

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

**AİLELERİN BAKIŞ AÇISI İLE TUNCELİ İLİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN TEOG
BAŞARILARINI ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

Yüksek Lisans Tezi

Nilgün DEMİR

Danışman: Doç. Dr. Hilal KAZU

ELAZIĞ- 2019

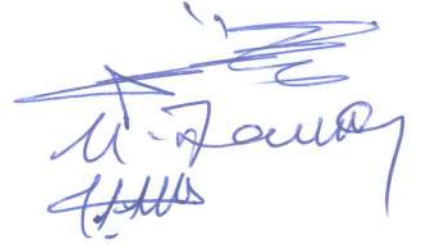
T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı

Nilgün DEMİR'in, Doç. Dr. Hilal KAZU danışmanlığında hazırlamış olduğu "Ailelerin Bakış Açısı İle Tunceli İlindeki Öğrencilerin TEOG Başarılarını Etkileyen Faktörler" başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından.....tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

- 1: Doç. Dr. Ramazan ÖZBEK
- 2: Doç. Dr. Murat TUNCER
- 3: Doç. Dr. Hilal KAZU (Danışman)



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Hilal KAZU danışmanlığında hazırlamış olduğum “Ailelerin Bakış Açısı İle Tunceli İlindeki Öğrencilerin TEOG Başarılarını Etkileyen Faktörler" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Nilgün DEMİR

/ /2019

ÖN SÖZ

Tez çalışmalarım boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım, çalışmanın her aşamasında bilimsel tutum ve felsefeleriyle bana ışık tutan, beni motive eden, yardımlarını esirgemeyen, bu güne dek her konuda çok büyük desteğini gördüğüm değerli hocam ve danışmanım Öğr. Üyesi Hilal KAZU' ya teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca yardımlarını esirgemeyen araştırmaya katılan değerli velilere yardım ve desteğini esirgemeyen sevgili eşim Murat Cem Demir'e arkadaşlarıma, aileme ve emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Nilgün DEMİR

/ /2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Ailelerin Bakış Açısı İle Tunceli İlindeki Öğrencilerin TEOG Başarılarını Etkileyen Faktörler

Nilgün DEMİR

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı

Elazığ-2019, Sayfa: XV + 124

Eğitim; öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninden oluşan oldukça büyük bir platformdur. Öğrencilerin akademik başarılarının altında yatan önemli bir etken de ebeveynlerin, çocuklarının eğitimlerine nasıl bir yaklaşım sergiledikleridir. Anne-babaların eğitim sürecini algılayışları, bu sürece katılımları, öğrenciye yönelik beklentileri, öğretmenle olan ilişkileri, sosyo-ekonomik durumları gibi pek çok durum, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, TEOG başarı sıralamasında, Türkiye birincisi olan Tunceli’de, ailelerin bakış açısı ile öğrencilerin TEOG başarılarını etkileyen değişkenlerin saptanması ve ebeveynlerin bu başarıya olan katkısının incelenmesidir.

TEOG sınavını konu edinen araştırmanın evrenini, Tunceli ilinde TEOG sınavına giren öğrencilerin, anne - babaları oluşturmaktadır. Bu kişiler, Tunceli’de devlet ortaokullarında ve özel ortaokulda okuyan ve 2016-2017 yılında TEOG sınavına girmiş öğrencilerin anne - babalarıdır. Araştırmada, TEOG sınavında, başarılı olmuş ve bir eğitim kurumuna yerleşmiş öğrencilerin ailelerine, 69 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin içeriği, öğrenciler ile ilgili bazı kişisel bilgileri, onların TEOG başarılarına ilişkin bilgileri ve öğrencilerin TEOG başarılarını belirleyen değişkenleri ortaya çıkartmayı amaçlayan soruları kapsamaktadır. Bu çalışma, tarama modelinde yapılan niceliksel türde, betimsel bir araştırmadır.

Tunceli son üç yıldır liselere yerleştirme için kullanılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavlarında Türkiye birincisi olmuş bir ildir. İl ayrıca, Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK, 2016) İllerde Yaşam Endeksi Araştırması'na göre de eğitimde en başarılı ildir. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavlarında, Türkiye'de önemli dereceler kazanan ve başarısı ile birçok kurum ve kişinin dikkatini üzerine çeken Tunceli'de yapılan bu araştırmanın bulguları şunlardır. Ebeveynlere göre, çocukların, akademik kariyerlerine nasıl yön verdikleri, hangi önlemleri, ne derecede aldıkları, rehber edindikleri davranış kalıpları, motivasyon ve kaygı düzeyleri ve ders çalışma alışkanlıklarına sahip olma düzeyleri onları TEOG'da, başarıya ve başarısızlığa götüren stratejilerdir. Aile boyutu ile demokratik bir anne baba tutumuna sahip olma, çocukların sosyal, kültürel ve psikolojik taleplerine cevap verme, akademik yaşantısını önemseme ve hayatlarında gerekli yardım ve düzenlemelerde bulunma gibi özellikler, öğrencilerin TEOG başarısını olumlu etkilemektedir. Ailelere göre, öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumu, sınıf yönetimi, ders anlatım tarzı, ilgisi, onları sınava ve derse motive etme beceresi de TEOG başarısını etkilemektedir. Benzer şekilde, ebeveynler için; okulun sahip olduğu fiziksel, sosyal ve kültürel imkânlar, okul yönetiminin öğrenciye yaklaşımı, idarenin sahip olduğu özellikler, etkili ve ulaşılabilir bir rehberlik servisine sahip olma durumu da çocuğun TEOG başarısında etkili bir başka değişkendir. Son olarak, öğretim programının içeriği, TEOG sınav sistemi ile örtüşüp örtüşmediği ve nasıl uygulandığı aynı şekilde çocuklarının TEOG başarılarında belirleyici değişkenlerden birisi olarak aileler tarafından dile getirilmiştir.

Eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan ailelerin, çocuklarına ait TEOG başarılarının altında yatan nedenlere ilişkin görüşlerini merkeze alan bu araştırma, alan yazında önemli bir eksikliği gidermeye yönelik bir çalışmadır.

Anahtar Kelimeler: TEOG, Merkezi Sınav Sistemi, Ailelerin Bakışı, Başarıyı Etkileyen Faktörler.

ABSTRACT

Master's Thesis

Factors Affecting the TEOG Achievements of the Students in Tunceli with the Perspective of Families

Nilgün DEMİR

Institute of Education Sciences

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Elazığ-2019, Page: XIV + 124

Education is a quite big platform that consists of teacher, student and parents triangle. One of the important factors which affect the academic successes of students is how their parents have an approach to their education. Many situations such as parents's minds and attendance to education process, parents's expectatiton from the student, relationship with teacher and socioeconomic conditions, affect students academic success positively or negatively. The purpose of this study is to determine the variables affecting students' TEOG achievements with the perspective of the families in Tunceli that became the first ranking in Turkey in TEOG success and examine the contribuiton of parents to this success.

The parents whose students took part in TEOG exam in Tunceli, form the universe of the research that is about TEOG exam. These parents are parents of the students studying at public and private secondary school and having taken TEOG exam in 2016-2017. In this research, a 60 question questionnaire was applied to the families whose students became successfull in TEOG exam and got accepted into an educational institution. The questionnarie conatins questions that aim to determine the students' some personal information about their TEOG achievements and the variables affecting students' TEOG achievements. This study is a descriptive research being done in quantification type in scanning model.

Tunceli is a province that has been first in Entrance to High School Exam (TEOG), which is used to entrance for high schools, in Turkey for three years. Furthermore, this province is the most successful city according to Turkish Statistical Institute's (TUIK 2016) cities' life index research. The research, being done in Tunceli that took attention of many institutions and people with it is achievements in Entrance to High School Exams (TEOG) in Turkey, has these results: How students direct their academic career according to their parents, which precautions are taken, students' behaviour patterns, students' motivation and anxiety level and their study habits and strategies providing success or failure in TEOG. The features, such as having a democratic family attitude, satisfying students' sociocultural and psychological demands, caring their academic life, helping them in their life, affect their TEOG achievements positively. According to families, attitude of teachers towards students, classroom management, the style of lecture, teachers' ability to motivate students' to the exam and lessons, also affect TEOG success. Similarly the physical and sociocultural opportunities of school, attitude of school principals towards students and an affective and accessible counseling service, are another effective factor according to families. Finally the content of education program, its compliance with TEOG system, and how to apply the exam was expressed as significant factors on students' TEOG achievements by their families.

This survey, focusing on the opinions of families, being an important component of the education system, on students' TEOG achievements, is a study for filling an important gap in the literature.

Key words: TEOG, Examination System, Parents' Opinions and Factor Affecting Success.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLOLAR LİSTESİ	XI
EKLER LİSTESİ.....	XII
ŞEKİL LİSTESİ.....	XIII
RESİMLER LİSTESİ.....	XIV
KISALTMALAR	XV

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.2.1. Araştırmanın Genel Amacı.....	5
1.2.2. Araştırmanın Alt Amaçları	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar.....	8
1.5. Sınırlılıklar	8
1.6. Tanımlar.....	8

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Akademik Başarıyı Ortaya Çıkartan Temel Bileşenler	10
2.1.1. Öğrenciye Ait Faktörler	12
2.1.1.1. Cinsiyet	12
2.1.1.2. Motivasyon	14
2.1.1.3. Benlik Saygısı	15
2.1.1.4. Ders Çalışma Alışkanlığı	16
2.1.1.5. Derse Yönelik İlgi ve Tutum	17
2.1.1.6. Sınav Kaygısı	18

2.1.2. Akademik Başarıya Etki Eden Sosyal, Ekonomik ve Kültürel Faktörler	19
2.1.3. Öğretmen Faktörü ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki.....	21
2.1.4. Akademik Başarı Üzerinde Okul Değişkeninin Etkisi	23
2.1.5. Akademik Başarı Üzerinde Öğretim Yöntemi ve Programın Etkisi.....	25
2.2. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı.....	26
2.2.1. Akademik Başarının Bir Göstergesi Olarak Eğitim Sisteminde Sınav; Eleştiriler ve Kaygılar	27
2.2.2.Tarihsel Gelişimi İçerisinde Milli Eğitim Sistemimizde Merkezî Sınav Uygulaması ve Tartışmalar	29
2.2.3. TEOG Sınav Sisteminin Genel Özellikleri.....	33
2.2.4. Eğitimde Son Durum, TEOG Sonrası Tartışmalar ve Yeni Sistem Arayışları.....	36
2.3. Tunceli’de Eğitime Verilen Önem ve TEOG Başarısı	39
2.3.1.Yukarı Fırat Havzasında Bulunan Küçük Bir İl; Tunceli’ye Ait Bazı Önemli Bilgiler.....	39
2.3.2. Eğitimin Belirleyiciliği, Tunceli’nin İstatistiksel Önemi	40
2.3.3.Tunceli’de TEOG Başarısına Ait Birkaç Anekdöt	42
2.3.4. Tunceli’de Eğitim ve Öğretime Genel Bakış ve Tunceli’nin TEOG Başarısının Altında Yatan Bazı Temel Değişkenler.....	46
2.3.4.1. Okul Öncesi Eğitimin Yüksek Olması.....	47
2.3.4.2. Sınıf Mevcudunun Az Olması	48
2.3.4.3. Öğretmen Eksikliğinin ve Sirkülasyonunun Az Olması	49
2.3.4.4. Okullarda Fiziki Altyapının İyi Olması	50
2.3.4.5. Ailelerin Eğitime Yönelik Sergiledikleri Olumlu Tutum	52
2.4. İlgili Araştırmalar	53
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar	53
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	57

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM.....	59
3.1. Araştırmanın Modeli.....	59
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.3. Veri Toplama Araçları	62
3.4. Verilerin Toplanması	64

3.5. Veri Analizi.....	64
------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM	65
4.1. TEOG Sınavına Giren Öğrencilere İlişkin Genel Bulgular ve Yorum	67
4.2. Kariyer Oluşturma Sürecinde TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin	68
Sahip Olduğu Özellikler Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorum	68
4.3. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Ebeveynlerine Ait Özellikler,	72
Onların Tutum ve Yaklaşımları, Elde Edilen Bulgular ve Yorum	72
4.4. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Öğretmenlerine Ait Özellikler,	76
Onların Tutum ve Yaklaşımları, Elde Edilen Bulgular ve Yorum	76
4.5. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Öğretim Gördükleri, Okul ve Okul Yönetimine Ait Özellikler, Elde Edilen Bulgular ve Yorum	79
4.6. Ailelerin, Derslere ve Derslerin İşlenmesine İlişkin Görüşleri, Elde Edilen Bulgular ve Yorum	82

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	84
5.1. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin Sahip Olduğu Özelliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	84
5.2. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin Ebeveynlerine Ait Özellikler, Onların Tutum ve Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	86
5.3. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Derslerine Giren Öğretmenlerine ait Özellikler, Öğretmenlerin Tutum ve Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	88
5.4. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Öğretim Gördükleri Okul ve Okul Yönetimine ait Özelliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	89
5.5. Ailelerin Öğrencilerin Derslerine ve Derslerin İşlenişine Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	91
5.6. Öneriler	92
KAYNAKLAR	94
EKLER	115
ÖZ GEÇMİŞ	124

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Modeli (TEOG) Sınav İçeriği	34
Tablo 2. Ortak sınavlarda sınavı yapılan derslerin ağırlık katsayıları	35
Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	65
Tablo 4. TEOG Sınavına Giren Öğrencilere İlişkin Bazı Bilgiler	68
Tablo 5. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin Sahip Olduğu Özellikler	71
Tablo 6. Öğrencilerin Ebeveynlerine ait Özellikler, Onların Tutum ve Yaklaşımları..	75
Tablo 7. Öğretmenlere Ait Özellikler, Onların Öğrencilere Yönelik Tutum ve Yaklaşımları	78
Tablo 8. TEOG Sınavına Giren Öğrenci Velilerinin, Okul ve Okul Yönetimine Ait Görüşleri.....	81
Tablo 9. Dersler ve Uygulanmasına Ait İfadeler	83

EKLER LİSTESİ

Ek 1. Ailelerin Bakış Açısı İle Öğrencilerin TEOG Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Anket Formu.....	115
Ek 2. Orijinallik Raporu	123



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Araştırma süreci	60
---------------------------------	----



RESİMLER LİSTESİ

Resim 1: Tunceli Valisi Osman Kaymak'ın, Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı'nda (TEOG) 120 sorunun tamamını yanıtlayan 17 öğrenciyi kabul töreni	43
Resim 2: TEOG Birincisi Mahir Gündoğdu	44
Resim 3: Mahir' Gündoğdu'nun Tunceli'nin dağlarından Robert Kolejine uzanan yolundan bir kesit.....	45



KISALTMALAR

ABİDE	: Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi
LYS	: Liselere Yerleştirme Sınavı
LYS MYS	: Eğitim Bölgesi ve Sınavsız Mahalli Yerleştirme Sistemi
MEB	: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OGES	: Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
SED	: Sosyo- Ekonomik Düzey
SES	: Sosyo- Ekonomik Statü
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
TIMSS	: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
YEP	: Yerleşmeye Esas Puan
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Ailelerin bakış açısı ile öğrencilerin TEOG başarılarını etkileyen faktörlerin saptanması ve ailelerin bu başarıya olan katkısının incelenmesini konu alan araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayıltılarına, sınırlılıklarına, konuyla ilgili önemli tanımlara ve temalara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Türk eğitim sisteminde merkezi sınavlar önemli bir rol oynar. TEOG, LYS, KPSS gibi sınavlar ile adayların akademik ve meslek bilgileri sınanır ve sınavlardan aldıkları puanlara göre ilgili eğitim programlarına ve mesleklere yerleştirme yapılır. Bu tip sınavlar ülkemizde ÖSYM, MEB vb. gibi merkezi sistem tarafından uygulanır. Bu sınavlarda bilişsel basamakta yer alan bilgiler, çoktan seçmeli test maddeleri ile ölçülürler. Eğitim-öğretim sürecinin henüz başında seçme amaçlı yapıldığı için bu sınavlarda, tanıma yerleştirmeye yönelik değerlendirme kullanılır. Tanıma ve Yerleştirmeye dönük değerlendirme Demirel'e göre (1998) öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek üzere de tanımlayıcı değerlendirme çalışmalarına yer verilmektedir. Bu değerlendirmede kullanılan test çeşitleri arasında yetenek, tanıma, yerleştirme ve muafiyet testleri yer almaktadır. Böylece öğrenci, hedeflere ulaşma derecesine göre ilgili birime yerleştirilir. Merkezi sınava giren öğrenci sayısının fazla olması ve kısıtlı yerleştirme kapasitesinden dolayı bu sınavlarda bağıl değerlendirme ölçütü kullanılır. Bağıl değerlendirmede bir adayın başarısı, diğer adayların başarı düzeylerine göre değerlendirilir (Baştürk, 2014). Bu durum, adayların sınava yükledikleri anlamı biçimlendiren önemli bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Birçok düşünür formel eğitimin önemli aşaması olarak İlköğretim aşamasını görür (Alexander, 2004; Psacharopoulos ve Patrinos, 2004). İlköğretimin; toplumsal önemi Farooq ve Kai (2016, s. 40) tarafından şu şekilde özetlenmiştir. “İlköğretim toplumun başarısının temelini oluşturur. İlköğretim, öğrencinin verimliliğini artırır ve sosyal kaynaklara bağımlılığını azaltır. İlköğretimin amacı, çocukların öğrenme potansiyellerini açığa çıkartarak topluma katılmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin akademik başarıları ise birçok faktörden olumsuz etkilenir. Bunlar; öğrenme ortamlarının yetersizliği, uygun olmayan öğrenme yöntemlerinin seçilmesi, öğretmenlerin motivasyonsuz oluşu, öğrencilerin yetersiz beslenmesi ve sağlıksız ortamlar, okulun bulunduğu çevre, ailesel faktörler gibi pek çok şey sıralanabilir. Eğitimin kalitesini arttırmak için, öğrencilerin öğrenme kapasitesini düşüren çoklu etkenlere yanıt olacak entegre eğitim sistemleri geliştirmek gerekir. Kaliteli eğitim, toplumsal cinsiyet dahil diğer tüm eşitsizlikleri gidermelidir. İlköğretim birey için çok değerlidir. Burada alınan eğitim bir sonraki aşamaya taşınmasa bile kıymetli bulunur; kadınların statüsünü iyileştirir, yoksulluğu hafifletir ve eninde sonunda ortadan kaldırır. İlköğretim sürecinin sonunda yapılan TEOG sınavı yukarıda dile getirilen sebeplerden dolayı önemli bir dönüt görevi görmektedir. Çünkü bir ölçme değerlendirme nesnesi olarak düşünebileceğimiz sınavlar ile hem çocukların akademik başarıları hem eğitim sisteminin kalitesi hem de öğretmenlerin performansı hakkında bize önemli bir veri kaynağı sunulur.

Bilindiği gibi “eğitim sistemlerinin temel amacı, o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimi vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre düzenlemektedir” (Onur ve Şanal, 2016). Eğitsel başarının önemli bir yordayıcısı olarak sınav; bu anlamda merkezi bir önem taşır ve bu amaca ulaşıp ulaşmadığımızın önemli bir göstergesidir. Gündoğdu ve diğerleri (2010, s. 319), Kahveci ve Kayapınar’ın çalışmalarına dayanarak ülkemiz eğitim sisteminde uygulanan sınavların önemini şu şekilde ifade ederler; “Kabul edilmektedir ki, ülkemizdeki öğrenci sayısı her yıl artmaktadır ve bu sayı birçok Avrupa ülkesinin toplam nüfusundan da fazladır. Nicelik bakımından bu çokluk, ülkemizde bulunan eğitim kurumlarına sınavlar aracılığıyla seçerek yerleştirilmesiyle eğitimde kalite yakalanmaya çalışılmaktadır.”

İlköğretimin son sınıfında uygulanan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) yukarıda betimlediğimiz özelliklere sahip sınavlardan birisidir. TEOG sınavı ile sekizinci sınıfta okuyan öğrenciler, ortaöğretime yerleştirileceklerdir (MEB, 2016). Bu sınavda, öğrenciler ortak değerlendirme kapsamındaki altı temel dersten; “Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil” sınavına tabii tutulmaktadır. Dersler, yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı yeni öğretim programına göre işlenmiştir. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak görmektedir. TEOG sınavında kullanılan ölçme aracı, programın hedefleri doğrultusunda, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmıştır. Ortak sınavlarda her ders için çoktan seçmeli 20 soru sorulmakta, değerlendirmede yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilememektedir. Ortak sınavlarda A, B, C ve D kitapçığı olmak üzere dört tür kitapçık verilecektir. Sınav süresi her ders için 40 dakikadır ve “olağanüstü haller ve özel durumlar dışında, sekizinci sınıfta öğrenim gören her öğrenci kendi okulunda sınava girilmektedir.” (MEB, 2016, s.4).

TEOG sınavı Türk eğitim sisteminde uygulanan önemli merkezi sınavlardan birisidir. Bu sınava öğrencilerin, ailelerin, okul ve öğretmenlerin yükledikleri anlam, öğrencinin gelişimsel özellikleri ve eğitim hayatı düşünüldüğünde oldukça büyüktür. Genellikle her sınavın sonucu, öznelere tarafından başarı ve başarısızlık üzerinden değerlendirilir. Weiner’a (1983) göre, “bireyler başarı karşısında mutluluk, güven ve kişisel doyum, başarısızlık karşısında ise üzüntü, hayal kırıklığı ve depresyon gibi duyuşsal tepkiler geliştirmekte ve bu duygular başarı-başarısızlık nedenlerinin algılanma biçimine bağlı olarak değişmektedir” (Kurt ve Erdem, 2012, s.112). Sınavın sonucuna göre, olumlu veya olumsuz anlam yüklemede, sistem içerisindeki ilgili elemanlar yöneltir. Bernard Weiner (1979) yüklemeyi, insanların başarı ve başarısızlıklarını açıklamak amacı ile geliştirdikleri nedensellikler olarak tanımlar.

Kişinin eğitim hayatında çok önemli bir dönemeç olan liseye geçiş sürecinde TEOG sınavı; öğrenciler, aileler, öğretmen ve okul için önemli bir göstergeye, değerlendirme kıstasına, kaygı ve stres yüküne dönüşmüştür. Her bileşen (öğrenci, öğretmen, okul ve aile) bu süreçten başarı ile çıkıp, başarıyı kendi hanesine yazmayı

ummaktadır. Çalışmanın bir boyutu, TEOG sınavının bu yönüne, yani toplumsal karşılığına değinmektedir.

Eğitim sistemi içerisinde bir öğrencinin akademik başarısı, sadece kendi bireysel çabası olarak karşımıza çıkmaz. Akademik başarı birbiriyle ilişkili birçok faktörün ortak etkisi sonucu karşımıza çıkmaktadır. TEOG sınavında başarılı olan öğrencilerin başarılarının altında yatan nedenler düşünüldüğünde bunlar genellikle, birey kaynaklı faktörler (öğrenciye ait özellikler), ailesel faktörler, öğretmen kaynaklı faktörler, öğretim programı ve okul kaynaklı faktörler adı altında değerlendirilebilecek özellikler olarak düşünülebilir.

Akademik başarıyı olanaklı kılan öğrenciye ait özellikler (birey kaynaklı faktörler); genellikle zeka, öğrenme hızı, motivasyon, duyuşsal hazırbulunuşluk, zamanı etkili kullanma ve ders çalışma alışkanlığı, kişilik, öz yeterlilik ve öz düzenleme kapasitesi, genel kaygı durumu gibi duyuşsal özellikler ile bazı alışkanlıklardır (Gladwell, 2011; Doğan, 2008). Bu bireysel faktörler yeterli bir düzeye ulaştığında, akademik performansı artırarak öğrenciyi başarıya ulaştıracaktır.

Akademik başarıyı olanaklı kılan aile ve sosyal çevreye ait faktörler ise genellikle, öğrencilere yönelik anne babanın sergilediği tutum ve davranış biçimi, anne-babanın eğitim kariyeri, ailenin genel sosyo-ekonomik düzeyi (SED) ile ailenin eğitime yönelik destekleyici katılımıdır. Anne-babaların çocuk yetiştirmede sergiledikleri demokratik anne baba tutumu (Kuzgun, 1972); sevgi ve hoşgörü temeline dayanan, onların görüşlerini dikkate alan ve onlara rehber olan özellikleri bünyesinde barındırır. Bu özelliklere sahip anne babaların çocukların akademik başarısı daha yüksektir. Benzer şekilde, yüksek bir eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları, eğitim öğretim hayatlarında daha başarılı olacaktır. Bu çocukların akademik başarıları daha yüksektir (Hortaçsu, 1995). Ailenin, sosyo-ekonomik seviyesi ile öğrencinin sergilediği akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişki vardır. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe, ailelerin sınıfsal pozisyonları, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye doğru çıktıkça eğitim için uygun fırsatlar daha çok oluşmakta bu da akademik başarıyı olumlu etkilemektedir (Gregg ve Machin, 1999). Benzer şekilde ailenin eğitime yönelik destekleyici katılımı, çocuklarının ev ödevlerini ve derslerini takip etmeleri, okul ve öğretmenle olan sağlıklı ve etkili iletişimi, destekleyici ve teşvik edici davranışlarının

akademik başarı üzerinde olumlu etkisi vardır (Stevenson ve Baker, 1987; Sui-Chu ve Willms, 1996).

Çocukların, TEOG başarılarını olanaklı kılan, başka bir deyişle akademik başarılarını doğrudan etkileyen faktörlerin diğerleri ise öğretmen, eğitim programlarının uygulanması ve okul kaynaklı faktörlerdir. Öğretmenin demokratik tutumu, öğrenci ile kurduğu sıcak ilişki, ders anlatma becerisi ve sınıf içerisinde yaratmış olduğu atmosfer, öğrenmeyi kolaylaştırıldığı gibi akademik başarıyı da artırır (Gordon, 1997). Okulun, etkili bir öğrenme ve okul iklimine sahip olması, tüm paydaşların birbirleri ile uyumu, fiziksel, sosyal ve kültürel kapasitesinin eğitim-öğretim için elverişli olması, öğretme ve öğrenme uygulamalarının düzeyi akademik başarıyı artırıcı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Agnew, 1981).

Bu araştırmanın problemini yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda öğrencilerin TEOG başarılarının altında yatan faktörlerin (öğrenciye ait özellikler, aile kaynaklı, öğretmen kaynaklı, müfredat ve okul kaynaklı faktörler) ebeveynlerin bakış açıları ile belirlenmesi oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

1.2.1. Araştırmanın Genel Amacı

Eğitim; öğretmen, öğrenci ve veli üçgeninden oluşan oldukça büyük bir platformdur. Öğrencilerin akademik başarılarının altında yatan önemli bir etken de, ailelerin eğitime yönelik nasıl bir yaklaşım sergiledikleridir. Velilerin eğitim sürecini algılayışları, bu sürece katılımları, öğrenciye yönelik beklentileri, öğretmenle okul ve yönetim ile olan ilişkileri, sosyoekonomik ve kültürel özellikleri gibi pek çok durum öğrencilerin akademik başarılarını olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, TEOG Türkiye birincisi çıkartan Tunceli’de ailelerin bakış açısı ile öğrencilerin TEOG başarılarını etkileyen faktörlerin saptanması ve velilerin bu başarıya olan katkısının incelenmesidir. Bu genel amaca bağlı kalarak aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

1.2.2. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmada genel amaç bağlamında şu sorulara cevap aranmıştır. Ailelerin, öğrencilerin TEOG başarılarını etkileyen değişkenlerden

1. Öğrencilere
2. Kendilerine
3. Öğretmenlere
4. Okul ve okul yönetimine
5. Derslere

ilişkin görüş ve düşünceleri nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim-İş sendikasının “2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu’na göre; 2017 yılında “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sistemi (TEOG) merkezi ortak sınavlarına 1 milyon 185 bin 328” (Eğitim-iş, 2017) kişi katılmıştır. Katılımcı sayısının bu kadar çok olması, sınavın bütün öğretim dönemini test etmesi, uzun döneme yayılan sınav takvimi, öğretim programının yoğunluğu öğrenci ve çevresi için sınavın negatif değerlendirilmesine yol açmıştır. Benzer bir negatifliğe yol açan diğer bir etken ise uygulamada ortaya çıkmaktadır. Eğitim kurumlarında yürütülen ortak öğretim programının işleme ritmi okuldan okula farklılık gösterdiğinden bu açığın sistem dışı kurumlar tarafından doldurulduğuna tanık olunmaktadır. Özellikle; TEOG’a hazırlanma sürecinde etüt merkezleri ve özel ders alma ihtiyacı önem kazanmış bu durum hem öğrenciyi hem de aileleri olumsuz yönde etkileyerek eğitim sistemini sorgulamasına yol açmıştır.

TEOG sınavını konu edinen bu araştırma Tunceli ilinde yürütülmüştür. Tunceli son üç yıldır liselere yerleştirme için kullanılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavlarında Türkiye birincisi olmuş bir ildir. İl ayrıca, Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) İllerde Yaşam Endeksi Araştırması’na göre de eğitimde en başarılı ildir (TÜİK, 2016). Tunceli’nin 2016 Yılında nüfusu yaklaşık olarak 86.076’dır. Nüfusun 48.129’unu erkekler (%55,91) ve 37.947’sini (%44,09) kadınlar oluşturmaktadır (Nufusu.com, 2016). 2016-2017 yılında Tunceli’de, TEOG’a giren toplam öğrenci sayısı MEB il müdürlüğü rakamlarına göre 703, sisteme kayıtlı okul

sayısı ise 23' tür. Kentin nüfusu ile ilişkilendirildiğinde oldukça büyük bir orana tekabül ettiğini, ancak bu sayıyı Türkiye ortalaması ile kıyasladığımızda ise küçük bir yüzdeye tekabül ettiğini görmekteyiz. Buna rağmen İlin TEOG başarısı Türkiye ortalamasının çok üstündedir. Son zamanlarda Tunceli, TEOG birincilerini bünyesinde barındırmış aynı zamanda iller bazında TEOG başarı sıralamasında da ilk sırada yer almıştır. Tunceli'nin 2015-2016 eğitim-öğretim yılı I. dönem ortak sınavında 120 soruyu doğru cevaplayarak Türkiye birincisi olan iki öğrencisi bulunmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürü Ali Eyüp Koca, ilin TEOG başarısı ile ilgili şu yorumda bulunmuştur: "Alınan başarılar bu yıla has değil. Genel ortalama bakarsak önemli bir sıçrama var altı tane ders türünün tümünde de Türkiye ortalamasının çok üzerindemiz. Bu başarı artık devamlılık arz eden bir hale geldi. İşine konsantre olmuş öğretmen, öğrenci ve veli dayanışması olunca, konsantrasyon olunca, başarıya vesile oluyor." (Haber 7, 2016). Bu nedenlerden dolayı, bu ilde böyle bir araştırmanın yapılması önemli görülmüştür.

Dikkat edilir ise eğitim sisteminin her sacayağının, öğrenci başarısını belirlemede etkili bir değişken olduğu gözlenir. Bir başarı göstergesi olarak sınav sistemini, akademik dünyada konu edinmiş çalışma sayısı oldukça azdır. TEOG sınav sistemi ve iller bazında öğrencilerin TEOG sınav başarılarının altında yatan nedenleri inceleyen çalışmalara ise ender rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda sınav başarısı üzerinde önemli bir belirleyiciliğe sahip olan aile faktörü ise genellikle ihmal edilmiştir. Eğitim sisteminin önemli bir bileşeni olan ailelerin, çocuklarına ait TEOG başarılarının altında yatan nedenlere ilişkin görüşlerini merkeze alan bu çalışma, alan yazında önemli bir eksikliği gidermeye yönelik bir girişimdir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. Seçilen örneklem grubu evreni temsil edebilecek nitelik ve niceliktedir.
2. Çalışmaya katılan aile fertlerinin, anket sorularına içtenlikle ve samimi olarak cevap verdikleri varsayılmıştır.
3. Çalışmaya katılan aile fertleri, anket sorularına cevap verirken herhangi bir etki altında kalmamışlardır.
4. Araştırmanın teorik muhtevası, çalışma süresince, sahadan elde edilen bilgiler ile uyumludur.
5. Kullanılan veri toplama aracı hedeflenen bilgilere ulaşmada yetkindir.
6. Kullanılan ölçme aracının maddeleri, teorik muhteva ve ilgili literatürü destekler niteliktedir.
7. Kullanılan ölçme aracı araştırmanın amacına uygundur.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. Tunceli ilinin TEOG başarılarının altında yatan etmenleri ailelerin bakış açısı ile incelemektedir. Çalışmada öğrenci, öğretmen ve idarecilerin görüşleri yer almamıştır.
2. Nicel veri toplama aracı kullanıldığından dolayı bu teknikle elde edilmesi mümkün olmayan bazı bilgilere ulaşamamıştır.

1.6. Tanımlar

Bu alt bölümde araştırma sürecinde kullanılan anahtar terimlerle ilgili tanımlara yer verilmiştir. Bunlar;

TEOG: “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş olarak adlandırılan bu sistem 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanmıştır. TEOG sınavı ile sekizinci sınıfta okuyan öğrenciler, ortaöğretime yerleştirileceklerdir” (MEB, 2016).

Yılsonu Başarı Puanı: Yılsonu başarı puanı, dersin haftalık ders saati sayısı ile çarpımının o sınıfa ait haftalık ders saatleri toplamına bölümünden elde edilen puandır (MEB, 2013).

Ağırlıklandırılmış Ortak Sınav Puanı: Ortak Sınavlar kapsamında, sınavı gerçekleştirilen derslerden alınan puanlar, kendi ağırlık katsayıları ile çarpılır. Ortaya çıkan Toplam puan Çarpımları derslerin ağırlık katsayılarının toplamına bölünür Puanlama 700 tam puan üzerinden yapılır (MEB, 2013).

Sosyo-Ekonomik Statü (SES): “Bireylerin ve/veya hanelerin sosyal hiyerarşi içindeki konumları/pozisyonları onların sosyo-ekonomik statüleri olarak tanımlanabilir” (Kalaycıoğlu, 2000, s.192).



İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, öğrencilerin TEOG başarılarını etkileyen faktörlerin neler olduğu konusunda yazılmış alan yazın özetlenecektir. Öğrencinin sınav başarısı üzerine yapılmış çok sayıda akademik çalışmada, birçok faktörün bu başarıyı etkilediği belirtilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları, sosyo- ekonomik faktörlerin başarıya olan etkisine yoğunlaşırken, bazıları biyolojik ve psikolojik faktörlere, bazıları ise veli, okul değişkeni, öğretmen ve öğretim yöntemlerine vurgu yapmıştır. Bazı araştırmaların/kuramların dile getirip vurguladığı veya dile getirmeyip/getirilemeyip göz ardı ettiği birçok faktörün akademik başarıyı etkilediği düşünüldüğünden, bu konu üzerinde bütüncül bir bakışın, konunun öneminin kavranması açısından daha etkili olacağı düşünülmektedir. Bu faktörlerin hepsi ilgili literatürde genişçe yer bulan ve ailelerin üzerinden de test edilip rahatça gözlemlenebilecek değişkenler kümesidir. Bu faktörlerin çoğu çalışmanın veri toplama aracında da yer aldığı için teorik muhteva ile soru formu birbirleri ile uyumlu bir görünüm arz etmektedir. Bundan dolayı öğrencilerin TEOG başarılarını etkileyen faktörler, akademik başarı değişkeni olarak bu bölümde, kuramsal olarak ele alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu bölümde sınav olgusu ve eğitim sistemi içerisinde sınavın yeri sorgulanarak, TEOG sınav sistemi analiz edilip, sisteme yönelik eleştiriler yapılacaktır. Bu bölümde son olarak, Tunceli’de eğitimin durumu, eğitime verilen önem ve ilde TEOG başarısını arttıran değişkenler betimlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Akademik Başarıyı Ortaya Çıkartan Temel Bileşenler

Sarier (2016) akademik başarıyı, “belirlenen amaca ulaşma ve isteneni elde etme” olarak tanımlamaktadır. Carter ve Good’a (1973) dayanarak Sıgırı ve Gürbüz (2011) ise akademik başarıyı şu şekilde tanımlar: “Bir eğitim veya öğretim kurumunda, okutulan derslerde geliştirilen ve öğretmenler tarafından takdir edilen notlarla ya da her ikisi ile belirlenen beceriler veya kazanılan bilgilerdir. Sınav başarısı akademik başarı bünyesinde ortaya çıkan gösterge durumudur”. Akademik başarıyı ele alan çalışmalar,

bu göstergeyi sadece sayısal karşılıklar (not) olarak okumak yerine altında yatan süreçlere daha çok odaklanırlar.

Akademik başarının, adayın bireysel özellikleri tarafından belirlendiğini dile getiren sayısız çalışma vardır. Bu çalışmalar, temel olarak kişinin biyolojik özellikleri, psikolojik durumu ile bazı değişkenlere daha çok ağırlık verirler. Cinsiyet (Alumran ve Punamäki, 2008), yaş (Navarro, García-Rubio ve Olivares 2015), zekâ ve öğrenme hızı (Duckworth, ve Seligman, 2005) gibi değişkenler, biyolojik değişkenler olarak değerlendirilip başarıdaki etkisi birçok araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Aynı şekilde; adayın duyuşsal özelliklerine odaklanan birçok çalışma da mevcuttur. Bu çalışmalarda vurgu, psikolojik değişkenlere yapılmıştır. Öğrencinin Benlik saygısı (Aryana, 2010), kişilik yapısı (Hazrati-Viaria, Rada ve Torabi, 2012), öz-yeterlilik algısı (Lent, Brown ve Larkin, 1984), motivasyonu (Emmanuel, Adom, Josephine ve Solomon, 2002) ve kaygı durumu (Culler ve Holahan,1980) gibi değişkenleri bu grupta değerlendirilebilir. Ayrıca öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi (Kırmızı, 2015), ders çalışma alışkanlıkları (Rabia, Mubarak, Tallat ve Nasir, 2017) ve zamanı verimli ve etkili kullanma (Razali, Rusiman, Gan ve Arbin, 2018) gibi bireysel potansiyeli de yine aynı şekilde birçok çalışmaya konu olmuştur.

Akademik başarının öğrenciye ait özelliklerden ziyade, daha çok sosyo-ekonomik değişkenler tarafından belirlendiğini söyleyen hatta bunlara daha fazla anlam yükleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalarda vurgu; biyolojik, psikolojik ve bireysel faktörlerden ziyade, daha çok sosyo-ekonomik ve kültürel faktörlere yapılmaktadır. Bu faktörler içerisinde; ailenin yapısı, anne babanın çocuğa yaklaşımı, kısaca akademik başarıda ailenin rolü (Herndon, 2011), annenin ve babanın geliri, mesleği, çalışma durumu yani sosyo-ekonomik statü (Coleman, 1966 ve Jeynes , 2000), oturan semtin özellikleri, konut türü ve oda sayısı (Coleman ve Ward, 1955) vb. gibi adayın sosyo-ekonomik durumuna vurgu yapan göstergeleri barındırır. Öğrencinin üyesi olduğu grubun yaşam tarzı, dini ve etnik karakteri ve bunların toplumsal düzlemdeki yansıması ise kültürel faktörler adı altında değerlendirilir. Öğrencinin ait olduğu grubun kültürel çevresi ve yaşadıkları da, başarıyı etkileyen önemli bir değişkendir (Oetting ve Beauvais, 1991).

Öğretmen, okul, idare ile müfredat ve müfredatın işleniş biçiminin öğrencinin akademik başarısı üzerindeki etkisini konu alan zengin bir literatüre de sahibiz.

Öğretmenin, öğrencisi üzerinde yarattığı eğitsel etkinin gücü onunla kurduğu ilişkinin düzeyi, tecrübe ve bilgisi, öğrencinin akademik başarısını belirleyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Akello, 2015). Bazı araştırmacılar (Maxwell, Reynolds, Subasic ve Bromhead, 2017; Macneil, Prater, ve Busch 2009) ise okulun sahip olduğu özellikler ile öğrencinin başarısı arasındaki ilişkiye odaklanmış, sınıf düzeni, mevcudu, okulun fiziksel özellikleri, okul iklimi ve idarecilerin performansı ile öğrencinin akademik başarısı arasındaki ilişkinin önemi vurgulanmıştır. Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilere sunulan programın ve programın nasıl uygulandığı da, araştırmacılar tarafından akademik performansı etkileyen önemli bir değişken olarak görülür. Öğrencinin akademik başarısında etkili olan bu değişkenler ile ilgili literatür aşağıda özetlenmeye çalışılmıştır.

2.1.1. Öğrenciye Ait Faktörler

Öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi olarak (Silah, 2003, s.103) tanımlayabileceğimiz akademik başarı en yalın şekilde kendini, öğrenci performansı olarak karşımıza çıkartmaktadır. Öğrencinin sahip olduğu bazı özellikler, bu performansı (akademik başarıyı) olumlu etkilerken bazıları ise olumsuz etkiler ve performansı düşürür. Bu alt bölümde akademik başarıyı etkileyen bireysel özelliklerin bazılarına değinilecektir.

2.1.1.1. Cinsiyet

Cinsiyet değişkeninin akademik başarıyı etkileyen önemli bir değişken olduğu birçok çalışmada (Memiş, 2013; Bahar, 2006; Halpern, 2012; Voyer, 2014) vurgulanmıştır. Bu çalışmaların büyük çoğunluğunda akademik başarı düzeyinin kadınların lehine bir görünüm arz ettiği belirtilebilir. Mesela Cole (1997) yapmış olduğu uzun erimli bir çalışmada, matematik, dil, bilim gibi birçok branşta öğrencilerin akademik başarılarında cinsiyetin etkisinin olup olmadığını araştırmıştır. Bazı branşlarda ve sınav türlerinde erkekler ile kızlar arasında fark gözükmez iken bazı branş ve sınav türlerinde kızların, erkeklere üstünlüğü göze çarpmaktadır.

Kızlar ve erkeklerin akademik başarılarındaki farkın temelinde, biyolojik indirgemecilikten daha çok cinsiyete dayalı bazı yatkınlıkların etkili olduğu söylenebilir.

Bu yatkınlıklar; motivasyon, yetenek, performans ve öz düzenleme kapasitesi gibi oluşumlardır ve hepsi sosyo-kültürel değişkenler tarafından biçimlenir. Bu biçimlenme, kızların ve erkeklerin eğitim sisteminin getirilerine bakışlarında farklılığa yol açar. Örneğin; kadın ve erkeklerin akademik başarıya ve başarısızlıklara yükledikleri anlam birbirlerinden farklıdır. Özkal ve Çetingöz'e (2006) göre, akademik başarı açısından; erkeklerde yetenek faktörüne atfedilen anlam kızlarda çabaya ve azme yapılan vurguya denk gelmektedir. Bjorklund ve Kipp (1996) kızların, erkeklere göre sosyal kurallara daha riyakar ve oto kontrollü olmalarının onların eğitsel uğraşlarda daha disiplinli ve öz düzenleme kapasitesine daha fazla sahip olmasına yol açtığını söylemektedir. Bu iddialarla kültürel anlamda zıtlaşabilecek alternatif bir bulgu Köse'nin (1998, s.38) çalışmasında da mevcuttur. Ona göre “kızlar başarısızlıklarını gerekli ve yeterli beceri düzeyine sahip olamamalarına atfederler, başarılarını ise, şans gibi dışsal faktörlere dayandırma eğilimi göstermektedirler. Erkeklerin ise, başarısızlıklarını çaba ve çalışmalarının yetersizliğine, başarılarını ise kendi becerilerine dayandırma eğilimi içinde oldukları gözlenmektedir”.

Cinsiyete dayalı tüm bu sosyo-kültürel ve psikolojik çıkarsamalar bize şunu göstermektedir ki duyguları kontrol, düzenli çalışma alışkanlığı, disiplin, motivasyon, problem çözme yeteneği ve öz düzenleme kapasitesi açısından kız çocuklar, akademik başarıda genellikle erkeklerden daha avantajlı bir pozisyona sahiptir. TEOG sınav sonuçları incelendiğinde de bu durum karşımıza çıkmaktadır. TEOG sonuçlarına göre; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları gözlenmiştir. 2015-2016 TEOG 2. Dönem merkezi ortak sınavlara ilişkin testlerin tümünü doğru yanıtlayan öğrencilerin cinsiyet dağılımı analizine baktığımızda “Türkçe testinin tamamını doğru yanıtlayan öğrencilerin yüzde 35’ini erkek, yüzde 65’ini kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bu verileri matematik testinde yüzde 50 erkek, yüzde 50 kız; din kültürü ve ahlak bilgisi testinde yüzde 43 erkek, yüzde 57 kız; fen ve teknoloji testinde yüzde 51 erkek yüzde 49 kız; inkılâp tarihi ve Atatürkçülük testinde yüzde 47 erkek, yüzde 53 kız; yabancı dil testinde yüzde 40 erkek, yüzde 60 kız olarak” olarak görmekteyiz. “TEOG kapsamında 6 testin tamamındaki soruları doğru yanıtlayan öğrenci sayısı 987’ dir, bu öğrencilerin yüzde 49’unu erkek, yüzde 51’ini ise kız öğrenciler oluşturmuştur” (MEB, 2017).

2.1.1.2. Motivasyon

Motivasyon öğrenciyi harekete geçirip onu çalışmaya/başarmaya teşvik eden güçtür (Clegg,1967). Eğitim psikologlarına göre içsel ve dışsal olmak üzere iki alt gruba ayrılan motivasyonun çok boyutlu bir yapısı vardır ve dört faktörden etkilenir. Bunlar;“ çevresel uyarıcılar, organizmanın içsel durumu, amaç ve hedefi elde etmeye yönelik enstrümanlar” dır. (Amraia, 2011, s.399). Gottfried’e (2001) göre motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha güçlü akademik benlik saygısına sahip oldukları, daha yaratıcı davrandıkları ve daha yüksek akademik başarıya ulaştıkları gözlenmektedir (Sarier, 2016, s.610). Çünkü Pintrich ve Chunk’ın (1996) dediği gibi “motivasyon; planlama, organize etme, karar verme, öğrenme ve değerlendirme yapma gibi bilişsel davranışları tamamlamak ve hedefe ulaşmak için önemli bir temel oluşturur” (Singh, 2011, s.161).

Birçok eğitim psikoloğu ve uzman, sınav başarılarında belirleyici olan faktörlerden birisinin motivasyon değişkeni olduğu noktasında hemfikirdir. TEOG sürecinde çocukların motivasyonlarını yüksek tutabilmek için çevresel şartları düzenleyici ve aileleri bilgilendirici birçok programın yürürlüğe girdiğine tanık olmaktayız. Bu programların amaçlarından birisi; ergenlik, sınav, veli ve okul arasında sıkışan çocukların moral ve motivasyonlarını olumsuz etkileyecek uyarıcılardan uzak tutmak onları güdeleyici kılacak bir ortam hazırlamaktır. TEOG sınavı öncesi okullarda verilen motivasyon eğitim programlarının birisinde görev alan Psikolog Dr. Ayşe Bombacı şu açıklamalara yer vermiştir.

“Çocuk, ailesinden inanç ve güven görürse, bunları üstüne alır ve başarır. TEOG sınavı öncesinde çocukların potansiyellerinin ortaya çıkarılması için aileler tarafından elverişli çalışma koşulları yaratılmalı, aile içi iletişim yapıcı olmalı ve çocuk duygusal açıdan desteklenmelidir. Unutmamak gerekir ki, çocukla 'ilişki' kurmadan onu eğitmeye çalışmak, su olmadan yüzmeye benzer. Bir çocuğun, başarılı olmasının en önemli koşullarından biri, ailesinin onunla kurduğu ilişkinin niteliğidir. Ebeveynlerin çocuğuyla kurduğu ilişkinin onu motive edeceğinden, cesaretlendireceğinden ve başarmaya olan inancını artıracığından emin olmaları gerekir. Zararsız gibi gözüken iyi niyetli bazı eleştiriler ya da çocuğu diğer bir çocukla kıyaslamak, onu motive etmek yerine daha fazla strese yol açabilir. Aşırı stres ise, çocuğun potansiyelinden faydalanmasının önündeki en büyük engeldir” (Haberler, 2015).

2.1.1.3. Benlik Saygısı

Ergenlik döneminin en önemli kazanımlarından biri kimlik kazanmadır. Kimlik kavramı benlik imgesi ile de ilişkilidir. Budak' a göre benlik kavramı (self-concept) “kişinin kendi kimliği, değeri, yetenekleri, sınırları, değer yargıları, amaçları gibi kendisi hakkındaki görüşlerinin, duygularının ve tutumlarının toplamı olarak veya daha kısa bir ifadeyle bireyin kendine ilişkin zihinsel tablosu olarak tanımlanır” (Altun ve Yazıcı, 2013, s.146). Bu tablo ne kadar olumlu ise bireylerin kendilerine yönelik algıları da o kadar olumludur, yani benlik saygıları yüksektir. Benlik saygısı, Rosenberg'e (1965) göre kişinin kendisine yönelik algısı ve başkalarının ona yükledikleri üzerinden tanımlanır. Burada hem sosyal hem de bireysel karşılaşma öne çıkmaktadır. Benlik saygısı yüksek bireylerde gözlenen özellikler, birçok araştırmacı tarafından (Pope ve McHale, 1988; Yörükoğlu,1998) şu şekilde özetlenmiştir: Kişi kendini olumlu olarak değerlendirir, güçlü yönlerini ve zayıf yönlerini bilir ve zayıf yönlerini geliştirmeye çalışır, daha mutludur, başarıya yatkınlığı vardır, stres, kaygı ve hastalığa daha az meyillidir. Uyku düzenleri daha iyidir ayrıca öz yeterlilikleri ve öz saygıları yüksektir, zamanı düzenli kullanıp ödev yapma ve ders çalışma sorumluluklarını erteleme meyilleri düşüktür. Oysa bu durumun tam tersi benlik saygısının düşüklüğü ise bireyin kendisini değersiz görmesi, başarıya ve başaracağına inancının zayıf olması, risk alamaması, cesaretinin zayıflığı, çekingenlik, özsaygı ve öz yeterliliklik düşüklüğü ve öz denetim yoksunluğu ile kendini karakterize eder. Bu bireylerde ödev yapma ve ders çalışma sorumluluklarını erteleme meyilleri daha yüksektir.

Şubaşı'nın (2000, s.51) dediği gibi başarıyı etkileyen önemli etmenlerden biri de akademik benlik kavramıdır. Başarı konusunda özgüveni düşük öğrenciler, yetenekleri olsa bile başarısız olurlar. Olumlu benlik kavramı ile akademik başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu pek çok araştırma ile kanıtlanmıştır. Benlik algısı yüksek olan öğrencilerin sorumluluklarının daha çok farkında oldukları, sorunların çözümüne odaklandıkları ve zamanlarını daha etkili ve verimli kullandıkları gözlenmiştir. Hele TEOG gibi uzun zaman aralığına dayalı sınavlarda, sınavların sonlarına doğru çalışmak hem kaygıyı hemde başarısızlığı artıracaktır. Grecco'ya (1984) göre “erteleme eğilimi, bireyin yapma kapasitesine sahip olduğu ve yapmaya daha önce karar verdiği önemli bir işi, mantıklı bir gerekçeye dayandırmadan erteleme

olarak tanımlanabilir” (Balkıs ve Duru, 2010, s.159). TEOG hazırlık evresini sağlıklı tamamlayamayıp sınavın sonlarında çalışma performansı gösteren bireyler genellikle motivasyon, öz yeterlilik algısı ve benlik saygısı düşük bireylerdir.

2.1.1.4. Ders Çalışma Alışkanlığı

Tan’a (1992) göre “verimli ders çalışma öğrencilerin okulda başarılı olmasında önemli rolü bulunan ders dinleme, ders çalışma, ödev hazırlama gibi çalışmalarda ustalık, davranış tavır ve alışkanlıkları kazanması anlamına gelir” (Yiğit, 2015, s.310). Birçok çalışma göstermiştir ki, düzenli ve verimli ders çalışma alışkanlığı kazanmış öğrenciler akademik anlamda daha başarılı ve disiplinlidir. Avcı ve Nazlı’nın (2006, s. 25) birçok kaynağa dayandırarak yapmış oldukları şu alıntı bu anlamda önemlidir: “Verimli çalışma, öğrencinin zamanını belirlenmiş hedefler ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı ve verimli bir şekilde kullanmasıdır. Öğrencilerin sahip oldukları ders çalışma alışkanlıkları geniş kapsamlıdır. Bu kapsam içerisine öğrencilerin okul yaşantısı ve çalışma alışkanlıkları ile her şeye karşı gözlenebilen ve gözlenemeyen tepkilerinin tümü; örneğin ders çalışırken ve ders dinlerken hissettikleri, öğretmene ve derse karşı ilgi ve tutumları, ders çalışma yöntemleri ve ders çalışma ortamlarının düzenlenmesi ve sınava hazırlanma girmektedir”. TEOG gibi bilişsel basamağı yoğun olarak yordayan sınavlarda, başarı ile düzenli ders çalışma alışkanlığı arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Verimli ve düzenli ders çalışma alışkanlığı birçok değişkenden etkilenir. Bunlar; öğrencinin psikolojik durumu, kaygı düzeyi, motivasyonu, öğrenme becerisi, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, ders çalışmaya olanak tanıyan fiziki imkanlara (oda) sahip olma durumu, okul yaşantısı, derslerin işlenişi, öğretmenin aktarma biçimi vb. dir. Zamanını etkili kullanan ve düzenli ders çalışma alışkanlığına sahip bir öğrencinin sınav başarısının da arttığına tanık olmaktadır. Özellikle TEOG gibi uzun erimli sınavlarda, düzenli ders çalışma alışkanlığı başarıda önemli bir belirleyicidir. Düzenli ve verimli ders çalışma; öğrencinin bilgi, beceri ve yeteneğini en iyi şekilde kullanmasına yardımcı olur. Bilginin ezberlenmesinden daha çok kavranmasına olanak sağlar. Belleğin daha az yorulmasını sağladığı için unutmayı geciktirir, hafızayı ise daha güçlü kılar. Bu durum, akademik başarıya da sınav başarısına da olanak tanır.

2.1.1.5. Derse Yönelik İlgi ve Tutum

Bloom'un teorik çıkarsamalarına göre “okullarda öğrenmeyi etkileyen iki değişken vardır. Bunlardan ilki, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerini içeren öğrenci nitelikleri, diğeri ise sunulan öğretim hizmetinin niteliğidir” (Kaya, Arslantaş ve Şimsek, 2009, s.380). Duyuşsal giriş özelliklerinde bireyin öğrenme muhtevasına yönelik ilgi ve tutumu belirleyici olmaktadır. İlgi, hoşlanma veya hoşlanmama boyutunda duyuşsal bir yatkınlık sistemi iken, tutum bir kişinin, bir şeye ya da kişiye karşı, olumlu ya da olumsuz bir değerlendirme reaksiyonudur (Eagly ve Chaiken, 1993). Tutumların, ilgiden farklı olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenli yapısı vardır. Ama her iki kavram da içeriğinde nesnelere veya kişilere yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri ve atıfları barındırır.

Bloom (1995)'a göre “öğrencilerin derse karşı olumlu veya olumsuz düşüncelere sahip olma, dersi sevip sevmeme ve buna bağlı olarak ders çalışıp çalışmama gibi bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri” (Yılmaz ve Altinkurt, 2011, s.35), onlarda gözlemleyebileceğimiz tipik tutumlarıdır. Eğer derse, sınava veya okula yönelik, ilgi ve tutum olumlu ise kısaca duyuşsal yatkınlık fazla ise bu, öğrencinin hem psikolojisine hem de akademik başarısına olumlu yansır. Çünkü akademik başarı sadece bir öğrencinin herhangi bir dersi fazla çalışması, mesaisini ona daha çok harcaması ile değil, derse/konuya yönelik istek duyma, sevmeme ve haz alma ile de ilişkilidir. Bir derse yönelik olumlu bir tutum gelişmiş ise öğrencinin akademik başarısı da o derece yüksek olur. Çünkü öğrencin akademik başarısı, sadece konuyu iyi dinlemesi, zamanını etkili kullanması, çok çalışması vb. değişkenler tarafından belirlenmez. Eğer öğrencinin derse/konuya ilişkin duygusal bir yatkınlığı yoksa performansın olumlu bir sonuca dönüşmesi de zor olur. TEOG sınavı söz konusu olduğunda, muhteva içerisinde yer alan altı dersin öğrenciler açısından anlamının eşit olmadığını görmekteyiz. Bazı derslere yatkınlık daha fazlayken bazı derslere yönelik olumsuz algı kendini daha çok göstermektedir. Bu derslerin başında ise matematik gelmektedir. Çünkü öğrenme süreçleri hem daha zor, çekiciliği daha az ve hata yapma ihtimali daha çok olan bir derstir. TEOG sınav sonucu netleri analiz edildiğinde, 20 soruluk testlerde; Türkçe ortalaması: 11,9, Matematik: 7,6; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: 15,8, Fen ve Teknoloji: 11,1, T.C Atatürkçülük ve İnkılap Tarihi: 11,1, Yabancı Dil: 9 olarak kendini göstermektedir. Bu durum bile sunulan öğretim hizmetinin kalitesini bir tarafa

bıraktığımızda öğrencilerin en çok matematik ve İngilizceden zorlandıklarını belki de bu derslere yönelik olumsuz bir düşünce sistematiğine sahip olduklarını göstermektedir (Öğretmenx, 2015).

2.1.1.6. Sınav Kaygısı

Akademik başarının ilişkili olduğu bir diğer değişken de sınav kaygısıdır. Sınav kaygısının yüksek olması veya yok denecek kadar az olması öğrencinin akademik başarısını düşürür. Sınav kaygısı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki vardır. Sınav kaygısı yükseldikçe not/puan ile ölçülen akademik başarı da düşer. Sanıldığı gibi aksine kaygı ve özel bir türü olan sınav kaygısı kalıtsal değil, öğrenilmiş bir kazanımdır ve zikredildiği gibi pek çok değişken ile ilişkilidir. Kaygının temel nedenleri arasında sınava yüklenen anlam ve beklenti, sınava katılımın fazla olması, aile ve çevrenin sınava yüklediği anlam ve baskı, uzun çalışma süreci ve hazırlanma evresinde yaşanan sorunlar, sınav ile gelecek arasında kurulan bağlantı, sınavın zorluk düzeyi vb. değişkenleri sayabiliriz. Bu değişkenlerin tümü, adayda kontrol yitimine ve sınavı başaramayacağı hissine yol açar. Sınav kaygısı iki boyutta kendini gösterir; psikosomatik belirtilere eşlik eden duygusallık ile endişe (Talbot, 2016) olarak ve bunun sonucu karşımıza performans (akademik başarı) düşüklüğü olarak çıkar (Spielberger ve Vagg, 1995) .

TEOG sınavlarında genellikle öğrenciler aşırı sınav kaygısı yaşarlar bu durum diğer yerleştirme ya da meslek edinme sınavlarında yaşananlar ile paralellik gösterir. TEOG, sadece öğrencinin değil sanki ailenin, okul ve öğretmenin de sınıdığı sınavdır. Yaratmış olduğu bu büyük illüzyonist etkide tüm bileşenler, hem kaygının hacmini çoğaltır hem de başarı/başarısızlığa ortak olurlar. Sınav kaygısı yaşayan TEOG adayı, sınavda ya doğru bildiği soruya yanlış cevap verecek, ya kaydırma yapacak, ya soruları yanıtsız yani boş bırakacak ya da süre yetiştirmeyecektir. Sonuç, adayın beklenenden daha düşük TEOG skorları ile karşımıza çıkmasıdır. Yüksek, sınav kaygısının TEOG başarılarına olan olumsuz etkisini örnekleyen güncel bir araştırma Ulusoy (2016) ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin TEOG sınav puanları ile Spielberger (1980) tarafından geliştirilip Türkçeye uyarlanan Sınav Kaygısı Envanterinden almış oldukları puanlar karşılaştırılmıştır. Sonuçta öğrencilerin sınav puanları ile sınav kaygıları arasında olumsuz bir ilişki bulunmuştur. Sınav kaygı puanı düşük olan

öğrencinin TEOG puanı yüksektir. Çalışmaya Göre adayların cinsiyet farklılığı sonuçlarda herhangi bir değişikliğe de yol açmamıştır. Eğer yüksek başarı skorları ile karşılaşmak istiyorsak sınav kaygısını başarıyı engellemeyecek seviyede tutmamız gerekmektedir. Sınav kaygısı, TEOG sınav öncesi rehber öğretmenlerin ağırlıklı olarak adayda yok etmeye çalıştıkları bir değişkendir. Adayların kendilerini ve sınav başarılarını sabote etmeye yol açan bu içsel stres ile baş etmek de oldukça zordur ve uzman desteğine ihtiyaç vardır.

2.1.2. Akademik Başarıya Etki Eden Sosyal, Ekonomik ve Kültürel

Faktörler

Akademik başarının öğrenciye ait bazı bireysel özelliklerden etkilendiği gibi, bireyin yaşadığı toplumsal fanusun ona sunduğu imkânlar ve imkânsızlıklar tarafından da şekillendiğini dile getirebiliriz. Sosyo-kültürel ve ekonomik değişkenler, akademik başarının düzeyinde oldukça etkilidir. Kompleks bir doku olarak tasavvur edeceğimiz çeşitli öğeleri içerisinde barındıran bu değişkenin en dikkate çeken elemanlarından birisi aile kurumudur. Ailenin yapısı, anne babanın çocuğa yaklaşımı, anne ve babanın geliri, mesleği, çalışma durumu yani sosyo-ekonomik statü, oturulan semtin özellikleri, konut türü ve oda sayısı vb. gibi birçok öğe bu kurum ile ilişkilidir ve akademik başarıyı doğrudan ve dolaylı yollardan etkiler.

Ailenin yapısı derken onun geniş bir aile mi, çekirdek bir aile mi olduğu, parçalanmış bir aile mi yoksa eşlerin beraber uyumlu bir tarzda evliliklerini sürdürdükleri bir aile ortamına tekabül edip etmediği anlaşılır. Hane halkının sayıca fazlalığı ve ailenin geniş aile özellikleri göstermesi genellikle çocukların akademik başarısını olumsuz etkiler. Bu tip ailelerde; çocuğun akademik performansı için ayrılan kaliteli zaman, ekonomik katkı ve sosyo -psikolojik desteğin miktarı düşüktür. Çekirdek ailelerde ise durum tam tersidir. Anne baba ilişkisinin devamlılığı, uyumu ve çocukla kurduğu ilişkinin boyutu da çocuğun akademik başarısını doğrudan etkiler. Şentürk'ün (2012, s.111) dediği gibi “Anne babanın varlığı ve çocukla olan iyi iletişimi, çocuğun hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olmakla birlikte yaratıcılık için fırsat hazırlar. Bunlar hep birlikte, çocuğun akademik başarısını olumlu yönde etkiler. Ancak, anne veya babanın eksikliği, çocuğun eğitimini olumsuz etkiler. Ailenin ölüm, boşanma ve

ayrı yaşama nedenleriyle parçalanması, çocuğun eğitimdeki başarısını düşürmektedir.” 2018 yılında, TEOG yerine gelen LGS sınavında 90 sorudan 85'ini doğru cevaplandırarak derece yapan Berdan Teloğlu'nun annesi Melek Teloğlu'nun söylediği şu cümleler aile desteğinin akademik başarıdaki önemine dikkat çekmektedir: “Oğlum yatılı okuyor. Pazartesi sabah okula gidip Cuma günü akşam eve gelen bir çocuk. Hafta sonu eve geldiği zaman da koyunları sağmamıza, otlatmamıza, yemlememize yardım ediyor. Ama bir yanda da derslerini aksatmıyor. Çok çalışıyor. Ben ve babası da çocuğumuza destek oluyoruz. Çocuğumuzun üzerine çok düşünüyoruz. Bir yerlere gelsin diye emek sarf ediyoruz" (Habertürk, 2018).

Anne-babanın sosyo-ekonomik durumu kısaca ailenin ekonomik potansiyeli de çocukların akademik başarılarını belirleyen etkili değişkenlerden birisidir. Sosyo-ekonomik düzeyi ortalamanın üstünde olan ailelerin, eğitim için harcamaları, ekonomik durumu kötü olan ailelere göre daha fazla olduğu için bu ailelerde yetişen çocukların eğitim şansları diğerlerine göre daha fazladır. TEOG gibi sınavlarda çocuklara sunulan, ek ders, özel ders, dersane katkısı, yardımcı kaynak, interaktif destek gibi ek materyal ve katkıların tümü gelir ile doğru orantılıdır. Bu katkılar ile akademik başarı arasında kısaca SES değişkeni ile başarı arasındaki ilişki de yadırganamaz. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ailelerde, beşeri sermaye yatırımları ile kişinin elinde bulundurduğu “bilgi, tecrübe ve yeteneklerin stoku” (Schultz, 1971) artırılarak akademik yarışta birey avantajlı kılınır.

Öğrencinin üyesi olduğu grubun yaşam tarzı, dini ve etnik karakteri ve bunların toplumsal düzlemdeki yansıması ise kültürel faktörler adı altında değerlendirilir. Öğrencinin ait olduğu grubun kültürel çevresi ve yaşadıkları da başarıyı etkileyen önemli bir değişkendir (Oetting ve Beauvais, 1991). Özellikle Anne-babanın eğitim düzeyi ile akademik başarı arasındaki ilişki birçok çalışmada test edilmiştir. Örneğin; Ural ve Çınar (2014) tarafından yedinci sınıfların matematik derslerindeki başarılarını konu alan bir çalışmada “anne ve babanın eğitim düzeyleri ile çocuğun matematik başarısı arasında” yüksek bir ilişki olduğu gözlenmiştir. ÖSYM Başkanı Prof. Dr. Ünal Yarımağan, ÖSS'ye giren adayların performansını değerlendirmek amacı ile düzenlediği basın toplantısında, verdiği şu bilgi oldukça manidardır: “ Anne ve babanın eğitim durumu, adayın başarısını belirleyen en önemli etkenler arasında yer alıyor. Anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça başarı oranı artış gösteriyor. Annesi yüksek

lisans yapanlar, okur-yazar olmayanlardan yüzde 80-90 oranında daha başarılı” (Memurlarnet, 2017).

2.1.3. Öğretmen Faktörü ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olan değişkenlerden birisi de öğretmenlerdir. Öğrencinin üzerinde yarattığı eğitsel etkinin gücü onunla kurduğu ilişkinin düzeyi tarafından belirlenir. Sirait’e göre (2016) öğretmenin eğitim durumu, tecrübesi, sahip olduğu sertifika sayısı, liderlik deneyimi, azmi, öğretmen değerlendirme ölçeğinden aldığı puan, derse hazırlıklı olma ve dersi anlatma becerisi gibi öğretmen özellikleri ile öğrencinin akademik başarısı arasında doğrudan bir ilişki vardır. Rivkin (2005) ve arkadaşlarının yapmış olduğu istatistiki modelleme çalışmasında da benzer bilgiler paylaşılmıştır. Onların çalışmasında, öğrenci başarısındaki değişikliklere dair toplu istatistiklerde, öğretmen performansının etkili olduğu gözlenmiştir.

Erdoğdu (2006) bazı akademisyenlerin görüşlerine dayanarak, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiye vurgu yapar. Ona göre öğretmen-öğrenci ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Cana yakın, sevecane, hoşgörülü tavır ve davranışlara sahip bir öğretmen, sınıf ortam ve atmosferini yumuşatarak öğrencinin derslere olan ilgisinin artmasına, okula ve öğretmene yönelik olumlu duygular geliştirmesine katkıda bulunacaktır. Kısaca öğretmenin göstereceği davranışlar ile öğrencinin akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır. İyi bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin ne olması gerektiğine dair birçok çalışma yapılmıştır. Demokratik tutum ve davranışlar kümesi altında toplayabileceğimiz nitelikler kümesi genellikle ideal öğretmene ait özelliklerdir. Tersine durum ise otokratik öğretmenlere ait özelliklerdir. Her iki kategorinin taşıdığı psikolojik yükler ise birbirinden farklıdır. İdeal öğretmene yüklenen sevgi iken, otokratik öğretmene yüklenen duygu korkudur. Birisi ile kurulan etkileşimde iletişim kanalları açıkken, diğeri ile kurulan etkileşimde iletişim kanalları kapalıdır. İdeal öğretmenin işbirliği ve tolerans düzeyi yüksek iken, otokratik öğretmende düşüktür. Tüm bu özellikler kümesi ideal öğretmenin sınıfında okuyan öğrenciyi, hem akademik, hem sosyal hem de psikolojik açıdan avantajlı kılmaktadır.

Smith’in (1994) iyi ve kötü öğretmen ayrımı üzerinden yapmış olduğu sınıflandırma Çetin’in (2001) yapmış olduğu çalışmada şu şekilde yer almıştır:

“İyi bir öğretmen;

- Daima üzüntü ve gerginlikleri hisseder ve bu durumu en asgari düzeye indirger,
- Öğrencilerin ayrı ayrı bireyler olduklarını ve her birinin bireysel ilgiye ihtiyaçları olduğunu bilir ve kendilerini iyi hissetmelerini sağlar,
- Çalışma hayatına ve görev anlayışına kuvvetle inanır, fakat bunu menfi bir baskı ile yapmaz,
- Öğrenciler ve ailelerini olumlu bir şekilde yönlendirir ve ortak çalışma gereğini kabul eder,
- Sert davranmaktan kaçınır,
- Eleştirmekten ziyade ödüllendirmeye önem verir,
- Öğrencilerin, isteklerini, yeteneklerini ve kişiliklerini bilir,
- Sonuçları, değişken ve ilginç olarak görür,
- Geniş kapsamlı müfredatı temel becerileri geliştirmek için en iyi yol olarak görür,
- Öğrenim deneyimleri için merak ve yaratıcılığı anahtar kavram olarak görür,
- İçerik ve öğrencilere uyum sağlamak için öğretim faaliyetlerini çeşitlendirir.

Kötü bir öğretmen;

- Genellikle öğrencileri korkutur ve sert bir yetişkin gibi davranır,
- Gerçek dışı amaçlar üzerine dayalı baskı ile stres oluşturur,
- Öğrencileri ve ailelerini olumsuz yönden ele alır,
- Ödülünden çok cezaya önem verir, sükûnetten ziyade stresi benimser ve çok az gülümser,
- Her zaman cezalandıracak şeyler bulur ve bir olayda bunu yapılandırır,
- İstekleri dondurur, canlı ve meraklı öğrencileri tehdit olarak görür,
- Geniş kapsamlı müfredatı sevmez, eğitimde temel becerileri dar şartlar içinde düşünür,
- Sonuçları standart görür ve kısıtlayıcı bir zaman cetveli geliştirerek her şeyde bunu hâkim kılar,
- Kendi tariflerini geliştirir,
- Değişikliklere şüphe ile yaklaşır,
- Pasif öğretimi tercih eder,

- Çoğu kez öğrencileri taciz eder, ancak onlardan iyi bir davranış ve tolerans bekler.”

Son dönemde eğitim yönetiminde ortaya çıkan kavramlardan bir tanesi de hesap verilebilirliktir. Hesap verilebilirliğin anlamı “kamu görevlilerinin yetkilerini kullanmalarından ve yapmış oldukları faaliyetlerden sorumlu tutulmaları”dır (Yüksel, 2013, s.405). Bakıoğlu ve Saldız’un (2014, s.17) yapmış olduğu çalışmanın odak noktası “öğretmenlerin hesap verebilirliklerinin” akademik başarı üzerindeki etkisidir. Bazı akademisyenlerin görüşlerini de dikkate alarak zikrettikleri bazı cümleler oldukça manidardır. “Öğretmenler, sınıftaki öğretimin kalitesini belirledikleri ve öğrencinin öğrenmesinde en önemli faktör oldukları için önemlidirler ve yaptıklarına veya yapmadıklarına dair hesap verebilir olmaları gerekmektedir” Bu tip demokratik ve hesap verebilir mekanizmaların yaratıldığı kurumlar ve bu ilkeleri içselleştirmiş öğretmenlerin sınıflarında yetişen öğrencilerin akademik başarıları yükselen bir eğilim gösterir.

Tunceli’de öğrencilerin TEOG başarılarını konu alan haberlerde, öğretmenlerin bu başarıya olan katkıları da haber konusu olmuştur. Bir sitenin web sayfasında bu durum şu başlıkla duyurulmuştur. “TEOG’da 17 birincinin çıktığı Tunceli’de öğrencilerin başarıları kadar, öğretmenlerin başarılarını da ortaya çıkardı” (Haberler, 2017). Yine TEOG’da 120 soruyu doğru cevaplayarak Türkiye birincileri arasına giren Ruken Sefer, başarısının sırrı olarak öğretmen faktörünü vurgulamıştır. “Öncelikle bu başarıda öğretmenlerimin bana katkısı çok fazla” (Hürriyet, 2017) diyerek, Tunceli’de görev yapan öğretmenlerin sınav başarısındaki rolünü vurgulamıştır.

2.1.4. Akademik Başarı Üzerinde Okul Değişkeninin Etkisi

Okul, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulun sahip olduğu bir çok özellik ile okul başarıları arasındaki doğrudan ilişki bir çok araştırmacının dikkatini çekmiştir (Chen ve Weikart, 2008; Reynolds ve ark., 2017). Bu özelliklerin başında, okulların sınıf öğrenci kapasitesi başka bir deyişle sınıf mevcudu gelmektedir. “Sınıf büyüklüğü, okul denilen örgütün bir alt sistemi olan sınıflardaki öğrenci sayısının azlığı ya da çokluğu olarak tanımlanabilir”

(Yaman, 2006, s.264). Büyük sınıflar, küçük sınıflara nazaran bünyesinde daha çok sınıf içi sorun barındırır (Seyfullahoğulları, 2010).

Kalabalık sınıflara nazaran öğrenci mevcudunun düşük olduğu sınıflarda öğretmenin daha verimli ders anlattığına, sınıf ile iletişimi daha etkili kurduğuna ve birebir öğrenci ile temas kurduğuna tanık olunmaktadır. Benzer şekilde öğrencinin öğretmenle iletişimin daha etkili bir atmosferde geliştiği, dinleme, anlama, okuma, yazma ve aktarma süreçlerinin toplamı olan öğrenme performansının üst seviyeye ulaştığına tanık olunmaktadır. Kısaca, kalabalık sınıflara nazaran öğrenci mevcudunun düşük olduğu sınıflarda eğitim gören çocukların akademik başarıları daha yüksektir.

Bakioğlu ve Polat (2002), yapmış oldukları bir çalışmada, sınıf büyüklüğünün öğrencilerin öz saygılarını nasıl etkilediğini “Kalabalıkta ‘farklar’, fark edilememekte, törpülenmekte ve aynı veya benzer olmanın erdemi ön plana çıkarılmaktadır. Çünkü sınıf ve okulda düzenliliğin hep aynı olma ile sağlanacağı zannedilmektedir. Büyük sınıflarda farkı ile değerli olduğunu hissedemeyen öğrenci, hayatta da kalabalıklar içinde kendisini değersiz olarak algılayacak veya öyle algılanmasını pek de sorgulamayacaktır” (Yaman, 2006, s.266).

Tunceli İl Milli Eğitim Müdürü Ali Eyyüpkoca’nın, Habertürk Gazetesine (2016) vermiş olduğu röportajda, TEOG başarısının altında yatan etkenlerden birisi olarak sınıf mevcudunun az oluşu dile getirilmiştir. “Öğrenci nüfusunun az olması, derslik açığı da olmayınca öğretmen başına düşen öğrenci sayısında büyük avantaj yaratıyor. Tunceli’de sınıf mevcutları ortalama 15 kişi” denilerek aslında öğrenci mevcudunun düşük olduğu sınıflarda eğitim görenin Tuncelili öğrencilere sağladığı akademik başarı getirisi teyit edilmiş oluyor.

Okul değişkeni ile ilgili bir başka değişken ise okul iklimidir. Maxwell (2017) ve arkadaşlarına göre; “Okul iklim yapısı karmaşık ve çok boyutludur. Normlar, değerler ve beklentileri de dâhil olmak üzere okulun yazılı olmayan kişiliği ve atmosferi olarak tanımlanmıştır. Yine onların birçok akademisyenin görüşüne dayanarak derledikleri şu bilgi oldukça anlamlıdır. “Okul iklimi, öğrencilerin duygusal ve davranışsal sonuçlarının önemli göstergesidir. Öğrencilerin psikososyal uyumunu (Brand ve ark., 2008), akıl sağlığı sonuçlarını (Roeser ve ark., 2000; Brand ve ark., 2003) ve benlik saygısını (Way ve ark., 2007) etkilemektedir. Okul iklimi, öğrencilerin zorbalık ve saldırganlık oranları (Espelage ve ark., 2014; Turner ve ark., 2014), öğrenci

suçluluğu (Gottfredson ve ark., 2005) ve alkol ve uyuşturucu kullanımı gibi davranışlarını da etkilemektedir (Brand ve ark, 2003). Son olarak, bu araştırma ile özellikle ilgili olan okul iklimi algısının öğrencilerin akademik başarılarını da etkilediği bulunmuştur (Brookover ve ark. 1978; Brand ve ark, 2008).

Kısacası okul iklimi okulun kişiliğidir. Kategorik olarak iki tip okul ikliminden bahsedilebilir. Bunlar; açık iklime sahip bir okul ile kapalı iklime sahip okuldur. Açık iklime sahip bir okulun temel karakteristikleri şu şekilde özetlenebilir; “ okul müdürü; işbirliğine önem verir ve saygılıdır, okulun bütün paydaşlarından gelen önerilere açık, öğretmenlerin mesleki yeterliliğine saygılı ve bürokratik işlerden mümkün olduğunca kaçınarak, işleri kolaylaştırıcı işlev görür. Böyle bir okulda öğretmen de, okul yönetimini destekler, işbirliği yapar” (Eğitimciyiz, 2017).

Macneil, Prater ve Bucsh’un (2009) yapmış olduğu çalışma sonucu elde ettikleri bulguları özetlendiğinde “okul ikliminin sağlıklı olması halinde; öğrenciler için iyi bir öğrenme ortamı oluşmakta ve buna paralel öğrenci başarısı yükselmekte, öğretmenlerin adanmışlığı ve iş doyumunu artmaktadır” (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015, s.84). Yine Frader’e (1986) göre “okul ikliminin; öğrencinin akademik başarısını, derslere katılım oranını, öğrenciler arası kaynaşmayı ve memnuniyeti etkilediği bilinmektedir” (Bahçetepe ve Giorgetti, 2015, s.84). Açık okul ikliminin yarattığı psikolojik ortamda öğrenci kendini güvende hisseder. Öğrencinin; başarıya olan inancı yüksektir ve bir engelle karşılaştığında ise onu aşabileceğine dair inancı vardır. Kısaca kendini rahat hisseder, sistem elamanları tarafından desteklendiğini bilir, iletişim kanalları açıktır. Bundan dolayı da akademik başarısı yüksektir. 2017 TEOG ’da Tunceli ili, Çemişgezek ilçesi üç öğrenciyi birinci olarak çıkartmıştır. Çemişgezek İstiklal Ortaokulu’nun Müdür Yardımcısı Veysel Karani Gül, bu başarıyı yorumlarken şunları dile getirmiştir “Sadece benim görev yaptığım okulumda iki öğrenci 120 sorunun tamamını doğru yanıtladı. 1 soruyu yanlış yapan çok sayıda öğrencimiz var. Buradaki başarı tesadüf değil, ilçemiz kaymakamının, okul yönetiminin, öğretmenlerin ve velilerin büyük bir emeği vardır” (Milliyet, 2017). Bu cümleler bile okul ikliminin Tunceli’deki öğrencilerin TEOG başarılarını açıklamada ne kadar etkili olduğunu göstermektedir.

2.1.5. Akademik Başarı Üzerinde Öğretim Yöntemi ve Programın Etkisi

Öğrencilerin, akademik başarılarında belirleyici olan faktörlerden birisi de, öğretim programı ve programın nasıl uygulandığıdır. Hangi konuların hangi sıra ile anlatıldığı, hangi kaynakların kullanıldığı ve hangi yöntemin benimsendiği öğretim programına dair meseleler olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademik başarı açısından öğretim programlarının uygulamadaki başarısı da oldukça önemlidir. Öğretmenlerin, programları uygularken, geleneksel yöntemlerden ziyade modern yöntemlerin seçilmesi, teknolojinin etkili ve verimli kullanılması derslerin öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasına ve öğrenilmesine yol açacaktır. Güven ve Sülün'ün (2012)'de Ankara ili, Sincan ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıf öğrencileri üzerine yapmış oldukları bir çalışmada elde ettikleri bulgular, bu anlamda oldukça manidardır. Bu çalışmada; bilgisayar destekli öğretim modeli ile işlenen sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine katılan öğrencilerin akademik başarılarının, geleneksel öğretim metotları ile işlenen fen ve teknoloji öğrencilerinden daha yüksek olduğu, bu öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ise daha pozitif olduğu gözlenmiştir.

“Okulların amacı çağın koşullarına göre birey yetiştirmek olduğundan, okullarda kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor becerilerine ve aynı zamanda da fizyolojilerine uygun olması gerekmektedir” (Oktay ve Çakır, 2013, s.4). Okullarda okutulan dersler; öğrencileri bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ve sosyal yönde geliştirmeli onlara ayrıca eleştirel ve analitik düşünme becerileri kazandırmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda eğitim öğretim yılı başında ve dönem başında müfredat değişiklikleri ile ders kitapları inceleme konusu olur. Derslerin takip edilmesinde karşılaşılan sorunlar ile bunlara yönelik alınması planlanan çözüm önerileri öğretmenlerin ve idarecilerin gündemidir. Özellikle ilköğretim sekizinci sınıfta program konuları ile TEOG sınavlarında çıkan sorular arasındaki bağı tesis etmek, öğrencilerin TEOG sınavlarındaki başarılarını artırır. Tunceli'de öğrencilerin sekizinci sınıf okul deneyimlerine baktığımızda müfredat işlenirken ders kitaplarının yanı sıra yardımcı kaynaklardan sıklıkla yararlanıldığı, sadece sekizinci sınıf ders konuları değil, aynı zamanda TEOG sınavına hazırlanmakta; öğretmenler tarafından öğrencilere hedef gösterildiği ve çok sayıda ünite ve deneme testinin öğrenciler tarafından çözüldüğü gözlenmektedir.

2.2. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı

Bu başlık altında, öncelikle, akademik başarıya ait önemli bir değerlendirme ölçütü olan sınav olgusu tartışılarak, eğitim sistemi içerisinde yeri sorgulanmaya çalışılmıştır. Ayrıca, Milli Eğitim Sistemimiz içerisinde, ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlar tarihsel olarak değerlendirilmiş ve reform süreçlerinden bahsedilmiştir. Son olarak, TEOG sınav sistemi detaylıca analiz edilerek sisteme yönelik eleştiriler özetlenmiştir.

2.2.1. Akademik Başarının Bir Göstergesi Olarak Eğitim Sisteminde Sınav; Eleştiriler ve Kaygılar

Formel eğitim söz konusu olduğunda en çok öne çıkan öğelerden birisi de sınav olgusudur. Akademik başarıya ait değerlendirme ölçütlerinden biri olarak karşımıza çıkan sınav, aynı zamanda eğitim sisteminin önemli, aynı zamanda sıkça tartışılan öğelerinden birisidir de. Eğitim sisteminin birbiri ile etkileşim halindeki “girdisi, süreci, çıktısı ve geribildirim” olmak üzere dörtlü saç ayağı vardır. Bu süreçte sınav, seçme /ayıklama, değerlendirme ve geribildirim rollerini oynar. Akhun’un (1982) dediği gibi; “öğrencinin öğrenmesinin hangi aşamasında bulunduğu, gelişmesinin nasıl olduğu öğreticinin etkili bir öğretimi ve öğrencinin etkili öğrenmesi” sınav ile değerlendirilir. Sınama durumu olan sınav; sistemin etkinliğinin de göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Özetle sınav sıkça eleştirdiğimiz ancak karşı çıkamadığımız, gereklilik arz eden bir durumdur. Karip’in (2008) dediği gibi “eğitim ve istihdamın her tür ve düzeyinde sınavlara bağımlıyız ve bu sınavların sonucuna göre sıralama yapılması da en çok güvendiğimiz bir yöntem olarak kabul görmektedir”.

Eğitim sisteminde değerlendirme amaçlı kullanılan sınavlar söz konusu olduğunda Şener’in (2016, s.346) dile getirdiği gibi “toplum pratikte iki tür sınav uygulamasını bilir. Birincisi, okul başarısını değerlendirmek amacıyla öğretmenler tarafından geliştirilip uygulanan ve öğretmen yapımı olarak adlandırılan testlerin uygulanmasını içeren sınavlardır. İkincisi ise merkezî olarak geliştirilip uygulanan sınavlardır. Çocuklarımızın ortaöğretime geçişinde kullanılan ve kısaca TEOG olarak bilinen sınav ile yükseköğretime yerleştirmede kullanılan ve kısaca YGS ve LYS olarak bilinen sınavlar böyledir”. Öğretmen yapımı testler ile sınıf içinde müfredata dayalı olarak öğretilen bilgiler sınanırken, merkezi sınavlarda başarılarına göre aday öğrenciler

sıralanır ve ilgili okullara, bölümlere ve branşlara yerleştirilir. Genellikle, tanıma (diagnostik) ve yerleştirme esasına göre yapılan bu tarz merkezi sınavlarda, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınarak seçim ve yönlendirme yapılır. Bu tarz sınavlarda “öğrencinin konuya başlamadan önce sahip olduğu bilgi ve becerileri tespit edilir. Bu şekilde öğrencilerin yeni konuyu öğrenebilmesi için gerekli olan ön koşullara sahip olup olmadıkları değerlendirilip, konuya yönelik ilgi ve merakları belirlenir” (Tatar, 2011, s.71). Tanıma (diagnostik) ve yerleştirme esasına dayalı sınavlarda çoktan seçmeli testler sıklıkla kullanılır.

Ancak hem öğretmen yapımı hem de merkezi sınav sistemi ile uygulamaya konan sınavların her ikisi de birçok bakımdan, eğitimciler, psikologlar, sosyologlar ve uzmanlar tarafından sıklıkla eleştiri konusu olmuştur. Psikologlar ve eğitim psikologları, psişik öğelere ağırlık vererek, kaygı durumu ile sınav arasındaki ilişkiye yönelmiş, sınav kaygısı ve başarısızlık durumunun, ego bütünlüğünde yol açtığı tahribatı dile getirmişlerdir. Bu durumu özetleyen, Spielberger’e (1972) göre sınav kaygısı; “formal bir sınav veya değerlendirme durumunda yaşanan, bireyin gerçek performansını ortaya koymasını engelleyen bilişsel, duyuşsal, davranışsal özellikleri olan, bireyde gerginlik yaratan hoş olmayan bir duygu durumudur” (Çakmak, 2017, s.1).

Birçok eğitim bilimci, uzman ve eğitim sosyoloğu ise kalite ve eşitlik açısından sınavların, eğitim sistemindeki yerini sorgulamıştır. Arsène Dumont’da (1890) dile getirdiği “Dépopulation et Civilisation” adlı eseri ile «sosyal kılcallık» adını verdiği bir kavramı bilim dünyasına kazandırmıştır. Onun yaklaşımında, demografik geçiş, doğurganlık sayısının azalması ile seyreden bir durumdur. Bunun altında yatan temel düşünce ise her bireyin alt sınıftan üst sınıfa çıkma isteği, ekonomik, sosyal ve kültürel düzeyde daha müreffeh bir seviyeye ulaşma isteğidir. Çağdaş toplumda böyle bir geçişi olanaklı kılan en meşru yollardan birisi ise eğitimidir. Düşük hacimli ailelerin çocuklarına daha yoğun eğitsel harcamalar yaparak onları üst sınıfa yönlendirme/taşıma beklentisi buradan kaynaklanır. Çoğu Marksist, sosyal demokrat ve anarşist kuramcı, eğitime atfedilen bu anlamı sorgulamıştır. Acaba eğitim sistemi ve bu sistem içinde kullanılan araçlar toplumsal eşitliği sağlayacak gerçek araçlar mıdır yoksa bunlara atfedilen önem büyük bir yanılgı veya naif bir beklenti midir. Illich (1970) ve Freire (2001), radikal biçimde eğitim sistemini eleştirirken Bourdieu ve Passeron, (2014),

(2015) eğitimin eşitsizliği yeniden ürettiğini söylerler. Özellikle eleme sistemleri yani sınavlar aracılığı ile eğitim sistemi içinde eşitsiz bir biçimde temsil edilen toplumsal kesimler, bir üst eğitim kurumunda da aynı şekilde temsil edilir. Yani sınavlar başarının sınındığı etkinlikler değil, başarının altında yatan eşitsizliğin açığa çıktığı göstergelerdir.

Eğitimciler, eğitim sisteminin yapı taşı olarak sınavı; eleştirilebilir ancak vazgeçilemez bir olgu olarak görürler. Eğitim-öğretimin kalitesinin artırılması ve eşitlik sorunlarının bertaraf edilmesi için sınav sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiğini dile getirirler. Onlara göre; sınav sorununu çözecek yeni bir yapılanma ile eş zamanlı olarak bazı tedbirlerin uygulanması, bu konuda yaşanan sıkıntılardan kurtulmamızı ve rahatlamamızı sağlayabilir. Karip (2008, s.338) bu mesele ile ilgili önerilerini şu şekilde dile getirir: “(a) okullar arası kaynak dağılımının dengelenmesi, (b) öğretmen dağılımında nitelik ve niceliksel olarak denge sağlanması, (c) öğretmenlerin tüm öğrencilerin öğrenmesini sağlayacak yöntem, teknik ve becerileri kazanmaları ve geliştirmelerini destekleyecek bir sürekli yetiştirme programının uygulanması, (d) tüm öğrencilerin başarısını geliştirmeye yönelik teknolojik altyapı, materyal ve öğretim programı geliştirme çalışmalarının gerçekleştirilmesi, (e) başarısızlık riski yüksek öğrencilere yönelik destek programları uygulanması ve (f) mesleki ve teknik eğitimin istihdam edilebilirlik becerileri kazandırabilecek bir niteliğe kavuşturulması”.

2.2.2. Tarihsel Gelişimi İçerisinde Milli Eğitim Sistemimizde Merkezî

Sınav Uygulaması ve Tartışmalar

Türkiye'deki ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin hazırlanan bir rapora göre; sınavla öğrenci alan okulların tarihi 1955'e kadar gitmektedir. “ 1955 yılından itibaren yabancı dilde eğitim yapan kolejlerin açılması, ortaöğretimin gelişimi ve dönüşümü açısından oldukça önemlidir. Kolejlerin kurulması, Türkiye’de ortaöğretim kurumlarının çeşitlenmesinde ve sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının ortaya çıkışında önemli bir tarihtir” (Gür, 2013, s.5). Burada amaç ülkemiz için gerekli nitelikli insan kaynağı yetiştirilmesi amacıyla öğrenci seçmektir. Anadolu liselerinde

okutulan İngilizce ve İngilizce ağırlıklı fen bilgisi ve matematik dersleri bu öğretim kurumlarında öne çıkan eğitim programının bir parçasıdır.

1955’den itibaren çok sayıda, farklı isimlerle sınavlar yürürlüğe konmuştur. Bazen isimleri değişmiş, bazen ise yürürlükten kaldırılmış çok sayıda sınava, eğitim sistemimiz tanıklık etmiştir. Ülkenin ihtiyaçları ve milli eğitim politikaları dikkate alınarak dönüşen sınav uygulamaları, milli eğitim sistemimizin vazgeçilmez öğelerinden birisi olmuştur. Ancak, 1999 yılında uygulamaya konan 8 yıllık zorunlu eğitim, milli eğitim sistemimizde yeni ve büyük bir değişim olarak karşımıza çıkmaktadır. İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.3.1998 tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kâğıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı payı Alınması Hakkında Kanun gereği 1997–1998 öğretim yılından itibaren ülke genelinde sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmiştir” (Erdem, 2005). Bu tarihten itibaren sistem içerisinde yoğunlaşan reformasyon süreci, ortaöğretime geçişte merkezi sınavın rolünü belirginleştirmiştir. Artık varlığı, objektifliği, puanlaması, yapısı, psikolojik ve sosyal yükü tartışılan yeni ve ağır bir sınav evresine geçilmiştir.

Sistemimize ilk dahil olan sınav Liselere Giriş Sınavı (LGS) dir. Sadece 8. Sınıf öğrencilerinin girdiği Liselere Giriş Sınavı (LGS); “1999-2004 yılları arasında uygulanmıştır. Bu sistemle Anadolu, Anadolu öğretmen, mesleki ve teknik, imam hatip ile fen ile sosyal bilimler liselerine öğrenci alınmıştır” (Kaplan, 2017). 2004 yılından sonra, sisteme LGS yerine Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) dâhil olmuştur. OKS 2009 yılına kadar sistemde varlığını sürdürmüş bir sınavdır. “OKS, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Sınavlar Dairesi Başkanlığı tarafından yılda bir defa, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine yönelik olarak haziran ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir”. Bazı veli ve öğrencilerin talepleri ve Bakanlıkta yeni bir eğitim politikasının tezahürü, OKS’ nin kaldırılarak yerine, Seviye Belirleme Sınavına (SBS) geçilmiştir. “SBS, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Kasım 2007 tarih ve 2602 sayılı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş önergesi ile yürürlüğe konulan ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES)’nin bir parçası ve sistemin değerlendirme ögesi olarak yeniden tanımlanmıştır. OGES, yalnızca bir geçiş sistemi değil aynı zamanda 2003 yılından itibaren yenilenen ilköğretim programlarına bir uyum süreci olarak da

ifade edilmiştir. OGES, SBS puanı ve yılsonu başarı puanlarının dikkate alındığı bir geçiş modeli öngörmektedir. Bu amaçla 2008 yılında ilköğretim 6. ve 7. sınıfların, 2009 yılında ise ilköğretim 8. sınıfın katılımıyla SBS uygulamaları başlatılmıştır. SBS, MEB (2008) tarafından 6.,7. ve 8. sınıfların, ilköğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme düzeyinin ölçüleceği ve her yıl Haziran ayında ders kesiminden sonra düzenlenen merkezi sistem sınavları olarak tanımlanmıştır. MEB (2010), SBS uygulamasının aşamalı olarak kaldırılması ve OGES kapsamında ilköğretim 8. sınıf sonunda uygulanacak tek sınava geçilmesi kararını almıştır” (Bal, 2011, s.201). Sisteme en son dahil edilen sınav ise Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavıdır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilk kez uygulanmaya başlayan bu sınav 2017 yılında dönüşüme uğrayarak, 2017-2018 öğretim yılı sonunda son kez uygulanacağı dile getirilmiştir.

TEOG sınavının yerine getirilen, Liselere Geçiş Sınavı (LGS)’nin TEOG sınavından 10 temel farklılığı bulunmaktadır. Bu farklılıkları Çakmakçı (2018) aşağıdaki başlıklar altında toplamıştır:

- **Sınav Yeri:** Eski sistemde sınavlar öğrencinin eğitim aldığı okulda yapılıyordu. Yeni sistemde sınav, tıpkı 2008’de kaldırılan Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı’nda (OKS) olduğu gibi farklı merkez ve okullarda düzenlenecek.
- **Zaman:** Önceden sınavlar hafta içinde iki güne dağıtılmış ve her gün üç oturum şeklinde uygulanıyordu. Yeni sistemde sınav hafta sonu tek gün (cumartesi) ve iki oturum halinde yapılacaktır. İlk bölüm 09.30’da, ikincisi ise 11.30’da başlayacaktır.
- **Süre:** TEOG’da her dersten 20 soru soruluyor, 40 dakika süre veriliyordu. Toplam 120 soru yöneltiliyordu. Yeni sistemde sözel bölümde; 20 Türkçe, 10 T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, 10 din kültürü ve ahlak bilgisi, 10 yabancı dil olmak üzere 50 soru sorulup 75 dakika süre tanınacak. Sayısal bölümde; 20 matematik ve 20 fen bilimleri sorusu için 60 dakika verilecek. Birinci oturum ile ikinci oturum arasında 45 dakika ara olacak.

- **Telafi Yok:** Yeni sistemde, daha önceden olduğu gibi sınava girmeyenler için telafi yapılmayacak.
- **Ölçme Yerine Seçme:** Eski sistem, tüm okullara sınavla öğrenci yerleştirdiğinden ölçme sınavı özelliği taşıyordu. Yenisi sınırlı sayıda okula, sınavla öğrenci alacağından seçme sınavı özelliği taşıyor.
- **Giriş Belgesi:** TEOG’da öğrenciler sınava kendi okullarında girdiğinden sınav giriş belgesi düzenlenmiyordu. Yeni sistemde sınav merkezi, bina, salon ve sıra bilgilerinin yer aldığı fotoğraflı sınav giriş belgesi verilecek. Geçerli kimlik belgesi ve fotoğraflı sınav giriş belgesi yanında olmayan öğrenciler sınava alınmayacak.
- **Yanlışlar Hesaplanacak:** Yanlışlar doğruları etkilemiyordu. Şimdi üç yanlış bir doğruyu götürcek.
- **Önceki Yıllara Dönüş:** Sınav puanı hesaplamada kullanılacak değerler TEOG’da önceden biliniyordu ve öğrenci, her dersle ilgili doğru sayısını biliyorsa, puanını hesaplayabiliyordu. Yeni sistemde puanların hesaplanabilmesi için tüm sınavlarının okunup ortalamaların ortaya çıkarılması gerekiyor. Başka bir ifadeyle tüm sonuçlar değerlendirilip ortalamalar ortaya çıkmadan sınav hesaplanamıyor. Yeni değerlendirme sistemi eski OKS-Liselere Giriş Sınavı (LGS) döneminde yapılan değerlendirme sistemiyle benzer özellik taşıyor.
- **Katsayı Değişti:** Derslerin ağırlık katsayıları değişti. Eski sistemde Türkçe, matematik, fen bilimleri derslerinin ağırlık kat sayıları 4’tü yine aynı kaldı. T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, din kültürü ile yabancı dil derslerinin ağırlık sayıları 2 idi, yeni sistemde 1’e indirildi. Bu durumda temel derslerin belirleyiciliği arttı.
- **Zorunlu Değil:** Geçen yıllarda sınava giriş zorunluydu, şimdi ise isteğe bağlı. İsteyen sınavla bir okula giriyor, isteyen de adrese dayalı sistemle yerleştiriliyor.

2.2.3. TEOG Sınav Sisteminin Genel Özellikleri

Başarılı öğrencilerin bir üst öğretim kademesine geçebilmesi için girmesi gereken merkezî ölçme-değerlendirme sınavlarından birisi de MEB tarafından yapılan TEOG sınavıdır. TEOG, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavı olarak uygulanmıştır. TEOG' un önemi Duban ve Arısoy (2017, s. 67) tarafından şu şekilde dile getirilmiştir; “8. sınıfta yapılan TEOG sınavı, Türk Millî Eğitim Sistemi'nde birçok öğrencinin akademik yaşamına nasıl devam edeceğini belirleyen ve öğrencilerin hayatlarında önemli bir yere sahip olan ilk karşılaştıkları merkezî sınavdır”. TEOG sınavının en önemli özelliklerinden birisi, 8. sınıf öğrencilerine eş zamanlı uygulanan ortak öğretim programından dolayı türdeş homojen bir uygulamayı bünyesinde barındırmasıdır. MEB'in 2016-2017 öğretim yılı ortak sınavları ile ilgili usul ve esaslara dair yönergesinde, sınavın içeriği şu şekilde belirlenmiştir: “Ortaokulların 8'inci sınıflarında Türkçe, matematik, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil derslerinden, iki yazılısı olan derslerin birincisi, üç yazılısı olan derslerin ikincisi olmak üzere, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünce her dönem ortak sınavlar yapılacaktır” (MEB, 2016, s.3).

Kasım ve Nisan aylarında olmak üzere yılda iki defa yapılan bu ortak sınavlarda, 120 soru adaylara yöneltilmektedir. Adayların gelişimsel özelliklerine bağlı olarak dikkat ve odaklanma ile ilgili yaşayacağı sorunlar düşünüldüğünden sınav iki oturum şeklinde, 60 soruluk kısımlar halinde icra edilmektedir. Sınavın yıl boyunca iki dönem ve iki oturum halinde yürütülmesinin altında yatan temel neden; “Başarı değerlendirmesini sürece yaymak, sınav kaygısını sürece yayarak azaltmaktır” (Uğur, 2018).

TEOG sınavı soruları, çoktan seçmeli test maddelerinden oluşmaktadır. Öğrencilerinin zihinsel gelişim düzeyleri dikkate alınarak sınavlar 4 seçenekli test maddelerinden oluşmuştur. Yanlısların doğru cevapları etkilemesi söz konusu değildir. Sınavda düzeltme anahtarı kullanılmamıştır, kısaca 4 veya 3 yanlış 1 doğruyu götürmemektedir. TEOG sınavının belirtke tablosu çıkartıldığında, soruların hazırlanırken, öğrenci kazanımları dikkate alınarak “yorumlama, analiz yapma, eleştirel düşünme, sonuçları tahmin etme, problem çözme ve benzeri yeterlilikleri ölçecek nitelikte hazırlandığı” (Uğur, 2018) görülmektedir. TEOG sınav sisteminin içeriği aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1. Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş Modeli (TEOG) Sınav İçeriği

OTURUMLAR	DERS ADI	BAŞLAMA SAATİ	SORU SAYISI	SÜRESİ (DK)
I. OTURUM	Türkçe	09:00	20	40
	Matematik	10.10	20	40
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	11:20	20	40
II. OTURUM	Fen Bilimleri	09:00	20	40
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10.10	20	40
	Yabancı Dil	11:20	20	40

Kaynak: MEB (2016)

Sınav uygulama yönergesinde, öğrencilerin gelişimsel özellikleri ile ailelerin talepleri dikkate alınmış, sınav sisteminin zamanında ve sağlıklı yürütülebilmesi için öğrencilerin bağlı oldukları okullarda sınava girmeleri sağlanmıştır. Öğrencinin bağlı bulunduğu okulda görev yapan öğretmenler ise başka bir okulda, sınavı yürütmek amacı ile görevlendirilmiştir. Böylece sınav sonuçlarına karışabilecek şaibelerin giderilmesi /önlenmesi sağlanmıştır. Geçerli bir mazeret ile sınava giremeyen adaylar ise MEB tarafından belirlenen başka bir tarihte sınava girebilecektir.

TEOG sınav puanı hesaplanırken (MEB, 2016), adayların 6, 7 ve 8. sınıf yılsonu başarı puanları hesaplanıp, 8. sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı ile toplanacaktır. Elde edilen puanın ikiye bölünmesi ile de yerleşmeye esas puan (YEP) ortaya çıkacaktır. En yüksek (tam) puan 500'dür. 6,7 ve 8 sınıf başarı puanı yerleşmeye esas puanın %30'unu oluştururken, ortak sınav puanları ise %70'ini oluşturmaktadır. Ortak sınavlarda derslerin ağırlık katsayıları farklılaşmaktadır. Tablo 2' de ortak sınavlarda sınavı yapılan derslerin ağırlık katsayıları verilmiştir. Yerleşmeye esas puan (YEP), öğrencinin bir sonraki eğitim kademesini nerede geçireceğini bize söyleyecektir. TEOG sınav sonuçları değerlendirilirken; uluslararası olimpiyatlardan ve yarışmalardan derece alan öğrencilere ise ek puan verilecektir.

Tablo 2. Ortak sınavlarda sınava yapılan derslerin ağırlık katsayıları

Ders No	Ders Adı	Ağırlık Katsayıları
1	Türkçe	4
2	Matematik	4
3	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	4
4	Fen Bilimleri	2
5	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	2
6	Yabancı Dil	2
TOPLAM		18

Kaynak: MEB (2016)

TEOG sınavına girip başarılı olan adaylar, Yerleşmeye Esas Puanları (YEP) temel alınarak 15 tercihte bulunup, 6 farklı lise türüne kayıt yaptırabilirler. Bunlar:

1. Fen liseleri
2. Sosyal Bilimler liseleri
3. Anadolu liseleri
4. Anadolu İmam Hatip liseleri
5. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri
6. Çok Programlı Anadolu Liseleri

Yerleşmeye Esas Puanı (YEP), herhangi bir okul türüne karşılık gelmiyor ise o zaman boş kontenjanın olduğu ikametne yakın okula öğrenci yönlendirilecektir. Ancak TEOG sistemine yönelik dile getirilen eleştirilerin başında, TEOG yerleştirme sistemine ait bazı özellikler yer almaktadır. Sistemin, eleştirilen bu özellikleri Çelik'in (2017) çalışması dikkate alınarak aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

1. Okullar arasındaki hiyerarşi TEOG yerleştirme uygulaması ile birlikte daha da artmıştır.
2. Öğrencilerin puan üstünlüğüne göre ilgili okullara merkezi olarak yerleştirilmesinin sonucu birçok öğrenci evinin yakınındaki okula değil de puanı ile tercih edebildiği okula kayıt yaptırmak zorunda kalmıştır. Bu durum okul ve ikamet adresi arasındaki mesafenin artmasını ve ulaşım sorununu

beraberinde getirmiştir. Ayrıca velilerin, okul ve öğrenci ile kurdukları bağlarda bir zayıflama ve iletişimde azalmaya yol açmıştır.

3. Okullar arası hiyerarşinin varlığı doğal olarak puanı yüksek veya düşük başka bir deyişle kaliteli kalitesiz okul ayrımını beraberinde getirmiştir. Okul ve okulda okuyan öğrenciler, bu ayrım esasına dayandırılarak etiketlenmeye maruz kalmaktadır. Etiketlemenin en bariz örneğini ise nakil olan öğrenciler yaşamaktadır.
4. Öğrenci ve velilerin daha iyi bir okula kayıt yaptırmak için başvurdukları TEOG sonrası yerleştirme ve nakil süreçleri ve sonrasında sorunlar yaşanmıştır.

2.2.4. Eğitimde Son Durum, TEOG Sonrası Tartışmalar ve Yeni Sistem Arayışları

TEOG sınavının kaldırılması ve yeni sistem arayışlarına girilmesinin, nedenlerinin başında; TEOG sistemine yönelik dile getirilen veli ve öğrenci şikâyetleri gelmektedir. Eğitim ve sınav sisteminin günün şartlarına uyum sağlayamaması da önemli bir nedendir. Geçen 10 yılda Milli Eğitim Bakanlığı, sisteme çok sayıda sınavı ve politik değişikliği dâhil etmesine rağmen, bütün revizyonlar ve uygulamalar hala etkili sonuçları beraberinde getirememiştir. Ülkede eğitim gören öğrencilerin akademik başarı oranları hala düşük, sisteme karşı duyulan memnuniyetsizlik yüksektir. Buna ek olarak, ülkelerarası değerlendirmelerde düşük skorlar ile karşımıza çıkan eğitim tablomuz kaygı verici niteliktedir. Yeni eğitim reformları, acil önlem, sınavsız sistem ve Finlandiya modeli gibi kelime gruplarını, eğitim ile ilgili politika yapıcılardan ve eğitimcilerden son günlerde sıkça duymamızın nedeni budur (Aksoy ve Arık, 2017; Özdemir, 2017).

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri ölçmeyi amaçlayan, “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” PISA’nın temel amacı, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerisini ölçmektir. Ayrıca gençleri daha iyi tanımak; onların öğrenme isteklerini, derslerdeki performanslarını ve öğrenme ortamları ile ilgili tercihlerini daha açık bir biçimde ortaya koymaktır. PISA’da

zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA, 2000 yılında uygulanmaya başlamıştır. Üçer yıllık dönemler hâlinde uygulanan araştırmaya ülkemiz, ilk kez 2003 yılında katılmıştır. PISA’da; çoktan seçmeli, karmaşık çoktan seçmeli, açık uçlu, kapalı uçlu gibi değişik soru türleri kullanılmaktadır. PISA araştırmasına katılacak olan okul ve öğrencilerin seçim işlemi, OECD tarafından tesadüfi (seçkisiz) yöntemle belirlenmektedir” (PISA, 2017).

Uluslararası konjonktür içerisinde Türkiye’nin eğitim tablosu gerçekten pek iç açıcı değildir. PISA’nın, Türkiye’ye ait eğitim göstergelerine baktığımızda bu durumu daha net gözlemleyebiliriz. MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde uzman bir grup tarafından kaleme alınan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA 2015 Ulusal Raporunu (MEB, 2016b) genel özelliklerini dikkate alarak özetler isek şunları söyleyebiliriz. PISA 2015, 35’i OECD üyesi olmak üzere toplam 72 ülkede yapılmıştır. Evreni 29 milyon, örnekleme ise 540 bindir. Türkiye’de PISA araştırmasına 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır. 2015 PISA sonuçlarına göre, 72 ülke içerisinde Türkiye, 50. sıradadır. Matematikte 49. okuma-anlamada 50. ve Bilimde ise 52. sıradadır. En kötü skor ise bilim ve matematik branşlarında Türkiye’nin, OECD ülkeleri arasında sondan ikinci olmasıdır. PISA Direktörü Andreas Schleicher’in Habertürk gazetesine (2017) verdiği demeçte bu sonuçlara dayanarak eğitim sistemimize dair bazı çıkarımlarda bulunmuş ve gerekliliklerden bahsetmiştir. Bunları özetler isek; Eğitim sisteminde öğrettiğimiz şeylerin genellikle gereksiz bilgiler olduğu, becerilerin kazandırılmadığı, ezbere yoğunlaştırıldığı ama öğrencilerin düşünme kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiği ve son olarak öğretmen kalitesinin artırılması ve Çin’deki gibi dezavantajlı bölgeler ve kesimlere nitelikli öğretmenlerin gönderilmesi gerektiğidir.

TEOG sınavlarından farklı olarak, PISA da yoruma ve akıl yürütmeye dayalı sorular sorulmaktadır. Bir eğitim sendikasının raporuna göre, “TEOG’da, PISA’nın 2. ve 3. seviyesine denk gelen sorular sorulmaktadır” ve “8. sınıf öğrencilerinin liselere yerleşmek için girdiği TEOG’da 4700 öğrenci tam puan alırken, PISA 2015 sonuçlarına göre üst düzey öğrenci grubuna giren öğrenci bulunmaması düşündürücüdür. Bu durum,

Türkiye’de yapılan TEOG sınavında yanlış bir şeyin ölçülmeye çalışıldığını göstermektedir. TEOG sorularının PISA mantığı ile yeniden yapılandırılması gerekmektedir” (Eğitim-Sen, 2016, s.14).

PISA’da karşımıza çıkan eğitim sistemimize ait benzer olumsuz tablo başka değerlendirme ölçütlerinde de karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin matematik ve fen alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırması olan TIMSS’ e (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) göre “400 - 475 arası puan Alt Düzey grubu olarak tanımlanır. “Alt Düzey Öğrenciler matematiğe ilişkin başlangıç düzeyindeki bilgileri bilir. Öğrenciler tamsayılarda toplama ve çıkarma işlemlerini yapabilirler. Yatay ve dikey çizgiler, basit geometrik şekiller, koordinat bilgisi farkındalığına sahiptir. Basit bar grafiği ve tabloyu okuyabilir ve tamamlayabilirler” (Yıldırım, 2016, s.28). TIMSS’de “sekizinci sınıf düzeyinde Türkiye matematik başarı ortalaması 458bpuan ile 39 ülke arasında 24. sırada yer almaktadır” (Yıldırım, 2016, s.23). Yerli PISA olarak bilinen ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 8. sınıf düzeyinde öğrencilerin Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ve sosyal bilgiler alanlarında zihinsel becerilere ne ölçüde sahip olduklarını belirlemek amacı ile Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi kapsamında yürütülen çalışmada da PISA ve TIMSS’e benzer sonuçlar çıkmıştır. ABİDE projesine neden ihtiyaç duyulduğu Bakanlık tarafından şu şekilde açıklanmıştır. “Öğrencilerin üst düzey zihinsel özelliklerini ölçmeyi ve ülkelerin eğitim politikalarına yön vermeyi amaçlayan, Türkiye’nin de katıldığı PISA gibi sınavlar uluslararası düzeyde yapılmaktadır. Ancak bu tür sınavlar, birçok ülkede uygulandığı için ortak bir çerçeve kullanılmaktadır. Bu nedenle ulusal düzeyde geliştirilen ve uygulanan bir sınava ihtiyaç duyulmaktadır. ABİDE projesiyle bu ihtiyacın karşılanması planlanmaktadır” (MEB, 2017). Vatan Gazetesinin 1 Aralık 2017 tarihli haberine göre 81 il 495 ilçede 1299 okuldaki 38 bin 8. sınıf öğrencisinin katıldığı ABİDE projesinde matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve Türkçe’ den toplamda 51 soru öğrencilere soruldu. “Türkiye’de matematik testinde öğrencilerin yüzde 89’unun orta ve daha alt yeterlilik seviyesinde olduğu ortaya koyuldu. Aynı araştırmaya göre öğrencilerin fen bilgisinde yüzde 85’inin; sosyal bilgilerde yüzde 73’ünün, Türkçe’ de ise yüzde 71’inin orta ve daha alt seviyede yeterli olduğu belirlendi” (Vatan Gazetesi, 2017). Bütün bu eleştiriler, Milli Eğitim politikamızda yeni bir reforma ihtiyaç duyulmasına neden

olmuştur. TEOG kaldırılarak yerine yeni bir sistem ikame edilmiştir. Yeni sistem, "Eğitim Bölgesi ve Sınavsız Mahalli Yerleştirme Sistemi" (LYS MYS) olarak adlandırılmıştır.

2.3. Tunceli’de Eğitime Verilen Önem ve TEOG Başarısı

Tunceli ili, son üç yıldır liselere yerleştirme için kullanılan TEOG sınavlarında Türkiye birincisi olmuştur. Tunceli’de, TEOG’a giren toplam öğrenci sayısı 748, sisteme kayıtlı okul sayısı ise 23’ tür. Bu durum kentin nüfusu ile ilişkilendirildiğinde oldukça büyük bir orana tekabül etmektedir. Ancak; bu sayıyı Türkiye ortalaması ile kıyaslandığında küçük bir yüzdeye tekabül ettiği görülmektedir. Buna rağmen İlin TEOG başarısı Türkiye ortalamasının çok üstündedir. Son zamanlarda Tunceli, TEOG birincilerini bünyesinde barındırmış aynı zamanda iller bazında TEOG başarı sıralamasında da ilk sırada yer almıştır. Tunceli’nin 2015-2016 eğitim-öğretim yılı I. dönem ortak sınavında 120 doğru soru cevaplayarak Türkiye birincisi olan iki öğrencisi bulunmaktadır. Ayrıca, Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) İllerde Yaşam Endeksi Araştırması’na göre de eğitimde en başarılı il olarak Tunceli belirlenmiştir (TÜİK, 2016).

Bu başlık altında Tunceli’de eğitime verilen önemin betimlenmeye ve TEOG başarısını arttıran değişkenler açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun için öncelikle, ilin genel demografik özelliklerinden bahsedilerek, eğitime verilen önemin, kentin diğer sosyo kültürel değişkenlerle olan ilişkisinin istatistiksel önemine değinilmiştir. Ayrıca kentin TEOG başarısı örnekler ile açıklanarak bu başarının altında yatan temel etkenler özetlenmeye çalışılmıştır.

2.3.1.Yukarı Fırat Havzasında Bulunan Küçük Bir İl; Tunceli’ye Ait Bazı Önemli Bilgiler

Doğu Anadolu Bölgesinin, dağlık bir bölümü olan ve Yukarı Fırat Havzasında bulunan “Tunceli”, Erzincan, Sivas, Elazığ ve Bingöl illeri ile komşudur. Dağlık bir bölgede olması ve yerleşim yerinin ulaşım ağlarından görece uzaklığı (havayolu, tren ve şehirlerarası karayolu ağı) sebebiyle kent; ekonomik, sosyal ve kültürel imkânlardan yeterince yararlanamamaktadır. Bunun yanı sıra bölgede vuku bulan terör olayları da

kentin gelişimini oldukça olumsuz etkilemiştir. Tüm bu nedenler, ilin dışarıya karşı göçünü hızlandırırken, nüfusun ise azalmasına yol açmıştır. Tunceli'nin 2016 yılına göre nüfusu, 82.193'dir. Bu nüfusun, 45,160 (%54,94) erkek ve 37,033 (%45,06) kadından oluşmaktadır (Nufusu.com, 2016). Nüfusun büyük çoğunluğu (yaklaşık olarak %40'ı) 30-40 yaş arasındaki insanlardan oluşmaktadır. Merkez dahil toplam 8 ilçeyi bünyesinde barındıran Tunceli'nin ekonomisi, küçükbaş hayvancılık, tarım ve doğa turizmine dayanmaktadır. Tunceli'de yıllık tahakkuk eden vergi miktarı 39.662'dir (TRT, 2018). Üretim kısıtlı ve küçük katma değerli ürünlere yönelik olduğu için ekonomik açıdan kent gelişmiş değildir. İstihdam sorunun varlığı, yurt içi ve yurt dışı "göç etmeyi" bir yaşam stratejisi olarak, Tunceli halkı tarafından benimsendiğini bize gösterir. 2015 -2016 yılları arasında 7031 kişi Tunceli'yi terk etmiştir, aynı dönem gelen 4822 kişinin ise çoğunluğunu asker, polis ve kamu personeli oluşturmaktadır.

2.3.2. Eğitimin Belirleyiciliği, Tunceli'nin İstatistiksel Önemi

Türkiye'de yapılmış bazı istatistiksel araştırmaların bulguları derlendiğinde ve karşılaştırmaya tabii tutulduğunda, il bazında Tunceli'ye ait bazı ölçümlerin farkındalık /anamlılık gösterdiği gözlenmiştir. Bu farkındalığın birçok faktör tarafından ortaya çıktığı ve/veya ortak etkisi sonucu oluştuğu söylenebilir. Eğitim özellikle kültürel faktörlerle birlikte başat bir rol oynamaktadır. Bazı değişkenlere ilişkin ölçüm sonuçları eğitim ile ilişkilendirildiğinde Tunceli'yi daha iyi anlamak için önemli bilgiler sunduğu görülmektedir. Küçük bir kent olmasına rağmen Tunceli'yi, istatistiksel olarak farklı kılan bu ölçüm sonuçlarından ilki hane halkı büyüklüğünün düşük olmasıdır. Hatta hane halkı hacminin en düşük olduğu illerden birisidir. Tunceli'nin hane halkı büyüklüğü 2,8 dir (TUİK, 2018). Aynı zamanda Tunceli tek kişilik hane halkı oranının en yüksek olduğu ildir de. Bu oran %24,9 dir (TUİK, 2018). Hane halkı büyüklüğünün şaşırtıcı derecede küçük olması, tek kişilik hane halkı oranının ise yüksek olmasının nedenleri arasında bölgenin etno-kültürel özelliği ile birlikte kültürel sermayeye yani eğitime yapılan vurgu ve eğitim seviyesinin bölgede yüksekliği tartışılabilir. Nüfus, doğurganlık düzeyi, hane halkı büyüklüğü ile beşeri ve kültürel sermaye arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalarda; eğitimin düzeyi ile doğurganlık arasında negatif ilişki tespit edilmiş, eğitim düzeyindeki artışın kişilerin evlilik yapma ve doğum kararlarını ertelemesine yol açmaktadır (Akça ve Ela, 2012; Telatar ve Terz, 2010).

Tunceli ayrıca kaba evlenme hızının en düşük olduğu illerden birisidir. Tunceli’de kaba evlenme hızı binde 5,59’ dur (TÜİK, 2018). İlk evlenme yaşı erkeklerde 30,2 yaş, kadınlarda ise 26,8 yaş dır. Oysa 2016 yılında Türkiye genelinde ilk evlenme yaşı erkekler için 27,1, kadınlar için ise 24’ tür. Tunceli ilk evlenme yaşı itibari ile Türkiye ortalamasının üstünde yer almaktadır. Hatta İstatiksel olarak birincidir. Bunun altında da eğitime verilen önemin yattığı söylenebilir. Bu konu ile ilgili çok ilginç bir istatistikî bilgi karşımıza şu şekilde çıkmaktadır. TÜİK’in 'çocuk gelin' haritasına bakıldığında Tunceli en son sıradadır. Yani, çocuk yaşta evliliğin en düşük olduğu kenttir. “ Tunceli’de 2015’te 513 evlilikten sadece 5’inde gelinler 16-17 yaşlarındaydı. Bu şehirdeki evliliklerde çocuk yaşta evlendirilenlerin oranı yüzde 1’de kalmıştır. Bu oranı yakalayan başka bir şehir bulunmuyor” (Birgün, 2018). Eğitime verilen önem ile hane halkı büyüklüğü, evlenme yaşı ve çocuk gelin olma durumunu en iyi örnekleyen illerden birisi belki de Tunceli’dir.

Türkiye’de suç oranlarının en düşük olduğu illerden birisi yine Tunceli’dir. Kentte hemen hemen adli suç (hırsızlık, gasp, tecavüz, adam kaçırma, öldürme vb.) yok denecek kadar az işlenmektedir. Suç istatistiğini yüksek gösteren suç türü ise genellikle siyasi nedenler ile işlenen suçlar (terör olayları) dır. Tunceli, Türkiye genelinde, suç oranı en düşük 11. ildir (Sabah, 2011). Kentte suç oranının düşük olmasının en önemli nedenlerinden birisi, eğitim seviyesinin yüksekliği ve eğitime verilen önemdir. Genellikle, eğitsel mekanizmaların devreye girmesi ve eğitimin kişide yol açtığı olumlu beklenti, suç işleme sonucu elde edilecek kazancın önüne geçtiğinden bireyde engelleme/nme duygusu oluşur.

Eğitime verilen önem ve eğitim sonucu kazanılan alışkanlıkların başında vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme gelmektedir. “Vatandaşlık kavramı ile bireyin başka bir bireyle veya bir grupla ilişkisi değil, esas olarak devletle olan ilişkisi tanımlanmakta ve vatandaş kimliğinin de devlet tarafından verilen haklarda, eşit statüde, özerk birer kişi olarak vatandaş bireylerce yerine getirilen görevlerde saklı olduğu belirtilmektedir. İyi bir vatandaş, devlete bağlılık duygusu besleyen ve görevlerini, sorumluluklarını yerine getiren kişi olarak görülmüştür” (Şüküroğlu, 2016, s.220). Vatandaşlık sorumluluklarından bir tanesi vergi borcunu zamanında ve eksiksiz ödemedir. Tuncelililer, vergi borcunu, TEDAŞ elektrik faturası ve belediye su faturası ödemesinde oldukça duyarlıdır. Tunceli, Türkiye vergi tahsilâtı sıralamasında ikinci

ildir. Vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme konusunda il valisinin ve defterdarının yapış olduğu açıklama bu bakımdan oldukça önemlidir. Eski Tunceli Valisi Osman Kaymak bu durumu şu cümlelerle özetlemiştir: “İlimizde vatandaşlarımız, mükelleflerimiz vergi borcuna sadıklar. Aslında bu Tunceli halkının, Alevi kültürünün bir yansıması. Alevi kültüründe borcuna sadıklık var ve halen kültürümüzün devam ettiğini görüyoruz. Şüphesiz burada vergi dairemizin, vergi memurlarımızın çalışması da çok önemli. Düzenli, tertipli, disiplinli bir kurum çalışmasının da etkili olduğunu düşünüyorum. Vatandaşlarla ilişkilerin çok iyi kurgulanması, vatandaşın aydınlatılması da çok etkili olmuştur ama benim tespitlerime göre en önemli etken, Tunceli halkının borcuna sadık olması. Bu aslında sadece vergi ödemede değil, TEDAŞ ödemelerinde de belediyenin su ödemelerinde de bunu görüyoruz. Ben Tunceli halkına çok teşekkür ediyorum. Bu karşılıklı iyi diyalogun gelecekte daha da iyi günlere vesile olacağını düşünüyorum”. Benzer bir açıklamayı il defterdarı da yapmıştır. İfadelerini şu şekilde dile getirmiştir: “ Tunceli halkımızın başta vergi borcu olmak üzere söz ve sözleşmelerinde sadık yurttaş olmalarının sonucu, Tunceli ilimiz daha önceki yıllarda olduğu gibi 2015 yılında da Türkiye vergi tahsilatı sıralamasında ilk sıralarda yerini almıştır. Tunceli'deki vergi mükelleflerimiz ve yüksek vergi bilincine sahip Tunceli halkımız, Türkiye'deki vergi daireleri arasında tahsilat oranı sıralamasında Tunceli Vergi Dairemizi birinci sıraya, İlçe Mal Müdürlükleri ile diğer saymanlıklar değerlendirmesine göre 81 il arasında tahsilat oranı sıralamasında da ilimizi ikinci sıraya getirerek borçlarına sadık olduklarını göstermişlerdir" (Haberler, 2016). Buna benzer bir başka durum araç sigortası yapma oranlarına bakılarak da görülebilir. Zorunlu trafik sigortası yaptırmanın en yüksek olduğu il Tunceli'dir. İstanbul'la birlikte birinciliği paylaşan Tunceli'de kayıtlı “6 bin 40 adet aracın yüzde 95.07” sinin zorunlu trafik sigortası bulunmaktadır (Egeser sigorta, 2018).

2.3.3.Tunceli’de TEOG Başarısına Ait Birkaç Anekdote

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanı Prof. Dr. M. A. Yekta Saraç ve beraberindeki heyeti 1 Aralık 2016 tarihinde Tunceli’ye resmi bir ziyarette bulunmuştur. İl Valisi Osman Kaymak’ın kentin eğitim durumu ile ilgili YÖK heyetine yapmış olduğu bilgilendirme toplantısı, ilin TEOG başarısını anlama açısından oldukça önemlidir. Vali tarafından söylenen bazı cümlelere örnek verir isek: “ ... İlimizde eğitimde çok güzel

başarılar var. Tunceli TEOG sınavlarında üç senedir Türkiye birincisi. Üniversiteye giriş sınavlarında ilk 10'a girdik. Halkımız aydın, okumaya ve eğitime çok büyük önem veriyor. İnsanlar geleceklerini çok önemsiyorlar" (YÖK, 2017, s.85). Tunceli Valisi Osman Kaymak, Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı'nda (TEOG) 120 sorunun tamamını yanıtlayan 17 öğrenciyi kabul ettiği bir başka törende de benzer bir açıklama yapmıştır. Ancak o gün söylediği bazı ifadeler Tunceli'nin TEOG' da yakaladığı bu başarıyı daha iyi anlamamıza vesile olacaktır. Vali Osman Kaymak'a göre; "altı dersin Türkiye ortalamasına bakarsak Türkiye ortalaması 67,55, Tunceli ortalaması ise 78,78. Yani böylece Türkiye ile Tunceli arasındaki fark 11,23 puan. Bakanlık aldığı karar gereği bunu açıklamıyor. Açıklamadığı için biz de resmen açıklamıyoruz. Ama bu veriler ışığında baktığımızda Tunceli'nin yine Türkiye birincisi olduğunu düşünüyoruz" (Bölge Gündem, 2017) ifadelerini kullanmıştır.



Resim 1: Tunceli Valisi Osman Kaymak'ın, Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sınavı'nda (TEOG) 120 sorunun tamamını yanıtlayan 17 öğrenciyi kabul töreni(Kaynak: Bölge Gündem)

Tunceli'nin TEOG başarısına ait güzel bir örnek ise ailesinin geçimine çobanlık yaparak katkı sunan Çemişgezek doğumlu Mahir Gündoğdu'nun hikâyesidir. Mahir,

daha çok geçimini hayvancılık ve peynir, tereyağı ve yoğurt gibi süt ürünleri satarak sağlayan “Şavak”adlı göçebe bir aşiretin üyesidir. Göçebelik ve hayvancılık zor yaşam şartlarını küçük yaşta Mahir’e tattırır da, Mahir bunların üstesinden gelerek TEOG Türkiye birincisi olmuş ve İstanbul’daki Robert Kolejini burslu kazanmıştır. Mahir’in babası Güzel Gündoğdu, Gülben Ergen’in ziyareti sırasında sormuş olduğu “Ayda ne kadar kazanıyorsunuz?” sorusuna verdiği cevap bu zor yaşam koşullarını örnekler diye düşünüyorum. Bu soruya baba Güzel’in verdiği cevap “Yaklaşık 1000 lira. Sigortamız filan yok. Yaylalarda, meralarda yaz-kış iki metre bez altında yaşıyoruz. Taş atsan taş deler. Çok zor şartlarda yaşıyoruz. Çocuklar küçükken onların aşıları filan olurdu. Hayvanların sırtında doktora götürdük” (Hürriyet, 2017). Mahir, başarısının altında yatan aile faktörünü bir röportajda şu şekilde dile getirmiştir: “Bizim oralarda yaşam şartları ağır ama ailem hep bana destek oldu. Annem ilkokul mezunu, babam da ortaokul. Ama okumanın ne kadar önemli olduğunu hep onlardan dinledim. Hep beni desteklediler. Altıncı sınıfa geçen kardeşim Deniz’i de aynı şekilde okuması için teşvik ediyorlar” (Habertürk, 2017).



Resim2: TEOG Birincisi Mahir Gündoğdu (Kaynak: HABERTÜRK)



Resim3: Mahir' Gündoğdu'nun Tunceli'nin dağlarından Robert Kolejine uzanan yolundan bir kesit (Kaynak: Hürriyet gazetesi)

2.3.4. Tunceli’de Eğitim ve Öğretime Genel Bakış ve Tunceli’nin TEOG

Başarısının Altında Yatan Bazı Temel Değişkenler

Küçük bir il olmasına rağmen Tunceli’nin, eğitimde gösterdiği başarı onu Türkiye’de önemli bir yere taşımıştır. Tunceli’nin eğitim alt yapısı ve eğitim öğretime ait bazı göstergelerine baktığımızda bu tabloyu ortaya çıkartan, bazı avantaj kılıcı durumlar ile karşılaşmaktayız. Tunceli’de ilköğretim ve orta öğretimde hizmet veren mevcut okul sayısı 123’tür ve 813 derslikte eğitim – öğretim hizmetleri sunulmaktadır. Toplam öğrenci sayısı ise yaklaşık olarak 9.616, öğretmen sayısı 1037’ dir (Tunceli MEB, 2018). Derslik başına düşen öğrenci sayısı ilköğretimde 11 iken ortaöğretimde 12’dir. Şimdi bu durumun neden avantaj yarattığını Türkiye MEB istatistiklerine bakarak söyleyebiliriz. Milli Eğitim Bakanı Yılmaz’ın verdiği bilgilere göre Türkiye’de ilkokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı 25 iken ortaöğretimde bu sayı 23’tür. Tunceli’de ise bu sayı Türkiye ortalamasının oldukça altında bir seyir izlemektedir (Memurlar-net, 2017).

Okul çağındaki çocuk sayısı ile, okula giden öğrenci sayısının birbirine göre oranını temsil eden okullaşma oranı Kavak’ın (1997) deyişi ile “toplumun eğitim durumunun belli bir andaki durumu ve eğilimlerini anlayabilmek için” önemli bir göstergedir. “Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2016/17” ye göre; 2016-2017 eğitim ve öğretim döneminde net okullaşma oranı % 82,54’dür (MEB, 2017). TÜİK (2016) İllerde Yaşam Endeksi 2015 araştırmasının sonuçlarına göre ise, tüm okullarında tam gün eğitim ve öğretim yapılan Tunceli’de okullaşma oranı %100’dür. Dikkat edilirse bu oran Tunceli ilinde eğitime verilen önemin basit sayısal bir karşılığıdır. Tunceli’nin TEOG başarısını belirleyen temel değişkenleri sorguladığımızda, bu sayısal veriler ile beraber aşağıda zikredeceğimiz diğer değişkenleri de dikkate almamız gerekir. Tunceli’de TEOG başarısının altında yatan önemli değişkenlerden bazıları şunlardır:

2.3.4.1. Okul Öncesi Eğitimin Yüksek Olması

Çocuklarda zihinsel gelişimin yani zekânın belli bir seviyeye gelmesi ve öğrenme becerisini kazanması yaklaşık yedi yaşına kadar kazanılan bir özellik olarak kendini gösterir. Seven'e (2014) göre; "okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan bedensel, zihinsel, psikomotor, dil ve sosyal duygusal gelişimlerini büyük ölçüde tamamlandığı, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle kişiliğin şekillendiği gelişim ve eğitim süreci olarak tanımlanır". Çocukları öğrenmeye ilgili kılmak, var olan yeteneklerini açığa çıkartmak ve onlara sağlam bir kişilik kazandırmak okul öncesi eğitimin amacıdır. Okul öncesi eğitimin verildiği yaş grubu psikomotor gelişimin yanı sıra duyuşsal ve zihinsel gelişim için de kritik bir döneme denk gelir. Çocuk için gerekli olan bir çok öğrenmenin temeli burada atıldığı gibi sonraki eğitim hayatı için de kolaylaştırıcı bir rol oynar. Özetler isek; çocuğun gerek ilköğretim, gerek orta öğretim adaptasyonu, başarısı, akademi motivasyonu ve kişilik gelişimi okul öncesi eğitim tecrübesine sahip olup olmama durumundan doğrudan etkilenir.

Eğitim sürecinin önemli kademelerinden birisi olan okul öncesi eğitimde Tunceli ili, Türkiye'nin diğer illerine göre daha iyi bir konumdadır. Tunceli'de okul öncesi eğitimde okullaşma oranı yaklaşık %72'dir. Türkiye geneline göre bu son derece yüksek bir orandır. Türkiye'de okul öncesinde okullaşma oranı %53,01'dir (Eğitim Ajansı, 2018). Tunceli'de okul öncesi eğitime ait bu trend ileriki yıllarda daha da artacaktır. Çünkü önümüzdeki yıllarda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu olarak, okul öncesi eğitim verilecek pilot iller içerisinde Tunceli'de yer almaktadır (Öğretmenler için, 2018). Tunceli'de velilerin genellikle, çocuklarının okul hayatını, okul öncesi eğitime yönlendirerek başlatma durumu, öğrencilerin ileriki yıllarda okula, öğretmene ve derslere yönelik tutumunu olumlu yönde etkilemekte, onların akademik başarılarını arttırmaya yardımcı olmaktadır.

2.3.4.2. Sınıf Mevcudunun Az Olması

Çınar ve arkadaşlarının (2004, 2) XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sundukları “Kalabalık Sınıfların Öğretmen Ve Öğrenciye Etkisi” isimli bildiride Celep (2002) ve Erden’in (1998) çalışmalarından bu konu ile ilgili bazı önemli alıntılar yapmışlardır. Onlara göre öğretmenler, “öğrenci sayısı az olan sınıflarda daha çok sayıda öğretim yöntemi kullanabilir. Öğretmene ek zaman sağlar, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilir, öğrenci gelişimini daha kolay izleyebilir, sınıfı daha etkili yönetebilir, etkin öğrenmeyi kolaylaştırabilme imkânı verir. Kalabalık olmayan sınıflar öğretmenin moralini, mesleki doyumunu da olumlu yönde etkiler. Kalabalık sınıflarda ise öğrencilerin dikkati daha kolay dağılır, sınıfta düzeni korumak zordur ve büyük ölçüde anlatım yöntemi kullanılmak zorunda kalınır. Bu da öğretmenin çabuk yorulmasına ve güdüsünün azalmasına neden olur”.

Benzer açıklamalar Pehlivan (2002) tarafından da dile getirilmiştir. O “küçük okulu, öğrenci sayısı az olan ve öğrencilerin daha fazla bilgi edinme fırsatı bulabildikleri, öğretmenlerin daha iyi bir sınıf yönetimi sergiledikleri, daha az sayıda ve daha sıcak ilişkiler içinde personele sahip, öğrencilerin daha iyi öğrenebildikleri ve daha başarılı oldukları, eğitimcilerle aileler arasında daha yakın ilişkilerin kurulduğu, şiddet içeren davranışlardan arınmış, öğretim programının sosyal etkinliklerle desteklendiği, yöneticilerin öğrenci-veli ve öğretmenlere daha fazla zaman ayırabildiği okullar ve sınıflar olarak tanımlamaktadır” (Yaman, 2006, s. 263).

Yukarıda, Tunceli’nin eğitim altyapısı ile ilişkili bilgiler verirken sınıf mevcudunun düşüklüğünden bahsedilmiştir. MEB istatistiklerine göre Türkiye’de derslik başına düşen öğrenci mevcudu ilköğretim için 25 ortaöğretim için ise 23’dür. Yıllara göre eğitim altyapısının daha geliştiği bu sayının azalma trendi gösterdiğini söyleyebilir. Ülkenin sınıf mevcudu ortalaması Tunceli ile karşılaştırıldığında ise sınıf mevcudunun Tunceli’de daha düşük sayılara denk geldiğini görmekteyiz. İlde, sınıf mevcudu yaklaşık olarak, ilköğretimde 11 öğrenciye tekabül ederken ortaöğretimde 12 öğrenciye tekabül etmektedir. Başar’a göre (1999) “öğrenci sayısının 16’nın altında olan sınıflara küçük, 16 ile 25 arasındakilere orta, daha fazla sayıda öğrencinin bulunduğu sınıflara büyük sınıf denebilir” (Seyfullahoğulları, 2010, s.23) . Tunceli’de eğitim küçük sınıflarda yürütülmektedir. Sınıflarda öğrenci mevcudunun azlığı, öğrenci başarısını ve performansını etkileyen önemli bir değişkendir. Sınıf mevcudunun azlığı,

Tunceli’deki öğrenciyi eğitsel açıdan diğer illere göre daha avantajlı kılmaktadır. Sınıflarda eğitim gören öğrenci sayısının düşük olması, Tunceli’nin TEOG başarısında önemli belirleyiciliğe sahiptir.

2.3.4.3. Öğretmen Eksiğinin ve Sirkülasyonunun Az Olması

Yılmaz ve Altinkurt’un 2011 yılında yapmış oldukları “Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri” adlı çalışmada telaffuz edilen sorunlardan bir tanesi, öğretmen sayısının azlığı ile alan dışı derse girme durumudur. Eğitim-öğretimin sağlık bir şekilde yürütülmesi ve nitelikli öğrenci yetiştirmede önemli koşullardan bir tanesi, branş bazında eğitim-öğretim faaliyeti yürütecek öğretmen eksikliğinin bulunmamasıdır. Eğer eğitimde nitelik ve nicelik olarak öğretim ihtiyacına tam olarak cevap veremeyecek bir kadroya sahipseniz bu sizin eğitim performansınızı düşürecek ve bazı acil önemleri almanıza yol açacaktır. Bu önlemlerden bazıları, alan dışı öğretmenleri derse sokmak veya ücretli öğretmen çalıştırmaktır. Her iki durumda da eğitimin kalitesi ile öğretmen ve öğrencinin motivasyonu düşecektir. Bu durumdan öğrencinin akademik başarısı olumsuz etkilenirken, öğretmenin ise iş doyumu azalacaktır.

Tunceli’de öğretmen eksikliği yok denecek kadar azdır, özellikle okullarda bazı branşlar dışında öğretmen eksikliği hemen hemen hiç bulunmamakta hatta norm fazlası öğretmene bile rastlanmaktadır. İlde görev yapan toplam öğretmen sayısı 1040’dır. Bu sayısının 70’i okul öncesi, 631’i ilköğretim ve 339’u orta öğretim kurumlarında görev yapmaktadır (Tunceli MEB, 2018). Tunceli’de görev yapan ücretli öğretmen sayısı ise oldukça düşüktür. Türk Eğitim-Sen’in (2017), Türkiye’deki ücretli öğretmenlerin sayısını tespit edebilmek için yapmış olduğu araştırma bulgularına göre ücretli öğretmen sayısının en düşük olduğu il Tunceli’dir. Tunceli’de toplam 67 ücretli öğretmen görev yapmaktadır. Bu öğretmenlerin, 12’si okul öncesi eğitim kurumlarında, 18’i ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak, 1’i zihinsel engelli öğretmeni olarak geri kalan 36’sı ise branş öğretmeni olarak istihdam edilmiştir.

Tunceli’de ayrıca öğretmenler, Doğu ve Güneydoğu’da bulunan diğer illere göre daha uzun süre görev yapmaktadırlar. İl altyapısal ve sosyo-kültürel imkânların

eksikliğine rağmen, Doğu ve Güneydoğu'nun diğer illerine nazaran göreceli olarak daha çekici bazı özelliklere sahiptir. MEB verilerine göre dışarıdan gelen bir öğretmenin kentte kalış süresi yaklaşık olarak “üç yıl” ile sınırlıdır. Bu kalış süresi, Doğu ve Güneydoğu'daki diğer illere göre oldukça uzundur. Uzun kalış süresi, öğretmenin kente adaptasyonu ve verimi hakkında bazı önemli ipuçları verir. Genellikle eş durumu tayin veya ilk atama ile göreve başlayan öğretmenlerin, mesleki idealleri yüksektir. Bu da onların performanslarını artırıcı bir rol oynar. Kentin eğitime yönelik beklentisinin yüksek olması da öğretmenlerin bu enerjiyi daha fazla sürdürmelerine yol açmakta ve tayin taleplerini ertelemeye neden olmaktadır. Tunceli'de görev yapan bir okul müdürü, TEOG öğrenci başarısında öğretmen sirkülasyonunun olmamasının etkisini Aljazeera'ya vermiş olduğu bir röportajda şu şekilde dile getirmiştir. “Öğretmen sirkülasyonu olmadığı için öğrenciyi 5. sınıftan alıp 8. sınıfta mezun ediyoruz. Öğretmenlerimiz öğrencilerin bütün özelliklerini, özel durumlarını biliyor. Öğrencinin notlarında herhangi bir düşüklük olduğunda tanısını koyabiliyor ve bununla ilgili çözümü hemen hayata geçiriyor.” (Aljazeera, 2016). Öğretmen eksiğinin olmaması, sirkülasyonun düşüklüğü, ücretli öğretmen sayısında azlık ve öğretmenlerin uzun süre Tunceli'de görev yapması TEOG başarısını arttıran önemli değişkenlerden bazılarıdır.

2.3.4.4. Okullarda Fiziki Altyapının İyi Olması

Birçok eğitimci öğretim faaliyeti yürütülen okulların fiziki olarak bazı özelliklere sahip olması gerektiğini dile getirir. Bu özelliklerin hepsi eğitim kalitesini arttırdığı gibi öğrenci, öğretmen yönetici, çalışan ve velinin okula yönelik olumlu bir tutuma sahip olmasında da belirleyicidir. Okulun fiziksel şartlarının, uygunluğu önemli bir motivasyon kaynağıdır. Eğitim-öğretim kurumunun fiziksel altyapısından kasıt; genellikle okulun yeri, büyüklüğü, aydınlatması, rengi, ısısı, gürültüye maruz kalıp kalmadığı ile sahip olduğu teknik donanım ve oyun alanları, spor ve konferans salonu gibi imkânlara sahipliğidir. Işık (2004, s. 63); bir okulun eğitim ve öğretime uygun olup olmadığını beş kriter ile özetler. Okul; “ 1. Eğitim-öğretim plan ve programına uygun olmalıdır. 2. Öğrencilerin gelişimsel düzeylerine uygun olmalıdır. 3. Öğrenci sayısı için yeterli olmalıdır. 4. Doğal afetlere karşı korunaklı olmalıdır. 5. Öğrenciler için ulaşılabilir olmalıdır”.

Okulların fiziksel görünümüne bakıldığında genellikle ülkemizde okulların benzer mimari özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Bu durumu, Yılmaz (2012, s.77) şu şekilde özetlemektedir: “Türkiye’de milyonlarca öğrencinin öğrenim gördüğü ilköğretim okulları daha çok aynı mimari özellikte yapılan tip proje olarak tasarlanmaktadır. Bu tip projeler Türkiye genelinde coğrafi şartlar gözetilmeksizin tüm bölge ve illerde yapılmaktadır”. (Tunceli’de okulların mimari ve estetiksel özellikleri birbirlerine benzemektedir. Bundan dolayı da okulların ürettikleri sorunlar da bir birine benzerdir. Ancak şunu da söylemeliyiz ki son dönemde uygulanan kamu politikaları, okulların fiziksel görünüşünde az da olsa bazı yenilikleri beraberinde getirmiştir. Tunceli’de İlköğretim ve ortaöğretim tamamen ayrılmıştır. Bu yüzden kentte ikili eğitim yapılmamaktadır. Tunceli’de faaliyet gösteren okullar ve sahip oldukları derslik sayıları, öğrenciler için yeterlidir. Tunceli’de yaklaşık 124 okul 735 derslikte toplam 9.715 öğrenci eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmaktadır (Tunceli MEB, 2019). Isınma sorunu daha çok kömüre dayalı kazan sistemi ile çözüldüğü için kışın sınıflar sıcak olmaktadır. Bundan dolayı, Tunceli’de eğitim gören öğrencilerin genellikle ısınmadan yana bir şikâyeti bulunmamaktadır. Okulların aydınlatmaları yeterli düzeyde olup, sahip olduğu teknik donanım, laboratuvar ve fiziksel imkânlar genellikle gelişkindir. Bütün bunlar eğitim ve öğretime ulaşmada Tuncelili öğrencileri şanslı kılmakta, akademik başarılarına olumlu tesir etmektedir. İl Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğünün temel politikalarından birisi, kamu hizmetlerinin daha verimli kullanılması ve okulların fiziki ihtiyaçlarının çabuk ve etkili şekilde giderilmesini sağlamaktır. Tunceli’deki okullar, fiziki altyapısı ve buna yönelik yatırımlar bakımından diğer illerdeki okullara göre daha şanslı sayılabilir.) Böyle bir ortam, öğrencilerin, öğrenme düzeylerini, akademik başarılarını ve motivasyonlarını olumlu şekilde etkileyecektir. Genellikle, Tunceli’deki okulların, fiziki olarak yeterli donanıma sahip olmaları, TEOG başarısını sağlayıcı bir faktör olarak bu özellikleri dile getirmemize neden olmaktadır.

2.3.4.5. Ailelerin Eğitime Yönelik Sergiledikleri Olumlu Tutum

Ailelerin; çocuklarının sosyal, fiziksel ve kişilik gelişimi ile akademik başarılarına olan etkileri birçok eğitim bilimci tarafından kabul edilmektedir. Eğitim psikoloğu Başaran'a (1996) göre, ailelerin, “çocuğun sosyal uyum ve kişilik gelişiminde olduğu kadar, okul başarısı üzerinde de çok büyük rolü olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğrencinin hızlı gelişiminin olduğu ve kişilik özelliklerini yerleştirdiği ilk çocukluk evresi başta olmak üzere ilerleyen evrelerde de aile ortamı eğitsel açıdan çok önemlidir. Ailenin eğitsel ortamı, öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir ya da köreltebilir” (Akt., Dam, 2008, s. 81). Yine çocuğun akademik başarısında aile, okul ve çocuk etkileşimi oldukça önemlidir. Çelenk'in 2003'de yaptığı ve birçok araştırmacıya dayanarak dile getirdiği aşağıdaki ifadeler oldukça önemlidir “Aile içi uyumun, ailenin destekleyici yaklaşımının ve ailenin okul etkinliklerine katılmasındaki çeşitliliğin, okul başarısı üzerinde önemli etkileri vardır. Diaz (1989) tarafından yapılan bir araştırmada; akademik başarısı düşük ve sınıfta kalma riski taşıyan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran en önemli etkenin, anne-baba desteği ve ilgisinden yoksunluk olduğu saptanmıştır. Aynı araştırmada, anne-baba katılık, tutarsızlık ve geçimsizliğinin de düşük okul başarısında önemli bir risk faktörü olduğu görülmüştür. Eastman (1988), eğitim açısından destekleyici yaklaşım içerisinde olan ailelerin çocuklarında, okul başarısının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır” (Akt., Çelenk, 2003, s.28).

Tunceli, akademik başarı açısından yukarıdaki ifadeler ile uyumlu bir görünüm arz eder. Tunceli'de ailelerin, çocukların eğitim başarılarına yönelik katkısı yadırganamaz. Tunceli okuma-yazma oranının yüksek olduğu illerden birisidir. İlin sanayi, turizm, tarım gibi ekonomik alanlarda düşük potansiyele sahip oluşu, eğitime yüklenen olumlu algının en önemli nedenidir. Tunceli, potansiyel olarak ciddi bir istihdam krizi yaşamaktadır. Bunda temel neden, sanayi ve tarımsal alanların zayıflığıdır. İnsanların işe girmek için eğitimi etkili bir strateji olarak gördükleri, söylenebilir. Tunceli'de okuma-yazma oranının yüksek olması, ailelerin çocuklarının eğitim hayatlarına da düşkünlüğünün bir göstergesidir. Ayrıca aileler için eğitim; çocukları ve kendilerini dezavantajlı durumdan çıkartacak önemli bir reçetedir. Sosyal kılcallık (Dumont,1890) olarak tanımlanabilecek bu durum, çocukların toplumsal konumlarının eğitim ile düzelebileceğine dair inançtır. Veliler çocukların dersleri,

ödevleri ve devam devamsızlık durumları, kısaca eğitimlerinin her aşamasıyla birebir ilgilenmekte bu büyük sorumlulukta çocukların yanlarında yer almaktadırlar. Aileler çocuklar için zaman ayırır, derslerinin ve ödevlerinin takibine katılır, onların geleceklerini biçimlendirmelerine ortak olur. Tunceli’de öğrencilerin TEOG başarılarının altında yatan etkenlerden birisi ailelerin bu pozisyonudur.

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen faktörler ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmalar; yurt içi ve yurt dışı olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar

“Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Uygunlukları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Bilgin (2017); sekizinci sınıf öğrencilerinin, fiziksel aktivite düzeyleri, sağlıkla ilişkili fiziksel uygunlukları ve benlik düzeyleri ile TEOG yerleştirmeye esas puanları arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırma, 76 kız ve 71 erkek öğrenci olmak üzere toplamda 147 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmaya göre öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyi ile TEOG başarıları arasında ilişki olduğu, fiziksel anlamda sağlıklı öğrencilerin, daha yüksek TEOG puanlarına ve akademik benlik düzeyine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Kesici ve Aşılıoğlu (2017)’nin “Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Duyuşsal Özellikleri İle Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavları Öncesi Yaşadıkları Stresin Matematik Başarısına Etkisi” adlı araştırmalarında, öğrencilerin, TEOG sınavlarında, net sayısı en düşük derslerden biri olan matematik dersine yönelik; kaygı, tutum, motivasyon düzeyleri ile sınav öncesi stres düzeylerinin matematik sınav başarıları üzerine etkisine bakılmıştır. Matematik başarısının en güçlü yordayıcısı olarak kaygı, stres, motivasyon ve matematiğe yönelik olumsuz tutumlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kahveci (2009)’nin, “Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sisteminde Uygulanan Sınavların Ailelere Maliyetinin Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçerisindeki Payı ”

isimli yüksek lisans tezinde, öğrenci başına yapılan eğitim harcamalarının büyük kısmının, kurs, dersane, özel ders ve etüt merkezlerine yapıldığı; bunun da ailelerin ekonomik güçleri ile doğru orantıda gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada, ailelerin sosyo-ekonomik durumları arttıkça, eğitim harcamalarının miktarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi (SED) ile akademik başarı arasında ilişkiyi araştıran “Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?” adlı araştırmada, “ailelerin sosyoekonomik özelliklerinin Denizli’de 2012 yılında mezun olan lise öğrencilerinin YGS sayısal ve eşit ağırlık puanları üzerindeki etkisi”, Çiftçi ve Çağlar (2014) tarafından analiz edilmiştir. Araştırmacılar; gelir dağılımındaki eşitsizliklerin ve sosyo - ekonomik yetersizliklerin; öğrencinin sınav başarısını olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Özellikle maddi olanaksızlıkların öğrencilerin sayısal netlerin düşmesine yol açtığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca; ailelerin sosyo-ekonomik düzeyinin (SED); öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi ile akademik başarıları üzerinde önemli etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aslanargün, Bozkurt ve Sarioğlu’nun yaptıkları (2016) “Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri” adlı araştırmada; öğrencinin akademik başarısını etkileyen ailesel faktörlere değinilmiştir. Düzce’nin Merkez ve Akçakoca ilçelerine bağlı okullarda, 6. 7. 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan 338 kız ve 353 erkek toplam 691 öğrenci ile yapılan bu araştırmada, sosyal, kültürel ve ekonomik nedenlerin öğrenci başarısını etkilediği gözlenmiştir. Ailelerin, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen özellikleri arasında ebeveynin eğitim durumu, çalışma durumu, gelir düzeyi, çocuk sayısı, evde öğrenciye sağlanan fiziki ortam, anne baba ve çocuk arasındaki ilişkinin düzeyi, oturulan çevre ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin, TEOG başarılarında, belirleyici faktörlerden birisi de, öğretmenlerdir. TEOG sınav sürecinde öğretmenler birçok açıdan öğrencinin hem akademik başarısına hem de onun sosyal ve psikolojik gelişimine olumlu veya olumsuz katkı sunarlar. Göçer ve Balçık (2017) tarafından yapılan “TEOG Sınav Sürecinin Okul İdarecilerinin Öğretmenler Üzerinde Yarattığı Etki Üzerine Bir Araştırma” adlı

çalışma, Antalya’da tesadüfî yöntemle seçilen 100 kadar öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen faktörünün, öğrencinin TEOG sınav sonucunu etkilediği bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca, TEOG sınav sonuçlarının/olası sonuçlarının, öğretmenlerde psikolojik baskıya yol açtığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Özkan ve Özdemir (2014) “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Uygulanan Merkezi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşleri” adlı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin TEOG sınav sistemine yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliği konusunda, genel olarak TEOG sınav sisteminin sakınca taşıdığı inancını paylaşmışlardır. TEOG sınavına ait soru sayısının yeterli, yanıtlama süresinin uzun ve dinlenme için verilen aranın ise yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yener ve Erten (2018) tarafından yapılan “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) Hakkındaki Tutumlarının İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, fen bilimleri öğretmenlerinin cinsiyet-yaş, eğitim, mesleki deneyim gibi sahip olduğu özelliklerin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavına yönelik tutumlarına olan etkisini araştırmaktır. Araştırmada TEOG sınav sisteminin öğretmen performansını artırdığı, TEOG sınav sisteminin varlığının genellikle memnuniyet duydukları sonucuna ulaşılmıştır.

Çobanoğlu ve Badavan (2017) tarafından yapılan “Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri” adlı araştırmanın amacı, başarı okulları, başarısız okullardan ayıran değişkenleri belirlemektir. Bunlar, güvenli ve düzenli bir okul çevresi, öğretimsel liderliği yüksek olan bir okul yöneticisinin varlığı, gelişimsel olarak öğrencilerin gözlenmesi, etkili ve düzenli bir okul aile ilişkisinin varlığı gibi değişkenleri içerisinde barındırır. Sistem içerisinde bu değişkenlerin hepsinin etkileşiminin okul başarısının ortaya çıkmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada, başarılı bir okulda, idarecilerin görevi; okulu yönetmek değil, amaçları yerleştirmek, programı incelemek, öğretmenleri takip etmek, test sonuçlarını değerlendirmek gibi akademik misyon ile ilişkili sorumlulukları yerine getirmek olarak tanımlanmıştır.

Göçer ve Balçık (2017) tarafından yapılan “TEOG Sınav Sürecinin Okul İdarecilerinin Öğretmenler Üzerinde Yarattığı Etki Üzerine Bir Araştırma” adlı araştırmada, TEOG sürecinde okul yönetiminin öğretmenlerin tutumuna etkisini

inceleyen bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek, Antalya'daki okullardan tesadüfi yöntem ile seçilmiş 100 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır ve TEOG başarısının okulun etkililiğinin bir göstergesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki katılımcıların idare yönünden baskı hissettikleri alt boyutuna ilişkin önermeler hakkında verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenler bulundukları okulda TEOG sonuçlarından branş bazında iyi bir sıralama elde etmenin önemli olduğunu ve TEOG sonuç kaygısının öğretmenler üzerinde olumsuz etki yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenler bu sürecin okul yönetimi tarafından kendilerini olumsuz etkilediğini ve bu süreç içinde sahip oldukları donanımı bulundukları okulda geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin idare tarafından gördükleri güçlendirme alt boyutuna ilişkin önermeler hakkında verdikleri cevaplar incelendiğinde, TEOG sürecinde öğretmenlerin yaptığı etkinliklerin onlara anlamlı geldiği görülmüştür. Fakat öğretmenler TEOG sınav sonuçlarına bağlı eğitim yaparken kendilerini verimli hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Önder (2016) tarafından, “Okulların Eğitsel Kaynakları ve TEOG Puanları” adlı araştırma Burdur’da 66 ortaokul üzerinde yapılmıştır. Düşük TEOG puanına sahip okullarla yüksek TEOG puanına sahip okulları karşılaştırmayı amaçlayan çalışmada, ekonomik kaynakları zayıf olan, rehber öğretmen eksikliği olan ve deneyimsiz öğretmen oranının yüksek olduğu okulların TEOG puanlarının düşük olduğu anlaşılmıştır. Okulların eğitsel kaynaklarının TEOG puanlarında yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şad ve Şahiner (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sistemiyle ilgili öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini incelemektir. Araştırmanın nicel kısmına ilişkin veriler 116’sı öğretmen, 106’sı veli ve 193’ü öğrenci olmak üzere toplam 415 katılımcıdan, nitel kısmına ilişkin veriler ise 5 öğretmen, 6 öğrenci ve 6 veliden elde edilmiştir. TEOG sınav sisteminin, okul odaklı ve süreç temelli doğasının, öğrenciyi okula daha çok bağladığı, müfredattan soru geldiği için derslerin ve öğretmenin öneminin arttığı, öğrencilerin derslere daha çok adapte olduğu ve katılımının arttığı anne babalar tarafından bu çalışmada dile getirilmiştir.

Gündoğdu, Kızıldaş, ve Çimen’in (2010) Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) ilişkin ilköğretim öğrencilerinin, öğretmenlerin ve özel dersane öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak Erzurum ilinde gerçekleştirdikleri çalışmada elde edilen

bulgular, ğretim programı ile sınav arasındaki ilişkiyi anlamak açısından anlamlıdır. TEOG sınav sisteminden önce, ilköğretim kademlerinde uygulanan merkezi sınavlardan birisi de SBS sınavıdır. TEOG sınav sistemi, kendinden önceki bu sınav sistemlerinin (OKS –SBS) dönemin koşullarına göre dönüşüme uğramış halidir. Bu araştırmada “Soruların müfredat doğrultusunda hazırlanması başarıyı artırır” ifadesi öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Sınav sisteminin öğrenciler, veliler ve öğretmenler tarafından iyi anlaşılmasının herkese faydası olacağı, ezberciliğin azalacağı ve sınavda sorulacak soruların, ğretim yılına ait bilgileri yoklamasından dolayı ğretim programının uygulanmasının kolaylaşacağı düşünülmüş ve sistemin program açısından olumlu yönüne dikkat çekilmiştir.

TEOG sınavında öğrencilerin genellikle en zorlandığı derslerin başında yer alan ve düşük netlerle karşımıza çıkan matematik dersini konu alan bir çalışmada, Yakalı (2016); TEOG matematik testi sorularını, ğretim programı kapsamında değerlendirmiştir. Ona göre “sınav sorularının, ğretim programının kazanımları açısından paralellik gösterdiği ancak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini ölçmediği ortaya çıkmıştır. Bu durum, matematik ğretim programının genel amacı ile örtüşmediğini ortaya koymaktadır.”

Erol’un (2016) yılında yapmış olduğu araştırmada, TEOG, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçölük dersi sınav sorularının, program ve öğrenci çalışma kitabıyla uyumluluğuna bakılmıştır. Sonuç olarak, ders kitabının işlenen, konulara ve TEOG sınav sorularına uygunluk gösterdiği belirtilmiştir.

2.4.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Culler ve Holahan (1980)’in “Test kaygısı ve akademik performans: ders çalışma performansına etkileri” adlı çalışmalarında; sınav kaygısının akademik başarıya olan etkisine bakılmıştır. Kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin, kaygı düzeyi düşük öğrencilere göre akademik performanslarının düşük olduğu ve okul bırakma oranlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Noah, Aromolaran ve Adunaro (2015) “Ebeveynlerin Çocuklarının Akademik Performansına İlişkin Tutumları: Toplumsal Gelişime Etkileri” adlı çalışmalarında, çocukların taleplerini dikkate alan, onlara demokratik bir tarzda yaklaşan ve başarılarını

ödüllendiren anne - baba tutumlarının, çocukların akademik başarısını olumlu etkilediği belirtilmiştir. Wilder’ın (2014) “Ebeveynlerin katılımının akademik başarıya etkileri: bir meta-sentez” adlı araştırmasında da, aile katkısının akademik başarıya olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Macneil, Prater ve Bucsh’un (2009) yapmış oldukları “Okul Kültürü ve İkliminin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerindeki Etkileri” adlı araştırmanın amacı, okul ikliminin öğrenme ortamı ve akademik başarı üzerindeki etkisidir. Araştırmada; sağlıklı bir okul ikliminin öğrenciyi okula motive ettiği, öğretmenin iş doyumunu arttırdığı ve etkili bir öğrenme ortamının oluşmasına yardımcı olduğu ve öğrencinin akademik başarısının yükselmesine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

İbrahim, Umar ve Clement’in (2017) Nijerya’da yapmış oldukları “Okulun Sahip Olduğu Özelliklerin, Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışmada, Nijerya’da, okulların öğrenciye sunduğu imkânların boyutu ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olduğuna işaret edilmiştir. Kütüphanelerin, teknik atölyelerin ve laboratuvarların varlığı gibi fiziksel imkânların yetersizliği Nijerya’daki öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Nijerya’da, okulun fiziksel durumu ve sınıflar, genellikle eğitim için elverişli değildir. Okul yönetimi ve idarenin yönetsel zafiyeti, öğretmen, öğrenci ve aile üzerinde olumsuz etkilere yol açmıştır. Ebeveynler için okulların fiziksel imkânsızlıkları ve okul yönetimin duyarsızlığı, okulun eğitsel amaçlardan uzaklaşmasına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

Moeller (2005) “Öğrenci Başarısını Optimize Etme: Odaklanmış Müfredat, Anlamlı Değerlendirme ve Etkili Öğretim” adlı çalışmada, etkili bir öğretim programını rehber edinmiş ve eğitim - öğretim faaliyetleri stratejisinin bir parçası olarak bunu sürdüren öğretim kurumunun, öğrencinin akademik başarısında etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNÇÜ BÖLÜM

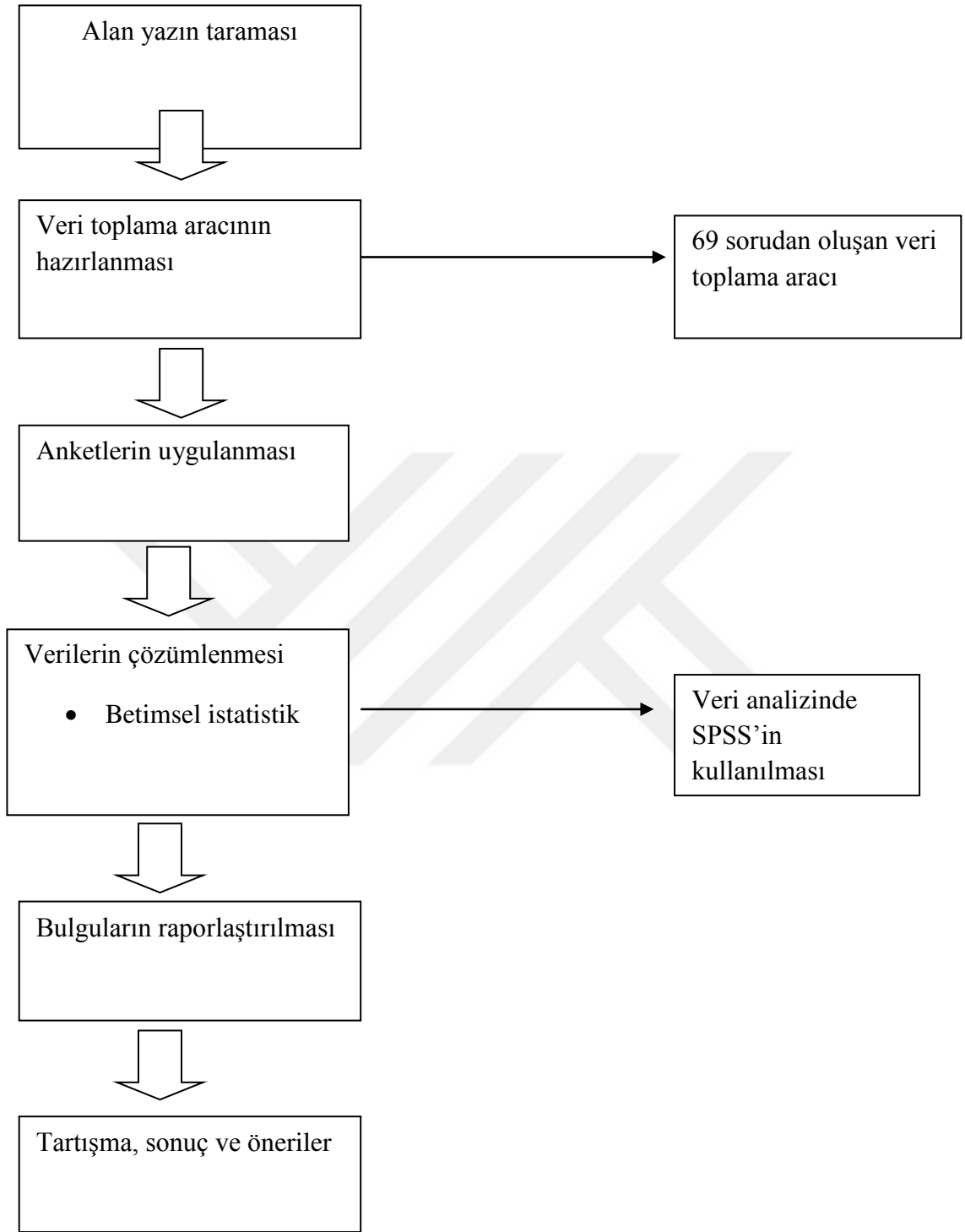
III. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması ve analizi ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, tarama modelinde yapılan niceliksel türde, betimsel bir araştırmadır. Tunceli’de ikamet edip, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında önemli başarılar kazanan öğrencilerin, sınav başarılarının altında yatan temel nedenleri ebeveynlerin bakış açısıyla ortaya çıkartmayı amaçlayan bu çalışmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır ” (Karasar, 2012, s.77). Tarama modelinde, araştırmaya konu olan; olay, nesne ve kişilerin görüşlerinde değişiklik yapılmadan, sahada var olan değişkenleri olduğu gibi betimlemek amaçlanır. Özetle; tarama modelinde deneysel bir müdahalede bulunulmadan değişkenler, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır ve olgular arasında neden–sonuç ilişkisi araştırılmaz. Araştırmada, tarama modeli ile öğrencilerin TEOG başarılarının altında yatan faktörleri, ortaya koymak amaçlanmıştır. Anne-babaların, TEOG’da başarılı olan çocuklarına ve başarının altında yatan faktörlere ilişkin görüşleri olduğu gibi açıklanarak, herhangi bir değişiklik yapılmadan var olduğu şekliyle sunulmuştur. Ailelerin, bu başarıyı nasıl algıladıkları, başarının altında yatan hangi nedenleri, nasıl, ne şekilde önemsedikleri betimleyip, özetleyen bir yöntem olduğu için genel tarama modeli tercih edilmiştir. Karasar’a göre (2012) “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bu evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleridir.”

Araştırma amacına ulaşmak için izlenen yol aşağıda; şekil 1’de detaylıca gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırma süreci

Şekil 1’de görüldüğü gibi, ilk olarak araştırmanın amacına yönelik alan yazın taraması yapılmıştır. Bundan sonra, literatür taraması ve uzman görüşleri dikkate

alınarak veri toplama aracı hazırlanmıştır. Veri toplama aracına son şekli verilerek, anketler TEOG sınavında başarılı olan öğrencilerin ebeveynlerine uygulanmıştır. Bu yolla elde edilen nicel veriler, betimsel istatistik yapılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz sonucu elde edilen bulgular, ilgili literatür ve araştırmalardan elde edilen bulgular dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırmanın son aşamasında ise elde edilen bu bulgular doğrultusunda öneriler geliştirilerek araştırma süreci tamamlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Tunceli illinde TEOG sınavına giren öğrencilerin, ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu kişiler, Tunceli’de devlet ortaokullarında ve özel ortaokulda okuyan ve 2016-2017 yılında TEOG sınavına girmiş öğrencilerin anne-babalarıdır.

Tunceli’de toplam devlete ait 22 ilköğretim okulu ve 1 özel okul mevcuttur. Tunceli il Milli Eğitim Müdürlüğü istatistiklerine göre 2016-2017 yılında bu okullarda okuyan toplam 703 öğrenci TEOG sınavına girmiştir. Araştırmanın evrenini bu öğrencilerin ebeveynleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, fen lisesi ve anadolu liselerini kazanmış öğrencilerin içerisinde basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Tryfos’ın (1996) söylediği gibi basit tesadüfî örneklem “uygun, hızlı, ekonomik ve güvenilir” bir örneklem yöntemidir.

Özen ve Gül’e (2007, s.415) göre “genellikle, örneklem büyüklüğünün kabul edilebilirliği araştırmanın tipine bağlı olarak değişir. Betimsel araştırmalar için, evrenin %10’nu oluşturan bir örneklem, olabilecek en az oran olarak dikkate alınır. Daha küçük evrenler için % 20 gerekebilir.” Basit tesadüfî örnekleme yönteminde örneklem sayısını arttırmak hem hata miktarını düşürür hem de araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini artırır. Uygulama sırasında karşılaşılabilecek olumsuz etkilerden en az etkilenmek ve hata miktarını düşürmek amacıyla daha fazla kişiye ulaşılarak veri toplanmıştır. Araştırmanın örneklemini 134 kişiden oluşmaktadır. Bu kişilere uygulanan anketin hepsi geri dönmüş ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Ayrıca temel uygulamadan önce 20 kişiye pilot uygulama yapılarak katılımcılardan dönüt alınmış, ankette yer alan ifadelerin dil ve anlatım bozukluğuna dikkat edilerek, uzman gözetiminde düzeltilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler, ebeveynlere 69 sorudan oluşan bir anket uygulanarak toplanmıştır. Araştırmanın amaçlarına ve alt amaçlarına uygun olarak hazırlanan bu anketin soruları alan yazın taranarak ve uzman görüşlerinden yararlanılarak oluşturulmuştur. Nicel veri toplamak için geliştirilen anket süreci, Büyüköztürk'e (2005) göre dört aşamadan oluşur. Bunlar; “ problemin tanımlanması, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama yapmadır”. Alan yazını taranarak oluşturulan soru havuzundan, TEOG sınav sistemine hakim, eğitim programları ve öğretimi alanında uzman akademisyenlerin görüşüne başvurularak 69 soru seçilmiş ve bu sorular tematik olarak sınıflandırılarak anket formu oluşturulmuştur. Araştırmanın ilk 10 sorusu, katılımcıların demografik özelliklerini (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durumu, meslek ve gelir gibi) betimlemeyi amaçlayan olgusal sorulardan oluşmaktadır. Bu soruların bir kısmı kapalı uçlu, bir kısmı ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. 11. soru ile 22. soru arasında kalan sorularda ise TEOG sınavına giren öğrencilere ilişkin bilgilerin yer aldığı maddeler yer almıştır. Bu maddeler; içerisinde TEOG sınavına giren öğrencilerle ilgili genel bilgileri barındırdığı gibi, onların TEOG başarıları hakkında aydınlatıcı bazı bilgileri de barındırmıştır.

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı yukarıda ifade edilen sorular dışında, öğrencilerin TEOG başarılarını etkileyen faktörleri yoklayan ölçek maddelerini de bünyesinde barındırmayı amaçlamıştır. Bu maddeler; 5'li Likert Tipi ölçeklerden oluşturulmuştur. Her madde, “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, fikrim yok, katılıyorum, tamamen katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu ölçek maddelerinin, alan yazın taraması sonucu elde edilen bilgiler dâhilinde beş faktör altında toplanacağı düşünülmüştür.

Bunlardan ilki öğrencinin TEOG başarısını etkileyen, öğrenciye ait (bireye ait) özelliklerdir. Bu boyutun altında toplam 13 madde bulunmaktadır ve bu maddelerin içeriği; öğrencinin başarısının altında yatan bireysel etmenleri (çalışma alışkanlığı, ödev ve ders takibi gibi) barındırmaktadır.

Öğrencinin TEOG başarısını etkileyen ikinci faktör, aileye (veli) ilişkin özelliklerin yer aldığı toplam 10 maddeyi barındırmaktadır. Bu maddeler, TEOG

sınavına giren öğrencilerin ebeveynlerine ait özellikler ile onların tutum ve yaklaşımlarını içermektedir.

Öğretmene ait ifadelerin yer aldığı maddeler ise TEOG başarısını etkileyen üçüncü faktör olarak düşünülmüştür. Bu faktör altında toplam 11 madde bulunmaktadır. Bu maddeler içerisinde öğretmenin, ders anlatma yöntemi, TEOG sınav sistemine hâkim olma düzeyi ve öğrenci ile kurduğu ilişki biçimi gibi değişkenleri barındırır ve her birisi ailelerin gözünde öğrencilerin TEOG başarısını etkileyen önemli değişkenlerdir.

Dördüncü faktörde ise öğrencinin TEOG başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen, okul ve okul yönetimine ait ifadelerin yer aldığı maddeler yer almaktadır. Bu faktör; içerisinde okulun fiziksel, sosyal, kültürel ve sporsal kapasitesi ve imkânları ile yönetimin yapısına dair maddeleri bulundurmaktadır. Bu faktör içerisinde 7 maddeyi bulundurmaktadır.

Beşinci faktör ise derslerin ve ders kitaplarının içeriği, derslerin işlenmesi gibi değişkenleri içeren derslere ilişkin faktördür. Bu faktör içerisinde 7 maddeyi bulundurmaktadır.

Tüm bu faktörler alan yazında; ailelerin gözünde öğrencinin TEOG başarısını etkileyen önemli bileşenler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak öğrencilerin sınav başarılarının altında yatan nedenleri ve ailelerin, çocuklarının akademik başarılarına olan katkısını araştıran alan yazından yararlanarak, bu beş faktör, veri setini SPSS ile istatistik analiz yapıldığında karşımıza çıkmamaktadır. Keşfedici (exploratory) faktör analizi yapıldığında, öz değeri (eigen values) 1'den büyük 12 faktör karşımıza çıkmakta ve bu faktörler alan yazın ve kuramsal bilgilerin sunduğu imkânlar doğrultusunda tematik olarak adlandırılmamaktadır. Faktör analizinin en önemli amaçlarından biri veri setini küçültmek yani boyutunu indirmektir. Böylece birçok maddeden oluşan veri seti daha küçük boyutlara ayrılarak açıklanabilir ve kullanışlı kategoriler elde edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ancak araştırma veri seti bu koşulu sağlamamaktadır. Ankette yer alan 22 ile 69. sorular arasında kalan maddelerin faktörleştirilememesinin en önemli nedenlerinden birisi de araştırmanı örneklem sayısının görece olarak düşük olmasıdır. Genel bir kural olarak ise, örneklem büyüklüğünün en az gözlenen değişken sayısının beş kati olması gerektiği de ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2002, s.480). Araştırmanın toplam örneklem sayısı

134'dür. Gözlenen değişken sayı ise 48'dir ve bu gerekliliği sağlamamaktadır. Bu nedenlerden dolayı veri seti faktörleştirmeye uygun değildir ve 22 ile 69. sorular arasında kalan maddelerden, yapı geçerliği ve güvenirliliği test edilebilecek bir ölçek oluşturulamamıştır. Alan yazın taraması ve uzman görüşü dikkate alınarak oluşturulan 48 madde; literatürden yararlanılarak beş boyut altında toplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında hazırlanan anket gerekli izinler alındıktan sonra, 2016-2017 yılında TEOG sınavına girmiş ve başarılı olmuş öğrencilerin anne-babalarına, uygulanmıştır. 2017–2018 eğitim-öğretim yılında Tunceli il merkezinde yaşayan bu ebeveynlere, araştırmaya katkı sağlanması istenerek, anket yönergesi okunup, araştırmanın içeriği konusunda gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, araştırmacı tarafından anket uygulanmıştır.

3.5. Veri Analizi

Anketin uygulanması sonucu elde edilen veriler, incelenerek, gerekli düzenlemeler ve tasnifler yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Sosyal ve eğitim bilimlerinde sıklıkla kullanılan istatistik paket programı (SPSS for Windows Evaluation Version) ile istatistiksel veri analizi yapılmıştır. Çalışmada temel olarak betimsel istatistik kullanılmış veri toplama aracında yer alan değişkenler, yüzde, frekans, ortalama, standart sapma gibi sayısal ifadelerle başvurulmuş tablo ile özetlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama aracının uygulanması sonucu ulaşılan verilere, betimsel istatistik uygulanarak, elde edilen istatistiksel analizler tablolar halinde sunulmuş ve buna dayalı olarak bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcıların Demografik Özellikleri

		Frekans (kişi)	Yüzde %(Oran)	Toplam (kişi)
Cinsiyet	Kadın	79	59	134 (%100)
	Erkek	55	41	
Yaş	< 40	48	35.8	134(%100)
	40-50	80	59.7	
	>50	6	4.5	
Medeni Durum	Evli	118	88.1	134 (%100)
	Boşanmış	13	9.7	
	Eşi Ölmüş	3	2.2	
Eğitim Durumu	Okuma Yazması	2	1.5	134 (%100)
	Yok			
	İlkokul	25	18.7	
	Orta Okul	29	21.6	
	Lise	42	31.3	
	Üniversite	34	25.4	
	Lisans Üstü	2	1.5	
Meslek	Ev hanımı	43	32.1	134 (%100)
	Memur	29	21.6	
	İşçi	13	9.7	
	Serbest meslek	15	11.2	
	Öğretmen	5	3.7	
	Diğer	33	17.2	
	Çalışmıyor	6	4.5	
Gelir Düzeyi	Düşük	33	24.6	134 (%100)
	Orta	88	65.7	
	İyi	13	9.7	

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan 134 kişinin %59'u kadın %41'ise erkeklerden oluşmaktadır. Genellikle kadınların anket formunu erkeklere göre daha çok yanıtlamak istediği görülmüştür. Bunun bir nedeni, çocukların akademik hayatında, rehberlik pozisyonunu annelerin, babalardan daha fazla benimsemesi olabilir. Katılımcıların ait oldukları yaş grupları irdelendiğinde, yetişkin yaş gurubunun baskın olduğu gözlenmektedir. Katılımcıların çoğu (%59,7) 40 ile 50 yaş grubu arasında yer almaktadır. Katılımcıların %35,'i 40 yaşından küçük, %4,5'i ise 50 yaşından büyük kişilerden oluşmaktadır. Ankete katılan kişilerin medeni durumları özetlendiğinde %88,1'inin evliliklerini halen sürdürdüğü, % 9,7'sinin boşanmış olduğu ve %3,22'sinin ise eşinin vefat ettiği gözlenmiştir. Bu kısa bilgi hane bütünlüğünün, çocuğun akademik başarısına olumlu etkisinin bir göstergesi olabilir. Katılımcıların eğitim durumları betimlendiğinde, katılımcıların %58,2'sinin lise ve üstü eğitime sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, eğitilmiş anne ve babaların, çocuklarının akademik başarılarına yönelik daha çok ilgi gösterdikleri söylenebilir. Araştırmaya katılanların % 32,1'i ev hanımıdır. Bunun temel nedeni örnekleme ağırlıklı olarak kadınların bulunmasıdır. Ev kadınlarının meslek kategorisi içerisinde değerlendirilmesinin en önemli nedeni, son dönemlerde feminist teorisinin buna yönelik eleştirisidir. "Kadınlar ev içi işleri yaparken, ücretli emek piyasasının dışında kalmaktadırlar, ancak harcadıkları enerji ve emek, bu işlerin sürekli kendisini yenilediği düşünüldüğünde, oldukça yüksektir. Bu yüksek emek oranına rağmen, üretilen işin değeri oldukça düşüktür. Dolayısıyla "ücretsiz emek" olarak adlandırılmaktadır" (Karakaya, 2018, s. 75). Ev hanımı dışında, %21,6'sı memur, %11,2'si serbest meslek, % 9,7'si işçi, %3,7'si öğretmen ve %17,2'si ise diğer iş kollarında çalışmaktadır. Ankete katılan kişiler kendilerini daha çok orta gelir grubuna ait olarak tanımlamıştır. Bunun nedeni; ankette yer alan, "Hanenizin ekonomik gelir düzeyini nasıl tanımlarsınız?" sorusuna verilen öznel yanıtlardır. Kendilerini orta gelir grubuna ait hissedenlerin oranı %65,7'dır. Düşük gelir grubuna ait olarak tanımlayanların oranı ise %24,6'dır. Katılımcıların % 9,7'si kendilerini üst gelir grubuna ait olarak tanımlamaktadırlar.

4.1.TEOG Sınavına Giren Öğrencilere İlişkin Genel Bulgular ve Yorum

TEOG sınavına giren öğrenciler ile ilgili özetleyici bazı bilgiler tablo' 4 de verilmiştir. Bu bilgilere göre; TEOG sınavını deneyimleyen öğrencilerin % 68,7'si kadın, % 31,3'ü ise erkektir. Aileler, “Çocuğunuzun kendine ait bir çalışma odası var mı?” sorusuna, % 72,4 oranında evet demiş, % 27,6 oranında ise hayır demiştir. “Çocuğunuzun kendine ait bir çalışma odası var mı?” sorusu bir sosyo-ekonomik düzey (SED) değişkeni olarak düşünülebilir. Çocuğun kendine ait bir odasının olması eğitim literatüründe de akademik başarıyı arttıran önemli bir durum olarak düşünülür (Grayson, 1997). Aileler, “çocuğunuzun herhangi bir sağlık sorunu var mı?” sorusuna ise % 89,6 oranında hayır, %10,4 oranında ise evet demiştir. “Çocuğunuz TEOG'a hazırlanırken hangi okula gidiyordu?” sorusuna ise katılımcıların % 90,3'ü devlet okulu derken, % 9,7 si ise özel okul demiştir. Bunun en önemli nedeni, Tunceli'de devlet okullarında verilen eğitimin kalitesinin yüksek olması, veli ve öğrenci beklentilerine cevap vermesidir. “TEOG sınavına hazırlık esnasında çocuğunuzu herhangi bir kursa gönderdiniz mi?” sorusuna, katılımcıların % 56'sı evet, %44'ü ise hayır demiştir. Kurs gönderme oranı yüksek gibi gözükse de göreceli olarak aslında bu oran yüksek bir oran değildir. Çünkü Türkiye'deki mevcut eğitim sistemi içerisinde birçok veli genellikle bu tip sınavlara hazırlanan çocuklarını kurslar ile takviye ederek sınava hazırlamaktadır. Bunun en önemli nedeni, Şirin'e göre (2000) okullarda uygulanmakta olan ölçme değerlendirme sisteminin sınavlarda uygulanan sistemden farklı olmasıdır. “TEOG sınavına hazırlık esnasında çocuğunuza özel ders aldırdınız mı?” sorusu bir biçimde yukarıda söylenen iddiayı teyit etmektedir. Katılımcıların % 17,9'u evet aldırırım derken, % 82,1'i ise hayır aldırmadım demiştir. Aslında il düzeyinde özel derse ve özel kursa atfedilen anlam Türkiye ile karşılaştırıldığında o kadar yüksek bir orana tekabül etmemektedir.“ Çocuğunuz TEOG sınavı sonucu istediği okulu kazandı mı?” sorusuna ise katılımcıların % 56'sı evet demiş, %44'ü ise hayır demiştir. Aileler için genellikle çocukların performansı, onların beklentilerini tatmin etmiştir. Çocukların TEOG'dan aldıkları puanlar sorgulandığında, TEOG sınav ortalamasının 433,5896, standart sapmasının ise 34,57523 olduğu görülmüştür. Örneklem içerisinde en düşük puana sahip olan öğrencinin puanı 304 iken en başarılı öğrenci 494 puan almıştır.

Tablo 4. TEOG Sınavına Giren Öğrencilere İlişkin Bazı Bilgiler

TEOG sınavına giren öğrenciler ile ilgili Bazı Bilgiler		F	%	TOPLAM
Çocuğunuzun cinsiyeti nedir?	Kadın	92	68.7	134 (%100)
	Erkek	42	31.3	
Çocuğunuzun kendine ait bir çalışma odası var mı?	Evet	97	72.4	134 (% 100)
	Hayır	37	27.6	
Çocuğunuzun herhangi bir sağlık sorunu var mı?	Evet	14	10.4	134 (% 100)
	Hayır	120	89.6	
Çocuğunuz TEOG'a hazırlanırken hangi okula gidiyordu?	Devlet okulu	121	90.3	134 (% 100)
	Özel okul	13	9.7	
TEOG sınavına hazırlık esnasında çocuğunuzu herhangi bir kursa gönderdiniz mi?	Evet	75	56	134 (% 100)
	Hayır	59	44	
TEOG sınavına hazırlık esnasında Çocuğunuza özel ders aldırınız mı?	Evet	24	17.9	134 (% 100)
	Hayır	110	82.1	
Çocuğunuz TEOG sınavı sonucu istediği okulu kazandı mı?	Evet	75	56	134 (% 100)
	Hayır	59	44	
Çocuğunuzun TEOG puanı kaçtı?	Min.	Max.	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	304	494	433.5896	34.57523

4.2. Kariyer Oluşturma Sürecinde TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin

Sahip Olduğu Özellikler Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin, TEOG başarıları bir şekilde onların kariyer oluşturma sürecinde sergiledikleri performans sonucudur. Akademik yaşantılarına nasıl yön verdikleri, hangi önlemleri aldıkları, rehber edindiği davranış kalıpları ve alışkanlıkları onları başarıya ve başarısızlığa götüren stratejilerdir. Öğrenciye ait bu özellikler TEOG başarısını belirleyen önemli bireysel faktörlerdir. Araştırmada bu özellikler, öğrenciye ait özellikler adındaki faktörün içinde toplanmıştır. Bu faktör, toplam 13 anket maddesinden oluşmaktadır.

Bu ifadelerden ilki, “Öğrencinin çalışmaya yeterli zaman ayırıp ayırmadığı” ile ilgilidir. Aile fertlerinin çoğu çocukların, çalışmaya yeterli zaman ayırdığını düşünmektedir. Katılımcıların, %44,8’i çocukların çalışmaya yeteri kadar zaman ayırdığına dair ifadeye katılırken, %27,6’ sı ise tamamen katılmaktadır. Hiç katılmayanların oranı %8,2 iken katılmayanlar %12,7 dir. Sorulardan ikincisi, “Çocuğun derslerine dikkatini yeteri kadar verip vermediğidir”. Katılımcıların, %44,8’i ders çalışırken dikkatini verdikleri ifadesine katılırken, %27,8’i ise bu ifadeye tamamen katılmaktadır. Ancak %8,2’si hiç katılmazken 12,7’si katılmadığını ifade etmiştir. İfadelerden üçüncüsü, çocuğun derslerde düzenli not tutma alışkanlığına sahip olup olmadığıdır. Katılımcıların, %39,6’si derslerde öğrencinin düzenli not tutma alışkanlığına sahip olduğu düşüncesine tamamen katılırken, %29,8’i ise bu ifadeye katılmaktadır. Ancak % 9,7’si hiç katılmazken 8,2’si katılmadığını ifade etmiştir. İfadelerden dördüncüsü, “Çocuğum ödevlerini düzenli yapar ifadesidir. Katılımcıların %33,6’sı bu ifadeye katılırken % 47’si ise tamamen katılmaktadır. Veliler, çocuklarının ödev yapma performansını genellikle başarılı bulmuştur. Katılımcıların küçük bir kısmı bu konuda çocuklarının performansını olumsuz değerlendirmiştir. İfadelerden beşincisi, “Çocuğum derslerini düzenli olarak tekrar eder” ifadesidir. Çocuğun akademik başarısında tekrar önemli bir değişkendir. Katılımcıların %44’ü çocukların derslerini düzenli tekrar ettiği ifadesine katılırken %16,4’ü ise tamamen katılmaktadır. Bu ifadeye %5,22’si hiç katılmazken, %17,2’ si ise katılmadığını beyan etmiştir. Altıncı ifade ise “çocuğum düzenli ve tertiplidir” ifadesidir. Katılımcıların %38,1’i çocukların düzenli ve tertipli olduğuna dair ifadeyi onaylarken % 35,8’i bu ifadeye tamamen katılmaktadır. Katılımcıların küçük bir kısmı bu ifade ile çocuklarının davranışını eşleştirmemektedir. Çocukların sınıf ortamında arkadaşları ile olan ilişkisini ölçen yedinci madde ise “Çocuğum sınıf arkadaşlarıyla iyi geçinir” ifadesidir. Katılımcıların % 53,7’si bu ifadeye tamamen katılırken, %32,1’i katılmıştır. Çok az bir kısım bu ifadeyi onaylamamaktadır. Akademik başarının temelinde sağlık değişkeni ile ilgili bazı alışkanlıkların da olduğu bilinmektedir. Bu değişkenlerden birisi uyku alışkanlığıdır. Bu değişkene ilişkin madde ise “Çocuğumun sağlıklı bir uyku alışkanlığı vardır” ifadesidir. Katılımcıların %34,3’ü bu ifadeye tamamen katılırken %31,3’ü ise katılmaktadır. %26,1’i ise bu ifadeye katılmaktadır. Beslenme alışkanlığı, alınan kalori ve protein miktarı da akademik başarıyı etkilemektedir. “Çocuğumun sağlıklı bir beslenme

alışkanlığı vardır?” sorusu beslenme değişkeni ile ilişkilidir. Katılımcıların %35,1’i bu ifadeye katılırken, %24,6’sı ise tamamen katılmaktadır. Ancak velilerin %11,9’u bu ifadeye hiç katılmazken, %18,7’si si bu ifadeyi onaylamamıştır. Akademik başarıda, aşırı kaygının negatif etkisine çalışmanın teorik kısmında değinilmiştir. “Çocuğumun sınav kaygısı yüksek değildir” ifadesi kaygı durumunu ölçmek için ailelere sorulmuştur. Araştırmaya katılan kişilerin %29,1’i çocuklarında kaygı durumunun yüksek olmadığı, %19,4’ü ise hiç yüksek olmadığı fikrine sahiptirler. Ancak ailelerin; %24,6’sı çocukların kaygı düzeyini yüksek bulurken %13,4’ü ise aşırı yüksek bulmuştur. Çocukların boş zamanları nasıl geçirdiklerine ilişkin madde 11. soruda verilmiştir. “Çocuğum boş zamanlarını verimli geçirir” ifadesine katılımcıların %38,1’i onay verirken, %18,7’si bu ifadeye tamamen katılmıştır. Ancak, %10,4’ü bu ifadeye hiç katılmazken, %19,4’ü ise katılmadığını beyan etmiştir. Çocuğun sanatsal faaliyetler ile ilgilenmesi onları hem bedensel hem de ruhsal anlamda dinlendirip yaratıcılıklarını ortaya koyduğu için pek çok teorisyen tarafından bu durum, akademik başarıya olumlu tesir eden bir değişken olarak görülmüştür. “Çocuğumun sanatsal faaliyetlere ilgisi vardır” ifadesi çalışmanın bu boyutunu yordayan maddemizdir. Katılımcıların, %29,9 ‘u çocuklarının sanatsal faaliyete ilgilerinin olduğu yönünde fikir beyan ederken, %22,4’ü ise bu ifadeye tamamen katılmaktadır. Katılımcıların %18,7’si ise çocukların sanatsal faaliyete ilgisi yok derken, %11,9’u ise hiç yok demiştir. Çocuğun sportif faaliyetler ile ilgilenmesi benzer şekilde onları hem bedensel hem de ruhsal anlamda dinlendirip yaratıcılıklarını ve fiziksel performansını ortaya koyduğu için akademik başarıya olumlu tesir eden bir değişken olarak görülür. “Çocuğumun sportif faaliyetlere ilgisi vardır” ifadesi çalışmanın bu boyutunu ortaya çıkartan soru maddemizdir. Katılımcıların, %38,8’i çocuklarının sportif faaliyetlere ilgisi vardır derken, %36,62’si ise bu ifadeye tamamen katılmaktadır. Katılımcıların %13,4’ü çocuklarının sportif faaliyetlere ilgisi yok derken, %7,5’i ise hiç yok demiştir. TEOG sınavına giren öğrencilerin sahip olduğu özelliklere ait bilgiler aşağıda tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin Sahip Olduğu Özellikler

Öğrenciye Ait İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Kathıyorum		Kesinlikle Kathıyorum		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Çocuğum çalışmaya yeterli zaman ayırır.	11	8.2	17	12.7	9	6.7	60	44.8	37	27.6	134	100
2. Çocuğum derslere dikkatini yeteri kadar verir.	10	7.5	14	10.4	18	13.4	56	41.8	36	26.9	134	100
3. Çocuğum derslerde düzenli not tutma alışkanlığına sahip.	13	9.7	11	8.2	17	12.7	40	29.8	53	39.6	134	100
4. Çocuğum ödevlerini düzenli yapar.	10	7.5	6	4.5	10	7.5	45	33.6	63	47	134	100
5. Çocuğum derslerini düzenli olarak tekrar eder.	7	5.2	23	17.2	23	17.2	59	44	22	16.4	134	100
6. Çocuğum düzenli ve tertiplidir.	13	9.7	14	10.4	8	6	51	38.1	48	35.8	134	100
7. Çocuğum sınıf arkadaşlarıyla iyi geçinir.	7	5.2	3	2.2	9	6.7	43	32.1	72	53.7	134	100
8. Çocuğumun sağlıklı bir uyku alışkanlığı vardır.	17	12.7	18	13.4	11	8.2	46	34.3	42	31.3	134	100
9. Çocuğumun sağlıklı bir beslenme alışkanlığı vardır.	16	11.9	25	18.7	13	9.7	47	35.1	33	24.6	134	100
10. Çocuğumun sınav kaygısı yüksek değildir.	18	13.4	33	24.6	18	13.4	39	29.1	26	19.4	134	100
11. Çocuğum boş zamanlarını verimli geçirir.	14	10.4	26	19.4	18	13.4	51	38.1	25	18.7	134	100
12. Çocuğumun sanatsal faaliyetlere ilgisi vardır.	16	11.9	25	18.7	23	17.2	40	29.9	30	22.4	134	100
13. Çocuğumun sportif faaliyetlere ilgisi vardır.	10	7.5	18	13.4	9	6.7	48	35.8	49	36.6	134	100

4.3. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Ebeveynlerine Ait Özellikler,

Onların Tutum ve Yaklaşımları, Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin, TEOG başarılarında belirleyici etmenlerden birisi ise ailelerin onlara yaklaşım şeklidir. Ailelerin çocuklarına yönelik tutumu birçok çalışmada onların akademik başarılarını belirleyen önemli bir değişken olarak karşımıza (Daniel, L. G& King, 2010) çıkmaktadır. Demokratik bir anne baba tutumuna sahip olma, çocukların sosyal, kültürel ve psikolojik taleplerine cevap verme, onların akademik yaşantısını önemseme, gerekli yardım ve düzenlemelerde bulunma gibi özelliklere sahip anne babaların çocukları, akademik olarak bu özelliklere sahip olmayan ebeveynlerin çocuklarına göre daha başarılıdır. Bu tip ebeveynlerin çocukları, TEOG sınavı gibi sınavlara girdiklerinde sonuç olarak başarılı bir görünüm gösterirler.

TEOG sınavında çocukların başarılı olmasını sağlayan aile boyutu, çalışmamızda 10 adet soru maddesinde ifadesini bulmuştur. Tablo 6'ya göre aileye ait bu özelliklerden ilk madde “Çocuğumun başarı durumunu yakından takip ederim” ifadesidir. Ebeveynlerin, çocuklarının akademik yaşantısını önemsemesi ve onları akademik olarak desteklemesi, başarıyı arttırıcı bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmaya katılan, katılımcıların %48,8'i bu ifadeye tamamen katılarak, çocukların başarı durumunu yakından takip ettiğini söylemiştir. %36,6'si ise bu ifadeye katılmıştır. Oysa %8,2'si hiç katılmaz iken %3,7'si katılmamaktadır. Ebeveyn tutumuna ilişkin ikinci ifade ise “Çocuğumun derslerini yapmasına yardımcı olurum” ifadesidir. Ödev ve dersler, öğrenci hayatının zorlukları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu esnada destekleyici ve ilgili anne baba tutumu, öğrenmenin kolaylaşmasında ve sürecin rahat geçmesinde etkili bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmamıza katılan ebeveynlerin %39,6'sı çocuğumun derslerini yapmasına yardımcı olma durumunu desteklediğini ifade ederken, %14,9'u bu ifadeyi tamamen desteklediğini ifade etmiştir. %11,2'si bu ifadeye hiç katılmadığını söylerken, %23,1'i katılmadığını ifade etmiştir. üçüncü soru maddesi “Çocuğumun kendini ifade etmesine ve kendi kararlarını almasına imkân tanırım” ifadesidir. Bu ifade, demokratik anne baba tutumunun akademik başarıya olan pozitif etkisini test etmek amacı ile sorulmuştur. Katılımcıların %40,3'ü bu ifadeye kesinlikle katıldığını ifade ederken, %43,3'ü ise katıldığını ifade etmiştir.

Katılımcıların çok az bir kısmı, demokratik anne baba tutumuna ait bu özelliği taşımadığı ve otoriter bir tutuma sahip olduğunu ifade etmiştir. Çocukların kendisini ifade etmesine ve kendi kararlarını almasına imkân tanımam diyen bu ebeveynlerin oranı %10,5'tir. Dördüncü soru maddesi “Çocuğumun yanında eşimle tartışmamaya özen gösteririm” ifadesidir. Aile iç huzurunu yansıtan bu ifade akademik başarı için gerekli ve uygun olan ortam bileşenini içinde barındırır. Katılımcıların %37,3'ü bu ifadeye tamamen katılırken, %35,8'i ise katıldığını ifade etmiştir. %6'sı katılmadığını ifade ederken % 10,4'ü hiç katılmadığını ifade etmiştir. Beşinci madde “Çocuğuma ve (veya) kardeşlerine karşı tarafsız ve eşit davranırım” ifadesidir. Bu ifade ile aile içi demokratik tutumlar ölçülmeye çalışılmıştır. Katılımcıların, %63,4' ü bu ifadeye kesinlikle katıldığını ifade ederken, %24,6'sı ise katıldığını ifade etmiştir. Ancak % 5,2'si bu ifadeye hiç katılmazken, % 1,5'i katılmadığını ifade etmiştir. Dikkat edilirse demokratik eğilimler ebeveyn örnekleminde daha baskındır. Altıncı soru maddesi “Çocuğumun akademik başarısını arkadaşları veya kardeşleri ile kıyaslamam” ifadesidir. Bu ifadede ebeveynlerin çocuklarına öznel bakış açısı sorgulanmıştır. Katılımcıların %39,6'sı kesinlikle katıldıklarını % 30,6'sı katıldığını %14,9'u katılmadıklarını %8,2'si kesinlikle katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yarısından fazlasının çocuklarının başka çocuklarla kıyaslamadıkları görülmüştür. “Çocuğumu, başarılı olduğu zaman ödüllendiririm” ifadesi ile anne ve babanın başarıya karşılık çocuğunu ödüllendirip başarılarına katkı sunup sunmadığı sorgulanmıştır. Katılımcıların % 40,3'ü kesinlikle katıldıklarını %30,6'si katıldıklarını %11,9'u katılmadıkları %4,5'i kesinlikle katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Yine katılımcıların büyük bir çoğunluğunun çocuklarının başarısının pekiştirilmesi gerektiğini düşündüğü görülmektedir. Sekizinci soru maddesinde “Çocuğumu ders çalışması için zorlamam” ifadesine kesinlikle katılıyorum % 29,1'i katılıyorum %25,4'ü katılmıyorum %22,4'ü kesinlikle katılmıyorum, % 10,4'ü katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Anne ve babalar, çocuklarının ders çalışma alışkanlığının, bu döneme bırakılmaması gerektiği, başarı ve başarısız olma durumunun çocuğun kendi sorumluluğunda olduğudur. Sadece katılımcıların %32,8'i ders çalışma konusunda çocuklarını zorladıklarını ifade etmişlerdir. Dokuzuncu soru maddesi “Çocuğumla ilgili yaşadığım tartışmalarda sözel şiddetle başvurmam” ifadesi ile formüle edilmiştir. Katılımcıların % 40,3'ü kesinlikle katılmıyorum %29,9'u katılıyorum %14,9'u katılmıyorum %7,5'i kesinlikle

katılmıyorum demiştir. Katılımcıların neredeyse %70'den fazlası ev ortamında sözel şiddetin olmadığı anne ve baba tutumunun demokratik olduğu, sorunların iletişimle çözüldüğüdür. “Çocuğumla ilgili yaşadığım tartışmalarda fiziksel şiddette başvurmam” ifadesinde; katılımcıların %54.5'i kesinlikle katılıyorum %27.6'sı katılıyorum %5.2'si katılmıyorum, %8.2'si kesinlikle katılmıyorum demişlerdir. Ebeveynlerin çok büyük bir kısmının çocuklarıyla iletişim kurma ve problem çözme yöntemlerinde sözel ve fiziksel şiddete başvurmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin, ebeveynlerine ait özellikler, onların tutum ve yaklaşımlarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 6'da verilmiştir.



Tablo 6. Öğrencilerin Ebeveynlerine ait Özellikler, Onların Tutum ve Yaklaşımları

Ailelere Ait İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Çocuğumun başarı durumunu yakından takip ederim.	11	8.2	5	3.7	9	6.7	49	36.6	60	48.8	134	100
2. Çocuğumun derslerini yapmasına yardımcı olurum.	15	11.2	31	23.1	15	11.2	53	39.6	20	14.9	134	100
3. Çocuğumun kendini ifade etmesine ve kendi kararlarını almasına imkân tanırım.	6	4.5	8	6	8	6	58	43.3	54	40.3	134	100
4. Çocuğumun yanında eşimle tartışmamaya özen gösteririm.	14	10.4	8	6	14	10.4	48	35.8	50	37.3	134	100
5. Çocuğuma ve (veya) kardeşlerine karşı tarafsız ve eşit davranırım.	7	5.2	2	1.5	7	5.2	33	24.6	85	63.4	134	100
6. Çocuğumun akademik başarısını arkadaşları veya kardeşleri ile kıyaslamam.	11	8.2	20	14.9	9	6.7	41	30.6	53	39.6	134	100
7.Çocuğumu, başarılı olduğu zaman ödüllendiririm.	6	4.5	16	11.9	17	12.7	41	30.6	54	40.3	134	100
8. Çocuğumu ders çalışması için zorlamam.	14	10.4	30	22.4	17	12.7	34	25.4	39	29.1	134	100
9. Çocuğumla ilgili yaşadığım tartışmalarda sözel şiddette başvurmam.	10	7.5	20	14.9	10	7.5	40	29.9	54	40.3	134	100
10. Çocuğumla ilgili yaşadığım tartışmalarda fiziksel şiddette başvurmam.	11	8.2	7	5.2	6	4.5	37	27.6	73	54.5	134	100

4.4. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Öğretmenlerine Ait Özellikler,

Onların Tutum ve Yaklaşımları, Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin, TEOG başarılarında belirleyici faktörlerden birisi ise öğretmenlerin onlara yaklaşım şeklidir. Öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumu, sınıf yönetimi, ders anlatım tarzı, ilgisi, onları sınava ve derse motive etme beceresi gibi özellikler akademik başarıyı belirleyen önemli bir değişken olarak çıkmaktadır (Fyle, 1985). Öğretmene ait olduğunu düşündüğümüz bu özelliklerle çalışmada 11 soru ifadesi ile temsil edilmiştir.

Bu maddelerden ilki öğretmenlerin genellikle öğrencilerle sıcak ve samimi ilişki kurup kurmadığı ile ilişkilidir. Çalışmaya katılan aile fertlerinin %33,6'sı bu ifadeye kesinlikle katılırken, %32,8'i ise katılmamaktadır. %6'sı hiç katılmaz iken , % 9'u katılmadığını ifade etmiştir. İkinci soru maddesi “Öğretmenler genellikle öğrencilerin ders içi ve ders dışı başarılarını ödüllendirir” ifadesidir. Bu ifade de öğretmenin öğrenci başarısını ne derecede pekiştirdiği ile ilişkilidir. Ebeveynlerin %24,6'sı kesinlikle katılırken yine %24,6'sı katılmakta, %12,7'si katılmamakta, %11,9'u kesinlikle katılmamaktadır. Bu maddeden ebeveynlerin hemen hemen yarısının, öğretmenlerin çocukların öğrenme durumlarını pekiştirdiğine inanmasıdır. Üçüncü maddede “Öğretmenler genellikle sınav sonuçlarının değerlendirmesinde öğrencilere yönelik tarafsız bir tutum takınırlar” ifadesi yer almaktadır. Katılımcıların %38,8'i kesinlikle katılmakta, %32,8'i katılmakta, %7,5'i katılmamakta %3'ü kesinlikle katılmamaktadır. Ebeveynlerin %70'i kadarı öğretmenlerin sınav sonuçlarında objektif değerlendirme kriterlerini işe koştığına inanmaktadır. “Öğretmenler ders işlerken demokratik bir tutum sergilerler” dördüncü ifadededir. Bu madde, öğretmenlerin eğitim ortamında öğrenciye karşı nasıl bir tutum sergilediğini ölçmektedir. Bu ifadeye; Katılımcıların %33,6'sı kesinlikle katılıyorum, %35,8'i katılıyorum, %3'ü katılmıyorum, %9'u kesinlikle katılmıyorum demiştir. Anne ve babalar bir önceki değerlendirme kriterinde olduğu gibi neredeyse % 70'i eğitim ortamında öğretmenlerin demokratik tutum sergilediği kanısındadır. Beşinci maddede “Öğretmenler derslerde işleyecekleri konuya hâkimdirler” ifadesi yer almaktadır. Burada; ebeveynlerin öğretmen yeterliliğine ilişkin algısı ölçülmüştür. Bu ifadeye; katılımcıların %44'ü kesinlikle katılıyorum, %38,1'i

katılıyorum, %3.7'si katılmıyorum %1.5'i kesinlikle katılmıyorum demişlerdir. Katılımcıların çok büyük bir kısmı, öğretmenin ders konularına hakim olduğunu düşünmektedir. Altıncı maddede “Öğretmenler dersleri akıcı ve sade anlatır.” ifadesi yer almaktadır. Bu soruda, öğretmen tarafından işlenen ders konularının öğrenciler tarafından anlaşılabilir olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu maddeye; katılımcıların %35.8'i kesinlikle katılıyorum, %35.1'i katılıyorum, %6'sı katılmıyorum, %2.2'si kesinlikle katılmıyorum demiştir. Yedinci soru maddesi “Öğretmenler öğrencinin akademik performansını düzenli takip eder” ifadesidir. Bu ifadede; öğretmenin, öğrencinin ders ve başarı düzeylerini takip edip etmediği ve sürece hâkim olup olmadığının, ebeveynler tarafından nasıl algılandığıdır. Katılımcıların %32.1'i kesinlikle katılıyorum, %35.1'i katılıyorum, % 8.2'si katılmıyorum, %6'sı kesinlikle katılmıyorum demiştir. Sekizinci soru ifadesi ise “Öğretmenler öğrencilerin ödev kontrolünü düzenli olarak gerçekleştirir” ifadesidir. Bu ifadeye; Anne ve babaların %38.8'i kesinlikle katılıyorum, %32.1'i katılıyorum, %6.7'si katılmıyorum, %5.2'si kesinlikle katılmıyorum demişlerdir. Dokuzuncu soru maddesinde “Öğretmenler TEOG sınav sistemine hakimdirler” ifadesi yer almaktadır. Ebeveynler bu ifadeye; %41.8'i kesinlikle katılıyorum, %31.3'ü katılıyorum, %6.7'si katılmıyorum, %3'ü kesinlikle katılmıyorum demişlerdir. Katılımcıların %70'den fazlası öğretmenlerin TEOG sınav sistemine hakim olduğunu düşünmektedirler. Onuncu soru maddesinde “Öğretmenler öğrencileri TEOG'a yönelik hazırlarlar ”ifadesi yer almaktadır. Bu soruda ebeveyn bakış açısıyla, öğretmenlerin TEOG sınavına yönelik tutumu sorgulanmıştır. Bu ifadeye; katılımcıların %44.8'i kesinlikle katılıyorum, %36.6'sı katılıyorum, %3'ü katılmıyorum, %3'ü kesinlikle katılmıyorum demişlerdir. 11. Soru maddesinde “Öğretmenler ile ihtiyaç duyduğumda rahatlıkla görüşebilirim ”ifadesi yer almaktadır. Bu soruda öğretmenler ile ebeveynler arasında iletişim kanallarının açık olup olmadığı sorgulanmıştır. Katılımcıların %40.3'ü kesinlikle katılıyorum, %39.6'sı katılıyorum, %3'ü katılmıyorum, %6'sı kesinlikle katılmıyorum demiştir. Anne ve babaların %80'i istedikleri zaman öğretmenlerle iletişime geçebildiklerini ifade etmiştir. Bu durum; öğrenci açısından avantajlı bir duruma işaret eder. Çünkü öğrencinin hem akademik hem beşeri ilişkisi şekillenirken okul, aile ve öğretmen işbirliği çok önemlidir. Öğretmenlerine ait özellikler, onların öğrencilere yönelik tutum ve yaklaşımlarına ilişkin bulgular aşağıda tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlere Ait Özellikler, Onların Öğrencilere Yönelik Tutum ve Yaklaşımları

Öğretmenlere Ait İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Öğretmenler genellikle öğrencilerle sıcak ve samimi ilişki kurar.	8	6	12	9	25	18.7	44	32.8	45	33.6	134	100
2. Öğretmenler genellikle öğrencilerin ders içi ve ders dışı başarılarını ödüllendirir.	16	11.9	17	12.7	35	26.1	33	24.6	33	24.6	134	100
3. Öğretmenler genellikle sınav sonuçlarının değerlendirmesinde öğrencilere yönelik tarafsız bir tutum takınırlar.	4	3	10	7.5	24	17.9	44	32.8	52	38.8	134	100
4. Öğretmeler ders işlerken demokratik bir tutum sergilerler.	12	9	4	3	25	18.7	48	35.8	45	33.6	134	100
5. Öğretmenler derslerde işleyecekleri konuya hâkimdirler.	2	1.5	5	3.7	17	12.7	51	38.1	59	44	134	100
6. Öğretmenler dersleri akıcı ve sade anlatır.	3	2.2	8	6	28	20.9	47	35.1	48	35.8	134	100
7. Öğretmenler öğrencinin akademik performansını düzenli takip eder.	8	6	11	8.2	25	18.7	47	35.1	43	32.1	134	100
8. Öğretmenler öğrencilerin ödev kontrolünü düzenli olarak gerçekleştirir.	7	5.2	9	6.7	23	17.2	43	32.1	52	38.8	134	100
9. Öğretmenler TEOG sınav sistemine hâkimdirler.	4	3	9	6.7	23	17.2	42	31.3	56	41.8	134	100
10. Öğretmenler öğrencileri TEOG'a yönelik hazırlarlar.	4	3	4	3	17	12.7	49	36.6	60	44.8	134	100
11. Öğretmenler ile ihtiyaç duyduğumda rahatlıkla görüşebilirim.	8	6	4	3	15	11.2	53	39.6	54	40.3	134	100

4.5. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Öğretim Gördükleri, Okul ve Okul Yönetimine Ait Özellikler, Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin, TEOG başarılarında belirleyici faktörlerden birisi ise okul faktörüdür. Okulun sahip olduğu fiziksel, sosyal ve kültürel imkânlar, okul yönetiminin öğrenciye yaklaşımı, idarenin sahip olduğu özellikler, etkili ve ulaşılabilir bir rehberlik servisine sahip olma durumu çocuğun akademik başarısını önemli ve olumlu ölçüde etkiler (Can, 1998). Araştırmada okula ait bu özellikler yedi madde ile ilişkilendirilmiştir. Bunlardan ilki, ailelerin, “Okul yönetimi ile ihtiyaç duyduğumda rahatlıkla görüşebilirim” ifadesidir. Bu ifadeye, katılımcıların %47’si kesinlikle katılıyorum, %33.6’sı katılıyorum, %5.2’si katılmıyorum ve %5.2’si kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Okul ile aile arasındaki iletişim kanallarının açık olması, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde pozitif etkilere sahiptir. Bu maddede görüldüğü gibi, velilerin çok büyük bir yüzdesi iletişim konusunda sıkıntı yaşamadığıdır. İkinci soru maddesi “Okul yönetimi; okulun, öğrencinin, öğretmenin ihtiyaçlarına duyarlıdır” ifadesini içinde barındırır. Bu ifadeye katılımcıların, %35,8’i kesinlikle katılıyorum, %35,8’i katılıyorum, %3,7’si katılmıyorum, %6,7’si kesinlikle katılmıyorum demiştir. Okul yönetiminin eğitim sürecindeki rolü çok önemlidir. Özellikle, öğretmeni ve öğrenciyi tam haliyle betimleyebilmesi, ihtiyaçlarına zamanında dönüt verebiliyor olması, ortaya çıkan sorunlara çözüm üretebiliyor olması çok önemlidir. Üçüncü soru maddesi, “Okul binası ve derslikler eğitim açısından elverişlidir” ifadesini bünyesinde barındırır. Bu ifadeye; katılımcıların %30.6’sı kesinlikle katılıyorum, %41.8’i katılıyorum, %5.2’si katılmıyorum, %4.5’i kesinlikle katılmıyorum demiştir. Okulun fiziksel koşullarının eğitim-öğretim için ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanımda olması öğrencinin okulla kurduğu duygusal ilişkiyi, eğitimin hızlı aktarılabilir olması açısından kritiktir. Dördüncü soru maddesi “Okulun fiziki mekânları (spor salonu, okul bahçesi vb.) öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.” ifadesini kapsamaktadır. Ebeveynlerin %26.9’u bu ifadeye; kesinlikle katılıyorum, %32.1’i katılıyorum, %16.4’ü katılmıyorum, %8.2’si kesinlikle katılmıyorum cevabını vermiştir. Diğer ölçek maddelerine göre memnun olma durumu biraz düşük olsa da genel anlamda veli algısı okulların fiziksel çevresinin yeterli

olduğudur. Beşinci soru maddesi “Okulumuzun laboratuvarı (bilgisayar, fizik, kimya vb) öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir” ifadesidir. Bu maddeye, katılımcıların, %15.7’si kesinlikle katılıyorum, %27.6’sı katılıyorum, %15.7’si katılmıyorum, %14.2’si kesinlikle katılmıyorum şeklinde yanıt vermiştir. Genellikle, katılımcılar açısından okulların fen bilimleri alanları için donanımın eksik olduğudur. Altıncı maddede “Okulun kütüphanesi veya kitaplığı öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermektedir” ifadesidir. Bu maddeye, katılımcıların %26.1’i kesinlikle katılıyorum, %31.3’ü katılıyorum, %13.4’ü katılmıyorum, %9.7’si kesinlikle katılmıyorum demiştir. Öğrencinin sınıf ortamı dışında, bilgiye kendi ulaşabildiği ortamlar olarak düşünülen kütüphanelerle ilgili, velilerin sadece yarısı öğrenciler için mevcut durumun yeterli olduğunu düşünmektedir. Son madde ise “Okulumuzda öğrencilerin rehberlik servisinden yeterince yararlanabilmektedir” ifadesidir. Velilerin %38.8’i kesinlikle katılıyorum, %32.8’i katılıyorum, % 6.7’si katılmıyorum, % 6.7’si kesinlikle katılmıyorum seçeneklerini işaretlemiştir. Rehberlik servislerinin işler olması, amacına hizmet etmesi, öğrenciyi tanıması, problem açığa çıkmadan önleyici tedbirlerin alınması oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında ebeveynlerin çoğu, okul rehberlik hizmetlerinin yeterli olduğu düşüncesindedirler. TEOG sınavına giren öğrenci velilerinin, okul ve okul yönetimine ait görüşleri aşağıda tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. TEOG Sınavına Giren Öğrenci Velilerinin, Okul ve Okul Yönetimine Ait Görüşleri

Okul ve okul yönetimine Ait İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Okul yönetimi ile ihtiyaç duyduğumda rahatlıkla görüşebilirim.	7	5.2	7	5.2	12	9	45	33.6	63	47	134	100
2. Okul yönetimi; okulun, öğrencinin, öğretmenin ihtiyaçlarına duyarlıdır.	9	6.7	5	3.7	24	17.9	48	35.8	48	35.8	134	100
3. Okul binası ve derslikler eğitim açısından elverişlidir.	6	4.5	7	5.2	24	17.9	56	41.8	41	30.6	134	100
4. Okulun fiziki mekânları (spor salonu, okul bahçesi vb.) öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	11	8.2	22	16.4	22	16.4	43	32.1	36	26.9	134	100
5. Okulumuzun laboratuvarı (bilgisayar, fizik, kimya vb.) öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	19	14.2	21	15.7	36	26.9	37	27.6	21	15.7	134	100
6. Okulun Kütüphanesi veya kitaplığı öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	13	9.7	18	13.4	26	19.4	42	31.3	35	26.1	134	100
7. Okulumuzda öğrenciler rehberlik servisinden yeterince yararlanabilmektedir.	9	6.7	9	6.7	20	14.9	44	32.8	52	38.8	134	100

4.6. Ailelerin, Derslere ve Derslerin İşlenmesine İlişkin Görüşleri, Elde Edilen Bulgular ve Yorum

TEOG başarılarında belirleyici olan faktörlerden birisi de, eğitim-öğretim sürecinde, ders içerikleri ve derslerin nasıl uygulandığıdır. Aileler bu hususta sergilediği gözlem yeteneği, çalışma için önemli bir veridir. Derslerin içeriği ve nasıl uygulandığı ile ilişkili olarak katılımcılara yedi adet soru sorulmuştur. Birinci soru maddesi “Derslerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmiştir” ifadesidir. Velilerin %14.2’si kesinlikle katılıyorum, % 29.1’i katılıyorum, % 20.9’u katılmıyorum, % 14.2’si kesinlikle katılmıyorum ifadesini kullanmıştır. Bu maddede ders içeriklerinin veli bakış açısıyla öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekebilecek nitelikte olup olmadığı sorgulanmıştır. Katılımcıların yarıdan fazlası, içeriğin, öğrencinin dikkatini çekmediği yönünde görüş bildirmiştir. İkinci soru maddesi “Derslerin işleniş için yeteri kadar süre ayrılmıştır” ifadesidir. Bu ifadeye, katılımcıların, %29.9’u kesinlikle katılıyorum, %36.6’sı katılıyorum, % 6’sı katılmıyorum, %6.7’si kesinlikle katılmıyorum demektedir. Ders içeriği ile derse ayrılan süre doğru eşleşmelidir. Yarım kalan, hızlı aktarılan dersler ile içerik ve sürenin eşleşmemesi, öğrenci açısından doğru kodlamaların yapılamamasına neden olmaktadır. Zihne, doğru kodlanamayan bilgi ise hızlı unutulacaktır. Üçüncü soru maddesi “Derslerin işlenişinde konulara göre farklı yöntemler kullanılmaktadır” ifadesidir. Bu ifadeye, katılımcıların %19.4’ü kesinlikle katılıyorum, %32.8’i katılıyorum, %4.5’i katılmıyorum ve %9’u kesinlikle katılmıyorum demiştir. Buna göre, katılımcıların yarıya yakını ders içeriğinin ders işleniş şekliyle uyumlu olduğunu düşünmektedir. Bir diğer madde, “Derslerde öğrenilen bilgilerin uygulaması da yapılmaktadır” ifadesidir. Bu madde de uygulamalı derslerin uygulanma durumları sorgulanmıştır. Katılımcıların, %17.9’u bu ifadeye kesinlikle katılıyorum, %29.1’i katılıyorum, %11.2’si katılmıyorum, %10.4’ü kesinlikle katılmıyorum demiştir. Katılımcıların yine yarisından fazlası derslerin uygulama durumlarının yeterli olmadığını ifade etmiştir. Beşinci madde “Derslerde konuya uygun araç ve gereçler kullanılmaktadır” ifadesidir. Bu ifadeye, katılımcıların, %14.9’u kesinlikle katılıyorum %36.6’sı katılıyorum, %9,7’si katılmıyorum ve %11.9’u kesinlikle katılmıyorum demektedir. Bu soru maddesinde ise derslerde ders içeriğine

uygun materyal kullanılıp kullanılmadığıdır. Bir diğer madde “Ders kitapları işlenen konuya ve TEOG sınavına uygun olarak seçilmiştir” ifadesidir. Bu ifadeye, katılımcıların, % 23.9’u kesinlikle katılıyorum, % 38.8’i katılıyorum, %8.2’si katılmıyorum, %9’u kesinlikle katılmıyorum demektedir. Ders kitaplarının içeriğinin sınav konularıyla uyumlu olup olmadığı durumu sorgulanmıştır. Son madde, “Derslerde TEOG sınavına yönelik yardımcı kaynaklar kullanılmaktadır” ifadesidir. Bu maddeye, katılımcıların %36.6’sı kesinlikle katılıyorum, %32.8’i katılıyorum, % 2.2’si katılmıyorum, % 5.2’si kesinlikle katılmıyorum demektedir. Bu madde ile ders programı dışında, sınava yönelik yardımcı kaynakların kullanılma durumları sorgulanmıştır. Derslerin içeriği ve uygulanmasına ait ifadeler aşağıda tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.	Dersler ve Uygulanmasına Ait İfadeler											
Dersler ve Uygulanmasına Ait İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Fikrim Yok		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		TOPLAM	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Derslerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmiştir.	19	14.2	28	20.9	29	21.6	39	29.1	19	14.2	134	100
2. Derslerin işleniş için yeteri kadar süre ayrılmıştır.	9	6.7	8	6	28	20.9	49	36.6	40	29.9	134	100
3. Derslerin işlenişinde konulara göre farklı yöntemler kullanılmaktadır.	12	9	6	4.5	46	34.3	44	32.8	26	19.4	134	100
4. Derslerde öğrenilen bilgilerin uygulaması da yapılmaktadır.	14	10.4	15	11.2	42	31.3	39	29.1	24	17.9	134	100
5. Derslerde konuya uygun araç ve gereçler kullanılmaktadır.	16	11.9	13	9.7	36	26.9	49	36.6	20	14.9	134	100
6. Ders kitapları işlenen konuya ve TEOG sınavına uygun olarak seçilmiştir.	12	9	11	8.2	27	20.1	52	38.8	32	23.9	134	100
7. Derslerde TEOG sınavına yönelik yardımcı kaynaklar kullanılmaktadır.	7	5.2	3	2.2	3	23.1	44	32.8	49	36.6	134	100

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçları; yurt içinde ve yurt dışında yapılan diğer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Buna ek olarak; elde edilen araştırma sonuçlarının değerlendirilmesi sonucu geliştirilen önerilere de yer verilmiştir.

5.1. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin Sahip Olduğu Özelliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin, TEOG başarılarının altında yatan önemli faktörlerden biri, onların kariyer oluşturma sürecinde sergiledikleri performansı oluşturan bireysel faktörlerdir. TEOG başarısını belirleyen faktörler içerisinde düşündüğümüz öğrenciye ait bireysel özellikler, araştırmada öğrenciye ait özellikler adındaki boyut içerisinde toplanmıştır. Bu boyut, toplam 13 soru ifadesinden oluşmaktadır. Çocuğun çalışma alışkanlığı, düzenli not tutma ve ödev alışkanlığı, dikkat ve kaygı düzeyi, arkadaşlar ve çevresi ile uyumu, beslenme ve uyku alışkanlığı ile boş zaman aktiviteleri bu boyutun alt maddeleridir. Tüm bu ifadeler araştırmada öğrencinin TEOG başarısını arttıran bireysel özellikler olarak düşünülmektedir. Ebeveynler, bu ifadeler ile karşılaştıklarında, akademik başarının altında yatan bireysel özelliklere olumlu yanıtlar vermişlerdir. Genellikle bu boyutta gözlenen tipik eğilim “ katılıyorum” ve “ tamamen katılıyorum” seçeneklerinde kendini gösterir.

Bu özelliklerin yeterli ve gerekli düzeyde oluşu alan yazında, akademik başarıyı arttırıcı etkili bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Çalışma ile literatürdeki değerlendirmeler birbiri ile uyumaktadır. Yiğit ve Kaçire (2015) ortaokul öğrencilerinin düzenli not tutma, ödev ve ders çalışma alışkanlıklarını cinsiyet, sınıf, bağımsız odaya sahip olup olmama durumu vb. gibi değişkenler bakımından

inceledikleri araştırmalarında, zamanını verimli kullanma ve etkili ders çalışmanın “eğitim ve öğretimle nitelikli sonuçlar elde etmenin temel unsurlarından” birisi olduğu vurgulanmıştır. Düzenli not tutma, dev ve ders çalışma alışkanlığına ilişkin sonuçlar, benzer bir biçimde bizim çalışmada da elde edilmiştir. Çocuğun dikkat düzeyi yani ders çalışma motivasyonu ve öğrenme becerisine ilişkin yapılan çalışmalarda elde edilen bulgularla, araştırmanın verilerinin rtüştüğu görülmektedir. Rabiner ve arkadaşlarının (2016) yapmış olduğu araştırmada, dikkat glđđ çeken çocuklar ile akademik işleyiş arasında negatif ilişkinin olduğu gözlenmiştir. Özelikle dikkat glđđ çekme durumu ile matematik ve okuma becerisi arasında gözlenen negatif ilişki dikkate değerdir. Dikkat problemi yaşayan öğrencilerin, okuma ve matematik başarısında önemli bir düşüş gözlenmiştir. Öğrencilerin kendilerine ilişkin olumlu benlik algısı, kendine güven ve zorluklara karşı başarılı olabileceğine dair taşıdığı inanç Bandura (1997) tarafından öz düzenleme (self regulation) ve öz verimlilik (self efficiency) kavramları ile tanımlanmıştır. Butler ve Winne’in (1995) belirttiği gibi öz düzenleme ve öz verimlilik kapasiteleri yüksek olan bireylerin, akademik başarıları da yüksektir. Bu bireyler akademik başarı için hem çevresel hem de içsel faktörleri kendi ihtiyaçları doğrultusunda düzenleyebildiği için (alışma alışkanlığı, zamanı etkili kullanma, motivasyon vb.) sınav performansları yüksektir. Pajares ve Miller (1994) nispeten öğrencilerin en çok zorlandığı matematik dersine ilişkin yapmış oldukları bir çalışmada, öz düzenleme kapasiteleri yüksek olan öğrencelerin daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Bu çalışmada da TEOG sınavında, öğrencilerin en çok zorlandığı derslerin başında matematik dersi gelmektedir. Ancak Tunceli’de sınava giren öğrencilerin matematik net sayısı¹ , Türkiye ortalamasının üzerindedir. Bunun belki de önemli nedenlerinden birisi bu araştırma ile de uyumlu olduğunu dřndđđmz öğrencinin sahip olduğu bu özelliklerdir.

¹TEOG sınavına ilişkin karşılaştırmalı bir bilgi, İl valisi tarafından şu şekilde dile getirilmiştir : "TEOG sınavlarına giren öğrencilerimiz birçok branşta Türkiye ortalamasının çok üstüne çıkmışlardır. Bu da şunu gösteriyor ki Tunceli eğitimde Türkiye’de birinci durumdadır. şimdi sizlere bazı örnekler vereyim. TEOG sınavlarında Türkçe ortalaması yüzde 72.27 iken Tuncelili ğrencilerimizin Türkçe sınavlarındaki başarı ortalaması yüzde 83.27, Matematik sorularında Türkiye ortalaması yüzde 55.34 Tunceli ortalaması ise 65.70, fen bilgisi sorularında Türkiye ortalaması 65.76 iken Tunceli ortalaması 78.55, inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularında Türkiye ortalaması yüzde 73.71 iken Tuncelili ğrencilerimizin ortalaması 85.97 yine İngilizce sorularında Türkiye ortalaması yüzde 60.12 iken Tunceli ğrencilerimizin ortalaması ise yüzde 73.94 , Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi sorularında Türkiye ortalaması yüzde 78.12 iken Tuncelili ğrencilerimizin bu dersteki ortalaması da 85.28 dir. derslerin ortalamalarına baktığımızda Tuncelili ğrenciler Türkiye ortalamasının üzerinden çok daha yüksek puanlar almış durumda. Bu da Tunceli’nin eğitimdeki başarısının en büyük göstergesidir” (Hürriyet, 2017).

5.2. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin Ebeveynlerine Ait Özellikler, Onların Tutum ve Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin, TEOG başarılarında belirleyici faktörlerden birisi ise ailelerin sahip olduğu özellikler ile çocuklarına yaklaşım şeklidir. Ailenin yapısal özellikleri, çocuğun akademik başarısında oldukça belirleyicidir. Parçalanmamış ve çekirdek aile özelliği gösteren ailelerin çocukları, akademik anlamda daha başarılıdır. Yine ailelerin Sosyo-ekonomik düzeyi (SES) yükseldikçe eğitim için fırsat penceresi daha da genişlediğinden, çocukların akademik başarılarına olan katkıları daha da artacaktır. Ailelerin çocuklarına yönelik benimsediği anne-baba tutumu, onlara yaklaşım tarzları ve onlarla kurduğu ilişkinin içeriği ve tarzı da de akademik başarıyı belirleyen önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. TEOG başarısını belirleyen faktörler içerisinde düşündüğümüz ebeveynlere ait bu özellikler, araştırmada, ailelere ait özellikler adındaki değişkenin içinde toplanmıştır. Aile boyutu, çalışmada 10 soru maddesinde ifadesini bulmuştur. Ebeveynlerin çocuklarına yaklaşım tarzı, aile içerisindeki iletişim, fiziksel ve sözel şiddetin varlığı ile çocuğa tanınan özgürlük alanı, bu boyutun alt boyutlarıdır. Tüm bu alt boyutlar çalışmada öğrencinin TEOG başarısını arttıran ebeveynlere (ailelere) ait özellikler olarak düşünülmektedir. Ebeveynler bu soru maddelerine yanıt verirken, kendi aile pozisyonlarını dikkate almışlardır. Öğrencilerin TEOG başarısının altında yatan aileye ait özelliklere ebeveynler genellikle olumlu yanıtlar vermişlerdir. Bu boyutta gözlenen tipik eğilim “ katılıyorum” ve “ tamamen katılıyorum” seçeneklerinde kendini göstermiştir.

Birçok çalışma göstermektedir ki (Aromolaran ve Odunaro, 2015), demokratik bir anne-baba tutumuna sahip olma, çocukların sosyal, kültürel ve psikolojik ihtiyaçlarına zamanında cevap verme, onların akademik yaşantısını önemseme, başarılarını ödüllendirme, onlara ihtiyaç halinde gerekli yardımlarda bulunma akademik başarıyı olumlu etkilemektedir. Bu gibi özelliklere sahip anne-babaların çocukları, akademik olarak bu özelliklere sahip olmayan ailelerin çocuklarına göre akademik anlamda daha başarılıdır. Wilder’ın (2014) meta analiz yöntemini kullanarak ailelerin, akademik başarıya olan etkisini incelediği çalışmasında; aile katkısının akademik başarıya pozitif bir etkisinin olduğu gözlenmiştir. Benzer bir başka çalışma da Zellman

ve Waterman (1998) tarafından yapılmıştır. Okuma becerileri ile aile katılımı arasındaki ilişkiye bakılan bu çalışma da, sosyo-ekonomik statü ve etnik aidiyet gibi değişkenler kontrol edilerek sadece aile katılım üzerinden çocukların akademik başarıları gözlenmiştir. Sonuçta çocukların okuma becerileri ile ailenin eğitim sürecine katılımı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Aile katılımının akademik başarıyı olumlu etkilediği gözlenmiştir. Literatür taraması sonucu elde edilen bilgilerle, bu çalışmayla elde edilen bulgular örtüşmektedir. Çalışmada, Tunceli’de ebeveynlerin genelinin demokratik anne-baba tutumuna sahip oldukları, çocukların sosyal, kültürel ve psikolojik taleplerine cevap verme oranının yüksekliği, onların sosyal ve akademik yaşantılarını önemsedikleri ve onlara ihtiyaç duyduklarında gerekli yardımı yaptıkları belirlenmiştir. Bu özelliklerden dolayı da öğrencilerin akademik başarıları, dolayısı ile TEOG’dan aldıkları puanlar olumlu etkilenmiştir.

Aile içi çatışma (eşler arasında yaşanan çatışmalar) ve çocuklara yönelik anne-baba tarafından sergilenen sözel ve fiziksel şiddet de, çocukların genel ruhsal durumunu, sosyal yaşamını ve akademik başarısını olumsuz etkiler. Thompson ve Rippey’in (2005) aile şiddetine (parental violence) tanık-maruz olan 110 Afrika kökenli Amerikalı çocukla yapmış olduğu araştırmada, çocuklarda post-travmatik stres düzeylerinin arttığı, akademik başarılarının düştüğü ve bazı davranış problemlerinin gözlemlendiği belirtilmiştir. Bu araştırma sonucunda, ailenin uyguladığı şiddet düzeyi ile çocuklarda gözlenen davranış problemleri arasında pozitif korelasyon, ailenin uyguladığı şiddet düzeyi ile çocuğun akademik başarısı arasında ise negatif bir korelasyon tespit edilmiştir. Kısaca ebeveyn şiddeti arttıkça çocuğun akademik başarısı olumsuz etkilenmekte yani düşmektedir. Bu araştırmada, Tunceli’de anne-babaların, çocuk yetiştirme sürecinde daha az sözel ve fiziksel şiddette başvurmasının akademik başarı üzerindeki olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aile içerisinde eşler arasında uyumun öne çıkması ve tartışmaların çocuklardan uzak olması, çocukların TEOG başarılarının olumlu etkilenmesine neden olmuştur.

5.3. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Derslerine Giren Öğretmenlerine ait Özellikler, Öğretmenlerin Tutum ve Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin, akademik hayatını başarılı kılan faktörlerden bir tanesi de öğretmen faktörüdür. Öğretmen faktörü; birçok açıdan öğrencinin hem akademik başarısına hem de onun sosyal ve psikolojik gelişimine olumlu veya olumsuz katkı sunar. Öğretmenlerin; öğrencilere yönelik tutumu, sınıf yönetimi, ders anlatım tarzı, derse, öğrenciye ve sınıfa yönelik ilgisi, öğrencileri, sınava ve derse motive etme beceresi gibi sahip olduğu özellikler, akademik başarıyı belirlemede etkilidir (Steven, 2005). Öğrencinin TEOG başarısını belirleyen değişkenlerden biri olarak öğretmene ait bu özellikler, çalışmada 12 soru maddesi ile temsil edilmiştir. Ebeveynler; öğrencilerin TEOG başarısının altında yatan öğretmene ait özelliklere genellikle olumlu katılım göstermişlerdir. Bu boyutta gözlenen tipik eğilim “ katılıyorum” ve “ tamamen katılıyorum” seçeneklerinde kendini göstermiştir. Bu sonuç, öğretmenin sahip olduğu özelliklerin öğrencinin TEOG başarısını olumlu etkilediği şeklinde ele alınabilir.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenin sahip olduğu niteliklerin öğrencinin akademik başarısında etkili olduğuna dair genel bir kabul olduğu gözlenmiştir. Akiri ve Ugborugbo’nın (2009) Nigerya’da yapmış olduğu araştırmada, öğretmenlerin sınıf etkinliğinin (teacher effectiveness), devlet liselerindeki öğrencilerin akademik performans üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öğretmenlerin sınıf içi performanslarının, öğrencilerin akademik başarılarında etkili olduğu gözlenmiştir. Ancak bu çalışmaya; öğrenci ve okul ortamı dâhil edilmemiştir. Rebrea’nın (2017), Romanya’da yapmış olduğu başka bir araştırmada ise; öğrenci-öğretmen arasındaki pozitif ilişkinin, akademik başarıya olan katkısı incelenmiştir. Öğretmen ve öğrenci arasında saygı, güven ve ilgi önemli bir başarı değişkeni iken, aynı zamanda öğretmenin öğrencilere yönelik eşit muamelede bulunması, öğretmenin ders ve okul dışı ulaşılabilirliği, öğretmenin tolerans (sabır) düzeyi akademik başarıyı olumlu etkilemektedir.

Modi’nin (2015) yapmış olduğu araştırmada, alt gelir grubu öğrencilerin akademik başarılarında, öğretmen öğrenci arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapılmıştır. Baker ve Morlock’un (2008) gerçekleştirdiği bir diğer araştırmada ise,

öğretmen ile öğrenci arasında kurulan pozitif ilişki, öğrenciye, öğrenme ortamı içerisinde güven sağladığı gibi, onun geleceği için gerekli olan sosyal ve akademik becerilerin altyapısını oluşturmada da katkı sunar sonucuna ulaşılmıştır. Okulun uzun dönemli seyri içerisinde, destekleyici öğretmen davranışları, öğrencinin akademik başarısı için hızlandıran etkiye sahiptir. Çalışmadaki bulgularla, yukarıda özetlenen ilgili literatür arasında uyuma gözlenmektedir. Tunceli gibi küçük hacimli bölgelerde öğretmen-öğrenci ve veli arasında kurulan sıcak ilişkiler, öğretmenin derslerde sergilediği demokratik davranış biçimi, öğrencilere yönelik tarafsız ve adil davranış tarzı ile akıcı ders anlatış biçimi, derslere ve sınav sistemine olan hakimiyeti, ailelerin gözünde öğrencinin TEOG başarısında etkili bir değişken olarak gözükmektedir.

5.4. TEOG Sınavına Giren Öğrencilerin, Öğretim Gördükleri Okul ve Okul Yönetimine ait Özelliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretim hayatı boyunca öğrencinin zamanını en çok harcadığı kurum okuldur. Bir kurum olarak okul, sahip olduğu bazı özellikler ile öğrencinin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimine olumlu veya olumsuz katkılar sunar. Okul, okul yönetimi ve okul atmosferi (okul iklimi) sahip olduğu fiziksel, sosyal ve kültürel imkânlardan, kütüphanenin olup olmamasından, etkili ve ulaşılabilir bir rehberlik servisine sahip olma durumundan, öğrenci-öğretmen ve yönetim arasında kurulan ilişki biçiminden müteşekkildir. Bütün bu muhteva öğrencinin TEOG başarısında oldukça önemli bir rol oynar. Öğrencinin eğitim gördüğü okulun kalitesi, idarenin yönetim tarzı ve okul iklimi öğrencinin akademik başarısında belirleyicidir.

Araştırmada okula ait bu nitelikleri yedi soru maddesi ile ilişkilendirilmiştir. Tunceli’de okulların ve eğitimin kalitesi genellikle iyi olduğundan, aileler, öğrencilerin TEOG başarısının altında yatan okul değişkenine ait özellikleri genellikle olumlu olarak değerlendirmiştir. Bu boyutta gözlenen tipik eğilim yukarıda söylenen diğer değişkenlere benzer şekilde “ katılıyorum” ve “ tamamen katılıyorum” seçeneklerinde kendini göstermiştir.

Öğrencinin, eğitim gördüğü okulun kalitesi, idarenin yönetim tarzı ve okul ikliminin özellikleri öğrencinin akademik başarısında etkili bir değişken olarak

görülmektedir. Birçok çalışma, okulun sahip olduğu fiziksel özellikler ile öğrencinin akademik performansı arasında önemli bir ilişkinin olduğuna işaret etmektedir. Okulların mimarisi, sınıfların ergonomik özellikleri, spor salonu, kütüphane ve sanatsal ortamların mevcudiyeti ve ulaşılabilirliği, öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve performansını olumlu düzeyde etkiler. Lackney (1994); Amerikan eğitim sisteminde okulların fiziksel altyapısı için ayrılan bütçenin temel gerekçesi olarak; yukarıda söylenen özelliklere işaret eder.

Okul yönetiminin, öğrenci, öğretmen ve veli ile kurduğu ilişkinin düzeyi, eğitim ve öğretime yönelik bakışı, okulu idare tarzı, okulda karşılaşılan sorunları çözme becerisi gibi özelliklerin tümü Karpicke ve Murphy'ye (1996) göre öğrenci başarısı üzerinde etkilidir. Öğretim sürecinin yönetimi ve öğrenci başarısı üzerine Bozkurt ve Aslanargun'nun (2015) yapmış olduğu çalışmada; okul müdürünün ve idarenin yaklaşım tarzı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Araştırmacılara göre (2015, s.163) “performansı yükselen öğrencilerin tespit edilmesi, başarı sebeplerinin araştırılması, öğrencilerin dersane ve kurslara yönlendirilmesi, veli ve öğretmen iletişimi, öğretmenlerin taltif edilmesi, ücretsiz danışmanlık sisteminin kurulması, sınavlarla ilgili arşiv oluşturulması ve başarılı öğrencilerin reklamının yapılması” gibi etkinlikler akademik başarıyı özendirmekte ve artırmaktadır. Okulun etkili ve ulaşılabilir bir rehberlik servisine sahip olması öğrencilerin kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki ihtiyaçlarına cevap verme açısından oldukça önemlidir (Can, 1998). Özellikle TEOG sınavı gibi önemli sınavlara hazırlanan öğrenciler için etkili ders çalışma yöntemlerinin ve sınav kaygısını azaltıcı tekniklerin kazandırılması açısından eğitsel rehberlik faaliyeti öne çıkmaktadır. Etkin bir rehberlik servisinin varlığı, kapısının öğrenciye ve veliye başka bir deyişle paylaşıma açıklığı, yol göstericiliği öğrencilerin sınav başarısını arttırıcı bir rol oynar.

Etkili bir değişken olan okul ikliminin akademik başarıya olan etkisi Özdemir ve arkadaşlarının (2010) yapmış olduğu çalışmada okul ikliminin “başarı odaklılık” boyutunun yordanmasına ilişkin uygulanan çoklu hiyerarşik regresyon analizinde, okul iklimini oluşturan alt boyutların, başarı puanlarını anlamlı bir şekilde yordadığı gözlenmiştir.

Araştırmanın betimsel kısmında, literatürle uyumlu, bulgulara rastlanmıştır. Tunceli’de genellikle okul yönetiminin, öğrenci, öğretmen ve veli ile kurduğu ilişki

biçimi pozitif, eğitim-öğretime yönelik bakışı olumlu, okulu idare tarzı ve okulda karşılaşılan sorunları çözme becerisi gelişkindir. Tunceli’de okullarda rehberlik hizmetleri, etkin ve işlevseldir. Okul iklimi öğrenme açısından elverişlidir. Ayrıca okulların fiziksel altyapısı, eğitim ve öğretim için uygundur. Tunceli’de okulların sahip olduğu bu nitelikler, velilerin gözünde öğrencilerin TEOG başarılarını artıran önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Veliler okul değişkenini ayırt edici ve önemli bir değişken olarak görmektedir.

5.5. Ailelerin Öğrencilerin Derslerine ve Derslerin İşlenişine Dair Görüşlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin, akademik başarılarının altında yatan faktörlerden birisi de, öğrencilerin okuldaki dersleri ve derslerin işleniş biçimidir. Buna ilişkin olarak katılımcılara yedi adet soru sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, ebeveynlerin, öğrencilerin TEOG başarısının altında yatan okul dersleri ve bu derslerin işlenmesine ilişkin sorulara daha çok olumlu yönde yanıt verdiği gözlenmiştir. Bu boyutta gözlenen tipik eğilim daha çok “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerinde kendini göstermiştir.

Öğrencilerin bulunduğu yaş ve öğrenme seviyeleri, temelinde kazanacakları hedef davranışlar ve öğrenme ihtiyaçları birbirinden farklıdır. Öğrenme sürecinin kabul edilebilir hiyerarşik doğası vardır ve her dönemde farklı ihtiyaçlar ve kritik eşikler öğrenciyi beklemektedir. Öğrencilere okullarda sunulan hedef davranışlar başka bir deyişle derslerin içeriği ve işleniş biçimi, öğrencinin bilgiyi kavraması uygulaması ve sentezlemesi için önemli bir koşuldur. Aysan ve arkadaşları (1996) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin akademik başarısızlıklarını etkileyen değişkenlerden birisi olarak konunun içeriği ve işlenişini yani öğretim metotları dile getirilmiştir.

Araştırmanın, betimsel kısmında, derslerin içeriği ve işleniş biçimine dair bulunan bulgular ile ilgili literatür örtüşmektedir. Bununla ilişkili olarak katılımcılara derslerin işlenişinden, ders kitaplarında TEOG’a yönelik ders içerikleri ile yardımcı kaynak kullanımına dair sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevapların genellikle yazınsal literatür ile uyumlu olduğu görülmüştür. Ailelere göre, derslerin içeriği ve işleniş şekli

ile öğrencilerin TEOG başarısı arasında ilişki tamamen katılıyorum ve katılıyorum ifadelerine yapılan atıfta kendini göstermektedir. Bunun en önemli nedenlerinden biri aileler; derslerin içeriğini ve işleniş biçimini onların TEOG sınav kapsamında çıkacak muhtemel sorularla uyumunu, ayırt edici ve önemli bir değişken olarak düşünürler. Velilere göre öğrencinin TEOG başarısı, öğretmenin ders anlatma becerisi, öğrenciye yönelik tutumu gibi değişkenler kadar, derslerin içerik ve işleniş tarzından da etkilenmektedir.

5.6. Öneriler

Ailelerin bakış açısı ile öğrencilerin TEOG başarılarını etkileyen faktörlerin saptanması ve ailelerin bu başarıya olan katkısının incelenmesini konu alan çalışmanın sonucu elde edilen bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Kariyer oluşturma sürecinde öğrencilerin sahip olduğu özelliklerinin, TEOG performansında etkili olduğu düşünüldüğünde, öğrencileri zamanları etkili kullanmaları, düzenli ödev alışkanlıkları kazanmaları, düzenli not tutma ve tekrar becerisi gibi alışkanlıkları kazanmaları konusunda cesaretlendirmek ve yönlendirmek gerekir.
- Sınava giren öğrencelerin düzenli uyku alışkanlığı ile sağlıklı beslenme alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmak, onların sınav başarılarını olumlu yönde etkiler.
- Bir sportif veya sanatsal faaliyet ile ilgilenmek öğrencileri hem psikolojik hem sosyal hem de fiziksel anlamda olumlu etkileyeceğinden bu tip aktiviteleri teşvik edici ortamlar oluşturmak gerekir.
- Öğrenciler ile anne-babalar arasında kurulacak ilişkinin daha sağlıklı olması için, demokratik anne-baba tutumunun kazanılmasında ailelere yönelik rehberlik faaliyetinin verilmesi gerekmektedir.
- Aile içi çatışmalarda fiziksel ve sözel şiddetin varlığı, çocukların akademik başarısını da olumsuz etkilemektedir. Bu anlamda şiddetin her türünün öğrencinin günlük yaşamından çıkartılması bu konuda çevresel koşulların yaratılması gerekmektedir. Okul yönetimi ve öğretmenlerin de katılımı ile ortak etkinlikler düzenlenmelidir.

- Öğretmenler, öğrenciler için önemli rol modellerdir, öğrenciler ile kurdukları sıcak samimi ilişki, davranış biçimi, ders anlatma becerisi, konuya hâkimiyeti, onları yönlendirme düzeyi gibi birçok açıdan sergiledikleri performans öğrencinin akademik başarısını olumlu etkileyecektir. Hizmet içi eğitimlerde bu tip davranış alışkanlıklarını kazanmaları konusunda öğretmenler daha çok cesaretlendirilmeli, yönlendirilmelidir.
- Öğretmenlerin TEOG (LGS) sınavların işleyiş sistematiğine hakim olması ve derslerde bu sınavlara ilişkin sorular çözmeleri ve öğrencileri sınava hazırlayıcı materyaller sunmaları gerekmektedir.
- Okullar fiziksel imkânlar bakımında geliştirilmeli, sınıf sayıları arttırılmalı sınıf mevcut sayıları düşürülmelidir. Laboratuar, kütüphane ve spor salonu gibi imkanlara sahip olmalı, özellikle bazı branşlarda öğretme eksikliği giderilmelidir. Okul yönetimi, sınavlarda net sayıları düşük olan dersler için öğrencilere kurs imkânı sağlamalıdır.
- Okul rehberlik servisi, sınav zamanlarında öğrenci gelişimi açısından kritik öneme sahiptir. Rehberlik servisinin ulaşılabilirliği ve etkinliği sağlanmalıdır.
- Öğretim programının TEOG (LGS) sınav sistemi açısından zenginleştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin TEOG başarılarını etkileyen faktörlerin saptanması ve geliştirilmesine yönelik dile getirilen bu önerilere ek olarak öğrencilerin sınav başarılarını dikkate alan çalışmalar için aşağıda yer alan şu öneriler ek olarak sunulabilir.

- Sınav başarılarına etkisi olduğu düşünülen değişkenleri belirlemek için öğretmen görüşleri alınabilir.
- Sınav sisteminin kendisinin eğitim sistemindeki yeri tartışılabilir.

KAYNAKLAR

- Agnew, E. (1981). *The Relationship Between Elementary School Climate and Student Achievement* (Doktoro tezi). Erişim adresi: <https://elibrary.ru/item.asp?id=7355025>.
- Akça, H. ve Ela, M. (2012). Türkiye’de Eğitim, Doğurganlık ve İşsizlik İlişkisinin Analizi. *Maliye Dergisi*, 163, 223-242. Erişim adresi: <https://maliyedergisi.sgb.gov.tr>.
- Akello, A.J. (2015). Impact of Teacher Characteristics on Student Academic Achievement in Kisumu Central Sub-County, Kenya. *Journal of Educational Policy and Entrepreneurial Research*, 2 (8), 47-56. Erişim adresi: <http://jeper.org/index.php/JEPER/article/view/145>.
- Akhun, İ. (1982). Sınav Türleri ve Bunların Bilgiyi Ölçme Değerleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 311- 320. Erişim adresi: <http://acikarsiv.ankara.edu.tr>.
- Akiri, A.A. and Ugborugbo, N.M.(2009). Teachers’ Effectiveness and Students’ Academic Performance in Public Secondary Schools in Delta State, Nigeria. *Studies on Home and Community Science*, 3 (2), 107-113. doi: 10.1080/09737189.2009.11885284.
- Aksoy, D. ve Arık, B. M. (2017). *Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim İçin Yol Haritası*. (http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/TEOG_BilgiNotu.07.12.17.web_.pdf; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Alexander, R. (2004) Still No Pedagogy? Principle, Pragmatism And Compliance in Primary Education. *Cambridge Journal of Education*, 34 (1), 7-33. doi: 10.1080/0305764042000183106.

- Altun, F. ve Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin Benlik Algılarının Yordayıcıları Olarak: Akademik Öz-Yeterlik İnancı Ve Akademik Başarı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (1), 145-156. Erişim adresi: http://www.kefdergi.com/pdf/21_1/21_1_10.pdf.
- Alumran, J. I.A. and Punamäki, R.(2008). Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles in Bahraini Adolescents. *Individual Differences Research*, 6 (2), 104-119. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/279551402_Relationship_between_gender_age_academic_achievement_emotional_intelligence_and_coping_styles_in_Bahraini_adolescents.
- Amraia, K et al. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.03.111.
- Andy, Field (2009). *Discovering Statistics Using Spss*. Dubai: Oriental Press.
- Arıkan, A. (2004, Temmuz). Gizli Müfredatı Öğrenci Deneyimleri Yoluyla Ortaya Çıkarmak. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Aromolaran, A. B. and Odunaro, K.S. (2015). Parents' Attitude towards Academic Performance of their Children: Implications for Societal Development. *International Journal of Research in Humanities and Social Studies*, 2 (1), 22-27. Erişim adresi: <https://www.ijrhss.org/pdf/v2-i1/4.pdf>.
- Aslanargun, S., Bozkurt, S ve Sarioğlu, S. (2016). Sosyo Ekonomik Değişkenlerin Öğrencilerin Akademik Başarısı Üzerine Etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 201-234. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>.
- Aryana, M. (2010). Relationship Between Self-esteem and Academic Achievement Amongst Pre-University Students. *Journal of Applied Sciences*, 10, 2474-2477. doi: 2010.2474.2477.
- Avcı, Y. ve Nazlı, S. (2006). Sınıf Rehberliği Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları Ve Sınav Kaygıları Üzerindeki

Etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 9 (5), 21-41. Erişim adresi: <http://sbe.balikesir.edu.tr>.

Aysan, F., Tanrıöğen, G. ve Tanrıöğen, A. (1996). Perceived Causes of Academic Failure Among the Students at the Faculty of Education at Buca. G. Karagözoğlu (Editör), *Teacher Training for The Twenty First Century*. İzmir, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.

Bahçetepe, Ü. ve Gıorgetti, F.M (2015). Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1 (3), 83-101. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.

Bahar, H.H. (2006). KPSS Puanlarının Akademik Başarı ve Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Eğilim ve Bilim*, 31(140), 68-74. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr>.

Bakioğlu, A. ve Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 13-29. doi: 10.15285/EBD.2014409740.

Bal, Ö. (2011). Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Başarısında Etkili Olduğu Düşünülen Faktörlerin Sıralama Yargıları Kanunuyla Ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2 (2), 200-209. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>.

Balkıs, M. ve Duru, E. (2010). Akademik Erteleme Eğilimi, Akademik Başarı İlişkisinde Genel ve Performans Benlik Saygısının Rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170. Erişim adresi: <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr>.

Baker, J., Grant, s. and Morlock, L.(2008). The teacher–student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 3-15. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.3.

Baştürk, S. (2014). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Nobel yayınları.

- Bjorklund D. F. and Kipp K. (1996). Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibition mechanisms. *Psychol. Bull*, 120, 163–188. doi: 10.1111/1467-8721.00020.
- Bilgin, E. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Fiziksel Uygunlukları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi). Erişim adresi: <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/3068/10135214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Birgün (2018). *TUİK çocuk gelin haritası*. (<https://www.birgun.net/haber-detay/tuik-in-cocuk-gelin-haritasi-136449.html>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Boomsma A. (1982). Robustness of LISREL against small sample sizes in factor analysis models. In: Joreskog KG, Wold H, editors. *Systems under indirection observation: Causality, structure, prediction (Part I)* Amsterdam, Netherlands: North Holland; pp. 149–173.
- Bölge Gündemi (2017). *Tunceli’de TEOG’da 17 birinci çıktı*. (<https://www.bolgegundem.com/tuncelide-teogda-17-birinci-cikti-116606h.htm>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2014). *Varisler: Öğrenciler ve Kültür* (Çev.L. Ülsaldı ve A. Sümer). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. (2015). *Yeniden Üretim Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri* (Çev.Akkaya, Ö., L. Ülsaldı ve A. Sümer). Ankara: Heretik Yayınları.
- Bozkurt, S. ve Aslanargun, E.(2015). Öğretim Sürecinin Yönetimi ve Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesine Yönelik Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 6 (11), 151-174. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Butler, D. and Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. doi: 10.2307/1170684.

- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32, 470-483. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar Üzerine Düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 345-356. Erişim adresi: <http://www.kalemacademy.com>.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Yolu. *Eğitim Yönetimi*, 4 (13), 55-69. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Chen G. and Weikart L. A. (2008). Student Background, School Climate, School Disorder, and Student Achievement: An Empirical Study of New York City's Middle Schools. *Journal of Scholl Violence*, 7, 3–20. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.3.
- Clegg, D.O. (1967). Motivation Theory in Practice, *Journal of Cooperative Extension*, 5, 1. 23-29. Erişim adresi: <https://www.joe.org/joe/1967spring/1967-1-a3.pdf>.
- Cole P. M. (1997). *The ETS Gender Study: How Females and Males Perform in Educational Settings*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Coleman, W. and Ward, A. W. (1955). Comparison of Daviseells and Kuhlmann-Finch Scores of Children From High and Low Socioeconomic Status. *Journal of Educational Psychology*, 46, 465-469. doi: 10.3102/0034654313483907.
- Coleman, J. S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity survey*. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics.
- Culler, R. E. and Holahan, C. J. (1980). Test Anxiety And Academic Performance: The Effects of Study-Related Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 72 (1), 16-20. doi: 10.1037/0022-0663.72.1.16.
- Çakmak, A., Şahin, H. ve Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. Sınıf Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 4 (2), 1-9. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.

- Çakmakı, N. (2018). *Yeni lise sınavının TEOG'dan 10 farkı*. (<https://http://www.hurriyet.com.tr/egitim/yeni-lise-sinavinin-teogdan-10-farki-0804198>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Çandar, H. ve Şahin, A.E. (2013). Yapılandırmacı Yaklaşımın Sınıf Yönetimine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 109-119. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*, 2 (2), 28-34. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Çetin. Ş. (2001) *İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma*. Milli Eğitim. Sayı: 149.
- Çiftçi, C. ve Çağlar, Ç. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 155-175. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.2914.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 114-134. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7 (14), 75-99. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>.
- Daniel, L. G and King, A.K. (1997). Impact of Inclusion Education on Academic Achievement, Student Behavior and Self-Esteem, and Parental Attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80. doi: 10.1080/00220679709597524.
- Demirel, Ö. (1998). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, Seyhun Topbaş(Editör). *Türkçe Öğretimi*. Anadolu Üniversitesi yayınları.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr>.
- Duban, N. ve Arısoy, Harun (2017). 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) Sınavına İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla

- İncelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7 (1), 67-98. Erişim adresi: <http://kalemacademy.com>.
- Duckworth, A. L. and Seligman, M.E.P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychol Sci.*, 16 (12), 939-44. Erişim adresi: <https://www.academia.edu>.
- Dumont, A. (2001) *Dépopulation et Civilisation: Étude Démographique*. Paris.
- Eagly, A. H. and Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Egeser Sigorta (2018). *Trafik Sigortasında Şampiyon İstanbul ve Tunceli*. (<http://www.egesersigorta.com.tr/Haber/1069/trafik-sigortasinda-sampiyon-istanbul-ve-tunceli>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Eğitim Ajansı (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı 2016-2017 yılı örgün eğitim istatistiklerini açıkladı*. (<http://www.egitimajansi.com/alaaddin-dincer/mill-egitim-bakanligi-2016-2017-yili-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi-kose-yazisi-834y.html>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Eğitim-İş (2017). *2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı Değerlendirme Raporu*. (<http://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/2016-2017-egitim-ogretim-yili-degerlendirme-raporu-2400/#.XJyv-5gzbcc>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Eğitim-Sen (2016). *PISA 2015 Sonuçları Işığında Eğitimde Yaşanan Başarısızlığın Nedenleri*. (http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA-2015-Raporu-E%C4%9Fitim-Sen_son.pdf; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Emmanuel, A-O., Adom, E.A., Josephine, B. and Solomon, F.K (2014). Achievement Motivation, Academic Self-Concept And Academic Achievement Among High School Students. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 2 (2), 24-37. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>.
- Erdem, A.R. (2005). İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 5 (2). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.

- Erdoğdu, Y.M. (2006). Yaratıcılık İle Öğretmen Davranışları Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (17), 95-106. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Erol, H. (2016). TEOG Sınavında "T.C. İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi" İle İlgili Sorulan Sorular Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15 (57), 548-567. doi: 10.17755/esosder.06825.
- Farooq, M. S. and Kai, Y. T. (2016). A Critical Study Of Primary Education Situation in Ajk State, *International Online Journal of Primary Education*, 5 (1), 40-50. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>.
- Freire, P. (2001) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Fyle, B. (1985). Encouraging Creative Thinking in Children. *Teacher Education Quarterly*, 12(1): 30-35. Erişim adresi: <https://www.jstor.org>.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Boston: Pearson.
- Gladwell, M. (2011). *Outliers: The Story of Success*. USA: Little Brown and Company.
- Gordon, D. (1982) The concept of the hidden curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 16 (2), 187–198. doi: 10.1111/j.1467-9752.1982.tb00611.x.
- Gordon, T. (1997). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi* (Çev. E. Aksay). İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Göçer, Ö. ve Balçık, E. (2017). TEOG Sınav Sürecinin Okul İdarecilerinin Öğretmenler Üzerinde Yarattığı Etki Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 380-385. Erişim adresi: <http://www.jret.org>.
- Grayson, P. J. (1997) Place of Residence, Student Involvement, and First Year Marks. *Canadian Journal of Higher Education*, 27 (1), 1-24. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ550723>.

- Gregg, P. and Machin, S. (1999). *The Relationship between Childhood Experiences, Subsequent Educational Attainment and Adult Labour Market Performance*. London: London School of Economics.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavlarına (SBS) ilişkin öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Erzurum Örneği), *Elementary Education Online*, 9 (1), 316–330. Erişim adresi: <https://dergipark.ulakbilim.org.tr>.
- Gürbüz, R. Ark. (2013). Başarılı Okul Müdürlerinin Özellikleri, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 20, 167-179. Erişim adresi: <http://www.zgefdergi.com>.
- Güven, G. ve Sülün, Y. (2012). Bilgisayar Destekli Öğretimin 8.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersindeki Akademik Başarıya ve Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarına Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 68-79. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>.
- Haber7 (2016). *Tunceli'nin TEOG Sınavı Başarısı*. (<http://www.haber7.com/tunceli/1994820-tuncelinin-teog-sinavi-basarisi>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Haberler (2015). *TEOG'da Başarıyı Hedefleyenler Motivasyon Eğitiminde Bir Araya Geldi*. (<https://www.haberler.com/teog-da-basariyi-hedefleyenler-motivasyon-7861865-haberi/>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Haberler (2017a). *TEOG, Öğretmenlerin Başarısını da Ortaya Çıkardı* (<https://www.haberler.com/teog-ogretmenlerin-basarisini-da-ortaya-cikardi-9688320-haberi/>; 03 Aralık 2107 tarihinde erişilmiştir).
- Haberler (2017b). *Tunceli Vergi Borcuna En Sadık İller Arasında*. (<https://www.haberler.com/tunceli-vergi-borcuna-en-sadik-iller-arasinda-8362789-haberi/>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Habertürk (2016). *HABERTÜRK'ten Milli Eğitim Müdürü İle Röportaj*. (<http://tunceli.meb.gov.tr/www/haberturkten-milli-egitim-muduru-ile-roportaj/icerik/877>; 03 Aralık 2107 tarihinde erişilmiştir).

- Habertürk (2017a). *Çemişgezekli TEOG şampiyonu Mahir artık Robert'li oldu.* (<https://www.haberturk.com/gundem/haber/1261757-cemisgezekli-teog-sampiyonu-mahir-artik-robertli-oldu>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Habertürk (2017b). *PISA Direktörü Andreas Schleicher: Öğrettikleriniz artık gereksiz.* (<http://www.haberturk.com/pisa-direktoru-andreas-schleicher-ogrettikleriniz-artik-gereksiz-1711035>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Habertürk (2018). *14 yaşındaki Berdan'ın LGS başarısı dikkat çekti Tunceli'nin Çemişgezek ilçesinde TEOG yerine ...*(<https://www.haberturk.com/tunceli-haberleri/61820338-14-yasindaki-berdanin-lgs-basarisi-dikkat-cektituncelinin-cemisgezek-ilcesinde-teog-yerine>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Halpern, D. F. (2012). *Sex differences in cognitive abilities* (4th ed.). New York, NY: Psychology Press.
- Hazrati-Viaria, A., Rada , A.T. and Torabi, S.S. (2012). The effect of personality traits on academic performance: The mediating role of academic motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 367 – 371. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.055.
- Herndon, M. K. (2001). *The Role of Family in the Success of African American Collage Students*. Unpublished doctorate dissertation, the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, USA.
- Hortaçsu, N. (1995). Parents' education levels', parents' beliefs, and child outcomes. *The Journal of Genetic Psychology*, 156(3), 373-383. doi: 10.1080/00221325.1995.9914830.
- Hürriyet (2016). *Gülben Ergen TEOG şampiyonu Mahir Gündoğdu ile konuştu.* (<http://www.hurriyet.com.tr/kelebek/magazin/gulben-ergen-teog-sampiyonu-mahir-gundogdu-ile-konustu-40170449>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Hürriyet (2017). *Tunceli'de TEOG birincisi 17 öğrenci valiyi ziyaret etti.* (<http://www.hurriyet.com.tr/tuncelide-teog-birincisi-17-ogrenci-valiyi-ziy-40477127>; 03 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir).

- Ibrahim, W.Y., Umar, H.A. and Clement, I. (2017). Impact Of School Facilities On Students' Academic Achievement. *Internationa. Journal of Advanced Reseach*, 5(12), 878-889. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>.
- Illich, I. (1970) *Deschooling Society*. New York: Marion Boyars.
- Jeynes, W. H. (2000). The effects of several of the most common family structures on the academic achievement of eighth graders. *Marriage & Family Review*, 30, 73-97. doi: 10.1300/J002v30n01_06.
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sisteminde Uygulanan Sınavların Ailelere Maliyetinin Ailelerin Toplam Eğitim Harcamaları İçerisindeki Payı*. (Yüksek Lisans tezi). Erişim adresi: www.acikarsiv.gazi.edu.tr/File.php?Doc_ID=2678.
- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kalaycıolu, S., Çelik, K., Çelen,Ü. ve Türkyılmaz, S. (2010). Temsili Bir Örneklemde Sosyo-Ekonomik Statü (SES) Ölçüm Aracı Geliştirilmesi: Ankara Kent Merkezi Örneği. *Türkiye Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 13 (1), 183-220. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Karpicke, H. and Murphy, M. E. (1996). Productive School Culture: Principals Working From The Inside. *NASSP Bulletin*, 80, 26-34.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karakaya, H. (2018). Görünmez Emek ve Ev Kadınları. *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 2 (1), 73- 94. Erişim adresi: <http://www.idealonline.com.tr>.
- Kaya, A.İ., Arslantaş, H.İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 376-387. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com>.

- Kazazoglu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (170), 294-307. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr>.
- Kesici, A. ve Aşlıoğlu, B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Duyuşsal Özellikleri İle Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavları Öncesi Yaşadıkları Stresin Matematik Başarısına Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 394 – 414. doi: 10.29299/kefad.2017.18.3.021.
- Kırmızı, Ö. (2015) The Influence Of Learner Readiness On Student Satisfaction And Academic Achievement In An Online Program At Higher Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14 (1), 133-142. Erişim adresi: <https://www.researchgate.net>.
- Köse, M.R. (1998). Başarı Yönelimlerindeki Cinsiyet Farklılıklarının Akademik Seçim Ve Edinimlere Dönük Etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 36- 45. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr>.
- Köse, M. R. (2007). Aile sosyo-ekonomik ve demografik özellikleri ile okul ve özel dershanenin liselere giriş sınavına katılan öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilim Toplum*, 5 (17), 46-77. Erişim adresi: www.egitimbilimtoplum.com.tr.
- Kulaç, E. , Sezik ,M., Aşçı ve H., Gurpınar, E. (2015). Learning Styles, Academic Achievement, and Gender in a Medical School Setting. *Journal of Clinical and Analytical Medicine*, 6(5), 608-11. doi: 10.4328/JCAM.2317
- Kurt, Ç. ve Erdem, O.A. (2012). Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörlerin Veri Madenciliği Yöntemleriyle İncelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 15 (2), 111-116. doi: 10.2339/2012.15.2.
- Kuzgun Y. (1972). *Anne-Baba Tutumlarının Bireyin Kendini Gerçekleştirme Düzeyine Etkisi*. (Doktora tezi). H. Ü. Ankara.

- Lent, R. W., Brown, S. D., and Larkin, K. C. (1984). Relation of Self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362. doi: 10.1037//0022-0167.31.3.356.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. London: University of California Press.
- Macneil, A. J., Prater, D.L and Bucsh, S. (2009). The Effects of School Culture and Climate on Student Achievement. *Int. J. Leadership In Education*, 12 (1), 73–84 doi: 10.1080/13603120701576241.
- Maxwell, S., Reynolds,K.J, Lee,E. Subasic,E. and Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *front Psychol* (8), 1-21. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02069.
- MEB (2013). *Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi Kılavuzu*. (<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- MEB (2016). *2016-2017 Öğretim Yılı Ortak Sınavlar E-Kılavuzu* (https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07062150_20162017retimylortaksnavlareklavuzu.pdf; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Memiş, A. ve Memiş, U. A. (2013). Cinsiyet, Başarı ve Sosyal Beceri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 1, 43-49. Erişim adresi: <http://ebd.beun.edu.tr>.
- Memurlar.net (2017). *Anne-babanın eğitim düzeyi ve geliri arttıkça ÖSS başarısı artıyor*. (<https://www.memurlar.net/haber/16909/anne-babanin-egitim-duzeyi-ve-geliri-arttikca-oss-basarisi-artiyor.html>; 03 Aralık 2107 tarihinde erişilmiştir).
- Memurla Net (2018). *İlkokullarda derslik başına düşen öğrenci sayısı 25' e düştü*. (<https://www.memurlar.net/haber/656068/ilkokullarda-derslik-basina-dusen-ogrenci-sayisi-25-e-dustu.html>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).

- Milliyet (2017). *TEOG, Öğretmenlerin Başarısını Da Ortaya Çıkardı*. (<http://www.milliyet.com.tr/teog-ogretmenlerin-basarisini-da-ortaya-tunceli-yerelhaber-2083716/>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Moeller, A.K. (2005). Optimizing Student Success: Focused Curriculum, Meaningful Assessment, and Effective Instruction. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 173.
- Modi, M. (2015). The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Secondary School Students. *International Journal of Research in all Subjects in Multi Languages*, 23, 21–2353. doi: 10.1016/j.ijer.2012.04.006.
- Myers, D. G. and Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6 (1), 10–19. doi:10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x.
- Navarro, J., García-Rubio, J. and Olivares, P.R. (2015). The Relative Age Effect and Its Influence on Academic Performance, *PLoS One*, 10 (10), e0141895. doi: 10.1371/journal.pone.0141895.
- Nufusu.com (2016). *Tunceli Nüfusu 2016*. (<https://www.nufusu.com/il/2016/tunceli-nufusu>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Oetting, E. R. ve Beauvais, F. (1991). Orthogonal Cultural Identification Theory: The Cultural Identification of Minority Adolescents, *The International journal of the addictions*. 25(5), 655-85. doi: 10.3109/10826089109077265.
- Oetting, E. R., Swaim, R. C. and Chiarella, M. C. (1998). Factor structure and invariance of the orthogonal cultural identification scale among American Indian and Mexican American youth. *Hispanic. Journal of Behavioral Sciences*, 20, 131-154. doi: 10.1177/07399863980202001.
- Oktay, S.ve Çakır, R. (2013). Teknoloji Destekli Beyin Temelli Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Hatırlama Düzeyleri ve Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine Etkisi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 10 (3), 3-23. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.

- Onur, M. ve Şanal, M. (2016). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öğretmenlericin (2018). *Okul öncesi eğitimin zorunlu olacağı 22 pilot il açıklandı*. (<https://www.ogretmenlericin.com/meb/meb-haber/okul-oncesi-egitimin-zorunlu-olacagi-22-pilot-il-aciklandi-iste-pilot-iller-18425.html> 2018; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Öğretmenx (2015). *2015 Teog Ders Ortalama Netleri*. (<http://www.ogretmenx.com/haberler/2015-teog-ders-ortalama-netleri-2015-teog-turkiye-ortaamasi-2014-teog-net-ortalamasi-2015-teog-net-ortalamasi-ingilizce-turkce-matematik-fen-ve-teknoloji-din-kulturu-inkilap-tarihi-h43108.html>; /; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Önder, E. (2016). Okulların Eğitsel Kaynakları ve TEOG Puanları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15 (58), 837-848. doi: 10.17755/esosder.67084.
- Özdemir, A. (2017). Bütün Öğrencilerin Okulu Finlandiya Okulları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Özkan, M. ve Özdemir, E.B. (2014). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Ve Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçişte Uygulanan Merkezi Ortak Sınavlara İlişkin Görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 7, 441-453. doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh641>.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>.
- Özen, T. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Evren Örneklem Sorunu. *Population-Sampling Issue On Social And Educational Research Studies*, 1, 394-422. Erişim adresi: <http://e-dergi.atauni.edu.tr>.

- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik Başarı, Cinsiyet, Tutum ve Öğrenme Stratejilerinin Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275. Erişim adresi: <http://www.kuey.net>.
- Pajares, F., and Miller, M.D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86 (2), 193-203. doi: 10.1037/0022-0663.86.2.193.
- Pope, A.M., McHale, S.M. (1988). *Self-Esteem Enhancement with Children and Adolescents*. New York: Pergamon Press.
- Portelli, P.J. (1993). Exposing the hidden curriculum. *J. Curriculum Studies*, 25(4), 343-358. doi: 10.1080/0022027930250404.
- Psacharopoulos, G. and Patrino, H. A. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update, *Education Economics*, 12(2), 1469–5782. doi:10.1080/0964529042000239140.
- Rabia, M., Mubarak, N., Tallat, H. and Nasir, W. (2017) A Study on Study Habits and Academic Performance of Students. *International Journal of Asian Social Science*, 7(10), 891-897. doi: 10.18488/journal.1.2017.710.891.897.
- Rabiner, D. L., Carrig, M and Dodge, K. A. (2016). Attention problems and academic achievement: Do persistent and earlier-emerging problems have more adverse long-term effects? *J Atten Disord.* 20(11), 946–957. doi: 10.1177/1087054713507974.
- Razali, S., Rusiman, M.S., Gan W.S and Arbin, N. (2018) The Impact of Time Management on Students' Academic Achievement, *Journal of Physics: Conference Series*, 995 (1), 1-8. doi: 10.1088/1742-6596/995/1/012042.
- Rebrean, L.M. (2017). The Effects of Teacher-Student Relationships on Academic Achievement – a College Survey, *Philosophy, Social and Human Disciplines*, 1, 39 -51. Erişim adresi: <http://www.apshus.usv.ro>.

- Reynolds K. J., Lee E., Turner I., Bromhead D. and Subasic E. (2017). How does school climate impact academic achievement? An examination of social identity processes. *Sch. Psychol. Int.*, 38, 78–97. doi. 10.1177/0143034316682295.
- Rosenberg, M. (1965). *Society And The Adolescent Self-Mage*, NJ: Princeton University Press.
- Rıvkin,S.G., Hanushek, E.A. ve Kan, J. F. (2005). Teachers, Schools, And Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417–458. Erişim adresi: <https://www.jstor.org>.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (3), 609-627. doi: 10.16986/HUJE.2016015868.
- Schultz, T, W. (1971). *Investment in Human Capital*, New York: The Free Press.
- Seyfullahoğulları, A. (2010). İlköğretim Okullarında Büyük Sınıfların Yönetiminde Karşılaşılan Sınıf İçi Sorunlara Öğretmen Yaklaşımı Üzerine Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 21 – 40. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>.
- Singh, K.(2011). Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students. *International Journal of Educational Planning & Administration*, 1 (2), 161-171. Erişim adresi: <https://www.ripublication.com>.
- Silah, M. (2003). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Çeşitli Nedenler Arasından Süreksiz Durumluk Kaygısının Yeri ve Önemi. Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Spielberger, C.D. and Vagg,P.R. (1995). *Test Anxiety Theory, Assessment, And Treatment (Ed)*. Taylor & Francis Pub.
- Sirait, S. (2016). Does Teacher Quality Affect Student Achievement? An Empirical Study in Indonesia. *Journal of Education and Practice*, 7 (27), 34-41. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov>

- Stevenson, D. L. and Baker, P.D. (1987). The family school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357. Erişim adresi: <https://www.jstor.org>.
- Subaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı Ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 117, 50-56. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr>.
- Sui-Chu, E.H. and Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eight grade achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141. doi: 10.2307/2112802.
- şad, S. N. ve şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *İlköğretim Online*, 15 (1), 53-76. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- şentürk, Ü. (2012). Parçalanmış Aile Çocuklarının Eğitimdeki Başarı/Başarısızlık Durumu (Malatya Örneği 2006). *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7 (29), 105-126. Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr>.
- şirin, H. (2000) Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (3), 387 -310. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>.
- şüküroğlu, V.K. (2016). Tüketici Vatandaşlık ve Kurumsal Sosyal Sorumluluk. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 43, 217-243. Erişim adresi: iletisimdergisi.hacibayram.edu.tr
- Tabachnick, B.G. and Fidell, L.S. (2013) *Using Multivariate Statistics*. Pearson: Boston.
- Talbot, L. (2016). Test Anxiety: Prevalence, Effects, and Interventions for Elementary School. *James Madison Undergraduate Research Journal*, 3 (1), 42-51. doi: 10.1080/01443410020019867.
- Tanner, D., and Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Tatar, N ve Murat, S. (2011). Öğretmen Adaylarının ‘Değerlendirmeye’ Yönelik Algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları dergisi*, 2 (4), 70-88. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>.
- Tatlıldil, H. (2002). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Analiz*. Ankara: Akademi Matbaası.
- Telatar, O.M. ve Terzi, H.(2010). Nüfus Ve Eğitimin Ekonomik Büyümeye Etkisi: Türkiye Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (2), 197-214. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>.
- Thompson,T. and Massat,C.R. (2005). Experiences of Violence, Post-Traumatic Stress, Academic Achievement and Behavior Problems of Urban African-American Children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 5-6 (22), 367–393. Doi: 10.1007/s10560-005-0018-5.
- Tryfos, P. (1996). *Sampling Methods for Aplied Research: Text and Cases*. Wiley Pub.
- Tural, N.K. (2002). Öğrenci Başarısında Etkili Okul Değişkenleri ve Eğitimde Verimlilik, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35 (1-2), 39-54. doi: 10.1501/Egifak_00000000065.
- TRT (2018). *İllere göre vergi tahsilât oranı açıklandı*. ([http://www.trthaber.com/haber/ekonomi/illere-gore-vergi-tahsilât-orani-aciklandi-195375.html](http://www.trthaber.com/haber/ekonomi/illere-gore-vergi-tahsilat-orani-aciklandi-195375.html); 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- TÜİK (2016) Haber Bülteni.(<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18628>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Türk Eğitim-Sen (2017) *Ücretli Öğretmen Sayısı 81 İlde 63 Bin 829*. (https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=11440; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Uğur (2018). *Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi (TEOG)*. (<http://uguronline.tv/RehberlikDokumanlari/635699573572282850.pdf>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).

- Ulusoy, M.A. vd. (2016). Türk Milli Eğitim Sistemindeki Reform Hareketlerinin Öğrencilerin Sınav Kaygısı Üzerine Etkisi. *VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, s. 769-778, Çanakkale Üniversitesi, Çanakkale.
- Ural, A. ve Çınar, F.N. (2014). Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 41-56. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>.
- Vatan Gazetesi (2017). *ABİDE’de sonuçlar PISA’dan daha iyi*. (<http://www.gazetevatan.com/abide-de-sonuclar-pisa-dan-daha-iyi-1123008-egitim/>; 05 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir).
- Voyer, D. and Voyer, S.D. (2014). Gender Differences in Scholastic Achievement: A Meta-Analysis, *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. doi: 10.1037/a0036620.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71 (1), 3-25. doi: 10.1037/0022-0663.71.1.3.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397. doi:10.1080/00131911.2013.780009.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG Sınavlarındaki Matematik Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve Öğretim Programına göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erişim adresi: <http://adudspace.adu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11607/3028>.
- Yaman, E. (2006). Eğitim Sistemindeki Sorunlardan Bir Boyut: Büyük Sınıflar Ve Sınıf Yönetimi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (3), 261-274. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017) . Sosyal Bilimlerde Faktör Analizi ve Geçerlilik: Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

- Yener, M. ve Erten, H. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) Hakkındaki Tutumlarının İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (64), 548-561. Erişim adresi: <http://www.asosjournal.com>.
- Yılmaz, A. (2012). İlköğretim Okullarının Fiziksel Yapılarının Eğitim ve Öğretim Açısından Değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (28), 77-107. Erişim adresi: <http://sbe.balikesir.edu.tr>
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1), 942-973. Erişim adresi: <https://www.j-humansciences.com>.
- Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgilere Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi* 3 (11), 34-50. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>.
- Yiğit, B. ve Kaçire, İ. (2015) . Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31 (12), 309-319. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr>.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Gençlik Çağı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yüksel, K. (1997). İlköğretimde Okullaşma Oranları ve Okul Dışında Kalan Çocuklar. *Eğitim Yönetimi*, 3 (2), 219-222
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen Yetiştirmede Hesap Verebilirlik Bağlamında KPSS Sonuçlarının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 404-420. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr>.
- Zellman, G. L. and Waterman. J. M. (1998). Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes. *Journal of Education Research*, 91 (6), 370–380. doi:10.1080/00220679809597566.

EKLER

Ek 1. Ailelerin Bakış Açısı İle Öğrencilerin TEOG Başarısını Etkileyen Faktörlere İlişkin Anket Formu

Sayın katılımcı, bu anket formu, velilerin bakış açısından, Tunceli ili öğrencilerinin TEOG başarısını etkileyen faktörleri tespit etmek amacı ile yapılmıştır. Bu amaçla TEOG sınavına girip başarılı bir şekilde üst eğitim kurumuna yerleşen siz öğrenci velilerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir. Ankette bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımızca saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. İstedığınız takdirde, çalışma ile ilgili bilgileri tarafımdan alabilirsiniz. Ankete Katıldığınız için teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Nilgün DEMİR – Tel: 2131794

1. Cinsiyetiniz

1. ☐ Kadın 2. ☐ Erkek

2. Yaşınız?.....

3. Medeni durumunuz nedir?

1. ☐ Evli
2. ☐ Boşanmış
3. ☐ Evli ama ayrı yaşıyor
4. ☐ Eşi ölmüş
5. ☐ Diğer.....

4. En son bitirdiğiniz okul nedir?

1. ☐ Okuma yazmam yok
2. ☐ Yalnızca okuma yazmam var
3. ☐ İlkokul
4. ☐ Ortaokul/ ilköğretim
5. ☐ Lise
6. ☐ Üniversite
7. ☐ Lisansüstü

5. Eşinizin en son bitirdiği okul nedir?

1. ☐ Okuma yazması yok
2. ☐ Yalnızca okuma yazması var
3. ☐ İlkokul
4. ☐ Ortaokul/ ilköğretim
5. ☐ Lise
6. ☐ Üniversite
7. ☐ Lisansüstü

6. Mesleğiniz nedir?.....

7.Eşinizin mesleği nedir?

8. Kendiniz ve ailede yer alan diğer bireylerin çalışmalarını da düşünerek hanenize giren aylık ortalama gelir ne kadar?

9. Hanenizin ekonomik gelir düzeyini nasıl tanımlarsınız?

1. ☐ Çok Düşük
2. ☐ Düşük
3. ☐ Orta
4. ☐ İyi
5. ☐ Çok iyi

10. Kaç çocuğunuz var?

11. TEOG sınavına giren çocuğunuz cinsiyeti nedir?

1. ☐ Kız
2. ☐ Erkek

12. Çocuğunuzun kendine ait bir çalışma odası var mı?

1. ☐ Evet
2. ☐ Hayır

13. Çocuğunuzun herhangi bir sağlık sorunu var mı?

1. ☐ Evet ise nedir.....

2. ☐ Hayır

14. Çocuğunuz TEOG'a hazırlanırken hangi okula gidiyordu?

1. ☐ Devlet Okulu

2. ☐ Özel Okul

15. Bu okulu tercih etmenizdeki temel neden ne idi?

1. ☐ Okulun yakınlığı

2. ☐ Eğitimin kaliteli oluşu

3. ☐ Okul yönetimi

4. ☐ Okul Rehberlik hizmetleri

5. ☐ Diğer.....

16. TEOG sınavına hazırlık esnasında çocuğınızı herhangi bir kursa gönderdiniz mi?

1. ☐ Evet

2. ☐ Hayır

17. TEOG sınavına hazırlık esnasında çocuğunuza özel ders aldırдыңız mı?

1. ☐ Evet

2. ☐ Hayır

18. Çocuğunuzun TEOG puanı kaçtı?

19. Çocuğunuz TEOG sınavında hangi derslerde daha başarılı idi (net sayısı daha fazla idi)?

20. Çocuğunuz TEOG sınavında hangi derslerde zorluk yaşadı (net sayısı daha azdı)?

21. Çocuğunuz TEOG sonucu istediği okulu kazandı mı?

1. ☐ Evet

2. ☐ Hayır

Aşağıda TEOG başarısını etkileyen değişkenlere ilişkin yargılardan bahsedilmektedir. Bunları dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği işaretleyiniz.

Öğrenciye İlişkin İfadeler	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Fikrim Yok	4. Katılıyorum	5. Tamamen Katılıyorum
22. Çocuğum çalışmaya yeteri kadar zaman ayırır.					
23. Çocuğum derslere dikkatini yeteri kadar verir.					
24. Çocuğum derslerde düzenli not tutma alışkanlığına sahiptir.					
25. Çocuğum ödevlerini düzenli yapar.					
26. Çocuğum derslerini düzenli olarak tekrar eder.					
27. Çocuğum düzenli ve tertiplidir.					
28. Çocuğum sınıf arkadaşları ile iyi geçinir.					
29. Çocuğumun sağlıklı bir uyku alışkanlığı vardır.					
30. Çocuğumun sağlıklı bir beslenme alışkanlığı vardır.					
31.Çocuğumun sınav kaygısı yüksek değildir.					
32. Çocuğum boş zamanlarını verimli geçirir.					
33. Çocuğumun sanatsal faaliyetlere ilgisi vardır.					
34. Çocuğumun sportif faaliyetlere ilgisi vardır.					

Veliye İlişkin İfadeler	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Fikrim Yok	4. Katılıyorum	5. Tamamen Katılıyorum
35. Çocuğumun başarı durumunu yakıdan takip ederim.					
36. Çocuğumun derslerini yapmasına yardımcı olurum.					
37. Çocuğumun kendini ifade etmesine ve kendi kararlarını almasına imkân tanırım.					
38. Çocuğumun yanında eşimle tartışmamaya özen gösteririm.					
39. Çocuğuma ve (veya) kardeşlerine karşı tarafsız e eşit davranırım.					
40. Çocuğumun akademik başarısını arkadaşları veya kardeşleri ile kıyaslamam.					
41. Çocuğumu, başarılı olduğu zaman ödüllendiririm.					
42. Çocuğumu ders çalışması için zorlamam.					
43. Çocuğumla ilgili yaşadığım tartışmalarda sözel şiddette başvurmam.					
44. Çocuğumla ilgili yaşadığım tartışmalarda fiziksel şiddette başvurmam.					

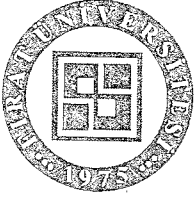
Öğretmene İlişkin İfadeler	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Fikrim Yok	4. Katılıyorum	5. Tamamen Katılıyorum
45. Öğretmenler genellikle öğrencilerle sıcak ve samimi ilişki kurarlar.					
46. Öğretmenler genellikle öğrencilerin ders içi ve ders dışı başarılarını ödüllendirirler.					
47. Öğretmenler genellikle sınav sonuçlarının değerlendirmesinde öğrencilere yönelik tarafsız bir tutum takınırlar.					
48. Öğretmeler öğrencilere karşı demokratik bir tutum sergilerler.					
49. Öğretmenler derslerde işleyecekleri konuya hâkimdirler.					
50. Öğretmenler dersleri akıcı ve sade anlatırlar.					
51. Öğretmenler öğrencinin akademik performansını düzenli takip ederler.					
52. Öğretmenler Öğrencilerin ödev kontrolünü düzenli olarak gerçekleştirir.					
53. Öğretmenler TEOG sınav sistemine hakimdirler.					
54. Öğretmenler öğrencileri TEOG'a yönelik hazırlarlar.					
55. Öğretmenler ile ihtiyaç duyduğumda rahatlıkla görüşebilirim.					

Okul Ve Okul Yönetimine İlişkin İfadeler	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Fikrim Yok	4. Katılıyorum	5. Tamamen Katılıyorum
56. Okul yönetimi ile ihtiyaç duyduğumda rahatlıkla görüşebilirim.					
57. Okul yönetimi; okulun, öğrencinin ve öğretmenin ihtiyaçlarına duyarlıdır.					
58. Okul binası ve derslikler eğitim açısından elverişlidir.					
59. Okulun fiziki mekânları (spor salonu, okul bahçesi vb.) öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.					
60. Okulun laboratuvarı (bilgisayar, fizik, kimya vb) öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.					
61. Okulun Kütüphanesi veya kitaplığı öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermektedir.					
62. Okulumuzda öğrenciler rehberlik servisinden yeterince yararlanabilmektedir.					

Derslere İlişkin İfadeler	1. Kesinlikle Katılmıyorum	2. Katılmıyorum	3. Fikrim Yok	4. Katılıyorum	5. Tamamen Katılıyorum
63. Derslerin içeriği öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde düzenlenmiştir.					
64. Derslerin işlenişi için yeteri kadar süre ayrılmıştır.					
65. Derslerin işlenişinde konulara göre farklı yöntemler kullanılmaktadır.					
66. Derslerde öğrenilen bilgilerin uygulaması da yapılmaktadır.					
67. Derslerde konuya uygun araç ve gereçler kullanılmaktadır.					
68. Ders kitapları işlenen konuya ve TEOG sınavına uygun olarak seçilmiştir.					
69. Derslerde TEOG' sınavına yönelik yardımcı kaynaklar kullanılmaktadır.					

ANKET BİTTİ

KATILDIGINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU¹

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Nilgün DEMİR
Öğrenci Numarası	151401106
Enstitü Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Doç. Dr. Hilal KAZU
Tez Başlığı (Türkçe)	Ailelerin Bakış Açısı İle Tunceli İlindeki Öğrencilerin TEOG Başarılarını Etkileyen Faktörler

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 106 sayfalık kısmına ilişkin, 02/04/2019 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 19 'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Nilgün DEMİR

Öğrencinin Adı-Soyadı
(İmzası)

¹ İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZ GEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Nilgün DEMİR
Doğum Yeri ve Yılı : Tunceli/Merkez, 1976
Medeni Durumu : Evli
E-Posta : nilguncan76@gmail.com
Telefon : 0428 2122138

Öğrenim Durumu:

1990-1993 : Adana Ceyhan Lisesi
1998-2002 Lisans Eğitimi: Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar
Anabilim Dalı Resim-İş Öğretmenliği
2016-2019 Yüksek Lisans Eğitimi: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

İş Deneyimi:

1995-1999 : Ceyhan Belediyesi
2004-2008 : Garanti Bankası
2013 – (Devam) : Munzur Üniversitesi Tunceli Meslek Yüksekokulu