



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 6 Sayı: 28 Volume: 6 Issue: 28

Güz 2013 Fall 2013

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

ÜNİVERSİTEYE GİRİŞ SIRALAMASI İLE LİSANS MEZUNİYET SIRALAMASINDA MEYDANA GELEN DEĞİŞİM

CHANGE ON LEVELS OF SUCCESS BASED ON ENTRANCE EXAMS AND DIPLOMA GRADES

Bilal YORULMAZ*

Öz

Üniversite giriş sınavına göre bölümleri yüksek puanla kazanan öğrencilerin mezun olurken bölümü orta ve alt sıralarda bitirmeleri araştırılmaya değer bir konudur. Aynı şekilde bölümü orta sıralarda kazanan öğrenciler de derece ile mezun olabilmekte, en azından üst basamaklara çıkmaktadırlar. Bu araştırmada akademik başarı sıralamasında yükselme ve düşmenin nedenlerini öğrenci görüşleri çerçevesinde tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir durum çalışması olup "bütüncül tek durum" deseni kullanılmıştır. Araştırma Marmara Üniversitesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü'nden 2012 yılında mezun olan öğrenciler içerisinde akademik başarı sıralamasına göre 20 basamaklık yükseliş ya da düşüş gösteren 25 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veriler yapılandırılmamış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımcı içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğrenciler kaygı seviyesinin, sayısal ve sözel alana yatkınlığın, klasik sınav ve test tekniğine yatkınlığın, mezun olduktan sonraki hedeflerin, sınavlara hazırlanırken kullanılan kaynakların, sınavlara hazırlık için ayrılan sürenin, "üniversite rahatlık ortamıdır" anlayışının, motivasyon sahibi olmanın ve bölüme karşı geliştirilen tutumun başarı veya başarısızlıkta etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: ÖSS, Lisans Mezuniyet Notu, Akademik Başarı, Başarıyı Etkileyen Faktörler.

Abstract

Students with high scores on their university entrance exams generally have low or average diploma grades. Conversely, students with low or average scores on their university entrance exams generally achieve high diploma grades. This situation is a problem deserving of study. The purpose of this study is to determine why some students are more successful than other students during their university life, and it is based on the opinions of the students themselves. This research is a case study which single-case design was used. 25 students graduated from Marmara University Department of Culture of Religion And Knowledge of Ethics Education For Elementary Schools participated in this research. The data have been obtained via unstructured interviews and focus groups and were analyzed by inductive content analysis. Most of the students in this study stated that the most important factors contributing to high levels of success included one's anxiety level, linguistic competence, test-taking skills, future plans after graduation, types of exams, time spent preparing for exams, an attitude that the "department's exams are easy," motivational level, and a love of the department.

Keywords: OSS (University Entrance Exam), Diploma Grade, Academic Success, Academic Achievement Factors.

* Yrd. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü.

Üniversiteye giriş birçok öğrenci için hayattaki en önemli basamaklardan biridir. Bu basamakta kişi doğru bir tercih yapmış, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda bir bölüme yerleşmişse bu adım onu meslek hayatı boyunca mutlu ve verimli kılacak bir adım olacaktır. Aksi takdirde kişiler bu basamaktaki yanlışlığın bedelini hem üniversite eğitimlerinde hem de mesleki yaşamlarında mutsuzluk, tatminsizlik ve verimsizlikle ödemektedirler. Bireyin yaşamında-dolayısıyla da toplumun sağlıklı işleyişi ve gelişmesinde- bu denli önemli olan meslek seçimi ve üniversiteye girişte her ülke farklı bir yol izlemektedir. Kimi ülkeler merkezi bir sınav uygularken kimileri de ortaöğretim puanları ve lise bitirme sınavlarını dikkate alarak yerleştirme yapmaktadırlar. Ülkemizde ise ÖSYM tarafından merkezi bir sınav yapılarak üniversiteye yerleştirme yapılmaktadır. ÖSYM'nin düzenlemiş olduğu üniversiteye giriş sınavları nesnellüğünden dolayı övülse de birçok konuda eleştirilmektedir. (Küçükcan & Gür, 2009)

Üniversiteye öğrenci kabulünde her ülke kendi sosyo-ekonomik ve kültürel şartları içerisinde bir yöntem takip etmektedir. Fakat bunları genel özellikleri itibariyle gruplandırmak mümkündür. Üniversiteye girişte genel olarak 5 model takip edilmektedir. Bunlar Ortaöğretim Mezuniyet sınavları, yükseköğretime giriş sınavları, standartlaştırılmış yetenek testleri, çoklu sınavlar ve sınavsız sistemlerdir. (Helms, 2009)

İngiltere, Fransa, Avustralya, Avusturya, Almanya, Hollanda ve Finlandiya, İsrail, Çek Cumhuriyeti, Arnavutluk, Polonya, İtalya, İsviçre, Makedonya, Hong Kong, Singapur ve Malta gibi ülkeler lise bitirme sınavları (Olgunluk Sertifikası) sonucuna göre yerleştirme yapmaktadırlar. Bunlardan İngiltere'de referans mektupları, iş tecrübesi gibi hususlar da etkilidir. (Günay & Gür, 2010) Fransa'da seçkin üniversitelere gitmek isteyen öğrenciler ayrıca bu üniversiteler tarafından yapılan giriş sınavlarına da girmek zorundadırlar. (Embassy Of France In Washington, 2012) Avustralya'da ise lise notları ve lise bitirme sınav puanının birleşiminden elde edilen ENTER (EquivalentNationalTertiaryEntranceRank) puanı üniversiteye girişte dikkate alınmaktadır. (Victorian Tertiary Admissions Centre, 2004)

İsveç, Norveç ve Kanada'da öğrencilerin lise notları üniversiteye girişte rol oynamaktadır. Bunlardan İsveç'te 2500 saatlik orta öğretimi tamamlayıp derslerin %90'ından başarılı olan öğrenciler üniversiteye yerleşmek için genel koşulu tamamlamış olurlar. Ancak bu koşula ek olarak her bir üniversite genel yetenek sınavına girmiş olmak, lise derslerinde belirli bir akademik başarı yakalamak gibi bazı özel şartlar da arayabilirler. Norveç ve Kanada'da ise sadece lise notlarına göre yerleştirme yapılır. 3 yıllık lise eğitimini bitiren öğrenciler lise puanlarına göre üniversiteye geçiş için hak kazanırlar. (Türk Eğitim Derneği, Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi, 2010)

Amerika Birleşik Devletleri'nde merkezi bir yerleştirme sistemi yoktur. Üniversiteler kendi kabul şartlarını belirlerler. Genellikle bir tür yetenek testi olan SAT ya da başarı testi olan ACT sonuç belgesi, lise notları, müfredat dışı etkinlikler, niyet mektubu, tavsiye-referans mektubu üniversitelerin öğrencilerden istedikleri belgelerdir. (Günay & Gür, 2010)

İspanya, Japonya, Çin Halk Cumhuriyeti, Rusya ve Türkiye ise merkezi üniversite giriş sınavları ile yerleştirme yapmaktadır. Bu ülkelerden Japonya'da merkezi sınavın yanında üniversiteler de kendi sınavlarını yapmaktadırlar. Bu sınavlar çoktan seçmeli sorular, kısa cevap gerektiren sorular, kompozisyonlar ve mülakatlardan oluşmaktadır. Yerleştirme ise bu iki sınav puanına göre yapılmaktadır. (Tanrıkulu, 2009) Bu sistemin dışında öğrenciler tavsiye sistemi ile de yerleştirilebilmektedirler. Bu sistemde öğretmenlerin akademik başarı, ders ve ders dışı etkinliklere katılım, kişilik gibi kriterlere göre tavsiye ettikleri öğrenciler de üniversitelere kabul edilmektedir. (Stevenson & Lee, 1997) İspanya ve Türkiye'de ise merkezi yerleştirme sınavının yanında lise mezuniyet notu da yerleştirmede etkili olmaktadır.

Ülkemizde tarihsel süreç içerisinde yukarıda bahsedilen sistemler belirli dönemlerde kullanılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yükseköğretime talep az olduğu için öğrenci seçimi büyük oranda sınavsız yapılmıştır. 1926-1935 yılları arasında "Lise Mezuniyet Sınavı" yapılmış ve bu sınavda başarılı olanlar üniversiteye yerleşme hakkını elde etmiştir. (Tanrıkulu, 2009)

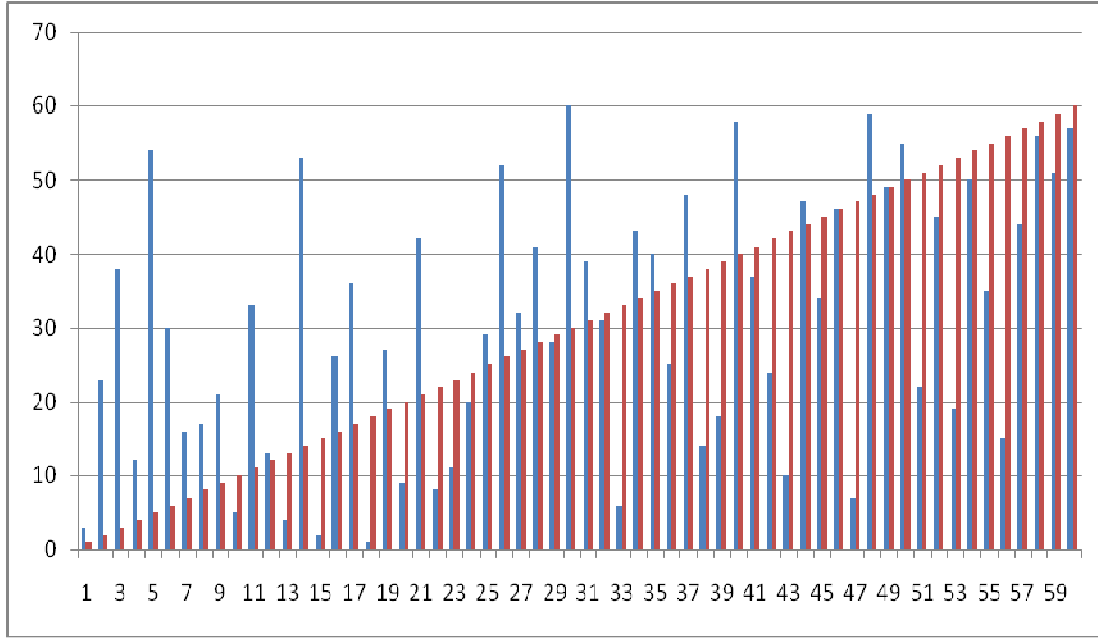
1936-1954 yılları arasında “Lise Bitirme Sınavı” ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen “Devlet Olgunluk Sınavı”ndan oluşan ikili sınav sistemine geçilmiştir. 1955-1968 yılları arasında ise bu iki sınav birleştirilerek uygulanmıştır. Ayrıca Devlet Olgunluk Sınavı’nda başarılı sayılabilmek için lise son sınıf notu da değerlendirmeye katılmıştır. (Dökmen, 1992)

1960’lı yıllarda yükseköğretime talebin artması, üniversiteye girişte yığılmaların olması, yazılı sınavları değerlendirmenin imkânsızlaşmaya başlaması, her üniversiteye ayrı ayrı başvurmak gerektiği için öğrencilerin şehir şehir dolaşmak zorunda kalmaları merkezi sınav arayışlarını başlatmıştır. Bu konuda ilk adımı Ankara Üniversitesi atmıştır. 1962-1964 yılları arasında üniversite, 10 fakültesi için tek merkezden sınav kaydı almış, test usulü ile sınav yapmış ve sonuçları kısa sürede ilan etmiştir.(Mutlu, 2006)Bu başarı üzerine ÜAK bütün üniversiteler için merkezi sınav yapılması kararını almıştır. Merkezi sınavlar sırasıyla Ankara, İstanbul ve Hacettepe Üniversitelerinin sorumluluğunda yürütülmüştür. (Mıhçıoğlu, 1969)Fakat bazı yükseköğretim kurumlarının bu merkezi sınava katılmaması sistemi olumsuz yönde etkilemiştir. Bunun üzerine 1974 yılında ÜAK tarafından “Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi” (ÜSYM) kurulmuş ve sınavlardan sorumlu tek merci kılınmıştır. Bu kurum 1981 yılında “Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi” (ÖSYM) adını alarak YÖK’e bağlanmıştır. (Yamaç, 2012)

ÖSYM tarafından günümüze kadar yapılan sınavlar, tarafsız ölçümler yapması, yüzbinlerce öğrencinin sınav sonucunu nispeten kısa sürede açıklaması gibi konularda takdir toplasa da çoğunlukla eleştirilmektedir. Çoğunlukla öğrencilerin 3-4 saatlik bir süre içerisinde yaptıklarıyla değerlendirilmeleri, lise müfredatı ile sınav sorularının tam olarak örtüşmemesi, ÖSYM sınavlarının liseyi önemsizleştirip, dershaneleri yaygınlaştırması, üniversite kapısında yığılmaların olması(Türk Eğitim Derneği, 2005), testlerin psikometrik özelliklerinin zayıf olması, standart test tanımına uymaması ve öğrenci yeterlikleri hakkında bilgi vermemesi gibi konularda ÖSYM ve sınav sistemi eleştirilmektedir. (Berberoğlu, 2012)Bu eleştirilerin en önemlilerinden biri de ÖSYM’nin düzenlediği sınavların üniversite başarısını yordamada yetersiz kaldığıdır. Diğer bir deyişle üniversite giriş sınavlarının ileride üniversitede başarılı olabilecek öğrencileri seçmede yetersiz kaldığı öne sürülmektedir.

Bu iddiaların haklılık payı büyüktür. Fazladan yaptığı sayısal sorular sayesinde sözel bir bölüme yerleşen öğrenci bu bölümde başarılı olamamaktadır. Ya da test tekniğine hâkim olduğu için sınavı kazanan fakat yerleştiği bölümde kendini ifade edemediği için başarısız olan öğrenciler bulunmaktadır. Fakat burada başarı ya da başarısızlığı sadece sınav sistemine yüklemenin de bilimsel bir tavır olmadığı açıktır. Üniversite giriş sınavında yüksek puan alarak kazandığı bölümde bir öğrencinin başarısının düşmesi ya da tam tersine yükselmesi sadece sınav sisteminin kötü bir yordayıcı olması ile açıklanamaz. Bunun dışında öğrencilerle ilgili özel ya da genellenebilir faktörler de etkili olmalıdır.

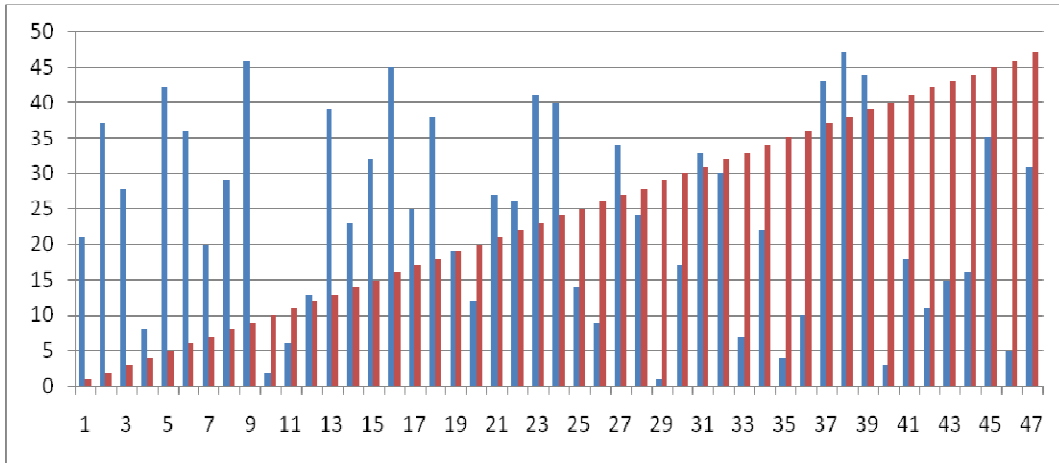
Bu düşüncelerden hareketle önce bir durum tespitinde bulunulmuştur. Marmara Üniversitesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi bölümünden farklı dönemlerde mezun olan öğrenciler incelenmiştir. Farklı dönemlerde mezun olan öğrencilerin ortak özelliği üniversite giriş puanı ve lisans mezuniyet notuna göre başarı sıralaması arasında bir korelasyonun bulunmamasıdır. Bölümü üst sıralarda kazanan öğrencilerin çoğu bölümü orta ya da alt sıralarda bitirmekte, orta ve alt sıralarda kazanan öğrenciler ise bölümü derece ile bitirebilmektedirler. Bu durumun sadece bir döneme ait lokal bir durum olmadığını ortaya koymak için aşağıda farklı iki dönemin verileri yer almaktadır. Çalışma ise üçüncü bir dönem üzerinden yürütülecektir.



*Kırmızı sütunlar Lisans Mezuniyet Notuna göre sıralamayı, Mavi çizgiler ÖSS puanına göre sıralamayı göstermektedir.

Grafik 1: 2003 Yılı Mezunlarının ÖSS ve Lisans Mezuniyet Notu Puanlarına Göre Bölümdeki Sıralamaları

Tablodan da görüleceği üzere, 2003 yılı mezunlarından bölümü ilk 10 sırada bitiren öğrencilerin 8'i bölümü 12-54 aralığında kazanan öğrencilerdir. Sadece 2 öğrenci ilk 10 sırada kazanıp ilk 10'da bölümü bitirmeyi başarmıştır. Genellikle bölümü orta ve alt sıralardan kazanan öğrenciler üst sıralardan mezun olmuş, üst sıralarda kazanan öğrenciler ise orta ve alt sıralarda bitirmişlerdir.



*Kırmızı sütunlar Lisans Mezuniyet Notuna göre sıralamayı, Mavi çizgiler ÖSS puanına göre sıralamayı göstermektedir.

Grafik 1: 2011 Yılı Mezunlarının ÖSS ve Lisans Mezuniyet Notu Puanlarına Göre Bölümdeki Sıralamaları

Grafikten de anlaşılacağı üzere 2011 mezunlarından lisans mezuniyet notuna göre ilk 24'e girenlerden 21'i ÖSS puanına göre yükselmiştir. Bölümü ilk on sırada bitiren öğrencilerden 8'i bölümü 20-46 aralığında kazanan öğrencilerden oluşmaktadır. Dolayısıyla orta sıralarda bölümü kazanan öğrenciler ilk sıralara yükselirken, ilk sıralarda kazanan öğrenciler ise orta ve alt sıralarda mezun olmuşlardır.

Her iki dönemin verilerinden yola çıkarak yukarıda ifade edilen durumun tesadüfi olmadığı ortaya çıkmaktadır. Nitekim konuya ilişkin bazı araştırmalarda öğrencilerin başarılarını ölçtüğü ifade edilen üniversite giriş sınavları ile lisans başarı düzeyleri arasındaki varyansın ancak %4-%16 arasının yordanabildiği, geriye kalan varyansın içinde zihinsel olmayan etmenlerin önemli bir yeri olduğu belirtilmiştir. (Özgüven, 1974)Üniversitedeki başarıyı genel yetenek ve akademik özgeçmişe bağlayan çalışmalar (Goodstein, Crites, & Heilbrun Jr., 1962)olduğu gibi zihinsel olmayan etmenlere dikkat çekenler de bulunmaktadır. (Astin, 1975) (Pascarella & Chapman, 1983).Üniversite sınavlarının üniversite başarısını yordama gücü ile ilgili çeşitli araştırmalar (Demirok, 1990), (Kuran, 1988) yapılımasına rağmen neden bazı öğrencilerin başarısının yükselip azaldığı konusu ülkemizde bakir bir alan olarak durmaktadır. Halbuki bu konu çok büyük önem arz etmektedir. Üniversite yıllarında öğrenci başarısının neden düştüğü tespit edilebilir ve buna çözüm bulunabilirse ÖSS sınavında büyük başarılar kaydeden genç beyinlerin başarısının devamı sağlanabilir. Böylece ülkenin değerli kaynakları verimli bir şekilde kullanılabilir. Bu düşüncelerden hareketle nicel bir araştırma yapmanın daha uygun olacağı düşünülmüştür. Konu ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı ve öğrenci görüşlerine bir sınırlama getirilmek istenmediği için çalışma öncesinde alt problem alanları oluşturulmamıştır. Öğrencilerle yapılan yapılandırılmamış bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri sonucunda aşağıda yer alan problem alanları ortaya çıkmıştır:

1. Öğrencilerin ÖSS sınavı ile bölüm sınavlarındaki kaygı seviyesinin öğrenci başarısına etkisi var mıdır?
2. Öğrencilerin sayısal, sözel ve eşit ağırlık türüne yatkınlıklarının başarıya etkisi var mıdır?
3. Öğrencilerin klasik sınav ve test tekniğine yatkın olmaları başarıyı etkilemekte midir?
4. Öğrencilerin sınav sonucuna yönelik amaçları ve mezun olduktan sonraki hedeflerinin akademik başarılarına etkisi var mıdır?
5. Öğrencilerin sınavlara hazırlanırken kullandıkları kaynağın başarıya etkisi var mıdır?
6. Sınavlara hazırlık için ayrılan süre ile öğrenci başarısı arasında ilişki var mıdır?
7. Öğrencilerin “üniversite rahatlık ortamıdır” anlayışına sahip olmalarının başarısızlığa etkisi var mıdır?
8. Öğrencilerin iç ve dış motivasyona sahip olmaları ile başarı arasında ilişki var mıdır?
9. Öğrencilerin bölüm dersleri için kullandıkları kaynaklar ile başarı arasında ilişki var mıdır?
10. Öğrencilerin yorum ve ezber yeteneğine sahip olmaları ile başarı arasında ilişki var mıdır?
11. Öğrencilerin bölüme karşı olumlu tutuma sahip olup olmaları ile akademik başarı arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması güncel bir olgunun kendi yaşam çerçevesi içinde çalışılması durumunda ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilir. Yani durum çalışması araştırmacının “neden?” ve “nasıl?” sorularına odaklanarak “hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde kullanılmaktadır. (Yin, 2003)

Araştırmada desen olarak durum çalışması desenlerinden biri olan “bütüncül tek durum deseni” kullanılmıştır. Tek durum desenlerinde tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) vardır. (Yıldırım & Şimşek, 2011) Yapılan araştırmada tek durum Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü 4. Sınıf öğrencilerinin (2011-2012 eğitim öğretim yılında) ÖSS ve lisans mezuniyet notuna göre oluşan başarı sıralamasının değişkenliğine ilişkin görüşleridir. 4. Sınıf öğrencilerinin kendi durumlarıyla ilgili görüşlerinin derinlemesine incelenmesiyle araştırma durumunun ayrıntılı olarak açıklanacağı düşünülmektedir. Bu amaçla öğrencilerden elde edilen verilerle araştırma durumunun bütününe yönelik sonuçlar üretilmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2011-2012 Eğitim öğretim yılı son sınıf öğrencilerinden 20 basamak artış ya da azalış gösterenler üzerinde yapılmıştır. Her bir basamak sınıf sıralamasında 1 sıra yükselme ya da düşmeyi ifade etmektedir. Son sınıf öğrencilerinin araştırmaya dâhil edilmesinin sebebi bu öğrencilerin lisans mezuniyet notlarının belli olmasıdır. 1,2 ve 3. Sınıfta okuyan öğrencilerin lisans mezuniyet notu ve buna göre sınıf sıralamasını belirlemek mümkün değildir. Araştırmaya dahil edilen öğrenciler, ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde temel anlayış önceden belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. (Yıldırım & Şimşek, 2011) Buna göre araştırmaya dahil edilecek öğrenciler tespit edilirken ÖSS ve lisans mezuniyet notu sıralamaları arasında 20 basamak düşüş ya da artış gösteren öğrenciler dikkate alınmıştır. 20 basamak farkın altında olan öğrencilerin araştırmaya dahil edilmemesinin sebebi, öğrenciler arasında ÖSS ve lisans mezuniyet notlarının birbirine yakın olması ve 20 basamağın altındaki farkların anlamlı bulunmamasıdır. Çalışma grubunda 12 öğrenci yükselen, 13 öğrenci düşen grubunda olmak üzere 25 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 1: Çalışma Grubu ve Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Lisans Mezuniyet Notu	ÖSS Puanı
Y-47	Kız	3,61	366,26
Y-49	Kız	3,53	365,47
Y-36	Kız	3,51	367,22
Y-34	Erkek	3,41	366,95
Y-33	Erkek	3,27	366,32
Y-43	Erkek	3,25	363,58
Y-21	Kız	3,15	367,53
Y-37	Kız	3,12	364,25
Y-24	Kız	3,11	366,76
Y-34	Erkek	3,11	365,30
Y-32	Kız	3,09	365,38
Y-22	Kız	3,00	365,51
D-28	Kız	2,93	372,71
D-38	Kız	2,87	377,30
D-26	Kız	2,74	370,16
D-36	Kız	2,67	372,09
D-37	Kız	2,57	370,93
D-39	Erkek	2,56	371,84
D-38	Erkek	2,55	370,67
D-20	Kız	2,55	368,30
D-49	Erkek	2,51	376,14

D-30	Erkek	2,50	369,28
D-53	Kız	2,16	375,84
D-23	Erkek	2,09	367,72
D-27	Erkek	2,03	368,04

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler daha önce benzer bir çalışma yapılmadığından yapılandırılmamış görüşme ile toplanmıştır. Yapılandırılmamış görüşme keşfe yönelik bir görüşme sürecidir. Önceden belirlenmiş bir soru ve yanıtlara ilişkin bir beklenti söz konusu değildir. Araştırmacı görüşme sırasında problemle ilgili özel alanlar keşfederse o alanları derinliğine irdeleyebilir, yeni denenceler geliştirip bunları test edebilir.(Brannigan, 1985), (Chadwick, Bahr, & Albrecht, 1984)

Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler yaklaşık 20-30 dk. sürmüştür. Görüşmeler araştırmacının bölümdeki ofisinde yapılmıştır. Öğrencilerle yapılan bireysel görüşmelerden sonra bir de odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup toplantısı araştırmacının ofisi yeterince büyük olmadığından görüşmeye uygun bir salonda gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi çeşitlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Bu analiz türünde kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.(Miles & Huberman, 1994)İncelenen olguya temel olabilecek bir kuramın olmaması durumunda tümevarımcı içerik analizi gerekir. Böylece incelenen olgu ile ilgili bir kuram oluşturulabilir.(Strauss & Corbin, 1990)Araştırmada da önceden bir kuram oluşturulmadığından tümevarımcı analiz benimsenmiştir.

Tümevarımcı analiz üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmış, veriler yazılı olarak tespit edilmiştir. İkinci aşamada veriler kodlanmış ve kodlardan yola çıkarak bir anket hazırlanmıştır. Bu anket nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesi tarafından da değerlendirilmiş ve geliştirilmiştir. Daha sonra bu anket öğrencilere tekrar uygulanmış ve öğrencilerin ifade etmeyi unuttukları konularda da fikirleri alınmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmada “geçerlik” bilimsel bulguların doğruluğu, “güvenirlilik” ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmanın geçerliği ve güvenirliliğini artırmak için bazı tedbirler alınmıştır.

1. Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) sağlamak için bireysel görüşmelerden önce öğrencilere akademik bir araştırmada kullanılmak üzere fikirlerine başvurulduğu, verdikleri bilgilerin bu araştırma kapsamı dışında kullanılmayacağı ve isimlerinin saklı tutulacağı bildirilmiştir. Böylece öğrencilerin samimi cevaplar vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin söyledikleri not alınmış ve görüşme sonunda öğrencilere okunarak teyid ettirilmiştir. Böylece toplanan verilerin gerçek durumu yansıtması sağlanmıştır. Ayrıca yapılan içerik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarıda bırakacak kadar dar bir şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır.

2. Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) sağlamak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin analizi ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

3. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) sağlamak için bulgular yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacı ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir öğretim üyesi birlikte çalışmışlardır.

4. Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) sağlamak için araştırmacı, araştırma sürecinde yapılanları detaylı bir biçimde tanımlamıştır. Ayrıca elde edilen ham veriler ve kodlamalar başka araştırmacılar tarafından incelenebilecek şekilde muhafaza edilmektedir.

Bulgular

Bu bölümde görüşmeler sonucunda ortaya çıkan ana ve alt temalar çerçevesinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılı Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencilerinin görüşleri sunulmaktadır. Öğrenci görüşlerine yer verilirken öğrencilerin gerçek adları kullanılmamış, kodlamalara yer verilmiştir. Bu kodlama sisteminde Y, sıralamada yükselen öğrenciyi; D, sıralamada düşen öğrenciyi ifade etmektedir. Daha sonra gelen rakam ise öğrencinin sıralamada kaç basamak düşüp yükseldiğini ifade etmektedir. Örneğin, Y-47; 47 basamak yükselen öğrenciyi, D-30 ise 30 basamak düşen öğrenciyi ifade etmektedir.

Öğrencilerin ÖSS Sınavı ve Bölüm Sınavlarındaki Kaygı Seviyesi ile İlgili Görüşleri

Yapılan bireysel görüşmelerde öğrencilerin çoğu sınav kaygısını öne sürdükleri için bu konu araştırma kapsamı içerisinde alınmış ve alt problemlerden birisi olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin ÖSS ve Bölüm Sınavlarında Kaygı Seviyesi ile İlgili Görüşleri

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
		n	n
ÖSS Sınavında Kaygı	Çok yüksekti	2	1
	Biraz yüksekti	3	6
	Çok azdı	4	6
	Yoktu	3	0
Bölüm Sınavlarında Kaygı	Çok yüksekti	0	2
	Biraz yüksekti	2	5
	Çok azdı	7	5
	Yoktu	3	1

Yükselen grupta yer alan öğrenciler ÖSS sınavında bölüm sınavlarından daha çok kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin:

ÖSS sınavında kaygım çok yüksekti. Güneşli bir sıraya oturmuştum, güneş tepeme vuruyordu. Bölüm sınavlarında ise kaygı seviyem orta düzeydedir. (Y-33)

ÖSS-KPSS gibi büyük sınavlarda çok stres-kaygı yaşarım. ÖSS’yi üçüncü seferde kazandım. Kazandığım sene pek çalışmamıştım. İlk sınavlara çok çalışmıştım. Belki son sınavda olursa olur deyip stres yapmadığım için kazanmışımdır. (Y-47)

ÖSS’de heyecan yaptım. Ama genelde bölüm sınavlarında kaygılı değilim. (Y-24)

Düşen grupta yer alan öğrenciler ise bölüm sınavlarında kaygılandıklarını dile getirmişlerdir.

İyi çalıştığım için ÖSS’de heyecan yapmadım. Burada bazı sınavlarda heyecan yaptığım için başarılı olamadım. (D-27)

Yükselen gruptaki öğrenciler ÖSS sınavında, düşen gruptaki öğrenciler ise bölüm sınavlarında kaygı seviyelerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden yola çıkarak sınavlarda kaygı seviyesinin yüksek olmasının başarıyı olumsuz yönde etkilediği ifade edilebilir. Bu sonucu destekler nitelikte çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırma sonuçlarına göre aşırı kaygı okunanların sınavlarda hatırlanmasını engellemekte (Baymur, Genel Psikoloji, 1978) ve öğrencilerin başarı düzeylerini kısıtlamaktadır. (Mandler & Sarason, 1952)

Öğrencilerin Sayısal, Sözel ve Eşit Ağırlık Türüne Yatkınlık İle İlgili Görüşleri

Öğrencilerin sayısal, sözel ve eşit ağırlık türüne yatkınlık ile ilgili durumları tablo 3'te yer almaktadır.

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
		n	n
Lisede ve ÖSS'ye hazırlanırken	Sayısal derslerim iyiydi	4	5
	Sözel derslerim iyiydi	4	2
	Türkçe ve Matematiğim iyiydi	4	6

Yükselen gruptaki öğrenciler genellikle sözel ve eşit ağırlık alana yatkın öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilere göre sayısal soruların da yer aldığı ÖSS sınavında başarı seviyeleri düşerken tamamen sözel derslerden oluşan bölüm derslerinde başarıları artmaktadır. Bu durum aşağıdaki ifadelerde açıkça görülmektedir:

Matematiği iyi yapan dini konularda başarılı olamayabilir. (Y-33)

ÖSS'de dershaneye gittim. Dershanenin verdiği testleri çözerdim. Ama en çok Türkçe-matematik çözerdim. Lisede matematiği seviyordum. ÖSS sınavında tarih ve coğrafyaya pek çalışmadım. Sözel bölüme girdiğim için puanım düşük çıktı. Tarihten çok yanlış yaptım. (Y-36)

Sayısalım iyi değildir. ÖSS'de matematiği çok yapamadım. Türkçem ve liseden gelen puanım iyiydi. Ama hiç fen yapmadım. Sosyalden de 5-6 tane yanlışım vardı. O yüzden puanım düşmüş olabilir. Buradaki dersler sözel ve bana kolay geliyor. Dini derslere ilgim var. İlahiyat alanı ile ilgili dersleri seviyorum. İHL'de de bu derslerim iyiydi. (Y-34)

Düşen gruptaki öğrencilerin ise sadece 2 tanesi sözel alana yatkındır. Öğrenciler aşağıda da görüleceği üzere sözel dersleri çalışmak istemediklerini, sözel derslerin kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir:

Lisede fizik ve matematikte birinciydim. Sayısal derslerim çok iyiydi. Normal Türkçe metinleri ezberlemeyi, çalışmayı sevmiyorum. (D-53)

ÖSS 'de matematik ve biraz da fen yaptığım için puanım yüksek olabilir. Üniversite ise bana daha soyut geliyor. Konuların başı-sonu yok gibi. (D-36)

Sosyal derslerde çok başarılı değilim. ÖSS'de Fen ve matematik sorularının neredeyse tamamını yaptım. Türkçem de iyiydi. O yüzden ÖSS puanım yüksek çıktı. Dış hekimliği istiyordum. Sayısal bölümler ilgimi çekiyor. (D-38)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere sayısal alana yatkın öğrenciler ÖSS sınavında fazladan soru çözebildikleri için yüksek puanlar almakta, buna karşın tamamen sözel alana dayalı bölüm derslerinde başarı seviyeleri diğer öğrencilere göre düşük kalmaktadır.

Öğrencilerin Klasik Sınav ve Test Tekniğine Yatkınlık İle İlgili Görüşleri

Yükselen gruptaki öğrencilerin 4'ü klasik sınavlara, 8'i her iki usule yatkın olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat test usulüne yatkın olduğunu ifade eden çıkmamıştır. Düşen grupta ise

7 kişi test usulüne, 6 kişi her iki usule yatkın olduğunu söylerken klasik usule yatkın olduğunu belirten bulunmamaktadır. Bu durum tablo 4'te görülmektedir:

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
		n	N
Klasik/Test usulüne yatkınlık	Test tekniğine yatkınlık	0	7
	Klasik sınavlara yatkınlık	4	0
	Her iki türe de yatkınlık	8	6

Bölüm sınavlarının büyük çoğunluğu klasik usulde yapılmaktadır. Dolayısıyla klasik usule yatkın olan, bu sınavlarda kendini daha iyi ifade edebilen öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Çoğunlukla klasik usule yatkın olan yükselen grubunun bölüm derslerindeki başarısı bu duruma bağlanabilir. Bu durumu öğrenciler de görüşmelerde ifade etmişlerdir:

Test tekniğinde klasik usule göre daha yetersizim. Klasik sınavlarda daha başarılı oluyorum. (Y-43)

Test tekniğinde de klasik usulde de iyiyim. O yüzden çok çalışmadığım halde ÖSS'yi kazandım. Klasik sınavlarda başarılı olduğum için buradaki notlarım yükseldi. (Y-32)

Bölüm sınavlarının aksine ÖSS sınavı ise sadece test usulüne dayalı bir sınavdır. Bu sınavda da test usulüne yatkın öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Çoğunlukla test usulüne yatkın olduklarını ifade eden düşenler grubunun ÖSS sınavında daha başarılı olmaları, bölüm sınavlarında zorlanmaları bu durumdan kaynaklanmaktadır. Öğrenciler de bu durumu görüşmelerde ifade etmişlerdir:

Test usulünde iyiyim. Şıklarda hatırlatıcı kelimeleri görünce doğru şıkkı işaretliyorum. Ama klasik sınavlarda teste göre daha başarısızım. (D-26)

Yazım kötü olduğu için klasik sınavlarda kötü notlar almış olabilirim. Test sınavlarında daha başarılıyım. (D-27)

İlk yıllarda çok çalışırdım ama nasıl çalışacağımı ve klasik sınavlarda sorulara nasıl cevap vereceğimi bilemedim. (D-28)

Test sınavlarına daha yatkınlık. Klasik sınavlarda kendimi ifade edemiyorum. (D-20)

ÖSS'de tek bir amacım vardı: iyi bir yer kazanmak. Günde 2 saat çalıştım. Türkiye 115.'si oldum. Test usulüne hakim olduğum için ÖSS'de başarılı oldum. Açıköğretim edebiyat okuyorum. Sevdiğim bir bölüm olduğu ve sınavlar test olduğu için orada notlarım iyi. (D-49)

Kısacası öğrenciler bölüm sınavları ve ÖSS'deki başarılarının klasik ve test usulüne yatkın olma durumuna göre değişiklik gösterdiği kanısındadırlar. Test usulüne yatkın öğrenciler ÖSS'de, klasik usule yatkın öğrenciler bölüm sınavlarında daha başarılı olmaktadır.

Öğrencilerin Sınav Sonucuna Yönelik Amaçları ve Mezun Olduktan Sonraki Hedefleri İle İlgili Görüşler

Öğrencilerin sınavlara çalışma amaçlarıyla ilgili görüşleri tablo 5'te sunulmuştur:

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
		n	n
Sınav sonucuna yönelik amaç	sadece geçmek için çalışırım	5	11
	ortalamam yüksek olsun diye çalışırım	6	2

Yükselenler grubundaki öğrencilerin çoğu ortalamasının yüksek olması amacıyla sınavlara hazırlanırken düşenler grubunda sadece 2 öğrenci bu amacı taşımaktadır. 11 öğrenci ise sadece dersi geçmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yükselenler grubundaki öğrenciler yüksek not isteklerinin yüksek lisans yapma isteğinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Düşenler grubundaki öğrenciler ise yüksek lisans yapmayı istemediklerini, sadece öğretmen olmayı hedeflediklerini, bu nedenle yüksek ortalamaya ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum tablo 6'da da açıkça görülmektedir. Yükselenler grubundaki öğrencilerin 11 tanesinin yüksek lisans hedefi varken düşenler grubunda sadece 3 kişinin hedefi yüksek lisans yapmaktır. Aynı şekilde yükselenler grubunda yalnızca 1 kişi sadece öğretmen olmayı hedeflerken, düşenler grubunda bu rakam 10'dur.

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler n	Düşenler n
Mezun olduktan sonraki hedef	sadece öğretmen olmak	1	10
	sadece yüksek lisans yapmak	1	1
	hem öğretmenlik hem yüksek lisans yapmak	10	2

Birbiriyle bağlantılı olduğu için öğrencilerin sınav sonucuna yönelik amaçları ve mezun olduktan sonraki hedefleri ile ilgili görüşleri aşağıda birlikte sunulmuştur.

Yükselen grubunun görüşleri:

Çan (Bağlı değerlendirme) olmasa 50 alıp geçeyim derim. Ama diğerlerinin ne kadar çalıştığını bilmediğim için daha çok gayret gösteriyorum. (Y-47)

İlk yıllarda çok çalışmadım. Ama 3. Sınıfta yüksek lisans yapmak istediğim için notlarımı yükselttim. Yüksek not alabilmek için sınavlara daha çok çalıştım. (Y-34)

Yüksek lisans yapmak istediğim için notlarım yüksek olsun istedim. Ama hiç deli gibi çalışmadım. Derece yapmak için gayret etmedim. (Y-49)

Aslında en temelde kalmamak için çalışırım. Ama yapmışken en iyisini yapmak için çalışırım. Notlarımın yüksek olmasını isterim. (Y-43)

Bölüm derslerinin çok zor olmadığını düşünüyorum. Ama kolay diye savsaklamam, çalışırım. Derslere önem veririm. Geçsem yeter diye düşünmem. Yüksek lisans yapmak istediğim için sonradan daha çok çalıştım. İlk zamanlarda sadece notlarım iyi olsun diye çalışırdım. (Y-34)

Not almayı önemsemiyorum. Ama önce kendim öğrenip yaşayayım sonra başkalarına öğretip yaşatırım düşüncem var. Bu yüzden dersleri iyi öğrenmek istedim. Bazı sevmediğim dersleri ise genel kültür sahibi olmak için çalıştım. Yüksek lisans hedefim de var. Bunun da etkisi olmuştur. (Y-32)

Din eğitimi bölümünden yüksek lisans yapmak istiyorum. Buna 3. Sınıftan itibaren karar verdim. Şu an pişmanım keşke birinci sınıftan itibaren çalışsaydım. Daha yüksek notlarım olabilirdi. (Y-37)

Düşenler grubunun görüşleri:

İlk yıllarda hocalar sunum yaptırıp dersten geçiriyorlardı. Slayta bir şeyler yazıp tahtaya çıkıp okumak yeterliydi. Bundan dolayı dersi geçsem yeterli daha fazlasına gerek yok diye düşünmeye başladım. (D-26)

Üniversiteyi kazanınca üst sınıflar "Ne de olsa öğretmen olacaksın. Çok çalışmana gerek yok. Sadece sınavı geç." dediler. Ben de boşladım dersleri. En temel sorun "ne de olsa öğretmen olacağız" düşüncesi. Y. Lisans yapmayı düşünmediğim için ders çalışmadım. (D-37)

Diploma notunun yüksek olmasının, derece yapmanın bir anlamı yok. O yüzden çok çalışmadım. Birinci ve ikinci sınıfta biraz çalışırdım. Ama sonra tümünden boşladım. (D-39)

İlk zamanlar sadece geçmeyi düşündüm. Y. Lisans düşünmediğim için yüksek puan isteğim olmadı. (D-36)

Sadece sınavları geçsem yeter diyorum. Bazen cevabı bilsem bile biraz yazıp bırakıyorum. Akademik bir hedefim olmadığı için sadece dersleri geçeyim istedim. Bir şeyler öğrenerek de geçmek istedim. Bilgi almak önemliydi benim için. Notları önemsemedim. Sınavları pek önemsemiyorum. Hedefim olmadığı için çalışmıyorum. Notları önemsemiyorum. (D-38)

Dersten kalmamak için elimden geleni yaptım. Derece yapmak için çalışmadım. (D-28)

Tablo 5, tablo 6 ve öğrenci görüşlerinden de anlaşılacağı gibi yüksek lisans yapmayı hedefleyen öğrenciler ortalamalarının yüksek olmasını önemsemekte ve buna bağlı olarak da daha başarılı olmaktadır. Sadece öğretmen olmayı hedefleyen öğrenciler ise ortalamaları önemli olmadığını düşünmekte ve sadece dersi geçecek kadar bir not almayı önemsemektedirler. Bu durum da başarının düşmesine neden olmaktadır.

Öğrencilerin Sınavlara Hazırlanırken Kullandıkları Kaynağa İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin sınavlara hazırlanırken kullandıkları kaynağa ilişkin durumları tablo 7’de görülmektedir. Buna göre yükselenler grubunda 1 öğrenci kendi ders notlarıyla, 5 öğrenci hem kendi hem de arkadaşlarının ders notlarıyla, 5 öğrenci sadece arkadaşlarının ders notlarıyla, 1 öğrenci ise ders kitabıyla sınavlara hazırlanmaktadır. Dolayısıyla yükselen grubunda 6 öğrenci derslerde not tutmaktadır.

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
		N	n
Sınavlara hazırlık için kullanılan kaynak	kendi ders notu	1	0
	kendi ders notu ve arkadaşının ders notu	5	3
	sadece arkadaşının ders notu	5	9
	ders kitabı	1	1

Öğrenci görüşlerinden hareketle derslerde not tutan öğrencilerin sınav başarılarının da yükseldiği söylenebilir. Bu konu ile ilgili yükselen grubundaki öğrenciler şu görüşleri dile getirmişlerdir:

Üniversitede hocayı derste dinlerim. Hocanın önem verdiği yerleri tespit ederim. Hocanın ne soracağını tahmin edebilirim. Sadece derste not aldığım kağıtlara çalışırım. (Y-47)

Derste kendim not tutarım ama arkadaşların notlarına da çalışırım. (Y-36)

Derslerde not tutarım. Vizelere kadar çok iyi çalışırım. Vizelerden sonra bırakırım. (Y-21)

Not tutamam. Not tutmam ama arkadaşların notlarıyla çalışırım. İlgi duyduğum derslere hocanın verdiği kaynakların dışında da çalıştım. (Y-49)

Not tutarım ama birkaç farklı ders notu da alır öyle çalışırım. Derste de iyi dinlerim. Aldığım notları kendi ifadelerimle yeniden yazarım. Otobüste, yolda, sıra beklerken notlarımı okurum. Yazarak çalışma en önemi başarı etkenim bence. (Y-43)

Derste her şeyi not tutmam. Önemsediğim şeyleri, güzel sözleri, işime yarayacağımı düşündüğüm şeyleri not alırım. Bunun dışında arkadaşların notlarından çalışırım. (Y-32)

İlk yıllarda arkadaşlarla konuları paylaşıp çalışıyorduk. 3. Yıldan itibaren kendi notlarımla çalışmaya başladım. (Y-37)

Düşenler grubunda ise kendi ders notuyla ders çalışan öğrenci hiç yoktur. Kendisi ve arkadaşının ders notuyla ders çalışan 3, sadece arkadaşının ders notuyla çalışan 9, ders kitabıyla

çalışan 1 öğrenci bulunmaktadır. Dolayısıyla düşenler grubunda derslerde not tutan öğrenci sayısı sadece 3'tür. Düşenler grubunun konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

Derslerde not tutmakta zorlanırım. Not tutarım ama eksikler olur. O yüzden arkadaşların notlarından çalışırım. (D-37)

Pek not tutma alışkanlığım yok. Sınavlara da arkadaşların notlarından çalışmam. Derste rastgele yazdıklarından karışık geliyor. Genelde kitaptan çalışırım. (D-38)

Genelde not tutmam. Arkadaşların notlarından çalışırım. (D-23)

Öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı üzere derslerde not tutan öğrenciler not tutmayanlara göre daha başarılı olmaktadır. Bu durum düşen grubunda derslerde not tutmayan öğrenci sayısının 9, not tutan öğrenci sayısının 3 olmasından da anlaşılmaktadır.

Sınavlara Hazırlık İçin Ayrılan Süre İle İlgili Öğrencilerin Görüşleri

Sınavlara hazırlık için ayrılan süre ile ilgili öğrenci durumları tablo 8'de yer almaktadır. Buna göre; yükselen grubundaki 6 öğrenci son gece, 2 öğrenci 2-3 gün öncesinden, 4 öğrenci ise 1 hafta öncesinden sınavlara hazırlık yapmaktadırlar. Dönem içinde düzenli olarak ders çalışan ise yoktur. Düşenler grubunda ise 8 öğrenci son gece, 5 öğrenci 2-3 gün öncesinden sınavlara hazırlık yapmaktadır. Bu grupta 1 hafta öncesinden ya da düzenli olarak dönem içinde sınavlara hazırlanan öğrenci bulunmamaktadır.

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
		N	n
Sınavlara hazırlık için ayrılan süre	son gece çalışırım	8	8
	2-3 gün öncesinden çalışırım	1	5
	1 hafta öncesinden çalışırım	3	0
	Dönem içinde düzenli çalışırım	0	0

Yükselen grubundaki öğrencilerin büyük çoğunluğu sınavlara son gece çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında buna yakın sayıda öğrenci de 2-3 gün kala ve 1 hafta öncesinden sınavlara hazırlanmış olduklarını söylemişlerdir:

Sınavlardan 1 hafta önce bütün derslerin özetlerini çıkarıyorum ve sınav akşamı tekrar ediyorum. (Y-33)

Sınavlara çok çalıştığımı düşünmüyorum. Sınavdan bir gün önce çalışırım. Üniversitede hocayı derste dinlerim. Hocanın önem verdiği yerleri tespit ederim. Hocanın ne soracağını tahmin edebilirim. (Y-47)

Ben çabuk ezberler, çabuk unuturum. Sınavlara da gün be gün çalıştığım için başarılı oluyorum. Ama uzun süreli çalışmıyorum. (Y-36)

Vizelere kadar çok iyi çalışırım. Vizelerden sonra bırakırım. Sınavlara son gün çalışırım. (Y-21)

Sadece sınav akşamı çalışmam. Önceden mutlaka çalışır, sınav akşamı da tekrar çalışırım. (Y-43)

Sınavlara 3-4 gün önceden çalışırım. Sınav gecesi de tekrar ederim. Dikkatimi yoğunlaştırarak okurum. (Y-34)

Hoşuma giden dersleri haftada bir tekrarlarım. Sevmediğim dersleri ise 2-3 gün kala çalışırım. (Y-32)

Yükselen grubundaki birçok öğrenci de sınavlara son gün çalıştığı halde düşenler grubundaki öğrenciler sınavlarda başarısız olmalarının nedeni olarak son gece çalışmayı öne sürmüşlerdir. Bu durumun ortaya çıkmasında bireysel farklılıkların rol aldığı öne sürülebilir.

Bununla ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Bölümde sınavlara hep son gün çalıştım. Ama son gün çalışmakla başarılı olamıyorum. (D-37)

Son gün çalışıyorum. Genelde elimdeki notlar eksik oluyor. Bu nedenle başarısız oluyorum. (D-38)

Sınavlara son gece ya da sınavdan önce çalıştım. Bölüm derslerine uzun süreli çalışamıyorum. Bu bende alışkanlık yaptı artık hep son gece çalışıyorum. (D-28)

ÖSS'de uzun süreli, motiveli çalışma var. Ben bu stile daha uygunum. Üniversitede sadece akşam çalışıyoruz. Bu da yetmiyor. (D-30)

Zor dersleri 1 hafta önceden kolayları birkaç gün önceden çalışırım. Ama bu bazen yetmiyor. (D-23)

Her iki grupta da aynı sayıda öğrenci sınavlara son gün çalışmaktadır. Dolayısıyla sınavlara son gece ya da birkaç gün öncesinden çalışmanın sınav başarısını ciddi şekilde etkilemediği iddia edilebilir. Diğer yandan düşenler grubunun iddia ettiği şekilde son gün çalışmak bazı öğrenciler için yeterli gelmeyebilir. Bu durumda çalışma süresinin ve zamanının araştırmamıza katılan öğrenciler açısından bireysel olarak etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Üniversite Rahatlık Ortamıdır” Anlayışından Etkilenme İle İlgili Görüşleri

Öğrencilerin “üniversite rahatlık ortamıdır” anlayışından etkilenme ile ilgili durumları tablo 9’da yer almaktadır. Buna göre yükselenler grubunda 3 öğrenci bu anlayıştan etkilendiklerini, 9 öğrenci ise etkilenmediklerini ifade etmişlerdir. Düşenler grubunda ise 7 öğrenci bu sözden etkilenmiş, 6 öğrenci etkilenmemiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin “Üniversite Rahatlık Ortamıdır” Anlayışından Etkilenme ile İlgili Görüşleri			
Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler n	Düşenler N
Üniversite rahatlık ortamıdır sözünden etkilenme	Bu sözden etkilendim	3	7
	Bu sözden etkilenmedim	9	6

Yükselen grubunda 3 öğrenci bu sözden etkilendiğini ifade etse de bireysel görüşmelerde bu husustan bahsetmemişlerdir. Dolayısıyla bu etkilenmenin kısmi ve geçici olduğu söylenebilir.

Düşenler grubunda ise öğrenciler “Üniversite Rahatlık Ortamıdır” anlayışının kendilerini olumsuz yönde etkilediğini, bu anlayış yüzünden dersleri önemsemediklerini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Lisedeki çevremde üniversiteye gidenler, “ÖSS’yi geçerseniz üniversitede rahatlırsınız. Üniversite rahatlık ortamıdır. Çok çalışmanıza gerek yok.” diyorlardı. Ben de sınavların ve derslerin önemine ilk yıllarda varamadım. Sınavlara çalışmadan gittim. Şimdi çalışıyorum. Sonraki dönemlerde notlarım biraz daha iyi. (D-53)

Üniversiteyi kazanınca üst sınıflar “Ne de olsa öğretmen olacaksın. Çok çalışmana gerek yok. Sadece sınavı geç.” dediler. Ben de boşladım dersleri. (D-37)

Lisede çok hırslı çalışırdım ama üniversitede çok çalışmadım. (D-28)

Üniversiteye girdim. Artık yeter dedim. Rehavete kapıldım. ÖSS’de çalışmaktan bıkmıştım. Üniversitede dersleri boşladım. (D-39)

“Üniversiteyi kazandık. Artık biraz rahatlayalım. Ne de olsa üniversite biter.” diye düşündüm. Rehavete kapıldım. ÖSS’de sabah namazından sonra yatmıyordum. Sistemli çalışırdım. Ama üniversitede öğlene kadar yattığım olurdu. (D-30)

Öğrenci görüşlerinden de anlaşıldığı üzere “Üniversite Rahatlık Ortamıdır” anlayışını benimsemek, ÖSS sınavına hazırlanırken kazanılan tempolu çalışma alışkanlığını terk etmek öğrenci başarısının düşmesinde önemli bir etken olmaktadır.

Öğrencilerin İç ve Dış Motivasyona Sahip Olma İle İlgili Görüşleri

Öğrencilerin iç ve dış motivasyona sahip olma ile ilgili durumları Tablo 10’da verilmiştir. Buna göre yükselenler grubunda 3 öğrenci dış motivasyona ihtiyaç duyduğunu, 9 öğrenci ise iç motivasyona sahip olduğunu ifade etmiştir. Çok benzer şekilde düşenler grubunda da 4 öğrenci dış motivasyona ihtiyaç duymakta, 9 öğrenci ise iç motivasyona sahip bulunmaktadır.

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
		N	n
İçveDışmotivasyonaSahipOlma	Başkalaribeni motive etmeli	3	4
	Kendikendimi motive ederim	9	9

Bu konuda yükselen ve düşenler grubu büyük benzerlikler taşımaktadır. Dolayısıyla iç ve dış motivasyona sahip olmanın başarı üzerinde çok büyük bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Buna rağmen düşenler grubundaki bazı öğrenciler ÖSS’de motive edildikleri için başarılı olduklarını, bölümde bu motivasyonu bulamadıkları için başarısız olduklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ben motive edilmediğim sürece ders çalışan biri değilim. Birilerinin beni motive etmesi lazım. ÖSS’de dershaneye gitmedim. Okulumuzun düzenlediği kursa katıldım. Lisede kaldığım yurt çok sıkıydı ve beni motive ediyorlardı. Üniversitede ise hocalar beni motive etmedi. Ben de her şeyi saldım gitti. (D-26)

Birinci ve ikinci sınıfta rehavete kapıldım. Derslere önem vermedim. Fakülte bizi yüksek lisansa motive etseydi ilk yıllarda çok çalışabilirdik. (D-38)

ÖSS’de dershanede rehberlik çok iyiydi. Motive oluyorduk. Ama burada o motiveyi bulamadım. (D-27)

Tablo 10’daki durumdan ve düşenler grubundaki öğrenci görüşlerinden yola çıkarak iç ve dış motivasyona sahip olmanın başarı üzerinde önemli bir belirleyici olmadığı, fakat bireysel olarak bazı öğrencilerde anlamlı farklılıklara yol açabileceği iddia edilebilir. Burada iç ve dış motivasyona ihtiyaç duymaktan öte başarmak için bir herhangi bir motivasyonun varlığının önemli olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Nitekim bu yargıyı destekler nitelikte başarısızlık gösteren üniversite öğrencilerinin %24’ünde başarma için bir motivasyonun bulunmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. (Martin, 1952)

Öğrencilerin Bölüm Dersleri İçin Kullandıkları Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin bölüm dersleri için kullandıkları kaynaklara ilişkin durumları tablo 11’de verilmektedir. Buna göre her iki grupta da sadece derslere ve sorumlu oldukları kitaplara çalışan 6, alanla ilgili ek kaynaklar okuyup takviye dersler alan 4, eğitim bilimleri ile ilgili ek kaynaklar okuyan 2 öğrenci bulunmaktadır.

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
----------	-------------	-------------	----------

	N	n
Bölüm dersleri için kullanılan kaynaklar	Sadece derslere ve sorumlu olunan kitaplara çalışma	6
	Ek kaynaklar okuma ve alanla ilgili takviye dersler alma	4
	Eğitim bilimleri ile ilgili ek kaynaklar okuma	2

Yükselen ve düşen grubun alt temalara ait puanları eşittir. Buna göre ek kaynakların ve ek derslerin sınav başarısına doğrudan bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Aslında ek kaynaklara çalışmanın sınav başarısına eki etmesi teorik olarak beklenen bir sonuçtur. Bu beklenen sonucun ortaya çıkmamasının birkaç nedeni olabilir.

- Akademik başarı ya da başarısızlık üzerinde zihinsel olmayan etmenlerin de önemli bir yeri vardır. Başarı sadece zihinsel etmenlere bağlanamaz. (Can, 1992)
- Alınan takviye dersler ve okumalar ilgili sınavdan sonra yapılmış olabilir.
- Ek dersler alan dersleriyle ilgili bilgi seviyesini artırsa da sınav konuları ile örtüşmemiş olabilir.
- Yükselen ve düşen gruptaki öğrencilerin aldıkları takviye derslerin süresi ve niteliği farklı olabilir.

Bireysel görüşmelerde her iki gruptan birer öğrenci bu konuya vurgu yapmıştır:

Yükselen gruptaki öğrenci aldığı takviye dersler sayesinde sınav başarısının arttığını belirtmiştir:

Dışarıdan hadis, fıkıh, tefsir ve arapça dersleri aldım. Bu ek derslerin de okul başarımda etkisi oldu. Sınavlardaki sorular hakkında tam bir bilgi sahibi olamasam da bu ek derslerden dolayı bir şeyler yazabiliyorum. (Y-33)

Düşenler grubundaki öğrenci ise üniversite öncesinde aldığı takviye derslerin birinci sınıftaki derslerde kendisine yardımcı olduğu ifade etmiştir:

Ben medrese eğitimi aldım. Orada gördüğüm derslerle arapça-hadisi geçtim. Birinci sınıftaki bölüm dersleri bana bir şey katmadı. (D-26)

Öğrencilerin Yorum ve Ezber Yeteneği İle İlgili Görüşleri

Öğrencilerin yorum ve ezber yeteneği ile ilgili durumları tablo 12’de yer almaktadır. Buna göre her iki grupta da yorum yeteneği güçlü olanların sayısı aynıdır. (n=7), ezber yeteneği güçlü olanlar ise yükselenler grubunda 5, düşenler grubunda ise 6’dır.

Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
		n	n
Yorum ve ezber yeteneği	Yorum yeteneğim güçlüdür	7	7
	Ezber yeteneğim güçlüdür	5	6

Yükselenler grubundaki öğrencilerin bir kısmı bireysel görüşmelerde başarılarını ezber yeteneklerine bir kısmı ise yorum yeteneklerine bağlamışlardır:

Ben küçüklükten beri ezber yaparak çalışıyorum. Burada hocalar ezber istiyor. Bu nedenle başarılıyım. (Y-47)

Ben çabuk ezberler, çabuk unuturum. Sınavlara da gün be gün çalıştığım için başarılı oluyorum.(Y-36)

Sınavlarda ezber yapmam. Okurum, anlarım, sonra kendi cümlelerimle ifade ederim.(Y-21)

Yorumlama ve ezber yeteneğim iyidir. Bu nedenle sınavlarda zorlanmıyorum. (Y-43)

Ezberim kuvvetli değildir ama yorum gücüm iyidir. (Y-32)

Düşenler grubundaki öğrenciler ise sınavlarda başarısız olmalarının sebebi olarak ezber yeteneklerinin zayıf olmasını ve ezber yapmayı sevmemelerini göstermişlerdir:

Normal Türkçe metinleri ezberlemeyi, çalışmayı sevmiyorum. Bu nedenle başarımla düşüyorum. (D-53)

Burada ezber ön planda. Öğrencinin yorumu değil, hocanın verdiği bilgileri aktarmak ön planda. Ben de böyle bir ortamda çalışmak istemiyorum. Birinci sınıfta notlarım iyiydi ama hocaların stilini, ezber sistemini sevmeyişim için sonradan çalışmayı bıraktım. (D-49)

Sayısal veriler birbirine yakın olmasına rağmen her iki gruptaki öğrenciler de başarı ve başarısızlığı ezber yeteneğine bağlamışlardır. Öğrencilere göre bölüm sınavları ezberle dayalıdır ve ezber yeteneği güçlü olan, ezber yaparak çalışmayı seven öğrenciler avantajlı bir konumdadırlar. Sayısal verilerin her iki grupta da birbirine yakın olması aslında başarının tek bir çalışma stiline bağlı olmadığını, bireysel olarak kişinin kendine uygun çalışma stiline bulması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum sadece ezber ve yorum yeteneği ile ilgili değil genel olarak çalışma stili ile ilgili bir sorundur. Araştırmalar öğrenci başarısızlığındaki en önemli faktörlerden birinin öğrencilerin nasıl çalışacaklarını bilmemeleri olduğunu ortaya koymaktadır. (Clements & Oelke, 1965), (Küçükahmet, 1987)Çalışma alışkanlıkları konusunda öğrencilere tavsiyelerde bulunmak belirli stilleri dayatmak yerine her öğrencinin kendi stilini bulmasına yardım etmenin daha önemli olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. (Goulburgh & Penny, 1962)

Öğrencilerin Bölüme Karşı Olumlu Tutuma Sahip Olup Olmama Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin bölüme karşı olumlu tutuma sahip olup olmama hakkındaki durumları tablo 13'te yer almaktadır. Buna göre yükselenler grubunda bölüme isteyerek gelen 6, istemeden gelen 1, istemeden gelip sonradan seven 3, isteyerek gelip sonradan sevmeyen 2 öğrenci bulunmaktadır. Düşenler grubunda ise bölüme isteyerek gelen 6, istemeden gelen 1, istemeden gelip sonradan seven 5 öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 13: Öğrencilerin Bölüme Karşı Olumlu Tutuma Sahip Olup Olmama Hakkındaki Durumları			
Ana Tema	Alt Temalar	Yükselenler	Düşenler
		N	n
Bölüme karşı tutum	Bölüme isteyerek geldim	6	6
	Bölüme istemeden geldim	1	1
	Bölüme istemeden geldim, sonradan sevdim	3	5
	Bölüme isteyerek geldim, sonradan sevmedim	2	0

Sayısal veriler açıkça göstermese de bireysel görüşmelerde her iki gruptan öğrenciler bölüme karşı olumlu bir tutum içerisinde olmanın başarıyı artırdığı görüşündedirler.

Yükselen grubundaki öğrenciler başarılarını bölümü sevmelerine bağlamışlardır:

Bu bölümü içten istedim. Elhamdulillah bu bölüme gelmişim. Halimden, bölümümden memnunum. Bence başarıda en temel sebep bu bölümü sevmek ve yaşamaya çalışmak. (Y-32)

Burada bölümü sevmediğim için ilk yıllar bölüme adapte olamadım. Okula gelmek istemiyordum. İlk iki sene sonunda GANO'm 2,80 idi. 3. Sınıfta bölüme alıştım, ısındım. Uygulamalı derslerle bölüme adapte oldum, sevdim. Bundan sonra ortalamam yükseldi. Şu an pişmanım keşke birinci sınıftan itibaren çalışsaydım. Bence başarıda en önemli etki bölümü sevmeye konusu. (Y-37)

Düşenler grubundaki öğrenciler ise başarısızlıklarını bölüme istemeden gelmelerine ve sevmemelerine bağlamışlardır:

Hukuk fakültesine gidebilmek için ÖSS'ye çok çalıştım. Ama kazanamadım. Bu bölüme gelmek zorunda kaldım. (D-27)

Lisede çok hırslı çalışırdım ama üniversitede çok çalışmadım. ÖSS'de düzenli 3 saat çalışırdım. Tekrar yapardım. TV de izlerdim, başka işler de yapardım ama 3 saat sistemli çalışırdım. Liseyi ikincilikle bitirdim. Bu bölüme gelmek istemiyordum. Bu bölüme ancak 2. Sınıfta adapte olabildim. (D-28)

Bölümü sevmiyorum. Geçen sene derse giren hoca bu yıl aynı şeyi tekrar ediyor. Ben de bundan sıkılıyorum. Hocalar kendini geliştirmiyor. Bir yandan da açıköğretim edebiyat okuyorum. Sevdiğim bir bölüm olduğu için orada daha başarılıyım. (D-49)

Burası istediğim bir bölüm değildi. O yüzden kazandıktan sonra saldım gitti. Sadece sınavları geçsem yeter diyorum. Bazen cevabı bilsem bile biraz yazıp bırakıyorum. Sınavları pek önemsemiyorum. Hedefim olmadığı için çalışmıyorum. Notları önemsemiyorum. Lisede okul birincisiydim. Burası sevdiğim bir bölüm olsaydı notlarım daha yüksek olurdu. Dış hekimliği istiyordum ama kazanamadım. (D-38)

Öğrenci görüşlerinden de açıkça anlaşıldığı üzere bölüme karşı olumlu bir tutum içerisinde olan öğrencilerin sınav başarısı da artmakta, olumsuz bir tutuma sahip olan ve bu tutumu devam ettiren öğrencilerin akademik başarısı da düşmektedir. Bu durumu yurtdışında yapılan bazı araştırmalar da desteklemektedir. Bu araştırmalara göre öğrencilerin kendi ilgi ve kabiliyetlerine göre bir bölüm seçmedeki başarısızlığı akademik başarısızlığa neden olmaktadır. (Drasgow, 1957) Eğitimle ilgili hedeflerini iyi belirleyememiş öğrenciler başarısız olmakta, kaydoldukları bölümden memnun olan, doyum sağlayan öğrencilerin ise başarısı artmaktadır. (Demitroff, 1974)

Tartışma

Üniversiteye yerleştirme sistemi ülkemizde en çok tartışılan sistemlerden biridir. Bu nedenle ÖSYM ve sınav sistemi ile ilgili birçok araştırmalar (Toker, 1997), (Payaslıoğlu & Durmaz, 1990), tezler (Aşkar, 1985), (Oral, 1985) ve çeşitli makaleler yayınlanmıştır. Bu çalışmalarda ÖSYM sınav sisteminin geçerliliği, güvenilirliği, yordama gücü, yapılan sistem değişikliklerinin öğrenciler üzerindeki etkileri, sınavların nitelik ve niceliği incelenmiştir. Üniversite öğrencilerinin başarısızlık nedenleri ile ilgili az sayıda da olsa çalışmalar bulunmaktadır. Tüm bu alanlarla ilgili çalışmalar yapılmasına rağmen ÖSS sınavında yüksek başarı gösteren öğrencilerin lisans eğitimleri sırasında başarılarındaki düşmenin veya yükselmenin sebebini irdeleyen bir çalışmaya rastlamadık.

Halbuki bu konu iki yönden büyük önem arz etmektedir. Birincisi üniversite sıralarında düşüş yaşayan öğrencilerin neden başarısızlığa uğradıkları tespit edilebilirse bu problemi çözmeye imkânı doğabilir. Problem alanları tespit edilip öğrencilere rehberlik yapılabilirse zaten kendilerini üniversite giriş sınavında kanıtlamış olan öğrencilerin tekrar başarıyı yakalamaları sağlanabilir.

İkincisi üniversite yerleştirme sınavında düşük puan alıp üniversitede daha başarılı olan öğrencilerin başarı etmenleri öğrenilebilirse bu veriler üniversite giriş sınavlarının geliştirilebilmesi yolunda kullanılabilir. Böylece sınav sistemi yüzünden üniversiteye gelemeyen ama üniversitede başarılı olabilecek öğrencilerin de önü açılmış olur.

Konunun önemine binaen yapılan bu çalışmada yükselen ve düşen gruptaki öğrencilerle yapılan görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve anket verileri ışığında bazı sonuçlar elde edilmiştir.

Sınav atmosferi

Öncelikle öğrenciler sınavlardaki yüksek kaygının başarıda rol oynadığını belirtmişlerdir. Yükselen gruptaki öğrenciler ÖSS sınavında, düşen gruptaki öğrenciler ise bölüm sınavlarında kaygı seviyelerinin başarıyı olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Alan yeterliği

İkinci olarak sayısal ve sözel derslere ilgi duyma ve yetenek sahibi olmanın etkili olduğu görüşü ileri sürülmüştür. Yükselen gruptaki öğrenciler sözel yeteneklerini bölümde kullanabildiklerini, düşen gruptaki öğrenciler ise sayısal zekaya sahip insanlar olarak sözel derslerde zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum her öğrenci için geçerli olmasa da bazı öğrenciler özellikle bunu ifade etmişlerdir.

Sınav (soru) türü

Üçüncü olarak klasik usul sınavlar ve test tekniğine yatkınlık başarıda bir etken olarak öne sürülmüştür. Test tekniğine yatkın olan öğrenciler ÖSS sınavında, klasik usule yatkın öğrenciler ise bölüm sınavlarında başarılı olmaktadır.

Çoktan seçmeli sınavlar çoğu kez öğrencilerin yazılı ifade kabiliyetlerini köreltmektedir. Sınavlarda aşına olduğu şıkkı işaretleyen öğrenciler bir konuda fikri sorulduğunda kalem oynatamamaktadır. Dolayısıyla yorum yapması, değerlendirmede bulunması istenen klasik sınavlarda bu öğrencilerin başarıları düşmektedir. Bölümlerin 1. Sınıflarında Türkçe I: Yazılı Anlatım dersi bulunmakta fakat görünüşe göre bu ders yeterli gelmemektedir. Öğrencilerin yazılı kabiliyetlerinin gelişmesi adına ek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Hatta uygulaması zor olmasına rağmen üniversiteye giriş sınavlarında yazılı ifadeyi içerecek bir sistem arayışına girilmelidir.

Geleceğe yönelik hedefler, beklentiler

Dördüncü olarak öğrenciler sınav sonucuna yönelik amaçlarının ve mezun olduktan sonraki hedeflerinin de başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir. Yükselenler grubundaki öğrenciler mezun olduklarında yüksek lisans yapmayı istemekte bu nedenle de ortalamalarının yüksek olmasına gayret etmektedirler. Düşenler grubundaki öğrenciler ise çoğunlukla sadece öğretmen olmayı amaçlamakta bunun sonucunda da sadece dersleri geçmeyi yeterli bulmaktadırlar. Görüşmeler sırasında öğrenciler kendilerine ilk yıllarda rehberlik yapılmadığından ve yüksek lisansla ilgili bir hedef çizemediklerinden yakınmışlardır. Öğrencilere 1. Sınıftan itibaren rehberlik edilmesi, bölüm mezunlarının imkânlarının tanıtılması büyük önem arz etmektedir. Bu rehberliği danışman öğretim üyelerinin titizlikle yapması bölümün genel başarısını ciddi ölçüde artıracaktır.

Derslerde not tutma alışkanlığı

Beşinci olarak öğrenciler derslerde not tutmanın başarıyı etkilediğini belirtmişlerdir. Düşenler grubundaki öğrenciler derslerde not tutamadıklarını, notlarının eksik olduğunu, arkadaşlarının notlarından çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Yükselenler grubunda ise birçok öğrenci derste not tuttuğunu ve arkadaşlarının notlarıyla karşılaştırma yaparak sınavlara hazırlandığını ifade etmiştir. Derslerde not tutmanın dikkati artırdığı ve sınavlara çalışırken öğrencilerin kendi ifadeleriyle özet halinde not ettikleri bilgileri öğrenmenin ve hatırlamanın daha kolay olduğu söylenebilir.

Sınavlara hazırlanmada izlenen yol

Altıncı olarak her iki gruptaki öğrenciler de çoğunlukla son gece çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum gözlemlerimiz doğrultusunda da üniversite öğrencilerinin genel eğilimi

olarak görülmektedir. Dolayısıyla son gece sınava çalışmanın başarı üzerinde büyük bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Fakat burada bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Düşenler grubundaki bazı öğrencilerin de ifade ettiği gibi son gece çalışmak bazı öğrenciler için yeterli olmamaktadır. Bu durum daha uzun süre çalışılması gereken dersler için de geçerlidir. Yükselenler grubundaki öğrenciler genellikle son gece çalıştıklarını fakat bazı zor derslere 2-3 gün ya da bir hafta öncesinden çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla dersin zorluk derecesine ve kendi bireysel durumuna göre sınava çalışma süresini ayarlayabilen öğrencilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Üniversite ortamının algılanış biçimi

Yedinci olarak düşenler grubundaki öğrencilerin çoğu “üniversite rahatlık ortamıdır” anlayışından etkilendiklerini, yükselenler grubundaki öğrencilerin ise üçü hariç tamamı bu anlayıştan etkilenmediğini ifade etmiştir. Gözlemlerimiz ve kendi tecrübelerimiz çerçevesinde bu cümlenin üniversite hazırlık aşamasındaki birçok öğrenci tarafından duyulduğunu ve kimilerinin bu anlayışı bir kural olarak kabul ettiğini ve etkilendiğini söyleyebiliriz. Üniversite hazırlık sürecinde yüksek tempoda çalışan öğrenciler, üniversite yıllarını derslerin rahatça geçildiği, sadece vize ve final haftalarında ders çalışılan bir rahatlık ortamı olarak görmektedirler. Bu anlayışın oluşmasında bazı öğretim üyelerinin de payı olduğunu söylemek gerekir. Lise mantığıyla işlenen, çalışsın çalışmasın her öğrenciye yüksek notlar takdir edilen, öğrenciyi aktif hale getirmeyen, araştırmaya, düşünmeye sevk etmeyen dersler öğrencileri bu anlayışa sevk etmektedir. Bu konuda görev öğretim üyelerine düşmektedir. Öğretim üyeleri hem ilk yıllardan itibaren yapacakları rehberlikle bu anlayışın öğrencileri etkilemesine engel olmalı, hem de derslerin kalitesini artırarak öğrencileri aktif hale getirmelidirler.

Motivasyon

Sekizinci olarak yükselen ve düşenler grubundaki öğrencilerin çoğu kendi kendilerini motive ettiklerini söylemişlerdir. Her iki grupta da az sayıda öğrenci başkalarının kendilerini motive etmesine ihtiyaç duyduklarını söylemişlerdir. Her iki grupta da birbirine çok yakın puanların varlığı iç veya dış motivasyona sahip olmanın başarı üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını gösterebilir. Burada önemli olan motivasyonun kaynağından ziyade başarıya götüreceği herhangi bir motivasyonun varlığıdır. Bu motivasyonu kendi kendine oluşturamayan öğrencileri öğretim üyeleri, üniversite yönetimleri ve aileler motive etmelidir.

Alana katkı sağlayacak ders dışı etkinlikler

Dokuzuncu olarak yükselen ve düşenler grubundaki öğrenciler ek dersler almanın ve ek kaynaklar okumanın bölüm derslerindeki başarıyı etkilediğini ifade etmişlerdir. Fakat sayısal verilere baktığımızda her iki grupta da puanları birbirine eşittir. Teorik olarak ek kaynaklar okuma ve ek derslere katılmanın başarıyı artırması beklenir. Fakat burada her iki grubun aldığı ek derslerin niteliği ve süresi birbirinden farklı olabilir. Ayrıca alınan ek dersler ilgili sınavlardan sonra alınmış olabilir. Buna benzer nedenlerden dolayı ek dersler alma ve ek kaynaklar okumanın başarı üzerinde etkisi yok gibi görünmektedir. Burada ortaya çıkan sonuçlar ilginçtir ve bu konu ile ilgili müstakil bir çalışma orijinal sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Ezber ve yorum yeteneğindeki farklılıklar

Onuncu olarak her iki gruptaki öğrencilerin ezber ve yorum yeteneği ile ilgili puanları birbirine çok yakındır. Bu duruma rağmen bireysel görüşmelerde yükselen grubundaki öğrenciler başarılarını ezber ve yorum yeteneklerinin güçlü olmasına, düşenler grubundaki öğrenciler ise ezber yeteneklerinin zayıf olmasına ve ezber yapmayı sevmemelerine bağlamışlardır. Bu durumda ezber ya da yorum yeteneğinin güçlü olduğundan ziyade bireyin kendisine uygun bir çalışma stilini bulmasının başarıyı daha çok etkilediği öne sürülebilir.

Okunan bölüme karşı geliştirilen tutum

Son olarak her iki gruptaki öğrenciler bölüme karşı tutumun başarıyı etkilediği görüşündedirler. Yükselenler grubundaki öğrencilerden bazıları bölümü sevdiği için bölüm

derslerinde başarılı olduklarını, dersleri severek çalıştıklarını ve başarıdaki en önemli etkenin bölümü sevmek olduğunu ifade etmişlerdir. Düşenler grubundaki öğrencilerin bir kısmı ise bölüme istemeden geldiklerini, bölümü ve buna bağlı olarak bölüm derslerini sevmediklerini, bu nedenle sınavlarda başarılı olamadıklarını dile getirmişlerdir. Düşenler grubundaki öğrencilere göre de başarı için en önemli etkenlerden biri bölüme karşı olumlu tutum geliştirmektir.

Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının artırılması, üniversite eğitimleri boyunca etkili bir şekilde bilgi ve beceri edinmelerinin sağlanması önemli bir konudur. Bu araştırma problemin sebeplerini öğrenci gözünden ortaya koyma ve olası çözümler üretme adına önemli bir adımdır. Fakat konunun ehemmiyeti yanında yapılan tek bir çalışmanın yetersiz kalacağına kuşku yoktur. Hem üniversite sıralarındaki başarı ve başarısızlığın nedenleri hem de bunların çeşitli rehberlik çalışmalarıyla giderilmesi hususunda başka araştırmaların da yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu şekilde çok yönlü araştırmalarla problemin çözümüne önemli katkılarda bulunulabilir.

KAYNAKÇA

- Victorian Tertiary Admissions Centre. (2004, Temmuz 4). A Guide to the Equivalent National Tertiary Entrance Rank : <http://www.vtac.edu.au/pdf/publications/enterbook.pdf> adresinden alınmıştır
- Embassy Of France In Washington. (2012, Temmuz 4). The Education System in France: http://ambafrance-us.org/IMG/pdf/education_system.pdf adresinden alınmıştır
- ASTİN, A. W. (1975). *Preventing Students From Dropping Out*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- AŞKAR, P. (1985). Yükseköğretime Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sisteminin Geçerliği. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Doktora Tezi.
- BAYMUR, F. (1971). Okulda Başarısızlık ve Düşük Başarı. VII. Milli Nöro Psikiatri Kongresi. Ajans Türk Matbaası.
- BAYMUR, F. (1978). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Basımevi.
- BERBEROĞLU, G. (2012, Temmuz 7). *Üniversiteye Giriş Nasıl Olmalıdır*. Cito Türkiye: http://www.cito.com.tr/~media/cito_tr/cito_turkiye/yayinlar/Cito_Turkiye_Universityye_Giris_2012.ashx adresinden alınmıştır
- BRANNİGAN, G. G. (1985). The research interview. A. Tolor içinde, *Effective Interviewing* (s. 196-205). Springfield: Charles C. Thomas Publishers.
- CAN, G. (1992). *Akademik Başarısızlık ve Önlenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- CHADWICK, B. A., Bahr, H. M., & Albrecht, S. L. (1984). *Social Science Research Methods*. New Jersey: Prentice Hall.
- CLEMENTS, H., & Oelke, M. (1965). Factors Related to Reported Problems of Adolescents. *Personnel And Guidance Journal*, 697-702.
- DEMİROK, S. (1990). ÖSS ve ÖYS Puanları İle Lise ve Dengi Okullardaki Başarının Yükseköğretimdeki Başarıyla İlişkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİTROFF, J. (1974). Student Persistence. *College And University*, 553-567.
- DÖKMEN, Ü. (1992). TC Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi: Kuruluşu, Gelişmesi, Çalışmaları. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- DRASGOW, J. (1957). Underachievers. *Journal of Counseling Psychology*, 210-211.
- GOODSTEİN, L. D., Crites, J. O., & Heilbrun Jr., A. B. (1962). Personality Correlates Of Academic Adjustment. *Psychological Reports*, 175-196.
- GOULBURGH, S., & Penny, J. (1962). A Note on Counseling Underachieving College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 133-138.
- GÜNAY, D., & Gür, B. (2010). Dünyada Üniversite Giriş Sistemleri ve ÖSS. İ. Bircan içinde, *Türkiye'nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi* (s. 234-243). Ankara: Atılım Üniversitesi Yayınları.
- HELMS, R. M. (2009). University admissions: Global variations. *International Higher Education*, 5-7.
- Kuran, K. (1988). *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adana ve Hatay Eğitim Yüksekokullarındaki Öğrencilerin 1987 ÖSS Puanları İle Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Adana: Çukuroca Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- KÜÇÜKCAN, T., & Gür, B. (2009). *Türkiye'de Yükseköğretim Karşılaştırmalı Bir Analiz*. Ankara: SETA.
- MANDLER, G., & Sarason, S. (1952). A Study of Anxiety And Learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 166-173.
- MARTİN, G. (1952). Interviewing The Failing Student. *Journal Educational Research*, 53-60.
- MIHÇIOĞLU, C. (1969). *Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- MİLES, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- MUTLU, L. (2006). *Yükseköğretime Giriş ve Üniversite Yönetimi*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- ORAL, T. (1985). Lise Başarı Ölçüleri ile ÖSYS Puanları Arasındaki Uyum. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Doktora Tezi.

- ÖZGÜVEN, İ. E. (1974). *Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarını Etkileyen Zihinsel Olmayan Faktörler*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- PASCARELLA, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal. *American Educational Research Journal*, 87-102.
- PAYASLIOĞLU, A., & Durmaz, L. (1990). *Üniversitelere Olan Talebin Yoğunluğunun Nedenleri ve Özellikleri Konusunda Bir Araştırma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- STEVENSON, H. W., & Lee, S.-Y. (1997). *International Comparisons Of Entrance And Exit Examinations: Japan, United Kingdom, France, and Germany*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- STRAUSS, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative research: Grounded Theory Procedures And Techniques*. Newbury Parks: Sage.
- TANRIKULU, D. (2009). *Yükseköğretime Erişimin Değerlendirilmesi ve Türkiye İçin Politika Önerileri*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- TOKER, F. (1997). *Türkiye'de Yükseköğretime Geçiş*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği. (2005). *Türkiye'de Üniversiteye Giriş Sistemi Araştırması*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği. (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- YAMAÇ, K. (2012, Temmuz 5). *Üniversiteye Giriş Sistemi Mevcut Durum ve Öneriler*. http://www.kadriyamac.com/upload/mce/universiteye_giris.pdf adresinden alınmıştır
- YILDIRIM, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- YİN, R. K. (2003). *Case Study Research, Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.