



ARAŞTIRMA MAKALESİ

LGS Sınavının Öğretme-Öğrenme Sürecine Yansımalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*

Adem UYSAL, Milli Eğitim Bakanlığı, Güzelyurt Şehit Asteğmen Tayyar Milat Ortaokulu, Muğla, e-posta: ademuysal4820@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3767-8646>

Prof. Dr. Necdet AYKAÇ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla, e-posta: necdetaykac@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8020-713X>

Öz

Bu araştırmanın amacı, LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımaları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu çerçevede LGS sınavının; öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına, ders içi iletişime ve öğretmenlerin duygularına nasıl yansıtıldığını belirlemek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu; branşı, cinsiyeti, hizmet süresi ve çalışılan kurum açısından farklı özelliklere sahip 18 öğretmen ile cinsiyet, yaş ve eğitim alınan kurum açısından farklı özelliklere sahip, LGS sınavına giren 36 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, öğretmen çalışma grubuna yönelik geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” ve öğrenci çalışma grubuna yönelik geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” yardımıyla toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını ve öğretmenlerin duygularını olumsuz etkilediği bunun yanında LGS ile birlikte ders içi iletişimde artışın gerçekleştiği tespit edilmiştir.

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Anahtar Kelimeler: LGS Sınavı, Öğretme-Öğrenme Süreci, Öğretmen Davranışları.

Makale Gönderme Tarihi: 01.04.2023

Makale Kabul Tarihi: 10.07.2023

Önerilen Atıf:

Uysal, A. ve Aykaç, N A. (2023). LGS Sınavının Öğretme-Öğrenme Sürecine Yansımalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(7): 897-915.



Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences

2023, 6(7): 897-915. DOI:10.26677/TR1010.2023.1255

ISSN: 2667-422X Dergi web sayfası: www.sobibder.org



RESEARCH PAPER

Teacher and Student Opinions on Reflections of LGS Exam on Teaching-Learning Process

Adem UYSAL, Ministry of National Education, Güzelyurt Martyr Astegmen Tayyar Milat Secondary School, Muğla, e-mail: ademuysal4820@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3767-8646>

Prof. Dr. Necdet AYKAÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Muğla, e-mail: necdetaaykac@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8020-713X>

Abstract

The purpose of this research is to determine the opinions of teachers and students about the reflections of LGS exam on the teaching-learning process. In this context, LGS exam; It is aimed to determine how teaching strategy-method-techniques, course materials, measurement and evaluation tools are reflected in the selection and use, in-class communication and teachers' emotions. In the study the explanatory case study model, one of the qualitative research methods, was used. The study group of the research; It consists of 18 teachers with different characteristics in terms of branch, gender, length of service and the institution they work for, and 36 students who are taking LGS exam with different characteristics in terms of gender, age and institution of education. The data of the study were collected through "Semi-Structured Teacher Interview Form" for the teacher study group and "Semi-Structured Student Interview Form" for the student study group. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis method. As a result of the research, it has been determined that LGS negatively affects the selection and use of teaching strategy-methods and techniques, course materials, measurement and evaluation tools and teachers' emotions and there is an increase in in-class communication with LGS.

Keywords: LGS Exam, Teaching-learning Process, Teacher Behaviors.

Received: 01.04.2023

Accepted: 10.07.2023

Suggested Citation:

Uysal, A. and Aykaç, N. (2023). Teacher and Student Opinions on Reflections of LGS Exam on Teaching-Learning Process, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(7): 897-915.

GİRİŞ

Eğitim bir sosyal sistem olarak üç temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler; öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitimin etkililiği ve amaçlarına en üst düzeyde ulaşabilmesi bu öğeler arasındaki uyuma bağlıdır. Öğrenci, öğretmen ve eğitim programları arasındaki ilişkinin belirli niteliklere sahip olması gerekir. Bu üç öğeden birisinin istenilen niteliklerden yoksun olması eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Ancak bu öğelerden öğretmen ögesi, diğer iki öge olan öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücünden dolayı eğitim sistemini etkileyen en önemli öge olarak kabul edilmektedir (Karagözoğlu, 1987).

Eğitimin amaçlarına ulaşmak için öğretmen ve öğrenciler sahip oldukları bilgi ve yaşantıları sınıf ortamında paylaşırlar. Öğretmenlerin sınıf içinde sergiledikleri davranışlar eğitimin amaçlarına ulaşma düzeyini etkilemektedir (Doğruer, 2007). Öğrenciler aldıkları bilgileri kendi yaşam süzgeçlerinden geçirerek anlamlaştırır veya ilgisiz kılar. Öğretmenler, bilgilerin anlamlı bütünlük halinde öğrencide yer etmesi için sınıf içinde yapacağı etkinlikleri iyi planlamalı, öğrencilerin bilgiyi öğrenebilmesi için isteklendirmeli ve hazırlamalıdır. Bu da öğretmenin belirleyeceği öğretim yöntem ve tekniklerine bağlıdır (Alberto, 1999 akt. Bayındır, 2001). Öğretmenlerin sınıf içinde gerekli araç-gereçleri kullanması, uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanması, sınıf atmosferini ve düzenini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlemesi ve öğrencilerin derse aktif katılımını sağlaması öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Soydal, 2006).

Türkiye’de özellikle son otuz yıl içerisinde ortaya çıkmış olan ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavları öğretmenlik mesleğiyle ilgili önemli değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Bu sınavların Türk eğitim sistemine girmesiyle birlikte öğretmenler sınav sisteminin bir parçası olarak öğrencileri sınavlara hazırlayan kişiler konumuna gelmiştir (Eşme, 2002). 2014 yılına kadar öğrenci başarı puanlarının genel olarak açıklanması sebebiyle öğrenci başarısıyla öğretmen performansları arasında doğrudan bir ilişki kurulamazken, TEOG sınavıyla birlikte öğrencilerin derslere göre aldıkları başarı veya başarısızlıktan öğretmenlerin sorumlu tutuldukları görülmektedir. Öğrencilerin merkezi sınavlarda gösterdikleri başarıdan yola çıkarak okulların ve öğretmenlerin karşılaştırılması ve performanslarına göre sıralanması velilerin gösterilen performansa göre okul ve öğretmen seçiminde bulunmalarını beraberinde getirmektedir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde baskı oluştururken okullarda verilen eğitimin de giderek daha çok sınav merkezli olarak şekillenmesine neden olmaktadır (Buyruk, 2014; Kırkağaç ve Bayrak, 2019).

Alan yazın incelendiğinde TEOG ve SBS gibi merkezi sınavların öğretim sürecini ve ölçme ve değerlendirme işlemlerini olumsuz etkilediği, öğretim yöntem ve tekniklerinde değişikliğe gidildiği, test çözümüne ağırlık verildiği, sınavlarda çoktan seçmeli sorulara yer verildiği, sınav odaklı anlatıma ağırlık verildiği şeklinde kendini gösterdiği saptanmıştır (Çelikel ve Karakuş, 2017; Çetin ve Ünsal, 2019; Çiftçi, 2018; EARGED, 2010). Öğretmenlerin derslerdeki tutumları, davranışları ve uyguladıkları yöntemler öğrenci davranışı ve başarısını etkileyen önemli faktörlerin başında gelmektedir (Erden, 2001). Bu nedenle LGS’nin öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecine nasıl yansığının araştırılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu çalışma LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımaları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. LGS sınavının öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
2. LGS sınavının ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

3. LGS sınavının ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
4. LGS sınavının ders içi iletişime yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
5. LGS sınavının öğretmenlerin duygularına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden açıklayıcı durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, “nasıl” ve “niçin” sorularının temele alındığı, araştırmacının kontrolünün olmadığı bir olgu veya olayın derinlemesine incelendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2016: 97) durum çalışmasını, “araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları (örneğin gözlemler, mülakatlar, görsel-ışitsel materyaller ve dokümanlar ve raporlar) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışmada LGS sınavının öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin, ders araç-gereçlerinin, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına, ders içi iletişime ve öğretmenlerin duygularına nasıl yansıdığını belirlemek amaçlandığı için açıklayıcı durum çalışması deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 8.sınıf derslerine giren Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin her birinden üçer tane olmak üzere 18 branş öğretmeni ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılında 8.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olup LGS sınavına girecek olan 36 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen ve öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Çalışmada branşı, cinsiyeti, hizmet süresi ve çalışılan kurum açısından farklı özelliklere sahip öğretmenler ve cinsiyet, yaş ve eğitim alınan kurum açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerle görüşmeler yapılarak maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımaları hakkında öğretmen ve öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla öğretmen ve öğrenci çalışma gruplarına yönelik iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Öğretmen çalışma grubuna yönelik geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde yer alan sorular, öğretmen çalışma grubunun demografik bilgilerini belirlemek amacıyla, görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan sorular ise LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımaları hakkında öğretmen görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Öğrenci çalışma grubuna yönelik geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” da iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde yer alan sorular, öğrenci çalışma grubunun demografik bilgilerini belirlemek amacıyla, görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan

sorular ise LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımaları hakkında öğrenci görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmen ve öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin analizini yapmak için Yıldırım ve Şimşek'in (2016) içerik analizi için belirttikleri "verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması" aşamaları takip edilmiştir. İlk olarak, görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktararak düz metne çevrilmiştir. Ham veriler elde edildikten sonra verilerin kodlanması ve temaların oluşturulması için araştırmacı dışında bir uzmandan yararlanılmıştır. Ham veriler birbirinden bağımsız olarak araştırmacı ve uzman tarafından kodlanmış ve kodlama işleminden sonra araştırmacı ve uzman tarafından oluşturulan kodlar tartışılarak uygun temalar altında birleştirilmiştir. Buna göre oluşturulan kodlar 5 tema altında toplanmıştır. Bu temalar; "LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına yansımaları", "LGS'nin araç-gereçlerin seçimi ve kullanımına yansımaları", "LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımaları", "LGS'nin ders içi iletişime yansımaları" ve "LGS'nin öğretmenlerin duygularına yansımaları" olarak ifade edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerini karşılaştırmalı olarak inceleyebilmek için öğretmen ve öğrenci çalışma grubundan elde edilen veriler aynı tablo üzerinde gösterilmiş ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda bulgular kısmında sırasıyla açıklanmıştır. Tema ve temaya ait kodları örneklendirmek için öğretmenler Ö1, Ö2, ..., Ö18 ve öğrenciler OÖ1, OÖ2, ..., OÖ36 şeklinde kodlanarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerden yapılan alıntılara metin içerisinde italik şekilde yer verilmiştir. Yapılan alıntılarda herhangi bir sıralama gözetilmemiştir. Sadece temada çeşitliliği yansıtacak şekilde, konu hakkındaki benzer görüşlere tekrara düşmeden yer vermeye çalışılmıştır. Son olarak, elde edilen bulgular yorumlanarak sonuçlar çıkarılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği İçin Yapılan Çalışmalar

Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre nitel araştırmalarda "iç geçerlik" yerine "inandırıcılık", "dış geçerlik" yerine "aktarılabirlik", "iç güvenirlilik" yerine "tutarlık" ve "dış güvenirlilik" yerine "teyit edilebilirlik" kavramları tercih edilmektedir.

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

Çalışmanın aktarılabirliğini sağlamak amacıyla çalışmanın her aşaması ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve bulgular ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmada öğretmenler için Ö1, Ö2, ..., Ö18 ve öğrenciler için OÖ1, OÖ2, ..., OÖ36 kodları kullanılarak öğretmen ve öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın aktarılabirliğini sağlamak

için çalışma grubundaki öğretmen ve öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır.

Çalışmanın tutarlılığını sağlamak amacıyla ham veriler elde edildikten sonra verilerin kodlanması ve temaların oluşturulması için araştırmacı dışında bir uzmandan yararlanılmıştır. Ham veriler birbirinden bağımsız olarak araştırmacı ve uzman tarafından kodlanmış ve kodlama işleminden sonra araştırmacı ve uzman tarafından oluşturulan kodlar tartışılarak uygun temalar altında birleştirilmiştir.

Çalışmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacının tüm süreçleri bilgisayar ortamında araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

BULGULAR

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

LGS'nin Öğretim Strateji-Yöntem-Tekniklerin Seçimi ve Kullanımına Yansımaları

Çalışmada “LGS sınavının öğretim strateji-yöntem-tekniklerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. LGS'nin Öğretim Strateji-Yöntem-Tekniklerin Seçimini ve Kullanımına Yansımalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Olumsuz Görüşleri

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

Tablo 1 incelendiğinde, LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimini ve kullanımına yansımalarına ilişkin olarak görüşülen 18 öğretmenden 16'sı bazı öğretim strateji-yöntem-tekniklere daha çok ağırlık verdiklerini, 13'ü bazı öğretim strateji-yöntem-teknikleri kullanmayı bıraktıklarını, 8'i LGS soruları paralelinde daha çok örnek soru çözdüklerini, 5'i dersi daha hızlı işlediklerini ve 3'ü ise daha çok konu tekrarı yaptıklarını ifade etmişlerdir. LGS'nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimini ve kullanımına yansımalarına ilişkin olarak ise görüşülen 36 öğrenciden 25'i öğretmenlerin bazı öğretim strateji-yöntem-tekniklere daha çok ağırlık

verdiklerini, 19'u öğretmenlerin bazı öğretim strateji-yöntem-teknikleri kullanmayı bıraktıklarını, 22'si öğretmenlerin LGS soruları paralelinde daha çok örnek soru çözdüklerini, 2'si öğretmenlerin dersi daha hızlı işlediklerini ve 5'i öğretmenlerin daha çok konu tekrarı yaptıklarını ifade etmişlerdir.

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

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

Ö4: "4 yıldır LGS 8.sınıf öğretmenliği yapıyorum ama daha önceki yıllarda 6'ya ya da 7'ye girdiklerim de oldu. Orada mesela daha fazla kitap etkinlikleri yapabiliyorken ya da istasyon etkinlikleri, drama etkinlikleri, kulüp çalışmaları devreye giriyorken burada maalesef onu yapamıyorsun. Çünkü çok kısıtlı sürenin içerisinde adeta bir maraton koşuyoruz."

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

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

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

OÖ5: "Tabi ki de düşünüyorum. Verdiği şeyler sınav sistemiyle bağdaşlı. Soru tipleri, MEB'in yolladığı soru tipleriyle bağdaşlı şeyler. LGS'den kaynaklı laboratuvar kullanımında biraz azalma oldu. Daha çok soru çözümüne yöneldiğimiz için biraz azalma oldu."

OÖ6: "Maalesef LGS dönemine girdiğimizden beri deneylerde bayağı bir azalma oldu. Daha çok soru ve konu odaklı gidiliyor."

OÖ20: "Geçen yıllarda yarışma ya da oyun yapıyorduk. Bu yıl yapmadık. Çünkü LGS için deneme çözüyoruz."

OÖ32: "LGS'ye gireceğimiz için daha çok soru çözüyoruz."

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

LGS'nin Ders Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Yansımaları

Çalışmada "LGS sınavının ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. LGS'nin ders araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. LGS'nin Ders Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Yansımalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

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

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

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

Ö5: "Şimdi mesela ben geçenlerde üçgen çiziminde pergel, cetvel ve iletki çocuklar bunların hiçbirini kullanmayı bilmiyor. Pergelin cetvelin iletkinin ne olduğunu bilmiyorlar, ben onu çizdirmekle vakit harcayacağım ama sınavda sonuçta çizdirmiyor, çizdirilmiş olan şekli sorduğu için çocuğun kullanmasına veya bilmesine gerek kalmıyor."

Ö8: "Benim dersim konuşma olması, pratik yapılması gereken bir dersken, nasıl eleriz gibi soru çözme tekniklerini veriyoruz. Denemeler araç gerecimiz oluyor. Üniteyi bitirdiğimizde kullandığımız denemeler, yayınların pdf sürümleri, yani hep test üzerine araç gereçler."

Ö12: "Çok fazla etkinlik yapamıyoruz, daha çok soru çözümüne yöneliyoruz. Bu anlamda etkiliyor. Deney de yapmayınca araç gereci etkiliyor ama teknoloji anlamında olumlu yönde etkiliyor. Araç gereç olarak daha çok akıllı tahtayı kullanıyorum. Onun dışında bir şey kullanmıyoruz."

Ö15: "LGS şöyle etkiliyor: sınav kaygısı, sınav durumu olduğu için zamanı çok iyi planlamak gerekiyor. Ara sınıflarda çok geniş işleyebileceğimiz konuları 8.sınıflarda biraz daha zamanı kısıtlı tutarak işliyoruz ki bol tekrar, çocukların yanlışlarını, öğrenemedikleri konuları tespit edebilmek için biraz daha tempomuzu

artırdığımız durumlar oluyor. Yani 8.sınıflarda sınavın olması araç gereç kullanımını biraz etkiliyor, sınırlandırıyor.”

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

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

OÖ12: “Bence sınav sistemi etkiliyor. LGS'ye gireceğimiz için sorulara yönelik oluyor daha çok.”

OÖ15: “Bence kesinlikle etkiliyor. Sınav sistemi olmasa farklı araç gereç kullanabilirdi. Çünkü önemli bir sınav ve zamanımız yetmeyebilir.”

OÖ26: “Akıllı tahta kullanıyor. Önceden kartlar kullanıyorduk ama şimdi daha çok test çözdüğümüz için onlar olmuyor.”

OÖ30: “Bir kitap bir de tahtayı kullanıyor, başka bir şey kullanmıyor şu an. Sınavla alakalı. Çünkü hemen konuları yetiştirmesi gerekiyor o yüzden çok yapamıyor.”

Görüşülen öğretmen ve öğrencilerin yarıya yakını, LGS ile birlikte öğretmenlerin bazı araç-gereçleri kullanmayı bıraktıklarını ve bazı araç-gereçlerin kullanımına ise daha çok ağırlık verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla öğretmenlerin daha önceden kullandıkları harita, nesne ve modeller gibi araç-gereçleri derslerde kullanmayı bıraktıklarını bunun yerine akıllı tahta ve test kitabı gibi araç-gereçlerin kullanımına daha fazla ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Diğer taraftan görüşülen öğretmenlerin yarıya yakını ve öğrencilerin bir kısmı ise LGS ile birlikte öğretmenlerin derslerde araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Görüşülen 1 öğretmen ve 2 öğrenci ise LGS ile birlikte öğretmenlerin daha önce kullanmadıkları bazı araç-gereçleri kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir.

LGS'nin Ölçme ve Değerlendirme Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Yansımaları

Çalışmada “LGS sınavının ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. LGS'nin Ölçme ve Değerlendirme Araç-Gereçlerinin Seçimi ve Kullanımına Yansımalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Olumsuz Görüşleri

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

Tablo 3 incelendiğinde, LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin olarak görüşülen 18 öğretmenden 16'sı çoktan seçmeli test kullanımına daha çok ağırlık verdiklerini, 14'ü daha çok deneme sınavı yaptıklarını ve 12'si ise bazı ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini kullanmayı bıraktıklarını ifade etmişlerdir. LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin olarak ise görüşülen 36 öğrenciden 31'i öğretmenlerin çoktan seçmeli test kullanımına daha çok ağırlık verdiklerini, 24'ü öğretmenlerin daha çok deneme sınavı yaptıklarını ve 23'ü ise öğretmenlerin bazı ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini kullanmayı bıraktıklarını ifade etmişlerdir.

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

Ö2: "Etkiledi. Önce açık uçlu olsun, kısa cevaplı sorular hazırlıyorduk ama şimdi doğrudan test sorularına yönelik sorular hazırlıyoruz. Yazılı sınavlarımızı öyle hazırlıyoruz."

Ö5: "Sadece soru tarzımızda değişiklik var. Sonuçta aynı kazanımları ölçüyoruz. LGS'de bu çocuklar çoktan seçmeli soruları cevaplayacağı için ağırlıklı olarak kendi ölçme değerlendirmemizi de çoktan seçmeli üzerine yapıyoruz."

Ö9: "Konuyu öğrenip öğrenmedikleri için deneme vesaire yapıyoruz. Yazılıda LGS olduğu için çoktan seçmeli soruyorum. LGS olmasaydı klasik, karışık soruların olduğu sınav yapardım, kompozisyon sorardım. Şu an sınava hazırlık olsun diye tabi ki çoktan seçmeli yaptık."

Ö11: "Kullandığımız yazılı sınavlar genelde ben şu yöntemi kullanıyorum hep: boşluk doldurma, doğru yanlış, test tekniği. Ben bu üçünü kullanıyorum genelde. Daha alt kademelerde eşleştirmeler de kullanabiliyorum. LGS'de test yöntemine daha çok ağırlık verdik."

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

OÖ18: "Bize akıllı tahtadan etkinlikler yaptırıyor. Testler çözdürüyor. Ardından da deneme çözdürüyor. Sınav olmasaydı normal boşluk doldurma gibi şeylerden de sorabilirdi ama sınav olduğu için tamamı testti."

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

OÖ32: "Konuyu anlayıp anlamadığımız için öncelikle soru sorar. Eğer konuyu anladığımızı düşündüğünde bir test çözeriz genellikle konuyu pekiştirmek için. Testi de çözdükten sonra anlamadığımızı yine tekrardan konuyu anlatır. Deneme yapıyoruz. LGS olmasaydı açık uçlu, boşluk doldurma olabilirdi. Daha önceki yıllarda yapıyordu."

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

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

LGS'nin Ders İçi İletişime Yansımaları

Çalışmada "LGS sınavının ders içi iletişime yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. LGS'nin ders içi iletişime yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. LGS'nin Ders İçi İletişime Yansımalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri

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

Tablo 4 incelendiğinde, LGS'nin ders içi iletişime yansımalarına ilişkin olarak görüşülen 18 öğretmenden 11'i öğrencilerin çözemedikleri soruları daha çok sorduklarını, 6'sı öğrencilerin çalışmalarını takip ettiklerini, 2'si öğrencilerle motivasyon konuşması yaptıklarını ve 8'i ise LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerle daha az iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. LGS'nin ders içi iletişime yansımalarına ilişkin olarak ise görüşülen 36 öğrenciden 30'u öğretmenlere çözemedikleri soruları daha çok sorduklarını, 3'ü öğretmenlerin çalışmalarını takip ettiklerini ve 2'si ise öğretmenlerin kendileriyle motivasyon konuşması yaptıklarını ifade etmişlerdir.

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

Ö4: "LGS'ye hazırlanan grup ilgi istiyor, öğretmen onunla ilgilenir. Sorusunu atıyor çocuk mesela. Hocam ben etüt istiyorum diye seninle iletişim halinde oluyor. Diğerine etüdün var demek sanki bir zulümmüş gibi."

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

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

Ö18: "LGS'ye hazırlanan öğrencilerle iletişimimiz daha iyi. Çünkü çocuk mesajla veya başka araçlarla bize ulaşıyor, bana soru gönderiyor, bunlar da iletişimi geliştiren şeyler. Sınava girmeyen öğrencinin böyle bir kaygısı olmadığı için sizinle çok iletişim halinde olmuyorlar."

LGS'nin ders içi iletişime yansımalarına ilişkin öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

OÖ2: "Bence arttı. Çünkü eskiden öğretmenlerimizle tenefüslerde çok görüştüğümüzü söyleyemem. O bulunduğumuz bölgedeki nöbetçi öğretmen dışında. Artık bulabildiğimiz öğretmene gidip o konu hakkındaki sorularımızı soruyoruz."

OÖ9: "Daha çok iletişim kurmaya başladığımızı düşünüyorum. Çünkü daha çok soru çözdüğümüz için daha çok soru sorma isteği geliyor insana. O yüzden daha çok iletişim içinde oluyoruz."

OÖ17: "Evet. Çünkü hocalar daha çok önem verdiği için ben de onları dinliyorum. Onlarla daha iyi anlaşıyoruz. Bilemediğim soruların hepsini hocaya atıyorum. Onlar da bana geri dönüş yaptığı için öyle oluyor."

OÖ23: "Öğretmenlerle bu yıl daha çok mesela internette falan daha çok konuşup hangi konulardan çözememiz gerektiğini söylüyorlar. Sınavdan dolayı etkileşimimiz arttı."

OÖ32: "Var. Çünkü ne kadar soru sorsak hocayla o kadar iletişim kurduğumuz için var. Bayağı motive edici konuşmalar yapıyor bizimle."

Görüşülen öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğu, LGS ile birlikte öğrencilerin çözemedikleri soruları öğretmenlerine daha çok sorduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler, öğrencilerin yapamadıkları soruları derslerde, teneffüslerde veya öğle aralarında öğretmenlere sorduklarını, bire bir soru çözümleri yaptıklarını ve bu sayede öğrencilerin kendilerini öğretmene karşı daha yakın hissettiğini belirtmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin yarıya yakını ve öğrencilerin bir kısmı ise LGS ile birlikte öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını daha yakından takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşülen öğretmen ve öğrencilerin bir kısmı ise LGS ile birlikte öğretmenlerin öğrencilerle motivasyon konuşması yaptıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yarıya yakını ise LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerle daha az iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir.

LGS'nin Öğretmenlerin Duygularına Yansımaları

Çalışmada "LGS sınavının öğretmenlerin duygularına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. LGS'nin öğretmenlerin duygularına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. LGS'nin Öğretmenlerin Duygularına Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

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

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

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

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

Ö8: "LGS öğrencilerle ilişkiyi etkiler neden, empati yaparsınız onların yerine kendinizi koyarsınız hele hele şu içinde bulunduğumuz süreçte çok fazla etkiliyor. Çünkü öğrencilerin sıkıldığını görüyorsunuz. Bunalmış durumdalar, arkadaşlık ilişkileri kuramıyorlar ve sizinle daha yakın oluyorlar."

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

Ö17: “Çocukları derse katma anlamında sıkıntı yaşadığımız oluyor. Neden, çünkü yeni nesil soruları 1-2 gördükçe çocuklar artık bir yerden sonra pes ediyorlar. O çocukları da tekrar derse katmakta zorluk çekiyoruz. Çocuk derste dersi anlamıyorsa, dersle ilgilenmiyorsa bu sefer başka faaliyetlere dönmeye başlıyorlar, güürültü yapıyorlar, arkadaşlarına sataşıyorlar, laf atıyorlar gibi bu tarzda oluyor.”

Görüşülen öğretmenlerin tamamına yakını, LGS’nin üzerlerinde baskı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, LGS sınavında başarı beklentisinin üzerlerinde baskı oluşturduğunu ve bu durumun da eğitim hedeflerinden ödün vermelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, eğitim hedeflerinden ödün vererek sınavda başarı getireceğini düşündükleri öğretim strateji-yöntem-tekniklerini, ders araç-gereçlerini, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini seçerek kullandıklarını dile getirmişlerdir. Görüşülen öğretmenlerin bir kısmı ise LGS’nin kendilerini stresli/gergin yaptığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan görüşülen öğretmenlerin bir kısmı ise LGS’nin kendilerini motive ettiğini ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma kapsamında LGS’nin öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre LGS, öğretim strateji-yöntem-tekniklerin seçimi ve kullanımını olumsuz etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenciler, LGS ile birlikte öğretmenlerin öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla bazı öğretim strateji-yöntem-tekniklere daha çok ağırlık verdiklerini, bazı öğretim strateji-yöntem-teknikleri kullanmayı bıraktıklarını ve dersleri daha hızlı işlediklerini; öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek amacıyla LGS soruları paralelinde daha çok örnek soru çözdüklerini ve öğrencilerin verilen bilgileri daha iyi ezberleyebilmesi için derslerde daha çok konu tekrarı yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bu sonucuyla, EARGED (2010), Kahraman (2014), Ormancı, Çepni ve Ülger (2018), Çiftçi (2018), Çetin ve Ünsal (2019) ve Ömür ve Bavlı’nın (2020) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında LGS ile birlikte öğretmenlerin öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek amacıyla derslerinde uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerde sınav odaklı bir yaklaşım sergileyerek yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretim yöntem ve teknikler yerine düz anlatım, soru-cevap gibi sınava yönelik öğretim yöntem ve teknikler uyguladıkları görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecinde pasif kaldığı ve öğretmenin verdiği bilgilerin öğrenciler tarafından ezberlendiği bir öğretim sürecini de beraberinde getirmektedir. Ancak mevcut öğretim programlarının temelini oluşturan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğrenciler, öğrenme ortamının içinde aktif katılım göstermelidir. Alanla ilgili yapılan çalışmalar da öğrenen merkezli yöntemlerin öğretmen merkezli geleneksel yöntemlere göre akademik başarı ve derslere yönelik tutum açısından olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir (Çetin ve Günay, 2007; Kardeş ve Uca, 2016; Sankaya ve diğerleri, 2010; Topan, 2013; Türksoy ve Taşlıdere, 2016; Yaşar vd., 2015). Bu sebeple öğrencilerin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme ve işbirliği gibi becerilerinin geliştirilebilmesi için çevreleriyle daha çok etkileşim içinde olmalarına imkan veren işbirliğine dayalı öğrenme, sorgulamaya dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olarak yer

aldıkları yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. Aksi takdirde yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözüme, işbirliği vb. becerileri tam olarak gelişmemiş bireyler yetiştirileceği söylenebilir.

Çalışma kapsamında LGS'nin ders araç-gereçlerin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmen ve öğrencilerin yarıya yakınına göre LGS, araç-gereçlerin seçimi ve kullanımını olumsuz etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenciler, LGS ile birlikte öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla öğretmenlerin daha önceden kullandıkları harita, nesne ve modeller gibi araç-gereçleri derslerde kullanmayı bıraktıklarını bunun yerine akıllı tahta ve test kitabı gibi araç-gereçlerin kullanımına daha fazla ağırlık verdiklerini ve derslerde araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bu sonucuyla Çiftçi'nin (2018) çalışmasının sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Çiftçi'nin (2018) çalışması incelendiğinde bu durumun TEOG sınavıyla birlikte öğretmenlerin öğrencilere test tekniğini kavratmak ve konuları soru üzerinde tekrar ettirmek amacıyla test sorularının yer aldığı fotokopi çıktıları, yaprak testler, soru kitapçıkları, soru bankaları, akıllı defter ve konu özeti yaprakları gibi araç-gereçleri daha fazla kullanmaya başlamalarından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar ışığında LGS ile birlikte öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmeye daha fazla zaman ayırabilmek amacıyla öğretmenlerin harita, nesne ve modeller gibi araç-gereçleri derslerde kullanmayı bıraktıkları bunun yerine akıllı tahta ve test kitabı gibi araç-gereçlerin kullanımına daha fazla ağırlık verdikleri ve derslerde araç-gereç kullanımına daha az zaman ayırdıkları görülmektedir. Öğretme-öğrenme sürecinde araç-gereçlerden yararlanma, konuların daha etkili sunulmasına yardımcı olmakta ve öğrenme zamanından tasarruf sağlamaktadır. Aynı zamanda öğretimi daha zevkli ve anlaşılır kıldığı için öğrenme için ayrılan süre daha verimli geçmekte ve öğretim hizmetinin niteliği artmaktadır (Demirel, 2014). Yapılan birçok çalışma, derslerde araç gereç kullanımının olumlu yönde etkilerinin olduğunu göstermektedir (Balkan, 2007; Çapar, 2012; Kablan vd., 2013; Güneş, 2013; Şensoy ve Yıldırım, 2016; Uyanık, 2018). Derslerde farklı konulara ilişkin çeşitli araç-gereçlerle değişik etkinliklere yer verildiği, farklı öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrencilerin öğrenmelerine fırsat sunulduğu ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı bir öğretim süreci öğrenciler için daha güdüleyici olmaktadır (Aslan, 2015). Bu açıdan öğretmenlerin sadece görme ve işitme duyarlarına hitap eden akıllı tahta dışında diğer duyu organlarına da hitap eden farklı araç-gereçleri kullanılmalılarının öğrenmede kalıcılığın sağlanmasına ve öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çalışma kapsamında LGS'nin ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımına yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmen ve öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre LGS, ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerinin seçimi ve kullanımını olumsuz etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenciler, LGS ile birlikte öğrencilerin işlem becerisi ve test tekniğini geliştirebilmek amacıyla öğretmenlerin daha önceden kullandıkları boşluk doldurma testi, doğru yanlış testi, eşleştirmeli test, kısa cevaplı yazılı test ve uzun cevaplı yazılı test gibi ölçme ve değerlendirme araç-gereçlerini derslerde daha az kullandıklarını veya hiç kullanmadıklarını; bunun yerine çoktan seçmeli test kullanımına daha fazla ağırlık verdiklerini ve daha çok deneme sınavı yaptıklarını belirtmişlerdir. Araştırma bu sonucuyla, Yılmaz (2017) ve Çiftçi'nin (2018) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında sınav odaklı bir yaklaşım sergileyerek yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımların yerine çoktan seçmeli test ve deneme gibi sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uyguladıkları görülmektedir. Günümüzde okulda alınan eğitimin hedeflerinden biri de öğrencileri merkezi sınavlara hazırlayarak başarılı olmalarını sağlamaktır. Bu sebeple okullarda merkezi sınavlarda yer alan sorulara benzer sorular kullanılarak hazırlanmış sınavlar yapılmakta ve öğrencilerin değerlendirilmeleri de bu sınavların

sonuçlarına göre yapılmaktadır. Ancak, bu durum yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile bağdaşmamaktadır. Yapılandırmacıya dayalı ve öğrenme sürecine odaklanan bir yaklaşım izlenerek geliştirilen mevcut öğretim programının benimsediği ölçme ve değerlendirme sürecinin; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak çok boyutlu biçimde değerlendirilmesini sağlayacak ve öğrencilerin öğrenme sürecinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum, değer ve anlayışları günlük yaşamda kullanmalarına imkan sağlayacak ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulandığı bir süreç olması gerekmektedir (Özdemir, 2010). Bu bakımdan öğretmenlerin derslerde sonuç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yerine öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanmalarını sağlayan yapılandırmacı yaklaşıma uygun süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaları gerektiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında LGS'nin ders içi iletişime yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmen ve öğrencilerin yarısından fazlasına göre LGS, ders içi iletişimi artırmaktadır. Öğretmen ve öğrenciler, LGS ile birlikte öğrencilerin çözemedikleri soruları öğretmenlerine daha çok sorduklarını, öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını daha yakından takip ettiklerini ve öğretmenlerin öğrencilerle sık sık motivasyon konuşması yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer taraftan, öğretmenlerin yarıya yakınına göre ise LGS, ders içi iletişimi olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, LGS ile birlikte LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerle daha az iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bu sonucuyla, Yılmaz (2017) ve Çiftçi'nin (2018) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında öğrencilerin çözemedikleri soruları öğretmenlerine daha çok sormaları, öğretmenlerin öğrencilerin çalışmalarını daha yakından takip etmeleri ve öğretmenlerin öğrencilerle sık sık motivasyon konuşması yapmaları nedeniyle öğretmenler ile öğrencilerin sınav odaklı bir iletişim sürecinde buldukları ve bu sayede öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimin arttığı görülmektedir. Ancak bu durum uzun vadede öğretmen-öğrenci ilişkisine zarar verebilir. Eğitim, öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişimin başarılı olmasıyla gerçekleşmektedir. Bu nedenle eğitimde kurulacak ilişkilerin biçimi de oldukça önemlidir. Okullarda çok sayıda öğrenci ile devamlı ilişki içinde olduklarından dolayı özellikle öğretmenlerin öğrenciler ile etkin bir iletişim sürecinde bulunmaları gerekmektedir (Arslantaş, 1998). Öğretmen-öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler, cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz önemlidir (Celep, 2002). Olumlu bir iletişimin olmadığı eğitim ve öğretimde istenilen hedeflere ulaşma mümkün olmayacaktır (Vatansever-Bayraktar, 2015). Bu bakımdan öğrencilerle sürekli LGS hakkında konuşmak öğrenciler üzerinde stres ve baskıya neden olabileceği gibi öğrencileri okuldan da soğutabilir. Bu sebeple öğretmenlerin 8.sınıf öğrencileriyle sınav odaklı bir iletişim sürecinde bulunmak yerine öğrencileri çeşitli yönleri ile tanımalarına ve onlarla sağlıklı bir iletişim kurmasına fırsat verecek bir iletişim sürecinde bulunmaları gerektiği söylenebilir.

Çalışma kapsamında LGS'nin öğretmenlerin duygularına yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin tamamına yakınına göre LGS, öğretmenlerin duygularını olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, LGS sınavında başarı beklentisinin üzerlerinde baskı oluşturduğunu ve bu durumun da eğitim hedeflerinden ödün vermelerine ve derslerde sınav odaklı bir yaklaşım sergilemelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenler, LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerin derste sıkıldıklarını, dersi dinlemediklerini ve gürültü yaptıklarını; bu durumun da sınıf yönetimlerini olumsuz etkileyerek stresli/gergin hissetmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma bu sonucuyla, Buyruk (2014), Çetin ve Ünsal (2019) ve Ömür ve Bavlı'nın (2020) çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlerin LGS sınavında başarı beklentisi nedeniyle

üzerlerinde baskı hissettikleri ve LGS'ye hazırlanmayan öğrencilerin derste sıkılmaları, derisi dinlememeleri ve gürültü yapmaları gibi nedenlerle derslerde stresli/gergin hissettikleri görülmektedir. Duygular, çeşitli alanlarda bireyin ve çevresindeki kişilerin yaşam kalitesini etkilemektedir. Akademik başarı, iş performansı, mesleki edinimler, sağlıklı ve uzun bir ömür sürme ve bireysel-toplumsal olarak iyi olma durumu üzerinde duyguların etkisi oldukça fazladır (Chernyshenko vd., 2018). Öğretmenlik mesleği, öğrencilerin bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimleriyle doğrudan ilgilidir. Öğretmenlerin duygu durumları öğrenci gelişimi ve okulun işlevleri bakımından önemlidir. Öğrencilerin duygusal bakımdan gelişmelerini sağlayacak olan öğretmenlerin pedagojik alan bilgi ve becerisinin yanında duygusal özellikleriyle de mesleğini gerçekleştirebilecek durumda olmaları gerekir (Miller, 2012; Sezer, 2016). Alanla ilgili yapılan çalışmalar negatif duygular yaşayan ve bunları eylemlerine yansıtan öğretmenlerin öğrencilerin ve okulların çeşitli yönlerden gelişimini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Çalık vd., 2018; Demirtaş ve Küçük, 2016; Gasser vd., 2018; Schenke vd., 2018). Bu açıdan LGS ile birlikte öğretmenlerin üzerlerinde hissettikleri baskı, stres ve gerginliğin azaltılabilmesi için öğrencilerin LGS sınavında gösterdikleri başarı durumlarının okul yönetimi, öğrenci ve veliler tarafından öğretmene doğrudan yansıtılmaması için merkezi sınavların veli ve öğrenciler için öneminin azaltılmasını sağlayacak önlemlerin alınması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

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

KAYNAKÇA

- Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf Yönetiminde İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aslan, D. (2015). *Fen Liselerindeki Öğretim Sürecinin Yapılandırmacı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Balkan, A. (2007). *İlköğretim 7.sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Kullanımının Derse Karşı Tutuma, Başarıya ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf Yönetiminde Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Celep, C. (2002). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. (2. Basım), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chernyshenko, O., Kankaraş, M. and Drasgow, F. (2018). Social and Emotional Skills for Student Success and Wellbeing: Conceptual Framework for the OECD Study on Social and Emotional Skills, *OECD Education Working Papers*, 173, 1-136.

- Creswell, J. W. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (3.Basım), (Çeviren, Bütün, M. ve Demir, S. B.), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalık, T., Tabak, H. and Yavuz-Tabak, B. (2018). School Violence: School Administrators' Perspectives and Ways of Solution in Turkey, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 611-620.
- Çapar, T. (2012). Coğrafya Öğretmenlerinin Etkili Materyal Kullanımının Öğrencilerin Tutum, Akademik Başarı ve Hatırda Tutma Düzeylerine Etkisi: İzmir Örneği, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Çelikel, F. ve Karakuş, M. (2017). TEOG Sınavının Matematik Dersindeki Akademik Başarıyla İlişkinin ve Matematik Dersi Öğretim Süreci Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 1-18.
- Çetin, A., ve Ünsal, S. (2019). Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Çetin, O. ve Günay, Y. (2007). Fen Öğretiminde Yapılandırmacılık Kuramının Öğrencilerin Başarılarına ve Bilgiyi Yapılandırmalarına Olan Etkisi, *Eğitim ve Bilim*, 32(146), 24-38.
- Çiftçi, A. (2018). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavının (TEOG) DKAB Dersine Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Demirel, Ö. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. (20. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. ve Küçük, Ö. (2016). Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Algıları, (Editör) Beycioğlu, K., Özer, N., Koşar, D. ve Şahin, İ.: *Eğitim Yönetimi Araştırmaları E-kitap* içinde (s. 180-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğruer, G. (2007). *Ortaöğretim Okullarında Sınıf İçi İletişimde Rol Oynayan Öğretmen Davranışları*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2010). Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/sbs_deger.pdf [Erişim Tarihi: 10.03.2023].
- Erden, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. (1. Basım), İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eşme, İ. (2002). İlk ve Ortaöğretimde Ezberci Eğitim: Nedenleri, Sonuçları ve Çözüm Önerileri, *V. Türk Kültürü Kongresi: Cumhuriyetten Günümüze Türk Kültürünün Dünü, Bugünü ve Geleceği Kongresi*, Atatürk Kültür Merkezi, Ankara. ss:21-30.
- Gasser, L., Grütter, J., Buholzer, A. and Wettstein, A. (2018). Emotionally Supportive Classroom Interactions and Students' Perceptions of Their Teachers as Caring and Just, *Learning and Instruction*, 54, 82-92.
- Güneş, N. M. (2013). *İlköğretim Fen Teknoloji Dersinde 3 Boyutlu Görsel Materyal Kullanımının Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Tutuma Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kablan, Z., Topan, B. ve Erkan, B. (2013). Sınıf İçi Öğretimde Materyal Kullanımının Etkililik Düzeyi: Bir Meta-analiz Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1629-1644.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.

- Karagözoğlu, G. (1987). Yükseköğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 34-46.
- Kardaş, M. N. ve Uca, N. (2016). Aktif Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı, Tutum ve Uygulamalara Yönelik Görüşleriyle İlişkisi: Bir Meta-analiz Çalışması, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 118-130.
- Kırkağaç, Ş. ve Bayrak, C. (2019). TEOG Sınavının Öğretmenler Üzerinde Yarattığı Performans Algısının İncelenmesi: Kütahya Örneği, *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 761-786.
- Miller, P. (2012). Ten Characteristics of a Good Teacher, *English Teaching Forum*, 50(1), 36-38.
- Ormancı, Ü., Çepni, S. ve Ülger, B.B. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları Hakkındaki Görüşleri, *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15.
- Ömür, Y. E. ve Bavlı, B. (2020). Standart Sınavlar ve Dönüşen Öğretmen Kimliği, *Journal of Economy Culture and Society*, Özel Sayı, 117-137.
- Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlilikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 787-816.
- Sarıkaya, M., Güven, E., Göksu, V. ve Aka, E. İ. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğrencilerin Akademik Başarı ve Bilgilerinin Kalıcılığı Üzerine Etkisi, *İlköğretim Online*, 9(1), 413-423.
- Schenke, K., Ruzek, E., Lam, A. C., Karabenick, S.A. and Eccles, J. S. (2018). To the Means and Beyond: Understanding Variation in Students' Perceptions of Teacher Emotional Support, *Learning and Instruction*, 55, 13-21.
- Sezer, Ş. (2016). Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Sergilediği Tutumların Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme, (Editör) Beycioğlu, K., Özer, N., Koşar, D. ve Şahin, İ.: *Eğitim Yönetimi Araştırmaları E-kitap* içinde (ss. 553-566). Ankara: Pegem Akademi.
- Soydal, G. (2006). *Ortaöğretimde Olumlu Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Başarısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri (Konya İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2016). 8. sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Üç Boyutlu Görsel Materyal Kullanımının Başarıya ve Tutuma Etkisinin Araştırılması, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 85-102.
- Topan, B. (2013). *Matematik Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yöntemlerin Akademik Başarı ve Ders Yönelik Tutum Üzerindeki Etkililiği: Bir Meta-analiz Çalışması*, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Türksoy, E. ve Taşlıdere, E. (2016). Aktif Öğrenme Teknikleri ile Zenginleştirilmiş Öğretim Yönteminin 5.sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarı ve Tutumları Üzerine Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 57-77.
- Uyanık, G. (2018). Basit Araç-gereçlerle Yapılan Deneylerin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum, Akademik Başarı ve Kalıcılığı Etkisi, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 600-624.
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Eğitim Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişimi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(18), 262-285.
- Yaşar, Ş., Çengelci-Köse, T., Göz, N. ve Gürdoğan-Bayır, Ö. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması, *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(1), 38-56.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (Genişletilmiş 10. Basım)*, Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, S. (2017). *Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.