. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı merkezi sınavların İngilizce dersi akademik başarısı üzerindeki geri etkisini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Katılımcıların LGS sınavı İngilizce başarı puanlarıyla aynı testin dört yıl sonra tekrar uygulanmasıyla elde edilen LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2) Katılımcıların LGS sınavı İngilizce başarı puanlarıyla aynı testin dört yıl sonra tekrar uygulanmasıyla elde edilen LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanlarında okudukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3) Katılımcıların LGS sınavı İngilizce başarı puanlarıyla aynı testin dört yıl sonra tekrar uygulanmasıyla elde edilen LGS-Tekrar puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Katılımcıların LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?

III. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Geri etki kavramı sınavların öğrenme üzerindeki etkisi anlamında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Alderson ve Wall, 1993). Geri etki, bazı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Shohamy, Donitsa-Schmidt ve Ferman (1996), geri etkiyi sınav ile öğrenme arasındaki bir bağ olarak tanımlar. Prodromou (1995) ise sınavın, öğretim metotları üzerindeki doğrudan veya dolaylı etkisi olarak görür. Buck'a (1988) göre, geri etki, öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi aktivitelerini sınava göre düzenlemelerindeki doğal eğilimdir. Özellikle sınav, öğrencilerin geleceği için çok önemli olduğunda ve öğrencilerin sınav performansları, öğretmenin başarısının bir ölçütü olarak görüldüğünde bu eğilim güçlenir. Başka bir ifadeyle geri etki, öğretmen ve öğrencilerin sınav olmasaydı yapmayacakları ama sınav başarısı için yaptıkları şey olarak tanımlanmaktadır (Messick, 1996). Literatür incelendiğinde konu ile ilgili çalışmalar çoğunlukla dil sınavları ve bu sınavların sınıf içi etkinlikler ve İngilizce dersi program içeriği (Madaus 1988; Sevimli 2007; Özmen 2011a; Akpınar ve Çakıldere, 2013), öğretim materyalleri (Wall, 1999), öğretim yöntem- teknikleri vb. üzerine yürütülen araştırmalardır (Çelik, 2017). Fakat sayılı da olsa sınavların genel eğitim üzerine etkilerini araştıran çalışmalar da vardır (Popham, 1987; Wall, 1997).

Bu çalışmayı, konuyla ilgili diğer çalışmalardan ayıran temel özellik, odak noktasıdır. Diğer çalışmalarda, genellikle bir dil sınavı ve bu sınavın İngilizce öğrenimi ve öğretimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır (Akpınar ve Çakıldere, 2013; Çelik, 2017; Polat, 2019). Ancak bu çalışmada, eğitim-öğretim kademelerinin sonunda yapılan sınavlarda dil bileşeninin bulunup bulunmamasının, İngilizce öğrenimi ve öğretimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Üniversite giriş sınavlarında İngilizce dersinden soru çıkmaması, öğrencilerin bu derse yeterince önem vermemelerine ve yeterli zaman ayırmamalarına neden olabilmektedir. Bu bağlamda, merkezi sınav sisteminin genel yapısı ve sınav içeriğinin İngilizce öğrenimi üzerindeki etkileri analiz edilerek mevcut sistemin performansı değerlendirilecektir. Araştırma, merkezi sınavların İngilizce öğrenimi üzerindeki geri etkisinin ne yönde olduğunu belirleyecek ve uygulayıcılar ile araştırmacılara geri bildirim sağlayacaktır. Ayrıca, sınav odaklı eğitim yaklaşımlarının dil öğrenimi üzerindeki etkilerini ortaya koyarak mevcut politikaların ve uygulamaların etkinliğini değerlendirecektir. Öğrencilerin dil öğrenimi ile sınav odaklı yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi inceleyerek eğitim stratejilerinin ve politikalarının geliştirilmesine yönelik bilgiler sunacaktır. Araştırma, alanyazında merkezi sınavların geri etkilerine dair mevcut veri eksikliklerini gidermeye yönelik veri toplama araçları ve bulgular da sunacaktır. Bu çabalar, merkezi sınavların etkilerini daha iyi anlamaya ve değerlendirmeye katkıda bulunacaktır.

IV. SAYILTILAR

1. Öğrencilerin Haziran 2020 LGS sınavında ve dört yıl sonra aynı sorularla yapılan tekrar testinde verdikleri cevaplar, onların İngilizce dersi akademik başarı düzeylerini doğru bir şekilde yansıtmıştır.

V. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma; 2023-2024 eğitim-öğretim yılında

1. Batman ili merkezinde ve ilçelerindeki liselerin son sınıflarında öğrenim gören 416'sı kız, 390'ı erkek, toplam 806 lise öğrencisi,

2. Araştırma kapsamında uygulanan "Kişisel Bilgiler Formu" ve Haziran 2020 LGS İngilizce kısmı soruları ile sınırlıdır.

VI. TANIMLAR

Geri etki (Washback): Sınavların öğretim ve öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini ifade eder (Messick, 1996).

Sistemik geçerlik (Systemic Validity): Bir sınavın öğrenmeyi olumlu bir şekilde etkileyip etkilemediği durumudur (Newton, 2014).



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kuramsal çerçeve ve konu ile ilgili Türkiye’de ve yurtdışında gerçekleştirilen araştırmalara yer verilmiştir.

1.1. GERİ ETKİ (WASHBACK)

Eğitimde sınavların rolü, öğrenme ve öğretim süreçlerini şekillendirmede kritik bir öneme sahiptir. Sınavların, eğitimde neyin öğretileceği ve nasıl öğretileceği üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler, genellikle "geri etki" olarak adlandırılmaktadır. Geri etki, sınavların sadece öğrenci ve öğretmen davranışlarını değil, aynı zamanda eğitim sistemlerini, politikaları ve toplumun genel yapısını da etkileyebilen geniş kapsamlı bir kavramdır. Bu bölümde, geri etki kavramı ve sınavların eğitim üzerindeki etkilerini açıklayan diğer ilgili kavramlar ele alınacaktır. Öncelikle geri etkinin tanımları ve bu kavramın teorik arka planı sunulacak, ardından Türkiye ve yurtdışında bu alanda yapılmış çalışmalar incelenecektir. Bu bağlamda, sınavların eğitim üzerindeki etkilerinin hem olumlu hem de olumsuz yönleri değerlendirilecek ve geri etkinin geniş kapsamlı etkileri detaylandırılacaktır.

Sınavın eğitim ve öğretim üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar incelendiğinde program uyumluluğu (curriculum alignment) (Shepard, 1990), ölçme odaklı öğretim (measurement-driven instruction) (Popham, 1987), geri etki (washback veya backwash) (Alderson ve Wall, 1993), geri etki geçerliliği (washback validity) (Morrow, 1986), sistemik geçerlilik (systemic validity) (Frederiksen ve Collins, 1989), sınav etkisi (test impact) (Bachman ve Palmer, 1996), sonuç geçerliliği (consequential validity) (Messick 1996) ve öğrenme fırsatı (opportunity to learn) (Husen, 1967) gibi kavramlarla karşılaşmaktadır.

Shohamy, Donitsa-Schmidt ve Ferman (1996), geri etki kavramını sınavların öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri olarak Prodromou (1995) ise sınavların eğitim yöntemlerine doğrudan veya dolaylı etkileri olarak ele almaktadır. Buck (1988) sınavın

önemine vurgu yaparak geri etkiyi, sınavların öğrencilerin geleceği için kritik olduğu ve öğretmen başarısının bir ölçütü olarak kabul edildiği durumlarda, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içi aktivitelerini sınavlara göre düzenleme eğilimlerinin doğal bir yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Son olarak Messick (1996) geri etkiyi daha genel bir ifadeyle öğretmenlerin ve öğrencilerin sınav başarısı için yaptıkları, sınav olmasaydı muhtemelen yapmayacakları şeyler olarak tanımlamaktadır.

Alderson ve Wall (1993) geri etki kavramını öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi davranışlarıyla sınırlarken Wall (1997) etkilerinin kapsamı açısından test etkisini ve geri etkiyi birbirinden ayırmaktadır. Wall geri etkiyi sınavların öğretim üzerindeki etkileri olarak tanımlarken, etkiyi (impact) ise bir sınavın tek tek bireyler, eğitim politikaları, sınıf içi uygulamaları, okul, eğitim sistemi veya bir bütün olarak toplum üzerindeki etkilerden herhangi biri olarak tanımlanmaktadır. Başka araştırmacılar (Andrews, Fullilove ve Wong, 2002) bu ayırımı girmeden sınavın dar ve geniş etkilerini geri etki kavramı altında birleştirirler. Bu çalışmada geri etki kavramı Wall (1997) gibi bazı araştırmacıların etki (impact) dediği geniş anlamıyla kullanılmıştır. Bu etkinin tezahürü Buck'a (1988) göre olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilir. Andrews, Fullilove ve Wong (2002) geri etkinin sonuçlarını anında veya gecikmeli görebileceğimizi, Prodromou (1995) bu etkinin açık ve kapalı sonuçlarının olduğunu, Gates (1995), Cheng ve Watanabe (2004) şiddetinin güçlü ve zayıf olabileceğini, Bachman ve Palmer (1996) ise mikro ve makro etkilerinin olduğunu ifade etmektedir. Buck (1988) bir sınav öğrencilerin geleceği için çok önemliyse ve öğrencilerin sınavdan alacağı notlar öğretmenin başarısının bir göstergesi olarak varsayılıyorsa öğretmen ve öğrencilerin sınıf içi faaliyetlerini söz konusu sınavın gereklerine göre ayarlama eğilimine girdiklerini iddia eder. Wall'a (1997) göre "sınav etkisi" terimi bir sınavın herhangi bir eğitim sisteminde veya toplumda bireyler, politikalar ve uygulamalar üzerindeki geniş çaplı etkilerini kapsarken, "sınav geri etkisi" ise sınavların öğrenme ve öğretme süreçleri üzerindeki daha spesifik etkilerini ifade eder. Bu bağlamda, "sınav etkisi" makro ölçekte, "sınav geri etkisi" ise mikro ölçekte değerlendirilir.

Alderson ve Wall (1993) "Geri etki var mı?" adlı çalışmalarında, alan yazını incelediklerinde geri etkinin varlığını ileri süren pek çok araştırmanın olduğunu ama

konu ile ilgili yeterli deneysel çalışma olmadığı için geri etkinin varlığına yönelik yeterince kanıt bulamadıklarını belirtmektedirler. Araştırmacılar, konunun derinliğine araştırılması için 15 olası hipotez önermektedirler. Bu hipotezler sırasıyla: (1) Bir sınav öğretimi etkiler. Bu en genel hipotezleridir. Geri kalanları birinci hipotezin çıkarımına dayandırılırlar. Devamında bir sınavın (2) öğrenmeyi, öğretmenin (3)neyi (4) nasıl öğrettiğini, öğrencinin (5) neyi (6) nasıl öğrendiğini, öğretilenin (7) miktarını ve sırasını, öğrenilenin (8) miktarını ve sırasını, (9) öğretimin derecesini, derinliğini ve (10) öğrenmenin derecesini ve derinliğini etkilediği hipotezleri gelmektedir. Geri etki, tutum ve davranışlarla ilişkilendirildiğinde yukarıdaki hipotezlere bir sınavın (11) öğrenme ve öğretme faaliyetleri, içerik, metot ve benzerine yönelik tutumu etkilediği hipotezi ekleniyor. Sonrasında sınavların doğası göz önünde bulundurulduğunda, (12) sonuçları önemli olan sınavlar öğretmenler ve öğrenciler üzerinde geri etkiye sahip iken, (13) sonuçları önemli olmayan sınavların ise geri etkiye sahip olmadıklarını veya (14) sınavın bütün öğretmen ve öğrenciler üzerinde geri etkiye sahip olduğu hipotezleri geliyor. Son olarak insanların birbirinden farklı olduğunu göz önünde bulundurulduğunda da (15) sınavın bazı öğretmen ve öğrenciler üzerinde geri etkiye sahip iken diğer öğretmen ve öğrenciler üzerinde geri etkiye sahip olmadığını ifade etmektedir.

Sınavların öğretim sürecine etkileri sadece olumsuz sonuçlar doğurmakla sınırlı değildir. Sınavlar, aynı zamanda dil öğretiminde olumlu değişiklikler ve iyileştirmeler de sağlayabilir, bu nedenle geri etkinin her iki yönü de değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin ders programını bir kenara bırakıp sınav konularından, sınavda daha önce çıkmış sorulardan bir ders programı oluşturmalarına ve öğretimi tamamıyla sınava yönelik gerçekleştirmelerine genel olarak olumsuz geri etki denilmektedir (Alderson, 1986; Pearson, 1988; Crooks, 1988; Cheng, 2004; Morris, 2013). Buna karşın olumlu geri etki ise sınavın veya sınavdaki değişikliklerin dil öğretimi lehine sonuçlar yaratması olarak tanımlanır (Madaus, 1988; Shohamy 1996; Wall, 1997; Spratt, 2005).

Geri etki kavramı, sınavların eğitim ve öğretim süreçleri üzerindeki etkilerini anlamada önemli bir yere sahiptir. Ancak, bu etkileri açıklamak için kullanılan başka kavramlar da bulunmaktadır. Bu kavramlar, sınavların eğitim uygulamaları ve

politikalar üzerindeki farklı yansımalarını inceleyerek geri etkinin kapsamını daha geniş bir perspektiften değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Bu nedenle, geri etki ve benzer kavramların ilişkisini incelemek, sınavların eğitim sistemleri üzerindeki etkilerini daha iyi anlamayı mümkün kılar.

1.2. GERİ ETKİ KAVRAMI İLE BENZER KAVRAMLAR

1.2.1. Test Etkisi (Test Impact)

Sınıf bağlamı içinde ve dışında olabilen “sınav geri etkisi” kavramı alan yazında “sınav etkisi” kavramının alt kümesi olarak tartışılmaktadır (Bachman ve Palmer, 1996; Taylor, 2005; Luxia, 2005). Bu kavramlar arasındaki ilişkiyi bilmek ve sınavların öğrenme ve öğretme uygulamaları üzerindeki etkilerini daha iyi anlayabilmek için etkilerinin kapsamı bakımından Wall (1997) tarafından ortaya atılan “sınav etkisi” ve “sınav geri etkisi” kavramları arasındaki farkı bilmekte fayda vardır. Wall “sınav etkisi” kavramının bir sınavın herhangi bir eğitim sistemindeki veya toplumdaki bireyler, politikalar ve uygulamalar üzerinde sahip olabileceği her türlü makro ölçekteki etki anlamına gelebileceğini ifade ederken “sınav geri etkisi” kavramının sınavların yalnızca öğrenme ve öğretme üzerinde mikro ölçekteki etkisi olduğunu ifade eder. Taylor (2005) “etki” kavramını, sınavların öğrencilerin/adayların eğitim/iş fırsatlarına erişebilmelerinin yanı sıra paydaşların (ebeveynler, eğitim kurumları ve diğer benzer kurumlar) programın planlaması, göçmen politikası, ders materyallerinin tasarlanması ve hazırlık kurslarının yaygınlaştırılması üzerinde kontrol sağlayabilmeleri veya reform yapabilmeleri gibi sonuçları olarak örneklendirmektedir. Diğer bir yandan Hughes (2003) “geri etki” ve “etki” kavramları arasında bir fark gözetmeyerek “geri etki” kavramını hem sınıf içi hem sınıf dışı uygulama ve planlanmamalarda bir sınavın etkisi olarak ele almaktadır.

1.2.2. Ölçme Odaklı Öğretim (Measurement-Driven Instruction)

Birçok araştırmacı, öğretme ve öğrenmeyi teşvik ettiği düşüncesiyle öğretilen konuların sınavlarda çıkması gerektiğini savunur (Cheng and Curtis, 2004; Shepard, 1988; Shohamy, 1992). Ancak ölçme odaklı öğretim, öğretimin temel olarak ölçme aracı olan sınavlara cevap olacağı bir durum oluşturmak için tasarlanmıştır, dolayısıyla

öğretmenlerin öğrencilere sınava yönelik ders anlatmaması, sınava yönelik ders anlatmasından daha büyük bir kötülük olabilir (Airasian, 1987). Sonuç olarak, öğretime yön vereceği için ölçme odaklı öğretimde ağır yük, sınavın kendisinde ve sınavı oluşturanlardadır. Hawkey (2006), ölçme odaklı öğretimin pozitif çağrışımlarıyla kasıtlı bir “geri etki” şekli olduğunu ifade eder. Popham (1987), ölçme odaklı eğitimin eğitimdeki aksaklıkları iyileştirmek, öğretme ve öğrenme uygulamalarını teşvik etmek için ekonomik ve pratik bir yol olduğunu savunur.

1.2.3. Program Uyumluluğu (Curriculum Alignment)

Programa uygunluk, öğrenmeyi ve öğretmeyi teşvik etmek için sınav ve öğretim programı arasındaki ilişki anlamına geldiği iddia edilir (Cheng, 2008). Diğer bir deyişle programın (içerik, materyaller, vb.) test sonuçlarına göre ayarlanması olarak tanımlanır (Madaus, 1988). Sınavların programı etkileyip etkilemediği eğitim araştırmaları alanında oldukça tartışılan bir konudur. Bununla ilgili en eski çalışmalardan Airasian (1987) ve Madaus (1988) tarafından ortaya atılan sınavların sınıf içi uygulamalarını kontrol edebileceğine dair iddialardır. Bazı araştırmacılar ise sınavların sınıf içi uygulamalarına etkisinin sınırlı olduğunu (Cimbricz, 2002; Firestone, Mayrowetz ve Fairman, 1998; Grant, 2014), öğretmenlerin sınıf içinde ne yaptıkları üzerinde neredeyse hiçbir etkisinin olmadığını (Gradwell, 2006; Van Hover, 2006), hatta öğrenme deneyimlerini geliştirdiği ve olumlu eğitim sonuçlarına yol açtığını (Williamson, Bondy, Langley ve Mayne, 2005) iddia etmişlerdir. Messick (1996) ve Chen (2002) gibi araştırmacılar çalışmalarında program ile sınav içeriği arasındaki uyumun “pozitif geri etki” ile sonuçlanabileceğini dile getirmişlerdir. Program, sınav içeriği ve ders kitapları arasında herhangi bir uyumsuzluğun olması halinde Cheng (2008) ve Hamp-Lyons (1997) bu durumun öğretmenleri programı daraltmaya zorlaması gibi bir “negatif geri etki” ile sonuçlanabileceğini ifade etmişlerdir.

1.2.4. Sistemik Geçerlilik (Systemic Validity)

Sistemik geçerlilik sınavların eğitim sistemine entegrasyonunu ve öğretimi geliştirebileceğini göstermeyi amaçlar (Bailey, 1999). Bir testin sistemik geçerliliği olup olmadığı, eğitim sisteminde ölçülmesi beklenen bilişsel becerilerin gelişimini destekleyen program ve öğretim uygulamalarında yapılan olumlu değişikliklerden

anlaşılır (Frederiksen and Collins, 1989). Morrow (1986), "geri etki geçerliliği" kavramını ortaya atarak, bir testin pozitif bir geri etkiye sahipse geçerli, ancak negatif bir geri etkiye sahipse geçersiz olduğunu ifade eder. Pozitif bir geri etki yaratmada elde edilen başarının derecesi, test geçerliliğini diğer bir deyişle geri etki geçerliliğini kanıtlamak için önemli bir kriterdir (Messick, 1996; Cheng ve Curtis, 2004). Sonuç olarak hem "sistemik geçerlilik" hem de "geri etki geçerliliği" bir testin kalitesini pozitif bir geri etki ile sonuçlanıp sonuçlanmamasıyla ölçer. Bununla birlikte Messick (1996), kötü bir testin pozitif bir geri etkiye sahip olabileceğini iddia ederken belirli bir bağlamda çeşitli sebeplerden ötürü geçerliliği olan bir testin ise negatif bir geri etki doğurabileceğini de dile getirir.

1.2.5. Yapı Geçerliliğinin Sonuçsal Yönü (Consequential Aspect of the Construct Validity)

Messick (1996) sınavların sınıf bağlamı içinde ve dışında birçok etki / sonuç ortaya çıkardığını ve bu sonuçların /etkilerin sağladığı geri dönütler sayesinde eğitimde istenilen değişimlerin meydana geldiğini ifade etmektedir. Messick sonuç geçerliliğinin bir testin güvenilirliğine ve doğruluğuna hitap eden kurgusal yetmezlik (construct under-representation) ve yapı uyumsuzluğu (construct-irrelevance) gibi özelliklerinden ötürü başarısızlığa mahkûm olduğunu öne sürmektedir. Kurgusal yetmezlik, bir yapının önemli ve alakalı kısımlarını temsil etmediğini ve kapsam olarak dar olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla sınava girecekler sınavda sorulacak konuları kolayca tahmin edebilir ve yalnızca sorulması muhtemel konulara hazırlanabilirler. Bu durum öğrencilerin daha geniş kapsamda hedeflenen becerileri geliştirmede ve ilerletmede başarısız olmalarına yol açar (Green, 2007). Bu durum aynı zamanda sınavlarda geçerliliği arttırmak için güvenilir testlere olan ihtiyacın da altını çizmektedir. Yapı uyumsuzluğu ise bir sınavın hedeflenen yapıyla alakası olmayan bilgi ve becerileri ölçtüğünü ifade eder. Bundan dolayı öğrenciler farklı bir test formatıyla karşılaştığında geliştirmiş olması beklenen becerileri kullanmadan sadece bazı tahmin/çağırışım stratejilerini kullanırlar (Bakker, 2008). Test geçerliliğini sağlamak ve pozitif geri etkiyi arttırmak için bu iki olumsuz durumun minimize edilmesi gerekir (Messick, 1996).

1.3. GERİ ETKİ KAVRAMINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Geri etki ile ilgili sorunların karmaşıklığı göz önüne alındığında, onu etkileyen bir dizi faktör olmalıdır. Gates (1995), geri etki kavramının değişebileceği iki yolu şu şekilde özetlemektedir: geri etki pozitif ile negatif geri etki, güçlü ile zayıf geri etki arasında da değişim gösterebilir. Burada ortaya çıkan soru, hangi faktörlerin pozitif veya negatif, zayıf ya da güçlü geri etkiye neden olduğudur. Gates (1995), geri etki kavramını etkileyen faktörleri prestij, doğruluk, şeffaflık, işe yararlık, tek el (tek sınav olması), kaygı ve uygulanabilirlik olarak sıralamıştır.

Alderson ve Hamp-Lyons (1996), geri etki miktarının ve türünün;

1. Bir testin önem derecesi,
2. Bir sınavın mevcut öğretim uygulamalarıyla ne ölçüde çeliştiği,
3. Öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının sınava hazırlık kapsamında uygun metotlar hakkında ne ölçüde kafa yorduğu,
4. Öğretmenlerin ve ders kitabı yazarlarının ne ölçüde istekli olduğu ve yeniliklere ne ölçüde açık olduğuna bağlı olarak değiştiğini ifade etmektedir.

Shohamy ve diğerleri (1996) “etki” derecesinin;

1. Sınavda çıkacak konunun önem derecesi,
2. İkincil değere sahip sınavların (low stakes), birincil değere sahip sınavlar (high-stakes) ile karşıtlığı,
3. Sınavın doğası (amacı),
4. Sınavın formatı (yazılı sınavlardan ziyade sözlü sınavların, alışılmış sınav formatlarındansa yeni sınav formatlarının kaygı yaratması),
5. Sınav puanlarının nerede kullanılacağı,
6. Test edilen beceriler: “Birden fazla beceriyi ölçen sınavlarda öğrenciler bir becerideki yetersizliğini başka bir becerideki yeterliliği ile telafi edebileceği için kendilerini daha güvende hissederler.” gibi faktörlerden etkilendiğini ortaya koymaktadır.

Shohamy ve diğerleri (1996), sınavların program üzerindeki etkisinin;

1. Sınıf içi aktiviteleri ve zaman tahsisi,
2. Sınavın ne ölçüde yeni öğretim materyallerini oluşturduğu,
3. Öğrencilerin ve ebeveynlerinin sınavın varlığından ve konusundan ne ölçüde farkında olduğu,
4. Sınav sonuçlarının algılanabilen somut etkileri,
5. Sınavın test edilen alanların durumunu ve prestijini ne ölçüde değiştirdiği,
6. Sınavın kalitesi ve öneminin algısı,
7. Dil araştırmacılarının sınavın rolünü, etkisini ve önem derecesini nasıl gördüğü gibi faktörlerin gözönünde bulundurularak değerlendirilebileceğini belirtmişlerdir.

1.3.1. Niteliği Açısından Geri Etki

Gates (1995) niteliği açısından geri etki kavramını güçlü-zayıf ve olumlu-olumsuz olmak üzere ikiye ayırır.

1.3.1.1. Güçlü – Zayıf Geri Etki

Gates'e (1995) göre eğer geri etki güçlüyse öğretmen ve öğrenciler sınıf içi öğretim aktivitelerini ders öğretim programından ziyade sınavda daha yüksek bir puan almak için sınavın gerektirdiklerine göre değiştirme eğilimine girerler. Ayrıca, sınavın tekliği (monopoly) yani bir rakibinin, alternatifinin bulunup bulunmaması da sınav geri etkisinin güçlü ve zayıf olması üzerinde bir etkiye sahiptir. Başka bir ifadeyle, bir sınavın ne kadar az alternatifi varsa o sınavın geri etki gücü o kadar güçlüdür. Ülkemizdeki LGS sınavı incelendiğinde, bir alternatifinin olmaması göz önünde bulundurulduğunda, üniversite giriş sınavının sınavın bileşenleri ve tüm paydaşları üzerinde güçlü bir geri etkiye sahip olduğu söylenebilir.

1.3.1.2. Olumsuz Geri Etki

Genel olarak öğretmenlerin öğretim programından ziyade yalnızca sınava yöneldiği bir olgu olarak tanımlanan negatif geri etki kavramını Wall (1997), Madaus'un sınav etkisi hakkındaki ilkelerini göz önünde bulundurarak açıklar. Madaus (1988), sınavların gücünün algısal bir olgu olduğunu dile getirerek sınava atfedilen önem ne kadar fazlaysa öğretim sürecine vereceği zarar da o ölçüde fazla olduğunu söyler. Öğretim programının nihayetinde sınavdan geçer not almaktan ibaret olacağı,

öğretmenlerin öğretme biçimlerini sınav sorularına göre ayarlayacağı, sınav sonuçlarının eğitimin nihai amacı olacağı ve sınavları düzenleyen ve kontrol eden kurumların program üzerinde hâkimiyet kuracağı gibi olumsuz geri etkiden söz eder. Spratt (2005), araştırmasında sınavların öğretmenlerde negatif tutumlar ve hisler oluşturduğunu ortaya koymuştur. Birçok öğretmen, iş performanslarının öğrencilerin sınav puanları ile değerlendirildiğini hissettikleri için bir materyali ele alırken aşırı yüksek kaygı, korku ve baskı hisseder (Shohamy, 1996). Bu durum öğretmenlerin cesaretini kırdığı gibi yaratıcılığına ve doğallığına da zarar vermektedir (Madaus, 1988). Cheng ve Curtis, (2004) de aynı şekilde sınavların öğretmenlerin yaratıcılığını öldürdüğünü ve sınav odaklı bir öğretim modelini güçlendirdiğini savunur. Özellikle tecrübesiz öğretmenler sınavlardan alınan puanların halka açık olmasından kaynaklı baskı ve endişeyi tecrübeli öğretmenlere kıyasla daha fazla hissederler (Fish, 1988). Öğrencilerin sınavlarda düşük sonuçlar elde etmesi ve öğretmenlerin bu durumla ilgili suçluluk hissedip onları sınava hazırlamak için programda daralmaya gitmesi, negatif geri etki denilen olguyu meydana getirir (Alderson ve Wall, 1993).

Sınav başarı kaygısı ile ilgili öğretmenin yaşadığı kaygının daha büyüğünü öğrenciler de yaşayabilmektedir. Bazen öğrencilerin sınıf içinde yapılan bir etkinliğin sınav olarak değerlendirildiğinin farkında olup olmamaları, sınav performanslarını etkileyebilmektedir. Şenel ve Tütüniş'in (2011) yürüttükleri çalışmada öğrenciler, bir etkinliğin sınav olarak değerlendirilmediğini bildiklerinde daha rahat olduklarını ve bu durumun onların yabancı dil yazma becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Diğer yandan öğrenciler aynı etkinliğin bir sınav olarak değerlendirildiğini bildiklerinde kaygı düzeylerinin arttığını ve bu durumun onların yazma becerilerini olumsuz yönde etkilediği sonucuna varmışlardır.

Merkezi sınavların bir diğer olumsuz geri etkisi ise sınavın bir araç olması gerekirken eğitim ve öğretimin temel amacına dönüşmüş olmasıdır. Polat'a (2020a) göre, Türkiye'deki tüm okulların asıl amacı, öğrencilerinin bu merkezi sınavlardaki sıralamasıdır. Bu amaç, öğrencilerin üniversite yıllarındaki öğrenme alışkanlıklarını hedef odaklı stratejilere dönüştürebilir. Öğrenciler, öğrenimlerini sadece üniversite diploması alabilmek için gereken notları elde etmeye odaklayabilirler. Bu durum, üniversite mezunlarının kalitesini kaçınılmaz bir şekilde düşürecektir. Cimbricz (2002)

de benzer şekilde merkezi sınavların bu olumsuz geri etkisinden söz etmiş ve devletin zorunlu kıldığı bu sınavların eğitimin asıl amacı olan yaşam becerilerini öğrenmeye zarar verebileceğini ifade etmiştir.

Messick (1996), öğretmenin kötü ders anlatımının negatif geri etki kavramıyla ilişkilendirilmemesi gerektiğine inanmaktadır. Bu durumu destekler nitelikte olan Alderson ve Wall (1993), sınavların öğretmenlerin “nasıl” öğrettiğinden ziyade “ne” öğrettiği üzerine olumsuz etkisi olduğu sonucuna varmışlardır. Aslında öğretmenler, öğrettiği şey, program hedefleri, sınav konuları ve dil öğretme formatı arasında herhangi bir uyum kaygısı hissetmeden yalnızca sınava yönelik ders anlatıyorlardır. Vernon (1996) da benzer şekilde öğretmenlerin sınavı geçmek için gerekli olmayan konuları ihmal etmeye eğilimi olduğunu ve sınavların programı olumsuz bir şekilde değiştirdiğini ifade eder. Sınavlar öğretim programı konularında daralmaya gidilmesine sebep olduğu gibi öğrencileri, konuları öğrenirken tam bir anlama gerçekleştirmek yerine yalnızca testin dilini çözmeyi öğrenmeye iter (Shohamy, 1992).

Green (2013), sınavların gerçekler üzerine sebep sonuç ilişkisi kurmak yerine ezber yapma gibi öğrenme becerilerini onayladığını ve bu tür yüzeysel öğrenmeleri pekiştirdiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde Smith (1991), sınavları öğrencilerin cesaretini kırmak ve problem çözme becerileri gibi üst düzey düşünme becerilerini zayıflatmakla suçlamaktadır (Hamp-Lyons, 2007). Wiseman (1961), öğrencileri sınava hazırlamak için tutulan onca özel öğretmene rağmen öğrencilerin dil öğrenme becerilerinden ziyade yalnızca elde ettiği şeyin test çözme becerisi olduğunu ifade etmektedir.

Sınavlar öğrenme ilkeleri ile ders hedefleri arasında zaten olması gereken uyumu sağlamada başarısız olabilir (Cheng, 2004). Brown (1997), bu konuda ileri gelen araştırmacıların da notları ışığında sınavların olumsuz etkilerini;

- Öğretimsel faktörler (programda daralmaya gitmek),
- Ders konuları faktörü (konuları derinlemesine öğrenmek yerine test çözme becerilerinin kazanımı),
- Dersin karakteristik özellikleri (gergin atmosfer, yüzeysel öğrenme),

- Zaman faktörü (öğretimde kaybolan zaman ve işlenmeyen dil dersleri) olarak kategorize etmektedir.

Taylor'a (2005) göre bir sınavın hem formatı hem de konuları doğrudan dil bilgisi ve becerilerini kapsayıp ölçmelidir. Yani eğer bir sınav dil yeterliliğini güvenilir yollarla ölçmüyorsa, öğretme/öğrenme uygulamaları ve çıktıları üzerine negatif etkileri olacaktır. Turner (2009), program, öğretim ve sınav süreci arasındaki uyumsuzluğun negatif geri etki yaratacağının altını çizmektedir. Ancak Turner sınavın öğretim programını kapsamaması durumunda öğretmen hala program konularını takip ederse bu durumda ders hedefleri ve öğrettiği şeyin alakasızlığından ötürü yine bir olumsuz geri etki ortaya çıkacağını söylemektedir. Sınavlar program konularını içermeli ki öğrencilerin kazanımları elde edip etmedikleri sınavlar aracılığıyla ölçülebilsin.

1.3.1.3. Olumlu Geri Etki

Bazı araştırmacılar geri etkiyi olumlu bir şekilde görmekte ve sınavların dil öğretiminde faydalı değişiklikler getirebileceğine inanmaktadırlar (Morris, 2013; Alderson, 1986; Pearson, 1988; Crooks, 1988). Morris (2013), yeni programın uygulanmasını sağlamak için sınavların gerekli olduğuna inanmaktadır. Cheng (2004), başarılı bir sınavın, öğretim sürecine tamamen entegre olacak şekilde, etkili bir destek aracı olarak işlev görmesi gerektiğini öne sürmektedir.

Chen (2002), Tayvan'da bir ortaokulda yürüttüğü bir araştırmasında sınav konuları ile öğretim programı arasındaki uyumun pozitif geri etki ile sonuçlandığını dile getirmiştir. Benzer bir şekilde Messick (1996), ideal bir pozitif geri etki için sınava hazırlık aşamasında çıkan aktiviteler ile dil öğrenme aktiviteleri arasındaki farkın minimuma indirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Muñoz ve Álvarez'in (2010), Oral Assesment System adlı sözlü değerlendirme sistemi öğretmenlerin metodolojisinde olumlu bir geri etki oluşturmuştur. Program ile sınav arasında uyumun olması ve bunun öğrencilere açık bir şekilde ifade edilmesiyle öğretmenler dil öğretirken dilin iletişimsel boyutuna odaklanmıştır ve bu durum pozitif bir geri etki oluşturmuştur. Bailey (1999), bir sınavın değerini ölçerken dört önemli kıstas olan *güvenilirlik*, *geçerlilik*, *uygulanabilirlik* ve eğitim uygulamalarında geri etkinin önemini gösteren *eğitimsel değer* kavramlarının altını çizmiştir. Geri etkinin önemi etkili öğretim aktivitelerinin

uygulanmasının önemini de ortaya çıkarmıştır. Taylor (2005) da geçerlilik, güvenilirlik, uygulanabilirlik ve etki kavramlarının Cambridge ESOL (English for Speakers of Other Languages) sınavlarında sınavın kalitesini ölçmek için temel alındığını söylemiştir. Etki kavramı, mikro ve makro ölçekte sınavın sınava girenler ve farklı paydaşlar üzerindeki olumlu etkileri anlamına gelmektedir. Her şeyden önce pozitif geri etki öğrencilerin iletişimsel yeterlilik gibi dil yeterliliklerini ve etkili dil öğretimini geliştirmek ve cesaretlendirmek için sınavların istendik etkileri olarak tanımlanabilir (Amengual-Pizarro, 2010; Bailey, 1999; Green, 2006; Hsu, 2009; Luxia, 2005; Pan, 2013). Sınavlar derslere yönelik pozitif tutumlar meydana getirdiği ve iyi bir öğretmeyi cesaretlendirdiği için bazı araştırmacılar pozitif geri etkinin ölçme odaklı öğretimle ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Cheng ve Curtis, 2004). Diğer araştırmacılardan farklı olarak Brown (2000), Japonya'daki dil eğitimcilerinin pozitif geri etkiyi sağlamak için kullanabilecekleri dört farklı kategori önermiştir: Sınav konusu stratejileri, sınav tasarımı stratejileri, yorumlama stratejileri, lojistik stratejiler. Bu stratejilere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir.

- ***Sınav konusu stratejileri***

Gelişimini teşvik etmek istediğiniz kitlenin becerilerini test edin (Hughes, 1989). Çoktan seçmeli sınavların aksine daha fazla açık uçlu sorular kullanın (Heyneman ve Ransom, 1990). Ölçülecek becerileri akademik alanlarla sınırlamayıp okul dışı faaliyetleri de kapsamalarını sağlayın. Yazılı, sözlü, işitsel ve uygulamalı sınavlar gibi farklı sınav formatlarını kullanın (Kellaghan and Greaney, 1992) Öğrenmenin gerçekleştiğinden emin olmak için üst düzey bilişsel becerileri ölçün (Heyneman and Ransom, 1990; Kellaghan and Greaney, 1992).

- ***Sınav Tasarım Stratejileri***

Ölçüt bağımlı testler geliştirin ve başarı sınavlarını hedeflere dayandırın (Hughes, 1989). Program doğrultusunda sınavları tasarlayın ve öğrenci özerkliği ile öz değerlendirmeyi teşvik edin (Bailey, 1996).

- ***Yorumlama Stratejileri***

Sınav sonuçlarının sınava girenler açısından adil ve güvenilir olduğundan emin olun (Bailey, 1996). Kamu sınavlarında yordama geçerliliği çalışmalarını uygulayın Özellikle sınav formatı açısından sınav yetkililerinin profesyonel yeterliliklerini

geliştirin. Sınav yetkililerinin öğretim programı düzenleyiciler ve eğitim yöneticileriyle yakın ilişki içinde olmasını sağlayın. Ulusal sıralamaları ve yayınlanmış sınav sonuçlarını değerlendirirken öğretmenin öğretme çabası dışındaki faktörleri de göz önünde bulundurun (Kellaghan and Greaney, 1992).

- ***Lojistik Stratejiler***

Sınava girecek öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve program düzenleyicilerin sınavın amacını gerçekten bildiğinden emin olun (Bailey, 1996; Hughes, 1989). Dil öğrenme hedeflerinin açık ve anlaşılır olduğundan emin olun. Detaylı bir puan raporu sağlayın (Bailey, 1996). Öğretmenlerin ve yöneticilerin sınav sürecinin farklı aşamalarında yer aldıklarından emin olun. Çünkü nihayetinde değişiklikleri yapmak zorunda olacak insanlar onlar (Shohamy, 1992). Gerektiğinde sınavları daha iyi anlayabilmeleri için öğretmenlere yardım sağlayın (Hughes, 1989). Genel sınavlarda zorlanılan konular ve öğrencilerin performans seviyeleri hakkında okullara zamanında ve detaylı bir geri dönüt sağlayın (Kellaghan ve Greaney, 1992).

Yukarıda açıklanan stratejilerden bazıları sınavları tasarlayan ve oluşturan yetkililerin sorumluluğunda olsa da bu stratejilerin çoğunun gerçekleşebilmesi için sınavı oluşturanlar ve okullar arasında iş birliği ve kapsamlı bir takım çalışması önem arz etmektedir (Brown, 2000).

1.4. TÜRKİYE'DEKİ LİSELERDE YABANCI DİL EĞİTİMİ

Türkiye'deki liselerde yabancı dil eğitimi zorunludur, ancak bu zorunluluk okul türlerine göre değişiklik göstermektedir. Fen ve Anadolu liselerinde dokuzuncu sınıftan on ikinci sınıfa kadar birinci yabancı dil haftalık dörder saat, ikinci yabancı dil ise ikişer saat olarak verilmektedir. Hazırlık sınıfı bulunan Anadolu liselerinde 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda durum aynıyken hazırlık sınıfında yirmi saat birinci yabancı dil dersi verilmektedir. Sosyal Bilimler Liselerinde hazırlık sınıfı zorunludur. Hazırlık sınıfında haftada yirmi saat birinci yabancı dil ve dört saat ikinci yabancı dil dersi verilmektedir. Diğer sınıflarda ise dokuzuncu ve onuncu sınıflar haftada dört saat birinci yabancı dil ve iki saat ikinci yabancı dil dersi alırken, onbirinci ve onikinci sınıflar için birinci ve ikinci yabancı dil dersleri haftalık olarak ikişer saat olarak belirlenmiştir (MEB, 2018b).

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda (CEFR) belirtilen A1, A2 seviyeleri için temel kullanıcı ve B1, B2 seviyeleri için bağımsız kullanıcı tanımlamaları dikkate alınarak hazırlanmıştır. 9. sınıfta uygulanan program, öğrencilerin daha önce öğrendikleri İngilizce bilgilerini pekiştirmeyi amaçlar. 10. sınıf İngilizce ders programında, öğretim A2+ seviyesinden B1 seviyesine yöneliktir. 11. sınıf programında ise B1+ ve B2 seviyelerindeki öğrencilerin hedef dil ve kültür öğrenimini kendi kültürleriyle birlikte okuma ve dinleme becerilerini desteklemeyi amaçlar. 12. sınıfta ise öğrencilerin B2 ve B2+ (Bağımsız Kullanıcı) seviyelerine ulaşmaları beklenir ve bu düzeyde öğrencilerden dört dil becerisini bağımsız olarak kullanmaları beklenir (MEB, 2018b).

1.5 YURT DIŞINDA LİSE BİTİRME SINAVLARI VE/VEYA ÜNİVERSİTE GİRİŞ SINAVLARINDA YABANCI DİL

Bu başlık altında yurtdışındaki çeşitli ülkelerin lise kademesinde ve/veya yükseköğretime geçiş sınavlarında yabancı dilin durumuyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.5.1. Danimarka

Danimarka'da üniversiteye kabul için öğrenciler, dokuzuncu sınıfta Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen merkezi bir bitirme sınavına tabi tutulurlar. Bu sınav, fizik, kimya, matematik, Danca, İngilizce, sosyal bilimler ve fen bilimleri alanlarında her öğrenci için kura ile belirlenen bir dersi içermektedir. Merkezi yazılı sınavların yanı sıra, Danca, İngilizce, fizik ve kimya dersleri öğretmenler tarafından sözlü olarak da değerlendirilir. Ayrıca, belirli sınıf düzeylerinde yapılan merkezi sınavlarla öğrencilerin gelişimi ve öğretim programlarının uygulamaları izlenip değerlendirilmektedir (Gölpek ve Uğurlugelen, 2013).

1.5.2. Hollanda

Hollanda'da yüksek öğretime geçiş sürecinde başarılı olabilmek için öğrencilerin öncelikle genel veya mesleki ortaöğretim diplomasına sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca, tercih ettikleri yüksekokul veya uygulamalı bilimler

üniversitelerine kabul edilmek için Hollanda dilinde ve genellikle İngilizce, Fransızca veya Almanca gibi bir yabancı dilde yeterlilik göstermeleri beklenmektedir. Bazı programlarda özel ders gereksinimleri de bulunabilir. Öğrenciler ayrıca kontenjan sınırlamaları ("numerus fixus") ile karşılaşabilirler; bu durumda kabul süreci not ortalamaları veya yapılan sınavlar gibi performans kriterlerine dayanabilir. Kabul kriterleri her yıl üniversiteler tarafından gözden geçirilir ve genellikle işgücü piyasasının talepleri dikkate alınarak belirlenir (MEB, 2024).

1.5.3. Almanya

Almanya'da üniversite kabul süreci, Gymnasium eğitimi ve Abitur sınavını kapsar. Gymnasium, akademik açıdan üstün başarı gösteren öğrencileri hedefleyen bir okul türü olup, eğitim süreci üç aşamadan oluşur: alt kademe (5-6-7. sınıflar), orta kademe (8-9-10. sınıflar) ve üst kademe (11-12/13. sınıflar). Bu okullarda verilen eğitim, öğrencilerin yükseköğrenim için gerekli akademik bilgi ve genel kültür birikimini kazanmalarını amaçlar. Gymnasium'un üst kademesi olan Gymnasiale Oberstufe'de öğrenciler, Abitur olarak bilinen olgunluk sınavına hazırlanırlar. Abitur, diller, sosyal bilimler ve matematik/doğa bilimleri olmak üzere üç ana alanda yazılı ve sözlü sınavları içerir. Öğrenciler, Almanca, yabancı dil ve matematik gibi derslerden, yüksek akademik standartlara uygun olarak en az iki yazılı ve bir sözlü sınava tabi tutulurlar. Abitur derecesi, öğrencilerin Almanya'daki tüm üniversitelere giriş hakkını elde etmelerini sağlar (Kultusminister Konferenz, 2020).

1.5.4. Güney Kore

Güney Kore'de yükseköğretimde herhangi bir bölümde okuyabilmek için öğrenciler Kore Program Değerlendirme Enstitüsü tarafından her yıl sonbaharda yapılan ve 2004 yılında uygulamaya konulan "Daehak Suhak Neungluk Siheom" isimli merkezi bir sınava tabi tutulurlar. Öğrencilerin ilgi ve yetenek alanlarına göre fen bilimleri, sosyal bilimler ve mesleki eğitim alanlarından birinden sorumlu olacağı test sorularıyla beraber aynı zamanda Matematik, Korece, İngilizce ve ikinci yabancı dil test soruları da bu sınavda çıkmaktadır (Kerimoğlu Gülsoy, 2019).

1.5.5. Japonya

Japonya'da ortaokuldan liseye geçiş, mart ayında Bölge Eğitim Kurulları tarafından yapılan Japonca, İngilizce ve Matematik konularını içeren bir sınavla gerçekleştirilir. Soruların yarısı son sınıfta öğrenilen konulardan gelir. Liseyi bitiren öğrenciler, Japonca, Yabancı Dil, Sosyal alışmalar, Matematik ve Bilim derslerinden sınavı girerek "Lise Bitirme Sertifikası" alırlar. Üniversiteye giriş, ulusal düzeydeki baraj sınavı ve üniversite idaresinin düzenlediği ikinci sınavla belirlenir. Tokyo ve Kyoto gibi prestijli devlet üniversiteleri öne çıkmaktadır. Öğrenciler, sınav baskısı nedeniyle eksiklerini tamamlamak için Juku adı verilen dersane tarzı okullara da gitmektedirler. Japonya'daki eğitim sistemi, notlandırma ve sınav kriterlerine uyum sağlamak açısından büyük önem taşır (MEB, 2022; Gelen, 2020).

1.5.6. İspanya

İspanya'da üniversiteye giriş sınavı olarak bilinen "UEE" iki aşamadan oluşmaktadır: ilk aşama herkes için zorunlu olan genel sınav ikinci aşama ise isteğe bağlı olan özel sınav. İlk aşamadaki sınavda öğrenciler 4 dersten sorumludurlar: İspanyolca, İngilizce (ya da birinci yabancı dil), Tarih ve alan/uzmanlık dersi. Eğer öğrenci iki dilli (bilingual) ise ilk aşamadaki sınavda diğer resmi dillerden (Catalan, Basque veya Galician) sorular da sorulmaktadır. İkinci aşamada ise isteğe bağlı seçilen dört farklı uzmanlık alanından biriyle ilgili sorular çıkmaktadır (Sánchez ve Borji, 2019).

1.5.7. İran

Yükseköğrenime kabul edilmenin temel şartları arasında, üç yıllık bir lise diplomasına sahip olmak ve ulusal üniversite giriş sınavı olan İran Üniversite Giriş Sınavı'nı (Konkur) geçmek bulunmaktadır. Fransız Bakalorya sınavına benzer biçimde, Konkur; genel kültür, Fars dili, tarih, matematik ve yabancı dil gibi alanlarda öğrencilerin yeterliliğini değerlendiren titiz bir sınavdır. Bu sınavın oldukça zorlu olduğu bilinmekte olup, sınavı girenlerin sadece onda biri bir devlet üniversitesine yerleşebilmektedir (Dakka İran Masası, 2024).

1.5.8. Çin

Çin'de üniversite giriş sistemi, Gaokao olarak bilinen ve ülke genelinde uygulanan bir sınavla yürütülmektedir. Gaokao, lise son sınıf öğrencilerinin üniversiteye girişlerini belirlemek için her yıl haziran ayında yapılan iki günlük bir sınavdır. Gaokao sınavı geçip geçmemeden ziyade sınavda daha yüksek notlar almak, en üst sıralarda yer almak ve dolayısıyla daha iyi üniversitelere girmek anlamına gelir. Bu nedenle sınav başarılı öğrencileri ayırt edecek kadar zor olmalıdır. Çoğu eyalette Gaokao, üç temel ders (Çince, Matematik ve genellikle İngilizce olan bir yabancı dil) artı öğrencilerin kendi seçtikleri bir alanda çalıştıkları bir ders (X) olmak üzere "3+X" yapısına sahiptir. Toplam puan 750 olup, her temel ders 150 ve "X" dersi 300 puandır (Tsegay ve Ashraf, 2016).

1.5.9. Fransa

Fransa'da üniversiteye girişin temel koşulu, lise mezuniyetinde verilen "olgunluk" (baccalauréat) diplomasına sahip olmaktır. Bu diplomaya sahip öğrenciler, diploma dereceleri göz önünde bulundurularak üniversitelere sınavsız olarak kabul edilmektedirler. Fakat Grandes Écoles olarak bilinen seçkin okullara girmek için, belirli sınavlarda başarılı olma şartı aranmaktadır. Bu sınavlar, edebiyat, sosyal, fen ve ekonomi bilimleri alanlarında olup, sınav açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Genel ve teknoloji liseleri, öğrencilerini bu alanlarda olgunluk sınavlarına hazırlarken, meslek liseleri öğrencilerini meslek alanlarında olgunluk sınavlarına hazırlamaktadır. Meslek lisesi mezunları, isterlerse ek iki yıllık eğitim alarak genel olgunluk diploması da edinebilirler (Sağlam, 2004).

1.5.10. Suriye

Suriye'de yükseköğretime kabul oldukça rekabetçidir. Genel lise diplomasına sahip tüm öğrenciler yükseköğretime kabul garantisi olsa da hangi kuruma kabul edilecekleri lise bitirme sınavındaki puanlarına bağlıdır. Önceki yılların lise notları kabul sürecinde dikkate alınmaz. Bunun yerine, Merkezi Üniversite Kabul Komitesi, sınav sonuçlarını ve öğrenci tercihlerini dikkate alarak öğrenci dağılımını belirler. Öğrenciler genellikle lise düzeyindeki uzmanlıklarına uygun programlar seçerler; örneğin, lise seviyesinde fen bilimleri alanında eğitim gören öğrenciler mühendislik

programını, beşerî bilimler alanında eğitim gören öğrenciler ise beşerî bilimler programını tercih edebilirler (Immerstein, 2016).

1.5.11. Azerbaycan

Azerbaycan, 1992 yılında dışsal ve standartlaştırılmış üniversite giriş sınavı olan Gabul'u uygulamaya koyarak, lise mezunları için adil ve şeffaf bir kabul mekanizması sağlamıştır. Bu sınav, başlangıçta Devlet Öğrenci Kabul Komisyonu (SSAC) tarafından yürütülmüş, 2016'da ise Sınavlar Merkezi (SEC) olarak yeniden yapılandırılmıştır. Gabul, liseyi bitiren öğrencilerin üniversiteye giriş hakkını belirlerken, ders programına dayanan 125 çoktan seçmeli sorudan oluşur ve bu sorular, öğrencilerin seçmek istedikleri bölüme göre belirlenen beş konuyu kapsar: ana dil, edebiyat, matematik, fizik, kimya, biyoloji, tarih, Azerbaycan tarihi, coğrafya ve İngilizce. Ayrıca, Buraxılış sınavı, öğrencilerin Gabul sınavına katılabilmeleri için geçmeleri gereken bir eşik sınavıdır ve bu sınavda alınan notlar, öğrencilerin gabul sınavına uygunluğunu belirler. Gabul sınavında ise 700 puanlık bir ölçek kullanılarak, doğru veya yanlış cevaplar üzerinden değerlendirme yapılır (Abbasov ve Jarafli, 2018).

Tüm bu ülkelerdeki üniversite kabul sistemlerine bakıldığında, genellikle öğrencilerin genel akademik başarılarıyla birlikte yabancı dil becerileri de değerlendirilmektedir. Özellikle İngilizce, birçok ülkenin kabul süreçlerinde önemli bir yer tutmaktadır; bazı ülkelerde ise yabancı dil yeterliliği, öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına kabul edilmelerinde belirleyici bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, İngilizce'nin global eğitim standartlarında ve uluslararası akademik başarıda kritik bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

1.6. İLGİLİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kapsamıyla ilgili olarak ulusal ve uluslararası literatürde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmada, merkezi sınavların İngilizce dersi akademik başarısı üzerindeki geri etkisi incelenmektedir. Bu doğrultuda, ilgili çalışmalarda merkezi sınavlar, merkezi sınavların geri etkisi, merkezi sınavlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve akademisyen görüşleri, merkezi sınavlar ve akademik başarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi alt başlıklarındaki Türkiye'deki ve yurt dışındaki araştırmalara yer verilmiş; ilgili

araştırmaların bulgularından bu araştırmanın tartışma bölümünde yararlanılmıştır.

1.6.1. Türkiye’de Yapılan alışmalar

Türkiye rneklemi dikkate alındığında, merkezi sınavlar arasında birçok farklı sınav ne çıkmaktadır. Bu sınavlardan bazıları şunlardır: Liselere Geçiş Sınavı (LGS), eski adıyla Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı; Yabancı Dil Sınavı (YDS); Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı (YÖKDİL); Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı (ALES); Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS). Ayrıca, Temel Yeterlilik Testi (TYT), eski adıyla Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS); Alan Yeterlilik Testi (AYT), eski adıyla Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS); Yabancı Dil Testi (YDT), eski adıyla Lisan Yerleştirme Sınavı (LYS-5); Kamu Personeli Dil Sınavı (KPDS); Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve niversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (DS) de merkezi sınavlar arasında yer almaktadır (ÖSYM, 2024).

Kütük ve Avara (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, LGS sınavı İngilizce programının uygulanması üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma, 201 İngilizce ğretmeninin sınıf içi uygulamaları hakkında anketler doldurmasını ve 10 öğretmenle derinlemesine görüşmeler yapılmasını içermektedir. Sonuçlar, LGS sınavının ğretim yöntemleri ve yaklaşımları üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermiştir. Özellikle, sınav hazırlığı sürecinin 8. sınıf öğrencileriyle yapılan derslerde zaman kısıtlamalarına yol açtığı ve bu durumun dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin yeterince işlenmesini engellediği vurgulanmıştır. Öğretmenler, sınav baskısı ve okul yönetimi, veliler ile öğrencilerden gelen beklentilerin, program dışı aktiviteler ve sınav hazırlığına daha fazla zaman ayrılmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda, Kütük ve Avara'nın çalışması, liseye giriş sınavlarının ğretim uygulamaları üzerindeki olumsuz etkilerini ve iletişimsel derslerin öneminin göz ardı edilmesinin sonuçlarını ortaya koymuştur.

Fişne (2022) İngilizce ğretmenlerinin görüşlerine dayanarak yaptığı çalışmada, İngilizce ğretiminin lme ve değerlendirme etkilerini ve bu etkileri oluşturan faktörleri incelemiştir. Araştırma, 25 İngilizce ğretmeni ve 9 uzman ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular, ilkokul, ortaokul ve liselerde lme ve değerlendirmenin ğretim dinamikleri üzerindeki etkilerini ortaya

koymaktadır. İlkokullarda yazılı sınavlar yöntem değişikliklerine ve sınav kaygısına neden olmaktadır. Ortaokullarda öğretmen temelli ölçme ve deneme sınavları önemli rol oynamaktadır. Liselerde ise TYT ve YDT, öğretmen davranışlarını ve dil becerilerini etkileyen önemli sınavlardır. TYT’de İngilizce sorularının olmaması motivasyonu düşürürken, YDT dil bilgisi öğretiminde değişiklikler getirmektedir. Bu etkilerin arkasındaki ana faktörler, istihdam ve ölçme-değerlendirme politikalarıdır.

Özturan (2022) LGS İngilizce sınavının sekizinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Türkiye'nin yedi bölgesinde 349 öğrenciyle gerçekleştirilen araştırmada, 57 maddelik bir Likert tipi çevrimiçi anket kullanılmıştır. Bulgular, LGS İngilizce sınavının öğrencilerin sınav hazırlık süreci, İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları, öğrenme hedefleri, motivasyonları ve öz yeterlilikleri üzerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Ayrıca, sınavın kaygı yarattığı ancak bu kaygının öğrenme sürecini etkilemediği ve sınavın öğrencilerin hangi becerilere odaklandıklarını belirlediği sonucuna varılmıştır. Çalışma, LGS İngilizce sınavının sekizinci sınıf öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve sınavın öğrencilerin öğrenme stratejilerini şekillendirdiğini göstermiştir.

Özmen (2021) Türkiye'deki bir vakıf üniversitesinin hazırlık okulunda yıl sonunda yapılan İngilizce yeterlilik sınavının öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri üzerindeki etkilerini ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye dair duygu ve düşüncelerini incelemiştir. 40 öğrenci ve 7 öğretim görevlisi ile yürütülen nitel araştırmada veriler, öğrencilerin sözlü ve yazılı ödevleri, açık uçlu anketler ve öğretim görevlilerinin değerlendirmeleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, sınavın konuşma becerileri üzerinde genellikle olumsuz, yazma becerileri üzerinde ise ya olumlu ya da olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Bu sonuçlar, sınavların çeşitli yönlerinin öğrencilerin dil becerileri ve tutumları üzerinde karmaşık etkiler yaratabileceğini göstermiştir.

Kahreman (2020) tarafından yürütülen çalışmada, Türkiye’de bir devlet üniversitesinde Çift Diploma Programı ve Standart Üniversite Programı hazırlık okulunda eğitim gören öğrencilerin dil öğrenme motivasyonu, öğrenen özerkliği ve sınav hazırlık çalışmaları üzerindeki etkilerini incelemiştir. TOEFL sınavının öğrencilerin motivasyonlarında olumsuz geri etki yaptığı ve sınav hazırlık stratejilerini

etkilediği, ancak düşük seviyedeki öğrenciler dışında öğrenme özerkliğinde bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Hazırlık atlama sınavı ise öğrencilerin motivasyonlarını etkilemiş, ancak öğrenme özerkliği ve sınava hazırlık stratejileri üzerinde bir etki gözlenmemiştir. Ayrıca, standart hazırlık programındaki öğrencilerin konuşma stratejileri üzerinde olumsuz geri etkisi tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra, sınavların akademik personel üzerindeki etkileri de incelenmiştir.

Kasap Saltaş (2020) Ardahan Üniversitesi'nde görev yapan akademik personelin YDS ve YÖKDİL sınavlarının etkileri konusundaki algılarını araştırmıştır. Çalışmada, veri toplama sürecinde hem nicel hem de nitel yöntemler kullanılmıştır. Anketler, 158 akademik personele dağıtılmış ve nitel veriler odak grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, YDS ve YÖKDİL sınavlarına ilişkin algıların genel olarak olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Akademik personel, YDS ve YÖKDİL sınavlarının konuşma, dinleme ve yazma becerilerini içermediği için geçerliliğine güvenmemekte ve bu sınavların adayların hedef yabancı dilde yetkinlik kazanmalarına katkı sağlamadığı görüşündedir. Bu bağlamda, YDS ve YÖKDİL sınavlarının akademik personel üzerindeki etkileri de detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

Polat (2020b) benzer sınavların yabancı dil eğitimi üzerindeki olumsuz etkilerini araştırmış ve çeşitli bulgular elde etmiştir. Çalışmada, nitel bir araştırma deseni benimsenerek farklı üniversitelerde çalışan 43 akademisyenle yarı-yapılandırılmış yüz yüze görüşme teknikleri kullanarak veriler toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, katılımcıların söz konusu sınavların yabancı dil öğretimi, dil öğretim materyalleri, dil öğretim ortamları ve öğrenme çıktıları üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşündükleri, sınavlarda arzu ettikleri puanları elde etmelerine rağmen dört temel dil becerisinin ölçülmemesi nedeniyle okuma becerisi dışındaki diğer dil becerilerindeki yeterliliklerinden tatmin olmadıkları görülmüştür. Katılımcılar ayrıca bu tarz sınavlar nedeniyle dil öğrenme anlayışının tam olarak oturmadığı ve dil öğrenmenin herhangi bir derse çalışmak gibi algılandığını, sınavlardaki soru tarzları nedeniyle dil yapısını öğrenmenin ve onu tanımanın öne çıktığını, birçok kelime ve gramer ezberi yapmalarına rağmen bu kelimeleri günlük hayatta kullanamadıklarını ve dolayısıyla dil becerilerini geliştirme konusunda herhangi bir yol kat edemediklerini ifade etmişlerdir.

Ekiz (2019) çalışmasında LGS'nin ortaokul İngilizce öğretim sürecine etkisini incelemiştir. Devlet ve özel okullarda çalışan 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yaparak verileri içerik analizi yöntemiyle inceleyen araştırmacı, devlet okullarında ve özel okullarda LGS'nin benzer ve farklı etkileri olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada, devlet okullarında LGS'ye hazırlık bilincinin ön planda yer aldığı ve öğretim faaliyetlerinin söz konusu sınavda başarıyı arttırmak amacıyla yürütüldüğü bulunmuştur. Özel okullarda ise sınava hazırlık faaliyetlerinin destekleme kursları aracılığıyla sağlandığı ve dönem içindeki derslerinde dört temel dil becerisinin kazandırılmasına yönelik aktivitelerin yapıldığı ifade edilmiştir. Devlet okullarındaki öğrenciler sınavlarda sorumlu olmadığı dil becerilerini ve konuları ihmal ederken özel okullardaki öğrencilerde böyle bir durumla karşılaşılmamıştır. Araştırmada, LGS'nin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, dili öğrenme anlayışları ve stratejileri üzerinde etkili olduğu da belirtilmiştir. Son olarak veli baskısı nedeniyle LGS'nin hem öğrenciler hem de öğretmenler üzerinde stres ve endişeye sebep olduğu ve bu durumun öğrencilerin sınavdaki başarısını olumsuz etkilediği ifade edilmiştir.

Demir (2019) Türkiye'deki bir ortaokulda yürüttüğü araştırmada LGS İngilizce bölümünün öğrenme ve öğretme süreçleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini, 117 sekizinci sınıf öğrencisi ve bu öğrencilere ders veren İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde, öğrencilere anket uygulanmış, dört öğrenci ve öğretmenlerle mülakat yapılmıştır. Ayrıca, araştırmacı bir ders saatini gözlemlemiştir. Araştırma sonuçları, LGS İngilizce bölümünün hem öğretmenler hem de öğrenciler üzerinde genel olarak olumlu etkiler yarattığını göstermiştir. Sınavın içeriği yetersiz olmasına rağmen, öğrenciler başarılı olabilmek için İngilizce çalışmak zorunda hissetmiş ve bu durum öğretmenlerin öğrencileri motive etmelerini kolaylaştırmıştır.

Özdaş (2019) sınav sistemindeki değişikliklerin genel öğretim süreçlerine etkilerini incelemiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında TEOG'un LGS sınavı olarak değiştirildiği tarihlerde, 47 ortaokul öğretmeni ve 60 ortaokul öğrencisi ile yeni sınav sistemi ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini değerlendirmiştir. Çalışmada, öğretmenler, yeni sınav sisteminin bazı derslerin önemini azalttığını belirtmişlerdir. Yeni sistemde Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri alt testlerinin ağırlık katsayıları dört

olarak belirlenirken, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil derslerinin alt testlerinin ağırlık katsayıları ise bir olarak belirlenmiştir. Bu ağırlık katsayıları, sınavda başarıyı belirlemede öğrencilerin Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerine daha fazla önem vermelerine yol açabilirken, diğer derslere daha az öncelik verilmesine neden olabileceği sonucuna varılmıştır.

Polat (2019) YDS sınavının geri etkisini incelemek amacıyla geliştirdiği ölçeği, 84 üniversitedeki 2683 akademisyene uygulamıştır. Yapılan analiz sonucunda, YDS'nin akademisyenler üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz etkiler araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin alt faktörlerinde de olduğu gibi sınav stratejisi, motivasyon, algı ve psikolojik durum gibi boyutlarda da gerçekleşmiştir. Ayrıca YDS'nin içeriği ve soru türlerinin, dil öğrencilerini sadece mekanik dil becerilerini geliştirmeye yönlendirdiği ve bu durumun dil öğrenme sürecini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Testin klasik çoktan seçmeli formatı ve belirli gramer kurallarına, akademik kelime bilgisine ve karmaşık okuma becerilerine odaklanması, dil öğrencilerini kapsamlı bir dil yeterliliği yerine dar bir bilgi alanına yönlendirmektedir. Bu nedenle sınavın işlevselliğinin yeniden değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir

Bulut (2018) da farklı sınav türlerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmacı 135 öğrenci ve 10 okutmanla gerçekleştirdiği çalışmada, quizler, ara sınavlar, final sınavları ve PTE testlerinin İngilizce öğretimi ve öğrenimi üzerindeki etkilerini incelemiştir. Anket ve mülakatlarla toplanan veriler, sınavların öğrencilerin motivasyonunu artırıp öğrenme ortamını iyileştirdiğini, ancak kısa süreli ezberleme ve geçme notlarına odaklanmanın uzun vadeli öğrenme hedeflerini tehlikeye atabileceğini göstermiştir.

Göktürk Sağlam'ın (2018) 14 İngilizce Hazırlık Programı öğretmeniyle sınıf içi gözlem ve odak grup görüşmeleri yaparak yürüttüğü karma çalışmasında, İngilizce Yeterlilik Sınavının öğretim metodolojileri, materyaller ve sınıf etkinlikleri üzerinde hem olumlu hem olumsuz geri etkisinin olduğunu göstermiştir. Sınav, materyaller üzerinde olumlu bir geri etki yaratırken müfredat üzerinde olumsuz bir geri etki yaratmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınavın gerekliliklerine uygun olarak ders içeriğini ve metodolojilerini uyarladıkları vurgulanmıştır.

Sarı (2018) kurumsal sınavların öğretmenlerin öğretim metodolojileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Nitel araştırma desenin benimsendiği bu çalışmada, kurumsal sınavların öğretmenlerin öğretim metodolojileri üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların ifadelerinde özellikle belirtilen “sınav odaklı” öğretim modeli, sınavlarda uyguladıkları yöntem ve tekniklerin belirli bir kapsamda kalmasına ve sınırlanmasına neden olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeye odaklanmak yerine, sınavda test edilen becerilere öncelik verdiklerini belirtmişlerdir. Oyun, işbirliği ve grup aktiviteleri yerine sınav odaklı ders materyalleri kullanmışlardır; örneğin ders kitapları ve alıştırmaya kitapları. Sınırlı zaman nedeniyle sadece sınava hazırlık yapabildiklerini ve diğer iletişimsel aktiviteler için yeterli zaman bulamadıklarını; ayrıca test çözme teknikleri ve sınav stratejilerini uyguladıklarını ifade etmişlerdir.

Uztosun’un (2018) katılımcıları Türkiye'nin 50 şehrindeki ilköğretim, ortaokul ve liselerinde çalışan 2,476 öğretmenden oluşan, verilerin nicel ve nitel öğeler içeren çevrimiçi bir anket aracılığıyla toplandığı İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi hakkındaki düşünceleri üzerine geniş ölçekli çalışmasıdır. Nicel veriler üzerinde temel betimsel analizin uygulandığı ve nitel verilerin içerik analizi kullanılarak yürütüldüğü çalışmaya göre genel olarak İngilizce öğretiminin Türkiye’de etkisiz olduğu pek çok faktöre bağlanmıştır. Bunlardan biri de mevcut sınav sistemi; katılımcılar İngilizce dersi üniversite sınavında çıkmadığı için öğrencilerin bu dersin önemini kavrayamadıklarını ve dilbilgisi odaklı sınavlar yüzünden iletişim becerilerini geliştirmeye önem vermediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu durumu önlemek için İngilizcenin sınavlara dâhil edilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Çelik (2017) tarafından yapılan bir başka çalışmada, TEOG sınavının 8. sınıf İngilizce öğretmenleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, 97 İngilizce öğretmeninden nicel ve nitel veri kaynakları kullanılarak elde edilen verilere dayanılarak TEOG sınavının İngilizce bölümünün öğretim yöntemleri, teknikleri, içeriği, materyalleri, planlaması, zaman yönetimi ve etkinlikleri üzerinde olumsuz veya zararlı geri etkisinin olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmacı, bu istenmeyen olumsuz geri etkiyi üç ana nedene bağlamıştır: İlk olarak, müfredat, ders kitabı ve TEOG sınavının İngilizce bölümü arasındaki uyumsuzluk; ikinci olarak, müfredatın

kapsamının yetersizliği ve TEOG sınavının İngilizce bölümündeki geçerlilik eksikliği ve son olarak, öğretim sürecine müdahale eden diğer faktörler. Millî Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı müfredat ve ders kitaplarında dört temel dil becerisinin kazandırılmasının hedeflendiğini, ancak sınavda dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin test edilmemesinin öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmiştir. Sınavın formatı ve başarı baskısı nedeniyle öğretmenlerin öğretim anlayışlarında belirli sınırlamalara gittiği ve sınavda başarı odaklı bir öğretim anlayışına odaklandıkları belirtilmiştir. Araştırmada, öğretim programı ve ders kitaplarının TEOG sınavıyla aynı kurum tarafından yürütülmesine rağmen, bu durum öğretmenlerde kararsızlık yaratmıştır. Öğretmenlerin gönülsüzce bile olsa öğretmen merkezli bir öğretim modeline geçtiği ve test stratejilerini geliştirmeye yönelik aktivitelere ağırlık verdiği ortaya konmuştur. TEOG sınavının öğrencilerin okuma becerisinin ve kelime bilgisinin artmasına önemli katkı sağlaması ise araştırmada ilgili sınavın olumlu geri etkisi olarak gösterilmiştir.

Çelikel (2016) de TEOG sınavının öğrencilerin akademik başarıları ve matematik dersinin öğretim sürecindeki etkilerini incelemiştir. TEOG sınavının matematik bölümünü dikkate alarak yürüttüğü çalışmada, öğretmenler ve öğrencilerin görüşleri incelemiştir. Araştırmacı, nicel ve nitel veri kaynakları kullanarak yaptığı çalışmada, öğrencilerin TEOG başarıları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulmazken, okul türü açısından özel okullar lehine anlamlı düzeyde bir fark tespit etmiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin TEOG matematik bölümündeki başarılarıyla matematik dersindeki başarıları arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenler TEOG matematik bölümündeki soruların kolay olduğunu ve ayırt edicilik düzeylerinin düşük olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler sınavın kapsamında öğretim programındaki kazanımların uyduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre, okullarda verilen matematik eğitimi TEOG sınavının matematik bölümünden başarılı olabilmek için yeterli düzeydedir. Öğretmenler araştırmada ayrıca derslerde, sınavda soru gelen kazanımlara ağırlık verdiğini ve diğer kazanımları ihmal ettiğini, sınav sonrası süreçte öğrencilerin derse motivasyonunu sağlamada zorluk çektiğini ve okuldaki yazılı sınavlarında TEOG sınavında çıkan sorulara benzer sorular sorduğunu ifade etmiştir.

Hatipoğlu (2016) LYS-5 sınavının etkilerini incelediği çalışmasında 50 İngilizce öğretmeni adayından hem nicel hem de nitel veriler toplamıştır. Verilerin analizi sonucunda, katılımcıların büyük bir kısmı bu yabancı dil sınavının, İngilizcenin nasıl öğrenileceği, öğretileneceği, öğretim sürecinin nasıl planlanacağı ve yapılandırılacağı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, hatta bu süreci belirlediğini ifade etmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, bu tür sınavlar öğrencilerin dile bakışını ve öğrenme şekillerini de etkilemektedir. Sınav içeriğinin etkisiyle, öğrenciler gramer, kelime ezberleme ve okuma becerisini geliştirmeye odaklanırken, iletişimsel diğer dil becerilerinin göz ardı edildiği görülmüştür. Araştırmaya göre, öğrencilerin dil öğrenmedeki temel kaynakları ders kitapları ve test kitapları olurken, dili kullanma ve üretmeye yönelik materyalleri öğrenciler tercih etmemiştir.

Kılıçkaya (2016) TEOG sınavının geri etkisini ele amış ve sınavın dil öğrenme faaliyetlerine ve temel dil becerilerine yönelik olumsuz etkilerini ortaya koymuştur. Nitel araştırma deseni kullanılarak 30 öğretmenden veri toplanan araştırmada TEOG sınavının dil öğretme faaliyetlerine olumsuz etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmada, TEOG'un temel dil becerileri olan dinleme, konuşma ve yazma gibi alanları kapsamaması önemli bir kısıtlama olarak belirlenmiştir. Kitap seçimi, öğretim dili, sınıf içi değerlendirme ve öğrenci anksiyetesi gibi konularda önemli derecede etkisi olan TEOG sınavının öğrenciler, öğretmenler, aileler ve yöneticiler için olumsuz geri etkisi olduğu görülmüştür. Araştırmada, TEOG sınavında yapılması gereken değişiklikler ve sınavın ülke genelinde uygulanması sürecinde ortaya çıkan olumsuz etkiler vurgulanmış, bu konuda önerilerde bulunulmuştur.

Atila ve Özeken (2015), fen bilimleri öğretmenlerinin TEOG sınavının eğitim-öğretim uygulamalarına etkileri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanan araştırma, TEOG sınavının olumlu ve olumsuz birtakım geri etkisi tespit edilmiştir. Öğretmenlerin TEOG sınavıyla ilgili olumlu görüş beyan ettikleri konular şunlar olmuştur: sınav kapsamının öğretim programı içeriğiyle uyumlu olması, öğrencilerin önceki Seviye Belirleme Sınavı'na göre daha az stres yaşamaları, öğretmenlerin sorumluluklarının artmasına katkı sağlaması ve uygulama şekli sayesinde öğrencilere kolaylık ve fırsat sunması. Öğretmenlerin söz konusu sınavla ilgili olumsuz görüş belirttikleri hususlar ise sınavdan sonra öğrencilerin derse motivasyonlarının

düşmesi ve bu konuda zorluk yaşamaları, sınavın ayırt edicilik düzeyinin düşük olması, sınavda sorulan soruların öğretim programında belirtilen kazanımlara homojen olarak paylaştırılmaması ve sınav nedeniyle veli baskısının olması olmuştur. Araştırmada öğretmenler, okul başarı puanının okul ve derslere verilen önemin artmasında önemli bir rol oynadığını ancak bu konuda eşit ve adil bir değerlendirme yapılmadığını vurgulamışlardır. Son olarak, derslerde sınav odaklı bir öğretim metodolojisi benimsediklerini ve test çözümüne ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir.

Doğan ve Demir (2015) öğrencilerin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersindeki TEOG puanları ile genel okul başarıları arasındaki ilişki çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda araştırmacılar, öğrencilerin cinsiyet, yaş ve okul başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Ancak, öğrencilerin ebeveynlerinin gelir düzeyleri ve eğitim seviyeleri ile okul başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki saptamışlardır. Öğrencilerin not ortalamaları ile TEOG puanları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda, iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Köktürk (2015) hazırlık sınıflarındaki quiz ve ara sınavların İngilizce öğrenme ve öğretme sürecine etkisini incelemiştir. 569 hazırlık sınıfı öğrencisi ve 6 öğretim görevlisinin katılımıyla yürüttüğü çalışma sonucunda, söz konusu sınavların İngilizce öğrenme ve öğretme sürecinde hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre, öğrenciler quizlerde karşılarına çıkacağını bildiği için kelime ve dilbilgisi kurallarını ezberleme yoluna gitmiş; ancak bu durum kısa süreli öğrenmeyi doğurduğu için mevcut öğrenmeleri, öğrencilerin uzun dönem dil gelişimlerinde etkili olmamıştır. Ayrıca, quizlerde dört temel dil becerisini ölçen sorular olmadığı için öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişmediği ifade edilmiştir. Buna karşın öğrencilerin, dört temel dil becerisi ara sınavlarda ölçüldüğü için ara sınavlarda böyle bir durumla karşılaşmadığı görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, dönem içerisinde yapılan quiz sayısının artmasının da öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etki oluşturduğu belirtilmiştir.

Akpınar ve Çakıldere (2013) KPDS ve ÜDS sınavlarının akademisyenlerin alıcı ve ifade edici becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırmada, 26 maddelik anket

formu aracılığıyla 103 akademisyenin ağırlık verdiği dil becerisi, KPDS ve ÜDS'ye hazırlık şekli ve ilgili sınavların dil gelişimlerine etkisine yönelik tutumları tespit edilmiş ve veriler parametrik olmayan analiz tekniklerinden ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, ilgili sınavlardan en olumlu etkilenen dil becerisi okuma becerisi olmuştur. Bu bulgu, KPDS ve ÜDS sınavlarının ifade edici dil becerilerine (konuşma ve yazma) ve alıcı dil becerilerinden dinleme becerisine olumsuz etkisinin bir göstergesi olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak, katılımcılar sınavda ölçülen gramer, okuma ve kelime bilgisine daha çok odaklanırken sınavda test edilmeyen dil becerilerini ihmal ettiklerini ifade etmiştir. Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise katılımcıların akademisyenler olması ve akademik kariyerlerinde uluslararası yayın ortaya koymaları beklenmesine rağmen sınavlarda yazma becerisinin ihmal edilen beceriler arasında yer almasıyla ilgili olmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar her ne kadar bu durumdan memnun olmasalar da birçoğu yazma becerisini geliştirmek için herhangi bir şey yapmadığını beyan etmiştir.

Fırat ve Yaratan (2013) Kuzey Kıbrıs'taki liselerde bulunan fen, matematik ve dil öğretmenlerinden oluşan toplamda 86 öğretmen ve 120 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada öğretmenler ve öğrenciler, merkezi sınavların (YGS ve LYS-5) içeriği ile lise müfredatında kullanılan içerik arasında yüksek bir tutarsızlık olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğretmenlere merkezi sınav odaklı ders vermeleri yönünde baskı yapmışlardır. Bu durum, öğretmenlerin içerik seçimi, müfredat uygulaması ve öğretmen tarafından yapılan sınavlar üzerinde güçlü bir geri etki yaratmıştır.

Şentürk (2013) Cambridge tarafından yapılan KET (Key English Test) testinin geri etkisini incelemiştir. Özel bir ortaokulda görev yapan öğretmen ve öğrencilerle yapılan çalışma sonucunda, bu sınavı uygulamanın hem öğretimsel hem de iletişimsel olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur. Sınav kapsamı gereği öğretmenlerin de dört dil becerisinin öğretimine ağırlık verdiği, dili iletişimsel olarak kullanmaya özen gösterdikleri görülmüştür. Katılımcılar söz konusu sınava hazırlanmadan öncesi ve sonraki süreçleri ele aldıklarında, önemli derece farklılığın meydana geldiğini hem öğrenme hem öğretme hem de sınıf içi iletişim açısından büyük farklılıkların meydana geldiğini ifade etmiştir.

Özmen (2011b) KPSS'nin öğretmen adayları üzerindeki geri etkisini incelendiği çalışmasında, özel bir sınav hazırlık kursuna devam eden 164 öğretmen adayıyla görüşmeler gerçekleştirerek araştırma verilerini toplamış; verilerin analizi sonucunda, KPSS'nin öğretmen adayları, aileleri ve öğretmen eğitim programları üzerinde ciddi ve olumsuz etkileri olduğunu saptamıştır. Bu olumsuz sonuçlar şu şekilde sıralanmıştır: fakülte programlarında geçirilen sürenin niceliksel ve niteliksel olarak olumsuz etkilenmesi, KPSS'nin nitelikli öğretmenleri ayırt etme konusunda güvenilir bulunmaması ve bu durumun adaylarda motivasyon kaybına yol açması, lisansüstü eğitimine devam etmeyi planlayan adayların bilim sınavlarına hazırlanabilmeleri için sınırlı zaman kalması ya da hiç zaman kalmaması.

1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Puspitasari (2024) Endonezya'daki ortaöğretim kurumlarında yüksek riskli sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerini ve bu sınavların sosyokültürel faktörlerle nasıl etkileşime girdiğini araştırmıştır. Nitel bir araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada, çeşitli öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmeler ve gözlemler yoluyla veri toplanmıştır. Bulgular, ulusal sınavların sadece öğretim yöntemleri üzerinde değil, aynı zamanda öğretmenlerin toplumsal ve kültürel bağlamdaki rollerine de etki ettiğini göstermektedir. Yüksek riskli sınavların, öğretmenlerin eğitime yaklaşımlarını değiştirdiği, öğretim odaklarını daralttığı ve öğrencilerle olan etkileşimlerini sınırladığı belirtilmiştir. Ayrıca, bu sınavların öğretmenlerin toplumsal statü ve prestij algılarını da etkilediği, bu nedenle sınavların etkilerinin sınıf dışına taşıdığı vurgulanmıştır.

Hasanudin ve arkadaşları (2023) bir üniversitedeki İngilizce Öğretim Programı kapsamında okuma testlerinin motivasyon üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Bu araştırma, öğrencilerin sınav algılarını ve motivasyonlarını anlamak için karma yöntem kullanmıştır. 120 öğrencinin anket sonuçları ve 12 öğrenci ile yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler, sınavın öğrenciler üzerinde genellikle olumlu bir etki yarattığını göstermiştir. Öğrenciler, sınavın öğrenme hedeflerini karşılayıcı olduğunu ve motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Ancak, sınav hazırlığı konusunda hala bazı belirsizlikler bulunmuştur.

Hotamova (2023) öğrencilerin bakış açıları ve deneyimleri aracılığıyla Özbekistan'daki üniversite giriş sınavlarına hazırlık süreçlerini, özellikle İngilizce kısmını, öğretim programının hedefleriyle ne ölçüde uyumlu olduğunu keşfetmeyi amaçlamıştır. Çalışma, geri etkiyi kavramsal çerçeve olarak kullanmış ve veri analizi için yansıtıcı tematik analiz yöntemini uygulamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Özbekistan'daki birinci sınıf devlet üniversitesi öğrencileri oluşturmuştur. Bulgular, geri etkinin karmaşık ve bağlama özgü bir yapıda olduğunu göstermiştir. Özellikle, yüksek riskli devlet üniversitesi giriş sınavlarının olumsuz geri etkisi, bütünsel eğitim yerine sınav konularına öncelik verilmesine yol açmış, İngilizce öğretimi ile öğretim programı arasında uyumsuzluk yaratmıştır. Sonuç olarak, araştırma, Özbekistan'ın devlet üniversitesi kabul sisteminde daha bütüncül bir değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi gerektiğini önermiştir.

Mirza ve arkadaşları (2023) tarafından Cezayir'de gerçekleştirilen araştırmada da yüksek riskli Baccalaureate sınavlarının öğretmenlerin algıları üzerindeki olumsuz yansımaları incelenmiştir. Araştırmada açıklayıcı nicel bir desen benimsenmiş ve çevrimiçi anketler aracılığıyla 85 İngilizce öğretmeni üzerinde veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, Baccalaureate sınavlarının yetkinlik temelli olmaktan uzak olduğunu ve bu sınavların öğretmenleri geleneksel yöntemlere yönelttiğini ortaya koymuştur. Öğretmenler, sınav gereksinimlerinin müfredatla uyumlu olmadığını ve bu durumun yetkinlik temelli yaklaşımın (competency-based approach) etkili bir şekilde uygulanmasını engellediğini düşünmektedir. Bu sonuçlar, eğitim reformlarının gerçekleştirilmesinde sınavların etkisinin ne kadar büyük olduğunu ve Baccalaureate sınavlarının öğretim stratejileri üzerindeki olumsuz etkilerini göstermiştir.

Sardi ve arkadaşları (2022) yoğunlaştırılmış TOEFL eğitim programının öğrencilerin öğrenim motivasyonunu ve test skorlarını nasıl etkilediği nicel ve nitel yöntemlerle incelenmiştir. Çalışma, 40 öğrencinin katıldığı deneysel bir tasarıma sahip olup, eşleştirilmiş örneklem t-testi ve nitel veriler toplamak amacıyla yapılan görüşmeleri içermiştir. Araştırma, çeşitli bölümlerden seçilen öğrencilerle, ön test ve son test uygulamaları ile yürütülmüştür. SPSS kullanılarak yapılan eşleştirilmiş örneklem t-testi, öğrencilerin başlangıç ve final skorlarındaki farkları değerlendirmiştir. Sonuçlar, TOEFL skorlarında anlamlı bir artış gösterdiğini ve öğrencilerin eğitim süreci

boyunca yüksek motivasyon sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca, programın öğrencilerin öz çalışmaları ve İngilizce öğrenme konusundaki özgüvenlerini artırdığı belirlenmiştir. Bu bulgular, yoğunlaştırılmış TOEFL eğitim programının öğrencilerin genel başarılarını olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını artırdığını göstermiştir.

Dawadi (2021) Nepal'deki Ortaöğretim Sınavı İngilizce testinin öğrenciler ve ebeveynler üzerindeki geri etkisini araştırmıştır. Çalışmada, yüksek çatalı İngilizce dil testinin öğretim ve öğrenim üzerindeki etkilerini incelenmiştir. Araştırma, testin geri etkisinin, testin uygulandığı eğitimsel, kültürel, politik ve sosyal bağlamlar dikkate alınmadan tam olarak anlaşılamayacağını vurgulamıştır. Çalışma, öğrenciler ve ebeveynlerle yapılan 72 sözlü günlük (oral diaries) ve 24 yarı yapılandırılmış görüşmeden elde edilen verilerle yürütülmüştür. Sonuçlar, ekonomik faktörler, test başarısına bağlı sosyal prestij, ebeveynlerin eğitim geçmişi ve İngilizcenin algılanan önemi gibi çeşitli faktörlerin, testin geri etkisini şekillendirdiğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğrencilerin ezberciliğe aşırı bağımlılıkları dikkat çekmiş ve sınıf içi uygulamalardan etkilendikleri belirlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin İngilizce dil becerilerini geliştirmek için öğrencileri teşvik etmeleri gerektiğini ve bunun için öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını değiştirmelerine yardımcı olacak eğitim veya mesleki gelişim fırsatlarına ihtiyaç duyabileceklerini önermiştir. Bu araştırma, testlerin geri etkisini anlamak için sosyal, kültürel ve ekonomik faktörlerin derinlemesine incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Larsson ve Olin-Scheller (2020) İsveç'teki ulusal sınavın üst düzey İsveççe öğretimi üzerindeki geri etkisi incelemiştir. Araştırmada, okuma, yazma ve konuşma bölümlerinden oluşan sınavın geri etkisini değerlendirmek amacıyla nitel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. 5 İsveççe öğretmeni ile toplamda 21 mülakat yapılmış; mülakatlar 4 bireysel görüşme ve 1 grup görüşmesinden oluşmuştur. Sonuçlar, okuma anlama testinin okuma öğretimi üzerinde sınırlı bir geri etki sağladığını, yazma ve konuşma testlerinin ise önemli derecede geri etki yarattığını göstermiştir. Öğretmenler, ulusal sınav ve özellikle okuma anlama testi ile ilgili olarak çeşitli direnç ve uyum tutumları sergilemişlerdir.

Mutereko (2017) Güney Afrika Cumhuriyeti'nde uygulanan NSC (Ulusal Lise Sertifikası) sınavının geri etkisini araştırdığı çalışmasında sınavın, öğretmenlerin hesap verebilirliğini artırdığı ve sınavı geçen öğrenci sayısını artırmak için öğretmenlerin çaba göstermesinin sınıf öğretimini iyileştirdiği belirtilmiştir. Ancak, sınavın sadece belirli konulara odaklanması nedeniyle müfredatın daraldığı da ifade edilmiştir. Benzer bir şekilde, Damankesh ve Babaii (2015) üniversite giriş sınavlarının öğrencilerin öğrenme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiş ve sınav odaklı stratejilerin olumsuz etkilerini ortaya koymuştur. İran'da yapılan çalışmada, 80 lise 1. sınıf öğrencisinin verileri kullanılarak elde edilen sözlü protokoller analiz edilmiştir. Bu analizler, sınavların öğrencileri ölçme odaklı bir yaklaşıma yönlendirdiğini ve bu yaklaşımın öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde olumsuz bir etki yarattığını göstermiştir. Özellikle, öğrencilerin bu sınavların gereksinimlerine uygun bazı stratejiler geliştirdiği, ancak bu stratejilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Bununla birlikte, stratejilerin hepsi olumsuz olmadığı ve bazı stratejilerin öğrencilerin zihinsel ve dilsel yeteneklerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Araştırmada, bazı öğrenciler, özellikle düşük puan alanlar, sınavdaki önceki maddelerden veya seçeneklerden bazı kelime ve cümleleri kopyaladıklarını, sorulara rastlantısal olarak cevap verdiklerini, herhangi bir veri olmadan tahminde bulduklarını ve hatta sınav sırasında kopya çektiklerini ifade etmiştir. Ayrıca, birçok öğrenci ders kitaplarının yalnızca sınavlarda görünebilecek kısımlarını incelediklerini; kelimeleri, cümleleri, dilbilgisi kurallarını, konuşmaları ve alıştırmaları ezberlediklerini beyan etmiştir.

Aftab, Qureshi ve William (2014) Pakistan'da uygulanan ve lise son öğrencilerinin üniversite eğitimi alıp alamayacağı ve daha iyi iş fırsatları elde edip edemeyeceği hakkında önemli sonuçlar ortaya koyan merkezi İngilizce sınavının geri etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, araştırmacılar verilerini öğretmen ve öğrencilerle yaptıkları görüşmelerden elde etmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerini sınava yönelik şekillendirdiği, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin öğretme faaliyetleri üzerinde doğrudan etkisi olduğu saptanmıştır. Öğretmenler ayrıca sınavların kendilerini içerik temelli öğretime zorladığını, mevcut öğretim programı ve sınav düzeninin kendilerini iletişim temelli dil öğretim yaklaşımından alı koyduğunu ifade etmiştir. Buna ek olarak, sınavın okuma ve yazma becerilerini ölçmesi nedeniyle öğretmenlerin konuşma ve

dinleme becerilerini ihmal ettikleri tespit edilmiştir. Araştırmada, sınavların ezber odaklı cevaplara dayalı olması nedeniyle öğrencilerin üst düzey düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin ihmal edildiği ortaya konmuştur. Sınavların öğrenciler üzerindeki etkisine bakıldığında ise, öğrencilerin sınav kaynaklı alışılmış ezber stratejilerine odaklandıkları ve sınava hazırlık kitaplarındaki bu tür aktiviteleri çözdükleri görülmüştür. Öğrenciler ayrıca bu tür sınavların dil gelişimlerine etkisi olmadığını, aktif bir öğrenmeden ziyade pasif bir öğrenme yaklaşımını benimsedikleri ve ezber odaklı cevapların dil gelişimlerine olumlu etkisinin olmadığını düşündüklerini belirtmiştir.

Ramezaney (2014) İngilizce öğretmenleriyle nicel (ölçek) ve nitel (görüşme) veri kaynakları toplayarak araştırma sonuçlarına ulaşmıştır. Üniversite giriş sınavlarının kapsamının öğretmenlerin program planlamasını ve ders öğretim yöntemlerini önemli derecede etkilediğini saptamıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin derslerde sınava hazırlığı ön planda tuttuğunu ve önceki yıllara ait soruların çözülmesiyle ders aktivitelerini gerçekleştirdiklerini göstermiştir. Ayrıca, gramer, kelime öğretimi ve okuma becerileri üzerine odaklanılırken, üniversite giriş sınavlarında ölçülmeyen dinleme, yazma ve konuşma becerilerine yönelik aktivitelerin ihmal edildiği tespit edilmiştir. Mevcut öğretim yöntemleri ile öğretmenlerin ideal gördükleri yöntemler arasında ise belirgin bir uyumsuzluk olduğu ortaya konmuştur.

Ahmad ve Rao (2012) merkezi sınavların geri etkisinin Pakistan'daki yüksek ortaöğretim düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin metodoloji seçimi üzerindeki etkilerini değerlendirmiş ve mevcut test sisteminin öğrencilerin iletişimsel yeterlilikleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığını incelenmiştir. Araştırma sonucunda, mevcut sınav sisteminin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumsuz etki yarattığını ortaya koymuştur. Çalışmada, öğretmenlerin temel olarak öğrencileri sınavlara hazırlamanın ön planda olduğu ve bu durumun öğretim metodolojisi seçimlerini etkilediği görülmüştür. Merkezi sınavların kapsamının da etkisiyle, öğrencilerin iletişimsel yeterliliğinin olumsuz etkilendiğinin ve sınıflarda yaratıcılığa daha az dikkat edildiğinin altı çizilmiştir. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin sınav kaygısının İngilizce öğrenme ve öğretme süreçlerini olumsuz etkilediği belirtilmiş; sınıfta geçirilen zamanın büyük bir kısmının sınav tekniklerine odaklanarak harcandığı ve sınıf etkinliklerinin ana amacının sınavlara hazırlık olduğu ortaya konmuştur.

Salehi ve Yunus (2012) tarafından yürütülen bir çalışmada İran'daki Üniversite Giriş Sınavı'nın geri etkisini, lise İngilizce öğretmenlerinin bakış açısından incelenmiştir. Sınav, lise mezunlarının yükseköğretime kabulü için tasarlanmış, çoktan seçmeli ve yüksek riskli bir sınavdır. Çalışmanın amacı, bu sınavın lise İngilizce öğretmenleri üzerindeki geri etkisini araştırmaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için, İran'ın İsfahan şehrindeki beş ana eğitim bölgesinde görev yapan 132 İngilizce öğretmenine bir anket uygulanmıştır. Sonuçlar, sınavın İngilizce öğretmenlerini dersleri sınavın içeriğine ve formatına uygun hale getirmeye zorladığını, bu durumun ise olumsuz etkiler yarattığını göstermiştir. Ayrıca, sınıflarda konuşma, yazma ve dinleme gibi dil becerilerine çok az dikkat edildiği, çünkü bu becerilerin sınavda test edilmediği belirlenmiştir.

Sukyadi ve Mardiani (2011) tarafından yürütülen çalışmada ise Endonezya'da lise öğrencilerine yönelik yapılan İngilizce Ulusal Sınavı'nın geri etkisi araştırılmıştır. Araştırma, üç farklı okulda sınav başarı düzeyine göre kategorize edilmiş öğrenciler ve öğretmenlerle yapılmıştır. Çalışmanın amacı, bu ulusal düzeyde yapılan İngilizce sınavının öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve materyalleri ile öğrencilerin ders içindeki öğrenme süreçleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları ise öğretmenlerin ve öğrencilerin bu sınava dair farklı algılara sahip olduğunu göstermiştir. Sınavın, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini, zaman düzenlemesini, materyalleri ve değerlendirme yöntemlerini etkilediği; öğrencilerin ise test odaklı öğrenme stratejilerini geliştirdiği bulunmuştur. Sınavın geri etkisi hem olumlu hem de olumsuz olarak, güçlü, belirli ve kısa süreli olarak gözlemlenmiştir.

Türkiye'de ve yurt dışında merkezi sınavların geri etkisine dair yapılan çalışmalarda, sınav kapsamının dar olması nedeniyle öğrencilerin bazı becerilerinin gelişirken diğer becerilerinin ihmal edildiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmalarda, sınavlar okuma, gramer ve kelime bilgisi gibi becerileri geliştirirken, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin göz ardı edildiği açıkça ifade edilmiştir. Ayrıca, bu sınavların öğretim uygulamaları üzerinde olumsuz bir geri etkiye sahip olduğu da sıkça belirtilmiştir. Özellikle sınav odaklı öğretim anlayışının yaygınlaşması, öğretim programlarının sınava hazırlık için daraltılması, dil becerilerine yönelik aktivite çeşitliliğinin azalması ve iletişimsel dil öğretimi yerine dilbilgisi odaklı öğretim

yöntemlerinin tercih edilmesi bu çalışmaların ortak bulgularıdır. Ek olarak, sınavların kapsam geçerliliği ve ayırt edicilik açısından da sorunlar taşıdığı dile getirilmiştir.

Bunların yanında mevcut merkezi sınav sisteminin, özellikle LGS ve YKS sınavlarının paydaşlar üzerindeki etkilerine odaklanan çalışmalarda, bu sınavların yabancı dil öğrenimi üzerindeki geri etkisi incelenmiştir. Bu araştırmalar sınav kapsamı dışında kalan dersler ve konulara yönelik olarak öğrenci, öğretmen, okul idaresi ve ailelerin olumsuz tutumlar sergilediklerini göstermektedir. Bu çalışmaların bulguları, tartışma ve sonuç bölümünde değerlendirilmiştir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri kaynakları, veri toplama süreci ve veri analizi yaklaşımı detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Merkezi sınavların öğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına geri etkisinin incelendiği bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama desenleri arasında yer alan ilişkisel tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Tarama modellerinin benimsendiği araştırmalarda hedefler genellikle soru cümleleriyle ifade edilmektedir. Bu araştırmalarda genel olarak karşılaşılan sorular “Ne idi? Nedir? Ne ile ilgilidir?” gibi sorular olurken, bu tür araştırmalarda “Neden?” sorusuna ilişkin derinlemesine bir cevap sunulmaz (Büyüköztürk, 2016a). İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha fazla değişken arasında birlikte bir etkileşimin mevcudiyeti ve/veya değişkenler arasındaki ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2017). İlişki düzeylerinin belirlenmesinde yaygın olarak iki türlü yaklaşım benimsenmektedir: Korelasyonel ilişki ve karşılaştırma. Korelasyonel ilişkinin “incelenmesi durumunda, araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin birlikte veya zıt yönlü olarak değişip değişmediği, eğer bir değişme varsa bunun hangi yönlü ve derecede olduğu tespit edilmeye çalışılır (Comiskey ve Dempsey, 2013). Karşılaştırma türünün uygulandığı ilişkisel araştırmalarda ise, bağımlı değişkenlerde ortaya çıkabilecek farklılıkların bağımsız değişkenin alt düzeylerine göre nasıl bir farklılık göstereceği incelenmektedir (Karasar, 2017). Araştırmanın amaçları ve alt amaçları dikkate alındığında, ilişkisel tarama modelinin araştırma için uygun olduğuna karar verilmiştir.

2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni 2020 yılında 8. sınıfta LGS sınavına giren ve 2024 yılı itibariyle 12. sınıfta değişik lise türlerinde okuyan öğrencilerinden oluşmuştur. Örneklem ise bu liselerden yansız örnekleme yöntemi ile seçilmiş 416’sı kız 390’ı

erkek, toplam 806 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcılarla ilgili demografik bilgiler Tablo 2.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1. Katılımcıların Demografik Dağılımı

Değişken	Alt Düzey	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	390	48,4
	Kız	416	51,6
	Toplam	806	100,0
Okul Türü	Anadolu Lisesi	368	45,7
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	211	26,2
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	77	9,6
	Fen Lisesi	64	7,9
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	60	7,4
	Sosyal Bilimler Lisesi	26	3,2
	Toplam	806	100,0

Tablo 2.1’de de görüldüğü gibi, altı farklı lise türünde öğrenim gören katılımcıların çoğunluğu Anadolu liselerinde ($f=368$; %45,7) eğitimine devam ederken, bu katılımcıları sırasıyla Anadolu İmam Hatip Lisesi ($f=211$; %26,2), Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ($f=77$; %9,6), Fen Lisesi ($f=64$; %7,9), Çok Programlı Anadolu Lisesi ($f=60$; %7,4) ve Sosyal Bilimler Lisesinde ($f=26$; %3,2) öğrenim gören öğrenciler izlemiştir. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencileri hariç katılımcıların hepsi on ikinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Sosyal Bilimler Lisesi katılımcılarının on birinci sınıftan seçilmelerinin sebebi bir sene hazırlık görmüş olmalarından dolayı 2023-2024 eğitim öğretim yılında on birinci sınıfta olmalarıdır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2020 Haziran LGS İngilizce (EK-2) testi soruları kullanılmıştır. Sınav iki oturumdan oluşmaktadır. Birinci oturum saat 09.30’da, ikinci oturum ise saat 11.30’da başlamaktadır. Sınavda, sözel dersler (Türkçe, T.C.

İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Yabancı Dil) için soru başına bir buçuk dakika, sayısal dersler (Fen Bilimleri ve Matematik) için ise soru başına iki dakika zaman ayrılmıştır. Sözel bölümde her ders için onar soru toplamda 50 soru bulunmakta olup toplam süre 75 dakikadır. Sayısal oturumda ise her ders için yirmişer soru olup toplamda 40 soru bulunmakta ve bu oturum için 80 dakika süre verilmektedir. LGS sınavının yapısını ve içerdiği bölümleri daha iyi anlamak için, aşağıda sınav oturumlarına ait soru sayıları ve süre bilgileri Tablo 2.2’de verilmiştir.

Tablo 2.2. LGS Sınavına Ait Bilgiler

Oturum	Bölüm	Soru Sayısı	Süre
Birinci Oturum (Sözel)	Türkçe	20	75 dakika
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	10	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	
	Yabancı Dil	10	
	Toplam	50	
İkinci Oturum (Sayısal)	Fen ve Teknoloji	20	80 dakika
	Matematik	20	
	Toplam	40	

* Birinci oturum ile ikinci oturum arasında 45 dakika ara verilmektedir.

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi, LGS’nin birinci oturumunda yer alan İngilizce testine toplam 15 dakika ayrılmıştır. Sözel oturumda, İngilizce testi için belirlenen 10 soru, diğer sözel derslerle birlikte çözülmekte olup, her bir soru için ortalama 1,5 dakika süre tanınmaktadır. Bu süre dikkate alındığında, İngilizce testini tamamlamak için öğrencilere toplamda 15 dakika verilmektedir.

Araştırma kapsamında Haziran 2020 İngilizce testinin soruları katılımcılara 15 dakika içinde çözmeleri için verilmiştir. Çözdükleri sınav puanlarının yanı sıra gerçek LGS sınav sonuçları da araştırmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan İngilizce testi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp uygulandığı için, geçerlik ve güvenilirlik analizleri kapsamlı bir şekilde yapılmış ve onaylanmıştır. Bakanlık tarafından hazırlanan sınavların ölçme ve değerlendirme kriterlerine uygun olarak yüksek düzeyde geçerlilik ve güvenilirlik taşıdığı belirtilmektedir (MEB, 2020). Bu nedenle,

araştırmada kullanılan verilerin doğruluğu ve güvenilirliği sağlanmış olup, elde edilen sonuçlar güvenilir kabul edilebilir.

2.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce etik kurul izni için başvuru yapılmış ve ilgili birimlere yazılar gönderilmiştir. Siirt Üniversitesi Rektörlüğünün ve Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğünün onayının ardından veri toplama işlemine başlanmıştır. Verilerin toplanacağı okullar tespit edilerek okullara gidilmiş, izin belgeleri ibraz edilerek araştırmada yer alacak öğrencilere veri toplama aracı dağıtılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde gönüllülük ilkesi temel alınarak hareket edilmiş, araştırmaya katılmak istemediğini beyan eden öğrencilere veri toplama aracı dağıtılmamıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde yer alan demografik bilgi formu sayesinde öğrencilerin isim, soyisim, sınıf ve numara bilgilerine ulaşılmıştır. Veri toplama aracının ikinci bölümünde ise Haziran 2020 LGS sınavının İngilizce bölümündeki sorular yer almıştır. Öğrenciler her iki bölümü de tamamladıktan sonra araştırmaya katkıları için teşekkür edilmiştir. Son olarak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden LGS 2020 istatistikleri alınmış, bu Şekilde sonuçlarına ulaşılamayan öğrencilerin puanları ise bir idareci refakatinde birinci blmdeki demografik bilgilerinden yola çıkararak e-okul üzerinden künye bilgilerinden yararlanarak Haziran 2020 eğitim ğretim yılı LGS sınavı İngilizce puanlarına ulaşılmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Merkezi sınavların ğrencilerin İngilizce dersi akademik başarılarına geri etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışma kapsamında toplanan veriler uygun veri istatistikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Toplanan verilerin nicel verilerden oluşması nedeniyle veriler elektronik ortama aktarıldıktan sonra istatistiksel paket programlarından biri olan SPSS programını aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz öncesinde, verilere tek değişkenli (± 3 z değeri) ve çok değişkenli (mahalanobis uzaklığı) u değer analizi uygulanmış, u değer özellikleri gösteren yedi katılımcı veri grubundan çıkarılmıştır. U değerler ayıklandıktan sonra, yapılacak karşılaştırmalarda

kullanılacak analizlere karar verme adımına geçilmiştir. Uygulanacak analiz tekniğine karar vermede, değişkenlerin normallik verileri dikkate alınmıştır. Normallik testlerinde üç ölçüt dikkate alınmıştır.

1. Kolmogorov Smirnov (K-S) ve Shapiro Wilk testleri

- Bu testler, veri grubunun normal dağılım özelliği taşıdığı yokluk hipotezi üzerinden analizleri gerçekleştirir.
- Anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olması normal, 0,05'ten küçük olması anormal dağılımı gösterir.
- Veri grubu 35'ten büyükse Kolmogorov Smirnov, küçükse Shapiro-Wilk testi tercih edilir (McKillup, 2012).

2. Çarpıklık ve basıklık indeksi:

- Çarpıklık/basıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesi sonucu hesaplanan p değerinin $\alpha=0.05$ için 1.96 ve $\alpha=0.01$ için 2.58'den küçük çıkması, puanların normal dağıldığının bir göstergesidir (Howitt ve Cramer, 2011; Field, 2009; Hair, vd. 1998).

3. Çarpıklık ve basıklık değerleri:

- Çarpıklık ve basıklık değerlerinin (-1, +1) arasında bulunması da veri grubunun normal dağılım gösterdiğinin bir kanıtı olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2016b).

Ölçütlerin çoğunluğunu sağlayan (Ek-1) veri grubunun dağılımı normal kabul edilmiş ve bu veri grubuna parametrik analiz teknikleri (bağımsız gruplar t testi, ilişkili örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi) uygulanmıştır.

Araştırma bulgularını raporlarken, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar için etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerini hesaplamak için yapılan analizlere göre farklı teknikler kullanılmıştır. Bağımsız gruplar t-testi ve ilişkili örneklem t testi sonuçları için etki büyüklüğü, Cohen'in d değeri kullanılarak değerlendirilmiştir (Küçük: 0,2; Orta: 0,5; Büyük: 0,8 ve üzeri). Ayrıca, tek yönlü ANOVA (Varyans Analizi) sonuçları için etki büyüklüğü, eta kare η^2 değeri kullanılarak değerlendirilmiştir (Küçük: 0.01; Orta: 0.06; Büyük: 0.14 ve üzeri) (Ulupınar ve İnce, 2021). Değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için pearson korelasyon analiz yapılmıştır. Korelasyon

katsayılarının yorumlanmasında aşağıdaki tablodan yararlanılmıştır. (Ersöz ve Ersöz, 2019).

Tablo 2.3. *Korelasyon aralıkları ve ilişki düzeyleri*

Korelasyon Aralığı	İlişki Düzeyi
0,00-0,25	Çok zayıf
0,26-0,49	Zayıf
0,50-0,69	Orta
0,70-0,89	Yüksek
0,90-1.00	Çok yüksek

*Ersöz ve Ersöz (2019)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur. Araştırma sorularında belirtilen okul türü, zaman ve cinsiyet değişkenlerine göre analizlerden elde edilen bulgular verilmeden önce LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Katılımcıların LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Test	N	Min.	Maks.	\bar{X}	S.S.
LGS	806	0,00	100,00	48,01	29,98
LGS Tekrar	806	0,00	100,00	39,31	30,57
LGS Fark	806	-30,00	50,00	8,71	14,89

Tablo 3.1’de öğrencilerin LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark testlerine ilişkin betimsel istatistikleri verilmiştir. Buna göre, LGS (Gerçek Sınav) testinde 0 ile 100 arasında puan alan katılımcıların ortalaması 48,01+29,98 olarak hesaplanmıştır. Öğrenciler LGS testinin ikinci uygulamasında (LGS-Tekrar) ise 0 ile 100 arasında puan almış, bu testteki ortalamaları 39,31 + 30,57 olarak hesaplanmıştır. LGS ve LGS-Tekrar testlerinin karşılaştırılmasından elde edilen LGS-Fark puanlarında ise katılımcıların -30 ile 50 arasında puanlara sahip olduğu, bu puana ilişkin ortalamaları 8,71 +14,89 olarak hesaplandığı görülmektedir.

3.1. LİSE TÜRÜNE GÖRE LGS, LGS-TEKRAR VE LGS-FARK PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanları okudukları lise türüne göre karşılaştırılarak sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2. LGS, LGS-Tekrar Testi ve LGS-Fark Puanlarının Okullara Göre Karşılaştırılması

Test	Grup	N	\bar{X}	S.S.	F	p	η^{2***}	Fark
LGS	Anadolu Lisesi ⁽¹⁾	368	46,68	29,16	73,80	<0,001*	0,32	
	Sosyal bilimler Lisesi ⁽²⁾	26	85,38	8,11				1-2*,1*-3,1-6*
	Anadolu İmam Hatip L. ⁽³⁾	211	35,26	23,18				2*-3,2*-4,2*-5,
	Meslek ve Teknik A.L. ⁽⁴⁾	77	42,86	23,33				2-6*,3-6*,4-6*,
	Çok Programlı A.L. ⁽⁵⁾	60	39,67	20,75				5-6*
	Fen Lisesi ⁽⁶⁾	64	96,56	5,11				
	Toplam	806	48,01	29,98				
LGS-Tekrar	Anadolu Lisesi ⁽¹⁾	368	36,63	28,11	82,24	<0,001*	0,34	
	Sosyal bilimler Lisesi ⁽²⁾	26	85,00	17,94				1-2*,1*-3,1-6*,
	Anadolu İmam Hatip L. ⁽³⁾	211	26,97	23,63				2*-3,2*-4,2*-5,
	Meslek ve Teknik A.L. ⁽⁴⁾	77	34,16	24,67				3-6*,4-6*,5-6*
	Çok Programlı A.L. ⁽⁵⁾	60	32,33	21,10				
	Fen Lisesi ⁽⁶⁾	64	89,53	12,01				
	Toplam	806	39,31	30,57				
LGS-Tekrar1	Anadolu Lisesi ⁽¹⁾	368	37,73	0,74	10,29	<0,001**	0,06	
	Sosyal bilimler Lisesi ⁽²⁾	26	54,19	2,88				1-2*,1-6*,2*-3,
	Anadolu İmam Hatip L. ⁽³⁾	211	37,48	1,01				2*-4,2*-5,3-6*,
	Meslek ve Teknik A.L. ⁽⁴⁾	77	38,41	1,62				4-6*,5-6*
	Çok Programlı A.L. ⁽⁵⁾	60	39,22	1,84				
	Fen Lisesi ⁽⁶⁾	64	49,50	2,02				
LGS-Fark	Anadolu Lisesi ⁽¹⁾	368	10,05	15,25	2,55	0,027*	0,02	
	Sosyal bilimler Lisesi ⁽²⁾	26	0,38	18,00				
	Anadolu İmam Hatip L. ⁽³⁾	211	8,29	14,04				
	Meslek ve Teknik A.L. ⁽⁴⁾	77	8,70	15,25				1-2*
	Çok Programlı A.L. ⁽⁵⁾	60	7,33	15,39				
	Fen Lisesi ⁽⁶⁾	64	7,03	12,04				
	Toplam	806	8,71	14,89				

*Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ** Kovaryans Analizi *** Eta kare etki büyüklüğü

Tablo 3.2’de LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanlarının okul türüne göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin LGS puanları okudukları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir ($F_{(5,800)}=73,80$;

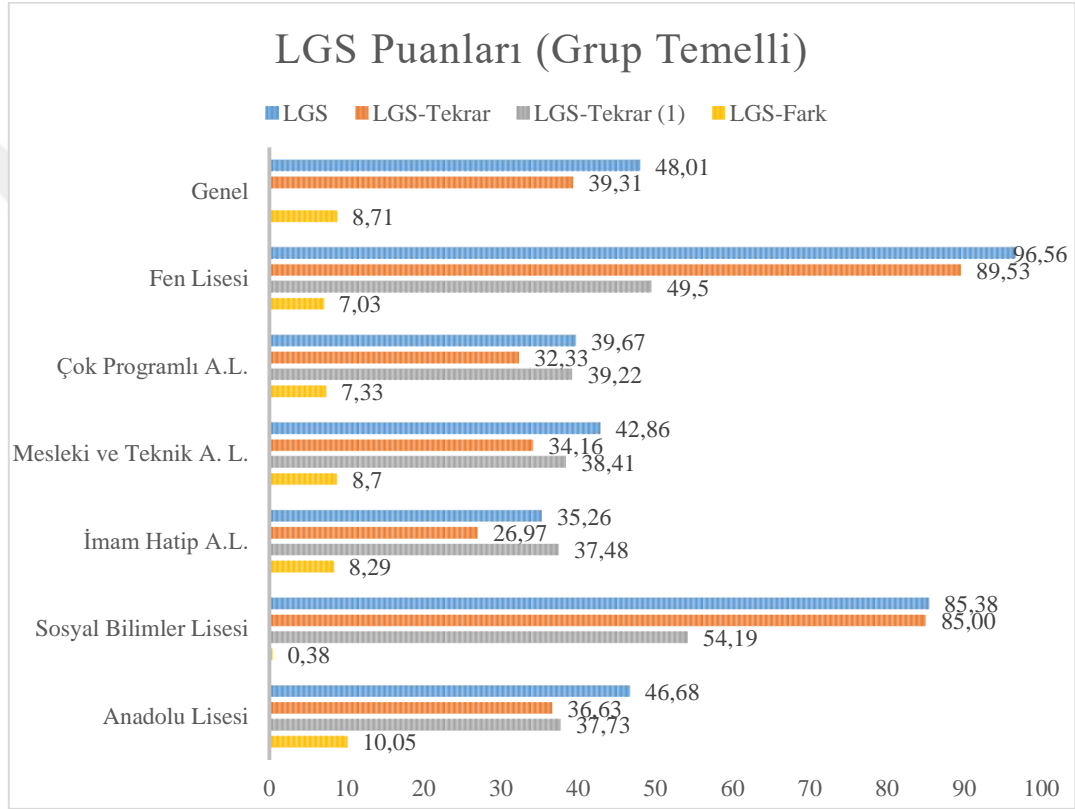
$p < 0,001$). İkili grup karşılaştırmalarına ilişkin post hoc testleri (Scheffe Testi) sonuçlarına göre, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer lise türlerindeki öğrencilerden; Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Lisesi dışındaki diğer lise türlerindeki öğrencilerden; Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek LGS ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin LGS-Tekrar testi ortalamaları, ilk uygulamada gruplar arasında anlamlı farklılıklar meydana gelmesi sebebiyle hem ilk uygulamanın etkisi arındırılarak (kovaryans analizi) hem de mevcut haliyle (tek yönlü varyans analizi) karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin LGS-Tekrar testi ortalamalarının her iki ölçümde de okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır [($F_{\text{mevcut}(5,800)}=82,24$; $p < 0,001$), ($F_{\text{kovaryans}(5,800)}=10,29$; $p < 0,001$)]. İkili grup karşılaştırmalarına ilişkin post hoc testleri sonuçları mevcut puanlar bakımından değerlendirildiğinde, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilimler Lisesi dışındaki diğer lise türlerindeki öğrencilerden; Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Lisesi dışındaki diğer lise türlerindeki öğrencilerden; Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Anadolu İmam Hatip Lisesindeki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek LGS-Tekrar ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur. İkili grup karşılaştırmalarına ilişkin post hoc testleri sonuçları ilk uygulamadan arındırılmış puanlar bakımından değerlendirildiğinde, Fen Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilimler Lisesi dışındaki diğer lise türlerindeki öğrencilerden; Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Lisesi dışındaki diğer lise türlerindeki öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek LGS-Tekrar ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur.

Son olarak, LGS ve LGS-Tekrar testlerinden elde edilen LGS-Fark puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, yapılan analiz sonucunda LGS-Fark puanlarının öğrenim görülen okula göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F_{(5,800)}=2,55$; $p=0,027$). İkili grup karşılaştırmalarına ilişkin post hoc testleri sonuçlarına göre, bu farklılaşma Anadolu Lisesinde öğrenim gören öğrenciler ile Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı oranda meydana gelmiş, Sosyal Bilimler Lisesindeki öğrencilerin fark puanlarının daha düşük olduğu, diğer bir deyişle, uygulamalar arasında benzer başarı profili gösterdiği

bulunmuştur. Tablo 3.2 genel olarak değerlendirildiğinde LGS ve LGS-Tekrar testlerinde okullar arasındaki farkların etkisi büyük bir etki büyüklüğüne işaret ederken, LGS-Fark puanlarında ise etki büyüklüğü daha küçüktür. Bu durum, LGS ve LGS-Tekrar testlerinde okullar arasındaki farklılıkların güçlü bir şekilde belirgin olduğunu, ancak LGS-Fark puanları üzerinde bu etkinin daha sınırlı olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin okudukları okul türüne göre LGS, LGS-Tekrar, LGS-Tekrar (1) ve LGS-Fark puanlarına ilişkin veriler Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1. LGS Puanları (Grup Temelli)

Şekil 3.1’de görüldüğü üzere LGS-Tekrar puanları açısından sırasıyla 89,53 ile Fen Lisesi ve 85,00 ile Sosyal Bilimler Lisesi en yüksek puanları almıştır. Ancak LGS-Fark puanları açısından 0,38 ile Sosyal Bilimler Lisesinin en az puanı aldığı ve öğrencilerinin LGS ve LGS-Tekrar puanları birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. LGS-Tekrar puanının en düşük olduğu grup ise 26,97 ile İmam Hatip Anadolu Lisesi olduğu görülmektedir. LGS- Tekrar (1), öğrencilerin LGS-tekrar testinden elde ettikleri puanların, ilk uygulamanın etkisi arındırılarak kovaryans analizi ile değerlendirilmiştir.

Bu analiz sonucunda da öğrencilerin puanlarının okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür.

3.2. ZAMANA BAĞLI LGS VE LGS-TEKRAR PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin LGS sınavından aldıkları puanlar ile LGS-Tekrar sınavından aldıkları puanların zamana bağlı değişimleri ile ilgili bulgular Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. LGS ve LGS-Tekrar Testlerinin Zamana Bağlı Değişimine İlişkin Bulgular

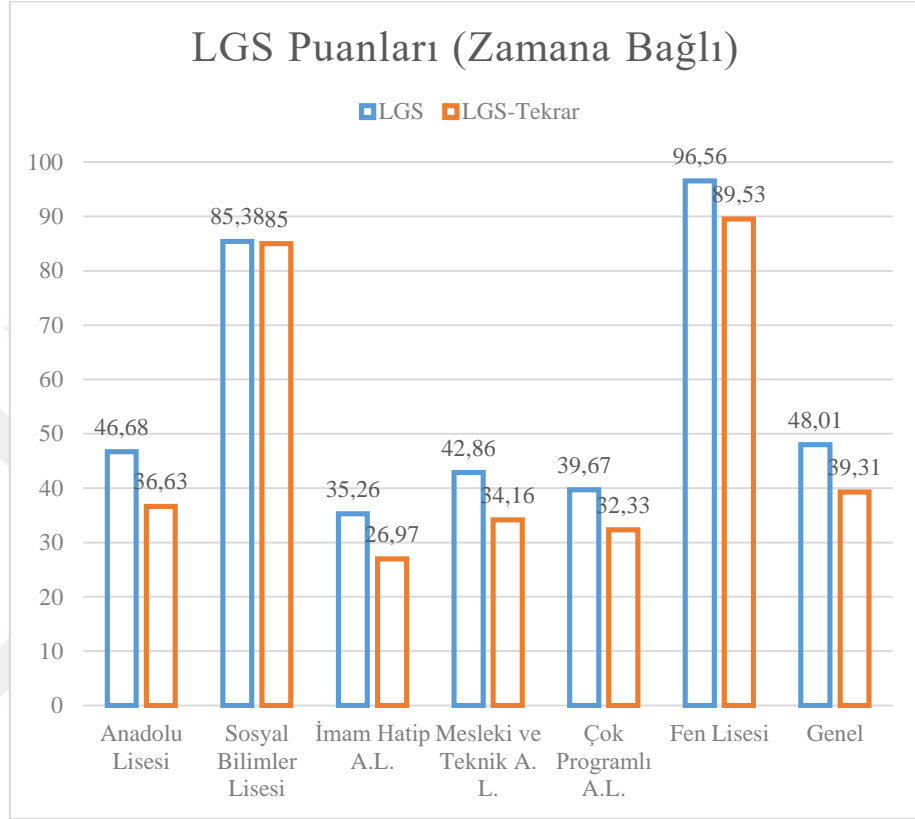
Grup	Test	N	\bar{X}	S.S.	<i>t</i>	<i>p</i> *	<i>d</i> **
Anadolu Lisesi	LGS	368	46,68	29,16	12,64	<0,001	0,67
	LGS-Tekrar	368	36,63	28,11			
Anadolu İmam Hatip L.	LGS	211	35,26	23,18	8,58	<0,001	0,57
	LGS-Tekrar	211	26,97	23,63			
Meslek ve Teknik A.L.	LGS	77	42,86	23,33	5,01	<0,001	0,53
	LGS-Tekrar	77	34,16	24,67			
Fen Lisesi	LGS	64	96,56	5,11	4,67	<0,001	0,58
	LGS-Tekrar	64	89,53	12,01			
Çok Programlı Anadolu L.	LGS	60	39,67	20,75	3,69	<0,001	0,47
	LGS-Tekrar	60	32,33	21,10			
Sosyal Bilimler Lisesi	LGS	26	85,38	8,11	0,11	0,914	--
	LGS-Tekrar	26	85,00	17,94			
Genel	LGS	806	48,01	29,98	16,61	<0,001	0,57
	LGS-Tekrar	806	39,31	30,57			

*İlişkili örneklem t testi ** Cohen d etki büyüklüğü

Tablo 3.3'te LGS ve LGS-Tekrar testlerinin zamana bağlı değişimleri hem okul temelli hem de genel olarak verilmiştir. Buna göre hem okul temelli karşılaştırmalarda hem de genel karşılaştırmada öğrencilerin LGS ve LGS-Tekrar testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma tespit edilmiştir. Sosyal Bilimler Lisesi hariç tüm okullarda, LGS ve LGS-Tekrar testleri arasındaki puan farklarının orta düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Sosyal Bilimler Lisesi'nde ise puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı için etki büyüklüğü hesaplanmamıştır [($t_{\text{Sosyal}}=0,11$; $p=0,914$), ($t_{\text{Anadolu}}=12,64$; $p<0,001$), ($t_{\text{AIHL}}=8,58$; $p<0,001$), ($t_{\text{MTAL}}=5,01$; $p<0,001$), ($t_{\text{CPAL}}=3,69$; $p<0,001$), ($t_{\text{Fen}}=4,67$; $p<0,001$), ($t_{\text{Genel}}=16,61$; $p<0,001$)]. Grup ortalamaları incelendiğinde, bütün karşılaştırmalarda da öğrencilerin ilk uygulamadaki ortalamalarının ikinci uygulamaya göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Test sonuçlarında da görüldüğü gibi, öğrencilerin LGS-Tekrar uygulamasında aldıkları puanlarda gözle görülür bir düşüş olması dikkate değerdir. Bu bulgudan hareketle,

Sosyal Bilimler Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin iki uygulamada da benzer başarı sergilediği söylenebilir.

Öğrencilerin okudukları okul türüne göre aldıkları puanların zamana bağlı değişimi Şekil 3.2'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. LGS Puanları (Zamana Bağlı)

Şekil 3.2'de görüldüğü üzere Sosyal Bilimler Lisesi LGS puanı 85.38 iken LGS-Tekrar puanınının 85.00 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin LGS ve LGS-Tekrar puanlarının zamana bağlı değişiminin en az olduğu grup olduğu söylenebilir. Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ise 42.86 LGS puanı ve 34.16 LGS-Tekrar puanı ile zamana bağlı değişimin en fazla olduğu gruptur.

3.3. CİNSİYETE GÖRE LGS, LGS-TEKRAR VE LGS-FARK PUANLARINA İLİŞKİN BULGULAR

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanları karşılaştırılarak Tablo 3.4'te sunulmuştur.

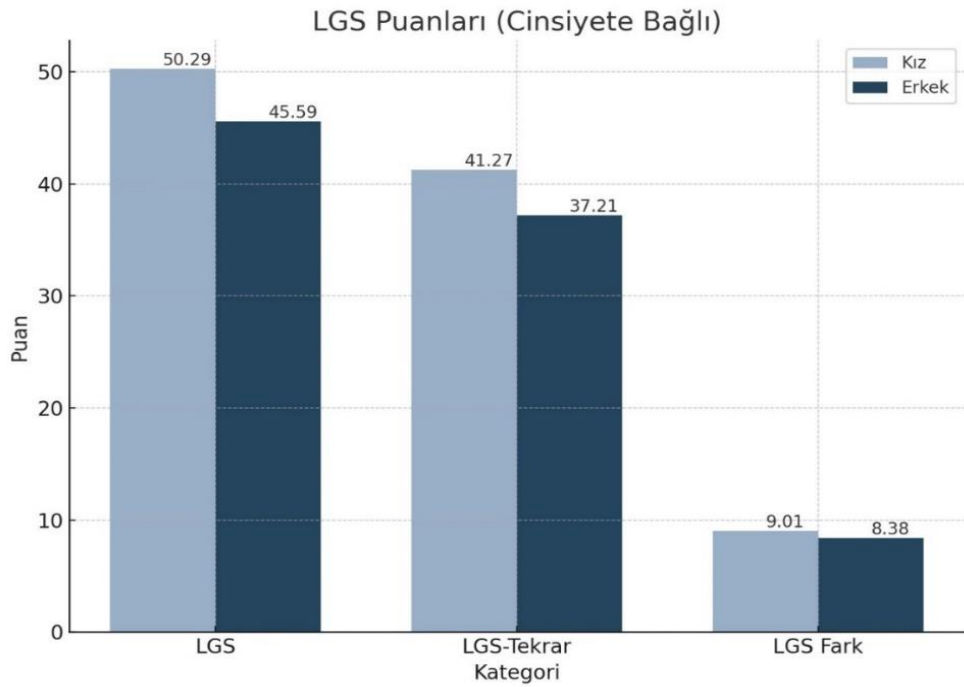
Tablo 3.4. LGS, LGS-Tekrar Testi ve LGS-Fark Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	$t(174)$	p^*	d^{**}
LGS	Erkek	390	45,59	29,80	-2,23	0,026	0,17
	Kız	416	50,29	30,00			
LGS-Tekrar	Erkek	390	37,21	30,34	-1,89	0,059	
	Kız	416	41,27	30,70			
LGS-Fark	Erkek	390	8,38	14,75	-0,60	0,549	
	Kız	416	9,01	15,03			

*Bağımsız gruplar t testi ** Cohen d etki büyüklüğü

Tablo 3.4'te LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanlarının öğrencilerin cinsiyetine göre karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Buna göre, öğrencilerin LGS ortalamaları cinsiyetlerine göre kızlar lehine farklılık göstermiştir ($t_{LGS}=-2,23;p=0,026$). Ancak, bu farklılık nispeten küçük bir düzeydedir. LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanları ise cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir [($t_{LGSTekrar}=-1,89;p=0,059$), ($t_{LGSFark}=-0,60;p=0,549$)].

Öğrencilerin cinsiyete bağlı LGS puanları Şekil 3.3'te verilmiştir.



Şekil 3.3. LGS Puanları (Cinsiyete Bağlı)

Şekil 3,3'te görüldüğü gibi LGS sınavında 50.29 ile kızların erkeklerden daha yüksek başarı gösterdiği görülmektedir. LGS-Tekrar kategorisinde de benzer şekilde 41.27 ile kızların daha yüksek başarı gösterdiği görülmektedir.

LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark Puanlarının birbiri ile ilişkisine gösteren bulgulara Tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5. *LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark Puanlarına İlişkin Korelasyon Bulguları*

Grup/Okul		1	2	3
Anadolu Lisesi	LGS (1)	--		
	LGS-Tekrar (2)	0,86**	--	
	LGS-Fark (3)	0,33**	-0,20**	--
Sosyal Bilimler Lisesi	LGS (1)	--		
	LGS-Tekrar (2)	0,22	--	
	LGS-Fark (3)	0,23	-0,90**	--
Anadolu İmam Hatip Lisesi	LGS (1)	--		
	LGS-Tekrar (2)	0,82**	--	
	LGS-Fark (3)	0,27**	-0,33**	--
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	LGS (1)	--		
	LGS-Tekrar (2)	0,80**	--	
	LGS-Fark (3)	0,24**	-0,40**	--
Çok Programlı Anadolu Lisesi	LGS (1)	--		
	LGS-Tekrar (2)	0,73**	--	
	LGS-Fark (3)	0,35**	-0,39**	--
Fen Lisesi	LGS (1)	--		
	LGS-Tekrar (2)	0,21**	--	
	LGS-Fark (3)	0,22**	-0,91**	--
Genel	LGS (1)	--		
	LGS-Tekrar (2)	0,88**	--	
	LGS-Fark (3)	0,21**	-0,28**	--

**0,05 güven aralığında anlamlılık

Tablo 3.5, farklı lise türleri için LGS, LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanları arasındaki korelasyonları göstermektedir. Genel olarak, LGS ile LGS-Tekrar puanları arasında güçlü ve pozitif korelasyonlar bulunurken, LGS-Fark puanları ile LGS-Tekrar puanları arasında çoğunlukla negatif korelasyonlar gözlemlenmiştir. LGS ve LGS-Fark puanları arasındaki korelasyonlar ise genellikle düşük ve pozitif seviyelerdedir. Fen ve Sosyal Bilimler Liselerinde, LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanları arasındaki negatif korelasyon çok daha yüksektir, bu da bu liselerde öğrenim gören öğrencilerin puan farkının daha belirgin olduğunu göstermektedir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin LGS ortalamaları cinsiyetlerine göre kızlar lehine anlamlı farklılık göstermiştir. 2020 yılında yapılan LGS sınavında da kız öğrenciler Yabancı Dil testinde daha yüksek doğru cevap sayısı ortalamasına sahiptir. Bu bulgu daha önce yapılan 2018 ve 2019 LGS sınavı verileriyle de uyumludur (MEB, 2020). Diğer yandan LGS-Tekrar ve LGS-Fark puanları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

LGS ve LGS-Tekrar testlerinden elde edilen LGS-Fark puanlarının okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş, yapılan analiz sonucunda LGS-Fark puanlarının öğrenim görülen okula göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sosyal Bilimler Lisesindeki öğrencilerin LGS ve LGS-Tekrar testi puanları LGS-Tekrar lehine artmış olsa da istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Sosyal Bilimler Lisesi öğrencilerinin LGS-Tekrar testinin LGS sınav puanından daha yüksek olması onların bir sene yabancı dil hazırlık sınıfı okumalarına ve hala on birinci sınıfta oldukları için YKS sınav hazırlık ve kaygısının tam olarak başlamamasına bağlanabilir. Bu noktadan hareketle, ilgili lisede öğrenim gören öğrencilerin iki uygulamada da benzer başarı sergilediği söylenebilir. Ayrıca okulların nitelikleri arttıkça LGS ve LGS-Tekrar puanlarının görece yüksek buna karşın LGS-Fark puanlarının görece düşük olduğu sonucuna varılabilir.

Katılımcıların Haziran 2020 LGS sınavı İngilizce başarı puanlarıyla aynı testin dört yıl sonra tekrar uygulanmasıyla elde edilen LGS-Tekrar sınav sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında ise öğrencilerin genel ortalamalarının 48,01'den 39,31'e düştüğü görülmektedir. Buna göre, hem okul temelli

karşılaştırmalarda hem de genel karşılaştırmada öğrencilerin LGS ve LGS-Tekrar testi ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Grup ortalamaları incelendiğinde, bütün karşılaştırmalarda da öğrencilerin ilk uygulamadaki ortalamalarının ikinci uygulamaya kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Test sonuçlarında da görüldüğü gibi, öğrencilerin LGS-Tekrar uygulamasında gözle görülür bir düşüş gözlemlenmiştir. Bu bulgular, YKS sınav sistemi ve içeriğinin, öğrencilerin İngilizce akademik başarısı üzerinde güçlü bir olumsuz geri etki yarattığını ortaya koymaktadır.

Geri etkiyle ilgili yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalara (Aftab, Qureshi ve William, 2014; Çakıldere, 2013; Dağtan, 2015; Hatipoğlu, 2016; Polat, 2019-2020b; Ramezaney, 2014; Saltaş, 2020; Sukyadi ve Mardiani, 2011) bakıldığında araştırmaların ağırlıklı olarak sınav formatlarının dil becerileri üzerindeki olumlu ve olumsuz geri etkisi üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Başka bir ifadeyle merkezi sınavların kapsamalarının dar olması nedeniyle adayların belirli becerileri (okuma) gelişirken diğer becerilerinin (dinleme, konuşma ve yazma) ihmal edildiği ve sınav-odaklı dil öğrenme tekniklerini içselleştirdikleri vurgulanmıştır. Mevcut çalışma, YKS sınavının kapsamının dar olması, yani İngilizce içermemesi nedeniyle, öğrencilerin lise döneminde bu derse yeterli önemi vermediğini göstermektedir. LGS ve LGS-Tekrar testlerinden alınan puanlar incelendiğinde, YKS sınavının öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarıları üzerinde olumsuz bir geri etkiye sahip olduğu söylenebilir. Benzer bulgular hem ulusal hem de uluslararası çalışmalarda sık sık ortaya konmuş, ilgili literatürde güçlü bir kaynak derinliği oluşturulmuştur. Araştırmalarda (Akpınar ve Çakıldere, 2013; Canlı, 2019; Çakıldere, 2013; Kılıçkaya, 2016; Salehi ve Yunus, 2012; Sarı, 2018) okuma becerisinin, gramer ve kelime bilgisinin gelişmesine rağmen dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin göz ardı edildiği vurgulanmıştır. İlgili çalışmalarda (Ahmad ve Rao, 2012; Çelik, 2017; Damankesh ve Babaii, 2015; Karabulut, 2007; Nacar Güzelcan, 2018; Sayın ve Aslan, 2016) ayrıca sınavların öğretim uygulamalarına olumsuz geri etkisinin de sık sık altı çizilmiştir. Öğretimsel uygulamalar konusunda yoğun olarak ifade edilen unsurlar ise sınav odaklı öğretimin benimsenmesi, soru çözme ve sınav taktiklerini öğrenmeye yönelik aktivitelere ağırlık verilmesi gibi unsurlar olmuştur. Yukarıdaki araştırmalar olumsuz geri etkiye örnek teşkil etmektedirler.

Sınavların geri etkisi üzerine yapılan çalışmalar sadece olumsuz geri etkiyle sınırlı kalmamıştır. İncelediği sınavın olumlu geri etkisi olduğunu tespit eden çalışmalara bakıldığında, bu etkinin sınavın kapsamından kaynaklandığı görülmüştür. Uluslararası bir sınav olan KET sınavının incelendiği çalışmada (Şentürk, 2013), olumsuz geri etkiyi ortaya koyan çalışmaların bulgularına karşıt bulgular ortaya konmuştur. Nitekim ilgili çalışmada, sınavın formatının dört dil becerisini ölçmeye yönelik olması nedeniyle hem öğretim metodolojilerinde hem de sınava hazırlık süreçlerinde buna dikkat edilmiştir. Okuma becerisinin, gramer ve kelime bilgisinin ölçüldüğü sınavlara (YDS, YÖKDİL, KPSS, ÜDS, LYS-5, TEOG) hazırlık için uygulanan sınıflardaki gibi tek düze öğretim şekli yerine ilgili araştırmadaki okulda iletişimsel dil becerisinin temel alındığı, sınıf içi etkileşimin arttığı ve dilde genel yetkinliğin kazandırılmaya çalışıldığı bir öğrenme ortamı sağlanmaya çalışılmıştır.

Türkiye’de yabancı dil öğrenimi zorlaştıran, yabancı dil eğitiminin beklenen düzeyi karşılayamamasının altında yatan pek çok sebep vardır. Eğitim sistemi kaynaklı sorunlar da bu faktörler arasında önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle ortaokul sonrası yapılan merkezi sınavlarda yabancı dil dersinin yer almaması, bu problemlerin başında gelmektedir.

Merkezi sınav sisteminin doğası, okul yöneticileri ve öğretmenleri öğrencilerin ve okulların sınav puanlarını nasıl artırbilecekleri konusuna yönelmelerine yol açmıştır. Merkezi sınavların, öğrencileri sadece okullara yerleştirmekten öte, öğrencilerin, öğretmenlerin, sınıfların, okulların, ilçelerin ve hatta illerin birbirleriyle rekabet ettikleri bir yarışa dönüştüğü söylenebilir (Büyüköztürk, 2016a). Okul idarecileri ve öğretmenlerinin bu tutumu göz önünde bulundurulduğunda on ikinci sınıfın sonunda yapılan YKS sınavında sınavda çıkmayan yabancı dil dersine yeterince önem vermeyebilecekleri sonucu çıkarılabilir. Öğrencilerin yanı sıra aileler de çocuklarını sınavda daha yüksek puan getirecek derslere yönlendirmektedir (Altun, 2009). TEOG sınavından sonra getirilen LGS sınav sisteminde alt testlerin ağırlık katsayılarının Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri dersi lehine değişmesinden dolayı öğrencilerin aralarında İngilizcenin de bulunduğu diğer derslere daha az önem vermesine neden olmuştur (Özdaş, 2019). Benzer şekilde Yurttaş Kumlu ve Çobanoğlu (2020) ailelerin merkezi sınavla ilgili dersleri ne kadar önemsedikleri ile ilgili

çalışmalarında velilerin merkezi sınav başarısıyla ilgili olan dersleri, ilgili olmayan derslere nazaran daha çok önemsediklerini belirtmişlerdir.

Akdoğan'a (2010) göre öğrenciler o kadar sınav odaklı düşünüyor ki hazırlık sınıfında bile sınavda çıkacak derslerinin olumsuz etkileneceği düşüncesiyle öğretilen yabancı dile ilgisiz kalmışlardır. 9, 10 ve 11. sınıflarda öğrencilerin sınav kaygıları yüzünden yabancı dil derslerine olan ilgisizliği artmış, bu durum yabancı dil öğretmenlerinin öğretme hevesini kırmış ve öğrencileri tembelleştirmiştir. Sonuç olarak, yabancı dil dersi özellikle on ikinci sınıfta, öğrencilerin sınavda çıkacak derslere çalışmak için zaman ayırdığı bir derse dönüşmüştür. Aynı çalışma 2007 yılından başlayarak yapılan Ortaöğretime Geçiş Sınavlarında İngilizce ile ilgili soruların yer alması, öğrencilerin yabancı dile olan ilgisini artırdığını belirtmiştir.

Öğretmenler, okulun hemen hemen bütün paydaşları (öğrenci, veli, idareci) tarafından sınav odaklı ders işlemleri, sınavda çıkmayan konuları atlamaları yönünde baskılara maruz kalabilmektedir. Ayrıca, bazı lise öğretmenleri için üniversiteye giriş sınav başarısı içsel bir baskı unsuru olarak ortaya çıkabilmektedir. Bir başka ifadeyle öğretmenler, öğrencilerinin başarılı olması gerektiği düşüncesiyle içsel baskıya maruz kalabilir ve öğrencilerinin sınavdaki performansından kendilerini sorumlu tutabilirler. Bunun gibi durumlar, Üniversiteye Giriş Sınavının okuldaki öğretim sürecine etkilerinin olduğunu göstermektedir. Elbette bu etkiler öğretmenlerin, öğrencilerin ve idarecilerin sınav konusundaki tutumlarına bağlı olarak değişiklik gösterebilir (Baştürk ve Doğan, 2010).

Üniversite sınavında belirli bir dersten soru çıkmaması ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayanan araştırmalara bakıldığında Tunç ve Kozikoğlu (2002) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, üniversite sınavında İngilizce sorularının yer almamasının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye olan motivasyonunu olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin, "Ortaokulda LGS için çalışıyorduk, ancak lisede İngilizce öğrenmenin bir anlamı yok çünkü üniversite sınavında karşımıza çıkmayacak" şeklinde düşündükleri ifade edilmiştir. Bu durum, sınav sisteminin derslere olan ilgiyi ve öğrencilerin motivasyonlarını nasıl şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.

Can ve Işık Can'ın (2014) araştırmasına göre, üniversite sınavlarında ikinci yabancı dil ile ilgili soruların yer almaması, öğrencilerin bu derslere olan ilgisini olumsuz etkilemektedir. Araştırmada, öğrencilerin büyük bir kısmının bu nedenle dersleri önemsemediği belirtilmiştir. Bazı öğrenciler, bu dersleri zorunlu olmasalar tercih etmeyeceklerini ve bu dersler için harcanan zamanın boşa geçtiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Ayrıca, bazı öğrenciler diğer derslerin daha önemli olduğunu ve sınavda soru çıkan derslere daha fazla odaklanmalarının gerektiği yönünde öğretmenlerinden öğütler aldıklarını belirtmiştir. Bu görüşler, üniversite sınavlarına yönelik ders seçimlerinin öğrenciler tarafından nasıl değerlendirildiğini göstermektedir.

Etkili bir Almanca öğretimi için öğretmen beklentileri adlı çalışmasında Kırmızı'ya (2009) göre öğrencilerimiz, sınav yaklaştıkça özellikle sınava bir iki sene kala tamamen üniversite sınavına odaklanmakta ve bu sınavda soruları bulunmayan derslere hiç ilgi göstermemektedirler. Özmat ve Senemoğlu (2020), sınava hazırlanan öğrencilerin yoğun ders programları ve sınav stresi nedeniyle sınavda çıkmayacağı için İngilizce dersine ilgisiz oldukları ve sınavda çıkacak derslere daha fazla zaman ayırmak gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak yapılan çalışmaların ortak sonucu eğer belirli bir kademenin sonunda yapılan bir sınavda o ders ile ilgili soru çıkmıyorsa öğrenci öğrenmek, öğretmen ise öğretmek istemiyor. Alderson ve Wall (1993) da olumsuz geri etkinin öğretmen ve öğrencilerin öğretmek ve öğrenmek istemedikleri durumlarda ortaya çıkabileceğini savunmaktadır.

Öğrenciler sadece sınavda çıkmayan derslere karşı değil, sınavlarda çıkmayan konulara karşı da olumsuz bir tutum sergilemektedirler. Karaca, Bektaş ve Armağan'ın (2015) TEOG sınavında sorulmayan fen bilimleri konularına yönelik öğrenci görüşlerinin araştırıldığı nitel çalışmalarına göre öğrencilerin sınavda sorulmayan fen konularını merak etmedikleri ve bu konulara karşı olumsuz bir bakış açısı sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür sonuçlar, öğrencilerin sınavlara yönelik önceliklerini ve sınavın içeriğine yönelik beklentilerini yansıtmaktadır. Öğrencilerin sınavlarda değerlendirilmeyen ders ve konulara karşı tutumlarını gösteren bu tür araştırmalar, eğitim politikalarının şekillenmesinde önemli bir rol oynayabilir. Manjarrés'in (2005) Kolombiya'da üniversite giriş sınavında öğrencilerin ilk defa İngilizce dersinden soru

cevaplamak durumunda olmalarının ülkedeki İngilizce dersinin öğretimi üzerindeki geri etki çalışması bu anlamda önemlidir. Araştırmanın verileri sınıf içi gözlem, öğretmen ve öğrencilerle yapılan birebir görüşme ve sınıfta yapılan sınav aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda sınavın İngilizce bileşeniyle İngilizce öğretimi arasında güçlü, olumlu geri etki yönünde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu son iki çalışma sırasıyla öğrencilerin sınavda sorulmayan konulara karşı olumsuz bir tutum sergiledikleri ve eğer bir sınavın bileşeninde bir ders yok ise ve daha sonra o ders sözkonusu sınavın bir bileşeni haline gelirse öğrencilerin o derse yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri, dolayısıyla bu durumun olumlu bir geri etkiye yol açtığı söylenebilir.

Katılımcıların LGS puanlarının LGS-Tekrar puanlarından daha yüksek olması ortaokulun son sınıfında yapılan LGS sınavında zorunlu bir İngilizce bölümünün olmasına bağlanabilir. Gömleksiz ve Aslan (2017) TEOG sınavının öğrencilerin İngilizce öğrenimi üzerine etkisini araştıran çalışmalarında sınavın öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine olumlu katkısının olduğu sonucuna varmışlardır.

Lise öğrencilerinin dört yıl boyunca toplamda aldığı haftalık zorunlu İngilizce ders saati (on altı saat) ortaokul öğrencilerinin dört yıl boyunca aldığı haftalık zorunlu İngilizce ders saatinden iki saat daha fazladır. MEB İlköğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programına (2018a) göre sekizinci sınıf İngilizce öğretim programı, temel düzey kullanıcı (A2) seviyesine göre hazırlanmıştır. MEB Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programına (2024) göre ise on ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı temel kullanıcı (A2) seviyesinin iki seviye üstü olan bağımsız kullanıcı (B2) seviyesine göre hazırlanmıştır. Yukarıdaki düzeyler Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında belirlenen düzeylerdir. Bu seviyeler ile ilk ve orta öğretim programlarının sarmal programlama yaklaşımına uygun bir şekilde düzenlenmiş olması göz önünde bulundurulduğunda on ikinci sınıf lise öğrencilerden beklenen LGS-Tekrar puanlarının LGS puanlarından daha yüksek olmasıdır. Oysa bulgular tam tersi yöndedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin Haziran 2020 eğitim öğretim yılı LGS ortalamaları 48,01'den 39,31'e düşmüştür.

Siyasi karar alıcılar veya okul yöneticileri sınavların büyük bir güce sahip olduğuna inandıkları için sınavları, eğitim politikalarını uygulamak için oldukça sık kullanırlar (Shohamy, 2001). Sınavlar vasıtasıyla eğitime yönelik değişiklikler

yapılabileceğine olan bu inanç sınavların sık sık yukarıdan-aşağı eğitim reformu stratejileri olarak kullanılmasına yol açmıştır. 1993'te Hong Kong sınav yetkilileri mevcut Hong Kong İngilizce Eğitim Sertifikası sınavında sınıf içi öğretim faaliyetlerinde olumlu geri etki yaratmak amacıyla büyük değişikliklere gittiler. Sınav programındaki bu değişiklik Hong Kong ortaokullarındaki öğretmenlerin mevcut öğretim durumlarında değişikliklere gitmeleriyle sonuçlanmıştır (Cheng, 1998). Öğrencilerin “Öğretmenim sınavda bundan sorumlu muyuz?” sorusunun cevabına göre kendilerine uygun bir “öğrenme programı” oluşturduklarını ve buna göre ders çalıştıkları söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, öğrencilerin LGS ve LGS-Tekrar sınavlarındaki başarılarının cinsiyet, okul türü ve sınav sistemi gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Özellikle, LGS ve LGS-Tekrar testlerinde gözlemlenen düşüş, YKS sınav sisteminin ve içeriğinin öğrencilerin İngilizce başarıları üzerinde olumsuz bir geri etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, merkezi sınav sistemlerinin eğitimdeki etkilerinin dikkatle değerlendirilmesi gerektiğini ve sınavların kapsamlarının öğrencilerin akademik performanslarına olan etkilerini göz önünde bulundurarak yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir. Eğitim politikaları ve sınav sistemleri, öğrencilerin dil becerilerini ve genel akademik başarılarını destekleyecek şekilde düzenlenmelidir. Bu bağlamda, sınavların sadece öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçen araçlar değil, aynı zamanda eğitimde kaliteyi ve öğrenci motivasyonunu artırma amaçlı stratejik araçlar olarak kullanılması gerektiği sonucuna varılabilir.

4.2. ÖNERİLER

Bu bölümde, yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve yapılabilecek yeni araştırmalar için araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin sınav odaklı yaklaşımların ötesine geçmeleri ve öğrencilerin dil öğrenimine olan ilgilerini artırmaları için hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Bu eğitimlerde, özellikle iletişimsel dil öğretimi ve öğrenci merkezli yöntemler vurgulanabilir.

- Üniversite Giriş Sınavında, öğrencilerin dikkatini çekmek ve derse olan motivasyonlarını artırmak için, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Felsefe derslerinde olduğu gibi İngilizce dersinden de birkaç soru sorulabilir.
- Merkezi sınavların sadece belirli derslere odaklanması, diğer derslerin ve becerilerin ihmal edilmesine yol açmaktadır. Bu nedenle, sınav kapsamının genişletilerek dinleme, konuşma ve yazma gibi dil becerilerinin de ölçülmesi önerilebilir. Bu, dil öğreniminde dengeli bir gelişimi teşvik edebilir.
- Eğitim politikaları belirlenirken ve merkezi sınav sistemleri düzenlenirken, sınavların eğitim sürecine geri etkisi dikkate alınmalıdır.
- Öğrenciler ve aileler, sınavda yer almayan derslerin de önemine dair bilinçlendirilmelidir. Bu, sadece sınavlarda çıkacak derslere odaklanmak yerine, öğrencilerin tüm derslere dengeli bir şekilde çalışmasını teşvik edebilir.

4.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Türkiye'deki merkezi sınav sisteminin geri etkilerini uluslararası sınav sistemleriyle karşılaştıran çalışmalar yapılabilir. Bu, farklı ülkelerde kullanılan sınav formatlarının ve eğitim politikalarının etkilerini karşılaştırmamıza ve Türkiye için uygun reform önerileri geliştirmemize yardımcı olabilir.
- Öğrencilerin sınavda yer almayan derslere veya konulara karşı olan tutumlarını ve motivasyonlarını anlamak için daha fazla nitel araştırma yapılabilir. Bu tür araştırmalar, öğrenci görüşlerini derinlemesine anlamamıza yardımcı olabilir.
- Öğretim programlarında olup da sınavlarda sorulmayan başka dersler için de benzer çalışmalar yürütülebilir.
- Yapılan çalışmalarda öğrencilerin dört temel dil becerisinden sadece okuma (reading) becerileri üzerindeki geri etki ölçülmüştür. Diğer becerilere yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasov, A., & Jarafli, A. (2018). Similar yet different: Higher education systems in Azerbaijan and Israel, and their contrasting impact on access to higher education. L. Sayfutdinova, C. Buckley & A. Valiyev (Eds.). *Study series on public policy issues* içinde (ss. 7-27). Baku: Eurasia Partnership Foundation and Caucasus Research Resource Centers.
- Aftab, A., Qureshi, S. & William, I. (2014). Investigating the washback effect of the Pakistani intermediate English examination. *International Journal of English and Literature*, 5 (7), 149-157. <https://doi.org/10.5897/IJEL2013.0521>
- 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. Erişim adresi <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/3463/3488>
- Airasian, P. W. (1987). State mandated testing and educational reform: Educational Measurement: Issues and Practice Context and consequences. *American Journal of Education*, 95(3), 393-412. <https://doi.org/10.1086/444312>
- Akdoğan, S. (2010). Türkiye'de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Akpınar, K. D. ve Çakıldere, B. (2013). Washback effects of high-stakes language tests of Turkey (KPDS and ÜDS) on productive and receptive skills of academic personnel. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(2), 81-94. Erişim adresi <http://www.jlls.org/vol9no2/81-94.pdf>
- Alderson, J. C. (1986). Innovations in language testing. In M. Portal (Ed.), *Innovations in language testing: Proceedings of the IUS/NFER conference* (pp. 93–105). Windsor: NFER-Nelson
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14, 115-129. <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>.
- Alderson, J.C., & Hamp-Lyons L. (1996). TOEFEL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13,280-297. <https://doi.org/10.1177/026553229601300304>.

- Altun, S. A. (2009). İlköğretim öğrencilerinin akademik başarısızlıklarına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586. Erişim adresi <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub>
- Amengual-Pizarro, M. (2010). Does the English Test in the Spanish University Entrance Examination Influence the Teaching of English?. *English Studies*, 90(5), 582-598. <https://doi.org/10.1080/00138380903181031>
- Andrews, S. Fullilove, J.& Wong, Y. (2002). Targeting washback – a case study. *System*, (30) 207-233. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00005-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00005-2)
- Atila, M. E. ve Özeken, Ö. F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140. <https://doi.org/10.7822/omuefd.214999>
- Bachman, F., & Palmer, S. (1996). *Language testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K. M. (1996). Working for Washback: A Review of the Washback Concept in Language Testing. *Language Testing*, 13, 257–279. <https://doi.org/10.1177/026553229601300303>
- Bailey, K. M. (1999). *Washback in Language Testing*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Bakker, M. E. J. (2008). Design and evaluation of video portfolios: Reliability, generalizability, and validity of an authentic performance assessment for teachers. Leiden University Graduate School of Teaching (ICLON). Erişim adresi <https://hdl.handle.net/1887/13353>
- Başaran Tican, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Baştürk, R., (2005), Öğrenci seçme sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği. XIV. *Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Baştürk, S, & Doğan, S. (2010). Lise öğretmenlerinin özel dersaneler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(2). Erişim adresi <http://www.insanbilimleri.com/>
- Brown, J. D. (1997). The Washback Effect of Language Tests. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language* 16(1), 27-45. Erişim adresi

<http://hdl.handle.net/10125/40785>

- Brown, J. D. (2000). University entrance examinations: Strategies for creating positive washback on English language teaching in Japan. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 3,2-7. Erişim adresi https://teval.jalt.org/test/bro_5
- Buck, G. (1988) Testing listening comprehension in japanese university entrance examination. *JALT Journal*, 10, 15-42.
- Bulut, M. A. (2018). *The washback effect of examinations on teaching and learning English in a preparatory school: A study in a foundation university* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2016a). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356. Erişim adresi <https://openaccess.hku.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.11782/2665/makale%20-%20yay%C4%B1nc%C4%B1%20s%C3%BCr%C3%BCm%C3%BC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Büyüköztürk, Ş. (2016b). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22.bas.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, E., & Işık Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200394>
- Canlı, B. (2019). *Türkiye’deki İngilizce lisans yerleştirme sınavı: Eleştirel bir inceleme* (Yayımlanmamış doktora tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Chen, L. M. D. (2002). *Taiwanese junior high school English teachers’ perceptions of the washback effect of the basic competence test in English*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Miller College.
- Cheng, L. (1998). Impact of a public examination change on students’ perceptions and attitudes toward their English learning. *Studies in Educational Evaluation*, 24(3), 279–301. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(98\)00018-2](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(98)00018-2)
- Cheng, L. (2004). The washback effect of a public examination change on teachers’ perceptions toward their classroom teaching. In *Washback in language testing* (pp. 169-192). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609731-18>
- Cheng, L., & Watanabe, Y. (Eds.). (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Routledge.

- Cheng, L., & Curtis, A. (2004). Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning. *Washback in language testing*, 25-40. <https://doi.org/10.4324/9781410609731-9>
- Cheng, L. (2008). Washback, impact and consequences. *Encyclopedia of Language and Education*, 7, 349-364. https://doi.org/10.1007/springerreference_60095
- Cimbricz, S. (2002). State-mandated testing and teachers' beliefs and practice. *Education Policy Analysis Archives*, 10(2), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n2.2002>
- Comiskey, C., & Dempsey, O. (2013). 18 Analysing data from small and large samples and non-normal and normal distributions. E. Curtis & J. Drennan (Eds.) *Quantitative Health Research: Issues And Methods: Issues and Methods* içinde (348-370 ss.). NewYork: McGraw-Hill Education.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Çakır, İ. (2017). The washback effects of secondary education placement examination on teachers, school administrators and parents with specific reference to teaching English as a foreign language. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(2), 62-73. Erişim adresi http://tujted.com/files/15/manuscript/manuscript_631/tujted-631-manuscript-181007.pdf
- Çakıldere, B. (2013). *Washback effects of high stakes exams, KPDS and ÜDS (YDS), on language learning of academic personnel* (Unpublished master's thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Çelebi, S., & Kalay, M. (2023). İngilizce öğretimine yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(16), 268-287. <https://doi.org/10.54831/vanyyuiibfd.1380455>
- Çelikel, F. (2016). *TEOG sınavının sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarıyla ilişkisinin ve matematik dersi öğretim süreci üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, Ö. (2017). *Türk İngilizce öğretmenlerinin TEOG sınavının İngilizce bölümünün öğretim plan ve uygulamalarına geri etkisine yönelik algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Dağtan, E. (2015). *Üniversitelerarası kurul yabancı dil sınavı'nın geri etki (washback) açısından incelenmesi: Dicle üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Daka-İran Masası. (2019). *İran Eğitim Sistemi*. Erişim adresi <https://www.dakairanmasasi.com/discover-iran/bilgi-bankasi/iran-egitim-sistemi>
- Davey, G., De Lian, C., & Higgins, L. (2007). The university entrance examination system in China. *Journal of Further and Higher Education*, 31(4), 385-396. <https://doi.org/10.1080/03098770701625761>
- Damankesh, M. & Babaii, E. (2015). The washback effect of Iranian high school final examinations on students' test-taking and test-preparation strategies. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.03.009>
- Das, S. (2024). TOEFL average score. Collegedunia. Erişim adresi <https://collegedunia.com/exams/toefl/toefl-average-score>
- Dawadi, S. (2021). Factors influencing washback of a high-stakes English-as-a-foreign-language test. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 25 (3), 571-591. Erişim adresi <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1332266.pdf>
- Demir, E. (2019). *The washback effects of high school entrance examination (LGS) on the teaching and learning processes of English language education in a public middle school in Turkey*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Doğan, E., & Demir, S. B. (2015). Examination of the relation between TEOG score and school success in terms of various variables. *Journal of Education and Training Studies*, 3 (5), 113-121. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i5.884>
- Ekiz, H. (2019). *Liselere geçiş sınavı: ortaokul İngilizce öğretim sürecindeki etkisine ilişkin öğretmen alguları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- English Proficiency Index [EPI] . (2024). The world's largest ranking of countries and regions by English skills (2023 edition). Erişim adresi <https://www.ef.com/wwen/epi>.
- Ersöz, F., & Ersöz, T. (2019). *İstatistik-II: Uygulama-Parametrik Olmayan Testler* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Fırat, H.B., & Yaratan, H. (2013). Impact of external examinations on high school curricula: Perceptions of teachers and students. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.327>
- Field, A. (2009) *Discovering statistics using SPSS* (3rd edition). London: Sage Publications Ltd.
- Firestone, W. A., Mayrowetz, D., & Fairman, J. (1998). Performance-based assessment and instructional change: The effects of testing in Maine and Maryland. *Educational evaluation and policy analysis*, 20(2), 95-113. <https://doi.org/10.2307/1164376>
- Fish, J. (1988). *Responses to mandated standardised testing (Unpublished doctoral dissertation)* University of California, Los Angeles.
- Fişne, F. N. (2022) *Türkiye’de ölçme ve değerlendirme etkisi İngilizce öğretiminin makro ve mikro dinamiklerinde nasıl faaliyet göstermektedir: İngilizce öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme inançları, okuryazarlıkları ve uygulamalarına yönelik görüşler* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Frederiksen, J. R., & Collins, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational researcher*, 18(9), 27-32. <https://doi.org/10.3102/0013189X018009027>
- Gates, S. (1995). Exploiting washback from standardized tests. In J. D. Brown & S. O. Yamashita (Eds.), *Language testing in Japan* (pp. 101-106). Tokyo: Japan Association for Language Teaching.
- Gelen, İ. (2020) Japonya. Erişim adresi <https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/ismailgelen/57388/Japonya.pdf>
- Göktürk Sağlam, A. L. (2018). Can exams change how and what learners teach? Investigating the washback effect of a university English language proficiency test in the Turkish context. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 155-176. <https://doi.org/10.32601/ejal.464094>
- Gölpek, F., & Uğurlugelen, K. (2013). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de yükseköğretime giriş sistemleri. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(5), 64-77. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/370683>
- Gömleksiz, M.N. ve Aslan, S. (2017) Teog sınavının ortaokul öğrencilerinin İngilizce dil öğrenme etkisine ilişkin öğrenci görüşleri: nitel bir çalışma. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 63(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7375>

- Gradwell, J. M. (2006). Teaching in spite of, rather than because of, the test. S. G. Grant (Ed). *Measuring history: Cases of state-level testing across the United States* içinde (157-176 ss.). USA: Information Age Publishing.
- Grant, S. G. (2014). *History lessons: Teaching, learning, and testing in US high school classrooms*. New York: Routledge.
- Green, A. (2006). Watching for washback: Observing the influence of the International English Language Testing System academic writing test in the classroom. *Language Assessment Quarterly*, 3(4), 333-368. <https://doi.org/10.1080/15434300701333152>
- Green, A. (2007). *IELTS Washback in Context: Preparation for Academic Writing in Higher Education* (Vol. 25). Cambridge University Press.
- Green, A. (2013). Washback in Language Assessment. *International Journal of English Studies*, 13(2), 39-51. <https://doi.org/10.6018/ijes.13.2.185891>
- Gronlund, N. E. (1993). *How to make achievement tests and assessments*, 5th ed. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tahtam, R. L. & Black, C. W.(1998). *Multivariate data analysis* (5th edition). New Jersey: PrenticeHall.
- Hamp-Lyons, L. (1997). Washback, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, 14(3), 295-303. <https://doi.org/10.1177/026553229701400306>
- Hamp-Lyons, L. (2007). The impact of testing practices on teaching: Ideologies and alternatives. In *International handbook of English language teaching* (pp. 487-504). Boston, MA: Springer US.
- Hasanudin, H., Akib, M., Said, E., Wael, A., & Hartanti, R. (2023). Students' motivation in reading test responses washback effect on learning in higher education. Erişim adresi <https://kneopen.com/KnE-Social/article/view/12882/>
- Hatipoğlu, Ç. (2016). The impact of the university entrance exam on EFL education in Turkey: Pre-service English language teachers' perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 136-144. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.038>
- Hawkey, R. (2006). *Impact theory and practice: Studies of the IELTS test and Progetto Lingue 2000*. Cambridge University Press.
- Heyneman, S. P., & Ranson, A, W. (1990). Using examinations and testing to improve educational quality. *Educational Policy*, 4, 177-192. <https://doi.org/10.1177/0895904890004003001>

- Hotamova, Z. (2024). *Unpacking the washback effect of university entrance exams: a qualitative study of uzbekistan's students' exam preparation experiences* (Unpublished master thesis). Stockholm University, Stockholm.
- Howitt, D. & Cramer, D. (1997). *A guide to computing statistics with SPSS for Windows*. USA: Simon & Schuster, Inc.
- Hsu, H. F. (2009). *The impact of implementing English proficiency tests as a graduation requirement at Taiwanese universities of technology*. (Doktora Tezi) University of York, Birleşik Krallık.
- Hughes, A. (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Husén, T. (1967). *International study of achievement in mathematics: A comparison of twelve countries* (2). ERIC. Erişim adresi <https://eric.ed.gov/?id=ED015130>
- IELTS. (2022). Test statistics. Erişim adresi <https://ielts.org/researchers/our-research/test-statistics>
- Immerstein, S. (2016). Education in Syria. *World Education News & Reviews*. Erişim adresi <https://wenr.wes.org/2016/04/education-in-syria>
- Kahreman, A. (2020). *The washback effect of TOEFL IBT and a proficiency exam as high-stakes tests on dual diploma students and university preparation students at a state university in Turkey* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karabulut, A. (2007). *Micro level impacts of foreign language test (university entrance examination) in Turkey: A washback study* (Unpublished master thesis). Iowa State University, United States.
- Karaca, M., Bektaş, O., ve Armağan, F. Ö. (2015). 8. sınıf öğrencilerinin merkezi sınavlarda sorulmayan fen bilimleri konularına yönelik görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 63-86. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6771/91146>
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (32. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasap Saltaş, E. (2020). *Academic staffs perceptions on washback effect of YDS and YÖKDİL: The case of Ardahan University* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ardahan

- Kellaghan T., & Greaney, V. (1992). *Using examinations to improve education: A study of fourteen African countries*. Washington DC: The World Bank.
<https://doi.org/10.29228/ijla.71355>
- Kerimoğlu Gülsoy, N.P. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı, Ankara.
- Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers' practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*. 40 (1), 116-134. <https://doi.org/10.17951/lsmll.2016.40.1.116>
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ardahan.
- Kırmızı, B. (2009). Etkili bir almanca öğretimi için öğretmen beklentileri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 268-280.
- Köktürk, S. (2015). *Washback effect of examinations on teaching and learning English in Gazi University preparatory school* (Unpublished master thesis) Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Kultusminister Konferenz. (2021). *The education system in the Federal Republic of Germany 2018/2019*. Erişim adresi <https://www.kmk.org/404-fehler.html>
- Kumandaş, H., ve Kutlu, Ö. (2010). High stakes testing: does secondary education examination involve any risks? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.230>
- Kütük, S. İ., & Avara, H. (2023). High School Entrance Exam Effect on the Teaching of English: A Case Study of Teachers' Experiences. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 848-884. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1257007>
- Larsson, M., & Olin-Scheller, C. (2020). Adaptation and resistance: Washback effects of the national test on upper secondary Swedish teaching. *The Curriculum Journal*, 31(4), 687-703. <https://doi.org/10.1002/curj.31>
- Luxia, Q. (2005). Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language testing*, 22(2), 142-173.
<https://doi.org/10.1191/0265532205lt300oa>
- Madaus, G. F (1988). The influence of testing on the curriculum. In L. N. Tanner (Ed.), *Critical issues in curriculum: Eighty-seventh yearbook of the National Society for the*

- Study of Education*. (83-121). Chicago: University of Chicago Press.
- Manjarrés, N. B. (2005). Washback of the foreign language test of the state examinations in Colombia: A case study. *Arizona Working Papers in SLAT*, 12, 1-19. Erişim adresi <https://journals.uair.arizona.edu/index.php/AZSLAT/article/view/21283/20862>
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı. Erişim adresi <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-.pdf>
- MEB. (2018b). Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11, 12, Sınıflar) Öğretim Programı. Erişim adresi <https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx.pdf>
- MEB. (2018c). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders çizelgesi. Erişim adresi https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/21173451_ort_ogr_tm_hdc_2018.pdf
- MEB. (2020). 2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 12. Ankara: MEB.
- MEB. (2022). Dünyada ve Türkiye'deki eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. Erişim adresi https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_02/06101634_32dunyadaveturkiyedeki_egitimsistemlerinininkarsilastirilmesi15.07.2022.pdf
- MEB. (2024) Amsterdam Eğitim Ateşeliği, Hollanda'da Eğitim. Erişim adresi <https://amsterdam.meb.gov.tr/www/hollandada-egitim/icerik/86>
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13 (3), 241-256. <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Morris, B. (2013). *Objectives and Perspectives in Education: Studies in Educational Theory 1955-1970*. Abingdon, UK: Routledge.
- Mirza, C., Teymoori, H., & Mirza, H. (2023). Washback effects of high-stakes examinations on teachers' perceptions of their instructional practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(9), 571-591. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.9.31>
- Morrow, K. (1986). The evaluation of tests of communicative performance. In M. Portal (Ed.), *Innovatives in language testing*. London: Nelson.
- Muñoz, A. P., & Álvarez, M. E. (2010). Washback of an Oral Assessment System in the EFL Classroom. *Language Testing*, 27(1), 33-49.

<https://doi.org/10.1177/0265532209347148>

- Mutereko, S. (2017). The washback effect of the National Senior Certificate Examinations: Perceptions of teachers in Umgungundlovu District, South Afrca. *International Journal of Social Sciences and Humanity Studies*, 9(2), 126-142. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/440414>
- Nacar Güzelcan, S. (2018). *Yabancı dil açısından temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisan tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Newton, P., & Shaw, S. (Eds.). (2014). *Validity in Educational and Psychological Assessment*. London, UK: Sage.
- ÖSYM. (2018). *2017 e-YDS ingilizce değerlendirme raporu*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. Erişim adresi <https://www.osym.gov.tr/TR,15051/2017-e-yds-ingilizce-degerlendirme-raporu.html>
- ÖSYM. (2023a). *2023-KPSS A grubu öğretmenlik (genel yetenek-genel kültür-eğitim bilimleri- alan bilgisi ve öabt) sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. Erişim adresi <https://www.osym.gov.tr/TR,25749/2023-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-genel-yetenek-genel-kultur-egitim-bilimleri-alan-bilgisi-ve-oabt-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- ÖSYM. (2023b). *2023-YKS sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. Erişim adresi <https://www.osym.gov.tr/TR,25647/2023-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>
- ÖSYM, (2024) *Sınavlar*. Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi. Erişim adresi <https://www.osym.gov.tr/TR,8793/sinavlar.html>
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Özmat, D., & Senemoğlu, N. (2020). Yabancı dil öğrenmeyi zorlaştıran faktörler üzerine nitel bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 1235-1253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.734985>
- Özmen, K. S. (2011a). Washback Effects of the Inter-University Foreign Language Examination on Foreign Language Competences of Candidate Academics. *NovitasROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 215-228. Erişim adresi

<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/111834>

- Özmen, K.S. (2011b). Analyzing washback effect of SEPPPO on prospective English teachers. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(2), 24-52. Erişim adresi https://dergipark.org.tr/en/pub/jlls/issue/9934/122899#article_cite
- Özmen, R. E. (2021). *Hazırlık okulu yıl sonu İngilizce yeterlilik sınavının öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özturan, Z. (2022). *Türkiye’de LGS yabancı dil sınav bölümünün sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmelerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94. <https://doi.org/10.9779/PUJE563>
- Pan, Y. C. (2013). Does Teaching to the Test Exist? A Case Study of Teacher Washback in Taiwan. *The Journal of AsiaTEFL*, 10(4), 185-213. Erişim adresi <https://www.proquest.com/openview/af4fd26ee7fb32b566303b340fc1ac17/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4424407>
- Pearson, I. (1988). Tests as levers for change. In D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (Eds.), *ESP in the classroom: Practice and evaluation* (pp. 98–107). London: Modern English.
- Polat, M. (2018). Akademisyenlerin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavının (YDS) Geçerliliğiyle İlgili Tutumlarının Belirlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 1-28. <https://doi.org/10.18037/ausbd.552670>
- Polat, M. (2019). Washback effect of Turkish foreign language proficiency exam YDS: A scale development study. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15 (4), 1252-1268. <https://doi.org/10.17263/jlls.668404>
- Polat, M. (2020a). Investigating the backwash effect of higher education exam (YGS) on University students’ attitudes. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(3), 152-163. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.014>
- Polat, M. (2020b). YDS ve YÖKDİL sınavlarının yabancı dil eğitimi üzerine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28 (5), 2188-2202. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.709027>

- Popham, W. J. (1987). The merits of measurement-driven instruction. *Phi Delta Kappa*, 68, 679-682. Erişim adresi <http://www.jstor.org/stable/20403467>
- Prodromou, L. (1995). The backwash effect: From testing to teaching. *ELT Journal*, 49(1), 13-25. <https://doi.org/10.1093/elt/49.1.13>
- Puspitasari, M. (2024). Social and cultural factors beyond washback of the national examination: Exploring the impact of high-stakes testing in Indonesian secondary schools from teachers' experiences and sociocultural factors. Erişim adresi <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol29/iss6/5/>
- Ramezany, M. (2014). The washback effects of university entrance exam on Iranian EFL teachers' curricular planning and instruction techniques. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1508-1517. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.572>
- Read, J., & Hayes, B. (2003). The impact of IELTS on preparation for academic study in New Zealand. In *International English Language Testing System (IELTS) Research Reports 2003: Volume 4* (pp. 153-191). Canberra: IDP: IELTS Australia.
- Sağlam, M. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde yükseköğretime giriş sistemi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Malatya
- Salehi, H., & 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. Erişim adresi https://www.academia.edu/download/48584237/The_washback_effect_of_the_Iranian_universities_entrance_exam.pdf
- Saltaş, E. (2020). *Akademisyenlerin YDS ve YÖKDİL sınavlarının etkisine yönelik algıları: Ardahan Üniversitesi örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Sánchez A., & Borji V. (2019). *An Exploratory Analysis of the Representations of Functions in the University Entrance Exam in Spain and Iran*. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(8), em1727. <https://doi.org/10.29333/ejmste/106258>
- Sardi, A., Surahmat, Z., & Nur, S. (2022). The washback of intensive TOEFL training program (ITTP) on student's learning motivation. *ELS Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 5(4), 593-597. <https://doi.org/10.34050/elsjish.v5i4.24570>

- Sarı, S.Y. (2018). *The impact of institutional tests on teachers' teaching methodologies* (Unpublished master thesis). Çağ University Institute of Social Sciences, Adana.
- Sayın, B. A., & Aslan, M. M. (2016). The negative effects of undergraduate placement examination of English (LYS-5) on ELT students in Turkey. *Participatory Educational Research*, 3(1), 30-39. <https://doi.org/10.17275/per.16.02.3.1>
- Sevimli, S. E. (2007). *The washback effects of foreign language component of the entrance examination on the teaching and learning context of english language university groups in secondary education: A case study* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep University, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep
- Shepard, L. (1988). *Should instruction be measurement driven? A debate*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans. Erişim adresi https://nepc.colorado.edu/sites/default/files/Shepard_ShouldInstructionBeMeasurement-Driven.pdf
- Shepard, L. A. (1990). Inflated test scores gains: Is the problem old norms or teaching the test? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9, 15-22. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1990.tb00374.x>
- Shohamy, E. (1992). Beyond proficiency testing: A diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. *Modern Language Journal*, 76(4), 513-521. <https://doi.org/10.2307/330053>
- Shohamy, E. (2001). Democratic assessment as an alternative. *Language testing*, 18(4), 373-391. <https://doi.org/10.1177/026553220101800404>
- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I. (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 298-317. <https://doi.org/10.1177/026553229601300305>
- Spratt, M. (2005). Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, 9 (1), 5–29. <https://doi.org/10.1191/1362168805lr152oa>
- Sukyadi, D. & Mardiani, R. (2011). The washback effect of the English national examination (ENE) on English teachers' classroom teaching and students' learning. *K@TA: A Biannual Publication on the Study of Language and Literature*, 13(1), 96-111. <https://doi.org/10.9744/kata.13.1.96-111>

- Şenel, E., & Tütüniş, B. (2011). The washback effect of testing on students' learning in efl writing classes. *Dil Dergisi*, (153), 43-52. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000155
- Şentürk, F. (2013). *KET sınavının İngilizce yabancı dili öğrenimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Taylor, L. (2005). Washback and Impact. *ELT Journal*, 59(2), 154-155. <https://doi.org/10.1093/eltj/ccj030>
- Tsegay, S. M., & Ashraf, M. A. (2016). How do students succeed in national college entrance examination (Gao-kao) in China: A qualitative study. *International Journal of Research*, 5 (3), 81-90. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2015.1307>
- Tunç, M., & Kozikoğlu, İ. (2022). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörlere ilişkin öğretmen görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(40), 37-71. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.986233>
- Turner, C. E. (2009). Examining Washback in Second Language Education Contexts: A High stakes Provincial Exam and the Teacher Factor in Classroom Practice in Quebec Secondary Schools. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 5(1), 103-123. <https://doi.org/10.5172/ijpl.5.1.103>
- Tyler, R. A. (1934). *Constructing achievement tests*. Columbus: Ohio State University.
- Ulupınar, S. & İnce, İ. (2021). Spor bilimlerinde etki büyüklüğü ve alternatif istatistik yaklaşımları. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.33689/spormetre.794015>
- Uztosun, M. S. (2018). İngilizce öğretmenlerinin Türkiye'de İngilizce öğretimi üzerine düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 140-155. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334460>
- Van Hover, S. (2006). Teaching history in the old dominion. S. G. Grant (Ed), *Measuring history: Cases of state level testing across the United States* içinde (195-219.ss). Connecticut, USA: Information Age Publishing
- Vernon, P.E. (1996). *The measurement of abilities*. London: University of London Press.
- Yurttaş Kumlu, G. D., & Çobanoğlu, R. (2020). Çocukların eğitiminde merkezi sınav başarısı ile ilgili dersler daha mı önemli? Aile görüşü ve ilişkili faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 375-392. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561551>

- Wall, D. (1997). Impact and washback in language testing. In C. Clapham & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education: 7*. 291-300.
- Wall, D. (1999). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory*. Lancaster, England: Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University.
- Wall, D. & Alderson, J.C. (1993). Examining washback: the Sri Lankan Impact Study. *Language Testing*, 10 (1), 41–69. <https://doi.org/10.1177/026553229301000103>
- Watanabe, Y. (1996). Investigating washback in Japanese EFL classrooms: Problems of methodology. *Australian review of applied linguistics. Series S*, 13(1), 208-239. <https://doi.org/10.1075/arylss.13.09wat>
- Williamson, P., Bondy, E., Langley, L., & Mayne, D. (2005). Meeting the challenge of high-stakes testing while remaining child-centered: The representations of two urban teachers. *Childhood Education*, 81(4), 190–195. <https://doi.org/10.1080/00094056.2005.1052227>
- Wiseman, S. (Ed.). (1961). *Examinations and English education*. Oxford; Manchester: Manchester University Press.

EKLER**EK -1. Normallik Test Bulguları**

Test	Grup	K-S	Çarpıklık	Çarpıklık	Basıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
LGS	Anadolu Lisesi	0,07	0,23	0,13	-0,97	0,55	1,78	-1,75
	Sosyal Bilimler Lisesi	0,05	0,11	0,46	-0,31	0,89	0,24	-0,35
	Anadolu İmam Hatip L.	0,20	0,67	0,26	0,38	0,33	2,59	1,15
	Meslek ve Teknik A.L.	0,08	0,05	0,27	-0,67	0,54	0,19	-1,24
	Çok Programlı A.L.	0,09	0,31	0,31	0,59	0,61	0,99	0,98
	Fen Lisesi	0,06	-1,04	0,60	-0,11	0,59	-1,73	-0,19
LGS-TEKRAR	Anadolu Lisesi	0,19	0,59	0,33	-0,56	0,25	1,81	-2,22
	Sosyal Bilimler Lisesi	0,20	-1,03	0,76	0,82	0,89	-1,37	0,92
	Anadolu İmam Hatip L.	0,20	0,88	0,47	0,08	0,33	1,88	0,23
	Meslek ve Teknik A.L.	0,09	0,77	0,27	-0,03	0,54	2,80	-0,05
	Çok Programlı A.L.	0,08	0,61	0,31	0,64	0,61	1,98	1,05
	Fen Lisesi	0,09	-0,93	0,30	0,27	0,59	-3,10	0,46
LGS-Fark	Anadolu Lisesi	0,08	0,07	0,13	-0,20	0,25	0,58	-0,77
	Sosyal Bilimler Lisesi	0,05	0,87	0,46	1,01	0,89	1,90	1,14
	Anadolu İmam Hatip L.	0,20	0,04	0,17	-0,23	0,33	0,22	-0,68
	Meslek ve Teknik A.L.	0,15	0,06	0,27	-0,18	0,54	0,24	-0,33
	Çok Programlı A.L.	0,15	-0,34	0,31	-0,56	0,61	-1,11	-0,92
	Fen Lisesi	0,05	0,88	0,70	0,77	0,59	1,26	1,30

EK -2. Kişisel Bilgi Formu ve Veri Toplama Aracı Haziran 2020 LGS Sınavı İngilizce Testi Soruları.

Aşağıda 10 adet 2019-2020 eğitim öğretim yılı LGS sınavı

İngilizce testi soruları bulunmaktadır. Bu araştırma Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde yürütülmekte olan “Merkezi Sınavların İngilizce Dersi Akademik Başarısı Üzerindeki Geri Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması için yapılmaktadır. Sizlerden edinilecek bilgiler tamamen bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Bu sorulara verdiğiniz yanıtlar gerçek sınavda verdiğiniz yanıtlarla karşılaştırılacağı için adınız, soyadınız, sınıfınız, okul numaranız ve okulunuzun ismine ihtiyaç duyulacaktır. Katkılarınız bizim için önemlidir. Şimdiden değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Okulu:

Adı Soyadı:

Sınıfı:

Okul Numarası:

Araştırmacı Adı - SOYADI
Mehmet Nuri ANLAYICI

SINAVLA ÖĞRENCİ ALACAK ORTAÖĞRETİM KURUMLARINA İLİŞKİN MERKEZİ SINAV

YABANCI DİL (İNGİLİZCE)

1. Bu testte 10 soru vardır.
2. Cevaplarınızı, cevap kâğıdına işaretleyiniz.

1. Read the comments about Jack.

I know he always backs me up.



Jess

We really get on well.



Angelina

I can never count on him.



Tom

He never shares my secrets with other people.



Bill

According to the comments above, who says something bad about Jack?

- | | |
|---------|-------------|
| A) Jess | B) Tom |
| C) Bill | D) Angelina |

2. You work at a call center and answer customers' questions on the phone. You are there to solve their problems.

According to the information above, which of the following you should NOT say?

- A) If you have a problem again, please contact us.
- B) Our friends will solve your problem today.
- C) I am too busy to solve your problem.
- D) After I talk to our team, I will call you.

A

SINAVLA ÖĞRENCİ ALACAK ORTAÖĞRETİM
KURUMLARINA İLİŞKİN MERKEZİ SINAV



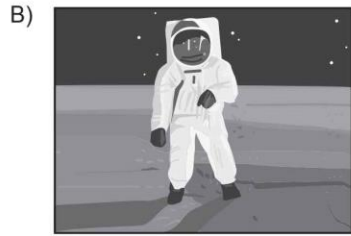
YABANCI DİL (İNGİLİZCE)

5. Carla loves wearing trendy clothes, so she spends a lot of money on them.

Which place would she prefer to visit?



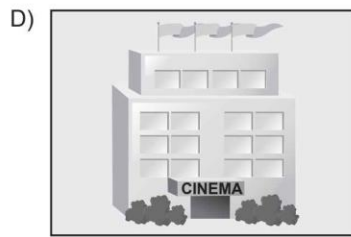
Amusement Park



Space Museum



Shopping Centre



Cinema

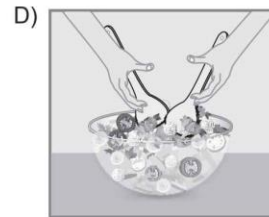
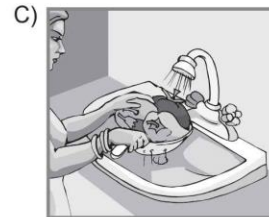
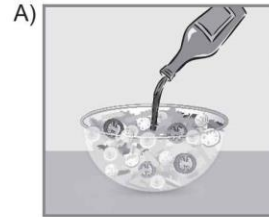
6.

TOMATO SALAD

- Wash some tomatoes, onions and parsley.
- Cut the vegetables into small pieces.
- Put the vegetables in a bowl and mix them.
- Add some olive oil.

Enjoy it!

Which picture shows the last step of the recipe?





7. Sam always prefers doing activities with his friends outside.

Which picture shows the activity that Sam prefers doing?

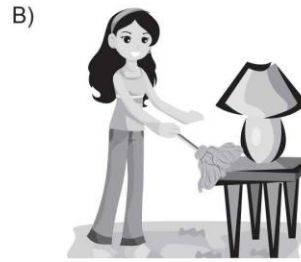
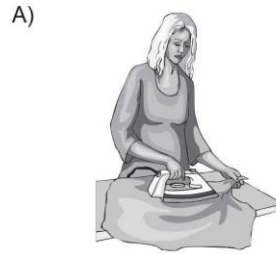


- 8.

Jane's to-do list

- ♦ do the laundry
- ♦ make the bed
- ♦ take out the garbage
- ♦ dust the furniture

Which picture shows a chore in Jane's to-do list?



A

SINAVLA ÖĞRENCİ ALACAK ORTAÖĞRETİM
KURUMLARINA İLİŞKİN MERKEZİ SINAV

YABANCI DİL (İNGİLİZCE)

Answer the questions (9-10) according to the passage below.

LARRY'S BLOG HOME ABOUT GALLERY

SEARCH

MY TRIP TO PARIS

Hi friends! Welcome to my blog. You know I was in Paris last weekend. On the first day of my trip, I visited the Louvre Museum. I even took a photo of Mona Lisa's painting. On Sunday, I visited the Eiffel Tower. Watching Paris from the top of the Eiffel Tower was very exciting for me. Wait for my new trips to new places. Until then, bye!

9. Larry tells us about - - - .


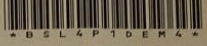
- A) his next flight to Paris
- B) taking photos from the Eiffel Tower
- C) the history of the Louvre Museum
- D) some well-known places in Paris

10. Larry - - - .

- A) spent a week in Paris
- B) saw Mona Lisa's painting
- C) took a photo of the Eiffel Tower
- D) visited the Louvre Museum on Sunday

TEST BİTTİ.
CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ.

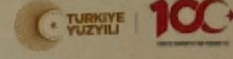
EK-3. Siirt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Kararı

 <p>SIİRT ÜNİVERSİTESİ <i>Bilimin Projesinde</i></p>	<p>SIİRT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ</p> <p>ETİK KURULU KARARLARI</p>	
<p>Oturum Tarihi 12.06.2023</p>	<p>Oturum Saati 13:00</p>	<p>Oturum Sayısı 622</p>
<p>Üniversitemiz Etik Kurulu 12.06.2023 tarihinde saat 13:00'da Kurul Başkanı Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ başkanlığında, aşağıda imzaları bulunan üyelerin katılımıyla toplanarak gündemdeki konuları görüşmüş ve aşağıdaki kararları almıştır.</p>		
<p>ETİK KURUL KARARI</p>		
<p>Siirt üniversitesi Etik Kurulunun aşağıdaki görüşü tavsiye niteliğinde olup üniversitemizle ilgili etik ilkelerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacını taşımaktadır.</p>		
<p>ETİK İNCELEME KONUSU</p>		
<p>Araştırmacının Adı Soyadı: Mehmet Nuri ANLAYICI</p>		
<p>Değerlendirilecek Araştırmanın Adı: "Merkezi Sınavların İngilizce Dersi Akademik Başarısı Üzerindeki Geri Etkisi" başlıklı araştırmasının etik olarak uygunluğu.</p>		
<p>Söz konusu araştırmada, Etik Kurulun görevi kapsamında değerlendirilen husus, araştırma etiğiyle ilgilidir.</p>		
<p>Araştırma etiği bakımından yürütülecek olan programın katılımcıların yararına olması ve onları herhangi bir zarara uğratma riski taşımaması gerekmektedir. Araştırma etiği bakımından ikinci olarak, rıza unsurunun gözetildiğine dair bilgi olmalıdır.</p>		
<p>SONUÇ</p>		
<p>Sonuç olarak, Sosyal Bilimlerdeki araştırmaların yayın etiği, insan katılımına dayalı olanların da araştırma etiği bakımından etik gereklerle uygun olması gerekmektedir. Katılımcıların zarara uğratılmaması temel ilkedir. Rızalarının olması halinde toplanan verilerin isim verilmeden raporlaştırılmasında araştırma etiği bakımından bir sakınca bulunmamaktadır.</p>		
<p>Kurul Üyeleri:</p>		
<p>Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU Kurul Üyesi</p>	<p>Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ Kurul Başkanı</p>	<p>Dr. Öğr. Üyesi Arif GÜLLER Kurul Üyesi</p>
<p>Doç. Dr. Varol TUTAL Kurul Üyesi</p>		<p>Doç. Dr. Burçak ASLAN ÇELİK Kurul Üyesi</p>
<p>Dr. Öğr. Üyesi Simla ADAGİDE YILMAZ Kurul Üyesi</p>		
<hr/>		
<p>Batman Yolu 10.km Merkez, 56100 Siirt/Türkiye Tel: +90 (484) 212 11 11 E-Posta: : siu@siirt.edu.tr</p>	<p>Ayrıntılı bilgi için irtibat: Şefik ÇAKIR Faks: 90 (484) 223 19 98 Elektronik ağı: www.siirt.edu.tr</p>	<p>Sayfa 1 / 1</p>

EK-4. Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni



T.C.
BATMAN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-71214596-604.02-104464456
Konu : Araştırma Uygulama İzni
(Mehmet Nuri ANLAYICI)

13.06.2024

VALİLİK MAKAMINA

- ilgi: a) Mehmet Nuri ANLAYICI'nın 04.04.2024 tarihli başvurusu.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.
c) Millî Eğitim Bakanlığının 31.08.2020 tarihli ve 11719784 sayılı Makam Onayı ile Değişiklik Yapılan 21.01.2020 tarihli ve 1563891 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Etkinlik İzinleri Yönergesi.

Siirt Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli yüksek lisans öğrencisi Mehmet Nuri ANLAYICI'nın yürütmekte olduğu "Merkezi Sınavların İngilizce Dersi Akademik Başarısı Üzerindeki Geri Etkisi" adlı çalışma kapsamında, İlimiz Merkez Tüm Resmi Lise Müdürlüklerinde bulunan öğrencilere yönelik çalışma yapma isteği Müdürlüğümüz Araştırma İzinleri Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Araştırmacının Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde ilgi (b) ve (c) Genelge ve Yönerge doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre yapılması, izinsiz herhangi bir ses ve görüntü kaydı yapılmasına kesinlikle izin verilmemesi, elde edilen verilerin çalışma kapsamı dışında kullanılmaması, mühürlü veri toplama araçlarının kullanılması ve sonuçların bir örneğinin Ar-Ge birimine teslim edilmesi kaydıyla, çalışmanın okul müdürlerinin de uygun göreceği zamanlarda ve kontrolünde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Bilgiye PALA
Şube Müdürü

OLUR
Mahmut KURTARAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres :

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

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

Telefon No : 0 (488) 280 72 58

Bilgi için: Sevcan YAZICI

E-Posta: arge72@meb.gov.tr

Unvan : Şef

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: Faks:4882807278

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 61ef-d458-39f0-9118-2cb5 kodu ile teyit edilebilir.