

Yükseköğretime Öğrenci Seçmede ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Oluşturduğu Risk Faktörlerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri

Hatice Kumandaş
Artvin Çoruh Üniversitesi

Ömer Kutlu
Ankara Üniversitesi

Özet

Bu araştırmanın amacı, yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların (LGS ve LYS) oluşturduğu risk faktörleriyle, ortaöğretim 10., 11. ve 12. sınıfına devam eden öğrencilerin okul başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkinin arka planında yer alan etkenleri incelemektir. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmacı tarafından oluşturulan kuramsal modelin ortaöğretim 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde doğrulandığı ancak 10. sınıflar için çok iyi uyum değerleri elde edilmediği görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde ise öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul derslerine olan ilgisinin azaldığı ve sosyal etkinliklere daha az zaman ayırdıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin aileleriyle ve arkadaşlarıyla kurdukları iletişim açısından sınava hazırlanma noktasında yaşadıkları tartışmaların sınıf düzeyine göre değişmediği ancak başarısı yüksek öğrencilerin, sınıf düzeyi arttıkça aileyle veya arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin azaldığını ve zamanlarının çoğunu ders çalışarak veya test çözümlerini geçirdiklerini belirttikleri bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin sınava hazırlık için yapılan harcamalardan dolayı kendi kendilerine baskı yaptıkları ve ailelerine karşı bir sorumluluk hissettikleri görülmüştür. Öğrencilerin çoğu beden eğitimi, müzik, resim gibi derslerin etkili işlenmediğini ve yeteneklerini keşfetmede bu derslerin onlara yol gösterici olmadığını vurgulamışlardır.

Anahtar kelimeler: Yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları, yüksek risk içeren sınavlar, sınav baskısı, sınav kaygısı, iletişim becerileri, okul başarısı

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between the risk factors caused by exams used for student selection and placement into higher education (the YGS, the Transition to Higher Education Exam; and the LYS, the Undergraduate Placement Exam) and the academic performance of students continuing their education in 10th, 11th and 12th grades of secondary education, and also to investigate the causes behind this relationship. Evaluation of data obtained from the quantitative aspect of the study demonstrated that the theoretical model developed by the researcher could be verified and confirmed with the data obtained from 10th, 11th and 12th grades students; however, this evaluation also revealed that good consistency values could not be obtained for 10th grade students. When data obtained from the qualitative aspect of the study were evaluated, it was observed that students' interest in school classes as well as the time they spent on social activities decreased as their grade increased. In addition to this, it was determined that the students' communication with their family and friends with regards to the discussions they had on exam preparations did not change according to the students' grade; however, it was observed that students with high academic performance communicated less with their family and friends and spent more of their time studying and solving tests as their grade level increased. Furthermore, it was observed that as the students' grade increased, they placed more pressure on themselves and felt greater responsibility towards their families due to the expenses made for the exam preparations. Most students described that classes such as physical education, music and drawing were not sufficiently covered in school, and that, as result, these classes did not assist them in discovering their own skills.

Key words: Exams used for student selection and placement into higher education, high-stakes tests, exam pressure, exam anxiety, communication skills, school achievement

Yazışma Adresi: Hatice Kumandaş, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 08100 Merkez / Artvin

E-posta: haticekumandas@yahoo.com

Yazar Notu: Bu çalışma ilk yazarın doktora tezi özetidir.

Edindikleri bilgileri yeni durumlarda kullanabilen, bilgiye ulaşma yollarını araştırabilen, üst düzey düşünme becerileriyle donanmış bireyler, hızla değişen ve gelişen bilgilere, teknolojiye, ekonomik ve kültürel alışverişin etkisi altında biçimlenen dünyaya kolayca uyum sağlamak ve nitelikli insan gücünü oluşturmaktadır. Nitelikli insan gücünün önemini kavrayan ülkeler, dünyanın değişen koşullarına bağlı olarak okul eğitiminin her aşamasında yenilikler yapmakta ve yapılan yeniliklerin eğitim üzerindeki olumlu etkilerinin devamını sağlamak ve olumsuz etkileri engellemek için eğitim sürecini izlemektedir.

Birçok ülke, eğitim alanında ulusal ve uluslararası düzeydeki durumlarını ortaya koyacak eğitim göstergelerine gereksinim duymaktadır. Bu nedenle dünya ülkeleri bir yandan kendi ulusal sınavlarını yapmakta bir yandan da uluslararası düzeyde yapılan sınavlara katılmaktadır. Bu sınavların çıktıkları; öğretmenler, yöneticiler, aileler, öğrenciler, eğitim politikalarını oluşturan karar vericiler ve sivil toplum örgütleri gibi eğitim paydaşları tarafından değerlendirilmektedir. Bunun yanında okulların başarısı, öğrencilerin bu sınavlarda gösterdikleri başarıyla ilişkilendirilmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde kullanılan sınavlar, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, sınıf geçme ya da okul bitirme ile ilgili kararlarda, okul yöneticilerinin ve çalışanlarının performanslarının değerlendirilmesinde de giderek daha sıklıkla kullanılmaktadır (Kubiszyn ve Borich, 2003; Popham, 1999).

Türkiye bir yandan öğrencilerinin okul başarısını izleme amaçlı ulusal düzeyde (Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı -ÖBBS-) sınavlar yapmakta, bir yandan da bu amaçla uluslararası düzeyde yapılan çalışmalara (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi -Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS-, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması -Trends in International Mathematics And Science Study, TIMSS- ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı -Program for International Student Assessment, PISA-) katılmaktadır. Türkiye aynı zamanda, öğrencileri ortaöğretime kurumlarına yerleştirmek amacıyla Ortaöğretime Geçiş Sınavı (OGS)'nin ve yükseköğretim kurumlarına yerleştirme amacıyla Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ile Lisans Yerleştirme Sınavları (LYS)'nin sonuçlarını kullanmaktadır.

Eğitim paydaşları, izleme ve yerleştirme amaçlı kullanılan bu sınavların sonuçlarının, hem öğrenci başarısının belirlenmesinde hem de öğrencilerin okul başarılarıyla ilgili kararların alınmasında bir bilgi kaynağı olarak kullanılabilceğini belirtmektedirler (Aslanoğlu, 2007; Berberoğlu ve Kalender, 2005). Sınav sonuçları bazen amaca uygun olarak kullanılırken bazen de sınavlardan elde edilen sonuçlar kullanım amaçlarının dışına taşmakta, öğrenciler, öğretmenler ve okullar birbirleriyle

karşılaştırılarak bir yarış içine itilmektedirler (Looney, 2009). Öğrenci başarısını izleme ve onun gelişimi hakkında kararlar almak amacıyla kullanılacak sınavlar, bu tür bir kullanım nedeniyle okul eğitimine katkı sağlamak yerine zarar verici sonuçlara yol açabilmektedir. Bu tür sınavlar alanyazında “yüksek risk içeren sınavlar / ölçmeler / durum belirlemeler (high-stakes tests / testing / assessment)” olarak ifade edilmektedir (Hamilton, Stecher ve Klein, 2003; Jones, Jones ve Hargrove, 2003; Meier, 2002). Bu çalışmada “high stakes tests” kavramı için “yüksek risk içeren sınavlar” karşılığı kullanılmıştır (Kumandaş ve Kutlu, 2010).

Öğrenciler için yüksek risk içeren sınavlardan bazıları, özel akademik gerekliliklerinin kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi, bir üst sınıfa ya da bir üst öğrenime geçişi, diploma almayı ya da yükseköğrenime geçişi sağlama anlamında “bir şeyler ifade eden” sınavlardır (Başaran, 2005). Yüksek risk içeren sınavlar, öğrencilerin bir okulu bitirebilmesi, bir öğretim programına kayıt olabilmeleri, üniversiteye girebilmesi, burs alabilmesi ya da bir uygulama için yeterlik alabilmesi için geçmesi gereken sınavlar olarak tanımlanmaktadır (Cizek, 2001; Resnick, 2004). Aynı zamanda bu kavram, bireyler için sonuçları çok önemli olan ve onlarda kaygı yaratan sınavlar için de kullanılmaktadır (Casbarro, 2004).

Madaus'a (1998) göre, sınav sonuçları öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, toplumları, okulları ve bölgeleri etkileyen önemli kararlar vermede kullanılıyorsa yüksek risk içermektedir. Yüksek risk içeren sınavlar, politik anlaşmaların ya da yönetmeliklerin bir parçası (Schneider ve Ingram, 1997) olarak kabul edilmektedir. Bunun sonucunda da bu sınavlardan elde edilen puanlar, mezun olunan okul puanları ile bağlantılı olarak kullanılmaktadır. Bazı ülkelerde yüksek risk içeren sınavlardan alınan puanlar öğretmenlerin, müdürlerin maaşlarıyla ilgili kararlarda ya da onların memuriyete devam edip etmeme kararlarında etkili rol oynamaktadır (Orfield ve Wald, 2000).

Öğrencilerin yüksek risk içeren sınavlardan aldıkları sonuçlar; okullar, yöneticiler ve öğretmenler için ödül ya da ceza olarak kullanıldığı zaman aşağıda belirtilen bazı istenmeyen olumsuzlukları beraberinde getirebilmektedir (Looney, 2009):

- Öğrenciler, yöneticiler ve öğretmenler kendilerini baskı altında hissetmektedir.
- Öğrencilerin başarılı olabilmek için yaşadıkları kaygı yükselmektedir.
- Öğretmenler, testte yer alan soruların içeriklerini (kapsam, bilgi boyutu) öğretme davranışına (testi öğretme) yönelmekte ya da veliler, okul yöneticileri vb. paydaşlar tarafından yönlendirilmektedir.
- Öğretmenler, öğrencilerin testte başarılı olabilecekleri bilişsel süreçleri ön plana çıkaran bir eğitim anlayışını benimsemekte, testlerle ölçülmesi oldukça zor

olan duyuşsal ve psikomotor beceriler üzerinde durmaktadır.

- Öğretmenler (özellikle dersaneler), öğrencilerin öğretim programlarında yer alan temel becerileri kazanmalarını göz ardı ederek, soru çözme alışkanlığı kazandıran bir öğretim anlayışına yönelmektedirler.

Yüksek risk içeren sınavlar öğretimin küçük bir parçasını ya da öğretim programının son derece dar bir bölümünü kapsamaktadır. Bu açıdan öğretmen, sınavın içeriğine odaklanmakta ve sınavda kullanılacak testi öğretme davranışı göstermektedir (Popham, 2001a). Bu gibi sınavların bazı yararları olduğu halde, öğrencilere öğretilenlerin sınavlara bağlı olarak tanımlanması, olumsuz sonuçları da beraberinde getirmekte, öğrenme kavramının son derece sınırlı bir yaklaşımla ele alınmasına neden olmaktadır.

Günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış gibi bazı klasik ölçme yöntemleri öğrencilerde gözlenmesi istenen okuduğunu anlama, yazılı anlatım, sunu yapma, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma ve inceleme yapma vb. üst düzey düşünme becerilerini belirlemede yetersiz kalmaktadır (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Bu nedenle, genellikle alt düzey zihinsel becerileri yoklama gücünde olan klasik ölçme yöntemlerinin okul öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (Jehlen, 2003). Özellikle bu tür ölçmelere dayalı sınavlara odaklı eğitim yapıldığı zaman öğrenciler, yalnızca sınav kapsamında yoklanan bilgileri öğrenmeye yönelmektedirler (Looney, 2009).

Yüksek risk içeren sınavların oluşturduğu olumsuz etkilerden biri, öğrencilerin sosyal ve bedensel etkinliklere daha az zaman ayırmasıdır. Öğrencilerin sınavlara hazırlanmak için bedensel etkinliklerini azaltması, özellikle beden eğitimiyle ilgili sınavlarda düşük not almalarının nedeni olarak görülmektedir (Thomas, 2005). Öğrencilerin yüksek risk içeren sınavlarda daha başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin matematik ve fen gibi derslere daha fazla, beden eğitimi, müzik, resim gibi derslere ise daha az önem verdikleri görülmektedir (Lewis, 2003). Bu nedenle öğrencilerin kaygı, stres ve yorgunluk düzeyi artmakta (Abrams, Pedulla ve Madaus, 2003), öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler kendilerini baskı altında hissetmektedir (Popham, 2001b).

Türkiye’de üniversiteye öğrenci seçme ve yerleşme sürecinde kullanılan testlerin öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle ortaöğretimde dersler, üniversiteye öğrenci seçme ve yerleşme sürecinde kullanılan sınavlara bağlı olarak işlenmekte, eğitim anlayışı sınav başarısını arttırmaya dayanmakta, veliler ve öğrenciler, öğretmenleri dersleri bu amaçla işlemeye zorlamaktadırlar (Baştürk, 2011; TED, 2010; Yıldırım, 2008). Yükseköğretim kurumlarına giriş, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de seçme

sınavlarıyla gerçekleşmektedir. Genel olarak, eğitimde seçme işlemi, eğitim talebi arzını aşmışsa ve girilecek öğretim programı için olmazsa olmaz önkoşullar aranacaksa yapılabilir. Bu iki gerekçeden herhangi biri ya da ikisi aynı anda gerçekleşirse seçme işlemi zorunlu olur (Baykal, 2006). Bu açıdan Türkiye’de hem öğrenci sayısının yükseköğretim kurumlarının kontenjanlarından fazla olması, hem de bu kurumlara girmek isteyen adaylardan hangisinin diğerlerine göre daha başarılı olacağına belirlenmek istenmesi üniversiteye girişte seçme işleminin yapılmasını zorunlu duruma getirmiştir (ÜSYM, 1979).

Yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleşme sürecinde kullanılan sınavlar, çoktan seçmeli olduğu için daha çok olgusal bilgiyi ölçmektedir. Bu nedenle testler iyi hazırlansa bile karar verme, yorumlama, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerileri tam anlamıyla ölçmemektedir (Yıldırım, 1983). Bu açıdan bakıldığında, bu sınavlardaki başarıyı arttırmaya dayalı eğitim anlayışı devam ettiği sürece, öğrenciye bilgiyi kullanma yollarını kazanma ve var olan bilgiyi yorumlayabilme olanağı sağlanamaz. Bunun yanında okullarda, dersler sınav başarısını arttırmaya dayalı yöntemlerle işlendiğinde, öğretim etkinliklerinde belirlenen hedefler bilişsel alanın alt basamağında gerçekleşmekte, duyuşsal alandaki hedeflere ise hemen hemen hiç yer verilmemektedir (Tezci, 2000). Bunun yanında öğrencilerin edindikleri temel bilgi ve becerileri gerçek yaşam durumlarında kullanmalarına katkı sağlayacak problem çözme, eleştirel düşünme, araştırma yapma, empati kurma gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip ve görevi başarma süreçlerini (performansını) tam anlamıyla bilen öğrenciler yetiştirilememektedir. Bu durum yalnızca ortaöğretimde değil eğitimin her kademesinde gözlenmektedir. Bu açıdan alınan önlemler ise yeterli görünmemektedir.

Ortaöğretimdeki öğrenciler bir yandan okul eğitimine devam ederken bir yandan da yükseköğretime giriş sınavlarına hazırlanmaktadır. Bu sınavlardan başarılı olamama düşüncesinin ve sınavlara hazırlanma sürecinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bilinmektedir. Özdemir (2002) “üniversite giriş sınavının lise öğrencileri üzerindeki psikolojik etkisi: özsaygı ve kaygının rolü” adlı çalışmasında öğrencilerin özsaygıları ve sınava yönelik gösterdikleri psikolojik belirtileri, akademik benlik kavramı, sınav kaygısı, başarı beklentisi ve sınava verilen önem çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda sınavın öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bulunmuştur. Bunun yanında sınava girecek olan öğrencilerin lise ikinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek psikolojik belirtilere ve sınav kaygısına, daha olumsuz akademik benlik kavramı ve düşük başarı beklentisine sahip olduklarını göstermiştir.

Özellikle okulda ya da sınavlarda gösterdikleri başarı, istendik düzeyde davranışların oluşup oluşmadığının belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanıldığında ya da girilen sınav sonucunda bir yükseköğretim programına, bir işe yerleşme söz konusu olduğunda bu sınavlardan elde edilen sonuçlar öğrenciler ve onların başarıları üzerinde bir takım olumsuz etkilere neden olmaktadır (Popham, 2001b). Üniversiteye giriş sınavı ve benzeri sınavlarda, yüksek kaygılı öğrencilerin, sınavı zor buldukları, dikkatlerini sınava yoğunlaştıramadıkları ve daha başarısız oldukları görülmektedir. Ayrıca bu öğrencilerin kaygılarından dolayı sınava yeterince hazırlanmamaları bilişsel yeterliklerini sağlıklı biçimde kullanmamalarına ve yoğun bir kaygı yaşamalarına neden olmaktadır (Cassady, 2004; Cassady ve Johnson, 2002; Cooley ve Spielberger, 1980; Sullivan, 2002).

Sınav kaygısı birçok öğrenci için akademik yaşamlarında ciddi bir sorundur. Ergene (1994) ve Öner (1990) tarafından yapılan araştırmalara göre, ilköğretimde ve ortaöğretimde bulunan öğrencilerin yaklaşık beşte birinin akademik başarıları yaşadıkları yüksek kaygı düzeyinden olumsuz etkilenmektedir.

Sınav kaygısı düzeyi yüksek olan birey, bir sınav ya da değerlendirme durumunda sahip olduğu potansiyelin tehdit edildiği duygusuna kapılabilir. Bu bireyler yalnızca sınav değil, grup içinde konuşma, yüksek sesle okuma gibi etkinliklerde de korkulu, sinirli, gergin ve heyecanlı olurlar ve bu olumsuz düşüncelerden dolayı dikkatleri kolayca dağılabilir. Sınav sorularını okuma ve doğru cevaplandırma, konuşurken düşünceleri doğru organize etme, uygun sözcükleri seçme ve düzgün ifade etme gibi davranışlarda başarısız olurlar (Öner, 1990).

Koçkar ve Gençöz (2004) tarafından, üniversite giriş sınavına hazırlanan kız ve erkek ergenlerde, farklı kaynaklardan algılanan sosyal destek, kişilik eğilimi, beklenen başarı ve akademik başarının öneminin kaygı semptomlarını yordamasının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada alınan sosyal desteğin kaygıyı azalttığı, ayrıca erkeklerde başarı beklentisinin kaygıyı arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. McDonald'a (2001) göre bir ülkede sınava ne kadar önem veriliyorsa ve beklenti arttırılıyorsa sınava girecek bireylerde de bu önemle doğru orantılı olarak kaygı artış gösterecektir. Bu duruma en güzel örnek Türkiye'de üniversite giriş sınavlarına hazırlanan 4711 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmadan (Cüceloğlu, 1997) elde edilen bulgulardır. Bu araştırmada sınava girecek öğrencilerin kaygı düzeylerinin, ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Sınavlar yalnızca eğitim-öğretimin niteliğini etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda eğitimin paydaşlarını (öğrenci, öğretmen, veli) da baskı altına almaktadır (Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen, 2010; MEB, 2010). Eğitim sisteminin ve eğitimdeki eşitsizliklerin öğrenciler

üzerinde oluşturduğu baskı dikkate alındığında, öğrenciler daha iyi bir performans göstermek için çeşitli beklenti içine girmekte ve üzerinde baskı hissetmektedirler (McDonald, 2001). Özellikle merkezi sınavlar öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Öğrenciler bu sınavlarda başarılı olabilmek için kaliteli bir öğretim almak yerine test merkezli bir eğitim anlayışını benimsemekte ve yoğun stres altında kalmaktadır (Schrag, 2000, Fair-Test, 2007).

Sınava hazırlık amacıyla okul dışında kurslara devam eden öğrenciler, aileleriyle ve arkadaşlarıyla yeterince zaman geçirememekte ve bir araya geldiklerinde de ağırlıklı olarak sınav odaklı konuşmalar yapmaktadırlar (Saito, 2006). Ayrıca sınavlarda başarılı olma düşüncesi, öğrencilerin aileleri ve arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin bozulmasına ya da azalmasına neden olmaktadır (Aydın, 2008). Bunun yanında aileler çocuklarının başarılı olması için onları dershaneye göndermekte, özel ders aldırarak (Ural ve Erkin, 2002) ve bütçesinin büyük kısmını çocuklarının hazırlık kapsamında yaptığı harcamalara ayırmaktadır (Kahveci, 2009). Tüm bu durumlar öğrencileri ve aileleri başarılı olma beklentisi içine sürüklemektedir. Bu beklentilerini karşılamak isteyen öğrenciler sürekli ders çalışması gerektiğini düşünmekte, beklentileri karşılayamama duygusundan dolayı üzerlerinde aşırı baskı hissetmektedirler (Saito, 2006).

Geen (1987) tarafından yapılan çalışmada, aşırı baskı ortamında yüksek sınav kaygısı olan bireylerin sınav kaygısı düşük olanlara göre daha yavaş çalıştıkları; düşük ve normal baskı ortamında sınav kaygısı düzeyi ve performansları arasında anlamlı farklılık görülmediği belirlenmiştir. Bunlara ek olarak düşük baskı ortamında, ortamdaki kaçmaya yönelik verilen fırsatı yüksek sınav kaygılı bireylerin daha fazla kullandığı görülmüştür.

Japonya ve Kore'de özellikle rekabete dayalı üniversite giriş sınavlarının öğrenciler için oldukça stres (psikolojik gerilim) verici olduğu üzerinde durulmaktadır. Lee ve Larson (2000), Kore'deki gençlerde, özellikle ABD'deki akranlarına göre) klinik depresyon vakasının görülme sıklığındaki yüksek artış ile üniversite giriş sınavları arasında bir ilişki bulmuştur. Kore'deki gençlerin okul ödevlerine Amerika'daki yaşlılarına göre daha çok zaman ayırdıkları diğer etkinliklere ise daha az zaman ayırdıkları bulunmuştur. Bu nedenle akranlarına göre daha kolay depresyona girme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Yükseköğretime giriş ve benzeri amaçla yapılan sınavların öğrencilerde kaygıyı arttırdığı (Baltaş, 2012; Harlen ve Deakin-Crick, 2003; Keskin, 2001; McDonald, 2001; Karadeniz, 2005; Sakarya, 1996) dolayısıyla da yüksek kaygılı bireylerin başarılarının düşük olduğu (Cassady ve Johnson, 2002; Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002; Wine, 1971) yapılan çalışmalarla ortaya konul-

muştur. Yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarına hazırlanan öğrencilerin okulda verilen eğitimle kazandırılması gereken kritik davranışları kazanmadan yalnızca sınav başarısına dayalı eğitim anlayışıyla mezun oldukları, bu açıdan sınavların okul derslerine ilişkin öğrenmelerini zayıflattığı (Kelecioğlu, 2002), sınavna hazırlanmak için çok fazla para ve zaman harcadıkları, sınavda başarılı olmak için testi öğrenme davranışı eğilimi gösterdikleri (Beidel, Turner, ve Taylor-Ferreira, 1999; Etey, 1997; Hess, 2002; Mastropieri ve Scruggs, 1999; Johnson, 2007; TED, 2010), bu durumda onlar üzerinde baskı oluşturduğu vurgulanmaktadır (Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen, 2010; MEB, 2010, McDonald, 2001; TED, 2008). Ayrıca öğrenciler üzerinde sonuçları etkili olan yükseköğretime giriş gibi amaçlarla yapılan sınavlara hazırlanan bireylerin sosyal etkinliklere daha az zaman ayırdıkları (Aslan ve Cansever, 2009; Arslantaş, 1989; Çolak, 2006; Karaköy, 1995), arkadaşları ve yakın çevreleriyle iletişim sorunları yaşadıkları alanyazında ve yapılan araştırmalarda vurgulanmaktadır. Bu durum da onların başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir (Arseven, 1986).

Türkiye’de ortaöğretime geçişte yapılan sınavların (SBS) öğrencilerde kaygı düzeyini arttırdığı, sınav sonuçlarına bağlı olarak küçük düşme ve önemsiz görülme gibi düşünceler doğrultusunda baskı oluşturduğu görülmüştür (MEB, 2010). Bu baskı ve kaygının okul başarısı üzerinde bir risk oluşturduğu tartışmaları yapılmaktadır. Bu açıdan yükseköğretime geçiş sınavlarının da ortaöğretime devam eden öğrenciler üzerinde benzer bir risk oluşturduğu düşünülmektedir. Ancak bu durum yapılan araştırmalarla net ve somut bir şekilde ortaya konulmamıştır. Belirtilen sınavların farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinin okul başarıları üzerinde oluşturduğu risklerin yukarıda ele alınan araştırmalar doğrultusunda kurulan bir modelle incelenmesi

ve özellikle üzerinde çok fazla araştırma yapılmamış olan sınav baskısı değişkeniyle diğer değişkenlerin ve okul başarısının ilişkisinin ortaya konulması gereklidir. Ayrıca bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte ele alınarak mevcut durumun daha ayrıntılı olarak betimlenmesi önemlidir.

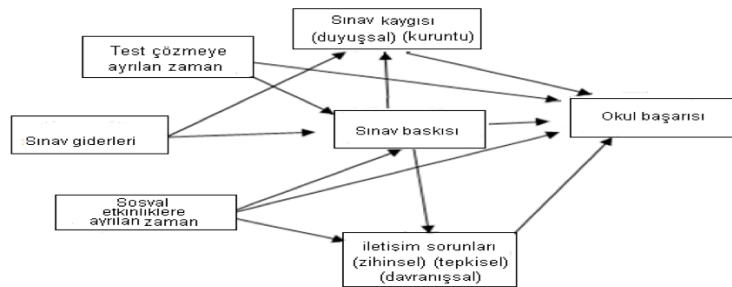
Bu çalışma, yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların (LGS ve LYS) oluşturduğu düşünülen risk faktörleriyle ortaöğretim 10., 11. ve 12. sınıfına devam eden öğrencilerin okul başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkinin arka planında yer alan etkenleri incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda;

a) Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların (LGS ve LYS) oluşturduğu düşünülen risk faktörleri (kaygı oluşturma, baskı oluşturma, iletişim sorunlarına yol açma, sosyal etkinliklere ayrılan zamanı sınırlandırma, sınav giderlerini artırma, test çözmeye ayrılan süreyi artırma) ile okul başarısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla oluşturulan kuramsal modelin (Şekil 1) her sınıf düzeyi için (10., 11. ve 12. sınıf) doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiş ve modellerin benzer ve farklı yönlerinin neler olduğu belirlenmiştir.

b) Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların, ortaöğretim 10., 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrencilerin okul başarıları, sosyal etkinliklere ayırdıkları zaman, aileleri ve arkadaşlarıyla kurdukları iletişim üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin, aileleri tarafından yapılan harcamaların kendileri üzerinde baskı oluşturma durumuna ve beden eğitimi, müzik gibi derslere ayrılan zamanın etkili kullanılma durumuna ilişkin görüşlerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Şekil 1. Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Başarısıyla İlişkisi Oluşturan Düşünülen Risk Faktörleriyle İlgili Test Edilecek Kuramsal Model



Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemde kullanılabilecek farklı desenler bulunmaktadır. Bu çalışmada “Açıklayıcı Desen” (Exploratory Design) kullanılmıştır. Bu desende öncelikle nicel veriler toplanıp çözümlenmiş daha sonra nicel araştırma sürecinde elde edilen verileri desteklemek için nitel veriler toplanıp çözümlenmiştir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003). Nicel ve nitel çözümlenmelerden elde edilen bulgular birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için ilişkisel tarama modelinde yordayıcı korelasyonel bir araştırma tasarlanmıştır. Bu modelde değişkenler arasındaki ilişkiler incelenir ve bu ilişkiden yola çıkarak değişkenlerden birinin bilinen bir değerinden diğer bir değişkenin bilinmeyen değeri tahmin edilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmanın nitel boyutu içinse, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçekliği içinde çalışan, olgu ve içinde bulunulan içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirlenmediği durumlarda ve bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan (ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir bir araştırma yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yin, 1984).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Ankara ili Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan Anadolu Lise’leri oluşturmuştur. Çalışma bu evrenden seçilen örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel boyutu için seçkisiz olmayan amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Çalışmanın yürütüldüğü öğrenci grubunun, öğrenim gördüğü okullar seçilirken, ortaöğretim kurumlarına yerleşmelerinde belirleyici rol oynayan SBS başarı puanları ve bu okullardan üniversiteye giren öğrenci yüzdeleri dikkate alınmıştır. Bu açıdan okullar üst, orta ve alt başarı grubu olmak üzere üçe ayrılmıştır. Bu kategorilere giren dokuz okul belirlenmiştir. Çalışmada veri toplanırken, araştırmanın yapılması için izin alınan ortaöğretim okullarına 2012 Mart ayından itibaren 12. sınıf öğrencilerinin çoğunun çeşitli nedenlerle (sınava hazırlanmak için rapor olarak devam etmediği görülmüştür. Bunun için 12. sınıflara ilişkin verilerin çoğu, dersanelere devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Bu açıdan SBS puanlarına ve üniversiteye öğrenci gönderme yüzdelerine ilişkin olarak üst, alt, orta grupta yer alan okullar belirlenen dokuz okulun yanında 12. sınıflar için yeniden düzenlenmiştir. Katılımcıların ilçelere, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin İlçelere, Sınıf Düzeyine ve Cinsiyete Göre Dağılımı

İlçeler	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
		Kız	Erkek	
Yenimahalle (Üst)	10	72	67	139
	11	67	79	146
	12	52	47	99
Çankaya (Orta)	10	80	73	153
	11	78	61	139
	12	52	48	100
Mamak (Alt)	10	79	77	156
	11	84	71	155
	12	51	52	103

Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı grubun belirlenmesi için de amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve aykırı durum örnekleme yöntemleri kullanılmıştır (Patton, 1987; Büyükoztürk ve ark., 2009). Araştırmada nitel verilerinin toplandığı öğrencilerine ilişkin sayı ve özellikler Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo incelendiğinde toplam 38 öğrenciden görüş alındığı görülmektedir. Bu öğrencilerin % 53’ü akademik başarıları açısından ve öğretmenleri tarafından başarılı olarak nitelendirilen % 47’si ise daha az başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerdir. Bunun yanında 12. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenciden görüş alınmıştır. Bu öğrencilerin yarısı akademik başarıları açısından ve öğretmenleri tarafından başarılı olarak nitelendirilen öğrencilerdir. Öğrencilerin cinsiyet açısından dağılımları da benzerdir.

Verilerin Toplanması ve Çözülmesi

Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları Spielberger (1980), tarafından ABD’de geliştirilen ve Türkçeye uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Öner (1990) tarafından yapılan Sınav Kaygı Envanteri (Test Anxiety Inventory), Eranlı ve Balcı (1998) tarafından geliştirilen İletişim Becerileri Envanteri, Kutlu ve Kumandaş (2012) tarafından geliştirilen Sınav Baskısı Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğrenci Bilgi Anketi ve Öğrenci Görüşme Formu’dur. Öğrencilerin akademik başarıları ankette yer alan maddelerle toplanmıştır. Onuncu sınıf öğrencilerinin akademik başarıları 9. sınıfın tümü ve 10. sınıfın ilk dönemi not ortalamaları, 11. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları 9. ve 10. sınıfın tümü ve 11. sınıfın ilk dönemi not ortalamaları, 12. sınıf öğrencilerinin ise akademik başarıları 9., 10. ve 11. sınıfın tümü

Tablo 2. Nitel Verilerinin Toplandığı Öğrencilerine İlişkin Sayı ve Özellikler

Okulların Başarı Durumu	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Öğretmene Göre Başarı Durumları		Toplam
			Başarılı	Az başarılı	
Üst	10	Kız	2	1	5
		Erkek	1	1	
	11	Kız	1	1	5
		Erkek	2	1	
	12	Kız	1	0	2
		Erkek	0	1	
Orta	10	Kız	1	1	5
		Erkek	1	2	
	11	Kız	2	1	5
		Erkek	1	1	
	12	Kız	1	1	4
		Erkek	1	1	
Okulların Başarı Durumu	Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Öğretmene Göre Başarı Durumları		Toplam
Alt	10	Kız	1	1	4
		Erkek	1	1	
	11	Kız	1	1	4
		Erkek	1	1	
	12	Kız	1	1	4
		Erkek	1	1	
Toplam			20	18	38

ve 12. sınıfın ilk dönemi not ortalamaları alınarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modelleri içerisinde yer alan path (yol) analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler ise içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ilk amacı doğrultusunda oluşturulan kuramsal model (Şekil 1), 10., 11. ve 12. sınıf verileri için path analizi yoluyla sınanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, araştırmacı tarafından oluşturulan kuramsal modelin ortaöğretim 10., 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden elde edilen veriler üzerinde doğrulandığı ancak 10. sınıflar için çok iyi uyum değerleri elde edilmediği bulunmuştur.

Analiz sonucunda kuramsal modellerin ki kare ($\chi^2_{10} = 104.01, p < .01; \chi^2_{11} = 40.49, p < .01; \chi^2_{12} = 45.20, p < .01$) yıllık uyum indeksi manidar çıkmıştır. Bu değer manidar çıkması modelin uyum göstermediği şeklinde yorumlanmasına rağmen (Hoyle, 1995; Sümer, 2000) büyük örneklerde tek başına çok fazla anlam ifade etmemektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Bu nedenle daha iyi bir ölçüt olan ki kare değerinin serbestlik derecesine oranına (χ^2/sd) bakılmıştır. Bu oranın kabul edilebilir değeri $\chi^2/sd \leq 5$ olmalıdır (Kline, 2005). Yapılan analize bakıldığında ise bu değer 10. sınıflar için belirlenen kesme noktasından biraz daha yüksek olduğu ($\chi^2/sd = 5.47$), 11. ve 12. sınıflar için ($\chi^2/sd_{11} = 2.02; \chi^2/sd_{12} = 2.37$) ise kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Yapılan analiz sonucunda 10. sınıflar için test edilen kuramsal modelin uyum indekslerinden biri olan RMSEA incelendiğinde yüksek olarak kabul edilen 0.10 değeri elde edilmiştir. RMSEA'nın 0.00-0.05 aralığında olması mükemmel ve 0.06-0.08 aralığında olması iyi uyuma işaret ederken, 0.09- 0.10 aralığında olması zayıf uyuma işaret etmektedir.

Tablo 3. Onuncu Sınıf Verilerinin Oluşturulan Kuramsal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Kuramsal Model	χ^2	sd	χ^2/sd	<i>p</i>	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
10. sınıf	104.01	19	5.47	0.00	0.87	0.95	0.93	0.92	0.09	0.10
11. sınıf	40.49	20	2.02	0.01	0.95	0.98	0.97	0.94	0.04	0.05
12. sınıf	45.20	19	2.37	0.00	0.92	0.97	0.95	0.90	0.06	0.07

Tablo 4. Onuncu, 11. ve 12. Sınıflar için Kuramsal Modellerdeki β , *t* ve R^2 Değerleri

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	Sınıf Düzeyi	β	St Hata	<i>t</i>	R^2
Kaygı_duyuşsal			10	.36	.02	18.39*	
			11	-.05	.10	-.53	
			12	-.17	.04	-4.60*	
Kaygı_kuruntu			10	.37	.03	11.04*	
			11	-.59	.16	-4.07*	
			12	-.62	.04	-15.74	
Baskı (Sınav baskısı)	----->	Başarı	10	.11	.02	4.46*	$R^2_{10} = .80$ $R^2_{11} = .08$ $R^2_{12} = .44$
			11	-.06	.12	-.52	
			12	.02	.06	.32	
İletişim _{zihinsel} (ILZ)			10	.17	.02	8.66*	
			11	-.41	.14	-2.74*	
			12	.10	.04	2.63*	
İletişim _{tepkisel} (ILT)			10	.01	.02	.46	
			11	.07	.15	.65	
			12	.02	.06	.35	
İletişim _{duyuşsal} (ILD)	----->	Başarı	10	-.05	.03	-2.25*	$R^2_{10} = .80$ $R^2_{11} = .08$ $R^2_{12} = .44$
			11	-.02	.16	-.26	
			12	.07	.06	1.21	
Tzaman (Test çözmeye ayrılan zaman)			10	-.43	.30	-1.47	
			11	2.85	.80	3.56*	
			12	-1.50	.40	-3.78*	
Etkinlik (Sosyal etkinliğe ayrılan zaman)			10	.10	.15	.65	
			11	1.44	1.02	1.33	
			12	.61	.16	-3.81*	
Baskı (Sınav baskısı)	----->	Kaygı_duy	10	.64	.07	9.00*	$R^2_{10} = .16$ $R^2_{11} = .04$ $R^2_{12} = .02$
			11	.23	.05	4.30*	
			12	-.05	.07	-.66	
Giderler (Sınav için yapılan harcamalar)			10	-.40	.28	-1.41	
			11	.11	.20	.55	
			12	.58	.22	2.61	
Baskı (Sınav baskısı)	----->	Kaygı_kur	10	.28	.04	6.62*	$R^2_{10} = .10$ $R^2_{11} = .08$ $R^2_{12} = .22$
			11	.19	.03	5.76*	
			12	.33	.06	5.41*	
Giderler (Sınav için yapılan harcamalar)	----->		10	-.17	.17	-1.02	
			11	.22	.12	1.76	
			12	1.79	.19	9.37*	

Tablo 4 (devam). Onuncu, 11. ve 12. Sınıflar için Kuramsal Modellerdeki β , t ve R^2 Değerleri

Bağımsız Değişkenler	İlişkinin Yönü	Bağımlı Değişkenler	Sınıf Düzeyi	β	St Hata	t	R^2
Baskı (Sınav baskısı)	----->	ILZ	10	.34	.06	6.06*	$R^2_{10} = .09$ $R^2_{11} = .01$ $R^2_{12} = .01$
			11	.01	.05	.15	
			12	.11	.07	1.74	
10	.63		.38	1.64			
11	.70		.34	-2.10*			
12	-.16		.19	-.81			
Etkinlik (Sosyal etkinliğe ayrılan zaman)	----->	10	.11	.05	2.17*	$R^2_{10} = .02$ $R^2_{11} = .37$ $R^2_{12} = .16$	
		11	.66	.04	15.37*		
		12	.44	.05	8.86*		
10	.62	.36	1.75				
11	1.31	.37	3.59*				
12	-.29	.14	-2.03*				
Baskı (Sınav baskısı)	----->	ILD	10	.07	.05	1.43	$R^2_{10} = .02$ $R^2_{11} = .27$ $R^2_{12} = .11$
			11	.54	.04	12.44*	
			12	.34	.05	6.75*	
10	.67		.31	2.12*			
11	.88		.37	2.38*			
12	-.39		.15	-2.62*			
Giderler (Sınav için yapılan harcamalar)	----->	Baskı	10	.85	.19	4.51*	$R^2_{10} = .10$ $R^2_{11} = .01$ $R^2_{12} = .02$
			11	-.09	.18	-.51	
			12	.23	.15	1.56	
10	2.36		.62	3.81*			
11	.48		.46	1.06			
12	.70		.35	2.02*			
Tzaman (Test çözmeye ayrılan zaman)	----->	10	.39	.23	1.99*	$R^2_{10} = .10$ $R^2_{11} = .01$ $R^2_{12} = .02$	
		11	-.07	.42	-.17		
		12	-.10	.14	-.73*		
Etkinlik (Sosyal etkinliğe ayrılan zaman)	----->	10	.85	.19	4.51*		$R^2_{10} = .10$ $R^2_{11} = .01$ $R^2_{12} = .02$
		11	-.09	.18	-.51		
		12	.23	.15	1.56		
10	2.36	.62	3.81*				
11	.48	.46	1.06				
12	.70	.35	2.02*				
Etkinlik (Sosyal etkinliğe ayrılan zaman)	----->	10	.39	.23	1.99*	$R^2_{10} = .10$ $R^2_{11} = .01$ $R^2_{12} = .02$	
		11	-.07	.42	-.17		
		12	-.10	.14	-.73*		

* $p < .05$

Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksi verilerle model arasında çok zayıf bir uyum olduğunu göstermektedir. Onbirinci ve 12. sınıflar için RMSEA değeri 0.08'den olduğundan kuramsal modellerin iyi uyum gösterdiği kabul edilmiştir. Diğer uyum indeksleri de (AGFI, GFI, NFI) incelendiğinde elde edilen değerler kabul edilebilir düzeydedir. Analiz sonucunda kuramsal modellerdeki β , t ve R^2 değerleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Her üç sınıf düzeyi için oluşturulan kuramsal modeller üzerinde değişkenlerin t değerlerinin anlamlılığı ve aracılık durumları da göz önüne alınarak alternatif modeller oluşturulmuş ve kurulan ilişkilere yönelik olarak karşılaştırmalar yapılmıştır. Kuramsal modellerdeki değişkenlerin aracılık durumları Sobel tarafından geliş-

tirilen ve kendi adıyla anılan Sobel Testi (Preacher ve Leonardelli, 2012) kullanılarak incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Sobel Testi sonuçları ve t değerlerinin anlamlılığı doğrultusunda 10. sınıflar için oluşturulan modelde, yalnızca sınav giderlerinin iletişim becerilerini yordamasında sınav baskısının önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Ancak sınav giderleriyle sınav baskısı arasındaki t değerlerinin manidar olmasından dolayı bu değişkenler arasındaki yollar modelde bırakılmıştır. Bunun yanında etkinliklere ve test çözmeye ayrılan zamanın başarıyı yordamasında sınav baskısının aracı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Ayrıca iletişim becerilerinin tepkisel ve duygusal boyutunun başarıyı yordamasında manidar bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Aracılık İlişkilerinin İncelenmesinde Kullanılan Sobel Testi Sonuçları

Aracı Değişken	Değişkenler	10. sınıf		11. sınıf		12. sınıf	
		Sobel T.	<i>p</i>	Sobel T.	<i>p</i>	Sobel T.	<i>p</i>
Sınav Baskısı	Giderler → Baskı → Kaygıduy	4.47	.00**	-.497	.619	-.647	.517
	Giderler → Baskı → Kaygıkur	3.94	.00**	-.498	.618	1.477	.139
	Giderler → Baskı → ILZ	.94	.17	-.185	.852	1.097	.272
	Giderler → Baskı → ILT	.88	.18	-1.789	.073	1.510	.130
	Giderler → Baskı → ILD	.83	.20	-1.784	.074	1.495	.134
	Etkinlik → Baskı → Kaygıduy	7.99	.00**	.166	.868	.505	.613
	Etkinlik → Baskı → Kaygıkur	6.34	.00**	-.166	.867	-.708	.478
	Etkinlik → Baskı → ILZ	2.38	.01**	-.128	.898	-.650	.515
	Etkinlik → Baskı → ILT	6.55	.00**	-.166	.867	-.712	.476
	Etkinlik → Baskı → ILD	1.84	.05*	-.166	.867	-.710	.477
	Tzaman → Baskı → Kaygıduy	8.70	.00**	1.017	.308	-.672	.501
	Tzaman → Baskı → Kaygıkur	6.43	.00**	1.029	.303	1.879	.063
	Tzaman → Baskı → ILZ	2.39	.01**	.930	.351	1.235	.210
	Tzaman → Baskı → ILT	6.92	.00**	1.041	.297	1.850	.056
Tzaman → Baskı → ILD	1.20	.02*	1.040	.298	1.818	.055	
Kaygı _{kur}	Baskı → Kaygıkur → Başarı	6.26	.00**	-3.209	.001*	.704	.481
Kaygı _{duy}	Baskı → Kaygıduy → Başarı	3.02	.01**	-.497	.619	5.183	.000**
İletişim _{zih}	Baskı → ILZ → Başarı	6.49	.00**	-.199	.842	1.330	.183

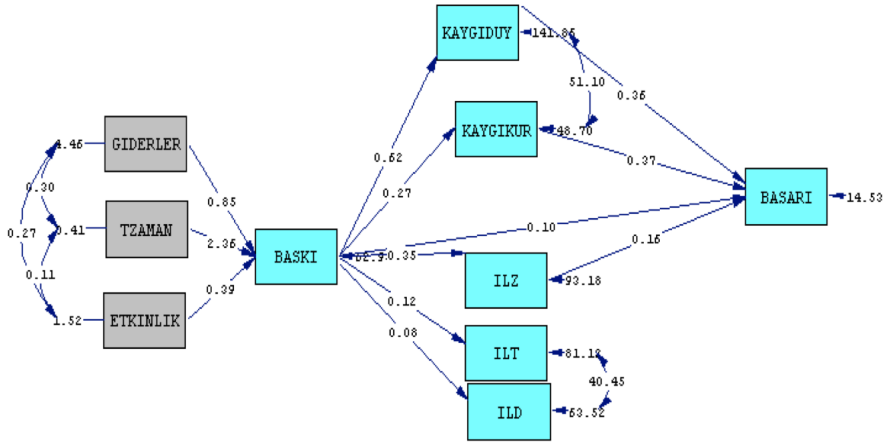
p* < .05, *p* < .01**Tablo 6.** Onuncu, 11. ve 12. Sınıf Düzeyi için Benimsenen Alternatif Modellerin Uyum İyiliği İndeksleri

Alternatif Modeller	χ^2	sd	χ^2/sd	<i>p</i>	AGFI	GFI	CFI	NFI	SRMR	RMSEA
10. sınıf	121.08	28	4.32	0.00	0.89	0.95	0.93	0.91	0.08	0.09
11. sınıf	40.02	30	1.33	0.10	0.97	0.98	0.98	0.94	0.04	0.03
12. sınıf	48.79	27	1.81	0.01	0.94	0.97	0.96	0.91	0.06	0.05

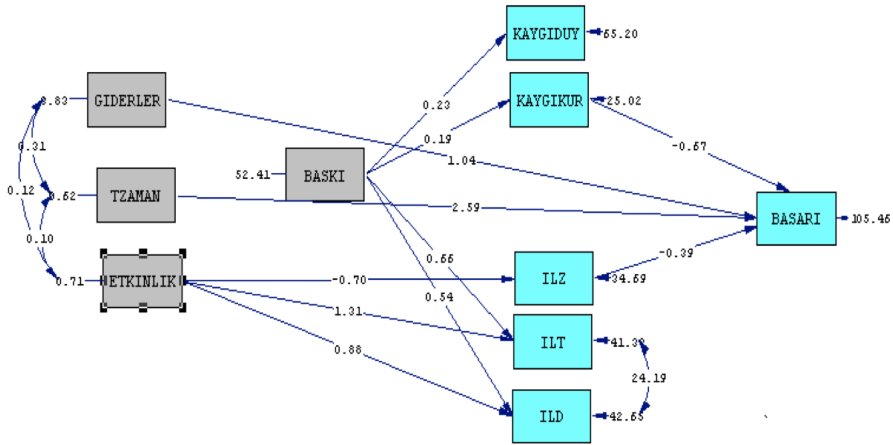
Analiz sonucunda 11. sınıflar için oluşturulan modelde, yalnızca sınav baskısının başarı üzerinde sınav kaygısının kuruntu boyutu aracılığıyla bir etkisinin olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerde aracılık durumu olmadığı *t* değerleri ve Sobel Testi sonuçlarıyla ortaya konulmuştur. Onikinci sınıflar için oluşturulan modelde ise sınav kaygısının duyuşsal boyutunun sınav baskısının başarıyı yordamasında aracı bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Tüm bu süreçler doğrultusunda *t* değerlerinin manidar olup olmaması ve her aracılık durumu için alternatif modeller üretilmiş ve bu modellerin uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. Sınıf düzeylerine göre benimsenen alternatif modellerin uyum iyiliği indeksleri Tablo 6'da verilmiştir.

Elde edilen alternatif modeller arasındaki ki kare farkları .01 düzeyinde tablo ki kare değeriyle karşılaştırılmıştır. Bu değerler tablo ki kare değerlerinden 10. sınıf ($\chi^2_9 = 21.66$), 11. sınıf ($\chi^2_{10} = 23.21$) ve 12. sınıf ($\chi^2_8 = 20.09$) için de daha küçük olduğundan manidar bulunmamıştır. Bu açıdan her üç sınıf düzeyi için aracılık ilişkileri açısından kuramsal modele tercih edilebilecek ve daha iyi uyum gösteren alternatif modeller benimsenmiştir. Bu modellerin şematik gösterimi Şekil 2, 3 ve 4'de verilmiştir.

Her üç sınıf düzeyi için benimsenen modeller karşılaştırıldığında 10. sınıflara ilişkin benimsenen modelde sınav kaygısının başarıyı olumlu etkilediği, sınav baskısının başarıyı doğrudan etkilediği ve test çözmeye ayrılan



Şekil 2. Onuncu Sınıf Verileri için Benimsenen Alternatif Model



Şekil 3. Onbirinci Sınıf Verileri için Benimsenen Alternatif Model

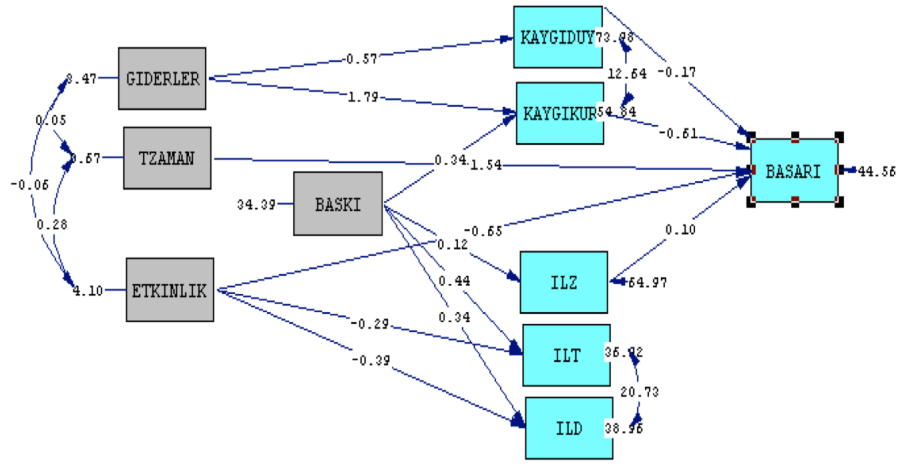
zaman, sınava hazırlık için harcanan para ve etkinliklere katılma düzeyinin sınav baskısı üzerinden başarıyı yordadığı görülmektedir. Ayrıca iletişimin yalnızca zihinsel boyutunun öğrenci başarısında etkili olduğu görülmektedir. Kurulan modeller açısından 11. sınıflarda sınav kaygısının duyuşsal boyutu başarı üzerinde etkili değilken, kuruntu boyutu olumsuz yönde başarıyı yordamaktadır. Ayrıca sınav baskısı başarı üzerinde doğrudan etkili değildir. Bunun yanında test çözmeye ayrılan zaman ve sınava hazırlık için harcanan para başarıyı olumlu yönde ve doğrudan yordamaktadır. Değişkenler açısından 10.

sınıf benzer olarak 11. sınıflarda test çözmeye ayrılan zaman başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Modeller incelendiğinde, 12. sınıflarda sınav kaygısının her iki boyutu da başarı üzerinde olumsuz yönde etkilidir. Sınav baskısı 11. sınıfların modelinde olduğu gibi başarıya dolaylı yoldan etki etmektedir. Ancak test çözmeye ayrılan zaman ve etkinliklere katılma düzeyi başarıyı olumsuz yönde ve doğrudan yordamaktadır. Diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi 12. sınıfta da iletişimin yalnızca zihinsel boyutu başarıyı yordarken diğer boyutların başarı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

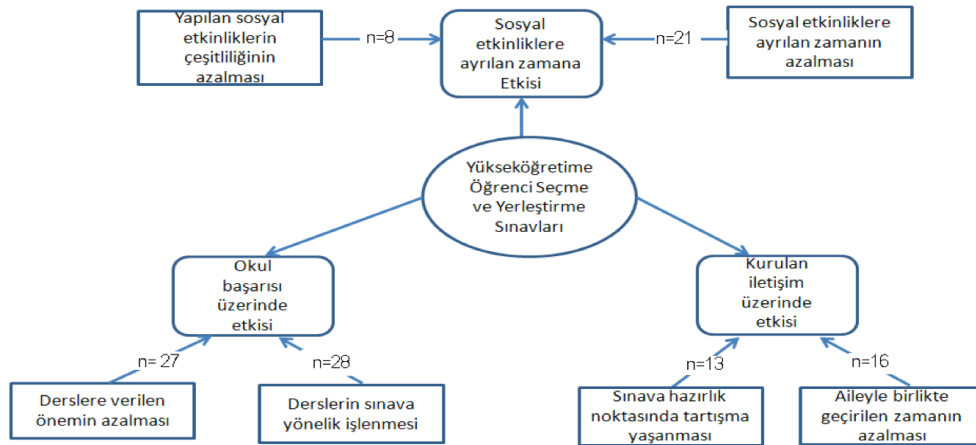
Sınava hazırlanmada yapılan harcamalar ve test çözmeye ayrılan zaman 10. sınıfta yalnızca baskı üzerinden başarıya etki ederken sınıf düzeyi arttıkça doğrudan ya da sınav kaygısı aracılığıyla başarıya etki etmektedir. İletişim becerilerinin ise yalnızca zihinsel boyutu başarı üzerinde bir etkiye sahiptir. Onuncu ve 12. sınıfta bu etki olumlu iken 11. sınıfta olumsuz yöndedir.

Ortaöğretim 10., 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Analiz sonuçları Şekil 5’de özetlenmiştir.

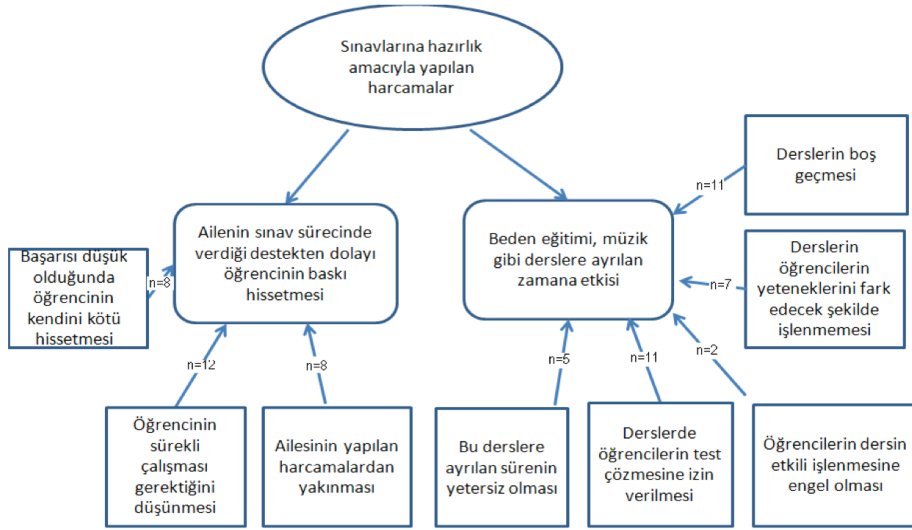
Öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde sınava hazırlık nedeniyle okul derslerine verilen önemin azaldığı, derslerin sınava yönelik işlendiği, sosyal etkinliklere daha az zaman ayrıldığı, yapılan etkinlik çeşitliliğinin azaldığı ve aileyle kurulan iletişimin tartışmaya dönüştüğü ya da azaldığı görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okul derslerine olan ilgisinin azaldığı ve derslerin etkili işlenmediği görüşünün yaygınlaştığı görülmektedir. Bununla birlikte sosyal etkinliklere ayrılan zamanın azaldığı ancak yapılan etkinliklerin çeşitliliğinin çok fazla değişmediği gö-



Şekil 4. Onikinci Sınıf Verileri için Benimsenen Alternatif Model



Şekil 5. Sınavların Okul Başarısı, Sosyal Etkinliklere ve Kurulan İletişim Üzerinde Oluşturduğu Etkilere İlişkin Öğrenci Görüşleri



Şekil 6. Sınavlara Hazırlık Amacıyla Yapılan Harcamaların Baskı Oluşturma Durumuna ve Okulda Beden Eğitimi, Müzik gibi Derslere Ayrılan Zamanın Etkili Kullanılma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

rılmaktadır. Öğrencilerin başarısının yüksek ya da düşük olması bu görüşlerde çok fazla farklılığa yol açmamıştır. Aileleriyle ve arkadaşlarıyla kurdukları iletişim açısından sınava hazırlanma noktasında yaşanan tartışmalara ilişkin görüş bildirenlerin sayısının sınıf düzeyine göre değişmediği göze çarpmaktadır. Ayrıca başarıyı yüksek öğrencilerin çoğunlukla sınıf düzeyi arttıkça aileyle ya da arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin azaldığını ve zamanlarının çoğunu ders çalışarak ya da test çözümlerini belirledikleri görülmektedir.

Ortaöğretim 10., 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin üniversite sınavına hazırlık amacıyla; aileleri tarafından yapılan harcamaların kendileri üzerinde baskı oluşturma durumuna ve beden eğitimi, müzik gibi derslere ayrılan zamanın etkili kullanılma durumuna ilişkin görüşleri içerik analizi ve betimsel analiz yoluyla çözümlenmiş ve sonuçlar Şekil 6’te özetlenmiştir.

Yapılan görüşmeler incelendiğinde, sınava hazırlık amacıyla yapılan harcamalardan dolayı öğrencilerin kendilerine baskı yaptıkları ve bu durumla ilgili olarak ailelerine karşı bir sorumluluk hissettikleri görülmektedir. Bu açıdan da öğrenciler daha fazla çalışmaları gerektiğini düşünmektedirler. Sınıf düzeyi arttıkça, sınava hazırlık amacıyla yapılan harcamalar nedeniyle ailelerinin öğrencilere doğrudan baskı oluşturma durumlarının azaldığı ancak öğrencinin kendine daha fazla baskı oluşturduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgulara ek olarak

öğrencilerin büyük bir kısmı beden eğitimi, müzik, resim gibi derslerin etkili işlenmediği ve yeteneklerini keşfetmede yol gösterici olmadığı üzerinde durmaktadırlar. Bu durumla ilgili olarak, öğrenciler bu derslere programda çok az süre ayrılmasından duydukları rahatsızlığı dile getirmektedirler. Ayrıca öğrenciler, bu derslerin programda yer alan süreçlere uygun işlenmemesi konusunda bazı öğrencilerin öğretmenlere baskı yaptığını belirtmektedirler.

Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular incelendiğinde 10. sınıf öğrencilerinin okul başarıları üzerinde sınav kaygısının her iki boyutunun ve iletişim becerilerinin yalnızca zihinsel boyutunun olumlu yönde etkisinin olduğu görülmektedir. Sınav baskısı hem sınav kaygısı değişkenleri üzerinde hem de iletişim becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Ayrıca sınav giderleri test çözmeye ayrılan zaman ve sosyal etkinliklere ayrılan zaman da başarıyı sınav baskısı üzerinden dolayı olarak etkilemektedir. Bu bulgular doğrultusunda 10. sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlanmak için yaptığı hazırlıkların okul başarısına da olumlu katkı sağlayabileceği, bu açıdan hissedilen kaygı ve baskının da başarı üzerinde olumlu katkısının olabileceği düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde düşük sınav kaygısının başarıyı olumlu etkileyeceğine ilişkin tartışmaların yapıldığı görülmektedir

(Başarı, 1990; Pekrun, 2004; Scovel, 1978).

Ayrıca 10. sınıfta, iletişim becerileri değişkeninin yalnızca zihinsel boyutu akademik başarıyı yordamada olumlu bir etkiye sahipken diğer boyutların manidar bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Yani öğrenciler, aile ve arkadaşlarıyla iletişim kurarken kendilerine ve birbirlerine verdikleri zihinsel iletiler okul başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak öğrencilerin tepkisel/davranışsal ve duygusal olarak verdikleri/aldıkları iletiler başarıları üzerinde bir etki oluşturmamaktadır.

Benimsenen alternatif modelde 11. sınıf öğrencilerinin okul başarıları üzerinde sınav kaygısının kuruntu/endişe boyutunun ve iletişim becerilerinin zihinsel boyutunun olumsuz etkisinin olduğu görülmektedir. Ayrıca sınav kaygısının kuruntu boyutunun başarı üzerinde kısmen aracı bir değişken olduğu görülmektedir. Yani sınav baskısı kaygı değişkeninin kuruntu boyutu aracılığıyla başarıya etki etmektedir.

Öğrencilerin okul başarıları üzerinde özellikle sınav kaygısının bilişsel boyutu olarak tanımlanan endişe/kuruntu boyutunun olumsuz bir yordayıcı olması duygusal boyutun ise etkili bir yordayıcı olmaması üzerinde durulmalıdır. Sınav kaygısının endişe/kuruntu boyutu bireyin başarısızlık korkusu yaşaması, yeteneğiyle ilgili kuşku duyması vb. sorunları içerir (Öner, 1990; Salame, 1984). Bu öğrenciler 11. sınıfta olduklarından sınava yönelik olarak başarısızlık korkusu hissetme ya da kendi yapabileceklerini tam olarak bilememe duygusu yaşayabilirler. Bu açıdan yalnızca bilişsel düzeyde yüksek kaygı duyabilir ve bu kaygı başarılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Benimsenen modelde iletişim becerilerinin zihinsel boyutu, etkinliklere harcanan zamanın başarı üzerindeki etkisine aracılık etmektedir. Test çözmeye ayrılan zamanın ve sınav giderlerinin de başarı üzerinde doğrudan ve olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir.

Bu bulgulara ek olarak 12. sınıf öğrencilerinin okul başarıları üzerinde sınav kaygısının her iki boyutunun ve etkinliklere ayrılan zamanın ve test çözmeye ayrılan zamanın olumsuz yönde bir etkisi olduğu görülmektedir. Bunun yanında, iletişim becerilerinin yalnızca zihinsel boyutunun okul başarıları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada sınav kaygısı yüksek olan bireylerin bilişsel yeterliklerini sağlıklı kullanamadığı (Cassady, 2004; Sullivan, 2002), dikkatlerini toplamakta zorlandıkları (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002) ve akademik başarılarının daha düşük olduğu (Ergene, 1994; Öner, 1990) vurgulanmaktadır. Ayrıca 12. sınıflarda sınav baskısı, başarıyı sınav kaygısının endişe/kuruntu boyutu üzerinden yordamaktadır. Bunun yanında sınava hazırlık için yapılan harcamalar da başarıyı sınav kaygısı değişkeni üzerinden yordamaktadır. Çözümleme sonucu elde edilen bulgular göz önüne alındığında öğrencilerin hissettikleri baskının sınav yaklaştıkça kaygıya dönüştüğü ve harcamaların da kaygı

düzeylerini arttırdığı görülmektedir. Bunlara ek olarak diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi iletişim becerilerinin yalnızca zihinsel boyutu başarıya olumlu katkı sağlarken diğer boyutların bir etkisinin olmadığı görülmektedir. İletişim kurmada kendini yeterli bulan ve kendini ifade edebilen bireylerin başarılarının yüksek olduğu ve daha az kaygı, stres yaşadıkları vurgulanmaktadır (Ünlü, 2008).

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde ise öğrencilerin sınava hazırlık amacıyla sosyal etkinliklere daha az zaman ayırdıkları, okul derslerine olan ilgilerinin azaldığı, aileleriyle ve arkadaşlarıyla kurdukları iletişim olumsuz etkilendiği ve zamanlarının çoğunu ders çalışarak veya test çözümlerini belirledikleri görülmüştür. Bu bulgu Kelecioğlu (2002)'nin, "Ortaöğretim Öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavları ve Sınavın Öğrenimlerine Etkisi Hakkındaki Görüşleri" adlı çalışmasında elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. Bununla beraber öğrencilerin sınava hazırlık için yapılan harcamalardan dolayı kendi kendilerine baskı yaptıkları ve ailelerine karşı bir sorumluluk hissettikleri bulunmuştur. Benzer sonuçlara MEB (2010), tarafından yapılan "Seviye Belirleme Sınavının (SBS) Değerlendirilmesi" adlı çalışmada da ulaşılmıştır. Bu çalışmada SBS'nin duygusal, psikolojik, sosyal ve fiziksel açıdan öğrenciler, veliler ve öğretmenler üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu bulunmuştur. Araştırmada SBS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerinin arttığı ve öğrencilerin kendilerini baskı altında hissettiği vurgulanmıştır. Eşme ve Temel (2004), üniversiteye giriş sınavının öğrenciler açısından önemini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğrencilerin sınav hazırlığı için büyük bir zaman ayırdığı ve buldukları yaşı gerektirdiği birçok etkinliği ertelemek zorunda kaldıklarını ortaya koymuştur.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin çoğunun beden eğitimi, müzik, resim gibi derslerin etkili işlenmediğini ve bu derslerin yeteneklerini keşfetmede yol gösterici olmadığını vurgulamasıdır. Ancak öğrenciler bu durumla ilgili olarak, bu derslere ayrılan sürenin programda çok az olmasına dikkat çekmişlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ortaöğretim öğrencilerine sınıf düzeylerine göre sınav kaygısını ve sınav baskısını azaltıcı eğitimlerin verilmesinin, yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin okul öğrenmelerine ve derslerine yeterince önem vermemesi ve sınav kapsamında olmayan ders ya da konulara olan ilgilerinin azalması durumuna yönelik olarak eğitim paydaşlarının üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmesi için önlemler alınması önerilmektedir. Araştırma sonuçları doğrultusunda yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların okullardaki temel becerilere odaklı kazanımlara göre yeniden yapılandırılmalıdır. Giriş sınavlarında çoktan seçmeli

test maddeleri yerine olabildiğince üst düzey düşünme becerilerini yoklayacak özellikle açık uçlu ve kısa yanıt türde maddelerin kullanılmasının okul başarısı üzerindeki riskleri azaltacağı düşünülebilir. Ayrıca beden eğitimi, müzik ve resim gibi dersler öğrencilerin kendini tanımasına, yeteneklerini keşfetmesine ve entelektüel duruş kazanmasına olanak sağlayacak biçimde işlenmesi öğrencilerin gelişimine daha fazla yarar sağlayabilecektir.

Kaynaklar

- Abrams, L. M., Pedulla, J. J. ve Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: teachers opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, 42, 18-29.
- Arseven, D. A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.
- Arslantaş, Ö. (1989). *İlkokullarda eğitici kol çalışmalarında karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Aslan, N. ve Cansever, B. (2009). Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerindeki etkileri: Türkiye ve Hollanda arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 210-226.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, S. (2008). *Orta ve yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme sistemi: Bir öneri*. 18 Mart 2012, http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_363
- Baltaş, A. (2012). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygısı akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinde öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 69-79.
- Beidel, D. C., Turner, S. M. ve Taylor-Ferreira, J. C. (1999). Teaching study skills and test-taking strategies to elementary school students. *Behavior Modification*, 23, 630-646.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (2. baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Casbarro, J. (2004). Reducing anxiety in the era of high-stakes testing. *Principals*, 83(5), 36-38.
- Cassady, C. J. (2004). The influence of cognitive test anxiety across the learning-testing cycle. *Learning and Instruction*, 14, 569-572.
- Cassady, C. J. ve Johnson, E. R. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295
- Cizek, G. J. (2001). Cheating to the test. *Education Matters Journal*, 1(1), 40-47.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. ve Hanson, W. (2003). Advanced mixed methods research designs. A. Tashakkori ve C. Teddlie, (Ed.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* içinde (209-240). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çolak, N. (2006). *Eğitim sosyolojisi bakımından dershaneler ve eğitim: Üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel durum analizleri: Bursa örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ergene, T. (1994). Sınav kaygısı ile başa çıkma programının etkililiği. *3P, Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi*, 2, 10-16.
- Ersanlı, K. ve Balcı, S. (1998). İletişim Becerileri Envanterinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(2), 7-12.
- Eşme, İ. ve Temel, A. (2004). Ortaöğretim öğrencilerinin eğitimi değerlendirme araştırması: Öğrenciler ne diyor? *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma Sempozyumu*, Ankara.
- Etsey, Y. K. (1997). Teachers' and administrators perspectives and use of standardized achievement tests: A review of published research. *The Annual Meeting of American Educational Research Center*, Chicago, IL, USA.
- FairTest. (2007). The dangerous consequences of high-stakes standardized testing. *The National Center for Fair and Open Testing*, 15 Mart 2014, <http://www.fairtest.org>
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6. baskı)*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Geen, R. G. (1987). Test anxiety and behavioral avoidance. *Journal of Research in Personality*, 21, 481-488.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.
- Gündoğdu, K., Kızıltaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum İL örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. ve Klein, S. P. (2003). *Making sense of testbased accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Harlen, W. ve Deakin-Crick R. (2003). Testing and motivation for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 10(2), 169-207.
- Hess, F. M. (2002). Reform, resistance, ... retreat? The predictable politics of accountability in Virginia. D. Ravitch, (Ed.), *Brookings papers on education policy* içinde (69-122). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. London: Sage Publication Inc.
- Jehlen, A. (2003). High-stakes questions. *NEA Today*, 21(6), 8-11.
- Johnson, P. B. (2007). *High-stakes testing and no child left behind: conceptual and empirical considerations*. Authentic Educational Reform, edited by Salz and Johnson. Anticipated publication by Taylor-Francis.
- Jones, M. D., Jones, B. D. ve Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan sınavların aileler maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadeniz, E. (2005). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan*

lise son sınıf öğrencileri ve velilerinin kaygı düzeyleri, başatme yolları ve denetim odağı arasındaki ilişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Karaköy, U. F. (1995). *İlköğretim okullarında eğitsel kol çalışmaları (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144.

Keskin, B. (2001). *Endüstri meslek liselerinde sınav giren öğrencilerin sınav kaygısıyla başatmelerini sağlama üzere yapılan bir araştırma.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling.* New York: Guilford Press.

Koçkar, A. ve Gençöz, T. (2004). Personality, social support, and anxiety among adolescents preparing for university entrance examinations in Turkey. *Current Psychology*, 23(2), 138-146.

Koçkar, A., Kılıç G. ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2, 100-105.

Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement.* USA: Wiley and Sons Inc.

Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2010). High stakes testing: does secondary education examination involve any risks? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764.

Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyaya dayalı durum belirleme.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kutlu, Ö. ve Kumandaş, H. (2012). The determination of the predictive variables that the 6th, 7th and 8th grade students' status about the exam-oriented pressure towards the transition to secondary education system (in Turkey). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 2601-2604.

Lee, M. ve R. Larson (2000). The korean 'examination hell': Long hours of studying, distress and depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 249-271.

Lewis, A. C. (2003). Beyond testing. *The Education Digest*, 69, 70.

Looney, J. (2009). Assessment and innovation in education. *OECD Education Working Paper (No. 24)*, 15 Eylül 2011, www.oecd.org/edu/workingpapers

Madus, G. (1998). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 29-46.

Mastropieri, M. ve Scruggs, T. (1999). *Teaching test taking skills helping students show what they know.* Cambridge, MA: Brookline Books.

McDonald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. *Educational Psychology*, 21, 89-101.

MEB (2010). *Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) Yayınları.

Meier, D. (2002). Standardization versus standards. *Phi Delta Kappan*, 84(3), 190-198.

Orfield, G. ve Wald, J. (2000). Testing, testing: The high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. *The Nation*, 270(22), 38-40.

Öner, N. (1990). *Sınav Kaygısı Envanteri elkitabı.* İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayınları.

tirme Vakfı Yayınları.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation.* California: Sage Publications, Inc.

Pekrun, R. (2004). Test anxiety and academic achievement. N. J. Smelser ve P. B. Baltes, (Ed.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 23, 15610-15614.

Popham, W. J. (1999). Why standardized test scores don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15.

Popham, W. J. (2001a). *The truth about testing: An educator's call to action.* Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.

Popham, W. J. (2001b). Teaching to the test. *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.

Preacher, K. J. ve Leonardelli, G. (2012). *Calculation for the sobel test an interactive calculation tool for mediation tests.* 17 Aralık 2012, http://people.ku.edu/~preacher/sobel/ sobel.htm

Resnick, M. (2004). *The educated student: Defining and advancing student achievement.* Alexandria VA: National School Boards Association.

Saito, Y. (2006). Consequences of high-stakes testing on the family and schools in Japan. *KEDI Journal of Educational Policy*, 3(1), 101-102.

Sakarya, S. (1996). Sınav kaygısının bedeli ağır. *Bilim ve Teknik Dergisi*, TÜBİTAK Yayınları, C.XXIX, No: 343.

Salame, R. F. (1984). Test anxiety: Its determinants, manifestations and consequences. H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer ve C. H. Spielberger, (Ed.), *Advances in test anxiety research* içinde (83-119). Lisse, The Netherlands: Swets and Zeitlinger.

Schneider, A. L. ve Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy.* Lawrence: University of Kansas.

Schrag, P. (2000). *High stakes are for tomatoes.* 25 Ocak 2014, http://www.theatlantic.com/issues/2000/08/schrag.htm

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.

Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory.* California, CA: Consulting Psychologists Press.

Sullivan, L. (2002). The effect of test anxiety on attention and memory skills in undergraduate students. *Chrestomaty: Annual Review of Undergraduate Research at the College of Charleston*, 1, 263-273.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.

TED. (2008). *Ortaöğretime geçiş sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

TED. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi.* Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Tezci, E. (2000). Öğrenme paketleriyle hazırlanan çocuk hikayelerinin başarı ve tutuma etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2000), 74-84.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics (5. baskı).* Boston: Allyn and Bacon.

Thomas, M. R. (2005). *High-stakes testing: Coping with collateral damage.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ural, O. ve Erktin, E. (2002). Merkezi seçme sınavı hazırlıklarında veli katkısı: Bir ölçek çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 183-192.

Ünlü, S. (2008). Etkili iletişimde çatışma yönetimi. U. Demiray, (Ed.), *Etkili iletişim içinde.* Ankara: Pegem A

Yayıncılık.

ÜSYM. (1979). *Üniversitelerarası seçme sınavı geçerlik çalışması*. Ankara: AB-20-77-0020.

Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychol Bull*, 76, 92-104.

Yıldırım, C. (1983). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Eğitim Yayınları.

Yıldırım, M. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde genetik ünitesinin bilimsel bilgilerden öğretmen bilgilerine geçişinin didaktiksel dönüşüm teorisi yaklaşımıyla değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods (1. baskı)*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Summary

The Risk Factors Caused by Exams Used for Student Selection and Placement into Higher Education on the Academic Performance

Hatice Kumandaş
Artvin Çoruh University

Ömer Kutlu
Ankara University

Results obtained from the tests that are used for the purposes of monitoring and placement might also be used as an information source for determining student success, and while making decisions concerning students' success in school (Aslanoglu, 2007; Berberoglu & Kalender, 2005). While test results are sometimes used in accordance with their purpose, at times they are misused and comparing schools and students to each other leads to competition (Looney, 2009). Because of such misuse, tests that can be used to monitor student success and to make decisions about the development of students cause test anxiety, test pressure, and a deterioration in communicative skills, instead of contributing to education in schools. The professional literature tests of this kind are defined as "high-stakes tests".

It is often emphasized in Turkey that tests conducted during the process of student selection and placement have negative effects on students. It is remarked that students preparing for these tests fail to acquire the critical behavior that should be acquired in school, and the students graduate with an understanding of education that is based only on test success, that these tests attenuate student learning regarding school lessons (Kelecioğlu, 2002), that students have to spend large amount of money and time to prepare for the tests, and that they demonstrate an inclination towards behavior to learn the test in order to succeed (Beidel, Turner, & Taylor-Ferreira, 1999; Etsey, 1997; Hess, 2002; Mastropieri & Scruggs, 1999; Johnson, 2007; TED, 2010), which causes pressure on the students (Gundogdu, Kiziltas & Cimen, 2010; MEB, 2010; McDonald, 2001; TED, 2008). Moreover the literature and in research studies indicate that students preparing for tests that have a large impact, such as higher education entrance tests, take less time off for social activities (Aslan & Cansever, 2009; Arslantas, 1989; Colak, 2006; Karakoy, 1995), and that they have communication problems with their friends and with their close environ-

ment. This negatively affects the students' success on the test (Arseven, 1986).

From this perspective, there is the apprehension that higher education entrance exams cause a risk for students continuing their secondary education. This apprehension, however, has not been clearly and concretely proposed through research studies. It is necessary that the risks related to the educational success of secondary school students caused by the indicated tests are examined with a model that will be constructed in line with the aforementioned research studies; furthermore, the relationship between the variable of test success with other variables and with the variable of school success should be revealed - a subject on which little research has been conducted.

This study was conducted to propose the relationship between the school success of students enrolled in the 10th, 11th, and 12th grades of secondary school institutions and the risk factors thought to be posed by the tests conducted for student selection and placement into institutions of higher education (Examination for Entrance to License Studies and Examination for Placement into License Studies); the study also aimed to examine the factors that lie behind this relationship.

Method

In this study, a combined research method was employed, in which qualitative and quantitative research methods were used together. In studies where a combined research method is employed, instead of a single method, qualitative and quantitative methods that support each other are used in conjunction. In this respect, the combined method enables more extended analyses regarding the issue that is studied (Creswell & Plano Clark, 2007). There are different designs that can be used in the combined method. This study employed the "exploratory design" method.

Sample and Population

The population of this study consisted of the Anatolian High Schools in the districts of Çankaya, Mamak, and Yenimahalle districts in Ankara. The study was conducted on a sample selected from this population. Maximum diversity sampling, a non-random purposive sampling method, was used for the quantitative side of the study. For the collection of qualitative data, maximum diversity sampling and deviant case sampling methods from amongst purposive sampling methods were used.

Data Collection and Data Analysis

In the study, the Test Anxiety Inventory, Communicative Skills Inventory, Test Pressure Inventory, the validity and reliability of all of which have been proved, and the Student Information Survey and Student Interview Form, which were developed by the researcher were used. In the analysis of the data obtained on the quantitative side of the research, path analysis, one of the structural equality models, was employed. The data obtained from the interviews conducted for the qualitative side of the research were analyzed with the content analysis method.

Findings and Interpretation

Scrutinizing the findings from the quantitative side of the research demonstrated that the theoretical model that the researcher developed was verified by the data obtained from students enrolled in the 10th, 11th, and 12th grades of institutions of secondary education, although

the adaptation scores obtained from the 10th graders were not seen not to be satisfactory. When the models that were developed are examined, it is seen that as grade levels increase, the increase that occurs in the time spent studying for the test, the amount of money that is spent for preparation for the test, test pressure, and test anxiety have negative effects on test success. Communicative skills on the other hand, predicted success only on the basis of the cognitive aspect. Moreover, while communicative skills negatively predicted test success for 11th graders, they contributed positively to test success for 10th and 12th graders. When the data obtained from the qualitative side of the research were analyzed, it was seen that as grade levels increased, students took less time off for social activities and their interest in school lessons diminished. Furthermore, the analysis of the data indicated that regarding the communication of students with their families and friends, the discussions they had did not change according to grade level, but that students with high levels of success stated that their communication with family and friends decreased as they progressed to higher grade levels and spent more time studying for the test. In addition to these findings, the data showed that as grade levels increased, students placed more pressure on themselves and felt more responsibility towards their parents because of test preparation expenses. Most of the students stated that classes such as physical education, music or art are not effectively implemented, and that these classes do not guide them towards discovering their talents. On the same subject, students mentioned the fact that very few hours are allocated in the schedule for these classes.