

T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

**YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ POLİTİKALARI:
BİR MODEL ÖNERİSİ**

Özge ARAS

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Muhamet Cevat YILDIRIM

Mardin 2019

T.C.
MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Ana bilim Dalı 16762006 numaralı öğrencisi Özge ARAS'ın hazırladığı “Yükseköğretime Geçiş Politikaları: Bir Model Önerisi ” başlıklı Tezli Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 24/06/2019 Pazartesi günü saat 13:00'te yapılmış, tezin onayına oy çokluğu/oybirliğiyle karar verilmiştir.

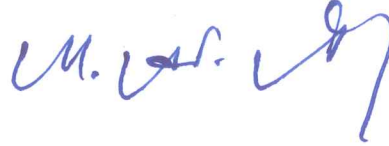
Danışman: Doç. Dr. Muhamet Cevat YILDIRIM



Üye : Doç. Dr. Ahmet KAYA



Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali AKIN



ONAY:

Bu tezin kabulü, Enstitü Yönetim Kurulu'nun/...../20.. tarih ve/..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

...../...../2019

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Ömer BOZKURT

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	v
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Sayıtlılar	8
1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER.....	10
1.1. Türkiye Eğitim Sistemi ve Politikaları.....	10
1.2. Türkiye Eğitim Sistemi'nde Okul Kademeleri	14
1.2.1. Ortaöğretim Öncesi Eğitim	14
1.2.2. Ortaöğretim	15
1.2.3. Yükseköğretim	16
1.3. Dünyada Yükseköğretime Giriş Sistemleri.....	17
1.3.1. Amerika Birleşik Devletleri'nde Yükseköğretime Giriş Sistemi	17
1.3.2. İngiltere'de Yükseköğretime Giriş Sistemi.....	18
1.3.3. Almanya'da Yükseköğretime Giriş Sistemi.....	19
1.3.4. Fransa'da Yükseköğretime Giriş Sistemi	19
1.3.5. İtalya'da Yükseköğretime Giriş Sistemi	20
1.3.6. Danimarka'da Yükseköğretime Giriş Sistemi	21
1.3.7. Finlandiya'da Yükseköğretime Giriş Sistemi	21
1.3.8. Japonya'da Yükseköğretime Giriş	22
1.3.9. Çin Halk Cumhuriyeti'nde Yükseköğretime Giriş Sistemi	22
1.3.10. Rusya'da Yükseköğretime Giriş Sistemi	23
1.3.11. İran'da Yükseköğretime Giriş Sistemi.....	24
1.3.12. İsveç'te Yükseköğretime Giriş Sistemi.....	24
1.3.13. Güney Kore'de Yükseköğretime Geçiş Sistemi	25
1.3.14. Kanada'da Yükseköğretime Giriş Sistemi	25
1.4. Bazı Ülkelerin Yükseköğretime Giriş Sistemlerinin Karşılaştırılması	26
1.5. Türkiye'de Yükseköğretime Geçiş Sistemi: Politikalar ve Uygulamalar	27
1.6. ÖSYM'nin Kuruluşu, Görev ve Yetkileri.....	28
1.7. Türkiye'de Yükseköğretime Giriş Sınavlarının Tarihçesi	28
1.7.1. ÜSS (1975-1980)	29
1.7.2. ÖSS ve ÖYS (1981 -1998).....	29
1.7.3. ÖSS (1999-2005)	30
1.7.4. YGS – LYS (2010- 2017)	30
1.7.5. YKS (2018- Hâlen Devam Eden Sistem).....	30
1.7.5.1. Temel Yeterlilik Testi [TYT].....	32
1.7.5.2. Alan Yetiştirme Testleri [AYT]	33
1.7.5.3. Yabancı Dil Testi [YDT]	34
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	35
2.1. Yurt İçi Araştırmalar	35
2.2. Yurt Dışı Araştırmalar	39

3. YÖNTEM.....	42
3.1 Araştırma Modeli	42
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Araçları	44
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	45
3.5. Verilerin Analizi.....	46
4. BULGULAR.....	47
4.1. Türkiye’de Önceki Yıllarda Uygulanan Merkezi Sınavlara (YGS-LYS) İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları	47
4.1.1. Kapsam (Soru/ Konu Sayısı).....	48
4.1.2. Uygulama Biçimi	48
4.1.3. Ölçme Yeterliliği.....	50
4.2. Türkiye’de Yükseköğretime Geçişte Uygulanan Yeni Sınav Sistemi (YKS) ile ilgili Öğretmen ve Öğrenci Algıları	50
4.2.1. Kapsam.....	51
4.2.2. Uygulama Biçimi	51
4.3. Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sistemi ve Sınava Hazırlık Sürecinin Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetlerine Etkileri	52
4.4. Yükseköğretime Geçiş Süreci ve Sınava Hazırlık Sürecinin Öğrencilere Etkisine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları	54
4.4.1. Sosyal Etki	55
4.4.2. Psikolojik Etki.....	56
4.4.3. Eğitsel Etki	58
4.4.4. Veli-Öğretmen-Öğrenci İletişimine Etkisi	58
4.5 Yükseköğretime Geçiş sistemi veya Yükseköğretime Giriş Sınavı ile İlgili Öğretmen ve Öğrencilerin Oluşturduğu Metaforlar.....	60
4.5.1. Hayatın Merkezinde ve Belirleyici	62
4.5.2. Rekabete Zorlayan	62
4.5.3. Değişiklik Gösteren ve Belirsiz	62
4.5.4. Zorlu Bir Yol.....	62
4.6. Yükseköğretime Geçiş Sistemi veya Yükseköğretime Giriş Sınavı ile İlgili Öğretmen ve Öğrencilerin Önerileri	63
4.6.1 Kapsam.....	64
4.6.2. Uygulama Biçimi	64
4.6.3 Üniversiteye Kabul Şekli ve Değerlendirme	64
5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER	66
5.1. Tartışma.....	66
5.2. Öneriler.....	71
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	71
5.2.2. Araştırmacılara İlişkin Öneriler	72
6. YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ İLE İLGİLİ MODEL ÖNERİSİ.....	73
SONUÇ	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	94
ÖZGEÇMİŞ	97

ÖN SÖZ

Türkiye’de yükseköğretime geçişte uygulanan sınavlar neredeyse her yıl değişiklik göstermektedir. Türkiye’de yükseköğretime giriş sisteminde geçmişten günümüze yaşanan değişikliklere bakıldığında, sınav sisteminden uzaklaşamamış ve yükseköğretime geçiş sisteminde uygulanan sınavlarda sadece isim, oturum sayısı ve bazı kapsam değişiklikleri yapılmaya çalışılmıştır. Nitekim 1960’lı yıllara gelinceye kadar lise mezunlarının sayısının az olması sebebiyle pek çok fakülte başvuran adayları sınavsız kabul etse de 1960’lı yıllardan itibaren bazı üniversiteler önce kendileri için giriş sınavları düzenlemiş; sonrasında ise bazı üniversiteler birlikte hareket etmişlerdir. 1970’li yıllarda, aday sayısındaki artış, çoktan seçmeli testlerden oluşan merkezi sınavların uygulanmasını zorunlu kılmıştır. 1980’e kadar yükseköğretime girişte Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS) uygulanmıştır. 1981 yılından itibaren sınav, iki basamaklı hale getirilerek Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve Öğrenci Yerleştirme Sınavı (ÖYS) olarak uygulanmıştır. Bin dokuz yüz doksan dokuz yılından itibaren ÖSS adı altında tek basamaklı olarak uygulanan sınav 2010’da Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) olarak uygulanmaya başlanmıştır (Gür ve Çelik, 2009). Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), 30 Haziran 2018’den itibaren yükseköğretime girişte Yükseköğretim Kurumları Sınavının (YKS) yapılacağını duyurmuştur. Bu sınavın hafta sonu cumartesi sabah birinci ve zorunlu oturumu Temel Yeterlilik Testi (TYT) ve Pazar ikinci oturum Alan Yeterlilik Testleri (AYT) ve Yabancı Dil Testi (YDT) olarak uygulanacağı belirtilmiştir.

Sınavlarda yapılan bu değişikliklerin kapsamlı ve köklü değişikliklerden çok sadece isim ve içerik gibi bir takım değişikliklerinden ibaret olması ciddi bir sorundur. Ayrıca, üniversite sınavlarının sürekli değişmesi sadece öğrenciler açısından değil aynı zamanda veliler, öğretmenler, okullar ve eğitimciler açısından da ciddi sıkıntılar oluşturmaktadır. Bu çerçevede, özellikle yükseköğretime geçiş sürecinde hızla değişen sınav sistemlerinin incelenmesi ve sınav sistemindeki eksik ve hatalı yönlerin tespit edilmesi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Bu çalışma ile Türkiye’de geçmişten günümüze kadar uygulanan yükseköğretime geçiş

sistemi ve sınavların farklı ortaöğretim kurumlarındaki son sınıf öğrencileri ve farklı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen görüşleri yardımıyla değerlendirilmesi ve elde edilen bilgiler ışığında yükseköğretime geçişte kullanılabilecek yeni bir model önerisinde bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmamın her aşamasında ve akademik anlamda yapıcı eleştirileri ile beni cesaretlendiren, yönlendiren ve daima beni destekleyen değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM'a, yüksek lisans öğretimim boyunca akademik anlamda bana katkıları olan Dr. Öğr. Üyesi Nurettin BELTEKİN'e ve Prof. Dr. Abdurrahman EKİNCİ'ye, veri toplama aşamasında yüz yüze görüşme gerçekleştirdiğim tüm öğrencilere ve öğretmen arkadaşlarıma ve okullarda bana yardımcı olan müdür ve müdür yardımcılara, bu günlere gelmemi sağlayan, hayatımın her aşamasında desteklerini esirgemeyen, sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Özge ARAS

Mardin 2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ POLİTİKALARI : BİR MODEL ÖNERİSİ

Özge ARAS

Mardin Artuklu Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM

2019: 111 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, liselerde görev yapan öğretmenlerin ve lise son sınıf öğrencilerinin Türkiye’de yükseköğretime geçiş politikalarına ilişkin algılarının betimlenmesi ve yükseköğretime geçişe ilişkin yeni bir model önerisinin geliştirilmesidir. Ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen çalışma grubunu 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Mardin Merkez, Kızıltepe ilçe sınırları içerisinde bulunan Anadolu, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Anadolu İmam Hatip liselerinde görev yapan 18 öğretmen ile bu okullarda öğrenim gören 18 lise son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle katılımcıların görüşleri alınmıştır. Nitel veriler, betimsel ve içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Bu araştırmayla elde edilen bulgulardan bazı sonuçlar ise şunlardır: Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemi ve yapılan sınavlara ilişkin, öğrenci ve öğretmenlerin olumsuz algılara sahip oldukları, bu sınavların öğrencileri psikolojik olarak, sosyal açıdan ve aile ile iletişimleri bağlamında olumsuz etkilediği, fakat onların akademik bilgi seviyelerinin artışı olumlu etkilediği görülmüştür. Her iki gruptaki katılımcıların, yükseköğretime geçişte uygulanan önceki sınav sisteminde soru sayısının fazla olmasını olumlu, fakat sınavın haftalara yayılmasını ve puan türlerinin çok fazla olmasını olumsuz buldukları tespit edilmiştir. Yükseköğretime geçişte yeni sistem olan YKS ile ilgili olarak, sınavda soru sayısının azaltılması lise son sınıf öğrencileri ve öğretmenler tarafından olumsuz görülürken; oturum sayısının ve puan türlerinin azaltılması, olumlu bulunmuştur. Öğretmenlerin ve lise son sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğu lise türüne göre sınavların yapılması ve sınavda alanla ilgili soruların sorulması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bazı katılımcıların ise yetenek ve ilgilere göre ya da ortaöğretim başarı puanına göre değerlendirme yapılmasını istedikleri araştırma bulguları arasında yer almaktadır. Yapılan çalışma sonucunda mevcut sınav sisteminin olumsuz etkileri ve katılımcıların görüşlerine dayalı olarak yükseköğretime geçişte yeni bir model önerisi sunulmuştur. Yükseköğretime geçişte önerilen yeni modelde öğrencinin ortaöğretim başarı puanının %25’i, ortaöğretimde faaliyetlere katılımının ve ürettiği projelerin %25’i ve yükseköğretime giriş sınav

puanının %50'si alınarak elde edilen puanın aritmetik ortalaması hesaplanır. Aday, elde edilen bu puan ile yükseköğretime geçiş hakkı elde eder.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Kademeleri Arası Geçiş, Eğitim Politikaları, Üniversiteye Giriş Sınavı, Yükseköğretime Geçiş Sistemi, Yükseköğretim Kurumları Sınavı.



ABSTRACT

Master Thesis

POLICIES ON THE TRANSITION SYSYTEM TO THE HIGHER EDUCATION: PROPOSAL OF A NEW MODEL

Özge ARAS

Mardin Artuklu University

Institute of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. M. Cevat YILDIRIM

2019: 111 Pages

The purpose of this study is to describe views of high school teachers and students on policies on the passing to the higher education in Turkey and to develop a proposal of a new model. Sample of the study consist of 18 teachers working in high school and 18 senior of high school students determined by criterion sampling and maximum variation sampling from Anatolian, Vocational and Technical Anatolian and Imam Hatip high schools of Mardin and Kızıltepe county in 2017-2018 academic year. Phenomonological design was used for that research and participants' views were taken by semi-structured interview method. Qualitative data was obtained by interview and analyzed with descriptive and content analysis. According to the results; It has been observed that teachers and the senior of high school students (12th grades) have negative thoughts about transition system to higher education and exams done in Turkey and that those kind of exams have affected students negatively in terms of physhological, social and communication with family but affected students in a positive way in terms of increase in the level of academic knowledge of students. In addition, teachers and the senior of high school students were found to think it positive that there were lots of questions in the previous exam system applied in entrance to higher education in Turkey but they found it negative that there were several score types and too many sessions lasted a few weeks in the previous exam system. Besides, Teachers and the senior students found it negative to reduce the number of questions at the Higher Education Institutions Examination (YKS) which is the new exam system for entrance to higher education, but found it positive to reduce the number of sessions at the YKS and to include only one week coverage of the YKS. It has been seen that most of the teachers and the senior of high school students gave comments and advices such as applying exams specific to different types of high school, asking only particular subjects. Some of the teachers and the senior of high school students' wishes to make evaluation according to the students' abilities and aptitude or student's cumulative grade of success in high school are among the research findings. At the end of that

research, proposal of a new model on the passing to the higher education was presented depending on the negative effects of the present exam system and views of the participants. In new model proposed for passing to higher education in Turkey, twenty five percent of student's high school success point, 25 % of student's participation to activities in high school and student's projects and 50 % of student's point taken from the university entrance exam are taken and calculated the arithmetic average of those points. Applicant gains right to access to higher education with this point.

Keywords: Transition Between Educational Levels, Education Policies, University Entrance Exam, Transition System to the Higher Education, Higher Education Institutions Exam.



ŞEKİL LİSTESİ

sayfa

Şekil 1: Sınavda Elde Edilecek Puanlara Göre Tercih Edilebilecek Yükseköğretim Programları	31
Şekil 2: Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sürecinde İzlenek Adımlar.....	74
Şekil 3: Türkiye’de Yükseköğretime Geçişte Önerilen Yeni ModeldeDeğerlendirme Süreci	78



TABLÖLAR LİSTESİ

sayfa

Tablo 1. Yıllara Göre Yükseköğretime Giriş Sınavlarına Başvuran ve Yerleşen Öğrenci Sayıları.....	6
Tablo 2. Bazı Ülkelerin Yükseköğretime Giriş Sistemlerinin Karşılaştırılması	26
Tablo 3. Türkiye’de Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Yıllara Göre Uygulanma Biçimi.....	28
Tablo 4. TYT Puan Türünün Hesaplanmasında Testlerin Soru Sayıları ve Ağırlıkları (%)	32
Tablo 5. AYT Puan Türünün Hesaplanabilmesi İçin İlgili Testlerden Alınması Gereken Minimum Ham Puanlar	33
Tablo 6. YGS/LYS (2017) ve YKS (2018) Uygulamalarının Karşılaştırılması...	34
Tablo 7. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler.	43
Tablo 8. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler...	44
Tablo 9. Türkiye’de Önceki Yıllarda Uygulanan Merkezi Sınavlara (YGS-LYS) İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları	47
Tablo 10. Yükseköğretime Geçişte Uygulanmakta Olan Yeni Sınav Sistemi (YKS) ile ilgili Öğretmen ve Öğrenci Algıları.....	50
Tablo 11. Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sistemi ve Sınava Hazırlık Sürecinin Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetlerine Etkileri.....	53
Tablo 12. Yükseköğretime Geçiş Süreci ve Sınava Hazırlık Sürecinin Öğrencilere Etkilerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları	55
Tablo 13. Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Yükseköğretime Geçiş Sistemine İlişkin Kategoriler ve İlgili Metafor Örnekleri	60

Tablo 14. Öğretmen ve Öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Sistemi ile İlgili

Önerileri.....63

Tablo 15. Yükseköğretime Geçişte Tasarlanan Örnek Sınavdaki Oturumların Sayısı,
Kapsamı ve Soru Sayılarına İlişkin Bilgiler.....77



KISALTMALAR LİSTESİ

ABD :	Amerika Birleşik Devletleri
ACT :	Amerikan Kolej Testi (American College Testing)
ADT:	Alan Dersleri Testi
AYT :	Alan Yeterlilik Testleri
EARGED :	Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ESAM :	Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi
FATİH :	Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
GPA :	Ağırlıklı Not Ortalaması (Grade Point Avarage)
HEIs :	Yükseköğretim Kurumları (Higher Education Institutions)
İHL :	İmam Hatip Lisesi
LEAs :	Yerel Eğitim Otoriteleri (Local Education Authorities)
LYS :	Lisans Yerleştirme Sınavı
METARGEM:	Mesleki ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi
METK :	Milli Eğitim Temel Kanunu
MEXT :	Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology)
MSP :	Merkezi Sınav Puanı
NUFFIC :	Hollanda Yüksek Eğitimde Uluslararası İşbirliği Kurumu (The Dutch Organization for Internationalisation in Education)
OBP :	Ortaöğretim Başarı Puanı
ÖSS :	Öğrenci Seçme Sınavı
ÖSYM :	Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi
ÖYS :	Öğrenci Yerleştirme Sınavı

PISA :	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SAT :	Bilimsel Yetenek Testi (Scholastic Aptitude Test)
TEOG:	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TYT :	Temel Yeterlilik Testi
UCAS:	Üniversite ve Kolej Kabul Servisi (Universities and Colleges Admission Service)
USE :	Birleşik Devlet Sınavı (Unified State Examination)
YDT:	Yabancı Dil Testi
YGS:	Yükseköğretime Geçiş Sınavı
YKS:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı
ZDT:	Zorunlu Dersler Testi

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, amacına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde birbirini takip eden basamaklardan oluşmaktadır. Yükseköğretimin girdisini ortaöğretim mezunları oluştururken, ortaöğretimin girdisini de ortaokul mezunları oluşturmaktadır. Bu sebeple her bir eğitim basamağında yaşanacak sorunların bir sonrakini etkilemesi kaçınılmazdır. Bu göz ardı edilemez gerçeğe rağmen ne yazık ki eğitim sistemimizin üniversite kapılarına öğrenci yığan bir merdiven gibi çalıştığı söylenebilir. Bu nedenle Türkiye’de eğitim denilince geçmişten günümüze kadar uzanan ve popülerliğini hiç yitirmeyen “ Yükseköğretime geçiş sorunu ” karşımıza çıkmaktadır.

Yükseköğretime geçiş eğitsel, sosyal ve ekonomik boyutları olan çok yönlü bir süreçtir. Bu nedenle de her ülke kendi sosyal, siyasal ve ekonomik yapısına ve koşullarına en uygun sistemi geliştirmeye çalışmaktadır. Nitekim Türkiye’de de yükseköğretime geçişte geçmişten günümüze dönemin sosyal, ekonomik ve siyasal koşullarına bağlı olarak pek çok değişiklik yapılmıştır; fakat yapılan değişikliklerin Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemini sorunlu bir alan olmaktan kurtardığı söylenemez. Türkiye’de 1970’li yılların başlarından itibaren her yıl artan bir oranda geniş kitleleri etkileyen yükseköğretime geçişin kamuoyunun gündeminden hiç düşmeyen aksine her geçen yıl medyadaki yerini koruyan ciddi bir sorun haline gelmesinin altında yatan siyasal, sosyal ve ekonomik pek çok sebep mevcuttur. Bunlar birçok araştırmaya da konu olmuştur. Araştırmalarda yer alan bu konuya ilişkin sebepler çoğunlukla şunlardır:

(i) Türkiye’de toplumun yükseköğretime atfettiği anlamdır. Türkiye’de yükseköğretim bir öğretim kademesi olarak görülmekten öte saygınlık, statü ve gelecek garantisi olarak görülmektedir ve toplumca benimsenen bu algı sebebiyle üniversiteye giriş sınavlarında yığılma olmaktadır (Erdem, 2014: 2).

(ii) Ortaöğretim kurumları ile yükseköğretim kurumları arasındaki arz-talep dengesizliğinin olması, bir başka deyişle öğrenci sayısının yükseköğretim kontenjanlarından fazla olması Türkiye’de seçme ve elemeye yönelik merkezi bir sınav yapılması zorunluluğunu doğurmaktadır.

(iii) Türkiye’de özellikle mesleki ve teknik ortaöğretimin sağlıklı bir yapıda olmaması nedeniyle ortaöğretimi bitiren herkesin doğrudan yükseköğretime yönelmesi de yükseköğretime geçişin kronikleşen bir sorun hâline gelmesinde etkili olmaktadır (Arslan, 2004: 41). Mesleki ve teknik ortaöğretimi bitiren hemen her öğrencinin tek hedefi yükseköğretime girmek olunca üniversiteye geçiş sorunu katlanarak artmıştır (Erdem, 2014: 4).

(iv) Türkiye’de ilk ve ortaöğretim kurumlarında etkili bir yönlendirmenin yapılmadığı ve bu durumun yükseköğretime girişte yığılmanın sebeplerinden biri olduğu birçok araştırmada belirtilmiştir (Arslan, 2004; Erdem, 2014; Kılınç, 2014; Koçak, 2012; Sağlam, 2004; SETAV, 2018; Turan, 2005; YÖK, 2006).

Yükseköğretime geçişte merkezi sınavların varlığının, özellikle ortaöğretim öğrencilerini, ailelerini, öğretmenleri ve okul yöneticilerini olumsuz etkilediği birçok araştırmaya konu olmuştur/olmaktadır. Bu olumsuz etkilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir:

(i) Yükseköğretime geçişte uygulanan sınavların çoktan seçmeli sorulardan oluşması, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin ölçülmesini engellemektedir. Bu durumun da öğrencinin sınav sonucuna göre yerleştiği bölümden memnun kalmamasına ve yeniden sınava girmesine sebep olduğu bazı araştırmalarda vurgulanmıştır (Atılgan, 2018; Aydın, 2008; Dinç, Dere ve Koluman, 2014; Gürbüz Türk ve Kınca, 2018).

(ii) Yükseköğretime geçişte kullanılan merkezi sınavların bir diğer olumsuzluğu, sınavda çıkmayan İngilizce, Resim, Müzik gibi derslerin öğrenciler tarafından gereksiz gibi algılanmasıdır. Bu durum sözü edilen ders öğretmenlerinin varlık duygusuna zarar vermekte ve otorite kaybına sebep olmaktadır (Aydın, 2008: 2). Ayrıca merkezi sınav uygulaması, müfredatı tamamlamaya çalışan öğretmenlerle

merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler arasında da anlaşmazlıklara yol açmaktadır (Kutlu, 2001: 14).

(iii) Türkiye’de yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavların bir diğer olumsuzluğu ise velilere yüklediği fazladan ekonomik zorluklardır. Çocuklarının sınav “ maratonunda ” geri kalmasını istemeyen aileler her türlü fedakarlığı yaparak, maddi zorluklar yaşama pahasına çocuklarını okul dışında özel kurslara göndermeye çalışmaktalar ya da çocuklarına özel ders aldırarak sınava yönelik eksiklerini ya da zorlandıkları dersin açığını kapatmaya çalışmaktadırlar. Bu durum, ailesine mahcup olma endişesiyle öğrencilerde ciddi anlamda sınav kaygısına sebep olmaktadır (Koçak, 2012: 156).

(iv) Türkiye’de öğrencilerin farklı illerde eşit eğitim almaması fakat aynı sınava girmek zorunda kalmaları ile Türkiye’de bölgeler arası ortaöğretimin kalitesi açısından önemli eşitsizliklerin olmasının eğitimde fırsat eşitliliğine ters düştüğü de bazı araştırmalarda yer almaktadır (İnan ve Demir, 2018: 349; YÖK, 2006: 87).

(v) Yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavların öğrencilerde okul derslerine çalışma zamanını ve öğrencilerin okula devamını azaltması da sınavların olumsuz etkilerinden biridir. Bu da okul yöneticileriyle öğrencileri ve velileri karşı karşıya getirmektedir (Kelecioğlu, 2002: 144).

(vi) Yükseköğretime geçişte uygulanan sınavların sadece bilgi ve kavramayı öncelikli uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerini devre dışı bırakması da sınavların olumsuz sonuçlarından biridir (Açıkgöz, 2012: 12).

(vii) Çoktan seçmeli test tekniği ile sınava yoğun hazırlık süreci bireylerin toplumsal yaşam koşullarını da olumsuz etkilemektedir (Dinç, Dere ve Koluman, 2014).

(viii) Üniversite giriş sınavlarında ağırlıklı olarak Fen ve Anadolu liselerinden mezun olan öğrencilerin daha başarılı olması da toplumda sosyal ve sınıfsal bir ayrışmaya sebep olmaktadır (Köse, 1999).

(ix) Yükseköğretime geçiş sınavlarının yarattığı bir başka olumsuz sonuç ise öğrencilerin çevreleriyle iletişimde sorunlara sebep olmasıdır. Sınava hazırlık

amacıyla okul dışında kurslara katılan veya özel ders alan öğrencilerin aileleriyle ve arkadaşlarıyla olan iletişimleri bozulabilmektedir (Aydın, 2008).

Yükseköğretime geçişte merkezi sınavların kullanılmasında yukarıda sıralanan olumsuz sonuçlara rağmen Türkiye’de yıllardır merkezi sınavlar ısrarla uygulanmaya devam edilmektedir. Nitekim yükseköğretime geçişte kullanılan sınavlar bir takım içerik ve oturum sayıları değişikliklerine uğrayarak Öğrenci Seçme Sınavı [ÖSS] ile Öğrenci Yerleştirme Sınavı [ÖYS], ÖSS, Yükseköğretime Geçiş Sınavı [YGS] ve Lisans Yerleştirme Sınavı [LYS] ve son olarak Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS] ismini alarak günümüzde hâlen varlığını sürdürmektedir. Sınavların sürekli değişmesi sınava girecek öğrencileri ve öğrencilerin ailelerini yalnızca maddî değil, manevî anlamda da zorlamaktadır. Kısa sürelerde ani yapılan değişiklikler öğrencilerin ÖSYM’ye olan güvenlerini sarsmakta ve üniversiteye hazırlık sürecinde yaşadıkları sınav kaygısını artırmaktadır.

Türkiye’de mevcut yükseköğretime geçiş sisteminin sınav odaklı olması, yukarıda sıralanan olumsuzluklara sebep olmasının yanı sıra ortaöğretimin amaçlarının gerçekleştirilmesini de engellemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’ne göre ortaöğretim kurumları “ öğrencileri sadece yükseköğretime hazırlamak değil aynı zamanda bedenî, ahlakî, sosyal ve kültürel yönden geliştirmeyi, iyi derecede yabancı dil öğrenebilmelerini, bilgi ve becerilerini kullanarak proje geliştirebilmelerini amaçlamaktadır” şeklinde ifade edilmiştir. (Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, [MEBOÖKY], 2013: 3). Türkiye’de yükseköğretime geçiş sınavlarının öğrencilerin, yukarıda sıralanan amaçlara ulaşp ulaşmadıklarını ölçmede yetersiz olduğu görülmektedir. Bu yüzden bazı ülkelerde merkezi seçme sınavı uygulaması dışında farklı uygulamalar mevcuttur. Avusturya, Macaristan, Finlandiya ve İsveç’te yükseköğretime geçişte ortaöğretim bitirme sınavı; İtalya ve Fransa’da ortaöğretim bitirme sınavı ile üniversitenin yaptığı sınav; Almanya’ da ise ortaöğretim bitirme sınavı (Abitur) ve ortaöğretim notları yükseköğretime geçişte kullanılmaktadır (Atılğan, 2018: 9).

Türkiye’de sürekli değişen yükseköğretime geçiş sisteminin lisede okuyan öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde yukarıda bahsedilen

olumsuz etkileri yükseköğretime geçiş sisteminin ve bu sistemin temel aktörü olan merkezi sınavların etkililiğini incelemeyi gerekli kılmıştır. Ayrıca diğer ülkelerde yükseköğretime geçiş sistemindeki uygulamaların incelenmesinin de fayda sağlayacağı düşünülmektedir. İşte bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmanın ana problem cümlesi “Türkiye’de lisede görev yapan öğretmenlerin ve lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğretime geçiş sistemi ile ilgili algıları nelerdir?” sorusudur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, lisede görev yapan öğretmenlerin ve son sınıf öğrencilerinin "Yükseköğretime Geçiş Sistemine ve Politikalarına" ilişkin algılarının betimlenmesi ve yükseköğretime geçişe yönelik yeni bir model önerisinin geliştirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır :

- (i) Yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınav sistemi ve sınavlar ile ilgili öğretmenlerin ve lise son sınıf öğrencilerinin algıları nelerdir?
- (ii) Türkiye’de en son uygulanan Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS] ile ilgili öğretmen ve öğrencilerin algıları nelerdir?
- (iii) Öğretmen ve öğrencilerin yükseköğretime geçiş sisteminin etkilerine ilişkin algıları nelerdir ?
- (iv) Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre yükseköğretime geçiş sisteminin iyileştirilmesi için neler yapılabilir?

Araştırmanın Önemi

Yükseköğretime geçiş sistemi ve uygulanan sınavlar, Türkiye’nin eğitim alanındaki en önemli sorunlardan biridir. Bu sorun yıllardan beri yaşanmaktadır. Bu nedenle yükseköğretime geçiş ile ilgili politikalar geliştirilmektedir ve buna bağlı olarak gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmaktadır. Buna rağmen halâ etkili ve verimli bir sistemin geliştirildiğini söylemek güçtür. Üniversite sınavlarına başvuran aday sayısında da yıldan yıla azımsanmayacak bir artış yaşanmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1.

Yıllara Göre Üniversite Sınavlarına Başvuran ve Yerleşen Öğrenci Sayıları

Yıllar	Toplam Başvuran Aday Sayısı	Toplam Yerleşen Aday Sayısı
1980	466.963	41.574
1985	480.633	156.065
1990	892.975	196.253
1995	1. 263.379	353.300
2000	1.407.920	414.647
2005	1.844.891	607.994
2010	1.587.866	763.516
2015	2.126.681	983.090
2017	2.265.844	825.397
2018	2.381.412	857.240
2019	2.528.031	904.176

Kaynak: ÖSYM, 2019a. 2019 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler.

YÖK, 2018. Yıllara Göre Üniversitelere Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, üniversite sınavına başvuran aday sayısında 1980 yılından 2019 yılına kadar 2010 yılı hariç sistematik bir artış olmuştur. Yükseköğretim kurumlarına yerleşenlerin sayısı ise başvuranların sayısının yarısından bile az olduğu görülmektedir.

Türkiye’de yükseköğretime geçişte uzun ve yorucu hazırlığın olması ve üniversite sınavlarının sık aralıklarla değiştirilmesi ortaöğretim son sınıf öğrencilerinde çeşitli psikolojik, sosyal ve eğitsel boyutlarda sorunlara sebep olmuştur. Üniversite sınavına hazırlanan son sınıf öğrencilerinin devamsızlıklarında artış olduğu, okul derslerine çalışmada azalma olduğu (Kelecioğlu, 2003: 73), sınav

kaygısı yaşayan gençlerin yaşam şartlarını olumsuz etkilediği (Dinç, Dere ve Koluman, 2014: 417), sınava hazırlanan gençlerde çevre baskısı nedeniyle kaygının arttığı ve sınav başarısının olumsuz etkilendiği (Genç, 2016: 236), bu duruma örnek olarak merkezi sınavların Güney Koreli öğrencilerde büyük bir stres ve çevre baskısı yarattığı ve bu durumun öğrencilerde intihar gibi olumsuz durumlara yol açtığı (Card, 2005), ortaöğretim son sınıf öğrencilerinde yaşam doyumunun daha düşük olduğu (Çelebi ve Çelebi, 2018) ve yüksek risk içeren sınavların öğretmenlerde de strese sebep olduğu (Dawson, 2012) yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir. Ayrıca Türkiye’de ortaöğretim kurumlarındaki çeşitliliğin üniversite sınavında öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediği bazı araştırmaların bulguları arasında yer almaktadır (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], 2008; Köse, 1999; Özdemir, 2006). Ayrıca farklı ortaöğretim kurumlarında son sınıfta öğrencilerin sınava yönelik ortak dersleri almamaları öğrencilerin sınav başarısını düşürmektedir. Örneğin Anadolu lisesinde okuyan son sınıf öğrencisi biyoloji dersi alırken mesleki ve teknik lisede okuyan öğrenci son sınıfta biyoloji dersi görmemektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Bu sebeple yükseköğretime geçiş sistemi ve bu sistemin etkileri ile ilgili farklı ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin algılarının belirlenmesi ve yükseköğretime geçişe yönelik yeni bir model önerisi geliştirilmesi ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Türkiye’de gençlerin gelecekteki hayalleri için dönüm noktası olarak adlandırdıkları bu yükseköğretime geçiş sistemi ve sınavların olumsuz etkileri yükseköğretime geçiş sistemimizin bilimsel olarak derinlemesine değerlendirilmesini gerekli kılmıştır. Alanyazın incelendiğinde bu konuyla ilgili araştırmaların çoğunlukla üniversite sınavı ile öğrencilerin kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Alyaprak, 2006; Arslan, 2016; Demirci ve Ayhan, 2016; Erdoğan, 2012; Erkan, 1991; Erözkan, 2004; Genç, 2016; Kutlu, 2001; Palti, 2012; Softa, Karaahmetoğlu, Çabuk, 2015), yükseköğretime giriş sınavının geçirdiği değişimler, Türkiye’de ve diğer Avrupa ülkelerinde yükseköğretime geçiş sistemlerinin karşılaştırılması (Ada ve Üstün, 2008; Erçelebi, 1995; Gölpek ve Uğurlugelen, 2013; Koçak, 2012; Turan, 2005). Buna karşılık olarak, sınavın öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran çalışma sayısı oldukça azdır (Ay, 2018; Özdemir, 2006).

Yükseköğretime geçiş sistemi ve etkileri üzerine var olan çalışmaların ise çoğunlukla anket yoluyla gerçekleştirilen nicel çalışmalardan oluştuğu ve araştırmaların genellikle sınav kaygısı gibi tek değişken üzerinden araştırıldığı tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili nitel çalışmaların az oluşu böyle bir araştırmanın yapılmasını gerekli kılmıştır.

Bu çalışma yükseköğretime geçiş sistemi ve sınavların lise son sınıf öğrencilerinde yarattığı psikolojik, sosyal ve eğitsel etkilerin öğretmen ve öğrenci görüşleri yoluyla yansıtılması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca konu ile ilgili farklı lise türlerinden öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinin alınması çalışmayı diğerlerinden farklı kılmaktadır. Yapılan bu çalışma ile görüşmelerden elde edilen bilgiler, günümüze kadar yapılan araştırmalardan ve diğer ülkelerin yükseköğretime geçiş sistemleriyle ilgili çalışmalardan elde edilecek bilgiler doğrultusunda Türkiye’de daha etkili ve kalıcı bir yükseköğretime geçiş modeli önerisinin geliştirilmesinin amaçlanması da bu araştırmayı güçlü kılmaktadır.

Sayıtlar

(i) Araştırmada veri toplama amacıyla öğrenciler ve öğretmenler için hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları” uygun araçlardır.

(ii) Öğretmenler ve öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara katılımcılar, içten cevaplar vermişlerdir.

Sınırlılıklar

(i) Araştırma, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Mardin ili ve Kızıltepe ilçe sınırları içerisindeki üç resmi ortaöğretim kurumundaki 18 öğretmen ve 18 öğrencinin görüşleriyle sınırlıdır.

(ii) Araştırmanın veri toplama aracı, öğrenci ve öğretmenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim Politikası : Eğitimin yaygınlaştırılmasına ve geliştirilmesine yönelik alınan tedbirler bütünüdür (Akça, Şahan ve Tural, 2017).

Yükseköğretime Geçiş Politikası : Her ülkenin yükseköğretime geçiş sürecinde ve öğrenci kabul sürecinde kendi sosyal, kültürel, ekonomik ve demografik özelliklerine uygun olarak uyguladığı yol ve yöntemlere kaynaklık eden tedbirler ve kararlar bütünüdür.

Yükseköğretime Geçiş Modeli : Bir ülkede ortaöğretimden yükseköğretime geçişte ve öğrenci kabul sürecinde ilgili kişilerce belirlenen ve uygulanan yol, yöntem ve uygulamaların tümüdür.

1. ARAŞTIRMAYLA İLGİLİ KURAMSAL TEMELLER

Bu bölümde Türkiye Eğitim Sisteminin genel yapısı, amaçları, ilkeleri, yasal dayanakları ve bunların Türkiye’de eğitim politikalarıyla ilişkisi, Türkiye’de ve diğer bazı ülkelerde yükseköğretime giriş sistemleri hakkında bilgi verilmiştir.

1.1. Türkiye Eğitim Sistemi ve Politikaları

Türkiye Eğitim Sistemi, merkezi bir yapıya sahiptir (Yıldırım, 2010: 584) ve kendi içinde örgütlenmiş bir bütünlük oluşturacak şekilde ilkokul+ortaokul, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinden oluşmaktadır. Türkiye Milli Eğitim Sistemi, 14 Haziran 1973’te kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na dayanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973).

Türkiye’de eğitim sisteminin yasal dayanaklarını Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, kanunlar, uluslararası sözleşmeler, kanun hükmünde kararnameler, tüzükler, yönetmelikler, yönerge/genelgeler ve kalkınma planları oluşturmaktadır. Yukarıda sıralanan yasal dayanaklardan özellikle Milli Eğitim Şuraları ve Kalkınma Planları aynı zamanda Türkiye’de eğitim politikalarında belirleyicidir. Türkiye Eğitim Sistemi’nde eğitim politikasının temel hedefi; demokrasiyi benimsemiş, üst düzey düşünme becerileri gelişmiş, bireysel ve toplumsal duyarlılığa sahip, bilim ve teknolojik açıdan üretken insan gücünün geliştirilmesidir (Akça, Şahan ve Tural, 2017: 400). Bu doğrultuda 1963-2023 yılları arasını kapsayan on bir tane kalkınma planında yer alan eğitim politikaları Türkiye’nin eğitim sistemindeki kararlarında ve uygulamalarında belirleyici olmaktadır.

Birinci kalkınma planında (1963-1967), öğretmen yetiştiren kurumlara öncelik verilmesi, yurt dışına öğrenci gönderilmesinde kolaylıklar sağlanması ve maddî imkânları yetersiz öğrencilere burslu eğitim verilmesi gibi düzenlemeler dönemin eğitim politikalarında temel hedefin öğretmen eksiği sebebiyle öğretmen yetiştirilmesine önem verildiğinin, yükseköğretim seviyesinde çağdaş gelişmelerin izlenmesi ve hızlandırılmasının amaçlandığı ve sosyal devlet anlayışıyla okul çağına gelen her bireyin eğitim-öğretim sürecine dahil edilmesinin hedeflendiği anlaşılmaktadır (Devlet Planlama Teşkilatı [DPT], 1963).

İkinci kalkınma planında (1968-1972), hizmet içi eğitimin artırılması, üniversitelere bağlı yüksek okullar kurulması, öğretim üyesi ihtiyacını karşılamak amacıyla yurtdışına doktora öğrencisi gönderilmesi, ortaöğretim seviyesinde teknik ve meslek okullarından mezun öğrencilerin bir yıllık hazırlık eğitiminden sonra alanları ile ilgili bir yükseköğretim kurumuna devam imkanı tanınması gibi düzenlemeler ile eğitim politikasında yükseköğrenimi teşvik edici, eğitimin kalitesinin ve öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin artırılmasının hedeflendiği anlaşılmaktadır (DPT, 1968).

Dördüncü kalkınma planında (1979-1983), yükseköğretime girişte, ortaöğretim programları ağırlıklı ve ders kredisi sistemine dayalı bir yerleştirme yönteminin geliştirilmesi (DPT, 1979: 458), eğitimi yurt genelinde yaygınlaştırmak, eğitimde fırsat eşitsizliğini giderici önlemler almak, yaparak-yaşayarak eğitim öğretim ile eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaştırılması yönünde kararlar alınmıştır (DPT, 1979).

Beşinci kalkınma planında (1985-1989), ortaöğretimde nitelikli işçi, usta ve teknisyen yetiştirmek, yükseköğretim ile ortaöğretim arasında tutarlılık ve geçiş uygunluğu sağlanması, yükseköğretime geçişte fırsat eşitliği ilkesinin benimsenmesi, ortaöğretimden yükseköğretime geçişi kolaylaştırıcı ve teşvik edici bir sistemin uygulanması hedeflenmiştir (DPT, 1985).

Altıncı kalkınma planında (1990-1994), nitelikli ara insan gücünün yetiştirilmesi amacıyla mesleki ve teknik eğitime öncelik verilmesi, mesleki teknik lise mezunlarının alanları ile ilgili bir yükseköğretim kurumuna yönelmelerinin teşvik edilmesi, eğitimin her kademesinde kalitenin artırılması ve imkan ve fırsat eşitliğinin sağlanması temel eğitim politikaları olarak belirlenmiştir (DPT, 1990).

Yedinci kalkınma planında (1996-2000), Türkiye’de eğitimin her kademesinde teknoloji destekli eğitimin yaygınlaştırılması, mesleki ve teknik eğitim kurumları ile işgücü piyasası arasında işbirliği kurulması, yükseköğretime yığılmayı önlemek için özel dershanelerden uygun olanlarının ortaöğretim ve yükseköğretim kurumu oluşturmalarının desteklenmesi gibi düzenlemelerle bilgi ve teknoloji

retimine katkı sağlayacak insan gücünün yetiştirilmesi ve mesleki ve teknik eğitime önem verilmesi temel eğitim politikaları olarak belirlenmiştir (DPT, 1995).

Sekizinci kalkınma planında (2001-2005), üretken ve yaratıcı bilgi çağı insanı yetiştirmenin amaçlanması, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımının esas alınması, üretime dönük eğitim verilmesi, bilgisayar teknolojisinden yararlanılması, yükseköğretime giriş sınavlarında normal liseler ile meslek ve teknik lise mezunları arasında farklı değerlendirmelerin kaldırılması, yükseköğretime giriş sisteminin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun programlara yerleştirilmelerini ve fırsat eşitliğini sağlayacak şekilde düzenlenmesi gibi hedefler ve eğitim politikaları belirlenmiştir (DPT, 2000).

Dokuzuncu kalkınma planında (2007-2013), eğitim sisteminin geliştirilmesi amacıyla; öğrencilerin araştırma becerisini geliştiren müfredat programlarının tüm yurttta yaygınlaştırılması, yabancı dil öğretiminin etkinleştirilmesi, yükseköğretime giriş sisteminin öğrencinin ilgi ve yeteneklerini, okul başarısını göz önüne alan, müfredatla uyumlu bir yapıya kavuşturulması ve yükseköğretime hazırlık dershanelerinin özel okullara dönüştürülmesinin teşvik edilmesi eğitim politikaları ve hedefleri arasında yer almıştır (DPT, 2005).

Onuncu kalkınma planı (2014-2018), çerçevesinde benimsenen eğitim politikaları kapsamında ise ağırlıklı olarak teknolojinin eğitime dahil edilerek uzaktan eğitim uygulamaları ve Fırsatları Artırma ve Teknolojileri İyileştirme Hareketi [FATİH] projesi uygulamaları, erken yaşta dil eğitimi, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunlarının Türkiye İş Kurumu [İşKUR] tarafından düzenlenecek beceri eğitimlerinden faydalanmalarının sağlanması, eğitim müfredatının her gence en az bir sanat ya da spor dalında beceri kazandıracak şekilde düzenlenmesi ile bireylere çalışma hayatının gerektirdiği teknolojiyi kullanma bilgi ve becerisi kazanmaya teşvik edildiği, iletişim, liderlik, sanatsal ve sportif becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir (Kalkınma Bakanlığı, 2013).

Onbirinci kalkınma planında (2019-2023) ise kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlarda düzenlemeler yapılacağı, yükseköğretim kurumlarının kontenjenlerinin arz-talep dengesi, sektörün ve bölgenin beceri ihtiyaçları ve mevcut

programların asgari doluluk oranları dikkate alınarak belirleneceği belirtilmiştir (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

Kalkınma planlarında hedeflenen bu eğitim politikalarına rağmen Türk Eğitim Sisteminde hâlâ bölgeler arasında eğitimin nicelik ve nitelik yönünden eşitsizlikler olması, mesleki yönlendirilmelerde yetersizlik, finansman, bilgi teknolojilerinin müfredatla bütünleştirilememesi, istihdam sorunları ve kademeler arası geçiş sisteminde istikrarsızlıklar gibi sorunların devam ettiği ve eğitim politikalarının yetersiz kaldığı anlaşılmaktadır (Akça, Şahan ve Tural, 2017: 400-401).

Türkiye’de Milli Eğitim’in planlandığı, müfredat ve ihtiyaçlara göre çeşitli hedeflerin belirlendiği, siyasi otorite dışında eğitimcilerin katıldığı Milli Eğitim Bakanlığının en yüksek danışma kurulu olan Milli Eğitim Şuraları, eğitim politikalarımızın belirlenmesinde en önemli yasal kaynaklardan biridir. Kılıç ve Güven (2016: 597) Milli Eğitim Şûraları üzerine yaptıkları araştırmada alınan kararlarda yükseköğretim teması altında yükseköğretime geçiş alt temasının on şûrada gündeme geldiğini ve toplam otuz üç kez görüşüldüğünü tespit etmişlerdir. Bu da Türkiye’de yükseköğretime geçiş sorununun gündemdeki yerini hep koruduğunun göstergesidir.

İki Bin Yirmi Üç Eğitim Vizyonu’nda Türkiye Milli Eğitim Sistemi’nin temel politikasının bireyin kendini bilmesini ve tanımasını sağlamak olduğu belirtilmiştir. Bunu gerçekleştirmek amacıyla uygulamalı, esnek, kişiselleştirilmiş ve sistem yaklaşımına uygun müfredatın tasarlanması, sonuç ve süreç odaklı bütünlük bir ölçme ve değerlendirme anlayışı benimseneceği, öğrencinin tüm gelişimine yönelik e-portfolyo oluşturulacağı, okul türlerine göre yabancı dilin öğretiminin farklılaştırılacağı belirtilmiştir (MEB, 2019a) .

Milli Eğitim politikalarının belirlenmesinde, “Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak, milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak, nihai olarak da Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı haline getirmek” (METK, 1973) şeklindeki genel amacın dikkate alınması beklenmektedir. Oysa ki yükseköğretime

geçiş, eğitimde bölgeler ve okullar arası başarı ve nitelik farklılıkları, istihdam sorunu, mevcut sınav sisteminin yarattığı sosyal, psikolojik ve eğitsel sıkıntılar düşünüldüğünde Türkiye’de mevcut eğitim politikalarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği görülmektedir.

1.2. Türkiye Eğitim Sistemi’nde Okul Kademeleri

Türkiye’de eğitim kademeleri okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde sıralanmıştır (METK, 1973). Bu çalışmada okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kademesi, ortaöğretim öncesi eğitim başlığı altında, ortaöğretim ve yükseköğretim ise ayrı başlıklar altında incelenmiştir.

1.2.1. Ortaöğretim Öncesi Eğitim

Türkiye’de ortaöğretim öncesi kurumları, okul öncesi ve ilköğretim kurumlarından oluşur. Okul öncesi eğitim, anaokulu ve ana sınıfı kurumlarında verilmektedir (METK, 1973). Birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi Türkiye’de de okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır (Yıldırım, 2008: 105) ve bu eğitimin amacı, çocukların çok yönlü gelişimini, onları ilkokula hazırlamayı ve Türkçe’yi doğru ve güzel konuşmayı sağlamaktır. İlköğretim kurumları ise dörder yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile ortaokullar ve imam-hatip ortaokullarından oluşur. İlköğretim kurumlarında amaç; her Türk çocuğunun temel bilgi ve becerileri kazanmasını sağlamak, milli ahlak anlayışına uygun iyi birer vatandaş olarak yetişmesini sağlamak, öğrencileri ilgi ve kabiliyetleri doğrultusunda ortaöğretime hazırlamayı amaçlamaktadır (METK, 1973).

Türkiye’de ortaokuldan ortaöğretime geçiş sürecinde farklı isim ve sayıda, çoktan seçmeli sorulardan oluşan merkezi sınavlar uygulanmıştır. Ortaöğretime geçişte uygulanan sınavın adı 1997’de Liselere Giriş Sınavı [LGS], 2005’te Ortaöğretim Kurumları Sınavı [OKS], 2009’da Seviye Belirleme Sınavı [SBS], 2013 yılında ise Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş [TEOG] olarak değişikliğe uğramıştır. 2017’de alınan kararla TEOG kaldırılmış ve yerine ortaöğretim kurumlarının %90’ı için adrese dayalı yerleştirme ve geri kalan %10’u için ise merkezi sınav puanı [MSP] ile yerleştirme uygulamasına geçilmiştir. Türkiye’de ortaokuldan ortaöğretime geçişte merkezi sınav uygulamasına

başvurulması; okulların ve eğitim programlarının işlevsizleşmesi ve sınav stresi ve baskının artması gibi sorunların ortaya çıkmasına neden olduğu ve Türk Milli Eğitim Sistemi'nin temel ilkelerinden biri olan bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda rehberlik hizmetleri ile okullara yöneltme ilkesine ters düştüğü görülmektedir (Atılğan, 2018: 5-11).

1.2.2. Ortaöğretim

Ortaöğretim 15-18 yaş grubunu kapsayan ve ilköğretime dayalı en az 4 yıllık öğretim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarından meydana gelmektedir. Ortaöğretimin amacı, tüm öğrencilere ortak bir genel kültür vermek, birey ve toplum sorunlarını tanıtmak ve çözüm yolları aramak, yurdun sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunacak bilinci kazandırarak öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri doğrultusunda hem yükseköğretime hem de hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır (METK, 1973: 5106). Ortaöğretimde yöneltme başlığı adı altında yer alan yöneltmenin ilköğretimde başlayıp ortaöğretimde de devam ettiği söylenmesine rağmen Türkiye'de erken yaşta yönlendirme yapılmamakta bunun yerine ortaöğretimde doğrudan mesleğe yönelik yönlendirme yapılmaktadır. Bu durum da yöneltme ilkesine ters düşmektedir (Akbaba ve Ekeren, 2014: 122).

Türkiye'de ortaöğretim: çeşitli programlar uygulanan Fen liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezleri, Çok Programlı Anadolu Liseleri ve eğitim kampüslerinden oluşur. Türkiye'deki çeşitli ortaöğretim kurumlarının amaçları incelendiğinde, Fen liseleri, fen ve matematik alanlarında öğrencilerin bilim adamı olarak yetiştirilmelerini; Sosyal Bilimler Liseleri, edebiyat ve sosyal bilimler alanlarında öğrencilerin bilim insanı olarak yetiştirilmelerini; Güzel sanatlar liseleri, güzel sanatlar alanında nitelikli insan yetiştirmeyi; Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında, sanayi, ticaret, tekstil gibi alanlarda ulusal ve uluslararası yeterlilikte nitelik işgücünün yetiştirilmesini, mesleki bilgi ve becerilerin güncellenmesini ve meslek ahlâkı, girişimcilik bilinci gibi değerlerle bireyin donatılarak istihdama hazırlanmasını; Anadolu İmam-Hatip Liselerinde ise, imamlık, hatiplik gibi dini hizmetlerin yerine

getirilmesine kaynaklık edecek gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2018b).

Türkiye’de Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, proje uygulayan eğitim kurumları ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin Anadolu teknik programları Bakanlık tarafından merkezi sınav puanı ile öğrenci alan okullar olarak kabul edilmiş ve bu okullarda öğrenim görmek isteyen öğrencilerin girdikleri merkezi sınav bir diğer adıyla Liseye Geçiş Sınavı [LGS] sonucu aldıkları Merkezi Sınav Puanı [MSP] ile kontenjan dahilinde kurumlara kayıt yapılmaktadır. MSP ile öğrenci alan kurumlar dışındaki diğer ortaöğretim kurumlarına ise il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerince belirlenen kayıt alanları içindeki kurumlara belirlenen kontenjanlar dahilinde yerleştirme yapılır. Öğrencinin ikamet adresi, okul başarı puanı, özürsüz devamsızlık yapılan gün sayısı gibi kriterlere bakılır (MEB, 2019b).

1.2.3. Yükseköğretim

Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğretim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amacı; “Atatürk milliyetçiliğine bağlı, hür ve bilimsel düşünce gücüne sahip, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda hem yurt kalkınmasını hem de geçimini sağlayacak bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve genel kültüre sahip vatandaşlar yetiştirmek, bilgi ve teknoloji üreterek gelişme ve kalkınmaya katkıda bulunmak amaçlanmaktadır” şeklinde belirtilmiştir. Türkiye’de yükseköğretim kurumları: Üniversite, yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyelerindeki fakülte, enstitüler, yüksekokullar, konservatuvarlar, araştırma ve uygulama merkezleri, meslek yüksekokullarıdır (Yükseköğretim Kanunu, 1981: 3). Türkiye’de 2017-2018 öğretim yılından itibaren yükseköğretim programlarına kabul edilecek öğrencilerin seçilmesi amacıyla Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM] tarafından Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS] yapılmasına ve adayların bu sınavdan aldıkları puan ile Ortaöğretim Başarı Puanı’nın [OBP] belli oranda hesaba katılması ile elde edilecek puana göre tercihlerinin alınacağı ve yerleştirmelerin buna göre yapılacağı belirtilmektedir (ÖSYM, 2019b). Türkiye’de yukarıda sözü edilen çeşitli sebeplerden kaynaklanan ve hâlâ devam eden yükseköğretime geçiş sorununa yönelik etkili ve kalıcı düzenlemelerin yapılabilmesi amacıyla yurtdışında başarılı ve süreklilik gösteren

yükseöğretime geçiş sistemleri ve politikaların incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.3. Dünyada Yükseköğretime Giriş Sistemleri

Bu bölümde Dünya’da yükseköğretime giriş sistemleri ve bu sistemlerin şekillenmesinde rol oynayan eğitim politikaları incelenmiştir. Diğer ülkelerde temel eğitim politikalarının ve eğitimden sorumlu olan kurumların neler olduğu, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş süreci uygulamaları ve nihai değerlendirme kriterleri incelenmiştir. Yükseköğretime geçiş sistemleri incelenen ülkelerin seçiminde farklı bölgelerden olmaları, yükseköğretime geçişte başarılı uygulamalar göstermeleri ya da yükseköğretime geçişte farklı uygulamalara sahip olmaları gibi kriterlere dikkat edilmiştir.

1.3.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde Yükseköğretime Giriş Sistemi

Amerika’da yüksek öğrenim kurumları yerinden yönetim sistemine dayalı eğitim sisteminin sonucu olarak her bir eyalet bünyesinde üniversiteler ve kolejler kendi özerk yapıları içinde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürürler; fakat yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçiminde birtakım ortak uygulamalara başvururlar. Yükseköğretime geçiş sürecinde yükseköğretim kurumları arasında kabul şartları değişkenlik gösterse de genel olarak, değerlendirmeye alınan hususlar şunlardır: Lise diploma notu, Bilimsel Yetenek Testi bir diğer adıyla Scholastic Aptitude Test [SAT] ve Amerikan Kolej Testi yani American College Testing [ACT] puanları, kişisel ve tavsiye mektupları, eğitim dışı sosyal ve kültürel aktivitelere katılımları, birebir mülakat, makaleler ve üniversitenin tercihleridir (The Dutch Organization for Internationalisation in Education [Nuffic], 2019: 11).

Amerika Birleşik Devletleri’nde [ABD] mevcut eğitim sisteminin temel politikası ve felsefesi, ezberci ve bilgi ağırlıklı eğitim sistemi yerine bağımsız bilgi edinme yöntemleri ve araştırma alışkanlıklarının kazandırılması, öğrencilerin farklı konularda dersler alarak geniş bilgi ve kültür birikimine sahip olması, ülkenin demografik yapısından kaynaklı çeşitli kültürlere karşı hoşgörölü bakış açısının ve farklı/değişen koşullarda kolay ve etkili çözümler bulabilme becerisinin kazandırılmasıdır. Buna ek olarak bir yıl içinde verilen ders sayısı az tutularak

öğrencilerin spor, satranç gibi faaliyetlere zaman ayırabilmesi ve öğrenci istediğinde ilgi duyduğu alanla ilgili ek ders alabilmesi sağlanmıştır (Akgün ve Şimşek, 2011: 24-25).

1.3.2. İngiltere’de Yükseköğretime Giriş Sistemi

İngiltere’de Eğitim Bakanlığı genel olarak ulusal eğitim hedeflerinin, eğitim politikasının ve planlarının hazırlanmasından sorumlu iken Yerel Eğitim Otoriteleri [LEAs] ve okullar ulaşım, personel geliştirme, eğitim süresi ve ders saatleri gibi konularda birlikte hareket etmektedirler. İngiltere’de eğitimde amaç; geniş kitlelere eğitim sağlamak yerine, eğitimde kaliteyi ilk sıraya koyarak yetenekleri erken yaştan belirlemek ve yönleltmektir. İngiltere’de üniversitelerin tamamının idaresi özel sektörün elindedir (Varol ve İmamoğlu, 2014: 408-409).

İngiltere’de yükseköğretim kurumları kendi kabul politikalarını ve her program için gerekli olan minumum giriş koşullarını belirlemekte özgürdürler. Bu yüzden her üniversitenin kendi öğrencisini seçme hakkı vardır. Yüksek öğrenim görmek isteyen bir öğrenci 11. sınıfın sonunda Genel Ortaöğretim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education [GCSE]) sınavına girer ve sınavdan aldığı notlarla, ideal olan İleri Düzey-Advanced Level (A-Level), yükseköğretim kurumlarına başvuru yapar. Tıp, Diş Hekimliği ve Hukuk gibi çok fazla talep edilen lisans programlarına öğrenci seçiminde ise yükseköğretim kurumları [HEIs], adaylara ek kabul sınavları uygulanabilmektedir (EuroEducation, 2019). Öğrenciler A, B, C, D ve E şeklinde notları ile Üniversite ve Kolejlere Kabul Servisi’ne bir diğer adıyla Universities and Colleges Admissions Service [UCAS] en fazla beş üniversiteye başvuruda bulunabilir. Tercih sonuçları öğrencilere UCAS aracılığıyla iletiliyor ve bazı üniversiteler adaylardan referans, mülakat, iş deneyimi ve niyet mektubu isteyebiliyor (Universities and Colleges Admissions Service [UCAS], 2019).

1.3.3. Almanya’da Yükseköğretime Giriş Sistemi

Almanya’da Federal bir eğitim sistemi mevcuttur ve yetki ve sorumluluklar eyaletlere aittir. Bütün eyaletlerde eğitim sisteminin yönetim ve denetiminden Eğitim Bakanlığı, valilik ve eğitim yöneticiliği sorumludur. Almanya eğitim sisteminde, herkesin eğitimden eşit şartlarda faydalanması ve sınıf farkı gözetilmeksizin herkesin ilgi ve yeteneklerine göre ortak ve ulusal eğitim için üst düzeyde öğrenim görmelerinin sağlanması ve gençlerin araştırma becerilerinin teşvik edilmesi amaçlanmaktadır (Federal Ministry of Education and Research [BMBF], 2019).

Almanya’da yükseköğretim kurumları üniversiteler, yükseköğretime bağlı yüksek okullar, sanat ve müzik yüksekokulları, yükseköğretim sistemi dışındaki kurumlardan (Berufsakademien, Fachschulen) ve Fachhochschulen (Uygulamalı Bilimler Üniversiteleri) oluşmaktadır (Eurydice, 2018a). Almanya’da üniversiteye giriş için Gymnasium (lise) seviyesinde öğrenim gördükten sonra lise bitirme sınavı olan Abitur sınavını geçmek gerekir. Abitur sınavını geçenler bütün üniversitelere ve tüm yükseköğretim kurumlarına başvurabilirler (Studying in Germany, 2019). Alman eğitim sisteminde erken yaşta ortaöğretime yönlendirme yapıldığından meslek lisesi öğrencisi kendisini üniversiteye gitmek zorunda hissetmemekte ve kendi eğitimine yoğunlaşmakta ve böylece ülkede nitelikli iş gücüne katkı sağlamaktadır (Koçak, 2012: 158-159).

1.3.4. Fransa’da Yükseköğretime Giriş Sistemi

Fransa’da 1989 yılında eğitim hareketi ile eğitim sisteminin genel amaçları; her öğrencinin planları doğrultusunda hedeflerini gerçekleştirebilmesini sağlamak, tüm öğrencilere yükseköğretime devam edebilmeleri için eşit olanaklar sunmak ve bireyleri Avrupalılık ve uluslararası işbirliği düşüncesiyle yetiştirmektir. Fransız eğitim sisteminin temel ilkelerini ise laik, parasız ve 16 yaşa kadar zorunlu eğitim oluşturmaktadır. Fransa eğitim sistemi temelde merkezi bir yapıya sahip olsa da bazı yetkilerini yerel yönetimlere vermiştir. Fransa’da yükseköğretim seviyesinde eğitim veren kurumlar üniversiteler, kolejlere hazırlık, kolejler ve araştırma merkezleri-enstitüler olmak üzere toplam dört gruba ayrılır (Gölpek ve Uğurlugelen, 2013: 73).

Fransa’da lise son sınıfta olgunluk sınavı, bakalorya (*Baccalauréat*) uygulanmaktadır. Öğrenciler bu sınavın sonucunda olgunluk sertifikası almaktadır. Bu sertifikayla Ulusal Yönetim Okulu gibi büyük okullar dışında diğer üniversitelere kayıt yapma hakkı kazanırlar (Eurydice, 2018b).

1.3.5. İtalya’da Yükseköğretime Giriş Sistemi

İtalyan Eğitim Sistemi, bağlılık ilkelerine ve eğitim kurumlarının özerkliğine göre düzenlenmiştir (Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca [MIUR]), 2018). İtalyan Anayasası’nda eğitim sisteminin yasal çerçevesi birkaç başlık altında belirtilmiştir. Bu başlıklar ; eğitimde özgürlük, devletin her kademe ve türdeki eğitim kurumları arasında bağlantı sağlama yükümlülüğü, üniversiteler, akademiler ve yüksek kültürel kurumların kendi bağımsız klavuzlarını oluşturma hakları ve ebeveynlerin çocuklarına eğitimi sağlama hak ve sorumluluğu (The Dutch Organization for Internationalisation in Education [Nuffic], 2015a: 6).

İtalya’da merkezi düzeyde eğitimden, Eğitim Bakanlığı [MIUR] sorumlu iken, bölgesel düzeyde eğitimden ise İl Okul Büroları ve Yerel Okul Büroları sorumludur. İtalya’da yükseköğretim kurumlarını; üniversiteler, Yüksek Sanat, Müzik ve Dans Eğitimi Enstitüleri, Yüksek Teknik Enstitüler ve Yükseköğretim Çevirmen Enstitüleri oluşturmaktadır (Eurydice, 2018c).

İtalya’da yükseköğretime geçişte öğrencinin yerine getirmesi gereken koşullar öğrencinin başvurduğu programa ve üniversiteye göre farklılık göstermektedir. Ancak yüksek öğrenim görmek isteyen tüm adaylar için ortak koşul, ortaöğretim bitirme diplomasına sahip olmaktır. Ortaöğretimi başarıyla bitiren bir öğrenci için başvuru süreci üç farklı şekilde gelişir: (i) ortaöğretimi başarıyla tamamlayan herkesin başvurabileceği programlar (ii) ortaöğretimi başarıyla tamamlayan ve ulusal düzeyde uygulanan standart giriş sınavında başarılı olanların başvurabileceği Tıp, diş hekimliği, mimarlık gibi bölümlerin yer aldığı programlar (iii) ortaöğretimi başarıyla tamamlayan ve üniversitelerin yerel düzeyde uyguladığı sınavda başarılı olanların başvurabileceği programlar (Durazzi, 2014: 1-2).

1.3.6. Danimarka’da Yükseköğretime Giriş Sistemi

Danimarka Eğitim Sistemi’nin temel amacı, Danimarka tarihini ve kültürünü bilen, demokratik hak ve sorumluluklarının farkında, analitik düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir (Koç, 2017: 304). Danimarka eğitim sisteminin temel özellikleri; herkes için eğitim, hayat boyu öğrenme ve özerk yönetim olarak belirlenmiştir (Eurydice, 2018d).

Danimarka’da yükseköğretimden Danimarka Yüksek Öğretim ve Bilim Bakanlığı (The Ministry of Higher Education and Science) sorumludur. Danimarka’da yükseköğretim kurumları; Akademik mesleki yüksekokulları, üniversite kolejleri ve üniversitelerden oluşmaktadır. Danimarka’da yükseköğretime geçişte ortaöğretim ağırlıklı yıl sonu not ortalaması [GPA] ve belli bir lisans programına yerleşmek için belli derslere ilişkin üniversitelerce uygulanan Giriş Yeterlilik Sınavında başarılı olunması gerekir (Ministry of Higher Education and Science, 2019: 16).

1.3.7. Finlandiya’da Yükseköğretime Giriş Sistemi

Finlandiya Eğitim Sistemi’nin temel amacı, ailenin gelirinden bağımsız olarak herkesin kaliteli bir eğitim almasını sağlamak ve aktif bir birey olarak gelişmesini desteklemektir. Bu yüzden Finlandiya’da okul öncesi eğitim, temel eğitim ve ikinci düzey eğitim ücretsizdir. Okullar arasında eğitim kalitesi açısından farklılıklar azdır (InfoFinland, 2019).

Finlandiya’da yükseköğretim kurumları, üniversiteler ve uygulamalı bilimler üniversitelerinden oluşur. Finlandiya’da yükseköğretime geçişte lise öğretimi sonunda uygulanan ulusal üniversiteye giriş sınavı “The Matriculation Examination” sonuçları ve enstitü, fakülte veya bölüm tarafından düzenlenen giriş sınav sonucu ve ortaöğretim ikinci devre bitirme belgeleri kullanılmaktadır. Üniversite giriş sınavı, yılda iki kez olmak üzere ilkbahar ve sonbaharda tüm liselerde aynı anda uygulanır. Sınav, öncelikle liselerde görev yapan öğretmenler tarafından değerlendirilir, ardından Ulusal Üniversite Sınav Kurulu üyelerinden oluşan denetmenler tarafından ayrıca değerlendirilir. Ulusal Üniversite Sınav Kurulu, Finlandiya Kültür ve Eğitim Bakanlığı tarafından seçilen üyelerden oluşur.

Başvurular doğrudan üniversitelere yapılır ve birden fazla üniversiteye başvuru yapılabilir. Her üniversite, kabul koşullarını ve alacağı öğrencileri kendisi belirler (Finish National Agency for Education, 2018).

1.3.8. Japonya’da Yükseköğretime Giriş

Japonya’da eğitim sisteminin idaresinden yerel yönetimler; eğitim politikaları, müfredat ve ders kitaplarının belirlenmesinde ise Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT]) sorumludur. Japonya Eğitim Sistemi’nin genel amacı, 1947 yılında kabul edilen Temel Eğitim Kanunu’na uygun olarak insan haklarına, sevgiye ve barışa saygı duyan, barışsever, demokratik ve kendine güvenen insanları yetiştirmektir (Saracaloğlu, Gündoğdu, Baydilek ve Uça, 2014: 427). Bu amaçla Japonya’da etkili ahlâk ve değer eğitimi, toplumsal dayanışma ve grup anlayışı, sağlam iş ahlâkı eğitim sistemine dahil edilmiştir (Ekinci, 2010: 46).

Japonya’da yükseköğretim kurumları; üniversiteler, yüksekokullar, teknoloji yüksekokulları ve mesleki eğitim yüksekokullarından oluşmaktadır ve bu kurumların herhangi birinde öğrenim görmek isteyen bireyler, ortaöğretim diplomasına sahip olmalı ve ortaöğretim sonunda merkezi giriş sınavına girmek zorundadırlar. Bu sınavdan aldıkları puan ve üniversitelerin kendi yapacakları değerlendirme ile kuruma kabul edilirler. Japonya’da herhangi bir yükseköğretim kurumuna yerleşemeyen adaylar bir sonraki yıl için Yobiko olarak bilinen üniversite sınavına hazırlık kurslarına katılırlar ve üniversiteye giriş sınavına tekrar hazırlandıkları yıl Ronin olarak adlandırılır (Nuffic, 2015b: 10).

1.3.9. Çin Halk Cumhuriyeti’nde Yükseköğretime Giriş Sistemi

Çin Eğitim Sistemi’nin temel amacı, 1986 Çin Zorunlu Eğitim Kanunu ve 1995 Çin Eğitim Kanunu çerçevesinde her yönüyle gelişmiş, iyi eğitilmiş ve belli ideolojik düşünceler doğrultusunda vatandaş yetiştirmektir. Çin Eğitim Bakanlığı, tüm kademelerde eğitimden sorumlu olmakla birlikte belirlediği eğitim politikaları ve stratejilerin uygulanmasından Eğitim Yönetim Bölgeleri sorumludur (Tanrısevdi ve Kıral, 2018: 225-228). Ayrıca Çin’de temel eğitimin amacı, iş gücü, eğitim ve yerel ekonominin gelişimini, tüm Çin vatandaşları için yaşam standartları, ahlaki

değerler ve kültürün geliştirmeye bütünleştirmek amaçlanmıştır (The Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016).

Çin Halk Cumhuriyeti'nde üniversitelere ve fakültelere devam etmek isteyen öğrenciler Ulusal Yükseköğretime Giriş Sınavı (Gao Kao)'ndan aldıkları puana göre üniversitelere giriş hakkını elde ederler (Cai ve Yan, 2017: 170; Nuffic, 2018a: 9). Sınav üç gün sürer ve sınavda Çince, Matematik ve Yabancı Dil zorunlu dersler ile bunlar dışında öğrenci seçmek istediği bölüme göre fen bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) ya da sözel alan (Tarih, Coğrafya ve Siyaset Eğitimi) kategorisindeki soruları çözer. Yükseköğretim kurumlarına yerleştirme, merkezi bir kuruluş tarafından gerçekleştirilir. Ulusal sistemde seçkin üniversitelere girişte yaşanan rekabet ve üniversite kontenjanlarının sınırlı oluşu öğrenciler ve aileleri için büyük bir stres kaynağıdır (Arabacı ve Karabatak, 2013: 127-128).

1.3.10. Rusya'da Yükseköğretime Giriş Sistemi

Rusya Eğitim Sistemi'nin genel amacı, 1922 Rusya Federasyonu Eğitim Kanunu çerçevesinde; evrensel değerlere, insan yaşamı ve sağlığını bireylerin gelişimine odaklanarak çalışkan, insan haklarına saygılı, doğayı, ailesini ve vatanını seven ve bilimsel bakış açısına sahip vatandaşlar yetiştirmektir (Başaran, 2005: 69). Ayrıca, eğitim sistemine yön veren temel prensipler ise evrensel erişim, kalite ve kişisel gelişimdir. Rusya eğitim sistemi, Rusya Federasyonu Anayasası, Rusya Federasyonu Eğitim Kanunu ve Devlet Programı'na göre düzenlenmiştir (The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), 2017: 1-2)

Rusya'da, yükseköğretim, üniversiteler, akademiler ve enstitüler aracılığıyla verilmektedir. Yükseköğrenim görmek isteyen bireyler ortaöğretimin sonunda lise bitirme sınavında başarılı olurlarsa yükseköğretime giriş için yapılan sınavlara katılırlar. Her üniversiteye kendi sınavını hazırlama ve değerlendirme yetkisi verilmiştir. Yükseköğretime geçişte öğrenci kabulü, üniversitelerin kendi yaptıkları sınavlara ortaöğretim bitirme sertifikasına ve mülakatlara dayanmaktadır (Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 2013).

1.3.11. İran’da Yükseköğretime Giriş Sistemi

İran’da 1979 yılında İran İslam Devrimi gerçekleştirilmiştir. Bunun etkisiyle ülkenin eğitim sisteminde amaç özellikle dini, mezhebi ve milli anlayışa sahip ve devletine bağlı tek tip insan modeli yetiştirmektir. İran eğitim sisteminin dayandığı temel ilkeler ise, Kur’an, sünnet, herkes için eğitim öğretim, bölgesel ihtiyaçları esas almak, eğitim kademeleri arasında uyumluluk, düşünme ve üretebilme yeteneklerini geliştirmek ve mesleki yönlendirmedir (Özlük, 2017: 753-754).

İran eğitim sisteminden Eğitim ve Öğretim Bakanlığı sorumludur. İran’da ortaöğretim sonrası eğitimden ise Kültür ve Yükseköğretim Bakanlığı ile Sağlık ve Tıbbi Eğitim Bakanlığı sorumludur. Ortaöğretim son sınıf öğrencileri bir yıllık hazırlık döneminin sonunda Konkur adlı ulusal merkezi üniversiteye giriş sınavına girerler. Bu sınavın sonucunda aldıkları puana göre üniversiteye yerleştirilirler (Arslan, 2018: 58-61). İran’da yükseköğretime geçişte kullanılan Konkur adlı sınavın başarısız olan gençler arasında umutsuzluk, kaygı, bıkkınlık gibi psikolojik problemlere sebep olduğu ve beyin göçüne yol açtığı araştırma sonuçları mevcuttur (Kamyab, 2008: 22-23).

1.3.12. İsveç’te Yükseköğretime Giriş Sistemi

İsveç Eğitim Sistemi’nin başlıca amacı, demokratik değerleri ön planda tutan, ülke çıkarları doğrultusunda yetişmiş insan gücü yetiştirmek, yenilikçi, hoşgörülü ve adaletli bireyler yetiştirmek ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaktır. Eğitimle ilgili kararlar Parlamento tarafından alınır. Alınan kararlar Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanır (Özdemir, Okan, Aktaş ve Tinkır, 2018: 25).

İsveç’te yükseköğretim kurumlarını devlete bağlı üniversiteler, yüksek okullar ve bağımsız yükseköğretim kurumları oluşturmaktadır. İsveç Yükseköğretim Kurulu, İsveç üniversitelerine ve yüksekokullarına kabulleri yönetmek ile sorumlu olan devlet kurumudur. İsveç’te ortaöğretimden yükseköğretime geçişte öğrenciler, ortaöğretimde aldığı derslerin puanları ya da Genel Öğrenme Yeteneği Sınavı (Sweedish Scholastic Aptitude Test [SweSAT]) sonuçlarına göre yerleştirilirler (Swedish Council for Higher Education, 2014: 10-13).

1.3.13. Güney Kore’de Yükseköğretime Geçiş Sistemi

Güney Kore’de Eğitim Sistemi, dört temel politika üzerine kurulmuştur. Bu politikalar şunlardır: Eğitimi uzun dönem kalkınma stratejisinin merkezine koymak, doğru kişileri öğretmen olarak yetiştirmek, bu kişileri etkili öğretmenlere dönüştürmek ve bilgi ve iletişim teknolojilerine eğitimde öncelik vermektir (Bermeo, 2014: 149). Güney Kore’de yükseköğretim kurumlarını; meslek yüksekokulları, üniversiteler, lisansüstü eğitim kurumları ve siber üniversiteler oluşturmaktadır (SudyinKorea, 2017).

Güney Kore’de üniversite eğitimine başvuracak öğrencilerin her yıl Kasım ayında yapılan ulusal üniversite yetenek sınavından (National University College Scholastic Ability Test [CSAT]) sınavından geçmeleri gerekir. Ancak, bazı üniversiteler öğrenci kabulünde CSAT puanlarının yanı sıra öğrencinin ortaöğretim ders notlarına, üniversitenin kendi yapacağı kabul sınavı puanına, portfolyolara, tavsiye mektuplarına, uygulamalı sınavlara ve müfredat dışı aktivitelere göre de değerlendirme yapmaktadır (Nuffic, 2016: 8-9).

1.3.14. Kanada’da Yükseköğretime Giriş Sistemi

Kanada’da her eyalet ve bölgede eğitimden sorumlu bakanlar vardır. Ancak, 1967’de kurulan Kanada Eğitim Bakanları Konseyi, eyaletlere ve bölgelere, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitim alanında alınacak kararlarda liderlik yapmakla sorumludur (Canadian Intergovernmental Conference Secretariat- SCICS, 2017).

Kanada’da yükseköğretim kurumlarını üniversiteler ve kolejler oluşturur. Üniversiteler ve Kolejler arasındaki temel fark ise üniversitelerde lisans ve yüksek lisans eğitimi sunarken, kolejlerde sadece lisans düzeyinde eğitim programları mevcuttur. Kanada’da yükseköğretime geçiş kriterleri kurumlar arasında değişiklik gösterse de öğrencilerin yükseköğrenime seçimi ve kabulünde temel kriter, lise diploması ve lise ders notlarıdır (Nuffic, 2018b: 13-15).

1.4. Bazı Ülkelerin Yükseköğretime Giriş Sistemlerinin Karşılaştırılması

Her ülkenin siyasi, sosyal ve eğitsel amaçları doğrultusunda yükseköğretime geçiş sistemi uygulamaları ve bireylerde aradığı koşullar farklılık göstermektedir. Çeşitli ülkelerdeki yükseköğretime geçiş sistemlerinin olgunluk sertifikası, merkezi giriş sınavı, lise bitirme sınavları, standart yetenek sınavları, çoklu sınavlar gibi uygulamalara sahip oldukları görülmektedir (Türk Eğitim Derneği [TED], 2010). Dünyada yükseköğretime geçiş sürecinde ülkelerin yönetim biçimleri, üniversite kontenjanları, ülkenin öncelikleri ve eğitim politikaları ile kültürü etkili olmaktadır. İngiltere, İran ve Güney Kore gibi kimi ülkelerde yükseköğretime giriş için merkezi sınav sonucu öncelikli iken Fransa'da olgunluk diplomasına sahip olmak Almanya'da ise ortaöğretim sonunda yapılan Abitur sınavında başarılı olunması gerekir (Gölpek ve Uğurlugelen, 2013: 68-76). Tablo 2'de bazı ülkelerin yükseköğretime giriş sistemleri karşılaştırılmıştır:

Tablo 2. Bazı Ülkelerin Yükseköğretime Giriş Sistemlerinin Karşılaştırılması

Ülkeler	Ortaöğretim Bitirme Sınavı	Merkezi Seçme Sınavı	Ortaöğretim Notları	Üniversitenin Yaptığı Sınav	Standart Yetenek Sınavı	Mektup, Mülakat
ABD			*		*	*
İngiltere	*	*	*			*
Almanya	*		*			
Fransa	*			*		
İtalya	*			*		
Danimarka	*		*	*		
Finlandiya	*	*				
Japonya		*				
Çin		*				
Rusya	*			*		*
İran		*				
İsveç	*		*		*	
G. Kore		*	*	*		*
Kanada			*			

* : Her ülkenin yükseköğretime geçiş sürecinde başvurduğu uygulamaları belirtmek amacıyla kullanılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, bazı ülkelerde yükseköğretime geçiş kriterleri bağlamında İngiltere, Almanya ve Fransa’da yükseköğretime girişte ortaöğretim bitirme sınavlarından alınan puanlar esas alındığı, İtalya, Danimarka ve Rusya’da ortaöğretim bitirme sınavı ve üniversitelerin kendi yaptığı sınavların puanı birlikte değerlendirildiği görülmektedir. ABD ve İsveç’te ise ortaöğretim notları ve standart yetenek sınavı puanı baz alınırken, Japonya, Çin, İran ve Güney Kore’de ise yükseköğretime girişte merkezi seçme sınavı uygulanmaktadır.

1.5. Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sistemi: Politikalar ve Uygulamalar

Eğitim politikaları, bir ülkenin önceden belirlediği amaçlara ulaşmak için eğitim programı, eğitim yönetimi, eğitim finansmanı ve personelin seçimi gibi kararlara kaynak olacak ilke ve kuralların bütünüdür. Eğitim politikalarının şekillenmesinde toplumun politik yapısı ve egemen ideoloji temel rol oynamaktadır (Özdem, 2015: 632). Eğitim politikaları da toplumsal yapıyı etkilemektedir. Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemine yönelik politikaların oluşturulmasında hem mevzuat hem de Kalkınma Planları ve Milli Eğitim Şuraları belirleyici olmaktadır.

Türkiye’de Yükseköğretim Kurulu [YÖK] ile Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] arasında koordinasyonsuzluk, eğitimde istikrarlı bir politikanının olmasını engellemiş ve bu durum ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sisteminde sürekli değişiklikler yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Örneğin, 1997 Temel Eğitim Reformu ile sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz eğitime geçilmiş fakat plansız uygulanan bu reform, ciddi bir derslik ve öğretmen açığının oluşmasına yol açmıştır. Benzer şekilde 1999 yılında yükseköğretime giriş sisteminde yapılan düzenlemeler ile Meslek ve İmam Hatip liseleri cazibesini kaybetmiş ve genel liselerdeki sınıf mevcutları artmıştır. İki bin iki yılında meslek lisesi mezunlarının meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş hakkı tanınmıştır. Fakat bu uygulamanın niteliği düşürdüğü yönünde eleştiriler yapılmıştır. Bunun sonucunda 2008 yılında sınavsız geçiş hakkı kaldırılmıştır (Aygün, 2015).

1.6. ÖSYM'nin Kuruluşu, Görev ve Yetkileri

Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 19 Kasım 1974 tarihinde, “Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÜSYM]” adıyla kurulmuş, 1981 yılında “Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]” adını almıştır. İki bin on bir yılında 6114 sayılı Kanun ile kurum idari ve mali özerkliğe sahip, özel bütçeli bir kamu kurumuna dönüşmüş ve kurumun adı “Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM]” şeklinde değiştirilmiştir. Geçerli, güvenilir ve adil ölçme, seçme ve yerleştirme hizmeti sunmakla görevli olan ÖSYM, tarihsel gelişme ve ülke ihtiyaçları doğrultusunda Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitimi Giriş Sınavı [ALES], Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı [YDS], Dikey Geçiş Sınavı [DGS], Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi yaklaşık 50 sınavın gerçekleştirildiği bir kurum haline gelmiştir (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], 2016).

1.7. Türkiye’de Yükseköğretime Giriş Sınavlarının Tarihçesi

Türkiye’de mezun olunan ortaöğretim kurumu türüne bakılmaksızın yükseköğrenim görmek isteyen her bireyin yükseköğretime giriş sınavına girmesi zorunludur. Merkezi sınavlar, her ne kadar eğitim sistemimizde yıllardır eleştirilse de eğitim sistemimizdeki yerini korumuştur/korumaktadır. Tablo 3’te Türkiye’de yükseköğretime giriş sınavının yıllara göre uygulanma biçimi ile ilgili bilgi verilmiştir.

Tablo 3. Türkiye’ de Yükseköğretime Giriş Sınavının Yıllara Göre Uygulanma Biçimi

Yıllar	Sınav Adı	Açıklama
1975-1980	ÜSS	Aynı günde tek oturumda gerçekleştirilmiştir.
1981-1998	ÖSYS	İki basamaklı sınav olarak uygulanmıştır.
1999-2005	ÖSS	İki basamaklı sınavın ikinci basamağı kaldırılmış ve tek basamaklı olarak uygulanmıştır.
2006-2009	ÖSS	Sınavda müfredat ağırlıklı değişiklik yapılmış ve bir basamakta uygulanmasına devam edilmiştir.
2010- 2017	YGS-LYS	İki aşamalı sınav uygulamasına geçilmiştir.
2018- halen	YKS	İki aşamalı olup, uygulama ve isim değişikliğine gidilmiştir.

Kaynak: Gürbüztürk ve Kıncal, (2018)

Tablo 3’te görüldüğü üzere, 1975’te ÜSS (Üniversitelerarası Seçme Sınavı) ile başlayan üniversiteye giriş sınavı uygulaması, 1981’de ÖSYS (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı) olarak devam etmiş, 1999-2009 arasında ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) şeklinde uygulanmış ve 2010’da YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) ve LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) şeklinde iki sınava dönüştürülmüştür. İki bin on sekiz yılında ise YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) olarak şimdiki şeklini almıştır. Geçmişten günümüze yükseköğretime geçiş için uygulanan sınavların ayrıntılı incelenmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür .

1.7.1. ÜSS (1975-1980)

Bin dokuz yetmiş beş yılından itibaren Türkiye’de yükseköğretime geçişte ÜSS (Üniversitelerarası Seçme Sınavı) adıyla tek aşamalı sınav uygulamasına başlanmıştır. ÜSS’de, Genel Yetenek, Matematik ve Fen Bilimleri, Türk Dili ve Edebiyatı ile Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil testleri uygulanmıştır. Adaylar, tercihlerine, ÜSS puanlarına ve kurumların kontenjanlarına göre ilgili programlara yerleştirilmişlerdir (Gürbüztürk ve Kıncal, 2018: 40).

1.7.2. ÖSS ve ÖYS (1981 -1998)

Bin dokuz yüz seksen bir yılından itibaren Türkiye’de yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavlar, ÖSS ve ÖYS adlarıyla iki basamaktan oluşmuştur. ÖSS basamağı Nisan ayında, ÖYS basamağı ise Haziran ayında uygulanmıştır. Bin dokuz yüz seksen iki yılından itibaren adayların diploma notları da Ortaöğretim Başarı Puanı [OBP] adı altında belli ağırlıklarla sınav puanlarına eklenmiştir (Kaya, 2014: 64). ÖSS, sözel ve sayısal bölümlerden; ÖYS ise Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil testlerinden oluşturulmuştur. Adayların, ÖSS Sözel, ÖSS Sayısal ve ÖSS Eşit Ağırlık olmak üzere üç standart puanı hesaplanmıştır. ÖSS’de başarılı sayılmada bu puan türlerinden en az birinden 105 veya daha yüksek puan alınması koşulu getirilmiştir. ÖSS puanı 120 ve daha yüksek olan adaylara ise ÖYS’ye girme hakkı verilmiştir (ÖSYM, 1998).

1.7.3. ÖSS (1999-2005)

Bin dokuz yüz doksandokuz yılında yapılan değişiklikle ÖYS kaldırılmış ve iki aşamalı sınav yerine tüm yükseköğretim kurumlarına seçme işlemi ÖSS ile yapılmaya başlanmıştır. ÖSS, sözel ve sayısal olmak üzere iki bölümden oluşan ve tek aşamalı bir sınavdır. Sözel bölümde, Türkçe ve Matematik alanlarından sorular yer alırken, sayısal bölümde Matematik ve Fen Bilimleri alanlarından sorular yer almıştır. ÖSS’de adayların ÖSS-SÖZ (Sözel Ağırlıklı ÖSS Puanı), ÖSS-SAY(Sayısal Ağırlıklı ÖSS Puanı) ve ÖSS-EA(Eşit Ağırlıklı ÖSS Puanı) olmak üzere üç tür ÖSS puanı hesaplanmıştır. ÖSS’de ilgili puan türünde 105 ve daha yüksek alan adaylar meslek yüksekokulları ile açıköğretim programlarına başvurabilme hakkı kazanırken, 120 ve daha yüksek puan alan adaylar ise lisans programlarına başvuru hakkını elde ederler. Adaylar, ÖSS puanlarına ağırlıklı ortaöğretim başarı puanının belli bir ağırlıkla eklenmesiyle elde edilen Y-ÖSS puanıyla ön lisans, açıköğretim ve lisans programına yerleştirilmişlerdir (ÖSYM, 1999).

1.7.4. YGS – LYS (2010- 2017)

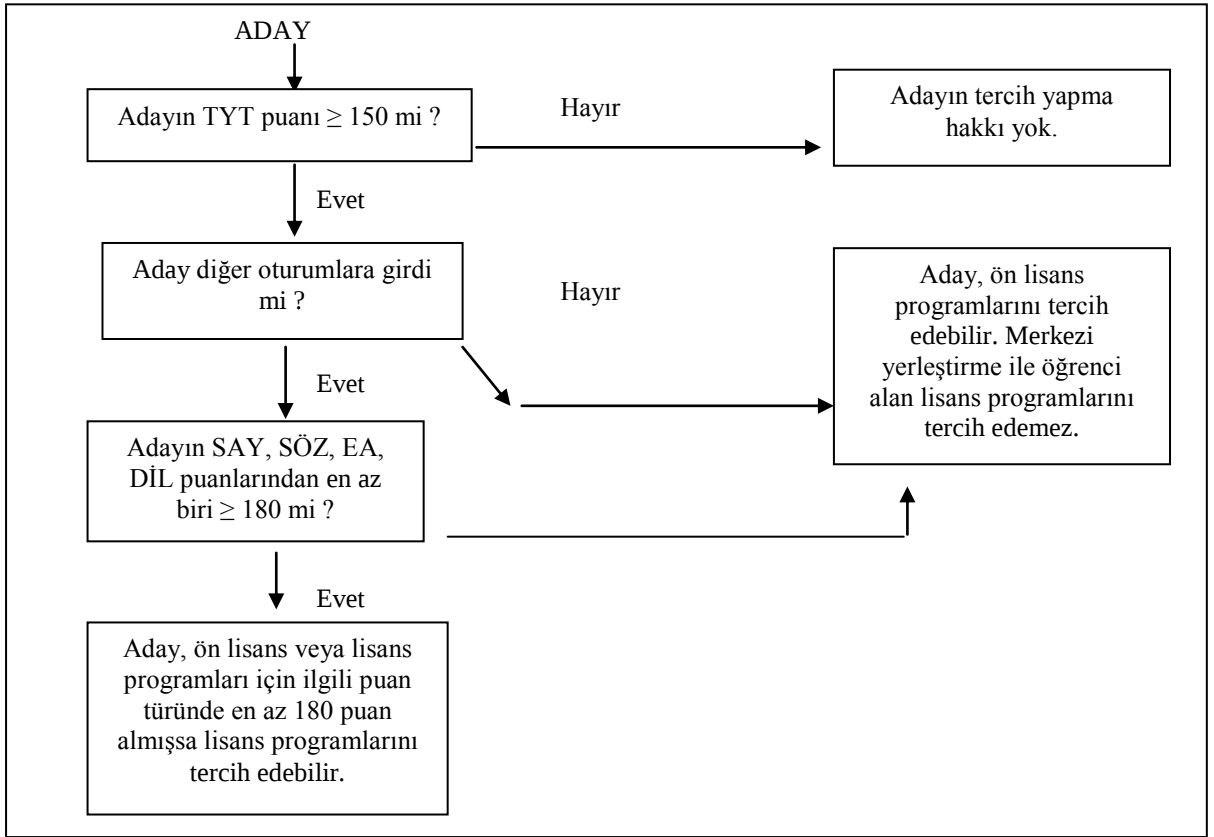
İki bin on yılından itibaren Türkiye’ de yükseköğretime geçişte iki aşamalı sınav sistemi olan YGS ve LYS sistemine geçilmiştir. YGS, Mart ayının son haftasında yapılan ve 160 soruluk bir nevi baraj sınavı olmuştur LYS ise öğrencinin alanı ile ilgili tüm konuların yer aldığı beş alandan oluşmuştur: (i) LYS 1: Matematik, Geometri sınavı. (ii) LYS 2: Fen Bilimleri -Fizik, Kimya, Biyoloji- Sınavı. (iii) LYS 3: Türk Dili ve Edebiyatı, Coğrafya 1 Sınavı. (iv) LYS 4: Sosyal Bilimler -Tarih, Coğrafya 2, Felsefe grubu- Sınavı. (v) Yabancı Dil Sınavı. Öğrencinin LYS oturumlarından aldığı puana YGS’den aldığı puanın yaklaşık %40’ı eklenerek yükseköğretime geçiş için kullanılacak tam puanı hesaplanmıştır (ÖSYM, 2010).

1.7.5. YKS (2018- Hâlen Devam Eden Sistem)

Türkiye’de yükseköğretime geçiş sisteminde en son yapılan 2017 yılı değişikliğiyle YGS ve LYS kaldırılmıştır ve Temel Yeterlilik Testi [TYT], Alan Yeterlilik Testleri [AYT] ve Yabancı Dil Testi [YDT] oturumlarından oluşan YKS

sistemi getirilmiştir. YKS, 2018 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu sınava, ortaöğretim kurumlarının son sınıfında olanlar veya ortaöğretim mezunları başvurabilmektedir. TYT, tüm adaylar için zorunludur. AYT ve YDT ise isteğe bağlıdır (ÖSYM, 2018a). Şekil 1’de sınavda elde edilecek puanlara göre tercih edilebilecek yükseköğretim programları hakkında bilgi verilmiştir.

Şekil 1. Sınavda Elde Edilecek Puanlara Göre Tercih Edilebilecek Yükseköğretim Programları



Kaynak : ÖSYM, 2018a. Yükseköğretim Kurumları Sınavı Kılavuzu.

Şekil 1 incelendiğinde, TYT’de 150 puan ve üzeri alan adaylardan SAY (Sayısal), SÖZ (Sözel), EA (Eşit Ağırlık) ve DİL–YDT (Yabancı Dil Testi)- puanları 180 ve üzeri olanlar, lisans programları ile birlikte TYT puanı ile öğrenci alan ön lisans programlarına başvurabildikleri; TYT’ de SAY, SÖZ, EA ve DİL puanları 150 ve üzerinde fakat 180’den düşük olan adayların ise sadece ön lisans programlarını tercih edebildikleri görülmektedir. Üç oturum şeklinde gerçekleştirilen YKS kapsam, süre, değerlendirme ve uygulama biçimi boyutlarının detaylı incelenmesi aşağıda verilmiştir.

1.7.5.1. Temel Yeterlilik Testi [TYT]

YKS'nin birinci oturumunda gerçekleştirilen TYT, tüm adaylar için zorunludur. TYT Türkçe, Sosyal Bilimler, Temel Matematik ve Fen Bilimleri testlerinden oluşmaktadır ve 135 dakika sürmektedir. TYT puanının hesaplanabilmesi için adayların Temel Matematik ve Türkçe testlerinin her birinden en az 0,5 ham puan almaları gerekir. TYT'de 150 puan ve üzeri puan alan adaylar, TYT puanı ile öğrenci alan yükseköğretim programlarını tercih edebilirken, TYT'de 150 puan ve üzeri alan adaylardan SAY, SÖZ, EA ve DİL puanları 180 ve üzeri olanlar hem ön lisans hem de lisans programlarını tercih edebilmektedirler. Ayrıca, TYT'den alınan 200 ve üzeri puan iki yıl süreyle geçerlidir. Üniversiteye yerleştirme puanları hesaplanırken Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) 0,12 katsayısı ile çarpılarak adayların sınav puanlarına eklenir (ÖSYM, 2018a). Tablo 4'te TYT puan türünün hesaplanmasında kullanılan testlerin soru sayıları ve ağırlıkları ile ilgili bilgi verilmiştir.

Tablo 4. TYT Puan Türünün Hesaplanmasında Testlerin Soru Sayıları ve Ağırlıkları (%)

Testler	N	%
Türkçe	40	33
Sosyal Bilimler	20	17
Temel Matematik	40	33
Fen Bilimleri	20	17
Toplam	100	100

Tablo 4' te görüldüğü üzere, TYT Puan türünün hesaplanmasında Türkçe ve Temel Matematik testlerinin ağırlığı %33 iken, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri testlerinin ağırlığı %17'dir. Ayrıca, TYT 'de adaylar, Türkçe ve Matematik testlerinden 40'ar soru, Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri testlerinden 20'ser soru sorulmaktadır.

1.7.5.2. Alan Yetiştirme Testleri [AYT]

AYT, lisans programlarını tercih edecek olan adayların girmesi zorunlu olan YKS'nin ikinci oturumudur. AYT'de Türk Dili Edebiyatı-Sosyal Bilimler-1, Sosyal Bilimler-2, Matematik ve Fen Bilimleri testleri yer almaktadır. AYT, 180 dakika sürmektedir (ÖSYM, 2018a). Tablo 5'te AYT puan türünün hesaplanabilmesi için ilgili testlerden alınması gereken minimum ham puan hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 5. AYT Puan Türünün Hesaplanabilmesi İçin İlgili Testlerden Alınması Gereken Minimum Ham Puan

Puan Türü	TYT		AYT	
	Türkçe Testi	Temel Matematik Testi	Matematik Testi	Fen Bilimleri Testi
SAY	2 testin ikisinden de ham puanı $\geq 0,5$		2 testin ikisinden de ham puanı $\geq 0,5$	
EA	Türkçe Testi	Temel Matematik Testi	Matematik Testi	Türk Dili ve Edebiyatı-Sosyal Bilimler-1 Testi
	2 testin ikisinden de ham puanı $\geq 0,5$		2 testin ikisinden de ham puanı $\geq 0,5$	
SÖZ	Türkçe Testi	Temel Matematik Testi	Türk Dili ve Edebiyatı-Sosyal Bilimler-1 Testi	Sosyal Bilimler-2 Testi
	2 testin ikisinden de ham puanı $\geq 0,5$		2 testin ikisinden de ham puanı $\geq 0,5$	
DİL	Türkçe Testi	Temel Matematik Testi	Yabancı Dil Testi	
	2 testin ikisinden de ham puanı $\geq 0,5$		Dil ham puanı $\geq 0,5$	

Tablo 5 incelendiğinde, adayın ilgili puan türünün (SAY, EA, SÖZ) hesaplanabilmesi için TYT'deki Türkçe ve Temel Matematik testleri ile AYT'deki ilgili alan testlerinin her birinden en az 0,5 veya daha fazla ham puan almış olmaları gerekmektedir (ÖSYM, 2018a).

1.7.5.3. Yabancı Dil Testi [YDT]

YDT, YKS'nin üçüncü oturumudur ve 120 dakika sürmektedir. YDT, Almanca, Arapça, Fransızca, İngilizce ve Rusça dillerinde yapılmaktadır. Her dil için ayrı soru kitapçığı bulunmaktadır. Sınavda adaylara başvuruda bidirdiği yabancı dile ait soru kitapçığı verilmektedir (ÖSYM, 2018a).

Tablo 6'da YGS/LYS (2017) ve YKS (2018) uygulamaları karşılaştırılarak her iki sistemdeki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılmalı bilgisi verilmiştir.

Tablo 6. YGS/LYS (2017) ve YKS (2018) Uygulamalarının Karşılaştırılması

Özellikler	YGS- LYS	TYT-AYT-YDT
Aylar	Mart-Haziran	Haziran
Haftasonu	3	1
Gün	5	2
Oturum	6	3
Puan Türü	18	5
Baraj Puanı	150 /180	150 /180

Kaynak : ÖSYM, 2018b. YKS Sıkça Sorulan Sorular: 1.

Tablo 6 incelendiğinde, yükseköğretime geçişte bir önceki sınav sisteminde (YGS-LYS) oturum sayısının ve hesaplanan puan türünün fazla olduğu; fakat her iki sınav sisteminde de baraj puanlarının aynı olduğu görülmektedir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın konusu ile ilgili veya araştırmaya kaynaklık edecek yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

2.1. Yurt İçi Araştırmalar

Arslan (1996), “Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş” adlı çalışmada literatür tarama yöntemiyle Cumhuriyetten günümüze Türkiye’de yükseköğretime geçiş konusundaki uygulamaları ve yükseköğretime geçiş sorunlarının nedenlerini araştırmıştır ve sorunlara yönelik önerilerde bulunmuştur. Türkiye’de yükseköğretim önündeki yığılmanın nedenlerinin ortaöğretimdeki yönlendirmenin yetersizliği, Türkiye’nin demografik yapısı, Türkiye’deki hızlı ekonomik ve toplumsal değişmeler ve gelişmeler, yükseköğretime karşı aşırı ilgi ve isteğin olması, ortaöğretimden sonraki iş yaşamının yeterince düzenlenmemiş olmasından kaynaklı insanların iş bulamamaları gibi sebeplerden kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sorunlara çözüm olarak ortaöğretimin sağlıklı bir yapıya kavuşturulması, mesleki ve teknik eğitimin yaygınlaştırılması, yükseköğretime yönlendirmenin erken yaşlarda başlanması gibi önerilerde bulunmuştur.

Kelecioğlu (2002), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavları ve Sınavın Öğrenimlerine Etkisi Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları, sınava çalışma yöntemleri ve sınavın okul öğrenmeleri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerini anket yoluyla araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, ÖSS’ye hazırlanma sürecinin öğrencilerin okul devamını ve okul derslerindeki öğrenmelerini olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, üniversite sınavının iki aşamalı yapılması konusunda öğrencilerin memnuniyetsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2006), “Üniversite Giriş Sınavının Üniversite Sınavına Giren Öğrenciler Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada Türkiye’de üniversiteye giriş sınavının, sınava giren veya girecek öğrenciler üzerindeki etkilerini, öğrencilerin eğitim ve devlet okulları hakkındaki fikirlerini araştırmıştır. Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde devlet okullarında verilen eğitimin yeterli görülmediğinden

öğrencilerin dershanelere yöneldiği, gelecekte iş sahibi olmak için üniversite okumanın şart olduğunu düşündükleri, ÖSS'ye hazırlanan öğrencilerin büyük çoğunluğunda stres, endişe, kaygı ve iletişim bozukluğunun ortaya çıktığı tespit edilmiştir.

Aydın (2008), “Orta ve Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sistemi : Bir Öneri” adlı çalışmada yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçmede kullanılan merkezi sınav sistemini literatür tarama yöntemiyle değerlendirmeyi ve yükseköğretime geçişte yeni bir model önerisinde bulunmayı amaçlamıştır. Çalışma sonucunda başarı testleri ile birlikte uygulanacak yetenek ve teşhis testlerinin sonuçlarına dayalı bir yönlendirme, sıralama ve seçme süreci, bireyin kendi gerçeği ile tanışmasını sağlayacağı ve yükseköğretime geçişte kullanılan merkezi sınavlara gerek kalmayacağı sonucuna varılmıştır.

Yılmaz ve Altinkurt (2011), “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada Türkiye Eğitim Sisteminin sorunlarına yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini araştırmıştır. Çalışma sonucunda Türk Eğitim Sistemine ilişkin sorunların en çok merkezi sınavlar, kalabalık sınıflar, ezberci eğitim, donanım ve fiziki yapı eksikliği ve mesleki teknik eğitim ile ilgili olduğu olduğu tespit edilmiştir.

Gölpek ve Uğurlugelen (2013), “Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de Yükseköğretime Giriş Sistemleri” adlı çalışmada teknik bir çerçevede Türkiye’de ve bazı ülkelerde yükseköğretime giriş sistemlerinin karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda tek bir giriş sisteminin olmadığı, ülkelerin yükseköğretime giriş sistemlerinde farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Habacı (2013), “Ortaöğretim 10., 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmada Türkiye’de uygulanan merkezi sınavların cinsiyete göre kaygı düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını öğrenci görüşlerine başvurarak araştırmıştır. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Dinç, Dere ve Koluman (2014), “Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler” adlı çalışmada son 50 yıllık dönemde Türk Eğitim

Sistemi içinde öğrenim görmüş çeşitli yaş gruplarından bireylerin kademeler arası geçişle ilgili deneyim ve görüşlerini inceleyerek gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğini ve bireyler üzerindeki etkisini görüşmeler yoluyla araştırmışlardır. Araştırmada, katılımcılar kademeler arası geçişte uygulanan sınavların kaçınılmaz olduğu fakat bireylerin ilgi ve yeteneklerini ölçmede yetersiz oldukları, ayrıca sınavların velilere özel ders, kurs gibi külfetler getirdiği ve okuldaki eğitim faaliyetlerini olumsuz etkilediği sonuçlarına varılmıştır. Bu olumsuzlukların ise seçeneklerin fazla olduğu bir sistemin uygulanmasıyla ortadan kaldırılabilceği tespit edilmiştir.

Kumandaş ve Kutlu (2014), “Yükseköğretime Öğrenci Seçmede ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Oluşturduğu Risk Faktörlerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri” adlı çalışmada YGS ve LYS’nin oluşturduğu risk faktörleriyle, ortaöğretim 10., 11. ve 12. sınıfa devam eden öğrencilerin okul başarısındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin arkasında yatan etkenleri araştırmışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul derslerine olan ilgilerinin azaldığı, sosyal etkinliklere daha az zaman ayırdıkları, başarısı yüksek olan öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça zamanlarının çoğunu test çözmeye ayırdıklarından aileleriyle ve arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin azaldığı, ailelerin kendilerine yaptıkları harcamalardan dolayı öğrencilerin kendi kendilerine baskı yaptıkları ve ailelerine karşı sorumlu hissettikleri tespit edilmiştir.

Kumandaş ve Kutlu (2015), “Yüksek Risk İçeren Sınavlar” adlı çalışmada Türkiye’de ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sınavlarının öğrenci ve velilerde kaygılı ve pahalı bir süreç olarak yaşanmasına ve bu sınavların Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (The Programme for International Student Assessment [PISA]) sınavı sonuçları da göz önüne alınarak olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Durmuş (2017), “Meslek Lisesi 12. Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygıları ve Beklentileri Üzerine Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmada meslek lisesi öğrencilerinin üniversite sınavına yönelik kaygı sebeplerini ve bu konuda beklentilerinin neler olduğunu görüşme yöntemiyle araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin üniversite sınavına hayat, ölüm gibi anlamlar yükleyerek sınavın büyük

bir stres kaynağı olduğu, zaman yönetimi konusunda güçlük çektikleri, önkoşul bilgilerinin yetersiz olduğu, çevreden destek göremedikleri, aile baskısının fazla olduğu, öğretmenlerin başarı beklentisinin düşük olduğu ve bazı öğretmenlerin öğrencileri değersiz gördükleri tespit edilmiştir.

ESAM (2017), “Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Temel Meselelerimiz” konulu çalıştay raporunda Türkiye’de yükseköğretime geçişle ilgili sorunlar üzerine uzman araştırmacı, ilim adamı, bürokrat, siyasi temsilci ve sivil toplum kuruluşları bir araya gelerek yükseköğretime geçiş hakkında müzakereler yapılmış ve yükseköğretime geçiş hakkındaki sorunlarla ilgili bir takım sonuçlara varılmıştır. Sonuç bildirgesinde ortaöğretimden yükseköğretime geçişte temel sorunlar olarak; öğretmen ve öğrenci arasında ahlaki bağın zayıfladığı ve bunun sınıf düzenini olumsuz etkilediği, ortaöğretimde verilen eğitimin analiz ve sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştiremediği, yükseköğretime geçiş sürecinin veli ve öğrencileri kaygılandırıldığı ve bunun da öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz etkilediği, meslek liseleri ile ilgili genel sıkıntıların hâlâ devam ettiği, yükseköğretime geçiş sorununun ancak ortaöğretimdeki eğitimin kalitesi ve etkili yönlendirme ile giderilebileceği, Türkiye’de hala arz-talep dengesizliğinin devam ettiği sonuçlarına varılmıştır.

Yılmaz ve Bülbül (2017), “Merkezi Sınavların Okul Türüne Yansımalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmada merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarını veli, öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak araştırmışlardır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, merkezi sınavların meslek liseleri dışında diğer okul türlerinde rekabet ortamı yarattığı, öğretmenlerde stres ve baskı yarattığı, öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme süreçlerini sınavların şekillendirdiği tespit edilmiştir.

Atılgan (2018), “Türkiye’de Kademeler Arası Geçiş: Dünü- Bugünü ve Bir Model Önerisi” adlı çalışmada Türkiye’de ortaöğretime ve yükseköğretime geçişin sorunlu olduğunu ve bu sebeple yükseköğretime geçişte sorunları önlemeyi amaçlayan yeni bir geçiş modeli önermeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda yükseköğretime geçişte önerilen model ile genel olarak öğrencinin akademik

başarısının yanı sıra gireceği yeterlilik ve bitirme sınavıyla öğrencilerin hem ortaokulda hem lisede okul eğitiminin öneminin artacağı belirtilmiştir.

Gürbüztürk ve Kıncal (2018), “Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sürecinin Analizi: Gelişmeler, Modeller ve Uygulamalar” adlı çalışmada Türkiye’de yükseköğretime geçiş sürecinin geçmişten günümüze geçirdiği değişimleri inceleyerek analizini yapmışlardır. Çalışma sonucunda, Türkiye’de arz-talep dengesizliği devam ettiği sürece yükseköğretime geçişte yeni model ve uygulamaların fayda vermeyeceği ve yeni arayışların devam edeceği belirtilmiştir.

Kılıç ve Çetin (2018), “Öğrencilerin Sınav Türü Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmada 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin sınav türü tercihlerini, bu tercihlere etki eden etmenleri belirlemeyi ve sınav kaygısının öğrencilerin sınav türü tercihleri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin en fazla çoktan seçmeli testleri ve en az yazılı sınavları tercih ettikleri ve öğrencilerin sınav kaygısı ile sınav türü tercihleri arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Maya ve Yakut (2018), “2018 Yılında İlk Defa Uygulanacak Olan Yükseköğretim Kurumları Sınavı Hakkında Lise Öğrencilerinin Görüşleri” adlı çalışmada YKS hakkında ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin görüşlerini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin YKS’deki oturum sayısının azaltılması, sınavın sadece 1 haftada tamamlanması ve ilk oturumdan alınacak 200 ve üzeri puanın iki yıl geçerli olması yönündeki değişiklikleri olumlu buldıkları fakat YKS’de soru sayısının azaltılması ve süre ile ilgili değişiklikleri ise olumsuz buldıkları tespit edilmiştir.

2.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Häkkinen (2004), “Do University Entrance Exams Predict Academic Achievement?” adlı çalışmada üniversitede akademik başarının yordanmasında üniversiteye giriş sınavlarının öngörme değerleri ile geçmiş okul başarısının göstergeleri arasında literatür tarama yöntemiyle karşılaştırma yapmıştır. Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde yükseköğretime giriş sınavlarının mühendislik ve sosyal bilimler alanlarında hem mezuniyet hem de yükseköğretim kurumunda alınan notların tahmin edilebilirliğini geçmiş okul

performansından daha iyi yordadığını ancak eğitim alanında geçmiş okul performansının, mezuniyetin daha iyi belirleyicisi olduğu tespit edilmiştir.

Card (2005), “Life and Death Exams in South Korea” adlı çalışmasında Güney Kore’de yükseköğretime geçiş sisteminin ve sınavların öğrencilere ve topluma etkilerini literatür tarama yöntemiyle araştırmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde Güney Kore’de Seul, Kore ve Yonsei adlı üç büyük yükseköğretim kurumlarına gitmek için öğrencilerin aile ve okul baskıları altında sınava hazırlanırken büyük bir mücadele verdikleri ve yükseköğretime giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerde psikolojik olumsuz sonuçlar yarattığı tespit edilmiştir.

Kamyab (2008), “The University Entrance Exam Crisis in Iran” başlıklı çalışmasında İran’da yükseköğretime geçiş sistemini, bu sistemde kullanılan merkezi sınavın yarattığı olumsuzlukları değerlendirmiştir ve yükseköğretime geçişte yeni yaklaşımlar sunmuştur. Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde İran’da yükseköğretime geçişte öğrenci seçmek için uygulanan merkezi sınavın çok zor ve katı oluşunun İran’da beyin göçüne sebep olduğu, sınavda başarısız olan öğrencilerde endişe, bıkkınlık ve umutsuzluk gibi psikolojik ve sosyal problemlere yol açtığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bu sorunlara çözüm olarak İran’da yetkililerin sınava alternatif olarak ortaöğretimde öğrencilerin son üç yıldaki ders notlarının ortalamasını alarak elde edilen puanı yükseköğretime girişte öğrenci seçme ve yerleştirmede kullanmayı düşündükleri belirtilmiştir.

Minarechova (2012), “Negative Impacts of High-Stakes Testing” adlı araştırmasında yüksek risk içeren sınavların ne olduğu, belli ülkelerde nasıl ortaya çıkıp geliştiği ve öğrenci, öğretmen ve öğrencilerin aileleri üzerindeki olumsuz etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde, yüksek risk içeren sınavların öğrenciler üzerinde rekabetçi öğrencilerin yetişmesi, ders notlarının düşmesi, öfke ve motivasyon düşüklüğü gibi olumsuz etkileri olduğu; öğretmenlerde ise müfredat yerine sınav kapsamına odaklanmalarına ve mesleki değer yargılarında azalmaya sebep olduğu; yöneticilerde ise okul sorunları ve ihtiyaçlarının göz ardı edilerek sadece sınav odaklı hazırlık ve uygulamalar yapmaya yönelmelerine sebep olduğu tespit edilmiştir.

Polesel, Dulfer ve Turnbull (2012), “The Experience of Education: The Impacts of High Stakes Testing on School Students and Their Families” adlı çalışmada yüksek risk içeren sınavların öğrenciler ve aileleri üzerine etkilerini araştırma raporları yardımıyla incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin sınıfta sınavda çıkacak alanlara önem verdiği, öğrencileri test tekniğini öğretmeye yöneldikleri ve yüksek risk içeren sınavların sınavda çıkmayan konulara derste pek yer verilmemesine sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, yüksek risk içeren sınavların öğrencilerin ileride modern dünyada ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerin gelişimini sınırlandırdığı ve daha alt düzey düşünme becerilerini kullanmaya teşvik ettiği tespit edilmiştir.

Prakhov ve Yudkevich (2012), “University Admission in Russia: Do the Wealthier Benefit from Standardized Exams?” adlı çalışmada Rusya’da aile gelirinin üniversite seçimi ve öğrencilerin yükseköğretime girişte sorumlu oldukları The Unified State Examination [USE] adlı sınav sonuçlarına etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda Rusya’da yükseköğretime hazırlanan öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyi ve the USE sonuçları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ekonomik geliri yüksek olan ailelerin çocukları yükseköğretime hazırlık kursları ve özel dersler aldıklarından yoksun ailelerin çocuklarına göre sınavda daha yüksek puanlar alıp daha iyi üniversitelere yerleştikleri sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Öğrenci ve öğretmen algılarına dayalı Türkiye’de yükseköğretime geçiş sisteminin etkilerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomonoloji) araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yönteminin seçilmesinin sebebi nitel araştırma modelinin bireylerin deneyimlerine yükledikleri anlamların ve sosyal olguların bağlı bulundukları çevrede görüşme yöntemi kullanılarak birinci elden bilgi edinilmesine olanak sağlaması olmuştur. Nitekim Merriam (2018: 14) nitel araştırmayı, “Bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl yapılandırdıklarını ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerini kavramaya çalışan araştırma yaklaşımı” olarak tanımlanmıştır. Olgubilim deseninin seçilmesinde ise olgubilim araştırmalarının belirlenen olguyu yaşayan bireylerden görüşme yoluyla olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarma” amacının yapılan araştırmanın amacıyla örtüşmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 71).

3.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Mardin ili ve Kızıltepe ilçe sınırları içerisinde bulunan üç ortaöğretim kurumunda -Anadolu, Mesleki ve Teknik Anadolu ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde- görev yapan 18 öğretmen ile bu okullarda öğrenim gören 18 lise son sınıf öğrencisinden oluşan toplam 36 kişilik bir çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür.

Çalışma grubu, amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, çalışılan olgu ile ilgili deneyime sahip birey sayısı çok ise araştırma sorusuna en iyi yanıt verebilecek katılımcıların seçilmesini kolaylaştırır (Saban ve Ersoy, 2017: 108). Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde ise, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak olguların olup olmadığını saptamak, ve bu çeşitliliğe göre problemin

farklı yönlerini ortaya koymak için probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 119).

Bu araştırmada yükseköğretime geçiş sistemi ile ilgili sadece lise son sınıfta okuyan öğrencilerin ve son sınıfların dersine giren öğretmenlerin seçilmesi, ölçüt örnekleme yönteminin; yükseköğretim olgusunun farklı ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin algılarının incelenmesi ise maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanıldığının göstermektedir. Çalışma grubuna ilişkin kişisel bilgiler Tablo 7 ve 8’de verilmiştir. Görüşleri alınan öğretmenlerin adları T1, T2 ... şeklinde; öğrencilerin adları ise S1, S2, S3 ... şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 7. Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin

Bilgiler

Kategori	Özellik	f
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	13
Eğitim Durumu	Lisans	10
	Yüksek Lisans	8
Branş	DİKAB	1
	Fizik	2
	Matematik	2
	Tarih	2
	Rehberlik	2
	Edebiyat	3
	Felsefe	1
	Coğrafya	1
	İHL Meslek Dersi	1
	Biyoloji	2
	Kimya	1
Kıdem	1-5 yıl	5
	6-10 yıl	8
	1 yıl ve üzeri	5
Okul Türü	Mesleki ve Teknik	6
	Anadolu	6
	İmam Hatip	6

Tablo 7’de öğretmenlere ait bilgiler incelendiğinde cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem ve okul türü açısından öğretmenlerin bilgisi yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla lisans mezunu oldukları, farklı branşlarda farklı kıdem yılına sahip oldukları ve her üç okuldan eşit sayıda öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir.

Tablo 8. Görüşmeye Katılan Öğrencilerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Kategori	Özellik	f
Cinsiyet	Kadın	10
	Erkek	8
Okul Adı	Anadolu	6
	Mesleki ve Teknik	6
	İmam Hatip	6

Tablo 8’de görüşmeye katılan öğrencilerin cinsiyet ve okul adı değişkenlerine ait bilgiler verilmiştir. Buna göre görüşmeye katılan öğrencilerin; 10’u kadın 8’i erkek öğrencilerden oluşmakta ve Anadolu, Mesleki ve Teknik ve İmam Hatip liseleri olmak üzere üç farklı okul türünde öğrenim gören öğrenciler yer almaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle veriler elde edilmiştir. Olgubilim modelinin kullanıldığı çalışmalarda genellikle görüşme yöntemiyle veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 71). Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından öğretmenler ve öğrenciler için ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak bireysel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce yükseköğretime geçişe yönelik alanyazın taranmış ve konu ile ilgili Ölçme Ve Değerlendirme uzmanının¹ görüşleri dikkate alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda öğretmen ve öğrencilere yükseköğretime geçiş sistemi uygulamaları ve yükseköğretime giriş sınavlarına

¹ Prof. Dr. Hülya KELECİOĞLU, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı.

ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik öğretmenler için dokuz ve öğrenciler için ise altı soru yer almaktadır (Ek: 2, 3).

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmaya ait yarı yapılandırılmış görüşme formları son halini aldıktan sonra araştırma izni alınarak veri toplama sürecine başlanmıştır (Ek: 1). Nitel araştırmada nesnel doğrulara tam anlamıyla ulaşmak mümkün olmasa da nitel araştırmaların niteliğini arttırabilecek bazı strajiler önerilmektedir. Bu bağlamda, “inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik” kavramları kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 277).

Bu amaçla şu çalışmalar yapılmıştır: (i) Görüşmelerin ders saatleriyle çakışmamasına özen gösterilmiş, görüşmecilerin kendini rahat ifade edebilmesi için okullardaki kütüphane, müdür yardımcısı odası, boş derslikler gibi sessiz ve sakin yerlerde görüşme yapılmasına dikkat edilmiştir. (ii) Görüşmelerin gönüllülük esasına uygun gerçekleştirilmesine özen gösterilmiştir. (iii) Soruları cevaplama görüşmecilere serbestlik tanınmıştır. (iv) Farklı algı ve bakış açılarını saptamak amacıyla farklı okul türündeki öğrenci ve öğretmenler ile farklı branşlardan öğretmenler seçilmiştir. (v) Veri kaybını önlemek amacıyla görüşme sonunda katılımcıların görüşleriyle ilgili kısa notlar yazmaları istenmiş ve izin veren katılımcıların görüşleri ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme verileri ile ilgili katılımcıların teyidi alınmıştır. (vi) Ses kaydı ile alınan veriler yazıya geçirilmiş, düzenlenmiş ve görüşme esnasında alınan notlarla karşılaştırılmış ve iki kişi tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilmiş olan verilerin birbirleriyle tutarlılığı ve uyumu incelenmiştir. Elde edilen veriler yorum katılmadan ve verinin özüne sadık kalarak aktarılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar toplanan veriler ile doğrulanarak ve alanyazınla desteklenerek araştırma sonuçları mantıklı bir çerçeveye oturtulmaya çalışılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Öncelikle yapılan tüm görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler “tırnak” içinde aktarılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma veri analizi yöntemlerinden betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır.

Betimsel analizde, elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. Araştırma da betimsel analiz kapsamında elde edilen bulgular önceden belirlenen görüşme sorularına göre tema, alt tema ve kodlara göre gruplandırılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İçerik analizinde ise elde edilen verilerin kodlanıp, ortak kodlardan yeni temalar oluşturulması ve bu temaların açıklanmaya çalışılması söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239-240). Nitekim yapılan bu çalışmada görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda ortak kodlar gruplanmış ve yeni temalar oluşturulmuştur.

4. BULGULAR

Araştırma elde edilen bulguları altı tema ve alt temalar altında bütüncül olarak vermiştir.

4.1. Türkiye’de Önceki Yıllarda Uygulanan Merkezi Sınavlara (YGS-LYS) İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları

Türkiye’de önceki yıllarda uygulanan merkezi sınavlara (YGS-LYS) ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algılarıalt tema şeklinde Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Türkiye’ de Önceki Yıllarda Uygulanan Merkezi Sınavlara İlişkin Öğretmen ve Öğrencilerin Algıları

Alt Tema	Kodlar	f (T*)	f (S*)	f (G*)
Kapsam	Soru sayısının fazla olması olumlu	2	2	4
	Konu sayısının fazla olması olumsuz	2	-	2
	Konu dağılımının yeterli olması	1	-	1
Uygulama	YGS-LYS arasında zaman olması olumlu	2	7	9
Biçimi	YGS-LYS arasında zaman olması olumsuz	1	-	1
	Sınavın kademeli yapılması olumlu	1	-	1
	Sınavın kademeli yapılması olumsuz	4	-	4
	Sınavın haftalara yayılması olumsuz	2	-	2
	Sınavda verilen süre az olması	1	2	3
Ölçme	Sadece bilgiyi ölçmesi	2	-	2
Yeterliliği	Bilgi ve yorum yapma becerisini ölçmesi	2	-	2

* T kısaltması öğretmen algıları için; S kısaltması öğrenci algıları ve G kısaltması da öğrenci ve öğretmen algılarının genel toplamını ifade eder.

katılımcılar tarafından olumlu görülürken, her iki gruptaki katılımcılar YGS-LYS arasında zaman olmasını olumlu bulmuştur. Öğretmen ve öğrencilerin sınavda verilen süreyi az buldukları görülmektedir. Katılımcı görüşleri ise alt temalar

şeklinde aşağıda açıklanmıştır. Katılımcıların YGS-LYS'nin kapsam, uygulama biçimi ve ölçme yeterliliğine ilişkin algıları alt temalar şeklinde aşağıda belirtilmiştir.

4.1.1. Kapsam (Soru/ Konu Sayısı)

Sınavın kapsamına ilişkin olumlu/olumsuz yönler üç maddede sıralanmıştır. İki öğretmen tarafından dile getirilen “*Sınavdaki soru sayısının fazla olması olumlu*” olduğu yönündeki görüş, iki öğrenci tarafından da vurgulanmıştır. T2, “*YGS-LYS’de alan sorularının fazla olması öğrencilerin kendi birikimini göstermesi daha verimliydi*” şeklinde görüş belirtirken, T3, “*Verimli bir çalışma dönemi geçirmiş öğrenci soru sayısının fazlalığından dolayı birikimini daha rahat gösterebiliyor*” demiştir. Bu maddeye ilişkin olarak S2, “*Konuların soru dağılımı YGS-LYS’de daha iyiydi en azından çalıştığımız konulardan geleceğinden daha emindik*” şeklinde görüş belirtirken, S6, “*YGS-LYS sınavlarının olumlu yanı, soru sayısının fazla olmasıydı*” demiştir.

Bu alt temada ifade edilen ikinci görüş ise “*Sınavdaki konu sayısının fazla olmasının olumsuz olması*” durumudur. T3, “*Konular çok fazlaydı ve öğretmenler ve öğrenciler yetiştiremiyordu*” şeklinde durumu ifade etmiştir. T17, “*Konular fazla olduğundan öğrencilere ağır bir çalışma yükü getirmekteydi*” şeklinde görüş bildirmiştir. Bu maddeyle ilgili araştırmaya katılan öğrencilerin hiçbirisi görüş bildirmemiştir. Konu dağılımına ilişkin ise sadece T1 önceki yıllarda uygulanan yükseköğretime geçiş sınavlarında konu dağılımının dengeli olduğunu ifade etmiştir.

4.1.2. Uygulama Biçimi

Bu alt temaya yönelik görüşler beş alt maddede toplanmıştır. Bunlardan ilki “*YGS-LYS arasında zaman olmasının olumlu olduğu*” ile ilgilidir. Bu maddeyle ilgili T1 ve T16, “*YGS-LYS arasında zaman olması iyiydi*” şeklinde görüş belirtirken uygulama biçimi alt temasına ilişkin öğrenciler tarafından en çok dile getirilen ortak görüş de “*YGS-LYS arasında zaman olmasının olumlu olması*” yönündedir. Bu durumla ilgili S9-10, “*Önce YGS’ye hazırlanıyorduk sonra LYS’ye daha iyi bir sistemdi*” şeklinde görüşlerini ifade ederken, S11, “*Birinin Mart ayında olup diğerinin Haziran ayında olması çok iyi, avantajlıydı*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. S12 de benzer şekilde “*YGS ve LYS arasında süre olması olumluydu*” diye görüş

belirtirken S14, “*Zaman açısından daha iyi bir sistemdi*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. S15-16 da “*YGS-LYS arasında süre uzundu ve bu sınavın olumlu yönüydü*” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Uygulama biçimine yönelik ikinci maddeye bakıldığında sadece T3, “*YGS-LYS arasında zaman olmasının olumsuz*” olduğu yönünde görüş belirtmiştir. T3, “*YGS-LYS arasındaki kısa zaman öğrencileri zorluyordu*” şeklinde yorumlamıştır. Bu madde ile ilgili öğrenciler görüş belirtmemiştir.

Bu alt temaya ilişkin bir diğer madde ise “*Sınavın kademeli yapılmasının olumlu olması*” ile ilgilidir. Bu maddeyle ilgili sadece T5 kodlu öğretmen “*Sınavın aşamalı ve alanlara göre ayrılmış olması öğrencinin bilgisini değerlendirmede faydalı oluyordu*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu maddeyle ilgili öğrencilerden görüş belirten olmamıştır.

Bu alt temanın üçüncü maddesi, “*Önceki yıllarda uygulanan sınavların kademeli yapılmasının olumsuz olması*” ile ilgilidir. Bu madde ile ilgili bazı görüşler şunlardır: T4, “*Sınavların birkaç aşamada yapılması kaygı düzeyini arttırıyordu.*” (T4). “*Önce YGS sonra LYS’nin uygulanması öğrencinin motivasyonunu kırabiliyor*” (T6). “*YGS-LYS uygulanması ağır bir sistemdi ve uygulanması uzun sürüyordu.*” (T12). “*YGS sınavının kötü geçmesi LYS’yi bırakmalarına sebep oluyordu.*” (T18).

Bu alt temanın bildirdiği son madde ise “*sınavın haftalara yayılması*” ile ilgilidir. Bu madde ile ilgili T5, “*Sınavın iki haftaya yayılması öğrencide stres ve kaygı düzeyini arttırıyordu*” demiştir. T8, “*Oturum sayısının fazla olması ve haftalara yayılması olumsuz*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu madde ile ilgili öğrenciler görüş belirtmemiştir.

YGS-LYS’de öğrencilere verilen süre kapsamında öğretmen ve öğrencilerin dile getirdiği madde ise “*sınavda verilen sürenin az olması*” olmuştur. Bu maddeyle ilgili T1, “*Süre iki saat değil dört saat olsa daha avantajlı olabilir*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bu maddeyle ilgili öğrencilerden S1 ve S16, “*Süre sıkıntısı vardı*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

4.1.3. Ölçme Yeterliliği

Bu alt temayla ilgili öğrenciler görüş belirtmemiştir; fakat öğretmenlerden ikisi sınavın sadece öğrencilerin bilgi düzeyini ölçtüğünü ve öğretmenlerden ikisi de sınavın sadece öğrencilerin bilgisini değil yorum yapabilme becerilerini de ölçtüğünü dile getirmişlerdir. Bu görüşler şöyledir: “*Bu sınav sadece bilgiyi ölçmekteydi ve bilgiyi ölçerek eleme yapıyordu.*” (T15). “*Seçilen soruların seçilişi itibariyle yorum yapmaya ve bilgiyi kullanmaya yönelik yetenekleri değil daha çok hazır bilgiyi belli kalıplarda sorularla uygulayarak bir nevi ezberden çözülebiliyor olması önemli bir sıkıntıydı.*” (T5). “*Öğrencilerin bilgilerini ve mantık yürütmelerini ölçebilen bir sınavdı.*” (T3). T10, “*YGS soruları yorum tarzı sorulardı.*” (T10).

4.2. Türkiye’de Yükseköğretime Geçişte Uygulanan Yeni Sınav Sistemi (YKS) ile ilgili Öğretmen ve Öğrenci Algıları

Yükseköğretime Geçişte Uygulanan Yeni Sınav Sistemi (YKS)’ye ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10. Yükseköğretime Geçişte Uygulanacak Yeni Sınav Sistemi (YKS) ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Algıları

Alt Tema	Kodlar	f (T)	f (S)	f (G)
Kapsam	Soru sayısının azaltılması olumsuz	6	2	8
	Branşlar arası soru dağılımı adaletsiz	5	-	5
Uygulama	Sınavın tek haftasonu yapılması olumlu	3	2	5
Biçimi	Sınavın tek haftasonu yapılması olumsuz	-	3	3
	Sınavın ders yılı sonu yapılması olumlu	1	4	5
	Sınav süresi az	-	4	4
	Sınav süresi yeterli	1	1	2

Tablo 10’da YKS çerçevesinde öğretmen ve öğrencilerin sınavın kapsamı ve uygulama biçimi alt temaları kapsamında görüş bildirdikleri görülmektedir. YKS’de

soru sayısının azaltılması ve branşlar arası soru dağılımı olumsuz, sınavın tek haftasonu yapılması çoğunluk tarafından olumlu görülürken, sınav süresi az bulunmuştur.

4.2.1. Kapsam

Bu alt temayla öğretmenlerce en çok dile getirilen madde “*soru sayısının azaltılmasının olumsuz*” olduğu görüşüdür. Bununla ilgili T1, “*Sınavdaki soru dağılımı açısından derslerin kapsam geçerliliği açısından soru sayısının azalması konu dağılımının eksikliğini dezavantaj olarak görüyorum.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. T3 ve T7, “*Daha dar kapsamlı bir sınav olması olumsuz yanı.*” demiştir. T4, “*Soru sayısının azalması kendi alanım için iyi olmadı.*” demiştir. T5-6, “*Soru sayısının azlığı kapsam geçerliliğini azaltıyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden S1, “*Soru sayısının azaltılması seçiciliği azaltmış oluyor ve kapsam konusunun da azaltılması kötü olmuş.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. S6, “*Soru sayısı az olduğundan daha seçici sorular sorulacak olması olumsuz.*” şeklinde belirtmiştir. Bu alt tema altında vurgulanan diğer bir husus ise öğretmenlerin “*sınavda soru dağılımında branşlar arasında dağılımın adil olmadığı.*” şeklindeki görüştür. Bununla ilgili T3, “*Sınavın Türkçe ve Matematik ağırlıklı olması diğer branşları olumsuz etkiler.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. T6 da “*Türkçe ve Matematik ön plana çıktı. Sözel öğrenciler için sıkıntılı. En dezavantajlı grup sözel öğrencileri oldu.*” demiştir. T11 de “*Derslerde adaletsizlik var.*” diye ifade ederken, T12, “*İlk giriş baraj sınavının Türkçe ve Matematik ağırlıklı olması fakat Tarih ve Coğrafya derslerinin soru sayısının az olması olumsuz yanı.*” demiştir. T18 ise “*Yeni sınav ile çoğu branşta soru sayısı azaltıldı ve bu durum olumsuz yanı oldu.*” diye görüşünü ifade etmiştir. Bu madde ile ilgili öğrencilerden görüş belirten olmamıştır.

4.2.2. Uygulama Biçimi

T7 ve T17, sınavın tek haftasonu yapılmasını olumlu buldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. T14 bununla ilgili görüşünü “*Sınavların bir gün arayla yapılması öğrencilerin okul derslerinden kopmamasını sağlamaktadır.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerden S2 ve S15 sırasıyla “*Sınavın aynı gün içerisinde olmaması bizim açımızdan daha iyi oldu.*” ve “*İki sınavı da iki gün içinde olup*

bitirebiliyoruz.” görüşleriyle değişikliği olumlu gördüklerini belirtirken S10-11 ve S16 ise sınavın tek haftasonu yapılmasını olumsuz bulduklarını “Sınavın iki gün içinde olması olumsuz.” şeklinde belirtmişlerdir.

YKS’nin ders yılı sonunda yapılacak olması her iki gruptaki katılımcılar tarafından çoğunluğu öğrenciler olmak üzere olumlu kabul edildiği görülmüştür. T1, *“Sınavın bir yıla yayılması olumlu.”* demiştir. Bu madde ile ilgili S11, S13 ve S16, sınav tarihinin ileriye alınmasının olumlu olduğunu belirtmişlerdir. S14 ise *“Zamanın uzatılması bizim için daha iyi oldu çünkü içerik bakımından çoğunluğun yetişmesi için gayret ve zaman gerekiyor.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

YKS’de verilen sınav süresi öğrencilerin çoğunluğu tarafından az görülürken öğretmen ve öğrencilerden birer kişi tarafından sınav süresi yeterli görülmüştür. Yeni sınav sisteminde verilen sürenin yeterli oluşu ile ilgili T3, *“TYT-AYT’de 15 dk fazla veriliyor ve öğrenciler için bu süre yeterli.”* demiş ve S1 de *“Süre sıkıntısı hafifledi. Eski sınav sisteminde 160 soru 160 dakika olması çok stresliydi. Zamanlama iyi olmuş.”* şeklinde ifade etmiştir. Sınavda verilen sürenin az olduğu yönünde görüş belirten S3-4, yeni sınavda birinci oturum için verilen sürenin az olduğunu belirtmişlerdir. S7 ve S11 ise sürenin kısa olduğunu ve sınavda daha fazla zamana ihtiyaçları olduklarını belirtmişlerdir.

4.3. Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sistemi ve Sınava Hazırlık Sürecinin Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetlerine Etkileri

Yükseköğretime geçiş sistemi ve sınava hazırlık sürecinin öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine etkileri Tablo 11’de sıralanmıştır.

Tablo 11. Türkiye’ de Yükseköğretime Geçiş Sistemi ve Sınava Hazırlık Sürecinin Öğretmenlerin Öğretim Faaliyetlerine Etkileri

Sıra No	Kodlar	f
1	Sınav konuları bazlı derse hazırlık yapma	4
2	Sınav konuları bazlı ders işleme	4
3	Değerlendirmede zorluk yaşama	2
4	Sınav kapsamı dışındaki derslerin geri plana atılması	4

Tablo 11 incelendiğinde, Türkiye’de yükseköğretime giriş sistemi ve sınavların öğretmenlerin derse hazırlık, ders işleme, değerlendirme faaliyetleri üzerinde belirleyici olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerden bazılarının Türkiye’de mevcut yüköğretime geçiş sisteminin sınav kapsamı dışındaki derslerin geri plana atılmasına sebep olduğu görülmektedir. Bu kodlara ilişkin katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sınava yönelik hazırlık yaparak derse girip dersi o şekilde anlatıyoruz.” (T3). *“Derslerde hem TYT hem de arada AYT konuları işleniyor.”* (T4). *“Özellikle son sınıf öğrencilerini sınava hazırlama ve o alanda çalışmalar yapma açısından bizlerin de hazır olması gerekmektedir.”* (T8). *“Öğretmenin temposu da en az sınava hazırlanan öğrenci kadar artmaktadır.”* (T14).

“Ders programlarında sınava yönelik ders işleme zorunluluğu çıkıyor.” (T2). *“12. sınıflarda biz ders işlerken öğrencilerin karşısına çıkabilecek şeyleri vermeye çalışıyoruz. Öğrenci kendisine sınavda lazım olmayacak şeyleri öğrenmek istemiyor öyle olunca da biz daha çok sınavda karşılına çıkabilecek sınava yönelik konuları anlatıyoruz.”* (T3). *“Derste sınavda çıkabilecek soru tarzlarına çok fazla yer verip hem ders konularını vermek hem de öğrencinin eksik olduğu TYT konularını ders içinde işlemek gerekiyor.”* (T14). *“Derste sorulan soruların çözümleri yapılıyor. Konular işlenirken çıkan sınav sorularına dikkat çekiliyor.”* (T15).

“Öğrenciler çok fazla okul sınavlarını önemsemiyor böyle olunca da sağlıklı değerlendirme yapamıyoruz.” (T3). *“Değerlendirme sürecinde sorular nispeten müfredatla doğru orantılı olduğu için zorluk yaşanmaktadır.”* (T5).

“Özellikle ilk etapta birinci oturumda Tarih konularının olmayacağı belirtilince öğrenciler biz neden bu dersi görüyoruz demeye başladılar. Sonradan Tarih soruları eklense de soru sayısı 5 olduğu için de derse olan ilgi arttırılamadı.” (T4). “ Sınav sisteminin değişmesi bir anda Tarih, Coğrafya ve diğer sosyal derslerini bırakıp Türkçe ve Matematik derslerine yönelmelerine neden oldu. Bu sefer bizim derslerimize olan ilgileri iyice düştü. Aman hocam sınavda zaten 5 soru geliyor ne olacak tarzında bir yaklaşım oluştu. Soru sayısı azaldığından öğrencinin gözünde işlevsiz dersler olarak görülüyor.” (T13). .“ Fizik dersi ile ilgili soruların soru sayısı az olduğundan motivasyon düştü.” (T17). “Kimya adına soruların azalmasından dolayı öğrencileri motive etmek güçleşti. ” (T18).

4.4. Yükseköğretime Geçiş Süreci ve Sınava Hazırlık Sürecinin Öğrencilere Etkisine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları

Yükseköğretime geçiş süreci ve sınava hazırlık sürecinin öğrenciler üzerindeki etkileri aşağıda tablolştırılmış (Tablo 12) ve açıklanmıştır.

Tablo 12. Yükseköğretime Geçiş Süreci ve Sınava Hazırlık Sürecinin Öğrencilere Etkisine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Algıları

Alt Temalar	Kodlar	f (T)	f (S)	f (G)
Sosyal Etki	Sosyal aktivitelerin kısıtlanması	5	7	12
	Çevreyle iletişimin kopması	3	-	3
Psikolojik Etki	Kaygı düzeyinde artış	7	4	11
	Yoğun stres yaşama	5	4	9
	Korku ve bunalım	-	3	3
	Uyku düzensizliği	-	1	1
	İçe kapanıklık	2	-	2
	Agresiflik ve sinirlilik	1	2	3
Eğitsel Etki	Derse karşı olumlu tutumlu geliştirme	-	3	3
	Derslerde zorlanma	-	1	1
	Sınavlarda zorlanma	-	1	1
	Devamsızlık	1	-	1
	Bilgi düzeyinde artış	2	-	2
	Derslerden kopuş	2	-	2
Veli-Öğretmen-Öğrenci İletişimine Etkisi	Destekleyici tutum sergileme	-	2	2
	Baskıcı tutum sergileme	6	5	11

Tablo 12 incelendiğinde, Türkiye’de uygulanan yükseköğretime geçiş sisteminin öğrenciler üzerinde en çok sosyal etkinliklerinin kısıtlanması, kaygı ile stres düzeyinde artış ve çevre baskısı yaratma gibi olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Eğitsel anlamda ise sınava hazırlık sürecinin öğrencilerin bilgi düzeyinde artışa ve derse karşı olumlu tutum geliştirme gibi olumlu etkileri olduğu da görülmektedir. Bunlara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda alt temalar altında verilmiştir.

4.4.1. Sosyal Etki

Sosyal etki alt temasında öğretmenlerin görüşleri sosyal etkinliklerin kısıtlanması ve çevreyle iletişimin kopması şeklinde iken öğrenci görüşleri sadece sosyal etkinliklerin kısıtlanması şeklinde sıralandığı görülmektedir. Sosyal etki alt temasında öğretmenlerce en çok dile getirilen sosyal aktivitelerin kısıtlanması

maddesi öğrenciler tarafından da en çok dile getirilen sorun olmuştur. Bu madde ile ilgili genel olarak öğrencinin uzun süre çalışmasının, sosyal etkinlikten uzak durmasına, gezilerden uzak kalmasına sebep olduğunu ve öğrencinin zamanla asosyalleşmesine sebep olduğunu belirtmişlerdir (T1, T7, T12). T3 kodlu öğretmen de “*Yüksek hedefi olan çocuklar tamamen sosyal hayatları bitiriyorlar. Yani sadece öğretime odaklanıyorlar. Sadece sınav konularını öğrenmek, soru çözmek, test çözmek ve yoğun bir çalışma temposunda oldukları için sosyalliğe pek zaman ayırmıyorlar.*” şeklinde ifade etmiştir. T14 ise “*Özellikle aile tarafından beklenti fazla olan öğrenciler sosyal hayatını (sinema etkinliği vb.) neredeyse sıfırlamaktadır.*” diye ifade etmiştir. Bu madde kapsamında öğrenciler sınava hazırlık sürecinde sosyal etkinliklerinin kısıtlandığını belirtmişlerdir (S1-4, S6, S16). S5, “*Sosyal açıdan hiç bir zaman içim rahat değil. Arkadaşlarımla bir sosyal aktivite yaptığım zaman bile vicdanım hiç rahat değil.*” demiştir. S13 ise “*Sosyal açıdan etkilendim. Arkadaşlarla fazla aktivite yapamıyoruz ve önceden sporla uğraşıyordum fakat sınava hazırlık sürecinde bırakmak zorunda kaldım.*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden üçü, öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde uzun süre çalıştıklarından çevreden uzaklaşıp çevreden kopuk bir yaşam sürmeye başladıklarını ifade etmişlerdir (T1 ve T4). T2 ise Türkiye’de sınav sisteminin yaşamdan kopuk, robotlaşmış bireylerin ortaya çıkmasına sebep olduğunu belirtmiştir.

4.4.2. Psikolojik Etki

Öğretmenler, sınava hazırlık sürecinin öğrencilerde yarattığı psikolojik etkileri; kaygı düzeyinde artış, yoğun stres yaşama, içe kapanıklık ve agresiflik ve sinirlilik olarak sıralamışlardır. Öğrenciler ise, sınava hazırlık sürecinin onlardaki etkilerini kaygı düzeyinde artış, yoğun stres yaşama, korku ve bunalım, uyku düzensizliği ve agresiflik ve sinirlilik şeklinde ifade etmişlerdir.

T2, T6, T15 kodlu öğretmenler sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin kaygılarının arttığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin kaygılarının artmasında sınava hayati anlam yüklemeleri, sınav tarihlerindeki belirsizlik, aile beklentisi gibi faktörlerin etkili olduğunu belirten öğretmen görüşleri de mevcuttur (T3-4, T14). T5

ise “*Yoğun kaygı yaşamaları eğitim başarılarını da olumsuz etkilemektedir.*” şeklinde ifadesiyle sınav kaygısının başarıyı düşürdüğünü vurgulamıştır. Kaygı ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde S1 ve S3 sınav kaygısının psikolojilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. S5 görüşünü “*Sınav kelimesini duyunca bile bir kaygı duyuyor insan. Şöyle ki çalıştığım halde acaba yapar mıyım? Yapamazsam ne olur?*” şeklinde ifade etmiştir. S18 de “*Sevdiklerimin bana olan güvenini yitireceğim kaygısı oluyor.*” demiştir.

Sınava hazırlık sürecinin yarattığı stres ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, sınav sisteminin öğrencilerde üst düzey strese sebep olduğunu belirtmişlerdir (T3, T8-9). T5, “*Yoğun stres yaşamaları eğitimde başarılarını olumsuz etkiliyor.*” demiştir. T12 ise “*Bu öğrenciler ameliyata girecekmiş gibi stres altındalar. Stres seviyeleri arttı.*” şeklinde görüşüyle sınavın ciddi bir stres kaynağı olduğunu belirtmiştir. Öğrenci görüşleri ise şöyledir: S10, S15 ve S17 kodlu öğrenciler sınav sisteminin kendilerinde stres yarattığını belirtmişlerdir. S9, “*Olumsuz stresin etkisinden dolayı iletişimde kopukluk oluyor.*” demiştir.

Yükseköğretime geçiş sınavlarına hazırlık sürecinin öğrencilerde yarattığı bir diğer olumsuz psikolojik sorun ise agresiflik ve sinirliliktir. T3, “*Öğrenciler sinirlenebiliyorlar, saldırgan olabiliyorlar bazen normal şartlarda söylemeyecekleri bir şeyi öğretmenlerine ve ailelerine söyleyebiliyorlar.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. S13 de “*Ailelerinin, öğretmenlerinin ve akrabalarının senden ümit bekleyen herkesin gözü sende ve onların emeklerini boşa çıkarmamak için çabalıyorum ve bazen olmuyor işte o zaman sinirleniyoruz, agresifleşiyoruz ve üzülüyoruz sonuçta*” şeklinde sorunu dile getirmiştir. S14 ise sorunu “*Bazen yapamayacağımı ve sinirlendiğimi hissediyorum*” şeklinde ifade etmiştir.

Psikolojik etki alt teması kapsamında öğrenci görüşlerinden farklı olarak öğretmenlerden ikisi öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde içine kapanık bir hâle büründüklerini belirtmişlerdir (T6-7). Ayrıca öğrencilerden üçü sınava hazırlanırken korku ve bunalım yaşadıklarını dile getirmişlerdir (S11-12, S16). S9 ise sınava hazırlık sürecinde uyku düzensizliği yaşadığını dile getirmiştir.

4.4.3. Eğitsel Etki

Eğitsel etki alt teması kapsamında öğretmen görüşleri devamsızlık, bilgi düzeyinde artış, ve derslerden kopuş olmak üzere üç maddede sıralanmıştır. Öğrenci görüşleri ise derslere karşı olumlu tutum geliştirme, derslerde ve sınavlarda zorlanma olmak üzere üç maddede sıralanmıştır.

Okul devamsızlığı ile ilgili olarak T6, “Özellikle özel öğretim kurslarına giden öğrencilerde dönem sonuna doğru devamsızlık artmaya başladı.” şeklinde görüş belirtmiştir. Ayrıca T6 ve T12, öğrencilerin yetememezlik duygusu ve iyi planlamayan çalışma sürecinden dolayı dönem ortasında dersten kopuşlarına şahit olduklarını dile getirmişlerdir. Sınava hazırlık sürecinin olumsuz etkileri ile ilgili S11, okulda mesleki derslerde düşüş yaşadığını ifade etmiş ve S16 ise okul sınavlarında zorlandığını belirtmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği olumsuzluklar dışında S1-2 ve S4 yükseköğretime geçiş sınavına hazırlık sürecinden olumlu etkilendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu durumu S1, “Beni derslere daha çok bağladı. Hangi alanda derste kendimi geliştirdiğimi fark ettim.” şeklinde ifade etmiştir. S4 ise “Eğitsel anlamda olumlu etkisi oldu. Konuları çalışırken aynı zamanda günlük yaşamımızda bazı olayların nasıl ve neden gerçekleştiğini öğrendik.” diye ifade etmiştir.

4.4.4. Veli-Öğretmen-Öğrenci İletişimine Etkisi

Sınava hazırlık sürecinin öğrencilerin ebeveynleriyle ve öğretmenleriyle olan iletişimini destekleyici ve baskıcı tutum sergileme şeklinde etkilediği görülmektedir.

Öğretmenler, sınava hazırlık sürecinde velilerin daha çok baskıcı tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir (T3-4, T6, T10, T12, T15). T3 görüşünü, “Bizim yöremizde özellikle çevredeki amca, dayı, komşu ve akrabaların çocuklarıyla kıyaslamalar çok oluyor. Veli de baskı yapıyor çok çalış diye. Yeri geliyor aileleriyle araları bozuluyor ya da velileri öğrenciye çok baskı yaptığı için öğrenci veliden uzaklaşıyor. Bu sorunları arada bizimle paylaşıyorlar ve biz de elimizden geldiğince onları rahatlatmaya çalışıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. T4 ve T12, velilerin bölge itibarıyla sınavlar ile ilgili çok bilgili olmadıklarını ve bu yüzden de çocuklarıyla iletişim sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir. T6, “Üzerlerinde baskı var ve yaptığımız

görüşmelerde öğrenciler aktarıyor, aileleriyle mesleğe karar verme sürecinde, hazırlık sürecinde aileleriyle çatışıyorlar. Ailenin beklentisi çok yüksek ve öğrenciyi buraya geldiği ilk yıl gibi düşündüğünden öğrenci 9. sınıfta belirlediği hedefi düşürünce çatışma çıkıyor. Öğrenci gerçeğiyle aile beklentisi çatışıyor. ” şeklinde ifade etmiştir.

Sınava hazırlık sürecinde veli-öğretmen-öğrenci iletişimi kapsamında öğrenci görüşleri iki gruba ayrılmaktadır. Öğrencilerden ikisi bu süreçte ailelerinin ve öğretmenlerinin destekleyici tutum sergilediklerini ifade ederken öğrencilerden beşi bu süreçte ailelerinin baskıcı tutum sergilediklerini ifade etmişlerdir. S5 görüşünü, *“Ailem asla bana baskı yapmıyor. Her zaman bana yardımcı oluyorlar. Maddi ve manevi her türlü yardımcı oluyorlar bana”* şeklinde ifade etmiştir. S14, *“Veli-öğrenci ilişkisi çok iyi, aile destekleyici oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu görüşlerin aksine öğrencilerden bazıları sınava hazırlık sürecinde ailelerinin sürekli sınavı hatırlatarak sınav baskısı yarattığını ifade etmişlerdir (S3, S11-12). Bazı öğrenciler ise öğretmenlerin baskı uyguladığını belirtmiştir (S16 ve S18). Bu duruma örnek olarak S18, *“Zaman zaman ailemle zaman zaman öğretmenlerimle kişisel sorunlar yaşadığımı söyleyebilirim. Sınavımın olduğunu her seferinde boğazımı sıkarmışçasına hatırlatmalarından sıkıntılar yaşadığım oldu.”* demiştir.

4.5 Yükseköğretime Geçiş sistemi veya Yükseköğretime Giriş Sınavı ile İlgili Öğretmen ve Öğrencilerin Oluşturduğu Metaforlar

Öğretmen ve öğrencilerin sınav sistemine yönelik oluşturdukları metaforlar Tablo 13’ te sıralanmıştır.

Tablo 13. Öğretmen ve Öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Sistemine veya Yükseköğretime Giriş Sınavına İlişkin Kategoriler ve Metaforlar Örnekleri

Alt Tema	Metafor	Alıntı	f (T)	f (S)
	Deniz	“Sınav adeta bir deniz. Öğrenciler de bu denizde yolunu bulmaya çalışan kelebekler misali.” (T2).	1	-
	Şarkı	“Bitmeyen bir şarkı gibi aslında onsuz yaşamak olmuyor ama bir yerden sonra bıkkınlık veriyor.” (T6).	1	-
Hayatın merkezinde, belirleyici	Gelecek	“Sınav, geleceğimdir, geleceğe benzer.” (S10).	-	1
	Yol ayrımı	“Sınav, yol ayrımına benzer. Ya sınava çalışırsın ya başkasının emrinde çalışırsın.” (S12).	-	1
	Sabır	“Üniversite sınavı, sabırdır. Sabredersen geleceğin kurtulur ama sabretmezsen geçemez ve üzülürsün.” (S13-14).	-	2
	Futbol maçı	“Penaltı vuruşları maçın sonuçlarını belirlediği gibi TYT-AYT hayatımızı belirleyecek.” (S16).	-	1
Rekabete zorlayan	Yarış	“Bu 2 milyon kişinin katıldığı, sadece belli sayıda kişinin kazanabileceği yarış.” (T3).	3	1
		“Ülkemizde sınavlar, yarış gibidir. öğrenciler yarışçılar gibi görülmekte birbirleriyle yarışa sokulmaktadırlar.” (T8).		
		“Yarış gibi, 100 metreyi 1 saniyede koşmak.” (T12).		
		“Ben yarışmaya benzetirdim.” (S8)		
	Bilgi yarışması	“Ben sınavı bir bilgi yarışmasına	-	2

		Benzetiyorum.” (S2) .		
		“Bilgi yarışması gibi herkes birbirini yenmek için yarış içindedir.” (S11).		
	At yarışı	“At yarışına benzetiyorum. Hızlı, bilgili ve rahat olan kazanır.” (S5).	1	1
		“Bu sınav sisteminde öğrenciler at yarışında gibi.” (T7) .		
Değişiklik gösteren ve belirsiz	Yapboz tahtası	Ülkemizde geçiş sistemi yapboz tahtası gibidir.” (T17).	2	-
		“Ülkemizde sınav sistemi yapboz gibi sürekli değişmektedir.” (T13) .		
	Göle maya çalmak	“Bu sınav göle maya çalmak gibi, ya tutarsa.” (S18).	-	1
Zorlu bir yol	Dağa tırmanış	“Sınav, dağa tırmanmak gibidir. Yanlış bir hamle sizi en başa götürür.” (S3).	1	1
		“Everest dağına tırmanmak gibi.” (T5).		
	Engelli Parkuru	“Sınav engelli parkuru gibi, her engelde birileri takılırken diğerleri devam ediyor.” (S4).	-	1

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenler ve öğrencilerin sınav sistemine ilişkin hayatın merkezinde ve belirleyici, rekabete zorlayan, değişiklik gösteren, belirsiz ve zorlu bir yol olmak üzere dört kategoride metafor kullandıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin sınav sistemine ilişkin en çok “yarış” metaforunu kullandıkları görülmektedir. Bunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri aşağıda alt temalar altında açıklanmıştır.

4.5.1. Hayatın Merkezinde ve Belirleyici

Öğretmenlerin Türkiye’deki sınav sistemine yönelik “deniz” ve “şarkı” metaforlarını; öğrencilerin ise “gelecek”, “yol ayrımı”, “sabır” ve “futbol maçı” metaforlarını kullandıkları görülmüştür. T2, sınavı denize benzetmiş, T6 ise sınavı bitmeyen bir şarkıya benzeterek bir süre sonra bıkkınlık verdiğini anlatmaya çalışmıştır. S13-14, sınavı sabır olarak görürken; S10, sınavı geleceği olarak görmüştür. S12, sınavı hayatını belirleyecek bir yol ayrımına benzetmiş ve S16 ise sınavı futbol maçına benzetmiştir.

4.5.2. Rekabete Zorlayan

Öğrenci ve öğretmenlerin sınav sistemine ilişkin en çok kullandıkları ortak metaforlar, rekabete zorlayan alt teması toplanmıştır. Öğretmenlerden T3, T8, ve T12 ve öğrencilerden S8 sınavı yarışa benzetirken, S5 ve T7 kodlu katılımcılar sınavı at yarışına benzetmişlerdir. S2 ve S11 ise yükseköğretime giriş sistemini bilgi yarışmasına benzetmişlerdir.

4.5.3. Değişiklik Gösteren ve Belirsiz

Türkiye’deki yükseköğretime giriş sisteminin sürekli değiştiğini vurgulamak için T13 ve T17, sınav sistemini yapboz tahtasına benzetmişlerdir. S18 ise, sınavın sürekli değiştiğini ve belirsizlik yarattığını anlatmak için Türkiye’de yükseköğretime giriş sistemini göle maya çalmak şeklinde ifade etmiştir.

4.5.4. Zorlu Bir Yol

Türkiye’de yükseköğretime geçişin zorluğunu anlatmak için T5 ve S3, sınav sisteminin dağa tırmanmak kadar zorlu bir yol olduğunu ifade etmişlerdir. T5, “Ülkemizde yükseköğretime geçiş sistemi, Everest dağına tırmanmaya benzer” şeklinde benzetmesiyle mevcut yükseköğretime giriş sisteminin ne denli zor olduğunu anlatmaya çalışmıştır. S3 ise, yükseköğretime giriş sistemini engelli parkuruna benzetmiştir.

4.6. Yükseköğretime Geçiş Sistemi veya Yükseköğretime Giriş Sınavı ile İlgili Öğretmen ve Öğrencilerin Önerileri

Öğretmenlerin ve öğrencilerin yükseköğretime geçiş sistemine yönelik önerilerine Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmen ve Öğrencilerin Yükseköğretime Geçiş Sistemi İle İlgili Önerileri

Alt tema	Kodlar	f (T)	f (S)	f (G)
Kapsam	Alan dersleri	-	2	2
	Ortak dersler ve değerler	2	-	2
Uygulama	Çoktan seçmeli	-	2	2
Biçimi	Açık uçlu	2	-	2
Üniversiteye	Sınavla	7	10	17
Kabul Şekli	Sınavsız	4	4	8
ve	Merkezi sınav puanı	7	-	7
Değerlendirme	İlgi ve yetenek bazlı	3	-	3
	Bölüm bazlı sınav puanı	2	-	2
	Okul türüne göre sınav puanı	-	5	5
	Genel değerlendirme	-	2	2

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmen ve öğrencilerin yükseköğretime geçiş sistemi ile ilgili önerileri kapsam, uygulama biçimi, üniversiteye kabul şekli ve değerlendirme şeklinde üç alt temada toplanmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğu yükseköğretime girişte sınav olması gerektiğini, yükseköğretime giriş sınavında öğrenciler sadece alanları ile ilgili soruların yer almasını isterken öğretmenler ortak derslerden ve değerlerle ilgili sorular olmasını istedikleri yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler sınavın çoktan seçmeli sorulardan oluşmasını isterken öğretmenlerden bazıları sınavın açık uçlu yapılması yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alt temalar altında ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

4.6.1 Kapsam

Katılımcı öğretmenlerden ikisi merkezi sınavlarda sadece bilişsel yetenekleri ölçen soruların değil değerleri de ölçen soruların yer alması gerektiğini ifade etmiştir (T13-14). Bu konuyla ilgili T14'ün kapsamlı bir açıklaması, “*Sınav sistemimiz öğrenciyi sadece sayısal, sözel ve eşit ağırlık yönünden değerlendirdiği için sınavın kapsamı yeterli olmadığını düşünüyorum. Vicdan, iş ahlakı gibi konuların da sınav sistemine dahil edilmesi daha uygun olur.*” şeklindedir. Öğrencilerin görüşleri ise sadece alanla ilgili soruların sorulması yönündedir (S3-4). Bu durumu özetleyen S4'ün görüşü, “*Bence kişi hangi daldaysa o dersle ilgili konulardan sorumlu olmalı. Açıkçası bir sözelcinin matematik, fen çözmesi veya bir sayısalcının sosyalden sorumlu tutulması pek mantıklı gelmiyor.*” şeklindedir.

4.6.2. Uygulama Biçimi

İki öğretmen, “sınavlarda çoktan seçmeli soruların kaldırılarak mantıksal akıl yürütme tarzı sorularla açık uçlu yapılmasını” istediklerini belirtmişlerdir (T2 ve T13). Öğrenci görüşleri ise sınavın çoktan seçmeli olması yönündedir (S3 ve S11).

4.6.3 Üniversiteye Kabul Şekli ve Değerlendirme

Öğretmenlerden yedisi yüksek öğretime geçişte merkezi sınavların kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir (T1-3, T6, T10, T13-14). T3 buna ilişkin görüşünü, “*Şu an için üllemizde yükseköğretime geçişte sınavsız pek mümkün değil. Sınava giren çok fazla öğrenci var ve üniversite yetmiyor*” şeklinde ifade etmiştir. T6, “*Şu koşullarda sınav şart çünkü bozuk eğitim sisteminin bir sonucudur bu sınav sistemi. Bu sebeple mutlaka bu bozuk sistemde bir sınav olacak*” demiştir. T14 ise sınavda okulda verilen sadece sayısal ve sözel derslerden değil aynı zamanda vicdan, iş ahlakı gibi konulardan da sorulacak şekilde sınavın uygulanmasını belirtmiştir. Öğrencilerden 10'u yükseköğretime girişin sınavla yapılması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir (S3, S6-7, S9, S11, S13-14, S16-18). Buna ilişkin olarak S3, “*Sınav mutlaka olmalı çünkü sayı çok fazla.*” demiştir. S14 ise, “*İçerik farklılaştırılarak sınav uygulanmalı.*” demiştir. Öğretmenlerden dördü yükseköğretime geçişte sınavsız geçişin mümkün olduğunu belirtmişlerdir (T7- 9, T12). T8'in “*Öğrencileri öncelikle sınav stresinden kurtarmak gerekiyor. Sınavdan*

ziyade yeteneklerine göre bir sistem olabilir.” ifadesi dikkat çekmektedir. Öğrencilerden dördü de sınavsız geçiş ile ilgili görüş belirtmişleridir (S2, S5, S8 ve S10). Bu öğrenciler 12 yıllık eğitim hayatlarının tek bir sınavla ölçülmesini doğru bulmadıklarını ifade etmişlerdir.

T1-3, T6, T10, T13-14, yükseköğretime geçişte yapılan merkezi sınavların puanının değerlendirmede kullanılması gerektiğini savunmuştur. Öğretmenlerden üçünün (T8- 9, T13) ifade ettiği diğer bir görüş ise “öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre değerlendirme yapılması ve yükseköğretime geçişte bunun baz alınması.” şeklindedir. T9 bu duruma ilişkin görüşünü, “*Her birey değerlidir. Çoklu zeka kuramına göre öğrenciler kanalize edilse üniversiteler alımı yeteneklere göre yapsa daha olumlu ve verimli olur. Nesil de daha kalifiye olur*” şeklinde ifade etmiştir. Bölüm bazlı sınav puanının esas alınması gerektiğine ilişkin ise T3 ve T6, Tıp gibi talebin fazla olduğu bölümlerde yükseköğretim kurumlarının kendi yapacağı sınavlarla yükseköğretime geçişin mümkün olduğunu ifade etmişlerdir.

Değerlendirmeye ilişkin öğrenci görüşleri ise okul türüne göre sınavların yapılması ve tüm eğitim hayatına yönelik genel değerlendirme yapılması şeklindedir (S13-14, S16-18). S14’un “*Her okula göre sınav değişik olabilir; çünkü aldığımız eğitimler çok farklı okul türleri nedeniyle ama üniversite sınavında aynı konulara tabi tutulmaktayız*” ve S18’in “*9. sınıfın dışında Coğrafya ve Biyoloji görmediğim için ve 1. oturumda her öğrenci bu derslerden sorumlu ama biz meslek liseliler bu dersleri görmediğimiz halde sorumlu olacağız.*” şeklindeki görüşleri öğrencilerin bu yöndeki isteklerini açıklamaktadır.

Tüm eğitim hayatının göz önüne alınarak değerlendirme yapılması gerektiğine ilişkin ise iki öğrenci görüş bildirmiştir (S2 ve S4). S2’nin “*Ben sınav sisteminin böyle sınavlar yerine bütün eğitim hayatımız boyunca değerlendirilmesini tercih ederdim; çünkü bütün 12 yıl boyunca çalışıp yalnızca bu sınava bağlı kalmamız doğru değil.*” şeklinde ifadesi bu durumu anlatmaktadır.

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölüm iki alt başlıkta ele alınmıştır.

5.1. Tartışma

Öğretmen ve öğrencilerin, eski sınavdaki diğer bir ifadeyle YGS-LYS'deki konu/soru sayısının fazla olmasını ve sınavlar arasında zaman olmasını olumlu olarak görürken, sınav süresinin az oluşunu ve sınavın kademeli yapılmasını olumsuz gördükleri yönündeki araştırma bulguları değerlendirildiğinde sınavlar arasında belli bir zamanın oluşunu olumlu görmelerinin sebebi öğretmenlerin ve öğrencilerin LYS konularını daha rahat yetiştirebilmeleri için bunu avantaj olarak gördüklerinin göstergesi olarak düşünülebilir. Öğretmen ve öğrencilerin sınavda verilen sürenin az olduğunu düşünmelerinin sebebinin ise sınavda kapsamın geniş ve soru sayısının fazla olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Eski sınav sisteminde öğretmen ve öğrencilerin soru sayısının fazla olmasını olumlu buldukları yönündeki araştırma bulgusu, Sarıca'nın (2019), ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun yeni sınav sistemindeki soru sayısının azaltılmasına ilişkin olumsuz algılarının bulunmasına yönelik araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Yükseköğretime geçişte uygulanan yeni sınav sistemi YKS'ye ilişkin olarak YKS'de soru sayısının azaltılması ve sınavın tek hafta sonu yapılmasının katılımcıların çoğunluğu tarafından olumlu bulunduğu, sınav süresinin azlığını, soru sayısının azaltılmasını ve sınavın değişmesini ise olumsuz buldukları şeklindeki araştırma sonuçlarının, Maya ve Yakut'un (2018) YKS'de oturum sayısının azaltılmasını, sınavın bir haftasonu bitirilmesinin lise son sınıf öğrencileri tarafından olumlu bulunması fakat sürenin yeterli bulunmamasına ilişkin araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca Türkiye'de yükseköğretime girişte sınav sisteminin sürekli değişmesinin yarattığı kafa karışıklığı, motivasyonun düşmesi gibi olumsuz sonuçlara ilişkin çeşitli kaynaklardan yayınlanan haberler (Hürriyet, 2017; İlke Haber Ajansı [İLKA], 2018; Uşak Gündem, 2017) ile yapılan bu çalışmada öğrencilerin sınavın değişmesini olumsuz buldukları sonucu tutarlılık göstermektedir. Yeni sınav sisteminin Türkçe ve Matematik ağırlıklı olması diğer branşlarda soru sayısının azaltılması ve soru sayısı azaltılan derslerin olumsuz

etkilenmesi öğretmenlerin kapsam geçerliliği yönünden olumsuz görüş belirtmesine neden olduğu düşünülebilir. Yeni sınav sisteminde sınavın art arda iki gün içinde yapılması ve ders yılı sonunda yapılması önceki sistemde sınavın haftalara yayılmasının verdiği stresi azaltacağından ve sınav öncesi çalışmalarına daha fazla zaman ayırabileceklerinden öğrencilerin sınavın uygulanma biçimi bağlamındaki değişiklikleri olumlu algılamalarına sebep olduğu düşünülmektedir.

Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemi ve sınava hazırlık sürecinin öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine etkilerinin olduğu bu araştırmanın diğer bir sonucudur. Bu süreçte öğretmenlerin ders hazırlıklarını ve ders içi uygulamalarını tamamen sınavda çıkabilecek konulara göre yaptıkları ve değerlendirme sürecinde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak araştırmada öğrencilerin sınavda çıkmayan dersleri geri plana attıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, lise son sınıfların dersine giren öğretmenlerin sınav baskısı altında olduğunun ve okul derslerinde müfredattan çok yükseköğretime giriş sınav konularının derslerinde belirleyici olduğunun ve okulların eğitim-öğretim işlevinin geri plana atılıp özellikle son sınıfta daha çok sınav odaklı eğitim veren kurumlara dönüştüklerinin de göstergesidir. Ayrıca lise son sınıf öğrencilerinin yükseköğretime giriş sınavını hayatlarının merkezine alarak okuldaki sınavları geri plana attıkları ve bunun da öğretmenlerin okulda sağlıklı bir değerlendirme yapmalarını engellediği düşünülmektedir. Öğrencilerin yükseköğretime giriş sınavlarında sorulan soru sayısını ve sınavda çıkan derslere göre okuldaki belli derslere önem verdikleri, diğer dersleri ise gereksiz gördükleri sonucunu diğer araştırmalarını sonuçları da destekler niteliktedir (Maya ve Yakut, 2018; Özyalvaç, 2010; Sözen ve Türksever, 2018). Ayrıca, öğrencilerin dersleri önemsemesinde derslerin sınavdaki soru sayılarının etkili olduğu söylenebilir. Nitekim alanyazın incelendiğinde merkezi sınav sisteminin öğretmenleri soru çözme odaklı öğretim yapmaya yönelttiği, okul müfredatının geri plana atıldığı ve bu durumun öğretmenlere fazla iş yükü getirerek kişisel-mesleki gelişimlerine zaman ayıramadıkları şeklinde olumsuz sonuçların tespit edildiği araştırmaların sonuçları arasında yer almaktadır (Dawson, 2012; Minarechova, 2012).

Sınava hazırlık sürecinin öğrencilerin sosyal etkinliklerinin kısıtlanması, kaygı ve stres düzeylerinin ve devamsızlıklarının artması, çevre baskısı yaşamaları, derslerde ve sınavlarda zorlanmaları şeklinde olumsuz etkilere yol açtığı belirlenmiştir. Nitekim yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınav sisteminin öğrencilerde stres, kaygı, bıkkınlık, sinirlilik gibi çeşitli olumsuz sonuçlar doğurduğunu tespit eden yurt içi ve yurt dışı araştırmalar da bu sonuçları desteklemektedir (Atılgan, 2018; Brockmeier ve Pate, 2014; Can, 2017; Card, 2005; Habacı, 2013; Kamyab, 2008). Öğrencilerin çevre baskısı yaşadıklarına ilişkin sonuç Card (2005) Güney Kore’de Seul, Kore ve Yonsei adlı üç büyük üniversiteye gitmek için öğrencilerin ciddi aile ve okul baskıları altında sınava hazırlanırken büyük bir mücadele verdiklerinin tespit edildiği araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Diğer yandan sınava hazırlanan öğrencilerde bilgi düzeyinde artış olduğu ve sınavda soru çıkan derslere karşı olumlu tutum geliştirdikleri de araştırmanın dikkat çekici sonuçları arasında yer almaktadır. Son sınıf öğrencilerinin üniversite sınavına hazırlık sürecinde sınava yönelik yoğun bir şekilde çalışmaları akademik bilgi seviyelerinde artışa sebep olduğu söylenebilir. Öğrencilerin özel öğretim kursu gibi okul dışında destekleyici eğitim kurumlarına gitmelerinin öğrencilerin okul devamsızlığının artmasına ve okul derslerinden kopuşuna yol açtığını söylemek mümkündür. Öğrencilerin derslerde ve sınavlarda zorlanmaları üniversite sınavını okuldan daha önemli görüp okul derslerini ve sınavları geri plana atmalarından kaynaklanmaktadır. Yükseköğretime geçiş sınavının okuldaki eğitim faaliyetlerini ve son sınıfta öğrencilerin okul ilgisini ve devamlılığını olumsuz yönde etkilediği birçok araştırmada da tespit edilen bir sonuçtur (Amrein ve Berliner, 2003; Dinç, Dere ve Koluman, 2014; Kelecioğlu, 2002; Kumandaş ve Kutlu, 2014; Özdemir, 2006; TED, 2010; Yılmaz ve Altinkurt, 2011; Yılmaz ve Bülbül, 2017).

Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemi ya da yükseköğretime geçiş sınavı bağlamında öğretmenlerin “yarış, yapboz tahtası” gibi metaforları kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin “gelecek, yol ayrımı, sabır ve futbol maçı” gibi benzetmeleri kullanmaları ise sınav sisteminin kader gibi algılandığını ve bu sınava hazırlık sürecinde sabırla çalışması gerektiğini göstermektedir. Bu da Türkiye’de sınav sisteminin bir araç olmaktan çok hayatın amacı ve belirleyicisi olarak

algılandığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu sınav kavramına ilişkin öğretmen ve öğrencilerin algılarının araştırıldığı pek çok araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Baş ve Kıvılcım, 2019 ; Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016 ; Durmuş, 2017 ; Koçak, Gül, Gül ve Bökeoğlu, 2017). Öğretmen ve öğrencilerin sınav sistemini en çok farklı türdeki yarışlara benzetmelerinin sebebi ise özellikle belli bölümlerde kontenjanların az olması ve sınava giren öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bunlara ilaveten öğrenci ve öğretmenlerin yapboz tahtası ve göle maya çalmak metaforlarını kullanması, Türkiye’deki sınav sisteminin sürekli değiştiğine ve belirsiz oluşuna dikkat çekmektedir.

Bu araştırmada, katılımcıların yükseköğretime girişte sınav yapılmasını istedikleri, yapılacak olan sınavın kapsamına klasik yapılacak sınavda değerlerin dahil edilmesini istediği, bazı katılımcıların -öğrenciler- ise sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşan alan derslerle ilgili soruların kapsama alınmasını istedikleri tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler ilgi ve yetenek bazlı yönlendirme ve bölüm bazlı sınav puanının kullanılması şeklinde; öğrencilerin ise okul türüne göre sınav yapılması ve tüm eğitim hayatının değerlendirilmesi şeklinde alternatif değerlendirme yöntemleri önerdikleri tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamındaki katılımcıların çoğunun sınav olmasını istemelerinin sebebi sınavın çok sayıda kişiye objektif şekilde uygulanabilmesinden ve diğer alternatif değerlendirme yöntemlerine güvenmemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Yükseköğretime girişte sınav yapılmasının gerekli olduğu pek çok araştırmada da vurgulanmaktadır (Arslan, 2004; Can, 2017; Gür ve Çelik, 2009; Kahraman, 2014; Kumandaş ve Kutlu, 2015; Özoğlu, 2012; YÖK, 2006; Zorlu, 2011). Öğretmenlerin sınavın içeriğine dair değerler ile ilgili öneride bulunmalarının sebebi okulların işlevinin sadece öğretim değil eğitim de olduğuna dikkat çekilmesi ve bunun da ancak sınavda sorularak öğrencilerin dikkatinin önemli ölçüde çekilebileceğinin düşünülmesi söylenilebilir. Öğretmenlerin açık uçlu soruların yer almasını istemelerinin sebebi sınavın öğrencileri mantıksal akıl yürütme ve yorum yapma becerilerini kullanmaya iteceği düşüncesi ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte çalışmaların varlığı da dikkat çekmektedir (Açıkgöz, 2012; Aydın ve Önder, 2010; Eşme, 2014; Kaya, 2014; Koçak, 2012; Salman, 2016). Öğrencilerin ise sınavın test

olmasını istemeleri Kılıç ve Çetin'in (2018) çalışmalarında belirttikleri gibi ezberci yöntemle soru çözmeye alışmaları ve sınavda heyecandan dolayı unuttuklarını seçeneklere bakarak daha kolay hatırlamalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerden bir kısmının merkezi sınavlar yerine alternatif değerlendirme yöntemleri üzerine önerilerde bulunmaları sınavların yükseköğretime geçişte yeterli görülmediğinin göstergesidir. Ada ve Üstün (2008) İsveç'te erken yaşlarda yapılan etkili yönlendirmenin etkisiyle öğrencinin yetenek ve kapasitesine uygun okul ve mesleğe yönlendirildiği ve böylece yükseköğretime gelmeden yığılma sorunun baştan önlendiği bir sistemin mevcut olduğu belirtilmesi yine öğretmenlerin sınavsız geçişe yönelik öğrencilerin yeteneklerine göre kanalize edilmesi önerisini desteklemektedir. Öğrencilerin okul türüne göre sınav yapılmasını istemeleri Türkiye'de meslek ve imam hatip liselerinde okuyan öğrencilerin sınava dezavantajlı girmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yükseköğretime geçiş sınavlarında Meslek ve İmam Hatip liselerinin başarı sıralamalarında son sıralarda yer aldığı pek çok araştırmada tespit edilmiştir (EARGED, 2008; ESAM, 2017; SETAV, 2018; Yılmaz ve Altınkurt; 2011; YÖK, 2006; Zorlu, 2011). Bütün bu sıralanan çalışmaların sonuçları öğrencilerin farklı programlar uygulanan liselerde tek tip sınavın uygulanmasının olumsuz olduğu ve okul türüne göre farklı sınavlar yapılması görüşünü desteklemektedir. Yükseköğretime geçiş sistemine alternatif olarak sunulan öğretmen görüşlerine paralel olarak Zorlu (2011: 25) Japonya'da ulusal yapılan baraj sınavının ardından adayların gitmek istedikleri üniversite tarafından yapılan sınava girdiklerini belirtmiştir. Bu bulgu yükseköğretime geçiş sınavının üniversiteler tarafından da yapılabileceği bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca, Erdem (2014: 9) yükseköğretim kurumlarının alacakları öğrencileri başvuranlar arasından kendileri gerekirse yapacakları sınavla seçebilecekleri önerisinde bulunmuştur. TED (2010: 83) Çekoslovakya'da her yükseköğretim kurumunun kendi kriterini ve sınav içeriğini belirlediğini belirtmiştir. Kısacası bu araştırmanın ve diğer araştırmaların sonuçlarından, Türkiye'de yükseköğretime geçiş sistemi ve uygulamaları konusunda sorunlar yaşandığı ve yükseköğretime geçişin sağlıklı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik bir takım önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

(i) Araştırma sonuçlarında Türkiye’de yükseköğretime geçişte sık sık ve ani yapılan değişikliklerin öğrencilerin zaten var olan sınav stresini ve sınav kaygısını arttırmasının yanı sıra öğrencide belirsizlik ve kafa karışıklığına sebep olduğu görüldüğünden Milli Eğitim Bakanlığının ve politikacıların yükseköğretime geçiş ile ilgili karar alırken bu durumu göz önüne alması ve ani ve yüzeysel değişiklikler yerine bilimsel verilere ve araştırmalara dayalı ve öğrencinin psikolojik durumunu etkilemeyecek şekilde kademeli değişikliklere gidilebilir.

(ii) Öğrencilerin farklı ortaöğretim kurumlarından mezun olmasına rağmen yükseköğretime giriş için tek tip sınava tabi olmalarının Meslek ve İmam Hatip liselerinde öğrenim gören öğrencilere ilişkin olumsuz sonuçları dikkate alınmalı ve tüm ortaöğretim kurumlarının son sınıfa kadar zorunlu dersler adı altında sınava yönelik dersleri görmeleri sağlanarak bu eşitsizliğin önüne geçilebilir.

(iii) Yükseköğretime geçişte illa bir sınav yapılacaksa bu sınavın kapsamında yapılan değişikliklerin öğretmenleri etkileyeceği ve öğrencilerin derse verdikleri değeri etkileyeceği sonucu göz önüne alınarak sınavda tüm dersleri kapsayan sorulara yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Böylece var olan sınav sistemimizde yer almayan İngilizce gibi derslerin de daha çok önemsenmesine ve üniversitede bu derslerde daha donanımlı gitmelerine zemin hazırlanmış olunur.

(iv) Türkiye’de mevcut yükseköğretime geçiş sisteminin özellikle ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin okuldaki sosyal ve sportif faaliyetlere katılımlarını azalttığından öğrencilerin katıldıkları faaliyetler de yükseköğretime girişte değerlendirmeye alınmalıdır.

(v) Lise son sınıf öğrencilerinde sınavın yaklaşmasıyla birlikte stres, kaygı, sinirlilik ve öfkelenme gibi olumsuz psikolojik sorunların ortaya çıktığı göz önüne alındığında özellikle son sınıf öğrencilerine yönelik konferans, seminer gibi rehberlik hizmetlerinin arttırılması ve gerekirse il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinden ya da

üniversitelerdeki uzman kişilerden yardım alarak rehberlik hizmetleri gerçekleştirilmelidir.

(vi) Lise son sınıf öğrencilerinin sınava hazırlık sürecinde yoğun çevre baskısı yaşadıkları bulgusuna dayalı olarak öğretmen ve velilere yönelik sınava hazırlık sürecinde etkili iletişim konusunda okul rehber öğretmenleri tarafından ya da Milli Eğitim Bakanlığının düzenleyeceği bölgesel seminerler verilmelidir.

5.2.2. Araştırmacılara İlişkin Öneriler

(i) Türkiye’de yükseköğretime geçiş sistemi ile ilgili sadece Anadolu, İmam Hatip ve Mesleki ve Teknik ortaöğretim kurumlarının yanı sıra diğer ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin görüş ve önerileri araştırılabilir.

(ii) Türkiye’de yükseköğretime geçiş süreci ve sisteminin öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkileri hakkında resmi okullarda gerçekleştirilen bu araştırmaya, özel ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci ve öğretmenlere uygulanarak görüşler arasında farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

(iii) Araştırma sadece Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki üç farklı ortaöğretim kurumuındaki öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine dayalı gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de yükseköğretime geçiş sisteminin etkilerine dair öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında bölgelerarası farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

(iv) Ölçme ve değerlendirme ile program geliştirme alanlarında uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda yükseköğretime geçişte nasıl bir model uygulanabileceği araştırılabilir.

(v) Yapılan araştırmanın nitel bir çalışma ürünü olduğu göz önüne alındığında farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile lise son sınıf öğrencilerinin Türkiye’ de yükseköğretime geçiş sistemine yönelik algılarına ilişkin nicel çalışmalar yapılabilir.

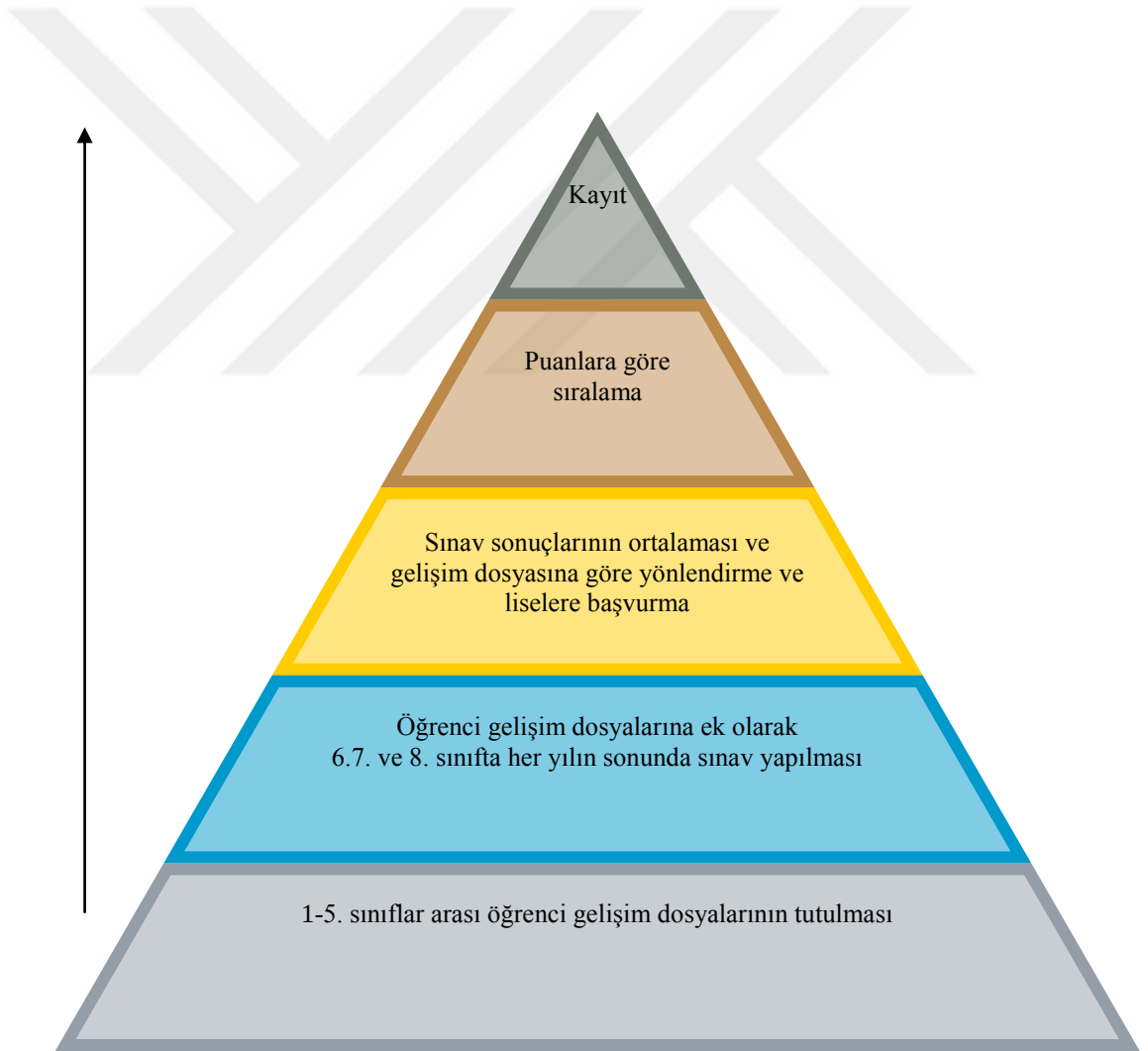
6. YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMİ İLE İLGİLİ MODEL ÖNERİSİ

Bu çalışmada, Türkiye’deki lise son sınıf öğrencileri ve son sınıfların derslerine giren farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılan görüşmelerin analizleri ve sonuçları, diğer ülkelerdeki yükseköğretime geçiş süreci politikaları ve sistemlerine yönelik yapılan araştırmalar ve konu ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırma ve çalışma sonuçları ele alınmıştır. Bunların ışığında bakıldığında, ne yazık ki geçmişten günümüze Türkiye’de sağlıklı, etkili ve kalıcı bir yükseköğretime geçiş politikasının ve sisteminin oluşturulamadığı söylenebilir. Bu nedenle bu bölümde yükseköğretime geçişte etkili bir model önerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Öncelikle okul eğitiminin birbirini etkileyen kademelerden oluşan bir sistem olduğu anlayışından yola çıkarak Türkiye’de yükseköğretim basamağına kaynaklık eden ortaöğretime geçiş sürecine yönelik model önerisi geliştirilmiştir. Bu amaçla ilkokul 1. sınıftan itibaren 8. sınıfa kadar sınıf ve diğer branş öğretmenlerinin, önceden alan uzmanları tarafından hazırlanacak ve öğrencinin çok yönlü yeteneklerinin değerlendirebileceği ölçek ve raporlardan oluşan öğrenci kişisel gelişim dosyalarını doldurmaları sağlanmalıdır. Bu dosyalar yıl sonunda okul rehberlik servisine teslim edilecek ya da e-okul sistemine işlenecektir. Ayrıca öğrencilerin 6. 7. ve 8. sınıfın sonunda her üç yılın sonunda gördükleri tüm derslerden bir kısmı çoktan seçmeli bir kısmı ise analitik düşünme becerilerini ölçen PISA sınavı gibi açık uçlu ama kısa cevaplı sorulardan oluşan bir sınav uygulanacaktır. Böylece öğrencilerin sadece bilgi ve kavrama düzeyindeki becerileri değil üst düzey becerileri de test edilebilir. İlköğretim sonuna kadar hazırlanacak öğrenci kişisel gelişim raporlarıyla 8. sınıfın sonunda öğrenciye ve öğrencilerin velilerine öğrencilerin yetenekleri ve başarıları ile ilgili kapsamlı bilgi verilerek ortaöğretime geçiş sürecinde iyi bir yönlendirme yapılması sağlanmış olacaktır.

Bahsedilen ölçeklerin ve öğrenci gelişim dosyalarının öğretmenler tarafından nasıl doldurulacağı ve okul rehber öğretmenleri tarafından nasıl değerlendirileceği konusunda öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığının düzenleyeceği alanında uzman kişiler tarafından hizmet içi eğitimler, seminerler verilecektir. Henüz yükseköğretime

devam eden öğretmen adaylarına ise son sınıfta buna yönelik bir dersin verilmesi sağlanacaktır. Ortaokul son sınıf öğrencilerinin ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesinde öğrencinin 6. 7. ve 8. sınıfın sonunda girdiği sınavların puanlarının ortalaması ve öğretmenler tarafından tutulan öğrenci gelişim dosyalarındaki veriler esas alınacaktır. Öğrenciler puanları ve dosyalarındaki bilgilere göre ortaöğretim kurumlarına başvuracak ve kontenjan dahilinde başvuruları değerlendirilerek kuruma yerleştirileceklerdir.



Şekil 2. Ortaöğretime geçiş sürecinde izlenecek adımlar.

Şekil 2’de görüldüğü üzere ortaöğretime geçiş sürecinde 8. sınıfa kadar öğrenci dosyalarının tutulması ve 6. 7. ve 8. sınıfın sonunda olmak üzere son üç yıl yapılacak sınavların ortalamasının alınması ve elde edilen sınav puanları ve öğrenci gelişim dosyaları ışığında ortaöğretime kayıt yapılması hedeflenmektedir.

Ortaöğretime geçiş süreci için geliştirilen model önerisinin avantajları; öğrencilerin erken yaşlarda yetenek ve ilgilerinin belirlenmesi, hangi alanlarda daha başarılı olduklarının test edilmesi ve bütün bu uygulamaların bilimsel verilere dayalı ve objektif ölçme araçlarıyla yapılması şeklinde sıralanabilir. Yükseköğretime geçiş sürecinde yaşanan sorunların temelinde ortaöğretim ve öncesi eğitim kademelerinde etkili bir yönlendirmenin yapıl(a)mayışının ve sadece çoktan seçmeli testlerden oluşan ortaöğretime geçiş sınav sisteminin varlığının önemli bir payı olduğu söylenebilir. Bu sınav yerine tamamen öğrenci odaklı ve öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlayan bir ortaöğretime geçiş modelinin geliştirilmesinin yükseköğretime geçiş sistemindeki sorunları azaltacağı düşünülmektedir. Bu modelin geliştirilmesinin ve etkili bir şekilde uygulanmasının, yükseköğretime geçiş sisteminin de değiştirilmesini/yenilenmesini zorunlu hale getireceği söylenebilir. Yükseköğretime geçiş süreci ile ilgili yeni bir model önerilmeden önce Türkiye’de yükseköğretime geçiş politikasında önceliklerin tespiti ve belirlenmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde tasarlanacak model amacına ulaşabilir ve yükseköğretimin kalitesi artırılabilir. Bu araştırma kapsamında, yükseköğretime geçiş sistemi için tasarlanan yeni model önerisi tasarlanırken şu kriterler öncelikli değerlendirilmiştir: Öğrencinin; (i) en az bir yabancı dile hâkim olması, (ii) mesleğin gerektirdiği alan bilgisine sahip olması, (iii) ortaöğretim başarı puanı, (iv) lisedeki sosyal ve kültürel faaliyetlere katılım ve başarı oranı ve (v) mesleğe psikolojik olarak hazır olması. Bu kriterler dikkate alınarak yükseköğretime geçiş sistemine ilişkin geliştirilen model önerisi şu şekildedir:

Öncelikle tüm ortaöğretim kurumlarında eğitim süresi hazırlık + 3 yıl olacaktır ve hazırlık sınıfında verilecek yabancı dil eğitiminin kapsamı ve öğretim yöntemleri ortaöğretim türüne göre değişiklik gösterecektir. Örneğin, Turizm ve Otelcilik lisesinde öğrenim gören öğrencilere akıcı konuşmaya, Sosyal Bilimler lisesinde öğrenim gören öğrencilere ise sosyal olaylar hakkında sunum, münazara yapma ve

etkili iletişim gibi becerilerinin kazandırmaya yönelik yabancı dil eğitiminin verilmesi öncellenecektir. Hazırlık sınıfından mezun olan öğrenciler 9. sınıfta Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Yabancı Dil derslerinin yanı sıra spor, sanat ve akademik alanlarından birer ders seçecektir. İlk yıl sadece bu derslerden uygulamalı sınavlar yapılacaktır ve öğrenciler her dersten birer proje üreteceklerdir. Dokuzuncu sınıfı başarıyla tamamlayan öğrenciler 10. sınıfta sadece seçtiği alanla ilgili derslerden, sosyal, sportif alanlarla ilgili birer dersten ve seçeceği 2. bir yabancı dilden sorumlu olacaktır. On birinci sınıfta yani son sınıfta ise öğrenci, sadece seçtiği alanla ilgili derslerin yanı sıra düşündüğü mesleğe yönelik ders seçimi yapabilecektir. Örneğin, 11. sınıfta öğrenci tıp alanında eğitim alıp doktor olmayı hedeflemişse biyoloji gibi derslerin yanı sıra öğrencinin anatomi, fizyoloji gibi mesleğe yönelik derslerden bir tanesini seçmesine imkan tanınacaktır. Bu şekilde öğrencinin üniversitede öğrenim görmek istediği meslek ile ilgili ön bilgiye sahip olması ve öğrencilerin yükseköğretime daha nitelikli ve donanımlı yerleşmesi sağlanacaktır.

Yükseköğretime geçiş sürecinde ise üniversitelerde ölçme değerlendirme uzmanlarının hazırlayacağı hem çoktan seçmeli hem de öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçecek açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşacak bir sınav uygulanacaktır. Bu sınav, 3 oturumdan oluşacak. 1.oturumda Zorunlu Dersler Testi [ZDT], 2.oturumda Alan Dersleri Testi [ADT], 3.oturumda ise Yabancı Dil Testi [YDT] uygulanacaktır. ZDT’de Türkçe ve Matematik 9.sınıf öğretim programlarında yer alan konular ile sözel ve sayısal akıl yürütme becerilerini ölçen 40’ar soru toplamda 80 soru yer alacaktır. ADT’de ise öğrenci, 10. ve 11. sınıfta seçtiği alanla ilgili derslerin öğretim programında yer alan konulardan her ders için 20’şer soru toplamda 80 sorudan sorumlu olacaktır. Örneğin, öğrenci 10. sınıfta sayısal alanla ilgili dersleri (Fizik, Kimya, Biyoloji ve İleri Matematik) tercih ettiyse sadece bu derslerin testlerinden sorumlu olacaktır. Öğrenci eşit ağırlık alanı ile ilgili dersleri (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya ve Felsefe) sadece bu derslerin testlerinden sorumlu olacaktır. Sınav ders yılı sonunda uygulanacaktır. YDT’de öğrencinin lise öğrenimi boyunca gördüğü ve kendisinin seçeceği bir Yabancı Dil dersinin ilgili öğretim programında belirlenecek konular temel alınarak öğrencinin yabancı dil ile

ilgili bilgi ve becerilerini test edecek 35 soru yer alacaktır. Yükseköğretime geçişte tasarlanan örnek sınavdaki oturumların sayısı, kapsamı ve soru sayılarına ilişkin bilgiler tablo 15’te verilmektedir.

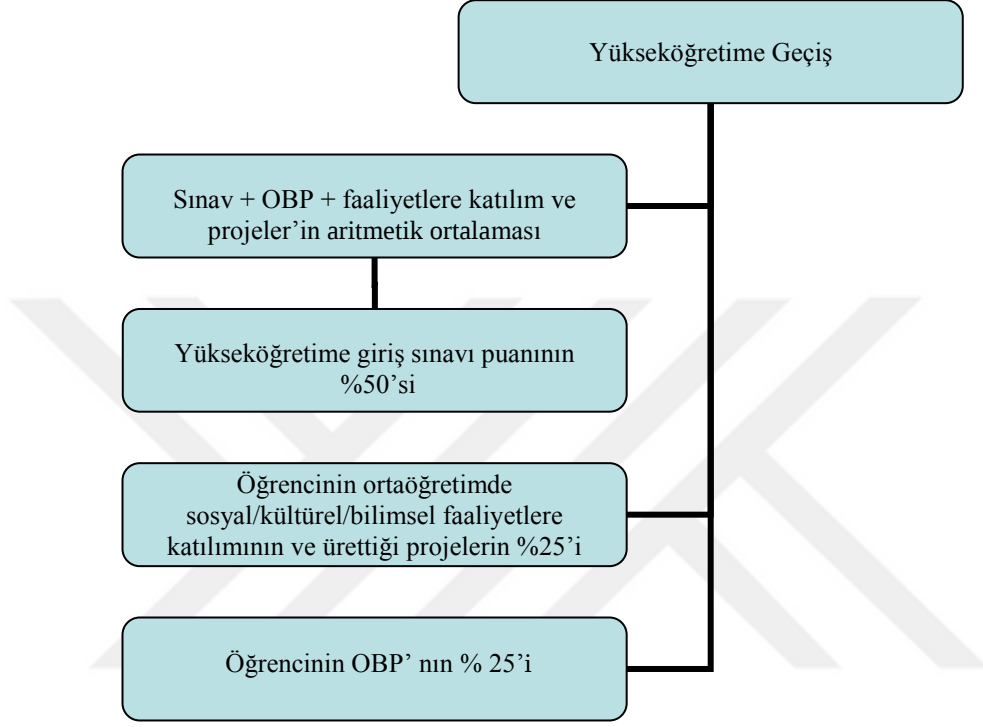
Tablo 15. Yükseköğretime Geçişte Tasarlanan Örnek Sınavdaki Oturumların Sayısı, Kapsamı ve Soru Sayılarına İlişkin Bilgiler

Oturum Sayısı	Kapsam	Soru Sayısı	Sınav Süresi
1.Oturum	Zorunlu Dersler Testi	80	95
2.Oturum	Alan Dersleri Testi	80	95
2.Oturum	Yabancı Dil Testi	35	55
Toplam		195	245

Tablo 15’te görüldüğü üzere yükseköğretime geçişte önerilen örnek sınavın 3 oturumdan meydana geldiği, 1. oturumun Zorunlu Dersler Testi [ZDT], 2. oturumun Alan Dersleri Testi’nden [ADT] ve 3.oturumun Yabancı Dil Testi’nden [YDT] oluştuğu görülmektedir. ZDT’de 80, ADT’de 80 ve YDT’de 35 olmak üzere toplamda 195 sorunun yer aldığı ve ZDT’de 95, ADT’de 95 ve YDT’de 55 olmak üzere toplamda 245 dakika sınav süresi verildiği görülmektedir.

Öğrencinin yukarıda açıklanan sınavdan aldığı puanın % 50’si, ortaöğretim başarı puanının %25’i ve öğrencinin sosyal/kültürel/bilimsel faaliyetlere katılımı, başarıları ve ortaöğrenimi boyunca ürettiği projelerin % 25’i alınarak hesaplanacak puanı bireyin yükseköğretime geçişinde kullanılacaktır. Öğrencinin sınavdan aldığı puanın % 50’si hesaplanırken ZDT’nin % 45’i, ADT’nin % 45’i ve YDT’nin %10’u etkili olacaktır. Türkiye’de daha önce bahsedilen nitelikli ortaöğretim sürecinden geçen ve bu süreci başarılı tamamlayan, diploma notu 90 ve üzeri olan Mesleki ve Teknik liselerinden mezun öğrencilere doğrudan alanlarıyla ilgili meslek yüksekokullarına, İmam-Hatip liselerinden mezun olan öğrencilere ise alanlarıyla ilgili açıköğretim önlisans ilahiyat programına sınavsız geçiş yapabilme hakkı verilecektir. Ayrıca bu öğrencilerin üniversitedeki başarı durumlarına göre de alanları ile ilgili lisans programlarına geçişlerinde ek puan gibi kolaylıklar

sağlanacaktır. Şekil 3'te yükseköğretime geçişte önerilen yeni modelde değerlendirilmenin nasıl yapılacağı gösterilmiştir.



Şekil 3. Türkiye’ de yükseköğretime geçişte önerilen yeni modelde değerlendirme süreci

Şekil 3'te Türkiye’de yükseköğretime geçiş sürecinde öğrencinin ortaöğretim başarı puanının %25'i, ortaöğretimde katıldığı sosyal/kültürel/bilimsel faaliyetlere katılımı ve ürettiği projelerin %25'i ve yükseköğretime giriş sınav puanının %50'si alınarak elde edilen puanın aritmetik ortalaması hesaplanarak adayın yükseköğretime geçiş hakkını elde edebileceği görülmektedir.

Yükseköğretime geçişte tasarlanan bu modeldeki değerlendirmeye ek olarak talebin fazla olduğu Tıp, Mühendislik gibi alanlarda yükseköğretim kurumlarının kendi sınavlarını yapma hakkı olacaktır. Daha önce bahsedilen ortaöğretime geçiş sisteminde yapılacak etkili ve sağlıklı yönlendirmeye belli bölümlere aşırı talebin önüne geçileceğinden yükseköğretim kurumlarının kendi yapacakları sınava ihtiyaç olmayacağı düşünülse de bu ihtimal göz önüne alınarak fakülte bazlı sınav uygulaması önerilmiştir. Özellikle Mesleki ve Teknik ortaöğretim kurumları

mezunlarının başarılı olmaları halinde önlisans ve meslek yüksekokulu programlarına, İmam Hatip ortaöğretim kurumlarından mezunlarının da başarılı olmaları halinde ilgili açıköğretim önlisans ilahiyat programlarına geçişlerine izin verilmesi yükseköğretime giriş sınavındaki yığılmayı büyük oranda azaltacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretime geçiş sistemi için tasarlanan model önerisinin ortaöğretime geçiş modeliyle bağlantılı ve bütünleşik olduğunu söylemek mümkündür. Böyle bir modelde, eğitim sisteminin birbiriyle bağlantılı olduğu sistem yaklaşımına uygun olarak öğretim kademeleri arasındaki tüm sürecin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, yükseköğretime geçişte mevcut sistemin olumsuzluklarının önleneyeceği ve sağlıklı, donanımlı, çağın gerektirdiği becerilerle donatılmış gençlerin yetiştirilmesine olanak sağlanacağı, Mesleki ve Teknik ve İmam Hatip ortaöğretim kurumlarının cazip hale geleceği, yabancı dilin kazandırılması, okul dışı eğitim kurumlarına ihtiyacın azalacağı, öğrencinin okula ilgi ve bağlılığının artacağı, erken yaşta sağlıklı yönlendirme yapılacağından öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalacağı düşünülmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki yükseköğretime geçişte tasarlanan bu yeni modelin sadece öneri niteliğinde olduğu ve alanla ilgili uzmanların ve araştırmacıların katkıları ve yapılacak çalıştay sonuçları dikkate alınarak geliştirilerek uygulanabileceği söylenilebilir.

SONUÇ

Çalışma sonuçları değerlendirildiğinde, öğretmen ve öğrencilerin, eski sınavdaki diğer bir ifadeyle YGS-LYS'deki konu/soru sayısının fazla olmasını ve sınavlar arasında zaman olmasını olumlu olarak görürken, sınav süresinin az oluşunu ve sınavın kademeli yapılmasını olumsuz gördükleri tespit edilmiştir.

Yükseköğretime geçişte uygulanan yeni sınav sistemi YKS'ye ilişkin çalışma sonuçları incelendiğinde ise katılımcıların çoğunluğunun YKS'de soru sayısının azaltılmasını ve sınavın tek hafta sonu yapılmasını olumlu buldukları, sınav süresinin azlığını, soru sayısının azaltılmasını ve sınavın değişmesini ise olumsuz buldukları araştırmanın sonuçları arasındadır.

Türkiye'de yükseköğretime geçiş sistemi ve sınava hazırlık sürecinin öğretmenlerin öğretim faaliyetlerine etkilerinin olduğu bu araştırmanın diğer bir sonucudur. Bu süreçte öğretmenlerin ders hazırlıklarını ve ders içi uygulamalarını tamamen sınavda çıkabilecek konulara göre yaptıkları ve değerlendirme sürecinde zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak araştırmada öğrencilerin sınavda çıkmayan dersleri geri plana attıkları belirlenmiştir.

Türkiye'de yükseköğretime geçiş sistemi ve sınava hazırlık sürecinin sınava hazırlanan son sınıf öğrencilerine etkilerine ilişkin, sınava hazırlık sürecinin öğrencilerin sosyal etkinliklerinin kısıtlanması, kaygı ve stres düzeylerinin ve devamsızlıklarının artması, çevre baskısı yaşamaları, derslerde ve sınavlarda zorlanmaları şeklinde olumsuz etkilere yol açtığı belirlenmiştir. Diğer yandan sınava hazırlanan öğrencilerde bilgi düzeyinde artış olduğu ve sınavda soru çıkan derslere karşı olumlu tutum geliştirdikleri de araştırmanın dikkat çekici sonuçları arasında yer almaktadır.

Türkiye'de yükseköğretime geçiş sistemi ya da yükseköğretime geçiş sınavı bağlamında katılımcıların kullandıkları metaforlara ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin “yarış, yapboz tahtası” gibi metaforları kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin “gelecek, yol ayrımı, sabır ve futbol maçı” gibi benzetmeleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, katılımcıların yükseköğretime girişte sınav yapılmasını istedikleri, yapılacak olan sınavın kapsamına klasik yapılacak sınavda değerlerin dahil edilmesini istediği, bazı katılımcıların -öğrenciler- ise sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşan alan derslerle ilgili soruların kapsama alınmasını istedikleri tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler ilgi ve yetenek bazlı yönlendirme ve bölüm bazlı sınav puanının kullanılması şeklinde; öğrencilerin ise okul türüne göre sınav yapılması ve tüm eğitim hayatının değerlendirilmesi şeklinde alternatif değerlendirme yöntemleri önerdikleri tespit edilmiştir

Yukarıda sıralanan araştırma sonuçları ışığında çalışma sonucunda Türkiye’de yükseköğretime geçiş sürecinde yeni bir model önerisi tasarlanmıştır. Tasarlanan yeni modelde öğrencinin ortaöğretim başarı puanının %25’i, ortaöğretimde faaliyetlere katılımının ve ürettiği projelerin %25’i ve yükseköğretime giriş sınav puanının %50’si alınarak elde edilen puanın aritmetik ortalaması hesaplanır. Aday, elde edilen bu puan ile yükseköğretime geçiş hakkı elde eder.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ö. (2012). “Yükseköğretim Üzerine Bir Değerlendirme: Yeniden Yapılanma Sürecinde Bir Sistem Önerisine Giriş”. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (Özel sayı), 11-17.
- Ada, Ş., Üstün, A. (2008). “İsveç Eğitim Sisteminin incelenmesi”. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(17), 146-173.
- Akbaba, A., Ekeren, F. (2014). “İlkokullarda Yönlendirme Eğitiminin Uygulanması ile İlgili Öğretmen Görüşleri (Van Örneği) ”. *International Journal Of Social Science*, 30, 101-124.
- Akça, Y., Şahan, G., Tural, A. (2017). “Türkiye’nin Kalkınma Planlarında Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi”. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 3, 394-403.
- Akgün, İ., Şimşek, N. (2011). “Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”. *International Conference on new Trends Education and Their Implications*. Ankara, 27-29 Nisan. 20-27.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerde Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Amrein, A.L., Berliner, D.C. (2003). “The Effects of High-Stakes Testing on Student Motivation and Learning” . *Educational Leadership: Journal Of The Department of Supervision And Curriculum Development*, 60(5), 33-38.
- Arabacı, İ.B., Karabatak, S. (2013). “Çin Yükseköğretim Yönetim Sistemi ile Türk Yükseköğretim Sisteminin Karşılaştırılması”. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Arslan, M. (1996). “Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş”. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. 20(99), 49-54.
- Arslan, M. (2004). “Eğitim Sistemimizin Kapanmayan Yarası- Yükseköğretime Geçiş”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(16), 37-51.
- Arslan, T. (2016). *Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YGS) Hazırlanan Öğrencilerin Kaygı Düzeyleri İle Empati Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.

- Arslan, P. (2018). "İran Eğitim Sistemi: Amaç, Yapı ve Süreç Bakımından Türkiye İle Karşılaştırılması". *Route Educational and Social Journal*, 5(11), 49-65.
- Atılğan, H. (2018). "Türkiye’de Kademeler Arası Geçiş: Dünü- Bugünü ve Bir Model Önerisi". *Ege Eğitim Dergisi*. 19 (1), 1-18.
- Ay, T. (2018). *Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Depresif Belirti Yaygınlığı İle Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, S. (2008). "Orta ve Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sistemi: Bir Öneri". *Üniversite ve Toplum*. 8, 1-4.
- Aydın, E., Önder, O. (2010). "Sınava Hazırlık Biçiminin Farklı Sınav Türlerinde Ölçülen Matematik Sınav Başarı Düzeylerine Etkisi". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 5-24.
- Aygün, B. (2015). Türkiye’nin Eğitim Sistemi ve Sürekli Değişen Eğitim Politikaları. Erişim: <https://www.academia.edu>. Erişim Tarihi: 26/05/2019
- Baş ve Kırılcım. (2019). "Türkiye’de Öğrencilerin Merkezi Sistem Sınavları ile İlgili Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması". *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 7(2), 639-667.
- Başaran, S. (2005). *Diğer Liselerde Lise Bitirme Sınavları ve Türk Eğitim Sistemi İçin Lise Bitirme Sınavı Modeli Önerisi*. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Bermeo, E. (2014). "South Korea’s Successful Education System: Lessons and Policy Implications for Peru". *Korean Social Science Journal*, 41, 135-151.
- Brockmeier, L.L, Pate, J.L. (2014). "Teacher’s Beliefs About The Effects of High Stakes Testing". *Journal of Education and Human Development*. 3(4), 2334-2978.
- Cai, Y., Yan, F. (2017). Higher Education and University. J. Morgan, Q. Gu, F. Li (Eds), *Handbook of Chinese Education* (pp. 169-193): Edwar Elgar.
- Can, E. (2017). "Öğrenci Görüşlerine Göre Merkezi Sınavların Etkilerinin Belirlenmesi". *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 58, 108-122
- Canadian Intergovernmental Conference Secreteriat (SCICS). (2017). CMEC celebrates 50 years of Pan-Canadian leadership in education. Erişim Adresi: <https://scics.ca>
- Card, J. (2005). Life and Death Exams in South Korea. *Asia Times*, November

30. Erişim: www.unpan1.un.org. Erişim Tarihi: 05/04/2019
- Çelebi, G., Çelebi, B. (2018). "Investigation of Life Satisfaction Levels of High School Students In Terms Of Various Variables". *Erciyes Journal of Education*, 2(2), 1-15.
- Dawson, H. S. (2012). *Teachers' Motivation and Beliefs in a High-Stakes Testing Context*. (Unpublished Doctor of Philosophy Thesis). The Ohio State University, Ohio.
- Demir, Y., Kutlu, M., Özdemir, T. (2016). Öğretmen Adaylarının "Sınav" Kavramı Hakkındaki Metaforları. Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik II. Canik Belediyesi Kültür Yayınları, 386-394.
- Demirci, D., Ayhan, A. B. (2016). "Üniversite Sınavına Hazırlanan Ergenlerde Sınav Kaygısının İncelenmesi". *International Journal of Social Science*, 44, 431-441.
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1963). *Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1968). *İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1979). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1985). *Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1990). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr>
- Devlet Planlama Teşkilatı [DPT]. (2005). *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı*. Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr>
- Dinç, E., Dere, İ., Koluman, S. (2014). "Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 397-423.

- Durazzi, N. (2014). The Italian Education System to Higher Education: Quality, Equity and Mobility Issues. Erişim adresi: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_img/eurydice/quaderno_eurydice_30_per_web.pdf
- Durmuş, Y.T. (2017). “Meslek Lisesi 12. Sınıf Öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavı Kaygıları ve Beklentileri Üzerine Nitel Bir Çalışma”. *Journal of Human Sciences*, 4(4), 4826- 4837.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED], (2008). *Yükseköğretime Geçiş Sisteminin Ticaret Meslek ve Anadolu Ticaret Meslek Liselerine Etkileri*. Ankara.
- Ekinci, A. (2010). “Japon Eğitim Sisteminden Türk Eğitim Sistemine İyi Örnekler”. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 32-49.
- Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi [ESAM], (2017). Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçişte Temel Meselelerimiz Çalıştay Sonuç Bildirgesi. Erişim: www.esam.org.tr . Erişim Tarihi: 25/05/2019.
- Erçelebi, H. (1995). “Danimarka Eğitim Sistemi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(1), 53-62.
- Erdem, A. R. (2014). Yükseköğretime Geçişin Kritiği (The Critic of the Passing to The Higher Education). *Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Eğitimde kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*. Antalya, 16-18 Ocak. 2-10.
- Erdoğan, M. (2012). *Boş Zaman Etkinliği Yapan ve Yapmayan Üniversite Sınavına Hazırlanan 12.Sınıf Öğrencilerinin Test Başarı Ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erkan, S. (1991). *Sınav Kaygısının Öğrenci Seçme Sınavı Başarısı İle İlişkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erözkan, A. (2004). “Üniversite Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Başa çıkma Davranışları”. *Muğla Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 13-38.
- Eşme, İ. (2014). “Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sistemi”. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 148-157.

- EuroEducation. (2019). England higher education system: admission policies and entry requirements. Erişim adresi: <https://www.euroeducation.net/prof/ukco.htm>.
- Eurydice. (2018a). Types of Higher Education Institutions- Germany. Erişim adresi: <http://eacea.ec.europa.eu>
- Eurydice. (2018b). Higher Education-France. Erişim adresi: <https://eacea.ec.europa.eu>.
- Eurydice. (2018c). Types of Higher Education Institutions- Italy. Erişim adresi: <https://eacea.ec.europa.eu>.
- Eurydice. (2018d). Denmark Overview. Key Features of the Education System. Erişim adresi: <https://eacea.ec.europa.eu>
- Federal Ministry of Education and Research [BMBF], (2019). Objectives and Tasks Erişim adresi: <https://www.bmbf.de/en/objective-and-tasks-1409.html>
- Finish National Agency for Education. (2018). Education in Finland.1-64.
- Genç, Y. (2016). Üniversite Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Sınav Kaygılarını Etkileyen Faktörler.Erişim : www.registericpess.org Erişim tarihi: 14/07/2019.
- Gölpek, F., Uğurlugelen, K. (2013). “Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de Yükseköğretime Giriş Sistemleri”. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(5), 64-77.
- Gür, B., Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de Milli Eğitim Sistemi Yapısal Sorunlar ve Öneriler*. (SETA Rapor No. 1). Ankara.
- Gürbüztürk, O., Kıncal, R.Y. (2018). “Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sürecinin Analizi: Gelişmeler, Modeller ve Uygulamalar”. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 33-54.
- Habacı, İ. (2013). “Ortaöğretim 10., 11. ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Sınav Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi”. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 1-13.
- Häkinnen, I. (2004). Do University Entrance Exams Predict Academic Achievement?, Working Paper. No.2004:16, Uppsala University, Department Of Economics, Uppsala.
- Hürriyet, (2017). “ Değışen Sınav Sistemi Psikolojimizi Bozdu ”. Erişim adresi: www.hurriyet.com.tr. Erişim tarihi: 17/05/2019.

- İlke Haber Ajansı, [İLKA]. (2018). “ Sınav Sisteminin Sürekli Değişmesi Bizleri Olumsuz Etkiliyor ”. Erişim adresi: <https://ilkha.com> Erişim tarihi: 19/05/2019.
- İnan, M., Demir, M. (2018). “Eğitimde Fırsat Eşitliği ve Kamu Politikaları: Türkiye Üzerine Genel Bir Değerlendirme”. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 337-357.
- InfoFinland, (2019). *Fin Eğitim Sistemi*. Erişim adresi: <https://www.infofinland.fi>. Erişim tarihi: 13/06/2019.
- Kahraman, İ. (2014). “Merkezi Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 54-73.
- Kalkınma Bakanlığı. (2013). *Onuncu Kalkınma Planı*. Erişim adresi : <http://www.sbb.gov.tr>
- Kamyab, S. (2008). “The University Entrance Exam Crisis in Iran”. *International Higher Education*, 51, Doi: <http://doi.org/10.6017/ihe.2008.51.8010>.
- Kaya, İ. (2014). *2010-2013 Yıllarında Uygulanan YGS Ve LYS Tarih Sorularının Ortaöğretim Tarih Dersi Öğretim Programları Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kelecioğlu, H. (2002). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Üniversiteye Giriş Sınavları ve Sınavın Öğrenimlerine Etkisi Hakkındaki Görüşleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144.
- Kelecioğlu, H. (2003). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Üniversiteye Giriş Sınavlarının Tek Aşamaya İndirilmesi Hakkındaki Görüşleri”. *Eğitim ve Bilim*. 28(129), 64-73.
- Kılıç, Z., Güven, S. (2016). “Türk Milli Eğitim Şûralarında Alınan Kararların İncelenmesi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 589-599.
- Kılıç, Z., Çetin, S. (2018). “Öğrencilerin Sınav Türü Tercihlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *İlköğretim Online*. 17(2), 1051-1065.
- Kılınç, M. (2014). *YGS ve LYS için Analitik Bir Çerçeve Eğitimde Geri Kalmışlık Nedenleri ve Çözüm Önerileri: Adıyaman İli Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Koç Başaran, Y. (2017). “Danimarka Eğitim Sistemi: Amaç, Yapı ve Süreç Açısından Türkiye ile Karşılaştırılması”. *Route Educational and Social Science Journal*,. 4(5), 295-308.
- Koçak, M. (2012). “Türk ve Alman Eğitim Sistemlerinde Yükseköğretime Geçiş Süreci”. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8(1), 148-167.
- Koçak, D., Gül, Ç., Gül, E., Bökeoğlu, A. (2017). “Öğrencilerin Sınav Kavramına Yönelik Metaforlarının İncelenmesi”. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415-434.
- Köse, M. (1999). “Üniversiteye Giriş ve Liselerimiz”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 51-60.
- Kumandaş, H., Kutlu, Ö. (2014). “Yükseköğretime Öğrenci Seçmede ve Yerleştirmede Kullanılan Sınavların Oluşturduğu Risk Faktörlerinin Okul Başarısı Üzerindeki Etkileri”. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Kumandaş, H., Kutlu, Ö. (2015). “Yüksek Risk İçeren Sınavlar”. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi (Uluslararası E-Dergi)*, 5(2), 64-75.
- Kutlu, Ö. (2001). “Ergenlerin Üniversite Sınavına İlişkin Kaygıları”. *Eğitim ve Bilim*, 26(121), 12-23.
- Maya, İ., Yakut, S. (2018). “2018 Yılında İlk Kez Uygulanacak Olan “Yükseköğretim Kurumları Sınavı” Hakkında Lise Öğrencilerinin Görüşleri”. *International Journal of Social Science*, 70, 19-37.
- Merriam, S.B. (2018). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Kanunu [METK]. (1973, 14 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 28758). Erişim adresi: <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [MEBOÖKY]. (2013, 7 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Erişim adresi: www.oygm.meb.gov.tr.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). Ortaöğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi. Erişim adresi : www.meb.gov.tr
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018b). *Resmi Gazete* (Sayı: 30522). Erişim adresi: www.meb.gov.tr

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019a) 2023 Eğitim Vizyonu. Erişim adresi: <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> .
- Mili Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019b) Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu. Erişim adresi: www.meb.gov.tr
- Minarechova, M.(2012). “Negative Impacts of High-Stake Testing” . *Journal of Pedagogy*. 3(1), 82-100.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca [MIUR]). (2018). Education System. Erişim adresi: <https://www.miur.gov.it>
- Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2013). Higher Education. Erişim adresi: en.russia.edu.ru/edu/description/sysobr/923
- Ministry of Higher Education and Science. (2019). Entry requirements for higher education programmes in 2017 and introduction of changes in entry requirements for 2018 and 2019. 1-23.
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (1998). ÖSYS: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr>
- Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (1999). ÖSS Kılavuzu. Erişim adresi: <http://www.osym.gov.tr/TR,2539/oss-kilavuzu.html>
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (2010). ÖSYS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu- Genel Bilgiler.
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (2016). ÖSYM Hakkında. Erişim adresi: <https://www.osym.gov.tr>
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (2018a). Yükseköğretim Kurumları Sınavı Kılavuzu. Erişim adres: <http://www.osym.gov.tr>.
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (2018b). Yükseköğretim Kurumları Sınavı. YKS: Sıkça Sorulan Sorular 1. Erişim adres: <http://www.osym.gov.tr>.
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (2019a). 2019 YKS Yerleştirme Sonuçlarına İlişkin Sayısal Veriler. Erişim adresi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisalbilgiler06082019.pdf>
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi [ÖSYM], (2019b). 2019-Yükseköğretim Kurumları Sınavı. Sıkça Sorulan Sorular. Erişim adresi:

<https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sss12022012.pdf>

Özdem, G. (2015). “Türkiye’de Eğitim Politikaları Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1984-2014)”. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(3), 631-646.

Özdemir, S. (2006). *Üniversiteye Giriş Sınavının Üniversite Sınavına Giren Öğrenciler Üzerindeki Etkileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Özdemir, M.Z., Okan, Ö., Aktaş, K., Tınkır, N. (2018). *İsveç Eğitim Sistemi*. İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi. Eğitim Bilimleri Bölümü. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim dalı.

Özlük, D. (2017). “İran ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Amaçlarının Karşılaştırmalı Analizi”. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 729-757.

Özoğlu, M. (2012). “Yükseköğretime Geçiş ve Dershaneler”. *Eğitim- Öğretim ve Bilim Araştırmaları Dergisi*, 23, 47-57

Özyalvaç, N.T. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları İle Akademik Başarı Motivasyonlarının İncelenmesi (Konya Anadolu Lisesi Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Palti, C. (2012). *Üniversiteye Hazırlanan Lise Son Sınıf Öğrencilerinde Yükseköğretime Geçiş Sınavı Öncesi Ve Sonrasında Benlik Saygısı, Sınav Kaygısı Ve Durumluluk-Süreklilik Kaygı Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Polesel, J., Dulfer, N., Turnbull, M. (2012). The Experience of Education: The Impacts of High Stakes Testing on School Students and Their Families Literature Review. Erişim adresi:

<http://www.researchgate.net/publication/265752469>

Prakhov, I., Yudkevich, M. (2012). University Admission In Russia: Do the Wealthier Benefit from Standardized Exams? , *Higher School of Economics Research Paper* No. WP BRP 04/EDU/2012.

Saban, A., Ersoy, A. (2017). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sağlam, M. (2004). Avrupa Birliği Ülkelerinde Yükseköğretime Giriş Sistemi.

XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya, 6-9 Temmuz.

- Salman, U. (2016). PISA Sınavlarında Ne Soruluyor? Türk Öğrenciler Neden Başarısız Oluyor? Erişim adresi: <http://t24.com.tr>. Erişim tarihi: 24/05/2019.
- Saracaloğlu, A.S., Gündoğdu, K., Baydilek, N., Uça, S. (2014). “Türkiye, Güney Kore ve Japonya’da Dershanecilik Sisteminin İncelenmesi”. *Adnan Menderes Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 431-447.
- Sarıca, R. (2019). “2017-2018 Eğitim- Öğretim Yılında Değiştirilen Üniversite Giriş Sınav Sisteminin Ortaöğretim 12.Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(EK Sayı 1), 822-846.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı [SETAV]. (2018). “2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı Yerleştirme Sonuçları Üzerine Bir Değerlendirme”. *Seta Perspektif*, 211, 1-10.
- Softa, H.K., Karaahmetoğlu, G.U., Çabuk, F. (2015). “Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi”. *Kastomunu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Sözen, E., Türksever, Ö. (2018). “Üniversite Giriş Sınavlarında Coğrafya Soru Sayısındaki Değişikliğin Bölgesel Liderlik Açısından Önemli Olan Ortaöğretim Coğrafya Programına Olası Etkilerinin Değerlendirilmesi” . *Uluslar arası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3 (3), 1-12.
- Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). On Birinci Kalkınma Planı (2019-2023). Erişim adresi: <http://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
- Studying in Germany. (2019). German Higher Education Entrance Qualification. Erişim adresi: <https://www.studying-in-germany.org>
- StudyinKorea. (2017). Higher Education in Korea. Erişim adresi: http://www.studyinkorea.go.kr/en/overseas_info/allnew_higherEducation.do
- Sweedish Council for Higher Education. (2014). Higher Education Studies in Sweeden. 1-20.
- Tanrısevdi, F., Kırıl, B. (2018). “Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 223-240.
- The Dutch Organization for Internationalisation in Education (Nuffic). (2015a). Education System Italy described and compared with the Dutch Ssystem. Erişim adresi: <http://www.nuffic.nl>

- The Dutch Organization for Internationalisation in Education (Nuffic). (2015b).
Education System Japan described and compared with the Dutch Ssytem.
Erişim adresi: <http://www.nuffic.nl>
- The Dutch Organization for Internationalisation in Education (Nuffic). (2016).
Education System South Korea described and compared with the Dutch
System. Erişim adresi: <http://www.nuffic.nl>
- The Dutch Organization for Internationalisation in Education (Nuffic). (2018a).
Education System China described and compared with the Dutch Ssytem.
Erişim adresi: <http://www.nuffic.nl>
- The Dutch Organization for Internationalisation in Education (Nuffic). (2018b).
Education System Canada described and compared with the Dutch Ssytem.
Erişim adresi: <http://www.nuffic.nl>
- The Dutch Organization for Internationalisation in Education (Nuffic). (2019).
Education System United States described and compared with the Dutch
Ssytem. Erişim adresi: <http://www.nuffic.nl>
- The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). (2017).
Overview of the Higher Education System. Erişim adresi:
https://eacea.ec.europa.eu/sites/eaceasite/files/countryfiche_russian_federation_2017.pdf
- The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2016).
Education in China. A Snapshot. Erişim adresi:
<https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>
- Turan, K. (2005). “Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim
Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi”. *Milli Eğitim  Aylık
Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 167. Erişim adresi:
<http://dhgm.meb.gov.tr>
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2010). Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş
Sistemi. zet Rapor. Ankara.
- Universities and Colleges Admissions Service [UCAS]. (2019). Entry
requirements to higher education in England.
- Uşakgndem, (2017). “Sık Değişen Sınav Sistemi ğrencilerin Psikolojisini Nasıl
Etkiliyor? ” Erişim adresi: <https://www.usakgundem.com> Erişim Tarihi:
19/05/2019

- Varol, Y.K, İmamoğlu, F. (2014). “Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerine İlişkin Sayısal Verilerin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi”. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 406-418.
- Yıldırım, M. C. (2008). “Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Okulöncesi Eğitim”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 91-110.
- Yıldırım, M. C. (2010). “Türkiye Ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Yönetim Yapısı” . *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 567-586.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. (2011). “Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 944- 973.
- Yılmaz, S., Bülbül, T. (2017). “Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi”. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 578-617.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2006). Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak Rapor). Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr> Erişim tarihi: 27/02/2018.
- Yükseköğretim Kanunu, (1981, 4 Aralık). *Resmi Gazete* (Sayı: 17506). Erişim adresi: www.mevzuat.gov.tr.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2018). Yıllara Göre Üniversitelere Başvuran ve Yerleşen Aday Sayıları. Erişim adresi: <https://istatistik.yok.gov.tr>
- Zorlu, E. (2011). *Üniversite Giriş Sistemindeki Değişikliklerin Öğrenci, Anne-Baba ve Öğretmenler Tarafından Algılanışı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

EKLER

Ek1. Görüşme İzin Belgesi



T.C.
MARDİN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Say: : 39896782-355.01-E.8581681
Konu : Araştırma İzni

30.04.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Artuklu Üniversi. Rektörlüğü Öğren.İşl. Daire Başkan. 16.04.2018 tarih ve 1314 sayılı yazısı.

Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Özge ARAS'ın Doç. Dr.M. Cevat YILDIRIM danışmanlığında "**Yükseköğretime Geçiş Politikaları Bir Model Önerisi**" konulu Tez Çalışmasını, İlimiz **Artuklu ve Kızıltepe** İlçesine bağlı **Anadolu Liselerimizdeki öğretmen ve öğrencilere yönelik 24 Nisan-18 Mayıs 2018** tarihleri arasında **araştırma çalışmasını** yapması ile ilgili yazı ve anket örneği ekte sunulmuştur.

Söz konusu anketin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına uygun olarak, ilgi yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlarına aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili Okul, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması kaydıyla gönüllülük esasına dayalı olarak, Mardin Artuklu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Özge ARAS'ın **Doç. Dr.M. Cevat YILDIRIM** danışmanlığında "**Yükseköğretime Geçiş Politikaları Bir Model Önerisi**" konulu Tez Çalışmasını, İlimiz **Artuklu ve Kızıltepe** İlçesine bağlı **Anadolu Liselerimizdeki öğretmen ve öğrencilere yönelik 24 Nisan-18 Mayıs 2018** tarihleri arasında **araştırma çalışmasını** ekteki muhurlu anket örnekleriyle yapması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Olurlarınıza arz ederim.

Hüseyin AKDAĞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

O L U R
30.04.2018
Yakup SARI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Vali Oran Caddesi Hükümet Köşkü (MARDİN)
Elektronik Adı: www.mardinmcm.meb.gov.tr
e-posta: cetaogretim47@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: İZ. ÖZTÜRK (Şef) E. PAMUKÇU (YBKİ)
Tel : (0482) 212 12 58 Dahili : (1130)
Faks : (0482) 212 12 36

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evms.meb.gov.tr> adresinden d/ed-cb99-3/b3-8c5c-e380 kodu ile teyit edilebilir.

EK2: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI (ÖĞRENCİLER İÇİN)

BÖLÜM 1

Cinsiyet	:	Bay (.....)	Bayan (.....)
Devam Ettiği Okulu ve Sınıf	:		

BÖLÜM 2

1. Bir öğrenci olarak yükseköğretime geçiş sistemi ya da üniversiteye giriş sınavı sizin için ne anlam ifade ediyor? Sınava ilişkin duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
2. Üniversiteye geçiş sistemi ya da giriş sınavı ve bu sınava hazırlık süreci sizi nasıl etkilemektedir?
3. Ülkemizde şu ana kadar uygulanan üniversiteye geçiş sistemlerinin ya da sınavlarının (YGS-LYS vb.) olumlu yönleri nelerdir?
4. Ülkemizde şu ana kadar uygulanan üniversiteye geçiş sistemlerinin ya da sınavlarının (YGS-LYS vb.) olumsuz yönleri nelerdir?
5. Yükseköğretime geçişte kullanılan sınav sistemi değiştirildi. Yeni sistem ilk kez bu sene uygulanacak. Uygulanacak yeni sınav sistemi (TYT, AYT, YDT) ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
6. Üniversiteye geçiş sistemi ya da üniversiteye giriş sınavı ile ilgili oluşturacağınız metaforlar/mecazlar nelerdir? Yükseköğretime geçiş sistemi veya üniversiteye giriş sınavı sizce nasıl olursa daha anlamlı ve verimli olur?

EK3: YARIYAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI (ÖĞRETMENLER İÇİN)

BÖLÜM 1

Branşınız	:	
Kıdem (Yıl olarak)	:	
Cinsiyet	:	Bay (.....) Bayan (.....)
Görev Yaptığınız Okul Türü	:	 Lisesi

BÖLÜM 2

1. Bir öğretmen olarak yükseköğretime geçiş sistemi ya da üniversiteye giriş sınavı ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
2. Ülkemizde yükseköğretime geçişte önceki yıllarda uygulanan merkezi sınavların (YGS-LYS vb.) avantajları /olumlu yönleri nelerdir?
3. Ülkemizde yükseköğretime geçişte önceki yıllarda uygulanan merkezi sınavların (YGS-LYS vb.) dezavantajları/olumsuz yönleri nelerdir?
4. Yükseköğretime geçişte uygulanacak yeni sınav sistemi (TYT, AYT, YDT) ile ilgili duygu ve düşünceleriniz nelerdir?
5. Yükseköğretime geçiş sistemi ya da üniversiteye giriş sınavı ve bu sınava hazırlanma süreci sizleri nasıl etkilemektedir?
6. Yükseköğretime geçiş sistemi ya da üniversiteye giriş sınavı ve bu sınava hazırlanma süreci öğrencileri nasıl etkilemektedir?
7. Yükseköğretime geçiş sistemi ya da üniversiteye giriş sınavı ve bu sınava hazırlanma süreci öğrencilerin velilerini nasıl etkilemektedir?
8. Üniversiteye geçiş sistemi ya da üniversiteye giriş sınavı ile ilgili oluşturacağınız metaforlar/mecazlar nelerdir?
9. Yükseköğretime geçiş sistemi veya üniversiteye giriş sınavı sizce nasıl olursa daha anlamlı ve verimli olur?

ÖZGEÇMİŞ

Özge ARAS

Kişisel Bilgiler:

Doğum Yeri: Kızıltepe

Doğum Tarihi: 04.01.1991

Medeni Durumu: Bekar

Eğitim :

Lise: Milli Piyango Süper Lisesi (2004-2008)

Lisans: Pamukkale Üniversitesi- Eğitim Fakültesi- Yabancı Diller Eğitimi-
İngilizce Öğretmenliği (2008-2012)

Çalıştığı Kurumlar :

2012 : Kızıltepe Halk Eğitim Merkezi – Mardin/ Kızıltepe (Usta Öğretici)

2012-2013: Özel Mardin Bahçeşehir Ortaokulu –Mardin /Kızıltepe (İngilizce
Öğretmeni)

2013–2018: Kızıltepe Anadolu Lisesi – Mardin /Kızıltepe (İngilizce Öğretmeni)

2018- hâlen : Artuklu Anadolu İmam Hatip Lisesi (Proje Okulu) (İngilizce
Öğretmeni)

Katıldığı Kurs ve Seminerler :

- 1- Temel Bilgisayar Kullanım Kursu – Kızıltepe
- 2- Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu – Kızıltepe
- 3- Sınıfında Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenlerin Eğitimi Kursu-
Kızıltepe
- 4- Bilinçli ve Güvenli İnternet Kullanımı Semineri
- 5- Ölçme ve Değerlendirme Farkındalık

T.C.

MARDİN ARTUKLU ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İNTİHAL RAPORU

Tez Başlığı: Yükseköğretime Geçiş Politikaları: Bir Model Önerisi

Yukarıda başlığı gösterilen Tez çalışmamın kapak sayfası, giriş, ana bölümler ve sonuç kısımlarında oluşan toplam 107 sayfalık kısmına ilişkin 19/08/2019 tarihinde tez danışmanım tarafından “Turnitin” adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orjinallik raporuna göre, projemin benzerlik oranı % 21’dir.

Uygulanan Filtrelemeler:

Kaynakça hariç

Açıklamalar:

Mardin Artuklu Üniversitesi “Turnitin” adlı intihal tespit programı sonucunda; azami benzerlik oranlarına göre Tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Adı Soyadı:Özge ARAS

Öğrenci No:16762006

Programı :Eğitim Yönetimi

Statüsü :Tezli Yüksek Lisans


Tarih ve İmza

19/08/2019

Danışman Onayı

Doç. Dr. M. Cevat YILDIRIM

Anabilim Dalı Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi M. Ali AKIN

Dr. Öğr. Üyesi Nispettin Belkalem