



## Türkiye'de Yükseköğretime Erişim: Destekleyici Hazırlık Kursları ve Paydaş Perspektifleri

Meltem ÇENGEL-SCHOVİLLE<sup>1</sup>, Kerim GÜNDOĞDU<sup>2</sup>, Ayşe ELİTOK KESİCİ<sup>3\*</sup>, Ahmet GİRGIN<sup>4</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ulusal sınavlara hazırlık sürecinde destekleyici hazırlık kurslarını farklı paydaşların perspektifinden değerlendirmektir. Araştırma tarama deseninde betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın katılımcıları tabakalı küme örnekleme yöntemiyle belirlenen, 12. Sınıf lise öğrencileri, üniversite birinci sınıf öğrencileri ve lise öğretmenleridir. Veri toplama araçları olarak; kişisel bilgi formu, ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi ve betimsel analizden faydalanılmıştır. Araştırmanın bulgularında, lise son sınıf öğrencileri, lisans öğrencileri ve öğretmenlerin, üniversite sınavına çalışma süresi ve kurslara harcanması gereken paraya ilişkin benzer fikirlere sahip oldukları, sınava hazırlanma sürecinde; üç grubunda bireysel çalışmanın en yararlı yol olduğunu ifade ettikleri, alınan eğitimin niteliğinin bakımından öğretmenlerin lise ve lisans öğrencilerine kıyasla daha olumlu algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca üniversite sınavının sonucuna yönelik beklentide, öğretmenlerin ve lise öğrencilerinin daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmüştür. Üç katılımcı grubun da sınavın duygusal açıdan olumsuz etkiler yarattığını bildirdikleri ve hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin görüşüne göre bu sınavın geleceği belirleyen önemli bir aşama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yükseköğretime erişim, ulusal merkezi sınavlar, okul dışı kurumlar, paydaşlar

## Access to Higher Education in Türkiye: Supportive Preparation Courses and Stakeholder Perspectives

### Abstract

This study aims to assess the efficacy of these supplemental preparing courses for national exams, taking into account the perspectives of many stakeholders involved in the process. The study employs a descriptive approach with a survey methodology. Participants were determined through stratified cluster sampling and included 12th grade high school students, first-year university students, and high school teachers. Data collection tools include personal information forms, scales, and semi-structured interview forms. Quantitative data are analyzed employing descriptive statistics, whereas qualitative data are analyzed employing content analysis and descriptive analysis. The findings demonstrate that high school seniors, university students, and teachers all agree that preparing for college entrance exams entails an extensive period of commitment and money expenditures. All three groups emphasize the need of individual study as the most effective technique of exam preparation. However, instructors have a higher positive assessment of the quality of education they receive than high school and university students. Additionally, teachers and high school students are more optimistic about predicted exam results. All study groups recognize the adverse psychological consequences of exam tension. Students as well as educators regard the university entrance exam as a critical factor of their future plans.

**Key Words:** Access to higher education, national central exams, out-of-school institutions, stakeholders

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, [meltemcengel@gmail.com](mailto:meltemcengel@gmail.com), ORCID: 0000-0002-0255-4600,

<sup>2</sup> Prof. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, [gundogduk@gmail.com](mailto:gundogduk@gmail.com), ORCID: 00000003-4809-3405

<sup>3\*</sup> **Corresponding Author:** Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, [aelitok@adu.edu.tr](mailto:aelitok@adu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-9776-6680, 05308843761

<sup>4</sup> Doktora öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye, [filizahmetgirgin@hotmail.com](mailto:filizahmetgirgin@hotmail.com), ORCID: 0000-0003-2679-3136

## Giriş

Yeni teknolojiler, küreselleşme ve bilgiye dayalı ekonominin dönüşümü, eğitimi ve özellikle yükseköğretimi dünya genelinde çarpıcı şekilde değiştirdi (Mok, 2016). Yükseköğretime katılım temelde birçok farklı kaynaktan etkilenmektedir: işgücü piyasası, genç neslin artan eğitim isteği, 'eğitimde fırsat eşitliği' ne ilişkin ortaya konan politika hedefleri ve nüfus tabakaları arasındaki artan sosyal hareketlilik bunlar arasında sayılabilir (Pinheiro ve Antonowicz, 2015).

Dünya genelinde yükseköğretim, elit bir kesimin eğitimi olmaktan çıkıp kitle eğitimine doğru genişlemiştir. Küreselleşmenin artan etkisiyle birlikte, birçok ülkede yükseköğretimin önemli bir küresel rekabet alanı olduğu görülmektedir (Mok, 2016). Kitleli yükseköğretim sistemi, modern toplumun en kendine özgü, güçlü ve sürekli kurumlarından biridir. Son otuz yılda, özellikle Batı Avrupa ülkelerinde, yükseköğretime katılımın artırılması önemli bir politika hedefi olmuştur (Scott, 1995). Bu hedefin amacı, yetenekli ve yenilikçi iş gücünün ekonomik gelişmeye katılımını sağlamak ve yükseköğretimle ilgili fırsatların niteliğini iyileştirmektir (Brown, Green ve Lauder, 2011). Yükseköğretimin kitleleşmesinin gençlerin yukarı yönlü sosyal hareketliliğini desteklemede başarısız olduğu, örneğin Hong Kong gibi ülkelerde gözlemlenirken (Lee, 2016), bu durumun aksine İngiltere gibi bazı ülkelerde yükseköğretim, hem kitleler için erişilebilir hem de elit bir eğitim olarak algılanmaktadır (Scott, 1995).

Ülkelerin tarihsel ve bağlamsal farklılıkları olsa da yükseköğretime ilişkin politikalarda, tüm ülkelerde eşitlik (erişim) ve verimlilik/etkililik arasında bir denge kurulmaya çalışıldığı görülmektedir (Pinheiro ve Antonowicz, 2015). Birçok ülkede yükseköğretim reformları oluşturulmakta, bu reformların sistemden sisteme sosyal hareketliliği ne ölçüde desteklediği değişmektedir. Bununla birlikte, farklı ülkelerin yükseköğretime geçiş sistemleri incelendiğinde, yaygın olarak ulusal merkezi sınavlarla karşılaşmaktadır. İspanya'da yükseköğretime geçiş için 'Baccalaureate' isimli merkezi bir sınav uygulanmaktadır (Veas, Navas, Pozo-Rico ve Miñano, 2020). Almanya'da eyaletten eyalete farklı uygulamalar bulunmaktadır. Merkezi bir sınav uygulaması olmasa da Almanya'da ortaöğretim düzeyinden sonra 'Abitur' ya da 'Allgemeine Hochschulreife' yeterliklerinin tespiti amacıyla 'Abitur' sınavına girilir ve 'Abitur' diplomasıyla birçok üniversiteye kayıt olunabilmektedir (Türkeli ve Namli, 2024). İran'da 'Konkur' veya 'Konkooor' adı verilen 4-5 saat süren çoktan seçmeli bir sınavdan öğrencilerin başarılı olması gerekmektedir (Kamyab, 2015) ve bu sınav hem kamu hem de özel üniversitelere girişte kullanılmaktadır (Jafary, Soleimani ve Haghdoust, 2024). Brezilya'da yükseköğretime kabulde öncelikle 'Vestibular' adlı bir sınav (Tavares Mendes ve de Andrade Rufato, 2024) ve ardından öğrencilerin bilişsel yeterliklerini test etmeye yönelik 'Exam for High School Students (ENEM)' bulunmaktadır (Cavalcanti, Guimaraes ve Sampaio, 2010). Çin'de 'Gaokao' olarak bilinen 'Ulusal Yükseköğretime Giriş Sınavı' ile üniversite öğrenimi görece bireyler seçilmektedir (Zhu, Li ve Zhu, 2024). Güney Kore'de üniversiteye kabulde 'College Scholastic Ability Test' veya 'Suneung' adlı bir sınav uygulanmaktadır ve bu sınav sekiz saat sürmekte, farklı dersleri içermektedir (Kim, 2024). Japonya'da yoğun bir rekabet vardır ve genel olarak bir bireyin üniversite sınavı başarısının hayat başarısı anlamına geldiği düşünülmektedir (Mori, 2002). Japonya kamu üniversitelerine kabulde 'Center Test' adlı sınavı uygulamakta, bu sınava ek olarak üniversitelerde kendi sınavlarını da uygulamaktadır (Katsumoto, Nakahara ve Bowman, 2024). Bu örneklerin yanı sıra Portekiz, İtalya, Yeni Zelanda, Hindistan, Endonezya gibi birçok ülkede yükseköğretime kabulde merkezi sınavların uygulandığı görülmektedir. Türkiye'de de yükseköğretime geçiş merkezi bir sınav ile belirlenmektedir. 2024 yılında gerçekleştirilmesi planlanan sınava, Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Bakanlığı verilerine göre 3 milyon 36 bin 945 aday başvurmuştur.

Yükseköğretime ilişkin politikalara baktığımızda, üniversitelerin kabul ettikleri öğrenci sayısı sınırlı olduğu sürece, aday öğrenciler arasında büyük bir rekabet olduğu görülmektedir. Bu durumda, yalnızca Türkiye'de değil, birçok ülkede, veliler bu merkezi sınavlara çocuklarını hazırlamak için okula destek kurslarına yollamaktadır. Örneğin, Brezilya'da yükseköğretime hazırlık kurslarının bulunduğu, bu kursların özel sektör tekelinde olduğu, ailelerin bu kurslara ücret ödediği, bazı popüler olarak nitelenen kurs sınıflarına daha yüksek ücretlerin ödendiği, okulda öğrenilen konuların tekrarının

gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Tavares Mendes ve de Andrade Rufato, 2024). Yunanistan'da, yüksek sosyal sınıfa mensup ailelerin çocukları daha pahalı ve daha kaliteli (etkili) okul dışı kurslara yönlendirebilmekte, böylelikle yüksek akademik performansı ve üniversiteye girmeyi garanti altına almaktadır (Sianou-Kyrgiou, 2008). Yunanistan eğitim sistemini incelediğimizde, iki tür eğitim kurumu olduğundan bahsedildiği görülmektedir: resmi devlet okulları ve kurslar (Psacharopoulos ve Tassoulas, 2004). Benzer şekilde, Mısır'dan Tayvan'a kadar birçok ülkede, formal lise eğitimine paralel olarak özel kurs eğitimlerinden bahsedilmektedir (Bray, 1999; Bray ve Kwok, 2003). Böylelikle, öğrencilerin yükseköğretime hazırlanmalarının maliyeti ve sorumluluğu öğrencilerin ailelerinin ekonomik durumlarına bağlanmaktadır (Sianou-Kyrgiou, 2008).

Birçok ülkede, yükseköğretime giriş adayların performansına bağlıdır. Daha üst sosyoekonomik sınıftan adaylar, alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen adaylara göre "daha iyisini" yapabilmeye ilgili "daha çok fırsata" sahip olmaktadır. Böylelikle yükseköğretime erişim ile ilgili elitist yaklaşımın devam ettiği söylenebilir (Sianou-Kyrgiou, 2008). Özellikle Doğu Asya'da, 'kurslar' yaygın ve geniş bir endüstridir (Tansel ve Bircan, 2006). Güney Kore ve Çin'de yükseköğretim sınavında başarılı olabilmek için öğrencilerin okul dışı kurslara yoğun ilgi gösterdiği, hatta Çin'de 2016-2020 aralığında %47 oranında bu kurslara katılımın artış gösterdiği ifade edilmektedir (Kim, 2024). Türkiye'nin yükseköğretim açısından içinde bulunduğu durumun anlaşılabilmesi açısından tarihsel, kültürel ve siyasi arka planı anlamak gereklidir.

### **Türkiye'de Yükseköğretim Politikaları ve Arka Plan**

Türkiye'nin oldukça merkezileşmiş bir yükseköğretim sistemi olduğu söylenebilir. Cumhuriyet dönemindeki ilk üniversite 1933 yılında kurulmuştur. Üniversitelerin sayısı 1959'da 7'ye, 1973'te 12'ye, 1982'de 27'ye (biri özel olmak üzere), 1992'de 53'e (ikisi özel olmak üzere), 2006'da 95'e (25'i özel olmak üzere), 2014'te 177'ye (73'ü özel olmak üzere), 2024 yılı itibarıyla ise 208'e ulaşmıştır. Bunların 129'u devlet üniversitesi, 75'i vakıf üniversitesi ve 4'ü ise vakıflara bağlı meslek yüksek okuludur (Binici vd., 2024). 2022-2023 verilerine göre Türkiye'de okul öncesi düzeyinde okullaşma % 99,9, ortaokul düzeyinde % 99,1, lise düzeyinde % 99,1 ve yükseköğretim düzeyinde ise % 44,7'dir (Özer, 2023).

Cumhuriyet döneminden 1960'lı yıllara kadar, lise mezunlarının az olması nedeniyle birçok fakültede, başvurular herhangi bir sınav yapılmaksızın kabul edilebiliyordu. Bu yıllarda, olgunluk sınavını başarmak ve lise diplomasına sahip olmak üniversiteye giriş için yeterli şartları oluşturuyordu. Bu dönemde, arz ve talep arasında bir dengenin olduğundan bahsedilebilir. Üniversiteye talebin artmasıyla birlikte üniversiteler seçme işlemini üç farklı şekilde sağlamaya çalışmışlardır:

- Başvuru sırasını dikkate almak ve ihtiyaç duyulan sayıda aday başvurduktan sonra kayıtları durdurmak,
- Fakültede verilen eğitimin niteliğini dikkate alarak liselerin fen veya edebiyat kolu mezunlarını kabul etmek,
- Başvuranları lise bitirme derecesine göre sıralayarak bu sıraya göre öğrenci almak (Arslan, 2004).

Yükseköğretim kurumlarına artan talep ve bu kurumların sahip oldukları kontenjanın sınırlı olması, bazı üniversitelere talebin çok daha yoğun olması, bu kurumlara girişte sınavları zorunlu kılmaktadır (Kelecioğlu, 2002). Ancak bu sınavlar da gerek uygulamaları gerekse sonuçları açısından tartışılmaktadır. 1970'li yıllarda yükseköğretime artan talep ile başlayan yükseköğretime genişletme çabaları, değişik dönemlerde uygulanan yükseköğretime yurt geneline yayma, meslek yüksekokullarını çoğaltma, vakıf yükseköğretim kurumlarının açılmasına izin verme, açık öğretimin geliştirilmesi gibi politika ve stratejilerle 21. yüzyılın başında da önemini korumaktadır (Kavak, 2011). Ülkemizde üniversiteye devam edecek öğrencilerin belirlenmesinde, 1974 yılından bu yana Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi sınavlar aracılığıyla yapılmaktadır (Dökmen, 1992).

1974 yılında yapılmaya başlanan sınavlar, 1980 yılına kadar tek aşamalı yapılrken, 1981 yılından itibaren iki aşamalı olarak yapılmaya başlanmıştır. 1987 yılına kadar, sınavın birinci aşaması olan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) öğrencileri 'seçme', ikinci aşaması olan Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) birinci aşamada seçilen adayları 'yerleştirme' amacını taşırken, 1987 yılından itibaren her iki sınav da hem seçme hem de yerleştirme amacına dönük olarak kullanılmaya başlanmıştır (Tezbaşaran, 1991). 1999 yılı itibarıyla iki aşamalı olarak uygulanan sınav tek sınava dönüştürülmüş ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSS) olarak uygulanmıştır (Cankar ve Taş, 2017). 2010 yılında sınav sistemi değiştirilerek iki aşamalı hale getirilmiş ve ilk sınav olarak Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS), ikinci sınav olarak da Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) uygulanmıştır. 2017 yılından itibaren Temel Yeterlik Sınavı (TYT), Alan Yeterlik Testi (AYT) olarak adlandırılmış ve halen günümüzde uygulanmasına devam edilmektedir (Gacanoğlu, 2024).

Öğrenciler, üniversiteye giriş sınavına, soruların zor, karmaşık ve sıra dışı olması nedeniyle kendi aldıkları ortaokul eğitiminin dışında hazırlanma gereksinimi hissetmektedirler (Mori, 2002). Amano (1997), ortaokul ile yükseköğretim arasında iki farklı mekanizmanın iş gördüğünü ve bu mekanizmaların kurslar ve üniversite sınavı olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de de yükseköğretime ilişkin çok yoğun bir rekabet vardır. Bu nedenle birçok veli çocuklarını kurslara yollama çabasıdadır (Tansel ve Bircan, 2006). Özel kurs merkezleri olarak geçmişte dersane sistemi popülerdi, fakat bu dersaneler 15 Temmuz 2016 tarihinde kapatılmışlardır. 2011 yılı itibarıyla 'Özel kurs merkezi' adıyla özel kursların açılmaya başlandığı belirtilmektedir (Konur, Tekbıyık, ve Dede, 2017). Dersane sisteminin kapatılmasının ardından devlete bağlı okullarda hemen hemen tüm sınıf düzeylerinde 'Destekleme ve Yetiştirme Kursları' açılmış ve lise son sınıf öğrencilerine yönelik 'Destekleme Yetiştirme Kursları' aracılığıyla yükseköğretime hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir (Yüce vd., 2024). Bu kursların yanı sıra sayıları gittikçe artan özel etüt merkezleri aracılığıyla yükseköğretime yönelik hazırlık kursları verilmekte, ayrıca 2020 yılında tüm dünyada ortaya çıkan pandemi nedeniyle çevrim içi kursların da oldukça revaçta olduğu belirtilmektedir (Yalçınkaya vd., 2024). Özel ders veren kurumlar, "özel öğretmenin belirli konuları maddi bir kazanç karşılığında öğrettiği resmi okul sistemi dışındaki eğitim" olarak tanımlanabilir. Özel kursların arkasındaki iki nedenin, okul derslerini desteklemek için bireyselleştirilmiş bir eğitime ihtiyaç duyulması (Kim ve Lee, 2010), böylece ebeveynlerin sosyal avantajlarının çocuklarına aktarılmasının sağlanması (Stevenson ve Baker, 1992) ve birkaç şanslı kişiden biri olarak sosyal-ekonomik merdivende yükselme şansını artırmak için merkezi standart sınavlara daha iyi hazırlanmak olduğu tahmin edilmektedir (Tansel ve Bircan, 2006).

Alanda gerçekleştirilen çalışmalarda, yükseköğretime kabul edilmede sosyal adaletsizliğe (Finger vd., 2024), üniversiteye kabulde gerçekleştirilen dil sınavlarının yol açtığı eşitsizliklere (Roshid vd., 2024), Çin'de azınlıkların yükseköğretime kabullerinin genişletilmesine değinen (Zhang ve Archer, 2024), Güney Afrika üniversitelerine kabullerde ırk dayanaklı kabullerinin karmaşıklığına (Sehoole vd., 2024), Brezilya'da üniversiteye kabullerde yaşanan sıkıntılara (Tavares Mendes ve de Andrade Rufato, 2024), Asya kökenli Amerikalıların üniversiteye kabullerde yaşadıkları sıkıntılara (Grossman vd., 2024), Amerika'da yükseköğretime kabullerde irksal ayrımcılığın devam ettiğine (Muñiz ve Samayoa, 2024), yurt dışındaki ülkelerden Finlandiya üniversitelerine öğrenci kabul edilmesinde uygulanan İngilizce dil yeterliliği sınavının oluşturduğu yeni sömürgecilik türüne (Ojwang, 2025), yükseköğretime kabullerde pozitif ayrımcılığın önemine (Bocado ve Nicole, 2024), yükseköğretime geçişte gerçekleştirilen sınavlara hazırlıkta yapay zeka yazılımlarından biri olan Chat GPT'nin özel öğretmen olarak kullanılabileceğine değinen (Beltozar-Clemente vd., 2024) çalışmalara rastlanmaktadır. Akpınar ve Köksalan (2024) çalışmasında, 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin Amerika Birleşik Devletlerine ve beceri temelli yaklaşım temelli olmasına vurgu yapmakta ve bu yeni modelin 'beceri temelli' kursların ortaya çıkmasına neden olacağına vurgu yapmaktadır. Ünsal (2024), merkezi sınavlara hazırlık sürecinde öğrencilerin ek kaynaklara, özel derslere, kurslara ihtiyaç duyduğunu ve öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde aileleriyle gerginlikler yaşadığına, sürecin yorucu olduğuna, sınavın aileler için maddi külfet getirdiğine değinilmektedir. Bir başka çalışmada, Yunanistan'da üniversiteye kabuller merkezi bir sınavla gerçekleştiği, büyük çoğunluğu devlet liselerine giden öğrencilerin yükseköğretimde

yerleştikleri bölümlerin ailelerin sosyo-ekonomik durumuyla ve merkezi sınavlara hazırlık kurslarına ne derecede gidebildikleriyle bağlantılı olduğu, yüksek sosyo-ekonomik yapıya sahip ailelerin çocuklarının daha yüksek akademik statüye sahip bölümlere gidebildiğini ve bu durumun eğitimin kamusal niteliğine zarar verdiği, eğitimin ticarileştiği bulgusu paylaşılmaktadır (Sianou-Kyrgiou, 2008). Taşkın ve Aksoy (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada, yükseköğretime geçişte özel ders almanın öğrenciler açısından bir gereklilik olarak algılandığını ve okullarının yükseköğretime geçiş sürecinde yetersiz kaldığını belirtmektedir.

Yükseköğretime giriş sınavı her yıl Türkiye’de yaklaşık olarak iki buçuk milyon öğrenciyi ve bu öğrencilerin velilerini ve öğretmenlerini yakından ilgilendirmektedir. Bununla birlikte, ülkelerarası karşılaştırmalardan da anlaşılacağı gibi, Türkiye’deki merkezi sınavlara ilişkin görüşlerin diğer ülkelerdeki uygulamalara ışık tutabileceği de düşünüldüğünde, çalışma ile ilgili popülasyonun oldukça büyük olduğu söylenebilir. Bu çalışma, öğrencilerin ulusal sınavlara hazırlanmaları ve özellikle okul dışı destekleyici derslere başvurmaları ile paydaşların, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin okul dışı özel destekleyici derslere, kurslara yönelik bakış açılarına odaklanmaktadır. Alan taraması neticesinde araştırma konusuyla benzer bir çalışmada yalnızca velilerle çalışıldığı görülmekte, gerçekleştirilen çalışmada ise lise ve lisans öğrencileri, öğretmenlerin yer alması bakımından diğer çalışmadan ayrılmaktadır. Yükseköğretim sınavına öğrenci hazırlayan öğretmenlerin, daha önce yükseköğretim sınavına girmiş lisans öğrencilerinin deneyimlerinin ve yükseköğretim sınavına girecek olan öğrencilerin bakış açılarının yansıtılmasının alana büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu üç grubun deneyimleri yükseköğretim sisteminin süreci bizzat yaşayanların deneyimlerini yansıtarak yükseköğretim sisteminin yapısı konusunda karar alıcı otoritelere yönelik olarak önemli veriler sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca yükseköğretime geçişte yararlanan kursların niteliği hakkında da karar vericilere dönüt sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Araştırmanın temel problemi “Lisans Yerleştirme Sınavına ilişkin eğitim fakültesi lisans birinci sınıf öğrencilerinin, lise 12. sınıf öğrencilerinin ve lise öğretmenlerinin görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir.

1. Üniversite sınavına hazırlanma sürecinde harcanan zaman ve paraya ilişkin lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenlerin görüşleri nasıl farklılaşmaktadır?
2. Lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenler sınava hazırlanmada farklı yolların ne ölçüde önemli ve yararlı olduğu düşünülmektedirler?
3. Lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenler sınav sonucuna ilişkin beklentilerinin karşılanacağını düşünmekte midirler?
4. Lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenler üniversite sınavının bireydeki duygusal açıdan etkilerinin neler olduğunu düşünülmektedirler?
5. Yükseköğretime geçişteki bazı durumlara ilişkin lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Araştırma ilişkisel tarama deseninde betimsel bir çalışmadır (Karasar, 2020). Çoğunlukla tarama çalışmalarında araştırmayı gerçekleştirenler, fikirlerin ve niteliklerin kaynağının tespit edilmesinden çok örnekleme yer alan kişiler bağlamında nasıl dağılıma sahip olduğuyla ilgilenmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2022). Çalışmada nicel veriler bağlamında katılımcılara anket uygulanmış olup, katılımcılardan ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmelerle verilerde elde edilmiştir. Hem nitel hem de nicel veri toplama yöntemleriyle verilerin elde edilmesi nedeniyle, çalışmanın karma araştırma desenine dayalı olarak desenlendiği söylenebilir (Creswell ve Creswell, 2023). Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel yaklaşımların eksik yanlarının en aza indirilmesini sağlamakta ve her iki kaynaktan gelen verilerin sentezini içermektedir (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007).

### Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmada “üniversite sınavına hazırlanma” kavramı incelenmiştir. ‘Lisans Yerleştirme Sınavı’na henüz katıldıkları için veri toplama sürecinde eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin, bu sürecin içinde olan 12. sınıf öğrencilerinin ve bu süreci yakından gözlemleme şansına sahip oldukları için lise öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma kapsamında 233 üniversite birinci sınıf öğrencisi, 167 lise son sınıf öğrencisinden 43’ü Fen lisesi, 49’u Anadolu lisesi, 42’si Meslek lisesi ve 33’ü Sosyal bilimler lisesi öğrencileridir. Çalışmada ayrıca 64 lise öğretmeni yer almıştır ve bu öğretmenlerden 13’ü Fen lisesi, 18’i Anadolu lisesi, 17’si Meslek lisesi ve 16’sı Sosyal Bilimler lisesi öğretmenidir. Araştırmada farklı liselere devam eden öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşabileceği düşünülerek, dört farklı lise türüne (Anadolu lisesi, Fen lisesi, Sosyal Bilimler lisesi, Meslek lisesi) ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu açıdan bakıldığında, araştırmada tabakalı küme örnekleme yöntemine gidildiği söylenebilir. Örneklem seçiminde, her tabakadaki örneklemin evreni temsil etme oranına dikkat edilmiştir. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evrende var oldukları aynı oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlayan bir örneklem seçme tekniğidir. Bununla birlikte, tabakalı örnekleme alt grupların karşılaştırılması istendiğinde, alt grupların her birinden eşit ölçüde örneklem seçmede kullanılmaktadır. Kısaca tabakalı örneklemin temel amacı alt grupların temsil edilmelerini garanti altına almaktır (Mills ve Gay, 2019).

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak, üç bölümden oluşan birbirine paralel üç form kullanılmıştır. Verileri elde etmede araştırmacılar tarafından açık ve kapalı uçlu soruları içeren anket geliştirilmiş olup, sonrasında kısa bir pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama öncesinde ve sonrasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak ankete son şekli verilmiştir. Kullanılan anketin ilk bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorular yer almaktadır. Kişisel bilgiler bağlamında lise son sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencilerine hangi okulda, sınıfta ve şubede okudukları, alanlarının ne olduğu, cinsiyet ve yaş bilgilerine dair sorular, öğretmenlere ise alan, mesleki kıdem, cinsiyet ve yaş bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular yöneltilmiştir. İkinci bölümde çeşitli açık ve kapalı uçlu soruları da içeren yükseköğretime geçiş sınavına hazırlanma süreci ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorular araştırmanın amacına hizmet eden içerikli sorulardır. Üçüncü bölümde “Tamamen katılıyorum (1), katılıyorum (2), biraz katılıyorum (3), katılmıyorum (4) ve hiç katılmıyorum (5)” biçiminde derecelendirilmiş, beşli likert tipinde ifade edilmiş 42 madde bulunmaktadır. Veri toplama aracı toplamda 233 üniversite birinci sınıf öğrencisine, 167 lise son sınıf öğrencisine ve 64 lise öğretmenine uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve ki-kare gibi betimsel istatistikler kullanılırken, nitel açık uçlu soruların analizinde, içerik analizi ve betimsel analizden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, anketlerdeki kaçınıcı kişi oldukları bilgisi ile birlikte, alt alta yazılmış ve toplam 117 sayfa veri içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde araştırmanın hedefi dahilinde edinilen bilgilerin sistematik bir biçimde çözümlenmesini içermektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Betimsel analizde ise içerik analizine kıyasla daha az kapsamlı olup, edinilen bilgilerin çalışma öncesinde belirlenen spesifik çerçeveler dahilinde çözümlenmesini kapsamaktadır (Çepni, 2010).

### Bulgular ve Yorum

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi “üniversite sınavına hazırlanma sürecine ilişkin lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenlerin görüşleri nasıl farklılaşmaktadır?” olarak ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1’de özetlenmiştir:

**Tablo 1: Üniversite Sınavına Hazırlanma Sürecine İlişkin Bulgular**

		Lisans		Lise		Öğretmen		Toplam		X <sub>2</sub>
		f	%	f	%	f	%	f	%	
Üniversite sınavına hazırlanmak için harcanan süre	İki yıldan uzun	56	24.0	14	8.4	31	48.4	101	21.8	
	1 yıl	123	52.8	37	22.2	26	40.6	186	40.1	
	1 yıldan daha az	45	19.3	114	68.3	4	6.3	163	35.1	
	Hazırlanmadım									144.939*
Toplam		233	100.0	167	100.0	64	100.0	464	100.0	
Sınava hazırlanmak için günlük harcanan zaman	3 saatten fazla	86	36.9	71	42.5	31	48.4	188	40.5	
	3 saat	30	12.9	22	13.2	12	18.8	64	13.8	
	1-3 saat arası	85	36.5	59	35.3	17	26.6	161	34.7	
	1 saatten az	24	10.3	14	8.4	2	3.1	40	8.6	
	Hiç	8	3.4	1	.6	2	3.1	11	2.4	.192
	Toplam	233	100.0	167	100.0	64	100.0	464	100.0	
Üniversite sınavına hazırlanma süreci maddi destek	Düşük gelir	80	34.3	69	41.8	20	32.8	169	36.9	
	Orta gelir	52	22.3	68	41.2	21	34.4	141	30.7	
	Orta üst gelir	22	9.4	10	6.1	5	8.2	37	8.1	
	Üst gelir	79	33.9	17	10.9	15	24.6	111	24.4	35.628*
	Toplam	233	100.0	165	100.0	61	100.0	459	100.0	

p<0.001

Tablo 1 incelendiğinde, “üniversite sınavına hazırlanmak için harcanan sürenin” lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir [X<sup>2</sup> (6, N=464)=144.939, p< .000]. Örneğin, lisans birinci sınıf öğrencileri genel olarak sınava bir yıl hazırlandıklarını (f=123, %52.8) belirtirken, lise son sınıf öğrencilerinin yanıtları bir yıldan daha az bir süre (f=114,%68.3) seçeneğinde odaklanmakta, öğretmenlerin yanıtları ise iki yıldan uzun süre (f=31, %48.4) ve 1 yıl (f=26, %40.6) yanıtlarına odaklanmaktadır. Üniversite sınavına hazırlanmak için günlük harcanan zaman lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmen görüşlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı [X<sup>2</sup> (8, N=464)=11.17, p> .05] görülmektedir. Lisans ve lise öğrencileri sınava hazırlanmak için günlük “3 saatten fazla” (lisans, f=86, %36.9; lise, f=71, %42.5) ve “1-3 saat arasında” (lisans, f=85, %36.5; lise, f=59; %35.3) zaman ayırmış oldukları; öğretmenlerin görüşlerine göre ise sınava yaklaşık olarak “3 saatten fazla zaman ayrıldığı (f=31, %48.4) görülmektedir. Genel toplama bakıldığında %40 oranında günde 3 saatten fazla ders çalışıldığı bulgusu elde edilmiştir.

Üniversite sınavına hazırlanma sürecinde maddi destek bakımından katılımcıların sosyoekonomik durumunda anlamlı farklılaşma görülmektedir [X<sup>2</sup> (6, N=459)=35.628, p< .000]. Lisans öğrencilerinin yanıtları “düşük gelir grubu” (f=80, %34.3) ve “üst gelir grubu” (f=79, %33.9) seçeneklerinde yoğunlaşırken; lise öğrencilerinin ve öğretmenlerin yanıtları “düşük gelir” (lise, f=69, %41.8; öğretmen, f=20, %32.8) ve “orta gelir grubu” (lise, f=68, %41.2; öğretmen, f=21, %34.4) seçeneklerinde yoğunlaşmaktadır.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenler sınava hazırlanmada farklı yolların ne ölçüde önemli ve yararlı olduğuna ilişkin olarak ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bununla birlikte, bu sorulara verilen yanıtların gruplara göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere ki-kare testi yapılmıştır. Sınava hazırlanma yollarına atfedilen önem ve yarar dereceleri arasında ne düzeyde bir ilişki olduğunun belirlenmesi amacıyla da korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarını özetler bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.** Üniversite Sınavına Hazırlanma ile İlgili Olarak Farklı Yolların Ne Ölçüde Önemli ve Yararlı Olduğuna İlişkin Bulgular

		Önem			Yarar			Önem ve yarar düzeyi ilişkisi (r)
		$\bar{X}$	Ss	X <sup>2</sup>	$\bar{X}$	Ss	X <sup>2</sup>	
Özel öğretmenlerden ders alma	Lisans	3.29	.99	26.51**	3.73	1.11	14.15	.730*
	Lise	3.07	1.27		3.59	1.21		.732*
	Öğretmen	3.61	.80		3.88	.82		.785*
	Toplam	3.26	.1.20		3.70	1.11		.735*
Arkadaşlarla birlikte çalışma	Lisans	3.07	1.13	12.93	3.23	1.15	17.68	.840*
	Lise	3.03	1.03		3.18	1.12		.826*
	Öğretmen	3.50	.85		3.58	.85		.843*
	Toplam	3.11	1.06		3.26	1.11		.838*
Okuldaki dersleri izleme	Lisans	4.15	1.07	65.918**	4.11	1.07	64.45**	.853*
	Lise	3.31	1.35		3.29	1.34		.928*
	Öğretmen	4.54	.80		4.51	.75		.518*
	Toplam	3.90	1.24		3.87	1.22		.886*
Bireysel olarak çalışma	Lisans	4.63	.61	11.00	4.63	.62	6.48	.802*
	Lise	4.73	.61		4.60	.68		.741*
	Öğretmen	4.54	.80		4.63	.54		.539*
	Toplam	4.66	.62		4.62	.63		.737*
Gazete, dergi ve kitaplardan yararlanma	Lisans	3.74	1.08	6.66	3.79	1.09	10.69	.906*
	Lise	3.72	1.15		3.76	1.14		.911*
	Öğretmen	4.01	.86		4.01	.78		.846*
	Toplam	3.77	1.08		3.81	1.07		.904*

\*p<.01, \*\*p<.001

Tablo 2 incelendiğinde, üniversite sınavına hazırlanma sürecinde, en önemli ve yararlı yolların bireysel çalışma (Önem, =4.66; Yarar=4.62), okuldaki dersleri izleme (Önem, =3.90; Yarar, =3.87) olduğu görülmektedir. Lisans öğrencilerine göre bu yollar bireysel çalışma (Önem, =4.63; Yarar, =4.63), okuldaki dersleri izleme (Önem, =4.15; Yarar, X=4.11) olarak sıralanırken; lise öğrencilerine göre bireysel olarak çalışma (Önem, =4.73; Yarar, =4.60), gazete, dergi ve kitaplardan yararlanma (Önem, =3.72; Yarar, =3.76); öğretmenlere göre ise okuldaki dersleri izleme (Önem, =4.54; Yarar, =4.51), bireysel olarak çalışma (Önem, =4.54; Yarar, =4.63) ve gazete, dergi ve kitaplardan yararlanma (Önem, =4.01; Yarar, =4.01) olarak sıralanmaktadır.

Ki-kare analizi sonuçları incelendiğinde, genel olarak yanıtlar, “özel öğretmenlerden ders alma” [X<sup>2</sup>= (8, N=434) =26.516], p<.001], “okuldaki dersleri izleme” [X<sup>2</sup>= (8, N=446) =65.918], p<.001] seçeneklerine atfedilen önem ve “okuldaki dersleri izlemeye” [X<sup>2</sup>= (8, N=454) =64.458], p<.001] atfedilen





İstenilen bölüm ve üniversiteyi kazanmaya ilişkin görüşler	Evet	105	45.1	122	73.1	44	69.8	271	58.5	148.243*
	Hayır	127	54.5	7	4.2	17	27.0	151	32.6	
	Kararsız	1	.4	38	22.8	2	3.2	41	8.9	
	Toplam	233	100.0	167	100.0	63	100.0	463	100.0	

Tablo 4 incelendiğinde, lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenlerin istenilen bölümü kazanabilmeye ilişkin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı [ $X^2(4, N=463) = 148.243$ ,  $p < .001$ ], görülmektedir. Lisans öğrencilerinin evet hayır dengesinin yaklaşık olarak yarı yarıya olduğu görülmektedir. Lise öğrencilerinde ve öğretmenlerde istenilen bölümün kazanılacağına ilişkin evet cevabının fazla olduğu belirlenmiştir. Lise öğrencilerinin sınavı kazanmaya ilişkin görüş bakımından lisans ve öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek bir oranda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Üçüncü alt problem ile ilgili olarak daha ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla lise öğrencileri ve öğretmenlere; kendilerinin/öğrencilerinin neden sınavı kazanabileceklerini/kazanamayacaklarını düşündüklerinin açıklanması istenirken; lisans öğrencilerine kazandıkları bölümün beklentilerini karşılamadığı ise gerekçeleri sorulmuştur. İstenilen bölümünün kazanılıp kazanılmayacağına ilişkin açık uçlu soruya verilen yanıtlar içerik analizi ile incelenmiştir. Sınavı başaracaklarını düşünen lise öğrencilerinin görüşleri “yeterince çalışma (yanıt veren 38 öğrenciden 18’i)” ve “kendine güvenme (yanıt veren 38 öğrenciden 9’u)” temaları altında toplanabilir. Örneğin görüşlerini 250. öğrenci (Fen Lisesi, s.1); “Çalışma performansım kazanmak için uygun” ifadesi ile belirtirken; 272. öğrenci (Fen Lisesi, s.2.) “Neden olmasın ki?” şeklinde belirtmiştir. Bu temaların dışında, “Netlerinin iyi olduğunu” belirten iki öğrenci; “eksiklerini tamamlayabileceklerini” belirten iki öğrenci, “alt yapılarının sağlam” olduğunu belirten iki öğrenci, “hedefinin ulaşılabilir” olduğunu belirten bir öğrenci ve “neresi olursa tercih yapacağını” belirten üç öğrenci bulunmaktadır.

**Tablo 5.** Öğretmenler Öğrencilerinin Neden Sınavı Başarabileceklerini Düşünüyor?

Tema	Lise Türü	Gözlenme sıklığı	Örnek Kod
Öğrenci Niteliği	Sosyal	10	“Bugüne kadar tüm öğrencilerimiz kazandığı için,” 401, s.1.*
	Fen	7	“Hedefleri belli, bu nedenle çalışıyor.” 418, s.1
	Anadolu	8	“Öğrenciler iyi çalışıyor, hedefleri var.” 454,
Okul Niteliği	Sosyal	6	“Okulumuz iyi bir okul. Burada verilen eğitim üniversiteyi kazanmaları için yeterli”. 403, s.1.
	Bilimler		
	Fen	7	“Fen lisesi öğrencileri olduğu için, disiplinli ve planlı
	Anadolu	2	“Öğrenci düzeylerinden hareketle.” 451, s.2.
Kontenjan	Anadolu	6	“Bölümlerin kontenjanları çok fazla. Açıkta kalmak imkansız. Sonuçta üniversiteye yerleşen kazanmış sayılmıyor mu?” 459, s.2.
Test Sınav Hazırlığı	Ağırlıklı Sosyal Bilimler	1	“Test ağırlıklı eğitim aynı zamanda ezberi getiriyor. Geçmiş yıllardaki testler çözülüyor çoğunlukla.” 402, s.1.
Program Sayısının/ Kontenjanın Çokluğu	Sosyal Bilimler	1	“Bir sürü program var. İkinci öğretimi var. Açıköğretim var. Sonuçta bir yere, çok az bir puan olsa da yerleşebiliyorsun. Bazı Fen Fakültelerinin öğrencisi yok.” 414, s.1.
Aydın İli	Meslek	1	“Bölgesel olarak Aydın ilinde eğitim-öğretim seviyelerinin yüksek olmasından.” 440, Meslek Lisesi, s.2.

\*Örnek Kod, kaçınıcı kişi olduğu, transkripsiyon metnindeki sayfa numarası

Öğretmenlerin görüşleri okul türlerine göre gruplanarak incelendiğinde, öğrencilerinin istediği bölümü kazanabileceğini düşünen öğretmenlerin görüşleri şöyle özetlenebilir. Öğrenci niteliğine yapılan vurguda, özellikle öğrencilerin giriş özellikleri açısından motivasyonları yüksek, alt yapıları kuvvetli, düzenli çalışan bireyler olarak tanılanmaktadır. Üniversite sınavını kazanmış durumda olan, üniversite sınavı öğrencilerinden, üniversitenin beklentilerini karşılamadığını ifade eden ve gerekçesini açıklayan öğrencilerden 23'ü bu durumu derslere, 19'u sosyal etkinliklerin azlığına, 12'si fakültesinin alt yapısının yetersizliğine, 12'si kazandıkları bölüme, yedisi şehre, yedisi merkez kampüsün gelişmiş olmamasına, 2'si bölümlerinden atanma şansının az olmasına, 1'i fakültenin şehre uzak olmasına, 1'i yurt olanaklarına, biri kütüphanenin yetersizliğine ve biri de ulaşım olanaklarının yetersizliğine bağlamıştır. Sınavı kazanamayacaklarını düşünen lise öğrencilerinden ikisi konu ile ilgili görüş belirtmiş ve "yeterince çalışmadıklarını" ifade etmiştir.

Öğrencilerinin sınavı kazanamayacaklarını düşünen ve bu konuda açıklama yazan 17 öğretmenden 15'i meslek lisesi öğretmenidir. Öğretmenlerin 11'i yeterince çalışma, isteksizlik, hedefsizlik konularına değinirken; 2 öğretmen akademik eğitimin yetersizliğine değinmektedir. Sınavı başarıp başaramayacaklarına ilişkin olarak kararsız olan öğrenciler ve öğretmenler sonucun sınava kadar ki süreyi etkili kullanmalarına bağlı olarak değişebileceğini ifade etmektedirler. Araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları lise türünün ve bu liselerdeki öğrenci profilinin de öğretmenlerin görüşlerini olumlu veya olumsuz olarak etkilediği söylenilebilir.

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "Lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenler üniversite sınavının bireydeki duygusal açıdan etkilerinin neler olduğunu düşünmektedirler?" olarak ifade edilmiştir. Toplamda 464 kişiye uygulanan anket verilerine göre, LYS sınavına ilişkin olarak farklı paydaşlar, ilgili ifadelerle belirtilen düzeylerde "katılma" durumu sergilemişlerdir. Paydaşlar arasında maddelere ilişkin anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ki-kare testi yapılmış ve ilgili değerler Tablo 6'da belirtilmiştir.

**Tablo 6.** LYS Sınavının Duygusal Etkileri

	Lisans		Lise		Öğretmen		Ki-kare
	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	$\bar{X}$	Ss	
1. LYS'ye hazırlanmak beni yıprattı	4.18	0.97	4.16	1.00	4.17	0.97	
2. Daha iyi hazırlansaydım LYS'de daha iyi bir programı kazanabileceğime inanıyorum.	4.19	1.08	3.83	0.96	4.37	0.75	$X^2_{(8)}=55.535$ , p<.001
3. Kendi LYS sonucumdan memnun değilim.	3.67	1.22	3.67	1.20	2.76	1.16	$X^2_{(8)}=41.345$ , p<.001
4. LYS'ye hazırlanmak ailelerimiz için ekonomik olarak yıpratıcıdır.	4.41	0.75	3.96	1.15	4.31	0.83	$X^2_{(8)}=28.055$ , p<.001
5. LYS okulda sosyal etkinliklere katılmamı olumsuz yönde etkiledi	4.14	1.13	3.92	1.23	4.22	0.88	
6. Sınavın sonucunda kazanamazsam, ailemden ve çevreden baskı geleceğinden çekiniyordum.	3.75	1.28	3.55	1.39	4.06	0.81	$X^2_{(8)}=34.720$ , p<.001
7. LYS okuldaki arkadaşlarımla olan ilişkilerimi bozdu.	2.60	1.30	2.89	1.27	2.94	1.01	$X^2_{(8)}=20.999$ , p<.05
8. LYS başarılı bir birey olduğumu ispat etmem için gereklidir	2.65	1.34	3.02	1.44	2.41	1.09	$X^2_{(8)}=29.898$ , p<.001

9. LYS'ye sıkı bir şekilde hazırlandım	3.12	1.13	3.34	0.89	3.57	0.96	$X^2_{(8)}=24.681,$ $p<.05$
10. LYS'yi kazanamaysaydım kendime olan güvenimi yitirirdim	3.18	1.31	3.06	1.26	3.58	0.92	$X^2_{(8)}=19.482,$ $p<.05$
11. LYS'yi kazanamaysaydım istediğim işi bulabileceğime inancım olmazdı.	3.21	1.25	3.64	1.24	2.98	1.08	$X^2_{(8)}=29.904,$ $p<.001$
12. LYS ile bireylerin ilgi ve yetenekleri göz ardı edilmektedir.	4.08	1.11	4.09	1.16	3.84	1.02	
13. LYS'nin 4 aşamalı olması beni olumsuz etkiliyor.	3.21	1.30	2.92	1.33	2.98	1.14	

Tablo 6'da katılımcı görüşleri incelendiğinde sınavın; yıpratıcı etkisi olduğu, ilgi ve yeteneklerini göz ardı ettiği, sosyal etkinliklere katılmalarını olumsuz etkilediği, ailelerinde ekonomik açıdan yıprandığı ve sınava daha iyi hazırlansalardı daha iyi bir bölümü kazanabilecekleri konusunda hemfikir oldukları görülmektedir.

Dördüncü alt problem ile ilgili olarak daha ayrıntılı bilgi toplamak amacıyla katılımcılara; üniversiteye hazırlığın ve üniversite sınavı sizi duygusal/ruhsal açıdan nasıl etkiledi? sorusu yöneltilmiştir. Genel olarak lisans öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, üniversite sınavının kendileri üzerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. 15 öğrenci bu sınavın herhangi bir şekilde kendilerini etkilemediğini belirtirken, sınavın kendilerini olumsuz yönde etkilediğine ilişkin 215 görüş bildirilmiştir. Olumsuz görüşler, stres (71 kişi) ve sosyalleşememe (29 kişi) temalarına odaklanırken, sınavın psikolojik etkileri altında, ruhsal baskı (7 kişi), moral bozukluğu (4 kişi), sinir (6 kişi), kazanamama korkusu (9 kişi), hayattan zevk almama (2 kişi), üzgün hissetme (9 kişi), içine kapanma (2 kişi), suçlu hissetme (4 kişi), kaygı (3 kişi) gibi unsurlara değinilmiştir. Bunun dışında, tansiyon hastası olma (1 kişi), anksiyete bozukluğu (1 kişi), mide ağrıları (2 kişi), manik depresif ataklar (2 kişi), depresyon (5 kişi), bitkinlik (1 kişi), uyku sorunları (10 kişi), kilo alma/ verme (6 kişi), saçın beyazlaması/dökülmesi (7 kişi) gibi ifadeler de yer verilmiştir. Birey ile ilgili bu ifadelerin dışında, aileden uzak kalma (3 kişi), aileye mahcup olma kaygısı yaşama (5 kişi), aile sorunlarının artması (5 kişi), çevre baskısı (2 kişi) gibi psikolojik unsurlardan söz eden öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerinden bazıları aşağıda belirtilmiştir.

Çalışmadığım gün kendime ihanet etmiş gibi hissedirim, gece uyuyamazdım sürekli ders çalışmayınca konuları bilmiyormuşum hissi olurdu, bu da moralimi bozardı. Aileme ve arkadaşlarıma kötü davranmaya başladım. Her öğrencinin ruhsal ve duygusal olarak etkilendiği gibi ben de etkilendim gerektiği gibi çalıştığım halde stres kaygı oluşuyordu (Katılımcı 3).

Sınav kelimesi başlı başına stres demek benim için bu bir yarış ve benim bu yarışta kazanmam lazım gibi bir hırs oluşuyor insanın içinde deneme sınavlarında arkadaşları ne kadar puan almış onları takip eder benden daha yüksek puan alan varsa onu geçmek için çabalardım şimdi de öyle (Katılımcı 31).

Psikolojim bozuldu hayattan zevk almamaya başladım ders çalışsam gelmiyordu ama çalışmayınca suçluluk hissediyordum, çevremdekilerle kavga etmeye başlamıştım, bazen de durduk yere ağlıyordum, ya kazanamazsam korkusu varken ders çalışma isteği yoktu (Katılımcı 89).

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi bağlamında; yükseköğretime geçişteki bazı durumlara ilişkin lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir? Sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların beşli derecelendirme tarzında yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin katılma düzeylerinin ortalaması ve standart sapma değerleri belirtilmiş, gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla ki-kare analizi yapılmış ve anlamlı fark olan ki-kare değerleri \* ile Tablo 7’de belirtilmiştir.

**Tablo 7.** Sınav Sistemine İlişkin Düşünceler

	Lisans		Lise		Öğretmen		Ki-kare
	X	Ss	X	Ss	X	Ss	
1.LYS sonucu geleceğime yön verir.	4.24	0.95	4.43	0.83	4.34	0.78	
2.Mesleki yönlendirmeye küçük yaşlardan başlanmalıdır.	4.32	1.06	4.36	1.02	4.61	0.75	
3.Son sınıfta özel okula geçen arkadaşlarım vardır.	2.24	1.44	2.85	1.56	1.97	0.83	$X^2_{(8)}=40.991, p<.001$
4.LYS sistemi kesinlikle değiştirilmelidir.	3.85	1.22	3.80	1.17	3.63	1.18	
5. Açıköğretim lisesine son sınıfta kayıt yaptırmak beni daha başarılı yaptı.	2.26	1.32	3.01	1.54	2.23	0.99	$X^2_{(8)}=48.806, p<.001$
6.Ailem izin verseydi son sınıfta açıköğretim lisesine kayıt yaptırdım.	2.17	1.39	2.56	1.52	3.08	1.27	$X^2_{(8)}=58.795, p<.001$
7.Son sınıfta devam zorunluluğu olmadığı için açıköğretim lisesine geçip her gün dershaneye giden arkadaşlarım vardır.	2.90	1.56	4.04	1.32	3.68	1.19	$X^2_{(8)}=78.751, p<.001$
8.LYS yerine her üniversite kendi sınavını kendisi yapmalıdır.	3.23	1.36	3.09	1.41	3.06	1.24	
9.Üniversiteye geçişte okul başarı puanları daha ağırlıklı olmalıdır.	3.47	1.42	3.15	1.55	3.51	1.29	$X^2_{(8)}=18.168, p<.05$
10.Üniversiteye geçişte öğrencilerin ağırlıklı not ortalamaları dikkate alınmalıdır.	3.55	1.34	3.09	1.50	3.53	1.25	$X^2_{(8)}=17.099, p<.05$
11. Üniversiteye geçişte mülakat sistemi getirilmelidir.	2.92	1.36	2.82	1.46	2.16	1.15	$X^2_{(8)}=20.810, p<.01$
12.LYS adaletli bir sınavdır.	2.16	1.23	2.51	1.28	2.78	1.21	$X^2_{(8)}=35.978, p<.001$

13. Bu tür sınavlar, kazandıktan sonra da belli aralıklarla tekrarlanmalıdır.	2.24	1.28	1.91	1.21	2.27	0.99	$X^2_{(8)}=42.494, p<.001$
14. LYS yerine farklı bir şekilde üniversitelere yerleştirilmeliyiz.	3.97	1.11	3.87	1.25	3.62	1.29	
15. Bölümlerdeki kontenjanların azlığı sınava hazırlanmamı olumsuz yönde etkilemektedir.	3.07	1.25	3.06	1.25	2.89	1.12	

Tablo 7'de katılımcıların sınav sistemine ilişkin görüşlerinde, sınavın geleceklere yön veren bir sınav olduğu, mesleki yönlendirmeye küçük yaşlardan itibaren başlanması gerektiği, sınav sisteminin değiştirilmesi ve üniversiteye geçişte farklı yöntemlerin işe koşulmasının ihtiyaç dâhilinde olduğu görüşleri öne çıkmaktadır. Katılımcılar ayrıca üniversiteye geçişte okul başarı puanlarının dikkate alınabileceğini belirttikleri görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt probleminde, üniversite sınavına hazırlanma sürecine ilişkin lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenlerin görüşleri üniversite sınavına hazırlanmak için harcanan süre, zaman ve aylık olarak harcanan yaklaşık para değişkenleri bağlamında incelenmiştir. Üniversite sınavına hazırlanmada harcanan süre olarak, lisans öğrencilerinin üniversite sınavına bir yıllık sürede, lise son sınıf öğrencilerinin bir yıldan daha az, öğretmenlerin ise iki yıldan daha uzun sürede hazırlandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Üniversite sınavına hazırlanmada, katılımcılar daha çok günde 3 saatten fazla ders çalışmaya zaman harcadıklarını belirtmişlerdir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü raporunda, 15 yaş düzeyindeki öğrencilerin eğitim süreçleri boyunca ders çalışma sürelerinin yaklaşık olarak 936 saat olduğu belirtilmektedir (Gromada ve Shewbridge, 2016). Öğrencilerin ders çalışma süreleri akademik başarılarını etkileyebilmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2002; Savaş vd., 2010). Öğrencilerin, verimli çalışma alışkanlıkları geliştikçe akademik başarılarının artacağı, akademik çalışmalar için ayırdıkları sürelerin artacağı, kendilerine güvenlerinin gelişeceği ve akademik benlik kavramları olumlu yönde etkileneceği söylenebilir (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Öğrencilerin ders çalışma sürelerinin akademik başarıları üzerinde olumlu yansımaları olduğuna değinilse de bu sürenin ne kadar olması gerektiği konusunda fikir birliğine varıldığı söylenememekte ayrıca ders çalışmaya ayrılan süre arttıkça başarının da artacağı yönünde kesinlik bulunmadığı ifade edilmektedir (Demir ve Atlı, 2024). Üniversite düzeyinde öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları zaman ve akademik performans arasındaki ilişki yaygın olarak çalışılmış olsa da (Allen vd., 1972; Brint ve Cantwell, 2010; Grave, 2011; Krohn ve O'Connor, 2005; Lahmers ve Zulauf, 2000; Nonis ve Hudson, 2010; Plant vd., 2005), ampirik kanıtlar kesin değildir ve daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Díaz-Mora vd., 2016). Öğrencilerin zaman ile ilgili endişeli oldukları ve sınavda istedikleri performansı gösteremeyerek hedefledikleri üniversitelere girememe durumunu, başlarına gelen bir felaketmişçesine yaşadıkları bilinmektedir (Alyaprak, 2006). Ulusal giriş sınavlarına hazırlanmak Japonya gibi birçok ülkede çok yaygın bir olgudur. Japon üniversite giriş sınavları, yüksek riskli ve yüksek stresli olmalarıyla ünlüdür ve sınavlara hazırlanma ve girme süreci "sınav cehennemi" olarak bilinir (Mori, 2002), ki bu Türkiye için de çok benzerdir.

Üniversite sınavına hazırlanma sürecinde maddi destek bakımından katılımcıların sosyoekonomik durumunda anlamlı farklılaşma görülmektedir. Lisans öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlanma sürecinde ailelerin maddi desteğinde düşük gelir grubu ve üst gelir grubunun çocuklarını daha çok desteklediği, lise ve öğretmenlerin üniversite sınavına hazırlık sürecinde ailelerin maddi desteğinde düşük ve orta gelirli ailelerin çocuklarını daha çok desteklediği bulunmuştur. Ekinci (2009) yaptığı çalışmada üniversite sınavına hazırlanırken aylık harcanan para miktarının benzerlik taşıdığı görülmektedir. Yunanistan'da kamu ya da özel sektörde çalışan bir işçinin ortalama maaşının

yarısını çocuklarının yükseköğretime geçiş sınavına hazırlanmaları için harcadığı ve özel derslere katılımın genellikle lisenin son iki sınıfına kadar uzandığı göz önünde bulundurulursa, düşük gelirli ailelerin karşılayabileceklerinden daha fazla para harcadıkları sonucuna varılabilir (Sianou-Kyrgiou, 2008). Sianou-Kyrgiou, (2008) çalışmasında en üst sosyal sınıflardan gelen öğrenciler diğerlerine göre okul dışı desteğe daha sık başvurmakta olduğu bulgusunu paylaşarak çalışmayla hem benzeşen hem de ayrılan bulguya sahip olduğu görülmektedir. Türkiye'nin hem toplam eğitim harcamaları hem de yükseköğretim harcamalarıyla ilgili olarak daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için, kamu harcamalarıyla birlikte özel harcamaları da kapsayan düzenli bir veri akışına olan gereksinim açık olmakla birlikte, ailelerin çocuklarının eğitimi için ekonomik olarak gelişmiş ülkelerden daha fazla fedakârlıkta (hem özel kurs harcamaları hem de öğrenim harcı ve öğretim materyalleri olarak) buldukları da başka bir gerçektir (Kavak, 2011).

İkinci alt problem bağlamında lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre sınava hazırlanmada farklı yolların ne ölçüde önemli ve yararlı olduğu incelenmiştir. Elde edilen önemli ve yararlı yollar olarak; katılımcılar önem sırasına göre bireysel çalışma, özel kurs merkezlerine gitme ve okuldaki dersleri izleme yanıtlarını vermişlerdir. Kelecioğlu (2002) çalışmasında öğrencilerin ilk sırada bireysel çalışmayı, ikinci sırada ise kursları tercih etmeleri eldeki çalışmayla örtüşen bulgulara sahip olduğunu göstermektedir. Berberoğlu ve Tansel (2014) lise son sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim yılının ikinci döneminde bireysel olarak ders çalışabilmek, okul dışı özel derslere katılabilmek adına ikinci dönem sağlık raporu alıp okula gitmeme eğiliminde oldukları bulgusunu paylaşarak çalışmayla hem benzeşen hem de farklılaşan bulguları bulunmaktadır. Gürcistan'da hem kamu hem de özel okullarda gerçekleştirilen eğitim öğretimin üniversite sınavını geçmede yeterli gelmediği, bireysel çalışmayla üniversite sınavının geçilemediği, ana derslerdeki yeterlikleri dahi edinmede büyük sıkıntılar yaşandığı ve velilerin özel öğretmen tutarak çocuklarının üniversite sınavlarını geçmelerine destek oldukları, öğrencilerin de eve gittiklerinde onları özel öğretmenlerin beklediğini bilerek okul ortamındaki eğitime yönelik motivasyonlarının düşük olduğu belirtilmekte ve özel ders almanın Gürcistan'da eğitim sisteminin bir "kara deliğe" dönüştüğü belirtilerek eldeki çalışmadan farklılaştığı görülmektedir (Lanahan, 2023). Akbaba Altun ve Çakan (2008) çalışmasında, okul yöneticilerine göre öğrencilerin, sınav başarısını etkileyen faktörler arasında, Milli Eğitim Müdürlüklerinin, okul ve kursların işbirliği içinde olması, velilerin, kursların ve özel sektörün eğitime destek olması, öğretmen ve yöneticilerin yeterliklerinin saptanması ve geliştirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Bireysel çalışmanın sınava hazırlanma sürecinde en etkili yol olarak görülmesinin nedeni öğrencilerin bilgiye ulaşmada kendilerine ilişkin öz düzenleme becerisini kazanmış oldukları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bu bulgu kursların ve okulların işlevselliği ile ilgili de çeşitli soru işaretlerini akla getirebilir. Öğrencilerin okul dışı eğitim kurumlarından aldıkları eğitimi değerlendirme süreci, kendi okul yaşantılarından tamamen bağımsız bir şekilde ele alınamaz. Çünkü bu iki eğitim temelde aynı amaca yöneliktir ve birbirinin eksiklerini tamamlar niteliktedir.

Alınan eğitimin niteliği bakımından katılımcılar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık ele alındığında öğretmenler genel olarak LYS süreci ile ilgili olarak kendilerini daha "olumlu" algılayarak (örneğin sürecin farkında, öğrencilere yardımcı vs.) lisans ve lise öğrencilerinin algıları daha olumsuzdur. Araştırmayı destekleyen bir bulgu olarak Türkiye İstatistik Kurumu (2020) araştırmasına göre, 15-24 yaş aralığındaki katılımcıların %40.5'inin eğitim öğretim hayatları boyunca aldıkları eğitimi yetersiz olarak değerlendirdikleri bilgisi paylaşılmaktadır. Göksu ve Gülcü (2016) gerçekleştirdikleri çalışmada resmi devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okulları bünyesinde açılan üniversiteye hazırlık kurslarına yönelik olumlu algıları olduğu, bu kursların öğrencilerin akademik başarılarını desteklediği bulgusuna yer vererek çalışmayla aynı doğrultuda bulguya sahip olduğu görülmektedir. Alanda çalışmanın bulgularından farklı bulgulara ulaşan ve buldukları eğitim kurumunu hedeflerine ve hayallerine ulaşmada bir aracı olarak gören öğrencilerin olduğuna değinen çalışmalarda bulunmaktadır (Yüksel ve Hayırsever, 2019). Atılğan (2018) çalışmasında merkezi sınavlarla birlikte ortaöğretim düzeyindeki okulların ve bu okullarda uygulanan öğretim programlarının işlevsizleştiğine değinmekte ve öğrencilerin yükseköğretim sınavına geçiş için

okula devam etmeyip sağlık raporu alarak bireysel çalışma yoluna başvurduğuna ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın da bu durumu bir dönem desteklediğini ifade etmektedir. Türkiye'de özellikle yükseköğretime geçiş sınavı bireylerin yaşamlarını, mesleklerini, refah düzeylerini belirleyici rolünün halen baskın olduğu görülmektedir. Bu durum hayatta başarıya erişmenin tek yolunun üniversite eğitimi almaktan geçtiği yönündeki ailelerin ve toplumun bakış açısı devam ettiği sürece değişmesi zor bir olgudur.

Üçüncü alt probleme ilişkin olarak öncelikle lise öğrencileri ve öğretmenlerine kendilerinin veya öğrencilerinin yükseköğretime geçiş sınavını kazanabileceklerini düşünüp düşünmedikleri sorulmuş ve yanıtlarının gerekçeleri istenmiştir. Aynı soru lisans öğrencilerine istedikleri üniversiteyi ve bölümü kazanıp kazanamadıklarını belirtmeleri istenerek sorulmuştur. Elde edilen bulgularda lisans öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenlerin istenilen bölümü kazanabilmeye ilişkin görüşlerinin anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Lise öğrencileri sınavı kazanmaya ilişkin görüş bakımından lisans ve öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek bir oranda olumlu görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların sınavı kazanıp kazanamayacaklarına dair algılarında, lise öğrencileri "sınava yeterince çalıştıklarını, kendilerine güvendiklerini, çalışma düzeyinin sınavı kazanmaya uygun olduğunu, hedeflerinin ulaşılabilir olduğunu, sınava yönelik eksiklerini tamamlayabileceklerini" ifade ettikleri görülmekle birlikte az sayıda öğrencinin "sınavı kazanamayacaklarını" belirttikleri tespit edilmiştir. Sosyal Bilimler, Fen ve Anadolu liselerinde çalışmakta olan öğretmenler, öğrencilerinin sınavı kazanacaklarına ilişkin genel olarak olumlu yönde görüş belirtmelerine rağmen, olumsuz görüş bildiren meslek lisesi öğretmenlerinin öğrencilerinin sınavı kazanamayacağını düşündükleri ve bu durumu öğrencilerin yeterince çalışmamasına, hedeflerinin olmadığına, isteksiz olduklarına ve verilen akademik eğitimin yetersizliğine bağladıkları görülmektedir. Sınavı kazanıp kazanamayacaklarına dair kararsızlık yaşayan öğrenciler ve öğretmenler bu durumun sınava kadar ki süreyi verimli kullanmalarına bağlı olarak değişebileceğini ifade etmektedirler. Bal (2011)'ın yaptığı araştırma bulgularında da lise öğrencileri üniversite sınavını kazanmada kendilerine büyük ölçüde güvenmektedirler. Lisans öğrencilerinin istenilen bölümü kazanmaya ilişkin görüşlerinde evet hayır dengesinin yaklaşık olarak yarı yarıya olduğu görülmektedir. Bu sonucun nedeni lisans öğrencilerinin yarıya yakınının istedikleri bir lisans programını kazanamamış oldukları şeklinde yorumlanabilir. Lise öğrencilerinde ve öğretmenlerde ise istenilen bölümün kazanılacağına ilişkin evet cevabının fazla olduğu tespit edilmiştir. Bunun da nedeni Aydın İli'nin merkezi sınavlardaki başarısı olabilir (Altun ve Çakan, 2008). Üniversite sınavlarında farklı lise türlerinin başarı oranlarının değişkenlik gösterdiği belirtilmektedir (Gözübüyük, 2014). 2023 üniversite sınav sonuçlarına göre, üniversiteyi kazanan öğrencilerin büyük çoğunluğunu fen liseleri ile sosyal bilimler liselerinden sınava giren öğrenciler olduğu, en düşük başarıyı imam hatip liseleri, meslek liseleri ve özel liselerin gösterdiği belirtilerek araştırma bulgularıyla örtüşen sonuçlar göze çarpmaktadır (Avşaroğlu, 2023). Çiçek ve Tanhan (2018)'in çalışmasında üniversite sınavını kazanıp kazanamayacaklarına dair farklı lise ve sosyo-ekonomik duruma sahip öğrenciler arasında herhangi bir farklılığın oluşmadığı gözlemlenmiştir ve bu durum eldeki araştırmadan ayrılan bulgulara sahiptir. Ortaya çıkan farklılıkların öğretmenlerin öğrencilerine yönelik tutumları, ders yönelik motivasyon sağlamaları, öğrenme ortamından, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanma düzeyinden kaynaklanabileceği düşünülebilir (Özdaş, 2019; Sürmelioğlu ve Üstün, 2023).

Çalışmada ayrıca üniversite birinci sınıf öğrencilerine, kazandıkları üniversite/bölümün beklentilerini karşılamadıysa nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Üniversite sınavını kazanmış durumda olan lisans birinci sınıf öğrencileri beklentilerinin karşılanmama nedenlerini sırasıyla en çok "derslere, sosyal etkinliklerin azlığına, fakültenin alt yapısının yetersizliğine, kazandıkları bölüme" bağladıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra üniversite öğrencilerinin "şehir, merkez kampüsünün gelişmiş olmaması, bölümlerinden atanma şansının az olması, fakültenin şehre uzak olması, yurt olanakları, kütüphanenin yetersizliği, ulaşım olanaklarının yetersizliği"ni belirttikleri görülmektedir. Koca ve Karadağ (2024) çalışmasında 11 üniversiteden 3093 lisans öğrencisinin katıldığı çalışmada ders sürecinde ne düzeyde soru sordukları ve tartışmalara katıldıklarına yönelik yanıtlarının "bazen"



olduğu bulgusunu paylaşmakta ve bu durumun nedeninin öğretim üyelerinin derslerini öğrencileri motive edecek şekilde işlemedikleri, eski yöntem ve teknikleri derslerinde kullanmalarına bağlayarak çalışmayı destekleyen bulgulara sahip olduğu görülmektedir. Başoğlu (2019) gerçekleştirdiği çalışmada öğrenci profili ve akademik başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin derslere, ders sürecine yönelik bakış açılarının, öğrenci profili ve akademik başarısı düşük olanlara kıyasla daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle derslere yönelik bakış açısının olumlu ya da olumsuz olması öğrencinin akademik düzeyine, ilgilerine bağlanacağı gibi yeteneği ve becerileri dâhilinde bölüm seçip seçmediklerine de bağlanabilir. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin katıldığı memnuniyet araştırmasında kültürel, sosyal, sanatsal imkânların artırılması gerektiği, yemekhane, ulaşım, üniversite burs ve sağlık olanaklarının iyileştirilmesine ihtiyaç duyulduğu yönünde bulgulara erişilmiştir (Tunçer ve Kaya, 2024). Öğrencilerin üniversitelerinin sosyal aktivite çeşitliği bakımından zengin olması, yurttan kalma memnuniyetlerinin yüksek olması, üniversitelerine aidiyet düzeylerini ve psikolojik iyi oluş düzeylerine olumlu yansımaları olduğuna değinilmektedir (Polat, 2024; Yılmaz ve Houghton, 2024). Jafarova (2019) çalışmasında üniversite öğrencilerinin, üniversite imkânlarından ve üniversitedeki derslerden “orta düzeyde” memnun oldukları bulgusuyla çalışmadan farklı bir bulgu elde ettikleri görülmektedir. Eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen çalışmada, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi ve Türkçe Öğretimi bölümleri üniversite olanaklarından oldukça memnun olduklarını dile getirmekteyken, Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği bölümleri ise en düşük düzeyde memnuniyet ifade eden bölümlerdir (Boran ve Yanpar Yelken, 2020). Bu farklı bulgulardan hareketle üniversite öğrencilerinin, üniversitelerine yönelik olarak memnuniyetlerinde değişik algılara ve algı düzeylerine rastlanması üniversitenin sunduğu olanakların düzeyi, öğrencilerin ilgilerine uygun bölüm seçip seçmediği, öğrenci akademik başarılarının düşük ya da yüksek olması, öğretim üyesinin derslerini öğrenci düzey ve beklentilerine göre şekillendirip şekillendirmediği gibi birçok faktörden etkilendiğini göstermektedir.

Dördüncü alt problem bağlamında katılımcıların üniversite sınavının kendileri üzerinde duygusal açıdan ne gibi etkilerinin olduğu araştırılmıştır. Katılımcılar üniversite sınavına hazırlanmanın yıpratıcı etkisi olduğuna, sınavın ilgi ve yeteneklerini göz ardı eden bir yapısı olduğuna, sosyal etkinliklere katılımlarının olumsuz etkilendiğine, sınavı kazanamadıkları takdirde çevrelerinden baskı göreceklarına, sınava daha çok çalışsalar daha iyi programı kazanabileceklerine, sınavın maddi açıdan ailelerini yıpratıcı etkisi olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Katılımcılar üniversite sınavının genel olarak üzerlerinde olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Çeşitli araştırmalarda, araştırmayla aynı doğrultuda öğrencilerin üniversite sınavına ilişkin kaygı düzeylerinin arttığı, üniversiteye hazırlanma sürecinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkileri olduğu, sosyal hayatlarını olumsuz yönde etkilediği bulgusu elde edilmiştir (Genç, 2016.; Konur, Tekbıyık, ve Dede, 2017; Ünsal, 2024). Üniversite sınavına hazırlık sürecinde öğrencilerin kendi ihtiyaçlarına zaman ayıramadıkları, psikolojilerinin kötü etkilendiği ifade edilmekteyken, velilerinde kendi yaşantılarını, sosyal ilişkilerini çocuklarının sınavlarına göre şekillendirdikleri ve böylelikle çocuklarına birçok açıdan destek olmaya çabaladıkları belirtilmekteyken, sınava hazırlık sürecinin öğrenci ve ebeveyn ilişkileri üzerinde de yıpratıcı, bozucu etki yaptığını değinilmektedir (Ünsal, 2024). Lise son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık sürecinde olumsuz yönde stres, kaygı gibi duygulara sahip oldukları, bu stres ve kaygının öğrencilerin beslenme biçimleri üzerinde de olumsuz etkileri olduğuna değinilerek çalışmayı destekler nitelikte bulgulara ulaşıldıkları görülmektedir (Gedik vd., 2023; Rashidi vd., 2023). Farklı okul türlerinde üniversite sınavına yönelik gerçekleştirilen araştırmada; olumsuz duygulara sahip öğrencilerin daha çok fen lisesi öğrencileri olduğu ve üniversite sınavını “ölüm, at yarışı, endişe, kabus, kaygı” olarak niteledikleri belirtilmekteyken üniversite sınavını “hayallerine açılan bir kapı, özgürlük” olarak niteleyen öğrencilerin de olduğuna değinilmesiyle çalışmayı hem destekleyen hem de çalışmadan ayrılan bulgulara sahiptir (Yüksel vd., 2023). Ekici (2005)’in araştırmasında ise lise son sınıf öğrencilerinin sınava ilişkin tutumlarının olumlu yönde olduğu bulgusu elde edilmesiyle çalışmadan farklı bir bulgunun ortaya çıktığı görülmektedir. Güler ve Çakır (2013) sınav kaygısının kuruntu ve duyusallık boyutu puanlarının en güçlü yordayıcısının akılcı olmayan inançlar olduğunun tespiti ile çalışmadan ayrılmaktadır. Yükseköğretime geçiş sınavında katılımcıların duygusal olarak olumsuz

yönde etkilenmeleri, yaşadıkları stres ve kaygı, gelecek kaygısından, toplum ve aile baskısından olduğu ifade edilebilir. Ayrıca katılımcılardan böyle bir stresi, kaygıyı hissetmediklerini belirten bulgular olduğu hesaba katıldığında bu farklılığın sosyo-ekonomik farklılıklardan kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Katılımcılar yükseköğretime geçiş sınavının duygusal etkileri olarak hem fikir oldukları bir diğer konu sınavın aileleri üzerinde maddi açıdan yıpratıcı olduğudur. Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de yükseköğretimin kişisel getirisinin toplumsal getirisinden oldukça yüksek olduğu düşünülmektedir (Yeşilbağ, 2020). Bu nedenle ailelerin gelirlerinin önemli bir kısmını üniversiteye hazırlık için harcadıkları söylenebilir. Yapılan araştırmalar, çocuklarını yükseköğretime hazırlamaya çalışan aileler için mali yükün çok yüksek olduğunu göstermektedir (Sianou-Kyrgiou, 2008). 20232024 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde etüt merkezlerinde ortalama 30 bin ile 35 bin Türk lirası aralığında para talep edilmekte olduğu ve bu durumun anne babalar üzerinde oldukça büyük bir mali yük olduğuna değinilmektedir (Yüce vd., 2024). Aynı şekilde Endonezya’da ailelerin, çocuklarının üniversiteye hazırlık sürecinde özel kurs merkezlerine gitmeleri yönünde destek sağladıkları ve bu kurs merkezlerine oldukça yüklü meblağların harcadığı belirtilmektedir (Musnandar, 2024). Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, ebeveynlerin eğitim hizmetleri 'müşterisi' olarak hareket etme olasılığı ile bağlantılı olduğundan, sosyal eşitsizliklerin okul dışı desteğe yönelimi ve bunun biçimini etkilediği açıktır. Aslında, daha yüksek sosyal sınıflardan gelen ebeveynler, çocuklarının hayatlarının bu önemli döneminde yükseköğretime girmelerine yardımcı olmak amacıyla okul dışı desteği daha düşük sosyo-ekonomik arka planlardan gelen ebeveynlere göre daha sık kullanmaktadır. Babanın mesleği sadece okul dışı desteği değil, aynı zamanda bunun şeklini de etkileyen güçlü bir faktördür. Yunanistan’da en üst sosyal sınıflardan gelen öğrenciler diğerlerine göre okul dışı desteğe daha sık başvurmaktadır (Sianou-Kyrgiou, 2008). Türkiye’nin hem toplam eğitim harcamaları hem de yükseköğretim harcamalarıyla ilgili olarak daha sağlıklı bir değerlendirme yapabilmek için, kamu harcamalarıyla birlikte özel harcamaları da kapsayan düzenli bir veri akışına olan gereksinim açık olmakla birlikte, ailelerin çocuklarının eğitimi için ekonomik olarak gelişmiş ülkelerden daha fazla fedakârlıkta (hem kurs merkezi harcamaları hem de öğrenim harcı ve öğretim materyalleri olarak) buldukları da başka bir gerçektir (Kavak, 2011).

Katılımcıların sınav sistemine ilişkin düşüncelerinde, sınavın geleceklerine yön veren bir sınav olduğu, sınav sisteminin değiştirilmesi ve mesleki yönlendirmeye küçük yaşlardan itibaren başlanması gerektiği, üniversiteye geçişte farklı yöntemlerin işe koşulmasının ihtiyaç dâhilinde olduğu görüşleri öne çıkmaktadır. ABD de çoğu üniversite SAT sınavını isteğe bağlı yapmıştır. Zorunlu değildir. Üniversiteye kabulde not ortalaması ve referans mektubu ve esseyler etkili olmaktadır. Yapılan araştırmalar SAT sınavının üniversite başarısının yordayıcısı olmadığını göstermektedir. Üniversite başarısında lise not ortalamasının düzeyi daha etkilidir. Katılımcıların ayrıca üniversiteye geçişte okul başarı puanlarının dikkate alınabileceğini belirttikleri bulgulanmıştır. Tamkoç vd. (2024) çalışma bulgularını destekler bir biçimde merkezi sınavları Freire’nin belirttiği “Bankacı eğitim modeli”ne benzetmiş ve bu sistem yerine “Problem tanımlayıcı eğitim modeli”nin sisteme çözüm olabileceğine değinmektedir. Atılğan (2018) merkezi sınavlara yönelik olarak önerdiği modelde, öğrencilerin ortaokul düzeyinde spor, sanat liseleri gibi farklı liselere yönlendirilmesi gerektiğini, yükseköğretime geçişte ise okul puanının daha ağırlıklı olması ve sınavın oldukça az bir etkisinin olduğunu savunmaktadır. Türkiye’de eğitim sisteminde İlköğretimden, ortaöğretime ve sonrasında yükseköğretime geçişte süreç temelli olarak gerçekleştirilmesi gerekirken çıktıya dayalı bir sistemin olduğu, öğrencilerin okulöncesinden başlayarak yeteneklerinin, ilgi alanlarının tespitinin yapılmasının gerektiği, öğrenci hakkında yeteneklerine, ilgilerine dair edinilen detaylı bilgilerin eokul sistemine kaydedilmesinin önemli olduğu, ortaöğretim düzeyinde öğrenci yetenek ve ilgilerine hitap edebilecek okulların açılması, öğrencinin ilköğretim ve ortaöğretim puanlarının yüzde 75’i oluşturup yalnızca yüzde 25 yükseköğretime geçiş sınavının etkisi olması gerektiğini ifade eden öneriler de bulunmaktadır (Kasapçopur, Çakır, Norşenli ve Halay, 2010). Çalışmada ortaya çıkan bulgulardan farklı olarak üniversiteye geçişte ortaöğretim başarı puanı ve üniversite sınavının öğrenci seçmede yetersiz olduğu,

bunların yanı sıra hemen hemen tüm bölümlere öğrenci alınırken yabancı dil sınavının da uygulanması gerektiği, sınavların ardından üniversiteye geçiş derslerine de yer verilebileceğini belirten çalışma da bulunmaktadır (Korkmaz, 2022). Türkiye’de uygulanan merkezi sınav sistemi eğitim programlarındaki hedeflere ulaşmayı imkânsız hale getirmektedir. Bunun da nedeni tüm eğitim sisteminin sınava dayalı olarak görülmesi ve eğitim kurumlarının, ailelerin, öğrencilerin sınavlara göre şekillenmesi hatta toplumun sınav sistemine göre şekillenerek başarılı kişileri yalnızca sınavları geçen kişiler olarak görmelerine neden olmaktadır. Sadece sınavlarda başarılı bireyler yetiştirerek bireylerin birçok kendilerine has özellikleri körelmekte, bireysel farklılıklar görmezden gelinmekte ve kişilerin sahip oldukları potansiyellerinin ortaya çıkmasına imkân tanınmamaktadır.

İlk olarak, adayların büyük ölçüde okul dışı desteğe yönelmesi ve ortaöğretimden yükseköğretime geçiş hazırlıklarının dolaylı olarak özelleştirilmesi, avantajlı sınıflardan gelen adaylara fayda sağlamaktadır. Öğrencilerin yükseköğretime hazırlanması, Yunanistan’da katılımın genişlemesine rağmen sosyal eşitsizliklerin sürdürülmesine ve yeniden üretilmesine katkıda bulunan en önemli faktörlerden biridir. Öğrencilerin yükseköğretime giriş hazırlıklarını kamusal bir meseleden kişisel bir meseleye dönüştürmekte ve ulusal sınavlar için gerekli olan bilgiyi özel bir meta haline getirmektedir. Bu gerçek ve geleneksel 'başarı için mücadele' kültürünün etkisi, dolaylı ayrımcılık ve dışlama biçimlerini harekete geçirmekte ve yüksek statülü üniversitelere veya yüksek talep gören kurumlara geçiş için rekabeti güçlendirmektedir. Buna ek olarak, eğitim hizmetlerinin tüketicisi olarak hareket etme ve diğerlerinden farklılaşma şansına sahip olan avantajlı adayların kişisel hedeflerine hizmet etmektedir.

İkinci olarak, bu etki, farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin yükseköğretime girmek için aynı şansa sahip olmadıklarını ve katılımın genişlemesinin sunduğu çoklu ancak eşit olmayan fırsatlardan yararlandıklarını varsaymamıza olanak tanır, çünkü bunun için hazırlık maliyeti çok büyüktür. Yükseköğretime katılım oranları artıyor olabilir, ancak farklı sosyal sınıflardan gelen öğrencilerin katılımı ne eşit ne de homojendir. Eşit olmayan temsilleri, öğrencilerin üniversitelerdeki ve kurumlardaki sosyal yapılarının daha da farklılaşmasına yol açmaktadır, çünkü bazıları yüksek performanslı adayları kabul ederken, diğer yükseköğretim kurumları çok düşük performanslı öğrencileri kabul etmektedir. İlk kurumlar üst sosyal sınıflardan gelen 'başarılı' adaylara hitap ettikleri için statülerini korumakta ya da arttırmakta, ikinciler ise alt sınıflardan gelen 'başarısız' öğrencileri kabul etmektedir. Bu sonuçlar iki sonuca yol açabilir hipotezler (Sianou-Kyrgiou, 2008).

## Öneriler

Türkiye’de üniversiteye giriş için yapılan ulusal sınav, Türk ergenlerin hayatında çok stresli bir olaydır. Araştırmalara dayanarak, Türkiye’de ulusal üniversite giriş sınavlarına maruz kalan nüfusun esasen depresyon için çok yüksek bir risk grubu olarak görülmesi ve potansiyel depresyon hastaları olarak yaklaşılması gerektiğini öneriyoruz. Türkiye’de büyük bir halk eğitimi ve halk sağlığı krizi olarak gördüğümüz ve diğer risk alma ve anti-sosyal davranışların yüksek oranları gibi ikincil koşullara yol açabilecek bu durumu ele almak için acil ulusal eğitim politikası kararları ve müdahaleleri gerekmektedir (Ergene, 2011; Yıldırım vd., 2007). Sonuçlar ayrıca depresyondaki öğrencilerin sınav kaygısı puanlarının depresyonda olmayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Buna karşılık, depresif öğrenciler ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden daha düşük düzeyde destek gördüklerini bildirmişlerdir. Liseler, üniversiteye hazırlanan öğrencilere yönelik desteği artırmak amacıyla öğretmenler ve aileler için psiko-eğitim programları geliştirmelidir. Öğretmenler ve aileler, başarı düzeyi düşük öğrencilerin ihtiyaçları konusunda bilgilendirilebilir. Öğrencilerin sınav kaygılarını hedef alan müdahaleler, depresif belirtileri hafifletebilir ve başarı düzeylerini artırabilir. Okul rehberlik programları ve özellikle danışmanlık hizmetleri zenginleştirilebilir. Gelecekteki araştırmalar, bu öğrencilerin sosyal ve gelişimsel sorunları da dahil olmak üzere işleyişlerinin diğer yönlerini keşfedebilir. Çalışmalar ayrıca depresyon ve kaygı yaşayan öğrencilerin aile dinamiklerine de odaklanabilir (Yıldırım, 2007).

**Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Araştırmada elde edilen veriler 2021 yılından önce toplanmıştır.

**Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Bütün yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

**Çıkar Beyanı**

“Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.”

**Kaynaklar**

- Akpınar, B. ve Köksalan, B. (2024). Eğitimde maarif ve müfredat yenileme ihtiyacı: Türkiye yüzyılı maarif modeli üzerinden teorik bir analiz. *Journal of History School*, 17(LXVIII), 27-48.
- Allen, G. J., Lerner, W. M. ve Hinrichsen, J. J. (1972). Study behaviors and their relationships to test anxiety and academic performance. *Psychological Reports*, 30(2), 407-410. <https://doi.org/10.2466/pr0.1972.30.2.407>
- Altun, S. A. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 2-18.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Amano, I. (1997). *Daigaku-Henkaku no jidai*. University of Tokyo Press.
- Arslan, M. (2004). Eğitim sistemimizin kapanmayan yarası-yükseköğretime geçiş. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(16).
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-Bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1). <https://doi.org/10.12984/egeefd.363268>.
- Avşaroğlu, N. (2023). 2023 Yılı üniversite sınav sonuçları ve mühendis. <https://www.academia.edu/106045170/2023>.
- Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(2), 200-209.
- Başıoğlu, T. (2019). The relationship between student satisfaction and employee satisfaction within total quality management in higher education institutions. (Unpublished Master Thesis). İstanbul Esenyurt University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Beltozar-Clemente, S., Díaz-Vega, E., Zapata-Paulini, J. ve Tejada-Navarrete, R. E. (2024). we can rely on ChatGPT as an educational tutor: A cross-sectional study of its performance, accuracy, and limitations in university admission tests. *International Journal of Engineering Pedagogy (ijEP)*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.3991/ijep.v14i1.46787>
- Berberoğlu, G. ve Tansel, A. (2014). Does private tutoring increase students’ academic performance? Evidence from Turkey. *International Review of Education*, 60, 683-701.
- Binici, K., Polat, C. ve Yılmaz, E. (2024). Yeni bin yılda kurulan üniversitelerin sıralama sistemlerindeki güncel durumlarının değerlendirmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1).
- Bocado, B. ve Nicole, K. (2024). POV: Working in admissions during the ruling on affirmative action. *The Vermont Connection*, 45(1), 11.
- Boran, M. ve Yanpar Yelken, T. (2020). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki hizmet kalitesine yönelik memnuniyet düzeyleri (Pre-service teachers’ satisfaction with service quality in

- education faculty). *Pamukkale University Journal of Education*, 48, 390-408. <https://doi.org/10.9779/pauefd.518787>.
- Bray, M. (1999). The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners. *Economics of Education Review* (2nd Ed., Ch. 20). Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP). [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00017-6](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00017-6).
- Bray, M. ve Kwok, P. (2003). Demand for private supplementary tutoring: Conceptual considerations, and socio-economic patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22(6), 611-620. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(03\)00032-3](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(03)00032-3).
- Brint, S. ve Cantwell, A. M. (2010). Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California undergraduate experience survey 2006. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 112(9), 2441-2470. <https://doi.org/10.1177/016146811011200908>.
- Brown, P., Green, A., ve Lauder, H. (2011). *High skills: Globalization, competitiveness, and skill formation* (First edition). Oxford University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kilic, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Cankar, B. ve Taş, A. (2017). Milli Eğitim Bakanlarının Eğitim Faaliyetleri (1999-2016). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 189-210.
- Cavalcanti, T., Guimaraes, J. and Sampaio, B. (2010). Barriers to skill acquisition in Brazil: Public and private school students performance in a public university entrance exam. *The Quarterly Review of Economics and Finance*, 50(4), 395-407. <https://doi.org/10.1016/j.qref.2010.08.001>.
- Creswell, J. W. and Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Sixth edition). SAGE Publications, Inc.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Erol Ofset.
- Çiçek, I. ve Tanhan, F. (2018). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı ve sınırlılık algı şemaları. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 8(1/1), 69-85.
- Demir, Y. Y. ve Atli, A. (2024). Ders çalışma süresi ve sınav başarısı arasındaki ilişki: Sınav kaygısının düzenleyici rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2024..-1334264>.
- Díaz-Mora, C., García, J. A. and Molina, A. (2016). What is the key to academic success? An analysis of the relationship between time use and student performance/¿ Dónde está la clave del éxito académico? Un análisis de la relación entre el uso del tiempo y el rendimiento académico. *Culture and Education*, 28(1), 157-195.
- Dökmen, Ü. (1992). *TC Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi: Kuruluşu, gelişmesi, çalışmaları*. ÖSYM Yayınları.
- Ekici, G. (2005). Lise öğrencilerinin Öğrenci Seçme Sınavına (ÖSS) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 82-90.
- Ekinci, C. E. (2009). Türkiye’de yükseköğretimde öğrenci harcama ve maliyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim-Education And Science*, 36.
- Finger, C., Solga, H. and Elbers, B. (2024). Social inequality in admission chances for prestigious higher education programs in Germany: Do application patterns matter? *European Sociological Review*, jcae024.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2022). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw Hill.
- Gacanoğlu, Ş. S. (2024). 2019-2023 Yılları yükseköğretim kurumlarına giriş sınavlarında yer alan kimya ve biyoloji testi sorularının kapsam geçerliliği açısından karşılaştırılması. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 9(1), Article 1. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.1453003>.
- Gedik, T., Altun, F. N., Küçükçankurtaran, S. and Ertaş Öztürk, Y. (2023). Yükseköğretim kurumları sınavına hazırlanan gençlerde sınav kaygısının yeme tutumu ile ilişkisi: Kesitsel çalışma. *Türkiye Klinikleri Journal of Health Sciences/Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3).
- Genç, Y. (2016). Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygılarını etkileyen faktörler. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)* (No. 1, pp. 218-239).
- Göksu, İ. and Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), Article 1.
- Gözübüyük, M. (2014). *Üniversiteye giriş sınavında öğrenci başarısını etkileyen faktörler*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Matbaası.
- Grave, B. S. (2011). The effect of student time allocation on academic achievement. *Education Economics*, 19(3), 291-310. <https://doi.org/10.1080/09645292.2011.585794>.
- Gromada, A. and Shewbridge, C. (2016). *Student learning time: A Literature Review*. OECD. <https://doi.org/10.1787/5jm409kqqkj-en>
- Grossman, J., Tomkins, S., Page, L. and Goel, S. (2024). The disparate impacts of college admissions policies on Asian American applicants. *Scientific Reports*, 14(1), 4449. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55119-0>.
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (39), 82-94.
- Jafarova, M. (2019). Eğitim fakültelerinde öğrenci memnuniyeti: Sakarya Üniversitesi örneği [MasterThesis, Sakarya Üniversitesi]. <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/74496>
- Jafary, M., Soleimani, M. and Haghdoost, A. (2024). A Critical review on the second language academic literacy development in Iranian higher education system. *English Language Teaching*, 17(2), 1-58. <https://doi.org/10.5539/elt.v17n2p58>.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. and Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>.
- Kamyab, S. (2015). The university entrance exam crisis in Iran. *International Higher Education*. <https://doi.org/10.6017/ihe.2008.51.8010>.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasapçopur, A., Çakır, M., Norşenli, F. ve Halay, D. (2010). Ortaöğretime geçiş sisteminde SBS ve yeni bir model. *Araştırma Raporu*, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Katsumoto, S., Nakahara, L. and Bowman, N. A. (2024). The introduction of the times higher education Japan university rankings and changes in institutional admissions outcomes. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(2), 277-293. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2093161>.
- Kavak, Y. (2011). Türkiye’de yükseköğretimin görünümü ve geleceğe bakış. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 55-58.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), Article 23.

- Kim, S. and Lee, J. (2010). Private tutoring and demand for education in South Korea. *Economic Development and Cultural Change*, 58(2), 259-296. <https://doi.org/10.1086/648186>.
- Kim, Y. (2024). Comparison of the current educational status in China and South Korea. *SHS Web of Conferences*, 187, 04036. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418704036>.
- Koca, B. B. ve Karadağ, E. (2024). Yükseköğretim Öğrencilerinin üniversite deneyimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 14(1), Article 1. <https://doi.org/10.53478/yuksekogretim.1303251>
- Konur, K. B., Tekbıyık, A. ve Dede, A. (2017). Views of middle school students about private tutoring centers. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), Article 3. <https://doi.org/10.19126/suje.341085>.
- Korkmaz, G. (2022). Türk eğitim sisteminde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte bütüncül bir model önerisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), Article 3. <https://doi.org/10.37217/tebd.1173547>.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenem yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Krohn, G. A. and O'Connor, C. M. (2005). Student effort and performance over the semester. *The Journal of Economic Education*, 36(1), 3-28. <https://doi.org/10.3200/JECE.36.1.3-28>.
- Lahmers, A. and Zulauf, C. (2000). Factors associated with academic time use and academic performance of college students: A recursive approach. *Journal of College Student Development*, 41(5), 544-556.
- Lanahan, B. (2023). *Higher education as politics in post-rose revolution. Georgia*. Springer Nature.
- Lee, S. (2016). Massification without equalisation: The politics of higher education, graduate employment and social mobility in Hong Kong. *Journal of Education and Work*, 29(1), 13-31. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1049024>.
- Mills, G. E. and Gay, L. R. (2019). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (Twelfth edition). Pearson.
- Mok, K. H. (2016). Massification of higher education, graduate employment and social mobility in the Greater China region. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 51-71. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1111751>.
- Mori, R. (2002). Entrance examinations and remedial education in Japanese higher education. *Higher Education*, 43(1), 27-42. <https://doi.org/10.1023/A:1012999527910>.
- Muñiz, R. and Samayoa, A. (2024). The use of race in US admissions is not over, unless we let it. *International Higher Education*, 117, Article 117.
- Musnandar, A. (2024). Review of the national examination policy in the learning evaluation paradigm and its implications for madrasah students. *International Journal of Noesantara Islamic Studies*, 1(2), Article 2.
- Nonis, S. A. and Hudson, G. I. (2010). Performance of college students: Impact of study time and study habits. *Journal of education for Business*, 85(4), 229-238.
- Ojwang, F. (2025). Efficacy of language requirements in higher education institutions in Finland: Decolonisation through university admission criteria. *Journal of Negro Education*, JNE 94(2).
- Özdaş, F. (2019). Lise öğrencilerinin akademik başarısını etkileyen öğretmen tutum ve davranışları: Nitel bir analiz. *Turkish Studies-Educational Sciences*, Volume 14 Issue 3, 755-772. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22668>.

- Özer, M. (2023). Türkiye’de eğitim sisteminde son 20 yılda gerçekleştirilen dönüşümün son OECD raporuna dayalı bir değerlendirmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(2), Article 2. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1315684>.
- Pinheiro, R. and Antonowicz, D. (2015). Opening the gates or coping with the flow? Governing access to higher education in Northern and Central Europe. *Higher Education*, 70(3), 299-313. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9830-1>.
- Plant, E. A., Ericsson, K. A., Hill, L. and Asberg, K. (2005). Why study time does not predict grade point average across college students: Implications of deliberate practice for academic performance. *Contemporary educational psychology*, 30(1), 96-116.
- Polat, F. Ç. (2024). Yurtlarda Kalan Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite İle Psikolojik İyi Oluş Düzeyleri: Adana Örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 12(32), Article 32. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.1321358>
- Psacharopoulos, G. and Tassoulas, S. (2004). Achievement at the higher education entry examinations in Greece: A Procrustean approach. *Higher education*, 47(2), 241-252.
- Rashidi, M., Kanbur, B. N. ve Yıldırım, G. (2023). Sınava hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısının beslenme durumu üzerine etkisi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 32(4), Article 4. <https://doi.org/10.17942/sted.1103988>.
- Roshid, M. M., Zilany, G. K. and Afroz, N. (2024). Medium of education and inequality in university admission tests: Exploring the case of a flagship university in Bangladesh. In *English as a Medium of Instruction in South Asia* (ss. 57-75). Routledge.
- Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), Article 1.
- Scott, P. (1995). The Meanings of mass higher education. In *The Meanings of Mass Higher Education* (Suppl. No. 9080). Open University Press. <https://doi.org/10.1080/09620210802492757>.
- Sehoole, C., Adeyemo, S. and Phatlane, R. (2024). The Complexities of race-based admissions in south African universities. *International Higher Education*, 117, Article 117.
- Sianou-Kyrgiou, E. (2008). Social class and access to higher education in Greece: Supportive preparation lessons and success in national exams. *International Studies in Sociology of Education*, 18(3-4), 173-183. <https://doi.org/10.1080/09620210802492757>.
- Stevenson, D. L. and Baker, D. P. (1992). Shadow education and allocation in formal schooling: Transition to university in Japan. *American Journal of sociology*, 97(6), 1639-1657.
- Sürmelioglu, M. and Üstün, A. (2023). Öğretmenlerin sınıf içi tutumlarının öğrencilerin ders başarısına etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (JOSHAS)*, 9(70), 3843-3850.
- Tamkoç, H., Savaş, İ., Savaş, V. ve Tamkoç, O. (2024). Yarışmacı eğitim yaklaşımının öğrencilere etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *IJSS*, 8(33), 333-360.
- Tansel, A. (2005) Public-private employment choice, wage differentials and gender in Turkey. *Economic Development and Cultural Change*. 53 (1), 453-477.
- Tansel, A. ve Bircan, F. (2006). Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures. *Economics of Education Review*, 25(3), 303-313. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.02.003>.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2023). LGS VE YKS’ye hazırlık sürecini özel ders kapsamında değerlendirme. In *XVI. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi* (pp. 35-41). Sivas, Türkiye.



- Tavares Mendes, M. and de Andrade Rufato, M. (2024). Falling short of university admission in Brazil: Responses from cursinhos populares social movements. *Journal of Education Policy*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2339905>.
- Tezbaşaran, A. A. (1991). *Yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminde 1987 yılında yapılan değişiklikler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tunçer, S. A. ve Kaya, H. (2024). Üniversite öğrencilerinin beklenti düzeylerinin analizi: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İİBF örneği. *Dicle Akademi Dergisi*, 4(1), Article 1. <https://doi.org/10.61964/dade.1445351>
- Türkiye İstatistik Kurumu (2020). *İstatistiklerle Gençlik, 2020*. TÜİK.
- Türkeli, A. and Namlı, S. (2024). Examination of physical education and sports courses in educational systems (Germany and Türkiye Example). *The Online Journal of Recreation and Sports*, 13(1), 95102. <https://doi.org/10.22282/tojras.1363073>.
- Ünsal, S. (2024). Merkezî sınavların velilere yönelik sosyal, psikolojik ve ekonomik yansımaları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 13(1), Article 1. <https://doi.org/10.30703/cije.1311762>.
- Veas, A., Navas, L., Pozo-Rico, T. and Miñano, P. (2020). University entrance examinations in Spain: Using the construct comparability approach to analyze standards quality. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00127>.
- Yalçınkaya, Y., Altunkanat, S., Çoban, S. ve Bağrıç, H. (2024). Dershanecilik ve dijital eğitimde eğilimler. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(1), 245-259.
- Yesilbağ, Y. (2020). Türkiye yükseköğretim sisteminde eğitimin getirileri: Ampirik bir uygulama. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 34(2), Article 2. <https://doi.org/10.33308/26674874.2020342195>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, I. (2007). Depression, test anxiety and social support among Turkish students preparing for the university entrance examination. *Eurasian journal of educational research (EJER)*, 2007(29), 171. <https://doi.org/10.14689/ejer.1.29.9>.
- Yıldırım, I., Ergene, T. ve Munir, K. (2007). High rates of depressive symptoms among senior high school students preparing for national university entrance examination in Turkey. *The International Journal on School Disaffection*, 4(2), 35-44. <https://doi.org/10.18546/ijisd.04.2.07>.
- Yılmaz, C. and Houghton, E. E. Ç. (2024). Öğrencilerin Gözünden Sosyalleşme Alanları: Aidiyet Hissi ve Psikolojik İyi Oluşun Anahtarı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), Article 1. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1321510>.
- Yüce, Ö., Özocak, G. ve Yüce, D. (2024). Fırsat eşitliği ve etkililik bağlamında destekleme ve yetiştirme kursları. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 11(1), Article 1.
- Yüksel, M. ve Hayırsever, F. (2019). Lise öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(2), Article 2. <https://doi.org/10.30964/auebfd.526881>.
- Yüksel, S., Dursun, İ. E. ve Özgenel, M. (2023). Öğrenciler için yükseköğretim kurumları sınavı ne anlama geliyor? Metaforik bir inceleme. *Journal of Higher Education and Science*, 13(1), 40-48. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1083036>.
- Zhang, Y. and Archer, D. (2024). Expanding access to undergraduate higher education for China's ethnic minority populations. *Journal of Critical Global Issues*, 1(1). <https://doi.org/10.62895/29970083.1003>.
- Zhu, P., Li, M. and Zhu, Z. (2024). Diversification of subject combinations in the national college entrance examination and educational reforms in senior secondary schools: Findings from China's

policies on college admissions. *Asia Pacific Education Review*. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-09949-2>.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

In Turkey, it is observed that examinations have a decisive effect on individuals' transition from one educational level to another to achieve these conditions. While there is a high school entrance exam (LGS) for the transition from middle school to high school, there is also a higher education transition exam (YGS) for the transition from high school to university. The educational institutions, conditions, and levels are not sufficient for students, or due to the high number of exam takers, they feel the need to take private courses and private lessons. The latest higher education entrance exam, conducted recently, involved 3,036,945 candidates (Measurement, Selection and Placement Center Presidency, 2024). In this challenging competition, it is believed that uncovering the perceptions of teachers, families, and students regarding the process will provide important data to decision-making authorities regarding the structure of the higher education system, reflecting the experiences of those directly involved in the process. The aim of this research is to evaluate supportive preparatory courses in the process of preparing for national exams from the perspective of different stakeholders. The following questions were sought to be answered in the sub-problems of the research:

1. Do the opinions of undergraduate students, high school students, and teachers differ regarding the time and money spent in the process of preparing for the university entrance exam?
2. What do undergraduate students, high school students, and teachers think about the importance and usefulness of the methods used in exam preparation and the quality of the education received?
3. What are the thoughts of undergraduate students, high school students, and teachers regarding whether their exam result expectations are met or not?
4. What do undergraduate students, high school students, and teachers think are the emotional effects of the university entrance exam on the individual?
5. What are the views of undergraduate students, high school students, and teachers regarding certain situations in the transition to higher education?

### Method

This research is a descriptive study in a survey design. Participants in the research were determined by stratified sampling, thus ensuring equal representation of subgroups in the study and allowing for comparison between subgroups (Adeoye, 2023).

### Findings

Regarding the first sub-problem, it has been reported that instructors devote more than two years and more than three hours a day to studying, high school seniors spend less than a year, and university students devote a year to getting ready for the university admission exam. In terms of family financial assistance, research indicates that both high- and low-income families give their kids greater support. Individual study, going to private tutoring centres, and attending classes are the most important effective variables for exam preparation, according to university students, high school students, and teachers in the context of the second sub-problem. Compared to university pupils and instructors, high school students have reported a higher percentage of positive thoughts regarding their prospects of passing the exam in the context of the third sub-problem. Regarding the fourth subproblem, participants have emphasised how exhausting it is to study for the university entrance exam, how the test disregards talents and interests, how it negatively affects social activity participation, how their environment puts

pressure on them if they fail, how they feel that more study would have led to a better program, and how much financial strain the exam places on their families.

### Discussion

To the research's first sub-problem, high school seniors spend less than a year preparing for the university entrance exam, college students spend a year, and high school teachers spend more than two years preparing and individuals dedicate three hours daily to preparing for exams. While it is acknowledged that students who study for longer periods of time succeed academically, there is disagreement on the optimal duration of this study period. It is also highlighted that there is no guarantee that more study time will equate to greater success (Demir & Atlı, 2024). Research indicates that low- and middle-class families tend to provide more help for their children as they prepare for the university admission exam. This study's findings both corroborate and contradict those of SianouKyrgiou's (2008) study, which found that students from the highest social classes were more likely than others to seek outside assistance.

Undergraduate students, high school students, and teachers ranked independent study, going to private tutoring centres, and paying attention to class as the most significant and helpful ways to prepare for exams in the light of the second sub-problem. In a finding that is both consistent with and different from this study, Berberoğlu & Tansel (2014) discovered that high school seniors typically receive a medical report during the second semester of the academic year, enabling them to skip class in order to study alone or attend private tutoring sessions after school. Regarding the participants' perceptions of the quality of the education they got, notable disparities were found. Upon taking these variations into account, it was discovered that teachers had a more "positive" self-perception of the LYS process (i.e., knowing the process, helping students, etc.), whereas college and high school students have a more negative one. According to the Turkish Statistical Institute (2020), 40.5% of participants in the research, who were between the ages of 15 and 24, felt that their education had been inadequate throughout their time in school.

Concerning the third sub-problem, high school students expressed a more optimistic outlook on passing the exam than undergraduate students and teachers did. High school students had confidence in themselves and believed their level of preparation was sufficient to pass the exam, it was also noted that only a small number of pupils voiced worries about perhaps failing the test. While educators in the fields of science, social sciences, and Anatolian high schools were generally optimistic about their students' chances of passing the test, educators at vocational high schools who were pessimistic felt that their pupils would fail.

Undergraduate students were asked: have they been accepted into the university and program of their choice? According to the responses, opinions on whether or not they had succeeded in implementing the intended program were split about evenly between "yes" and "no." Sürmelioglu and Üstün, (2023) highlight a few possible explanations for the observed differences, including the learning environment, the teachers' attitudes towards their students, and their capacity to inspire students to study.

Regarding the fourth sub-problem, it was noted that the participants placed emphasis on the emotionally draining nature of studying for the university admission exam. The participants conveyed their belief that they may have been admitted to a superior program had they prepared more diligently and acknowledged the financial burden the exam had on their family. Consistent with this study's findings, other studies have found that students' anxiety levels about the university entrance exam have gone up, that studying for the exam has a detrimental effect on students' learning, and that it negatively affects their social lives (Genç, 2016; Konur, Tekbıyık, ve Dede, 2017; Ünsal, 2024). Participants also agreed that the financial burden the college entrance exam places on their families contributes to the emotional repercussions of the test. Studies reveal that families attempting to get their pupils prepared to attend college face a significant financial burden (Sianou-Kyrgiou, 2008).