

Turkish Studies

Volume 14 Issue 2, 2019, p. 801-825

DOI: 10.7827/TurkishStudies.14773

ISSN: 1308-2140

Skopje/MACEDONIA-Ankara/TURKEY



INTERNATIONAL
BALKAN
UNIVERSITY

EXCELLENCE FOR THE FUTURE
IBU.EDU.MK

Research Article / Araştırma Makalesi

Article Info/Makale Bilgisi

✍ Received/Geliş: Aralık 2018

✍ Referees/Hakemler: Doç. Dr. K. Funda NAYİR- Dr. Öğr. Üyesi Bilgen KIRAL

✓ Accepted/Kabul: Mart 2019

This article was checked by iThenticate.

8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SINAV HAZIRLIK SÜRECİNDEKİ DESTEK AĞLARININ SOSYAL AĞ ANALİZİ*

Esef Hakan TOYTOK** - Zeynep EREN*** - Mahmut Onur GEZEN****

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı Liseye Geçiş Sınavı'na hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık sürecinde birbirlerinden aldığı formal ve informal destek ilişkilerini ortaya koymaktır. Nitel ve sosyal ağ analizi yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımı ile yürütülen araştırmaya Batman ili merkezinden 10 öğretmen ve 58 öğrenci destek vermiştir. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin analizinde, nitel verilerde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sosyal ağ analizi verilerinin analizinde UCINET 6.0 yazılımı ile yoğunluk, ağ merkezileşme ölçümleri ve yapısal boşluk analizleri kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınava girmek zorunlu olmamasına rağmen tüm öğrenciler sınava girmeyi istemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, sınav sistemindeki değişiklik öğrencilerin kaygı düzeyini azaltabilir. Araştırmanın sosyal ağ analizi bulgularına göre sınava hazırlanan öğrenciler, akran gruplarından destek almaktadır. Araştırmanın sosyal ağ analizi bulgularına göre, ağ içinde kurulabilecek maksimum kurulabilecek ağ ilişkilerinin % 45'i kurulmuştur. Araştırmada, hem görsel hem de ağ analizine özgü ölçümlerin kullanıldığı sosyal ağ analizi yöntemiyle sınava hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav sürecinde karşılıklı destek ağları çalışma, eğlenme ağları ile karşılaştırılarak ortaya konmuş ve analiz edilmiştir. Akran destek ağındaki yoğunluk analizine göre, kapasitenin neredeyse yarısı, eğlenme ağındaki kapasitenin üçte biri ve çalışma ağındaki kapasitenin beşte birinin kullanıldığı belirlenmiştir.

* Bu çalışma "Liseye Geçiş Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Formal ve İnfomal Destek Ağları" (2018) yüksekisans tez çalışmasından üretilmiştir.

** Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, E-posta: hakantoytok@hotmail.com

*** Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta: zugurlu@sinop.edu.tr

**** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: mahmutonurgezen12@gmail.com

Anahtar Kelimeler: Sosyal ağ analizi, destek ağı, arkadaşlık ağları, formel ve informal destek.

SOCIAL NETWORK ANALYSIS OF SUPPORT NETWORKS OF 8th GRADE STUDENTS IN THE EXAM PREPERATION PROCESS

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the formel and informal support that 8th grade students prepared for the Transition to High School Exam. 10 teachers and 58 students from the center of Batman gave support to the research conducted with mixed research consisting of qualitative and social network analysis methods. Data of the study were collected by semi-structured interview technique in 2017-2018 academic year. In the analysis of the data of the research, descriptive and content analysis was used in the qualitative data. In the social network analysis data of the study, density, network centralization measurements and structural gap analyzes were performed with UCINET 6.0 software. According to the findings of the study, although it is not compulsory to take the exam all students want to take the exam. According to the teachers participating in the study, the change in the examination system may decrease the anxiety level of the students. According to the findings of the social network analysis of the research, the students prepared for the exam get support from their peer groups. 45% of the network relations that can be established within the network have been established. In the research, the mutual support of the students by social network analysis method has been revealed with measurements specific to both visual and network analysis. According to the density analysis in the peer support network, almost half of the capacity, one third of the capacity in the fun network, and one-fifth of the capacity in the study network were determined.

STRUCTURED ABSTRACT

Introduction

Central examinations, providing real success, free of level differences between different schools, providing standardized measurements away from subjective assessments, providing more fair and reliable support to important decisions about education and students than school grades, making it easier for comparisons with other countries and educational systems. It provides advantages such as. However, as much as the benefits of school assessments and lessons remain in the shadow of the examination, leading to test-oriented teaching, limiting the time spent outside the school and the work of the project, focusing not only on cognitive and cognitive learning, but also stressing on students, teachers and families. It is known that it creates negative effects such as creating pressure, dragging to the race, focusing on digital success instead of the quality of education. These negativities are seen as the main reason for the

continuous examination of the central examinations. The main purpose of this research is to reveal the support networks formed by the relationship structures with the students and the factors that the students interact with.

Method

In this research conducted with mixed research approach, qualitative and social network analysis methods are used in the case study pattern. The data about the students 'and teachers' opinions about the exam preparation process were collected and analyzed by a qualitative research approach. Another method used in the research is the Social Network Analysis method. In the research, while qualitative research was used to examine the factors affecting the school successes by revealing the social support mechanisms of the students in the LGS preparation process by supporting them with their supporting and preventive aspects, social network analysis was used to reveal the relationship structures of the students with their peers in the network. The study group of the study consisted of 8th grade students in a secondary school in the central district of Batman Province in the 2017-2018 academic year. 58 students from four branches supported the study in the study group, which was chosen with easy-to-reach situation sampling. The study group of teachers consisted of teachers in a secondary school in the central district of Batman Province in the 2017-2018 academic year. In the selected study group, 10 teachers supported the study with easy-to-reach situation sampling. 60% of the participating teachers are female and 40% are male teachers. In order to collect data in the qualitative and social network analysis stages of the study, two separate semi-structured interview forms have been developed. Content and descriptive analysis were used in the analysis of qualitative data and UCINET 6.0, which is the unique analysis techniques of social network analysis, was used for the other data. Netdraw software was used for visualization of density, degree and interval values which are specific measurements of social network analysis. In order to ensure the validity and reliability of the research, it is included to make objective and objective observations and to report the results in detail.

Conclusion

In the study, it was found that students perceived the quality and personality values of LGS's future life as a determining test. Students who are prepared for the exam, they will have a good profession with a high social status as a result of winning the exam in general, as a result of losing the social status of the poor will have a bad profession. The findings of the study are compatible with similar studies (Özkan & Özdemir, 2014; Öztürk & Aksoy, 2014). It was found that most of the problems that students encountered during the preparation of this exam were affected by family problems. It was found that the familial problems faced by students during the preparation process of LGS were different and varied. When the answers given are analyzed, the students are affected negatively by their siblings' making noise and taking responsibility for their care, and their use of phone and computer. It is observed that Batman province is located in Southeastern Anatolia Region and cultural conditions are high in families. In analyzing the problems of students, it is necessary to create appropriate solutions by

taking into consideration the cultural conditions. The findings of this study have also been supported by the findings of the research that the negative effects of technology will decrease the success.

In the examination, it was evaluated positively by the teachers that they did not have to take the exam in the changing exam system. According to the new system, it is not obligatory for the entrance exam to enter the high school entrance examinations and thus the stress and anxiety of all the students are the most positive conditions for teachers. However, after the examination of the examination system was changed on June 2, 2018, the examination of the exam system was changed, and the obligation to enter the exam despite the removal of the Ministry of National Education according to the statements made from 1.900.260 students 971.657 took the exam. Although the obligation to take the exam has been abolished, it has been observed that the students prefer to take the exam to a great extent. The main reason for this is that it is believed that settling with the successive high schools of Science and some Anatolian High Schools is an important determinant for the future. This situation also creates great pressure on students and their families. As a matter of fact, when the results of the studies examining the effect of test anxiety on academic successes, it is seen that generally the students who have high test anxiety have decreased their school successes and the students' low school success has increased (Gündoğdu, 1994; Bacanlı & Sürücü, 2005). The negative effects of the frequently changing examination system and the sudden realization of these changes were also revealed in the negative evaluations made by teachers. In fact, Türe (2010) emphasized the need to change the system if it is believed that the necessary ground works are performed and applicable if system change is to be made. In his study, Doğutaş (2016) stated that frequent changes in examination systems had difficulties in following the teachers and they were therefore tense and exhausted.

In the research, the mutual support of the students by social network analysis method has been revealed with measurements specific to both visual and network analysis. According to the density analysis in the peer support network, almost half of the capacity, one third of the capacity in the fun network, and one-fifth of the capacity in the study network were determined. It is seen that the density is low in all networks. As a matter of fact, it is determined that the intensity in the network shows the harmony and solidarity between the actors. None of the networks formed has a whole structure. When we look at the studies on the education networks, it has been seen that school networks are usually divided into sub-groups (Eren, 2018b; Penuel, Riel, Krause & Frank, 2009; Penuel, Fishman, Yamaguchi and Gallagher, 2007). A student in the peer support network of the students, a student in the study network, four students in the network were isolated. Isolation of these students may mean that they are not adopted and excluded by their peers in the network. Ofsted (2007) stated in his study that isolated students were not seen as collaborators in the group by their peers. Research has shown that rejected adolescents are often aggressive, nervous, anxious and socially weak (Pope and Bierman 1999).

Considering the centrality measurements of the support networks formed; In the BE2 coded student peer support network, students with BK12 code are identified as the most central students in BE17 coded student network. These students, who are in a central position because they are most preferred by their peers in the network, can be said to be popular among their peers. In a study by Wentzel and Erdley (1993), it was found that popular adolescents had close friendships and that they had a humorous and intelligent personality.

Suggestion

The analysis of school friendship networks by social network analysis method can support the decision making process for school administrators and teachers (grouping students during study hours, integrating each other in educational arm studies, preventing disciplinary problems) (Perdahçı, Aydın & Kafkas, 2017; Eren, 2018b) . Increasing such research will also facilitate inter-school comparisons.

Keywords: Student support networks, formel and informal support, high school's entrance exam, social network analysis.

GİRİŞ

Başarı değerlendirmenin bir aracı olarak sınavlar, üst öğrenim kurumlarına geçişi sağlayan merkezi bir sınav olarak uygulandığında sadece bir araç değil amaç haline gelmektedir. Sınava giren öğrencilerin yaş grupları ve gelişim düzeyleri dikkate alındığında, süreç olarak arkadaşlık ilişkilerinin yoğun ve öncelikli olduğu ergenlik dönemine denk gelen bu dönemde birbirlerinden alacakları destekler daha çok önem taşımaktadır.

Merkezi sınavlar öğrencilerin yaşamlarının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Öğrenciler öğrenim hayatları boyunca sık bir şekilde sınava tabi tutulmakta, sınavlardan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin kariyer ve mesleki tercihlerinde ve bunun bir sonucu olarak da gelecekteki yaşamlarının biçimlendirilmesinde etkili olmaktadır (Can, 2010; Moses & Nanna, 2007). Sadece ülkemizde değil dünyada da merkezi sınavların öğrenciler ve toplum üzerindeki etkileri, içeriği, yapılış biçimi, gerekliliği, olumlu/olumsuz yönleri ve bu sınavların alternatifleri üzerinde tartışmalar yapılmakta, farklı farklı görüşler ileri sürülmektedir. Sınavlar, kişilerin belli bir alana ilişkin bilgi ve becerilerini test etme işlemidir (Berberoğlu, 2006; Büyüköztürk, 2016). Bu nedenle merkezi sınavların yapılmasının temel gerekçesi, eğitim sisteminin çıktılarının değerlendirilebilmesinde temel araç olarak görülmesidir. Merkezi sınavlar, farklı okullar arasındaki seviye farklılıklarından arındırılmış olarak gerçek başarıyı ortaya koyması, öznel değerlendirmelerden uzak biçimde standartlaşmış ölçümleri sağlaması, eğitim ve öğrencilerle ilgili alınacak önemli kararlara, okul notlarına nazaran daha adil ve güvenilir dayanak sağlaması, diğer ülkeler ve eğitim sistemleri ile karşılaştırmalar için kolaylık sağlaması gibi avantajlar sağlamaktadır (Afflerbach, 2005; Baines & Stanley, 2004; Brockmeier, Green, Pate, Tsemunhu & Bochenko, 2014; Phelps, 2003). Elbette merkezi sınavların yararları kadar okuldaki değerlendirmelerin ve derslerin sınavın gölgesinde kalması, test odaklı öğretime yol açması, proje çalışmalarını ve okul dışı geçirilen zamanı kısıtlaması, duyuşsal ve psiko-motor öğrenmeleri dikkate almayarak sadece bilişsel öğrenmelere odaklanmaya neden olması, öğrenciler, öğretmenler ve aileler üzerinde stres ve baskı yaratması, yarışa sürüklemesi, eğitimin niteliği yerine sayısal başarıya odaklanması gibi olumsuzluklarının da olduğu bilinmektedir (Dawson, 2012; Kumandaş & Kutlu, 2015; Polesel, Dulfer & Turnbull, 2012; Ritt, 2016; Ryan & Brown, 2005; Spann & Kaufman, 2015; Wright, 2002). Bu olumsuzluklar merkezi sınavların sürekli eleştiri konusu olmasının da aslında temel nedeni olarak görülmektedir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim sorunları toplumun geniş kesimlerini ilgilendirmekte özellikle basında bu sınavların yapılış biçimleri, içerikleri ve formatının

sık sık değiştirilmesi gibi yönleriyle sürekli güncel tartışma ve araştırma konusu olmaktadır (Yeşilyaprak, 2000).

Öğrencilerin gidecekleri okul türlerini belirleyecek ilk merkezi sınav ortaöğretime geçiş sınavıdır. Türkiye’de ortaöğretim sisteminde merkezi sınavla öğrenci yerleştirmenin tarihsel geçmişi oldukça eskilere dayanmaktadır. İlk olarak 1955 yılından itibaren yabancı dilde eğitim verilen kolejlere, 1964 yılından itibaren Fen Liselerine, 1985 yılından itibaren Anadolu Liselerine, 2003 yılında itibaren Sosyal Bilimler Liselerine sınavla öğrenci alınmaya başlanmıştır. Merkezi sınavlara ilişkin tartışma konularından biri de bu sınavların içeriği, sınavların öğrenciler üzerinde yarattığı etki kadar bu sınav sistemlerinin sık değişen özelliğidir. Nitekim ortaöğretim sistemine geçiş sınavları da pek çok değişim süreçlerinden geçmiştir. Son yirmi yılda ortaöğretime geçişte sonuncusu 2018’de olmak üzere altı farklı sistem uygulanmıştır. Bu sistem değişikliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Ortaöğretime Geçiş Sınav Sistemleri, Uygulanma Biçimleri ve Kaldırılma Gerekçeleri

Yıllar	Sınav	Uygulanma Biçimi	Kaldırılma Nedeni
1997-2004	LGS	Lise Giriş Sınavı	Not ortalaması 5 üzerinden 4 olan öğrenciler resmi/özel fen ve Anadolu liselerine girmek için LGS’ye girme hakkına sahip oldular.
2005-2008	OKS	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı	Bu dönemde özel okullar ve polis kolejlerinin ayrı sınavı bulunduğundan tüm bu sınavları tek çatı altında toplamak amacıyla kaldırılmıştır (Gür, Çelik & Coşkun, 2013; Salman, 2013; Şad & Şahiner, 2016).
2008-2011	SBS OGES	Çoklu Seviye Belirleme Sınavı ile Ortaöğretime Geçiş Sistemi	Telafi sınavının olmaması, derslerin ve öğrenme süreçlerinin önemsizleşmesi, sistemin sınav odaklı olması, gerçek hayata ve ortaöğretime hazırlanmaması benzeri nedenlerle kaldırılmıştır. (Gür, Çelik & Coşkun, 2013; Salman, 2013; Şad & Şahiner, 2016).
2008-2011	SBS OGES	6, 7 ve 8. sınıfların sonunda hesaplanan sınıf puanlarının (SP) ağırlıklandırılmış ortalaması alınarak Ortaöğretime Yerleştirme Puanı (OYP) hesaplanmaya başlandı.	SBS’lerin dershaneye başlama yaşının 4. Sınıfa düşmesine, okul dışı kaynaklara yönelimin artmasına okulda uygulanan eğitimin önemini kaybetmesine, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine neden olduğu için çoklu seviye belirleme sınavı kaldırılmıştır (Gür, Çelik & Coşkun, 2013; Salman, 2013; Şad & Şahiner, 2016).
2011-2013	SBS OGES	Tekli SBS ile Ortaöğretime Geçiş Sistemi	OYP, 8. sınıf SBS puanı ve ortaokul not ortalaması dikkate alınarak belirlenmiştir. SBS’ler sadece 8. sınıfın sonunda uygulanmaya başlanmıştır. Çoklu ve tekli SBS ile OGES’te sınava girmek istemeyen öğrenciler, mahallelerinde evlerine yakın bir genel liseye ya da sınavla öğrenci almayan bir mesleki ve teknik liseye gidebiliyorlardı.

2013-2017	TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş	2013-14 eğitim-öğretim yılında genel liselerin Anadolu liselerine dönüşümü tamamlandı. “4+4+4” düzenlemesi olarak bilinen 12 yıl zorunlu eğitime geçildi. Ortaöğretime geçiş için TEOG getirildi ve ortaöğretime yerleşecek tüm öğrenciler için zorunlu kılındı. 8. sınıfta altı temel dersin her biri için ikişer sınav, bir yılda toplam on iki sınav merkezi olarak yapılmaya başlandı.	Çoktan seçmeli sorulara dayanması nedeniyle öğrencilerin test çözmeye odaklanması, sınavla öğrenci alan okul sayısının zaman içerisinde artmasıyla zaten ayrıştırıcı bir yapıda olan sistemin, tüm okulların sınavla öğrenci almaya başlamasıyla daha ayrıştırıcı ve daha rekabetçi bir yapıya dönüşmesi nedeniyle 2017-2018 eğitim-öğretim yılı başında kaldırılmıştır.
2018-Devam Ediyor	LGS	Lise Geçiş Sınavı	2018 yılından itibaren getirilen yeni sisteme göre öğrencilerin %90'ı her hangi bir sınava girmeye gerek kalmadan eğitim bölgelerindeki lise türlerinden her hangi birine kayıt yaptırabilecekleri belirtilmektedir. MEB tarafından yapılan açıklamalara göre, bu yeni sistemde öğrencilerin %10'u 90 sorudan oluşan ve isteğe bağlı olan sınavdaki başarılarına göre seçilmiş liselere yerleşeceklerdir. Bu liseler: Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Proje okulu kapsamında olan Anadolu, İmam Hatip ve Meslek liseleridir. Yeni sistemde öğrencilerin % 90'ı ise 8. Sınıf sonunda her hangi bir sınava girmeden ya da sınava girdiği halde yerleşemeyenlerin eğitim bölgelerindeki istedikleri okul türüne yerleşebilecekleri belirtilmiştir. Başka bir ifade ile sınava girme zorunluluğu kaldırılarak isteğe bağlı hale getirilmiştir.	

Kaynak: Eğitim Reformu Girişimi TEOG Bilgi Notundan (2017) tablolastırılarak oluşturulmuştur.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, orta öğretime geçiş sistemi sistemi son yirmi yılda altı kez değişmiştir. Bu süreçteki sınav sistemleri incelendiğinde, LGS, OKS, SBS, OGES, TEOG gibi çeşitli biçimlerde adlandırılan bu sınav sistemlerinde tek sınav yapılması, iki kademeli sınav yapılması, okulda görülen derslerden her yıl sınav yapılması ve okul ortalamalarının belli bir puan ağırlığına göre sınav puanına dahil edilmesi gibi çok farklı yaklaşımlar izlenmiştir. Bunun dışında sınav içeriğinin ne olması gerektiği ile ilgili kararsızlıklar yaşanmış, bazı derslerin ya da sınıf düzeyindeki ders içeriklerinin sınavdaki ağırlığının artırılması ya da azaltılması söz konusu olmuştur. Her bir sınav sisteminin kaldırılarak yeni bir sınav sistemine geçişte temel gerekçe, genel olarak öğrencilerin çoktan seçmeli olarak yapılan bu tür sınavlara hazırlık süreçlerinde yaşadıkları sıkıntıların azaltılması amaçlanarak yapılmıştır. Ancak sınavla öğrenci alan nitelikli okulların sayıca az olması nedeniyle talebi karşılayamaması nedeniyle sınavsız geçiş mümkün olmamıştır. 2018 yılında yapılan son düzenleme, sınavsız geçişi sağlama ve öğrencilerin kendi bulundukları çevrelerdeki okullarda ortaöğretimlerini sürdürme gerekçesi ile getirilmiştir. Merkezi sınavlar, sınav sistemi nasıl düzenlenirse düzenlensin, sınava girecek olan öğrencilerin geleceğini belirlemedeki etkilerinin yüksek olması nedeniyle, sadece başarı düzeylerinin belirlenmesi ve sınav pratikleri açısından değil, aile, arkadaş ve okuldan oluşan sosyal çevreleri ile ilişkileri, günlük yaşamlarını (boş zaman kullanımı, spor ve sanat faaliyetlerine zaman ayırma gibi) nasıl organize ettiklerini ve tüm bunların bir doğal sonucu olarak ruh sağlıklarını da doğrudan etkilemektedir.

Merkezi Sınavların Öğrenci Başarısı ve Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri

Merkezi sınavların okul sistemleri ve öğrenciler üzerindeki etkileri öncelikle okul başarısına etki eden faktörler ile birlikte değerlendirilebilir. Öğrencilerin okul başarısı üzerine yapılan çeşitli araştırmalarda başarısızlığın nedenleri çok farklı sebeplere dayandırılmıştır. Örneğin Weiner’e (1985) göre öğrenci başarısızlığının nedenleri sosyo-kültürel faktörler, psikolojik faktörler ve uyumsuz aile içi

ilişkileri olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır: (1) Sosyo-kültürel faktörler: Motivasyon eksikliği, aile ve akran etkisi, cinsiyetin getirdiği rolün etkileri, okul ve öğretmenin etkileri, (2) Psikolojik faktörler: Gelişim dönemlerinin getirdiği etkiler ve ruhsal faktörler ile öğrenme eylemine karşı oluşan uyumsuzluk ve (3) Uyumsuz aile içi ilişkileri: Ebeveynlerin kendi aralarında veya çocukları ile yaşadığı olumsuz ilişki sonucunda çocukların derslerinde başarısının düşmesi olarak açıklanmıştır. Mandel ve Marcus (1988), öğrenci başarısı üzerindeki etkenleri içsel ve dışsal faktörler olarak iki grupta toplamış ve bunları da kendi içinde geçici ve kalıcı olarak sınıflandırmıştır. Yazarlara göre, okul değiştirme ve parçalanmış aile faktörleri başarısızlığa neden olan dışsal kalıcı faktörler olarak değerlendirilirken öğretmen yetersizliği, ebeveynin hastalığı ya da yoksunluğu dışsal geçici faktörler arasında değerlendirilmiştir. Öğrenci başarısızlığına sebep olan içsel faktörler ise öğrenme güçlüğü ve öğrencideki görme ve işitme sorunları kalıcı faktörler içinde değerlendirilirken öğrenci sağlığı, dengesiz beslenme gibi etkenler geçici faktörler içinde değerlendirilmiştir.

Öğrenci başarısını etkileyen faktörler üzerinde yapılan çeşitli araştırmalarda başarının öğrenci zekâsı, güdülenmesi, mevcudu, öğrenme stili, öğretmen niteliği ve öz yeterliği, ebeveyn gelir düzeyi, desteği ve sosyo-ekonomik statüsü, nitelikli okul öncesi eğitim, okul yönetimi ve yöneticilerinin öğrenme liderliği gibi çok çeşitli faktörlerden etkilendiği bulunmuştur (Bean, Bush, McKenry & Wilson, 2003; Boozer & Rouse, 2001; Darling - Hammond, 2000; Finn-Stevenson, Desimone & Chung, 1998; Witziers, Bokser & Krüger, 2003). Okul başarısı ve başarısızlığını etkileyen faktörler merkezi sınavlar açısından değerlendirildiğinde sorun biraz daha karmaşıklaşmaktadır. Altun ve Çakan (2008) tarafından Kahramanmaraş ilinde LGS ve ÖSS merkezi sınavlarında başarılı iller sıralamasına giren illerin özelliklerini ortaya koyan araştırma bulgularına göre, okulların yeterli fiziki alt yapıya sahip olmasının, il düzeyinde kurumsal olarak hazırlanma desteği verilmesinin, veli desteğinin, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasının, il düzeyinde deneme sınavları yapılmasının ve öğretmen niteliğinin artırılmasının başarıyı olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Akman ve Semerci'nin (2018) 9. sınıf öğrencilerinin TEOG sınavlarına ilişkin görüşlerini araştıran çalışmada, okul müfredatı ile TEOG sınav sorularının örtüştüğü, mazeret sınavlarının varlığının sınav stresini azalttığı, okul sınavlarının TEOG sınavları kadar önemli olduğu, TEOG sürecinin başarılı ve başarısız öğrencileri ayırt ettiği, TEOG sınavlarında açık uçlu soruların ve çoklu sınav türünün istenmediği sonucu ortaya çıkmıştır. Başka bir araştırmada İnce ve Gözütok (2017), uluslararası düzlemde yapılan ve ülkemizin başarı oranlarının sıralamasında son sıralarda yer aldığı gerekçesi ile çokça tartışılan PISA sınavlarında Türkçe 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarını PISA okuma becerileri değerlendirme çerçevesine göre incelemiştir. Araştırmada ders kitaplarında PISA uygulamasında yer alan karma ve çoğul metin türlerinin yer almadığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde, çoğunlukla öyküleme (hikâye) türü metinler bulunmaktadır. Bunlara ek olarak; PISA uygulamasında yer alan tartışma ve yönerge türlerindeki metinlerin ders kitaplarında yer almadığı belirlenmiştir. Araştırmada sonuçları ışığında; ders kitaplarında metin çeşitliliğinin sağlanması için, Türkçe ders kitaplarının, alan uzmanları, metin yazarları, Türkçe öğretmenleri, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme uzmanlarından oluşan bir komisyon tarafından yeniden hazırlanması önerilmiştir. Görüldüğü gibi merkezi sınavlardaki başarı sadece bireysel faktörler ve aileden kaynaklanan faktörlerden değil sınav içeriği, yapılış biçimi, öğrencilerin okul çevreleri, okul yönetimi ve il düzeyindeki kapsamlı uygulamalardan da etkilenmektedir. Ancak sınav sonucunun geleceği belirleme üzerindeki etkisi artıkça özellikle bireysel düzeyde başka bir ifade ile öğrenci boyutundaki psikolojik sorunların arttığı gözlenmektedir.

Okul ve meslek tercihlerinde büyük oranda merkezî sınavların sonuçlarının belirleyici olması nedeniyle öğrenciler, anne babalarının ve okulun beklenti ve baskısıyla karşılaşmaktadır. Geleceğine ilişkin fırsatlar ve mesleki kararları üzerinde etkili olacak olan sınav sonuçları, öğrencilerin yaşamlarında önemli bir kaygı oluşturmaktadır. Sınav kaygısı öğrenciler için ciddi bir problemdir. Okula ve derslere ilişkin tutumları etkileyen sınav kaygısı, öğrencilerin zaman zaman potansiyellerini sergilemelerini, meslek seçimlerini ve akademik yaşama ilişkin tercihlerini etkilediğinden önemli bir

durum olarak görülebilmektedir (Dündar, Yapıcı & Topçu, 2008; Sakızlıoğlu, 2003). Okul ve meslek tercihlerinde büyük oranda merkezî sınavların sonuçlarının belirleyici olmasının, öğrencinin ruhsal sağlığına olan olumsuz etkisinin yanında onun sosyal yaşamında da birtakım problemlere yol açtığı görülmektedir. Sınava hazırlık süreci ve sınav sonuçları öğrencilerin akranları ile olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilmekte; merkezî sınavların rekabetçi yapısından dolayı öğrenciler arasında karşılıklı güven duygusunu ve işbirliğini geliştirmek zorlaşabilmektedir (Berberoğlu & Tansel, 2014). Türk'ün (2009), 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin SBS 'ye hazırlanma sürecindeki psiko-sosyal problemleri üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde yaşadığı sosyal problemleri üç temel başlık altında toplamıştır: (1) Okuldan kaynaklı problemler, (2) Aileden kaynaklı problemler, (3) Çevre ve arkadaş kaynaklı problemler. Okul kaynaklı problemler, okul şartlarının yetersizliği, okul çalışmaları ve ödevler, dersane yoğunluğu ve öğretmenlerin tutumları olarak sıralanırken aileden kaynaklı problemler ailenin beklentisi, aile baskısı, ailenin yeterli sevgiyi verememesi, başkalarıyla kıyaslanma, ekonomik şartları olarak sıralanmaktadır. Çevre ve arkadaş kaynaklı problemler olarak, çevrenin baskısı ve beklentisi, arkadaşların olumsuz davranışlarda bulunması (dışlama, rekabet gibi) gibi sebeplerin sayıldığı görülmektedir.

Sınava hazırlanan öğrenciler için ilk ve en yakın sosyal çevre olarak ailenin desteği kritik önem taşımaktadır. Ailenin sınava hazırlanma sürecinde çocuğa karşı ılımlı davranışlar sergileyip, sevgi merkezli yaklaşımları, sınav sonucu başarılı ya da başarısız olsa da ailesinin kendisini seveceğini ve destekleyeceğini bilmesi, öğrencinin hem motivasyonunu hem de sınav başarısını arttırmaktadır (Türk, 2009). Ailelerin hatalı tutumu, ilgisiz olması ya da aşırı ilgisi, baskı yapması, sert davranması, sevgisizliği gibi durumlar öğrencilerin ders çalışmaya karşı ilgilerini yitirmelerine, korkmalarına ve gerilmelerine neden olmaktadır (Bayındır, 2009). Sınava hazırlanan öğrencilere yetişkinlerden gelen bir diğer önemli destek öğretmenlerden gelen desteklerdir. Öğretmenin niteliğinin öğrencilerin başarısı üzerindeki önemi pek çok araştırma bulguları ile de ortaya konmuştur. Ancak öğretmenin mesleki yeterlikleri kadar destekleyen bir tutum içinde olması da önem taşımaktadır (Eren, 2018c). Öğretmenin kişiliği, öğretmenin duygusal denge durumları, insana yönelik baskın algısı, mesleki bilgi ve becerisi, deneyimi önemli bir etki gücüne sahiptir (Demirbolat, 2018). Öğrenci üzerinde baskı kuran, cezaya dayalı disiplin anlayışı ile öğretmen merkezli eğitim başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir (Bayındır, 2009).

Merkezi sınavları Türkiye de olduğu gibi birçok ülke ortaöğretime ve yükseköğretime geçişte en hakkaniyetli eleme, seçme ve yerleştirme biçimi olarak görmektedir. Türkiyede okullar arası seviye farklılıkları ve eğitimin niteliğinin farklılık göstermekte ve doğal olarak bu durum öğrenci başarısına da yansımaktadır. Öğrenciler ve aileler daha nitelikli olan bu okulları daha fazla talep etmekte, bu da öğrencilerin kendi içinde bir yarışa ve rekabete girmelerine neden olmaktadır (ERG Eğitim İzleme Raporu, 2017; Tedmem Eğitim Değerlendirme Raporu, 2017). Bu nedenle öğrencilerin geleceği ve alacakları kararlar üzerinde etkili olacak olan merkezi sınav sonuçları, öğrencilerin yaşamlarında önemli bir kaygı oluşturmaktadır. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin gerek eğitim personeli olarak okul toplumundan (öğretmenler, yöneticiler, uzmanlar) gerekse ailelerinden ve arkadaşlarından desteklenmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda çalışmada Liseye Geçiş Sınavı'na hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecinde aldıkları destekler ve bu bağlamda değişen sınav sistemine ilişkin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin algıları araştırılmıştır. 8.Sınıf öğrencileri aynı zamanda biyolojik olarak ergenlik döneminde olduklarından akran iletişimi ve ilişkisi oldukça önemli görülmektedir. Ergenlik döneminde akranlar ergenin yaşamında en az aile kadar belki daha fazla önemli bir yer tutmaktadır. Akran grubu bir yönüyle ergenin sağlıklı ve tutarlı bir kişilik geliştirmesinde yardımcı rol üstlenirken diğer yandan istenmeyen olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmesine de sebep olabilir (Delikara, 2000; Köknel, 1991).

Ergenler sosyal ve duygusal destek, arkadaşlık, sırdaşlık gibi birçok nedenden dolayı akran gruplarına girmektedir. Ancak söz konusu gruplar bazen ergenin hayatında okulu asma-bırakma, zararlı alışkanlıklar kazanma, yasal otoriteye ve ebeveyn başkaldırma gibi olumsuz hatta riskli

etkilere de neden olabilmektedir (Özbacı & Tiryakioğlu, 1996). Bu nedenle literatürde ergenler ve onların davranışları hakkındaki bilimsel çalışmalar çoğunlukla ergenlikteki olumsuz sosyal davranışlara yoğunlaşmaktadır (Delikara, 2000; Goldstein, Davis-Kean & Eccles, 2005; Köknel, 1991; Oberle, Schonert-Reichl, & Thomson, 2010). Akran desteği ve okul başarısı ilişkisi genel olarak araştırılmış olsa da merkezi sınavlardaki başarı ve akran desteği üzerinde yapılmış spesifik bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sınav hazırlık sürecindeki akran desteğinin araştırıldığı bu çalışmada son zamanlarda artarak çoğalan bir analiz türü olan sosyal ağ analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Öğrenciler arası ilişkilerin yapısı kolay ve sık değişen özelliği nedeniyle dinamiktir. Dinamik ilişki yapılarını analiz etmeye olanak sağlayan ve ilişki yapılarını aktörlerden bağımsız olarak inceleme olanağı veren (Eren, 2018a) bu yeni araştırma yaklaşımı, sınav hazırlık sürecindeki öğrenciler arası ilişki yapılarını ortaya çıkararak, öğrenciler arası formal ve informal destek ilişkilerini ortaya koyma, görselleştirme ve analiz etme potansiyeli taşımaktadır. Bu sayede hangi aktörün çevrede, hangi aktörün merkezde yer aldığını, kapalı ağları ve yapı boşluklarını değerlendiren araçları tanımlamak ve ağda hangi aktörün etkili olduğunu belirlemek mümkün olmaktadır (Hoppe & Reinelt, 2010). Uluslararası alan yazında eğitim araştırmalarında yaygın olan kullanılan sosyal ağ analizi yaklaşımı Türkiye'de oldukça yeni yaygınlaşmaya başlamıştır (Öztaş & Acar, 2004; Eren & Kırıl, 2018).

Problem

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, liseye geçiş sınavına hazırlık sürecindeki 8. sınıf öğrencilerinin başarılarını destekleyen veya engelleyen faktörleri ve öğrencilerin etkileşim kurduğu kişilerle ilişki yapılarının oluşturduğu destek ağlarını ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- 8. Sınıf öğrencilerinin merkezi sınava (LGS) ilişkin algıları nasıldır?
- 2- 8. Sınıf öğrencilerinin sınava hazırlanırken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 3- LGS Sınav sistemine ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?
- 4- Sınava hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin okul-içi destek ağlarının görünümü nasıldır?
- 5- Sınava hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin formal destek ağlarının (ders çalışma ilişkisinde);
 - a) Ağ yapısal özellikleri,
 - b) Ağ içindeki etkin aktörler,
 - c) Ağ içindeki gruplaşmalar ve klikler nasıldır?
- 6- Sınava hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinin informal destek ağlarının (eğlenme ve dinlenme ilişkisinde);
 - a) Ağ yapısal özellikleri,
 - b) Ağ içindeki etkin aktörler,
 - c) Ağ içindeki gruplaşmalar ve klikler nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve analizi süreçleri açıklanmıştır. Araştırmada aynı zamanda öğrenci görüşlerinin analizinde sosyal ağ analizinin kullanımı ve kendine özgü ölçümleri de tanıtılmıştır.

Araştırma Deseni

Karma araştırma yaklaşımı ile yürütülen bu araştırmada nitel ve sosyal ağ analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin sınav hazırlık süreçleri hakkındaki görüşlerine ilişkin veriler nitel araştırma yaklaşımı ile toplanmış ve analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan bir diğer yöntem ise Sosyal Ağ Analizi (SAA) yöntemidir. Araştırmada öğrencilerin LGS hazırlık sürecindeki sosyal destek mekanizmalarının onları destekleyen ve engelleyen yönleri ile açığa çıkarılarak okul başarılarını etkileyen faktörlerin derinlemesine incelenmesinde nitel araştırmadan

yararlanılırken, öğrencilerin ağ içinde etkileşim içinde oldukları akranları ile ilişki yapılarının ortaya çıkarılmasında ise sosyal ağ analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırıldığı, duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla ele alındığı, etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediği ve ilgili durumdan nasıl etkilendiği üzerinde duran çalışma desendir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Durum çalışmasında amaç, belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Gürgeç, 2017). Durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseni ise, tek bir analiz birimiyle (bir birey, bir program, bir okul vb.) yürütülen çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Araştırma da tek bir okulda gerçekleştirildiği için durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın öğrencilerden oluşan çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Batman İli merkez ilçesine bağlı bir ortaokuldaki 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen çalışma grubunda dört şubeden 58 öğrenci araştırmaya destek vermiştir. Gerekli izinleri alınarak yapılan uygulamada araştırmaya A şubesinden 12 (n=12), B şubesinden 28 (n=28), C şubesinden 11 (n=11) ve D şubesinden 11 (n=11) öğrenci katılmıştır. Katılan öğrencilerin %57'si (n=33) kız, %43'ü erkek (n=25) öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın öğretmenlerden oluşan çalışma grubunu ise 2017-2018 öğretim yılında Batman İli merkez ilçesine bağlı bir ortaokuldaki branş öğretmenleri oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesi ile seçilen çalışma grubunda 10 öğretmen araştırmaya destek vermiştir. Gerekli izinleri alınarak yapılan uygulamada araştırmaya Türkçe branşından 3 (n=3), matematik branşından 2 (n=2), din kültürü ve ahlak bilgisi branşından 2 (n=2), sosyal bilgiler branşından 1 (n=1), İngilizce branşından 1 (n=1), fen bilimleri branşından 1 (n=1) olmak üzere toplam 10 öğretmen katılmıştır. Katılan öğretmenlerin % 60'ı (n=6) kadın, % 40'ı erkek (n=4) öğretmenlerden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın nitel ve sosyal ağ analizi aşamalarında veri toplamak amacıyla "Öğretmen Görüşme Formu" ve "Öğrenci Görüşme Formu" olmak üzere iki ayrı yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilerek kullanılmıştır. Görüşme formları konuyla ilgili literatür ve araştırmalar incelenerek hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak formlar 3 farklı uzman görüşüne gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen formlar önce 4 öğrenci ve 2 öğretmene ön uygulaması yapılmıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre gerekli düzeltmeler yapılarak formlara son şekli verilmiştir. Araştırmaya esas nitel verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz, diğer veriler için de sosyal ağ analizin kendisine has analiz teknikleri olan UCINET 6.0 kullanılmıştır. Sosyal ağ analizine özgü merkezilik ölçümleri olan yoğunluk, derece ve arasındalık değerlerinin görselleştirilmesinde de Netdraw yazılımı kullanılmıştır (Borgatti & Foster, 2002).

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986). Nitel çalışmalarda güvenilirlik konusunu açıklayan Özgen (2012), araştırmanın gerçek yaşama uygunluğu, orijinallliği, kapsamlılığı, detaylandırılması ve derinlemesine bilgi vermesi araştırmanın güvenilirliğinin göstergesi olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanması açısından yansız ve objektif gözlemlerin yapılmasına ve sonuçlara ayrıntılı şekilde raporlanmasına (Yıldırım & Şimşek, 2013) yer verilmiştir.

Sosyal ağ analizi araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik için farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Ağ araştırmalarının dayandığı paradigmanın karmaşıklık bilimlerinin doğrusal olmayan dinamik yaklaşımlar olması, aktörlerden toplanan verilerin birbirinden bağımsız olmaması,

aktörlerden çok aktörlerin oluşturduğu ilişki yapılarına odaklanması ve sosyometrik veri toplanması gibi nedenlerle bu tür araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, analiz birimi olarak seçilecek ilişki ve aktörlerin hassas biçimde seçilmesi ve tanımlanması ile sağlanmaktadır (Barabasi, 2010; Eren, 2018a, 2018b; Scott, 2000; Uğurlu, 2013, 2016a, 2016b).

BULGULAR

Bu bölümde nitel ve sosyal ağ analizi bulguları araştırma sorularındaki sıralamaya göre bütünleştirilerek verilmiştir.

Öğrenciler İçin Liseye Geçiş Sınavının Algılanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcı öğrencilerin sınavı algılamalarına ilişkin iki ana tema ve her biri için ayrı alt temalar oluşturulmuştur. Ana temalar, (1) sınavın kazanma ve kaybına bağlı olarak geleceği biçimlendirme üzerindeki etkisi, (2) sınavın sonuçlarının kişisel değeri olarak tespit edilmiştir. Bunlardan ilki, sınava yaşamsal anlam yüklenmesini, ikincisi ise kendi kişisel değerini sınava bağlı olarak belirleyerek başarı ve başarısızlığı kişiliğine atfetmeyi içermektedir.

Araştırmada öğrencilerin liseye geçiş sınavına ilişkin algılamaları konusundaki görüşler incelendiğinde sınavın öğrencilerin gelecek beklentilerine ilişkin oldukça önemli olarak algılandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, sınavda başarılı olmayı iyi bir liseye gitmek (N=26, % 45) ve gelecekte iyi bir üniversiteye gitmek (N=14, %24) biçiminde algılamıştır. Aynı biçimde sınavın kaybedilmesi de kötü bir liseye gitmekle (N=18, % 31) eşdeğer tutulmuştur. Dolayısıyla sınavın önem derecesi, öğrencilerin algılamalarına göre gelecekteki yaşamlarını biçimlendirme ve belirlemede yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmada sadece iki öğrenci “sınavı kazanmak veya kaybetmek benim için bir şey ifade etmiyor” (N=2, %3) görüşünü ileri sürmüştür. Bu görüşe sahip olan öğrenciler AK2 ve AK4 kodlu öğrencilerdir.

Sınavın gelecekteki yaşamı belirleyiciliği konusundaki öğrenci görüşleri, gelecekteki mesleki konumları açısından da yukarıdaki görüşleri destekler niteliktedir. Katılımcı öğrencilerin bu konuda verdikleri yanıtlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Meslek Hayatı İle İlgili Öğrenci Görüşleri ve Dağılımları

Meslek Hayatı	f	%
Kazanırsam İyi Bir Mesleğim Olur	15	26
Kazanırsam Mesleğimi İyi Yaparım	1	2
Kaybedersem Kötü Bir Mesleğim Olur	5	9
Kaybedersem İşsiz kalırım	2	3
Kaybedersem Zenginlere Köle Olurum	1	2

Tablo 2’de yer alan bulgular incelendiğinde, liseye geçiş sınavının ne ifade ettiği ve meslek hayatını nasıl etkileyeceği ile ilgili öğrenci görüşleri, sınavı kazanma ve kaybetme olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Verilen yanıtlar incelendiğinde sınavı kazanmak boyutunda en yüksek (%26) iyi bir mesleğe sahip olunacağı, sınavı kaybetmek boyutunda ise en yüksek (%9) kötü bir mesleğe sahip olunacağı düşüncesinin olduğu görülmüştür. Buna göre sınava hazırlanan öğrenciler, genel olarak sınavı kazanmanın sonucunda toplumsal statüsü yüksek olan iyi bir mesleğe sahip olacaklarını, sınavı kaybetmenin sonucunda ise toplumsal statüsü düşük olan kötü bir mesleğe sahip olacaklarını düşünmektedirler. Ayrıca düşük yüzdeliğe sahip olmalarına karşın “sınavı kaybedersem işsiz kalırım, sınavı kaybedersem zenginlere köle olurum” gibi düşüncelere bakıldığında, bazı öğrencilerin sınavı kaybetmenin sonucunda ileride meslek hayatını tamamen olumsuzlaştıracağı düşüncesinde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

“Sınavı kaybedersem kötü bir liseye gideceğim demektir. Böyle bir lisede ders dinleme ortamı da zayıf olduğundan derslerime odaklanmam zorlaşacaktır. Bunun telafisi için daha çok çabalayarak

hiç değilse iyi bir üniversiteye gitmek için elimden geleni yaparım. Lisede kaybettiğim şans üniversitede yakalamaya çalışırım”(BE11).

“Sınavı kaybedersem artık hiçbir şeyi umursamam, başarmak için mücadele de etmem”(BK23).

Liseye Geçiş Sınavına Hazırlanan 8. Sınıf Öğrencilerinin Karşılaştığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada öğrencilere yöneltilen “liseye geçiş sınavına hazırlanırken ne tür problemlerle karşılaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde dokuz farklı temanın ortaya çıktığı görülmüştür: Ailevi durumlar, sosyal hayat, maddi durum, okul içi durumlar, arkadaş çevresi, motive olma, sınav sistemi, kişisel sorunlar, problem yaşama olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin LGS hazırlık sürecinde yaşadığı problemlerden ailevi ilişkileri teması ile ilgili verdikleri cevaplar incelenerek alt temalara ayrılmış olup, elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ailevi İlişkileri İle İlgili Öğrenci Görüşleri ve Dağılımları

Ailevi Durumlar	f	%
Aile İçi Tartışmaların Olması	2	3
Aile içi Baskıların Olması	2	3
Aile Bireylerinin Hasta Olması	1	2
Ailemin Olumsuz Cümleler Kurması	1	2
Ailemin İzlediği Televizyon Sesi Rahatsız Ediyor	1	2
Aile Bireylerine Bakmak Zorunda Olmam	3	5
Ev İşlerine Yardım Ediyor Olmam	2	3
Sürekli Taziyemizin Olması	1	2
Kardeşlerimin Gürültü Yapması	6	10

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğrencilerin LGS’ye hazırlık süresi içerisinde karşılaştığı ailevi sorunlar çok çeşitlidir. Ailevi sorunların içerisinde en çok (%10) kardeşlerinin gürültü yaptığını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından diğer ailevi sorunların içerisinde en yüksek ikinci sırada (%5) aile bireylerinin bakımıyla ilgilenilmesinden bahsedilmiştir. Bu durum onların hem derslerinde hem de sınavlarında başarısız olmalarına sebep olabilmektedir.

Öğrencilerin LGS hazırlık sürecinde yaşadığı problemlerden sosyal hayat teması ile ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek (% 12) telefon, televizyon ve bilgisayar gibi teknolojik aletleri belirtmişlerdir. Öğrencilerin sosyal hayat ile ilgili karşılaştığı problemler içerisinde en düşük (%2) spor antrenmanlarının yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin LGS hazırlık sürecinde yaşadığı problemlerden sınav sistemi teması ile ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde en yüksek (%7) belirsizliklerin olmasını belirtmişlerdir. Öğrencilerin, doğru bilgi kaynaklarına ulaşmakta zorluk çekmesi ve ortada birbirinden farklı birçok söylem olmasından dolayı bu karmaşık ortamda ders çalışmakta zorluk çektikleri görülmüştür. Nitekim katılımcılardan BE2 kodlu öğrenci “belirsizlikler canımı sıkıyor ve ders çalışmamı olumsuz yönde etkiliyor” diyerek, var olan belirsizliğin ders çalışmasına olumsuz etkisini vurgulamıştır.

Sınav Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada öğretmenler sınavın olumlu ve olumsuz özelliklerine dikkat çekmiştir. LGS hakkındaki düşünceleriyle ilgili olumlu görüş bildiren öğretmenler, sınava girme zorunluluğunun ortadan kalkması ile en çok (%30) sınavın tüm öğrencilere sınav kaygısı yaşatmayacağı görüşü öne çıkmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmenlerin Sınav Sistemine İlişkin Olumlu Görüşleri ve Dağılımı

Olumlu Görüşler	f	%
Tüm Öğrencilerde Sınav Kaygısı Olmayacak	3	30
Okullara Servisle Ulaşım Problemi Azalacak	1	10
Soru Sayısı ve Süresini Normal Buluyorum	1	10

Tablo 4'te yer alan bulguları destekler nitelikte sınav kaygısının akademik başarılarına etkisini inceleyen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, genel olarak yüksek sınav kaygılı öğrencilerin okul başarılarının düştüğünü ve düşük kaygılı öğrencilerin okul başarılarının arttığı görülmektedir (Gündoğdu, 1994; Bacanlı ve Sürücü, 2005). LGS'ye ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmen yorumları içerisinde en çok (%40) sınav değişikliğinin aniden yapılmasının öğrencileri olumsuz etkilediği görüşü öne çıkmaktadır. Buna ilişkin bilgiler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sınav Sistemine İlişkin Olumsuz Görüşleri ve Dağılımı

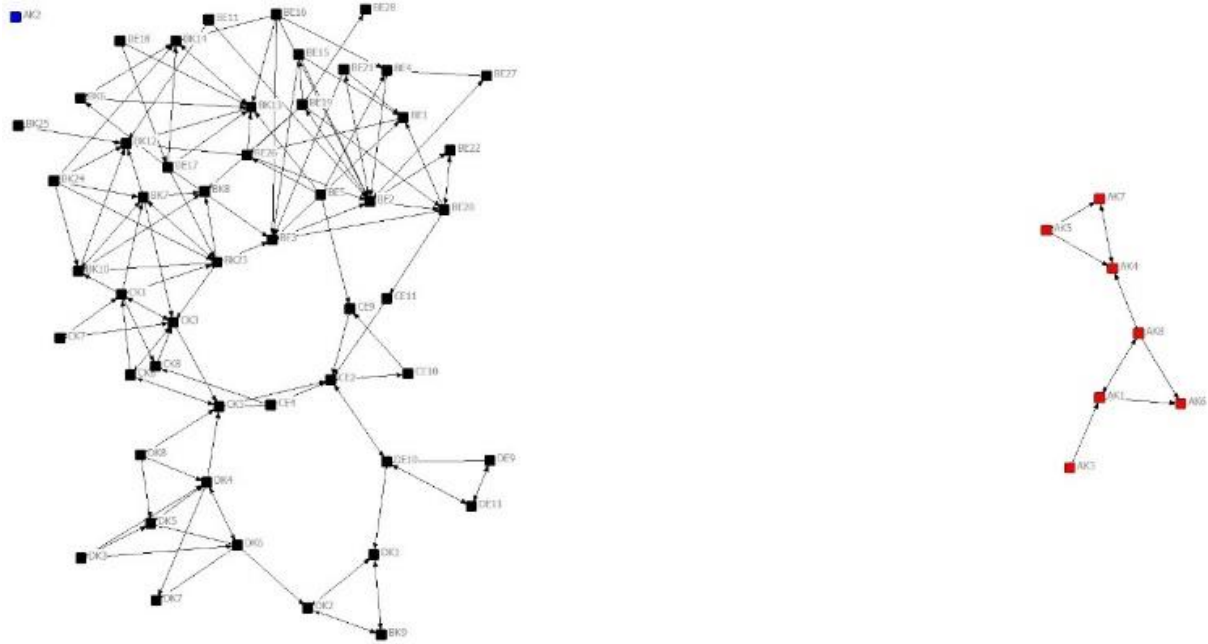
Olumsuz Görüşler	f	%
Değişikliğin Ani Olması Öğrencileri Etkiledi	4	40
Değişikliğe Gerek Yoktu	3	30
İkamet Beyanıyla Hareket Edilmemeli	2	20

Tablo 5'teki bulgular incelendiğinde, sınav sisteminin değişeceği kararından öğrencilerin daha önce haberinin olmamasından dolayı yeni sisteme adapte olmalarında zorluk çektikleri söylenebilir. Buradan hareketle, sınav sistemlerinde değişiklik yapılacağı kararı alınmadan önce saha çalışması yapıp toplumun haber alması sağlanırsa öğrencilerin olumsuz etkilenme durumunun daha da azalacağı söylenebilir. Nitekim Türe (2010) yaptığı çalışmada, sistem değişikliği yapılacaksa gerekli zemin çalışmalarının yapıp ve uygulanabilir olduğuna inanılırsa sistemin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Olumsuz görüşler içerisinde en düşük (%20) sınavsız liseye kayıtların ikamet beyanıyla olmaması gerektiği görüşü hâkimdir. Buna ilişkin Ö2 kodlu öğretmen “Ülkemizde her okul aynı nitelik ve kalitede değildir. Kimi yerlerin avantajlı kimilerinin ise dezavantajlı olması eşitlik anlayışına ters olacaktır” diyerek yeni sınav sisteminin fırsat ve imkân eşitliğine ters olacağını belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenlere liseye geçiş sınavlarının düzenlenmesinde yaşanan aksaklıklar sorulduğunda verilen cevaplar içerisinde en çok (%50) sınav sistemlerinin sürekli değişmesinin sorunlara sebep olduğu görüşü ağır basmıştır. Konuyla ilgili Ö9 kodlu öğretmen “Sınav sistemlerinin sürekli değişmesi hem öğretmenin sisteme uygun ders anlatmasını hem de öğrencinin sisteme adapte olmasını zorlaştırıyor” diyerek bu değişikliklerden yalnızca öğrencinin değil öğretmenlerinde etkilendiğini belirtmiştir.

Sınava Hazırlanan Öğrencilerin Okul İçi Destek Ağlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın sosyal ağ analizi boyutunda öğrencilerin okul içinde akran destek ağları ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada destek ağı, ağ içinde aktörlerin ihtiyaç duyduğunda iletişime geçtiği kişilerle birlikte oluşturduğu yapıdır (Barabási, 2010; Forsyth, 2006; Freeman, 2004). Araştırmada öğrenci destek ağının belirlenmesinde 58 katılımcıdan veri toplanırken destek ağını oluşturan aktör sayısı 57 olarak Şekil 1'de sunulmuştur.

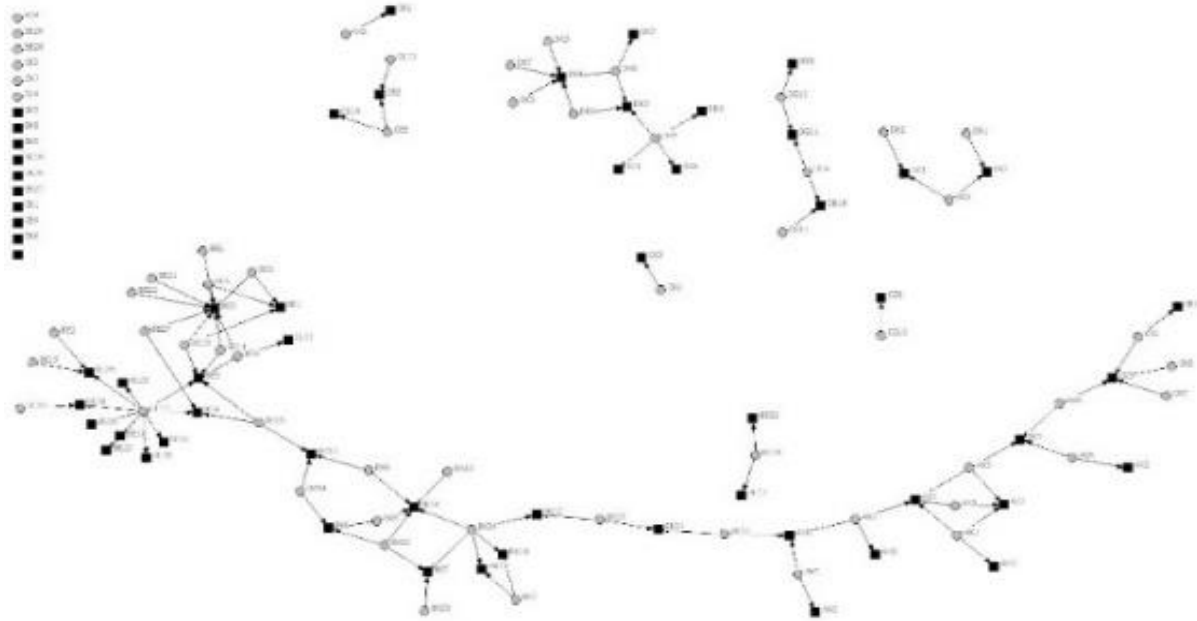


Şekil 1. Sınav sürecinde birbirlerine destek olan öğrencilerin ağ haritası

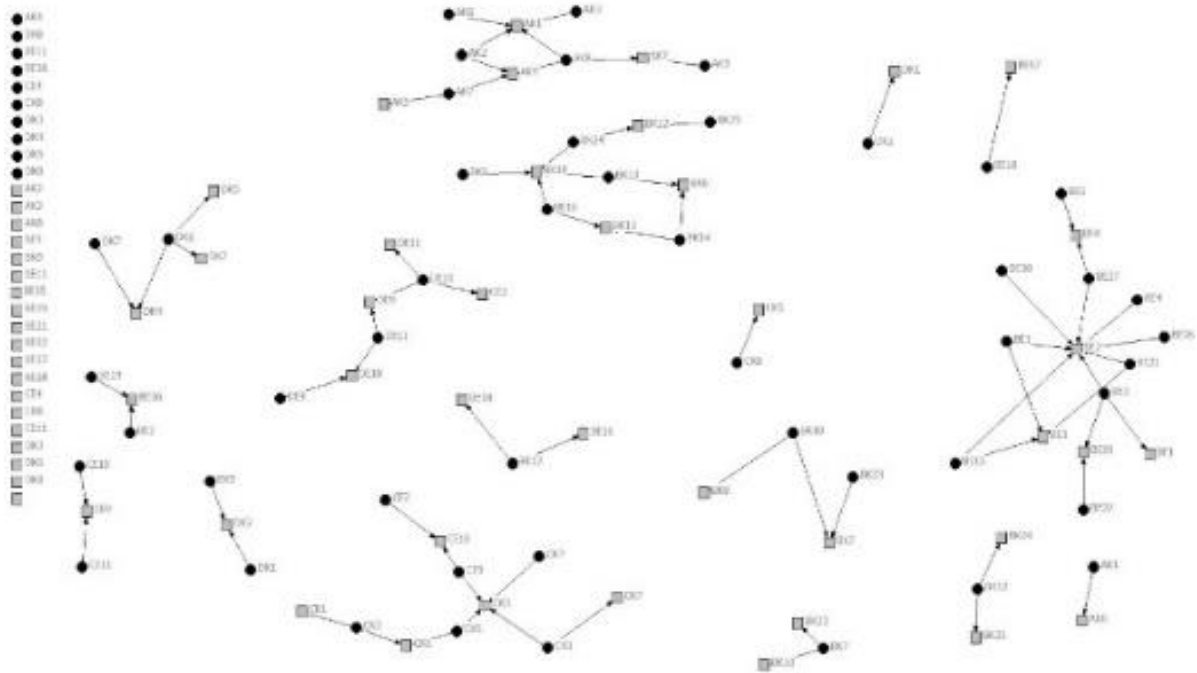
Şekil 1'deki ağ haritası incelendiğinde şekiller (node) öğrencileri, çizgiler (edge) öğrenciler arası desteklenme ilişkisini, okların yönü ilişkinin yönünü temsil etmektedir (Scott, 2000). Öğrencilerin kodlanmasında sırasıyla şube, cinsiyet ve verilen sıra numarasına göre kodlama sistemi oluşturulmuştur. “AK1”, “8/A şubesinden birinci sıradaki kız öğrenci” ya da “CE5”, “8/C sınıfından beşinci sıradaki erkek öğrenci” gibi. Araştırmaya katılan 8/A (f= 8), 8/B (f=28), 8/C (f=11) ve 8/D (f= 11) şubelerinden 58 öğrencinin destek verdiği araştırma bulgularına göre, en çok kendi sınıflarından arkadaşlarıyla olmakla birlikte farklı sınıflardan öğrencilerin birbirlerini desteklediği belirlenmiştir. Farklı şubelerden 8. Sınıf öğrencilerinin birbiri ile en az bir ilişki türüne göre akran destek ilişkisi içinde olduğu belirlenmiştir. Okuldaki 8. Sınıf öğrencileri genel olarak birbiri ile ilişki içindedir. Bu durum okulun yürüttüğü ortak etkinlikler, öğrencilerin okul dışında benzer kurumlardan eğitim desteği almaları, ortak sınavlar gibi etkinliklerden kaynaklanabileceği gibi bölgeye özgü geniş aile yapıları, akrabalık ilişkilerinin yakınlığı, öğrencilerin aynı eğitim çevresinden gelmeleri nedeniyle okul dışında da informal ilişkiler içinde olmalarından kaynaklanabilir. Şekil 1’de görüldüğü gibi bir aktör (AK2) dışında tüm aktörler birbirinden formal ya da informal destek türlerinden en az birinden olmak üzere destek almaktadır. Bu aktör ağın izole aktörüdür. Ağdaki düğümlerle hiçbir bağlantısı bulunmayan aktöre izole (isolated) aktör denir (Scott, 2000; Uğurlu, 2013). Bu öğrencinin izole olması araştırmaya katılan akranları tarafından benimsenmediği ve dışlandığı anlamına gelebilmektedir. Ergenlik döneminde bireyin akran grubu tarafından kabul edilmesi ve akranlarının kendisi hakkında iyi düşüncelere sahip olması, onun için her şeyden önemlidir. Ayrıca ergen birey gün içerisinde akran grubuyla birçok faaliyette bulunduğu için bu sayede sosyal öğrenme tecrübesini de artırır. Bu deneyimin yaşanmaması ileriki yaşlarında pek çok sosyal problemin temelini oluşturur (Öztürk & Kutlu, 2017). Farklı sınıflarda eğitimlerine devam eden 8. sınıf öğrencileri arasındaki destek ağının sayısı 57 bulunmuştur. Öğrencilerin genel olarak kendi sınıf arkadaşlarıyla yoğun ilişkiler içinde olmakla birlikte diğer şubelerden de arkadaşları vardır.

Araştırmada akran destek ağının hangi sebeplerle oluştuğuna ilişkin iki tür ağ belirlenmiştir. Formal destek ağı, ağ içinde aktörlerin dersle ilgili ihtiyaç duyduğunda iletişime geçtiği kişilerle birlikte oluşturduğu yapıdır. Informel destek ağı ise, ağ içinde aktörlerin eğlenme, dinlenme, psikolojik veya daha farklı konularda ihtiyaç duyduğunda iletişime geçtiği kişilerle birlikte

oluşturduğu yapı olarak tanımlanmıştır. Araştırmada bu iki tür destek ilişkisine göre oluşturulan ağ haritaları Şekil 2 ve Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 2. Formel destek ağı (ders çalışma)



Şekil 3. İnförmel destek ağı (psikolojik destek)

Şekil 2 ve 3'te görülen her iki ağ haritası karşılaştırıldığında destek ağlarının ders çalışma ve eğlenme ilişkisine göre farklılaştığı anlaşılmaktadır. 58 katılımcıdan toplanan veriler sonucunda 57 aktör arasında eğlenme ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Ders çalışma ağı incelendiğinde (Şekil 3) 54 aktörün birlikte ders çalışmaktan hoşlandığı belirlenmiştir. Ağ haritalarında hangi aktörlerin birbirileri

ile hangi ilişki yapılarını oluşturduğu, kimlerle yakın destek ilişkisinde olduğu sosyal ağ analizi konusunda derinlemesine bilgisi olmayanlar tarafından bile rahatlıkla görülebilir. Ancak, ağ haritalarındaki gözle görülebilen bu özellikler, sosyal ağ araştırmalarında bir takım analizlerle de belirlenmektedir. Sosyal ağ analizi araştırmalarında kullanılan ölçümler ağın yapısal özellikleri ve aktörlerin merkezilik ölçümleri olmak üzere iki başlık altında açıklanabilir.

Akran Destek Ağının Yapısal Özellikleri

Araştırmada, sınava hazırlık sürecindeki öğrencilerin akran destek ağlarında sosyal ağ analizine özgü yöntemlerden olan yoğunluk (density) ölçüsü hesaplanmıştır. Yoğunluk, bir ağda olası bağlantıların yüzde kaçının gerçekleştiğini ortaya koyar. Yoğunluk ölçüsü 0 ile 1 arasında değerler alır (Eren, 2018a; Scott, 2000). Araştırmada akran destek ağının, ders çalışma ağının ve birlikte eğlenme ağının yoğunluk ölçüm bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Akran Destek, Ders Çalışma (Formel) ve Eğlenme (İnformel) Ağlarının Yoğunluk Ölçümleri

Ağlar	Network (Ağ Büyüklüğü)	Size (İzole)	Density (Yoğunluk)	Ties (Bağlar)	Ss.	Yoğunluk (%)
Akran Destek Ağı	57	1	0.45	148	0.207	45
Eğlenme Ağı	57	1	0.32	105	0.175	32
Ders Çalışma Ağı	54	4	0.22	75	0.148	22

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmada formel ve informal desteğin her ikisini içeren akran destek ağının yoğunluğu %45 ($D=0,45$); sadece formel destek ilişkilerini içeren ders çalışma ağının yoğunluğu %22 ($D=0,22$) ve informal destek ilişkilerini içeren eğlenme ve psikolojik destek ağının yoğunluğu %32 ($D=0,32$) olarak bulunmuştur. Buna göre akran destek ağında kurulabilecek maksimum destek ilişkisinin yarısına yakını kurulurken, formel destek ağında %22'si, informal destek ağında %32'si kurulmuştur. Öğrencilerin sınav hazırlık sürecinde birbirlerinden aldıkları desteklerin oluşturduğu ağ yapısı orta düzeyde etkin olmakla birlikte formel destekler en düşük düzeyde etkindir. Sınava hazırlanan öğrenciler ders çalışma konusunda akranlarından düşük düzeyde yararlanmaktadırlar değerlendirmesi yapılabilir.

Akran Destek Ağının Merkezilik Ölçümleri

Sosyal ağ analizinde her aktör için merkezileşme ölçümlerinin hesaplanması ağ içindeki aktörlerin sosyal ağ yapısı içindeki durumlarını ortaya koymayı sağlamaktadır (Borgatti & Everett, 2013; Christakis & Fowler, 2012; Eren ve Kırıl, 2018; Scott, 2000). Ağ merkezileşme ölçümleri; derece (degree), arasındalık (betweenness), yakınlık (closeness) ve özvektör (eigenvector) ölçümlerinin hesaplanmasıyla bulunmaktadır. Akran destek ağının aktör bazında merkezileşme bulgularının öne çıkan aktörlere ilişkin değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Akran Destek Ağına İlişkin Merkezileşme Ölçümleri

Aktör (ID)	Giden Derece (Out Degree)	Gelen Derece (Indegree)	Arasındalık (Betweenness)	Yakınlık (Closeness)	Özvektör (Eigenvector)
AK2	2.000	3.000	9.000	1254.000	0.000
BE2	7.000	9.000	546.500	733.000	0.289
BK14	2.000	5.000	2.500	1011.000	0.157
BE15	3.000	1.000	2.333	824.000	0.159
BE16	5.000	0.000	0.000	995.000	0.183
BK23	5.000	4.000	300.833	757.000	0.311
DK4	5.000	4.000	111.000	958.000	0.018
DK5	2.000	4.000	1.000	997.000	0.008
DE11	2.000	2.000	38.000	941.000	0.001

Tablo 7’de görüldüğü gibi, ağ içinde gelen derecesi en yüksek yani diğer aktörlerin en fazla tercih ettiği aktör BE2 (Indeg=9.000) ,giden derecesi (outdegree) en yüksek yani diğer aktörler arasından en yüksek sayıda aktör tercih eden kişi de BE2 (outdeg=7.000) olarak bulunmuştur. Akran destek ağı içerisinde en yüksek arasındalık merkezi ölçüsü yani diğer aktörler arasında en fazla aracılık görevi üstlenen aktör yine BE2 (Betw= 546.500) olarak bulunmuştur. Akran destek ağının yakınlık derecesi en yüksek (Clo= 1254.000) bulunan aktör DK5 olmuştur. Buradan hareketle, destek ağı içerisinde DK5 kodlu öğrenci diğer öğrencilere göre en hızlı bilgiye erişen ve diğer aktörlerle en hızlı şekilde bağlantı kurabilen kişidir. Araştırma bulgularına göre özvektör derecesi (Eigenvector) en yüksek aktör BK23 (Eigv= 0.311) bulunmuştur. Bu ölçü, bir aktörün ağ yapısı içindeki önemini ölçüsünü gösterir. Bu ölçümün hesaplanmasında aktörün sadece bağlantı sayısı değil ilişkilerinin kalitesi de önem taşımaktadır (Eren, 2018).Araştırmada formel destek ağı olarak adlandırılan ders çalışma ağına ilişkin merkezileşme ölçüm sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Formel Destek(Ders Çalışma) Ağına İlişkin Merkezileşme Ölçümleri

Aktör (ID)	Giden Derece (Out Degree)	Gelen Derece (Indegree)	Arasındalık (Betweenness)	Yakınlık (Closeness)	Özvektör (Eigenvector)
AK2	1.000	3.000	1.000	684.000	0.000
AK4	0.000	5.000	0.000	655.000	0.484
BE2	1.000	5.000	19.000	639.000	0.000
BK12	1.000	8.000	19.000	598.000	0.000
BE16	3.000	0.000	0.000	651.000	0.000
BE28	0.000	0.000	0.000	684.000	0.000
CK8	0.000	0.000	0.000	684.000	0.000
DK4	0.000	1.000	0.000	675.000	0.000

Tablo 8’de görüldüğü gibi, formel destek ağı içerisinde gelen derecesi (indegree) en yüksek yani diğer aktörlerin iletişim kurmak için en fazla tercih ettiği kişi BK12 (indeg=8) olarak bulunmuştur. Bununla birlikte BE16 kodlu öğrenci giden derecesi en yüksek (outdeg=3) öğrenci olarak bulunmuştur. Ayrıca giden ve gelen derecesi en düşük yani diğer aktörlerle bağlantı kurmakta zorlanan kişiler BE28 ve CK8 (deg:0) olarak bulunmuştur. Ağ içerisinde en yüksek arasındalık (betweenness) merkezi ölçüsüne sahip olan yani bağlantısı olmayan arkadaşlarının arasında bağlantı kurarak en fazla köprü görevinde bulunan BE2 ve BK12 (Betw=19.000) kodlu öğrencilerdir. Ağ içerisinde en yüksek yakınlık (closeness) merkezi ölçüsüne sahip yani diğer aktörlere göre akranlarıyla daha hızlı ve daha kısa sürede ilişki kurma becerisine sahip olan AK2, BE28, CK8 (clo= 684.000) kodlu aktörlerdir. Ağ içerisinde en yüksek özvektör (eigenvector) merkezi ölçüsüne sahip yani genellikle merkezi konumdaki aktörlerle ilişki içinde bulunan kişi AK4 (Eigv= 0,484) kodlu

öğrencidir. Buna göre, AK4 kodlu öğrencinin ders çalışılmasından hoşlanılan akranlarıyla bir arada bulunması kendisinin de ders çalışılmasından hoşlanılan biri olmasının önünü açacağı düşünülmektedir. Nitekim AK4 kodlu aktörün gelen derecesinin yüksek (indeg=5) olması kendisinin diğer akranları tarafından tercih edildiğini göstermektedir. Ayrıca merkezi konumdaki aktörlerin derslerinde başarılı olduğu için herkes tarafından tercih edildiği düşüncesinden yola çıkıldığında AK4 kodlu aktör bu öğrencilerle diyalog içinde olduğundan onunda derslerinde başarısının artacağı beklenmektedir. Araştırmada informal destek ağı olarak adlandırılan eğlenme ağına ilişkin merkezileşme ölçüm sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

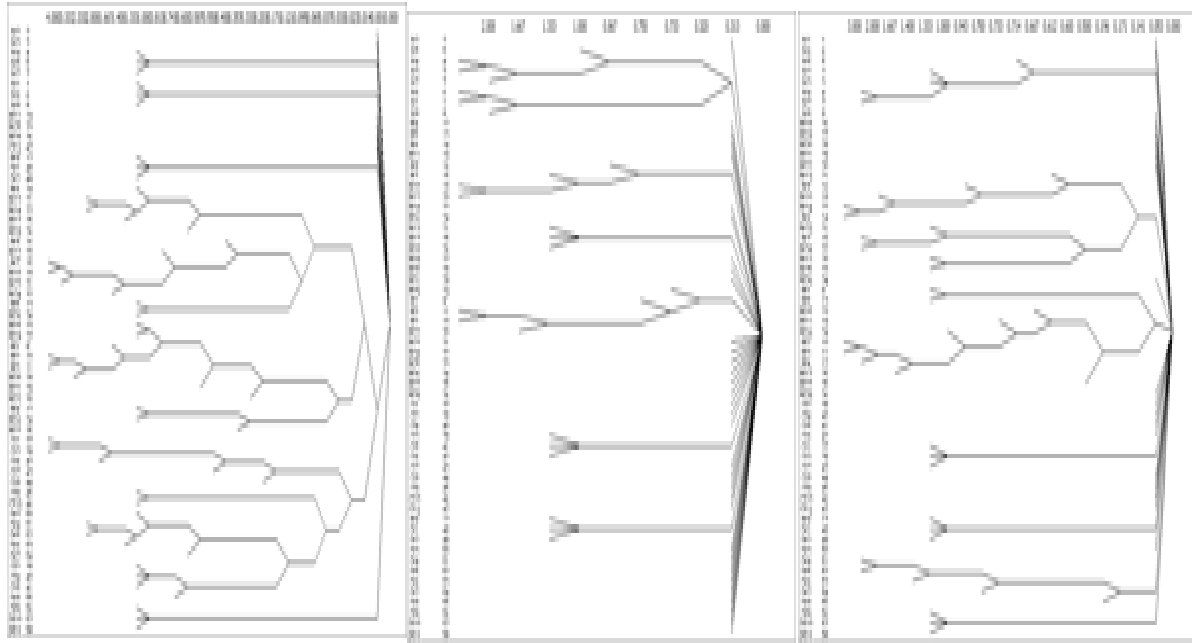
Tablo 9. İnfomel Destek (Eğlenme) Ağına İlişkin Merkezileşme Ölçümleri

Aktör (ID)	Giden Derece (Out Degree)	Gelen Derece (Indegree)	Arasındalık (Betweenness)	Yakınlık (Closeness)	Özvektör (Eigenvector)
AK8	2.000	3.000	38.000	813.000	0.000
BE2	1.000	9.000	9.000	819.000	0,413
BK13	1.000	3.000	6.000	830.000	0,053
BE17	10.000	1.000	15.500	791.000	0,407
CE4	0.000	0.000	0.000	912.000	0.000
DE11	1.000	2.000	0.000	885.000	0.000

Tablo 9’da görüldüğü gibi, informal destek ağı içerisinde gelen derecesi (indegree) en yüksek yani diğer aktörlerin eğlenme konusunda en fazla tercih ettikleri kişi BE2 (indeg= 9.000) olarak bulunmuştur. Ayrıca bu öğrencinin hem ders çalışma ağındaki hem eğlenme ağındaki giden derecelerine bakıldığında sadece gelen derecelerinin yüksek giden derecelerinin sadece 1 (outdeg=1.000) görülmektedir. Buradan hareketle, BE2 kodlu öğrencinin akranları tarafından fazlaca tercih edildiği fakat onun sadece bir kişiyi kendisine yakın görerek tercih ettiği söylenebilir. Bununla birlikte giden derecesi (outdegree) en yüksek (outdeg=10.000) BE17 kodlu aktör çıkmıştır. Yani ağ içerisinde eğlenme konusunda en fazla sayıda aktörü tercih eden kişi BE17 kodlu aktördür. Ayrıca eğlenmek için derecesi en düşük yani diğer aktörlerle bağlantı kurmakta en çok zorlanan kişi izole aktör olan CE4(deg= 0.000) bulunmuştur. Ağ içerisinde en yüksek arasındalık (betweenness) merkezi ölçüsüne sahip olan yani bağlantısı olmayan arkadaşlarının arasında bağlantı kurarak en fazla köprü görevinde bulunan AK8 (betw=38.000) kodlu öğrenci olmuştur. Öğrencilerin eğlenmekten hoşlandıkları arkadaş ağı içerisinde en yüksek yakınlık (closeness) merkezi ölçüsüne sahip CE4 (clo=912.000) kodlu aktördür. En yüksek özvektör (eigenvector) merkezi ölçüsüne sahip kişi BE2 (Eigv=0,413) kodlu öğrencidir. Bu öğrencinin özvektör derecesinin yüksek çıkması genellikle merkezi konumdaki aktörlerle ilişki içinde bulunduğunu gösterir.

Akran Destek Ağına Alt Grup ve Klikleri

Araştırmada, destek ağını oluşturan öğrencilerin kendi içinde klikler oluşturduğu tespit edilmiştir. Klik (Clique), bir ağın birbirine doğrudan ve güçlü bağlarla bağliaktörlerinin oluşturduğu alt küme şeklinde tanımlanmaktadır (Öztaş & Acar, 2004). Sosyal ağanalizi terimi olarak klik, alt gruplara göre aralarında nispeten daha yakın ve sıkı bağlar olan ve birlikte hareket eden aktörler topluluğudur (Eren, 2018: Eren ve Kırıl, 2018). Ağların kliklerine ilişkin oluşan diyagramlar Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. Akran Destek Ağındaki Kliklere İlişkin Diyagram (Destek Ağı, Formel Destek ve İnformel Destek)

Şekil 4'te görülen klik analizlerinde akran destek ağında 38, eğlenme ağında 23 ve ders çalışma ağında 14 klik tespit edilmiştir. Buna göre, en yüksek klik sayısına sahip ağ akran destek ağı (Cliq=38) ve en az klik sayısına sahip ağ ise ders çalışma ağı (Cliq=14) olduğu tespit edilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınavın etkilerinin en fazla tartışıldığı konulardan biri de öğrenci üzerinde yarattığı olumsuz etkilerdir. Merkezi sınavların öğrencilerin ruh sağlığı üzerindeki etkisi oldukça büyüktür. Günümüzde öğrenci başarısını test skorlarına göre değerlendirme anlayışı ve buna bağlı olarak öğrenciler üzerinde yarattığı stres ve baskı her geçen gün artmaktadır. Bu stres ve toplumsal baskının hissedilmesi daha ilkökul sıralarından itibaren başlamakta ve öğrenciler başarılı-başarısız olarak tanımlanmaktadır (Baran, 1995). Öğrencilerin eğitim-öğretim hayatında yaşadıkları başarı ve başarısızlıklar, gelecekteki yaşam kalitesini belirleyecek önemli süreçlerden biridir. Sınavın öğrencilerin geleceği üzerindeki belirleyiciliğinin kritik önemi nedeniyle ebeveynler ve öğretmenler çocukların yüksek puanlar alarak başarıya ulaşmalarını genelde temel amaç olarak görmektedirler (Yıldırım & Ergene, 2003). Öğrenciler bu sınavı kazanarak iyi bir liseye gitmenin, iyi bir üniversite ile nitelikli bir mesleğe sahip olmanın kapısını açacağını düşünmektedirler (Ekici, 2005; Sarier, 2010; Tekbaş, 2009; Şad & Şahiner, 2016). Bu nedenle öğrencilerin sınav başarısı için sosyal çevrelerinden destek görmesi önemli bir fark yaratmaktadır. Bu araştırmada LGS sınavlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen algılarının yanı sıra bu hazırlık sürecinde 8. Sınıf öğrencilerinin formel ve informal destek ağları ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin LGS'nin gelecekteki yaşamlarının kalitesini ve kişilik değerlerini belirleyici bir sınav olarak algıladığı bulunmuştur. Sınava hazırlanan öğrenciler, genel olarak sınavı kazanmanın sonucunda toplumsal statüsü yüksek olan iyi bir mesleğe sahip olacaklarını, sınavı kaybetmenin sonucunda ise toplumsal statüsü düşük olan kötü bir mesleğe sahip olacaklarını düşünmektedirler. Araştırmanın bulguları benzer araştırmalarla da uyumludur (Özkan & Özdemir, 2014; Öztürk & Aksoy, 2014). Öğrencilerin bu sınava hazırlık sürecinde karşılaştıkları sorunlardan en fazla ailevi sorunlardan etkilendiği bulunmuştur. Öğrencilerin LGS'ye hazırlık sürecinde karşılaştığı

ailevi sorunların çok çeşitli olduğu ve birbirinden farklılık gösterdiği bulunmuştur. Verilen yanıtlar analiz edildiğinde öğrenciler, yaşadığı ailevi sorunların içerisinde en çok kardeşlerinin gürültü yapmasından ve onların bakım sorumluluğunu üstlenmekten, telefon ve bilgisayar kullanımından olumsuz etkilenmektedirler. Araştırmanın yapıldığı Batman ilinin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunması ve kültürel koşullar birlikte değerlendirildiğinde ailelerde çocuk sayısının yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilerin sorunlarının incelenmesinde kültürel koşulların da dikkate alınarak buna uygun çözümlerin oluşturulması gerekmektedir. Teknolojinin olumsuz etkilerinin başarıyı düşüreceğine ilişkin araştırma bulguları da bu araştırmanın bulguları ile desteklenmiştir (Gür, Çelik & Coşkun, 2013; Lepp, Barkley & Karpinski, 2014).

Araştırmada değişen sınav sisteminde öğrencilerin sınava girme zorunluluğunun olmamaları öğretmenler tarafından olumlu biçimde değerlendirilmiştir. Buna göre yeni sistemle birlikte liseye giriş sınavına girmenin zorunlu olmaması ve bu sayede tüm öğrencilerde stres ve kaygı yaşatmaması öğretmenlerin en çok olumlu karşıladığı durum olmuştur. Ancak sınav sisteminin değişmesinin ardından yapılan 2 Haziran 2018 tarihinde yapılan ilk sınava, sınav sisteminin değişmesi ve sınava girme zorunluluğunun kaldırılmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) yapılan açıklamalara göre başvuran 1 milyon 9 bin 260 öğrenciden 971 bin 657'si sınava girmiştir. Sınava girme zorunluluğunun kaldırılmasına karşın yine de öğrencilerin büyük ölçüde sınava girmeyi tercih ettiği görülmüştür. Bunun temel nedeni, Fen ve bazı Anadolu Liseleri ile başarısını kanıtlamış ortaöğretim kurumlarına yerleşebilmenin gelecek için önemli bir belirleyici olduğuna inanılmasıdır. Bu durum aynı zamanda gerek öğrenciler gerekse aileleri üzerinde büyük bir baskı da yaratmaktadır. Nitekim sınav kaygısının akademik başarıya etkisini inceleyen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, genel olarak yüksek sınav kaygılı öğrencilerin okul başarılarının düştüğünü ve düşük kaygılı öğrencilerin okul başarılarının arttığı görülmektedir (Gündoğdu, 1994; Bacanlı & Sürücü, 2005). Araştırmada sık değişen sınav sisteminin ve bu değişikliklerin ani gerçekleşmesinin olumsuz etkileri öğretmenler tarafından yapılan olumsuz değerlendirmelerde de ortaya konulmuştur. Nitekim Türe (2010) yaptığı çalışmada, sistem değişikliği yapılacaksa gerekli zemin çalışmalarının yapılıp ve uygulanabilir olduğuna inanılırsa sistemin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Doğuş (2016) yaptığı çalışmada, sınav sistemlerindeki sık değişiklikleri öğretmenlerin takip etmekte zorlandıklarını ve bundan dolayı bocalayıp yorulduklarını belirtmiştir.

Araştırmada öğrencilerin birbirlerini karşılıklı desteklemeleri sosyal ağ analizi yöntemiyle hem görsel hem de ağ analizine özgü ölçümlerle ortaya konmuştur. Akran destek ağında yoğunluk analizlerine göre, kapasitenin neredeyse yarısı, eğlenme ağındaki kapasitenin üçte biri, ders çalışma ağında kapasitenin beşte biri belirlenmiştir. Tüm ağlarda yoğunluğun düşük çıktığı görülmektedir. Nitekim ağ içerisindeki oranındaki yoğunluğun, aktörler arasındaki uyum ve dayanışmayı gösterdiği tespit edilmiştir. Oluşan ağların hiçbirisi bütün yapıya sahip değildir. Eğitim ağları üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında, okul ağlarının genellikle parçalara ayrılarak alt gruplara ayrıldığı görülmüştür (Eren, 2018b; Penuel, Riel, Krause & Frank, 2009; Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007). Öğrencilerin "akran destek ağında" bir öğrenci, "ders çalışma ağında" bir öğrenci, "eğlenme ağında" dört öğrencinin izole (isolated) olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin izole olması ağ içerisindeki akranları tarafından benimsenmediği ve dışlandığı anlamına gelebilmektedir. Ofsted (2007) yaptığı araştırmada izole olan öğrencilerin akranları tarafından grup içerisinde işbirlikçi olarak görülmediklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar reddedilen ergenlerin genellikle saldırgan, sinirli, endişeli ve sosyal olarak zayıf olduklarını göstermiştir (Pope & Bierman 1999).

Oluşan destek ağlarının merkezilik ölçümlerine bakıldığında; BE2 kodlu öğrenci akran destek ağında, BK12 kodlu öğrenci ders çalışma ağında, BE17 kodlu öğrenci eğlenme ağında en merkezi öğrenciler olarak tespit edilmiştir. Bulundukları ağ içerisinde akranları tarafından en çok tercih edilmeleri sebebiyle merkezi konumda olan bu öğrencilerin akranları içinde popüler olduğu, diğerlerine göre iletişim becerilerinin yüksek olduğu ve bulundukları ağ içinde gözde öğrenci olduğu

söylenebilir. Wentzel ve Erdley (1993) yaptıkları bir araştırmada, popüler ergenlerin yakın arkadaşlıkları olduğunu, esprili ve zeki bir kişiliğe sahip olduklarını tespit etmiştir.

Okul arkadaşlık ağlarının sosyal ağ analizi yöntemiyle analizi, okul idarecileri ve öğretmenler için karar alma süreçlerinde (öğrencilerin etüt saatlerinde gruplara ayrılması, eğitsel kol çalışmalarında birbirleriyle kaynaştırılması, disiplin sorunlarının önüne geçilmesi) destek olabilir (Perdahçı, Aydın & Kafkas, 2017; Eren, 2018b). Süreç içerisinde öğrencilerin takip ve uygun biçimde destek alamayan, dışlanan ya da ağır baskı altında olduğu belirlenen öğrenciler için okul psikolojik danışma servisi, okul yönetimi, öğretmenler ve aile ile işbirliği içinde çeşitli destekleme programları oluşturulabilir ve bire-bir görüşmeler yapılabilir. Uygulanan sosyal ağ analizi ile verilere dayalı kararlar almak daha olasıdır. Ayrıca bu tür araştırmaların artırılması okullar arası karşılaştırmaları da kolaylaştıracaktır.

Öğrenciler için oldukça önemli olan ağlarla ilgili olarak aynı konuyu araştırmacılar farklı okul ve illerde tekrarlayarak araştırmanın geçerliliğini ve genellenebilirliğini arttırabilirler. Ayrıca eğitim adına politika yapıcılar öğrencilerin bu destek ağlarını güçlendirici ve geliştirici çalışmalar da yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Afflerbach, P. (2005). National reading conference policy brief: High stakes testing and reading assessment. *Journal of Literacy Research*, 37(2), 151-163.
- Akman, O. & Semerci, Ç. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarına ilişkin 9. Sınıf öğrencilerinin görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13/11, 75-90.
- Altun, S.A. & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173.
- Baines, L. A. & Stanley, G. K. (2004). High stakes hustle: Public schools and the new billion dollar accountability. *The Educational Forum*, 69(1), 8-16.
- Barabási, A.L. (2010). *Bağlantılar: İş hayatında, bilimde ve günlük yaşamda*. (Çev.: Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Henkel Yayınları.
- Baran, G. (1995). Çocuğun okul başarısını etkileyen faktörler. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 38, 13-15.
- Bayındır, E. (2009). Ortaöğretimde sınıf geçme ve sınav yönetmeliğinin öğrenci başarısına etkisi: Avcılar Lisesi örneği, *Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bean, R.A., Bush, K. R., McKenry, P.C., & Wilson, S.M. (2003). The Impact of parental, support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African-American and European American Adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıf içi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Berberoğlu, G., & Tansel, A. (2014). Does private tutoring increase students' academic performance? Evidence from Turkey. *International Review of Education*, 60(5), 683-701. Retrieved December 1, 2017, from <http://ftp.iza.org/dp8343.pdf>.
- Boozer, M & Rouse, C. (2001). Intrascchool variation in class size: Patterns and implications. *Journal of Urban Economics*. 50 (1):163-189.
- Borgatti, S.P. & Foster, C.P. (2002). The network paradigm in organizational research: A review and Typology. *Journal of Management*, 29(6), 991-1013.

- Brockmeier, L. L., Green, R. B., Pate, J. L., Tsemunhu, R. T. & Bochenko, M. J. (2014). Teachers' beliefs about the effects of high stakes testing. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 91-104.
- Can E. (2010). Türk eğitim sisteminde merkezi sınavların yeri. 19. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. 22 Mayıs 2018 https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=122786
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. & Toklucu, D.K. (2017). *TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler*. Ankara: SETA.
- Darling-Hamond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *EPAA*, 8(1), 1-46.
- Dawson, H. S. (2012). Teachers' motivation and beliefs in a high-stakes testing context. *PhD Thesis*, Ohio, United States: The Ohio State University.
- Delikara, İ. E. (2000). Ergenlerin akran ilişkileri ve suç kabul edilen davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek lisans tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dündar, S., Yapıcı, Ş. & Topçu, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin bazı kişilik özelliklerine göre sınav kaygılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 171-186.
- Eğitim Reformu Girişimi TEOG Bilgi Notu (2017). http://www.egitimreformugirisimi.org/raporlar/TEOG_BilgiNotu.13.11.17.rev1.pdf
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin öğrenci seçme sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 82-90, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87716>
- Eren, Z. (2018a). Biçimsel ve biçimsel olmayan örgüt yapılarının sosyal ağ analizi: Öneri ve güven ağları örneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi:10.16986/HUJE.20180418 79.
- Eren, Z. (2018b). Bağlantıcılık teorisi ve öğretmen adaylarının öğrenme ağlarının sosyal ağ analizi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13/19, 717-753.
- Eren, Z. ve Kırıl, E. (2018). Sosyal ağ analizi ve eğitim araştırmalarında kullanımı. *Eğitimden Kareler*. Ankara: Eyuder Yayınları, ss. 308-353. E-ISBN : 978-975-2490-26-0
- Finn-Stevenson., M. Desimone, L., & Chung, A. (1998). Linking child care support service with the school: Pilot evaluation of the school of the 21st century, <http://www.yale.edu/bushcenter/21C/pdf/article2.pdf>
- Freeman, L. C. (2004). *The development of social network analysis: A study in the sociology of science*. Vancouver: Empirical Press.
- Goldstein, S. E., Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Parents, peers, and problem behavior: a longitudinal investigation of the impact of relationship perceptions and characteristics on the development of adolescent problem behavior. *Developmental Psychology*, 41, 401-413.
- Gür, B. S., Çelik, Z. & Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi? *SETA Analiz*, 69, s.1-26.
- Hoppe, B., & Reinelt, C. (2010). Social network analysis and the evaluation of leadership networks. *The Leadership Quarterly*, 21, 600-619.

- İnce, M. & Gözütok, F.D. (2017). Türkçe 6, 7, 8. Sınıf ders kitaplarının PISA okuma becerilerine göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 12/33, 213-225.
- Kirk, J. ve Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, Ca.: Sage Publications
- Köknel, Ö. (1991). Gençlik çağında kız-erkek arkadaşlığı. *Aile yazıları 3*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları.
- Kumandaş, H. & Kutlu, Ö. (2015). Yüksek risk içeren sınavlar. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 63-75.
- Mandel, H. & Marcus, S. (1988). *The psychology of under achievement*. NY: John Willey & Sons, Inc.
- Moses, M. S. ve Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of highstakes testing reforms. *Education and Culture*, 23(1), 55-72.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(11), 1330-1342.
- Özabacı, N. & Tiryakioğlu, Ş. (1996). Okul başarısızlığı. *Yaşadıkça Eğitim*, 47, 17.
- Özgen, B. (2012). Öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki inançları üzerine bir araştırma. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, M. & Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(10), 441-453.
- Öztürk, F. Z. & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi: Ordu ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Phelps, R. P. (2003). *Kill the messenger: The war on standardized testing*. New Brunswick, NJ: Transaction
- Polesel, J., Dulfer, N. & Turnbull, M. (2012). *The experience of education: The impacts of high stakes testing on school students and their families*. Sydney: Whitlam Insititute. https://www.westernsydney.edu.au/data/assets/pdf_file/0008/276191/High_Stakes_Testing_Literature_Review.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ryan, R. M. & Brown, K. W. (2005). Legislating competence: High-stakes testing policies and their relations with psychological theories and research. A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), In *Handbook of competence and motivation* (pp. 354-372), London: The Guilford.
- Sakızlıoğlu, B. E. (2003). Üniversite seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin yaşadıkları sınav kaygısı ile ailevi ilişkileri arasındaki ilişkiler. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Salman, U. A. (2013). Havuz probleminden daha zor: 11 yılda eğitim sisteminde 13 değişiklik. *Radikal*. <http://www.radikal.com.tr/turkiye/havuz-problemindendaha-zor-11-yilda-egitim-sisteminde-13-degisiklik-1140795/>
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.

- Spann, P. & Kaufman, D. (2015). The negative effects of high-stakes testing. <https://www.luc.edu/media/lucedu/law/centers/childlaw/childed/pdfs/2015studentpapers/Span.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şad, S.N. & Şahiner, Y.K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76;
- Tekbaş, S. (2009). Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler. *Yüksek lisans tezi*. Edirne: Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Türk, P. (2009). 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin seviye belirleme sınavına hazırlanma sürecindeki psikososyal problemleri. *Yüksek lisans tezi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uğurlu, Z. (2013). Eğitim örgütlerinin örgütsel ağbağ düzeneğindeki konumunun işbirliği düzeylerine etkisi: Sinop ili örneği. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uğurlu, Z. (2016a). The effect of the position of educational organizations within the social network on their collaboration levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 12A, 226-254.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Witzier, B. Bokser, R.J., & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wright, W. E. (2002). The effects of high stakes testing in an inner-city elementary school: The curriculum, the teachers, and the english language learners. *Current Issues in Education*, 5(5), 1-23.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ., & Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25) 78-96.