

İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİNİN (LGS) İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FUAT DANDAN

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

MERSİN
OCAK - 2023

**İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE LİSELERE GEÇİŞ
SİSTEMİNİN (LGS) İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FUAT DANDAN

**MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi Orkun COŞKUNTUNCEL**

**MERSİN
OCAK – 2023**

ÖZET

İLKÖĞRETİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞTE LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİNİN (LGS) İNCELENMESİ

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında, ilköğretimden orta öğretime geçiş için ilk kez uygulanmaya konulan Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) 8. sınıf öğrencileri ve velileri ile öğretmenler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Eğitim ve öğretimin merkezinde bulunan öğrencilerin yanı sıra öğretmen ve velilerin yeni sistem hakkındaki görüşleri alınarak, değişen sistemin öğrencileri, öğretmenleri ve velileri nasıl etkilediği incelenmiştir. Nitelendirilen bu önem ve amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, Hatay ilinde öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri ve velileri ile bu ilde görev yapan ortaokul öğretmenleri oluşturmuştur. Nicel araştırma çalışma desenlerinden tarama araştırması temel alınarak yürütülen bu araştırmanın katılımcıları küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olup veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 5'li likert tipinde sorulardan oluşan anket formundan yararlanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liselere Geçiş Sistemi, Öğrenci Görüşleri, Öğretmen Görüşleri, Veli Görüşleri, Değerlendirme.

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Orkun COŞKUNTUNCEL, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin Üniversitesi, Mersin.

ABSTRACT

EXAMINATION OF HIGH SCHOOL TRANSITION SYSTEM (LGS) IN TRANSITION FROM PRIMARY EDUCATION TO SECONDARY EDUCATION

The aim of this research is to examine the positive and negative effects of the Transition to High Schools System (LGS), which was put into practice for the first time for the transition from primary to secondary education in the 2017-2018 academic year, on 8th grade students, their parents and teachers. In addition to the students who are at the center of education and training, the opinions of teachers and parents about the new system were taken and how the changed system affected students, teachers and parents was examined. In line with this described importance and purpose, the study group of the research consisted of 8th grade students and their parents studying in the province of Hatay and secondary school teachers working in this province. The participants of this research, which was conducted on the basis of survey research, one of the quantitative research study designs, were determined according to the cluster sampling method, and a questionnaire consisting of 5-point Likert-type questions developed by the researcher was used as a data collection tool.

Keywords: High School Transition System, Student Opinions, Teacher Opinions, Parent Opinions, Evaluation.

Advisor: Dr. Lecturer Orkun COŞKUNTUNCEL, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Mersin University, Mersin.

TEŞEKKÜR

Yaptığım tüm araştırma ve çalışmalarım boyunca hiçbir zaman desteğini esirgemeyen, fikir ve tecrübeleriyle bana yön veren, gelişimime katkı sağlayan çok değerli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Orkun COŞKUNTUNCEL'e, kıymetli hocalarıma, araştırmama gönüllü olarak katılan meslektaşlarıma, öğrencilerime ve velilerime teşekkürlerimi sunuyorum.

Her zaman yanımda olan, beni bu günlere getiren sevgili annem Fatma DANDAN ve babam Hasan DANDAN' a şükranlarımı sunuyorum.

Fuat DANDAN



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇ KAPAK	
ONAY	
ETİK BEYAN	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Kapsamı, Sınırlılıkları ve Sayıtları	4
1.5. Gelişmiş Ülkelerde Ortaöğretime Geçiş Sistemleri	4
1.5.1. Finlandiya	5
1.5.2. Singapur	6
1.5.3. Japonya	7
1.5.4. İsviçre	7
1.5.5. Güney Kore	8
1.5.7. Hollanda	8
1.5.8. İngiltere	9
1.5.9. Almanya	10
1.5.10. Fransa	11
1.5.11. İtalya	11
1.5.12. Rusya	12
1.5.13. Çin Halk Cumhuriyeti	12
1.6. İnsani Gelişme Endeksi	13
1.7. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD)	15
1.7.1. OECD' ye Üye Ülkeler	15
1.8. Geçmişten Günümüze Türkiye' de Uygulanan Ortaöğretime Geçiş Sistemleri	16
1.8.1. Liselere Geçiş Sınavı (LGS)	16
1.8.2. Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)	16
1.8.3. Seviye Belirleme Sınavları (SBS)	17
1.8.4. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG)	17
1.8.5. Liselere Geçiş Sistemi (LGS)	18
2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI	20
2.1. Araştırma Raporları	20
2.2. İlgili Çalışmalar	23
3. YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi	29
3.3. Veri Toplama Araçları	30
3.4. Verilerin Toplanması	33
3.5. Verilerin Analizi	33
4. BULGULAR	34
4.1. Katılımcıların Özellikleri	34
4.2. Öğrenciler	34
4.3. Öğretmenler	38
4.4. Veliler	46
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	54

5.1. Tartışma ve Sonuç	54
5.2. Öneriler	57
KAYNAKLAR	59
EKLER	63
ÖZGEÇMİŞ	74



TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1.1.Bazı ülkelerin ortaöğretime geçiş sistemlerinde uyguladıkları yöntemler	5
Tablo 1.2.BM raporuna göre çok yüksek gelişmiş ülkeler tablosu	14
Tablo 1.3.İlköğretimden ortaöğretime geçişteki sınavların uygulandığı yıllar	17
Tablo 1.4.Testlerde bulunan soru dağılımı	19
Tablo 1.5.Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları	19
Tablo 3.1.Ulaşılan Örneklemenin Dağılımı	30
Tablo 3.2.Öğrenci anketi analizleri	32
Tablo 3.3.Öğretmen anketi analizleri	32
Tablo 3.4.Veli anketi analizleri	32
Tablo 4.1.Anne ve Babanın Eğitim Düzeyi	34
Tablo 4.2.LGS' nin Psikolojik Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri	34
Tablo 4.3.LGS' nin Sosyal Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri	35
Tablo 4.4.LGS' nin Akademik Başarıya Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri	36
Tablo 4.5.LGS' nin İçerik ve Yapısına Yönelik Öğrenci Görüşleri	37
Tablo 4.6.Branş Öğretmenlerinin Çalışma Yılları	38
Tablo 4.7.LGS Başarısında Okulda Verilen Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri	38
Tablo 4.8.LGS' nin Sisteme Dönüt Sağlama Yönünden Öğretmen Görüşleri	39
Tablo 4.9.LGS' nin Eğitim ve Öğretim Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	40
Tablo 4.10.LGS' nin Genel Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	42
Tablo 4.11.LGS' nin İçerik ve Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşleri	44
Tablo 4.12.Öğrenci Velilerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	46
Tablo 4.13.Öğrenci Velilerinin Mesleklere Göre Dağılımı	46
Tablo 4.14.Ailelerin Aylık Ortalama Toplam Gelirleri	47
Tablo 4.15.LGS' nin Akademik Başarıya Etkilerine Yönelik Veli Görüşleri	47
Tablo 4.16.LGS' nin Sisteme Dönüt Sağlama Açısından Etkilerine Yönelik Veli Görüşleri	51
Tablo 4.17.LGS' nin Genel Etkilerine Yönelik Veli Görüşleri	53

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltma/Simge	Tanım
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
TEOG	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi
SBS	Seviye Belirleme Sınavları
OKS	Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
OECD	Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
BM	Birleşmiş Milletler
TED	Türk Eğitim Derneği
SETA	Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
EDER	Eğitim ve Değişim Derneği

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi üzerinde durulmaktadır.

1.1. Problem Durumu

Dünya çok hızlı gelişen bilim ve teknolojiye paralel olarak sürekli önemli değişim ve dönüşümler yaşamaktadır. Bu değişim ve dönüşüm süreci ile birlikte ortaya çıkan gelişmeler bütün ülkelerde ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal sistemlerin yanı sıra bu sistemlerin temelini oluşturan eğitim sistemini derinden etkilemeye devam etmektedir. Birçok ülke benzer problemlerle karşı karşıya bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim çok hızlı bir değişim ve gelişme ile yüz yüze bulunmaktadır. (Şenel ve Gençoglu, 2011).

Eğitim öğretim sistemleri içerisinde en önemli yapı taşı ve en fazla tartışılan konulardan birisi sınıf geçme, üst öğrenime geçiş ve kademeler arası geçiş uygulamalarıdır (Dinç, Dere & Koluman, 2014; Durmuşçelebi & Bilgili, 2014; Eğitim Reformu Girişimi, 2017; Küçükler, 2017; Özkan, Güvendir & Satıcı, 2016). Özellikle temel eğitimden ortaöğretime geçişte dünyada birçok ülkede birbirlerinden farklı uygulamalar bulunmaktadır (Çelik, 2011; Karsten, Visscher & De Jong, 2001; Ocak, Akgül & Yıldız, 2010; Özkan & Karataş, 2016; Uğur, 2016).

Genel olarak birçok ülkeyi incelediğimizde, temel eğitimden ortaöğretime geçişte sadece merkezi sınav sonuçlarının kullanımı en çok karşılaşılan uygulamadır (Çelik, Boz, Arkan & Toklucu, 2017; Görmez & Coşkun, 2015; Öztürk & Aksoy, 2014). Bunun yanı sıra Finlandiya gibi bazı İskandinav ülkelerinde sadece okul mezuniyet puanını dikkate alınarak, ağırlıklı genel not ortalamasına göre orta öğretim kurumlarına yerleştirme yapıldığı görülmektedir (Aykaç & Atar, 2014; Yavuz & Derinbay, 2014). Amerika Birleşik Devletleri'ni incelediğimizde bazı eyaletlerinde merkezi sınav uygulanırken, bazı eyaletlerinde ise sadece adreslerine dayalı olarak evlerine en yakın üst öğrenim kurumuna geçiş sağlanmaktadır (Erdem, 2014; Ergün, 2014). Bu uygulamalar dışında kademeler arası geçişte; not ortalaması, merkezi sınav ya da okul bitirme sınavları sonucu, öğretmen görüşleri gibi birkaç farklı ölçütü birlikte kullanarak ortaöğretime geçiş sağlanmaktadır (Başol, 2015; Dinç, Dere & Koluman, 2014; Dünya Bankası, 2013; Gür, Çelik & Coşkun, 2013; Küçükler, 2017; Turan, Çilek & Yavuz, 2014).

Dünyadaki birçok ülkenin ilköğretimden ortaöğretime geçiş sistemleri incelendiğinde benzer uygulamalar olduğu gibi birbirinden çok farklı uygulamalar da bulunmaktadır (Gür, Çelik & Coşkun, 2013; UNESCO, 2011). Hollanda'nın geçiş sistemi sadece merkezi sınavları kullanırken (Aytaç & Atar, 2014; Eurypedia, 2013), Güney Kore'nin geçiş sisteminde öğrenciler ortaokulun son sınıfında seçme sınavına girmekte ve kimi nitelikli liseler ise ortaokul puanlarını da dikkate alarak öğrencileri kabul ettiği görülmektedir (Kim, 2018; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2016; UNESCO, 2011). Macaristan'ın geçiş sisteminde merkezi sınavların yanı sıra bütün okulların kendi sınavını yaptığı ve öğretmen görüşlerinin

dikkate alındığı bir sistem uygulanmaktadır (Eurypedia, 2013). Japonya'nın geçiş sisteminde her kademeyi takiben bağlayıcı geçiş sınavları yapılmakta ve bu sınavlardan alınan puanların ortalaması ile birlikte öğretmen görüşleri ve okul başarı notu beraber değerlendirilerek öğrencilerin üst kademelere geçişleri sağlanmaktadır (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, 2012; Unesco, 2011). İngiltere'nin geçiş sisteminde genel okul denilen okullara, herhangi bir merkezi sınava katılma olmaksızın, ebevymlere sunulan tercih rehberi ile birlikte ve genellikle adrese en yakın olan okula öğrencilerin yerleştirme işlemleri yapılmaktadır (Eurypedia, 2013; Department for Education, England, 2016). Bunun yanında en nitelikli ve başarılı okul olarak görülen gramer okulları ise kendileri sınav yaparak öğrenci seçmektedir (Ware, 2017; Cribb, Sibiet & Vignoles, 2013; UNESCO, 2010/2011). Bu ülkelerin yanı sıra Çin, Fransa, Rusya, İtalya, Danimarka ve Singapur'da öğrenciler ortaöğretim kurumlarına geçişte temel eğitimi bitirme sınavına girmektedirler. Çin Halk Cumhuriyeti'nde temel eğitimi bitiren öğrenciler Zhongkao adında merkezi bir sınava girmektedir. Zhongkao sınavından alınan puan hem temel eğitimden mezun olmak için hem de ortaöğretime geçiş için kullanılmaktadır (Wu, 2015; Xiulan, 2011). İsviçre'deki okullar kendi uyguladıkları sınav ile yılsonu başarı puanları ve öğretmen görüşlerini dikkate alarak yerleştirme işlemlerini yapmaktadır (Arı, 2006; Eurypedia, 2013). Fransa'nın geçiş sisteminde temel eğitimi bitirme sınavının yanı sıra akademik başarı notları ile ders öğretmenlerinin düşünceleri de dikkate alınmaktadır (Eurypedia, 2013; European Encyclopedia of National Education Systems, 2011; Ministère Education Nationale, 2011). Danimarka'nın geçiş sisteminde kademe bitirme sınavı ile birlikte, okulların kendi niteliklerine göre belirlediği sınavlar kullanılmaktadır (European Commission, 2016; Eurypedia, 2013). İtalya'nın geçiş sisteminde genel ve mesleki liselere yerleşebilmek için temel eğitimi bitirme sınavında başarılı olmak gerekmektedir. Uygulanan bu sınavda başarılı olan öğrenciler ortaokul bitirme diploması alarak istedikleri liseyi tercih edebilmektedirler (Eurypedia, 2013; EURYDICE, 2011; OECD, 2017).

Bütün ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de üst öğrenime geçiş sistemleri çok yoğun tartışılan konular arasında bulunmaktadır (Çalışkan, Karabacak & Meçik, 2013). Türkiye'yi diğer ülkelerden ayıran en büyük farklılık, ülkedeki öğrenci nüfusunun fazla olması ile sosyal-kültürel ve ekonomik yapısı gelmektedir (Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011; Taş & Yenilmez, 2008). Bunun başlıca nedeni, Türkiye'de farklı birçok puanlı okulun bulunması ve bu eğitim kurumlarının ülkenin bütününde bulunmamasıdır. Puanlı okulların yoğunluk kazandığı yerler genellikle ülkenin gelişmiş batı kesimleri ile büyük şehirleridir (Çelik, 2012; Gür & Çelik, 2009; OECD, 2007; World Bank, 2005). Aileler çocuklarını bu iyi olduklarını düşündükleri gelişmiş standartlarda eğitim öğretim veren, puanlı ortaöğretim kurumlarına göndermek istemektedir. Bu nedenle, her dönem yoğun talep ile karşılaşılan bu puanlı eğitim kurumlarının ihtiyacı karşılamadığı görülmektedir (Argon & Soysal, 2012). Ülkede gelişmiş eğitim veren, puanlı okul olarak

isimlendirilen ve merkezi sınav ile öğrenci alan bu okullar için 2018 yılında 126.510 kontenjan ayrılmış (MEB, 2018) fakat merkezi sınava girmek için 996.000 öğrenci başvuruda bulunmuştur (MEB, 2018). Bu nedenle üst kademelere geçiş süreci adeta bir yarışa dönüşmüştür (Çelik, Boz, Arkan & Toklucu, 2017; Çelik, 2011; Şahin, Uz-Baş, Şahin-Fırat & Sucuoğlu, 2012).

Temel eğitimden ortaöğretim kurumlarına geçmek için uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS), merkezi sınav ile öğrenci alan fen liseleri, sosyal bilimler liseleri ile başlıca Anadolu liselerine öğrenci seçmek amacıyla uygulanmaktadır. Bu okulların yanı sıra özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci almak amacıyla da uygulanmaktadır. Merkezi sınava, 2021-2022 eğitim öğretim yılında örgün eğitim verilen resmi ve özel ortaokul, imam hatip ortaokulu, açık öğretim ortaokulu, geçici eğitim merkezi ve yurtdışındaki okullarda öğrenim gören 8. Sınıf öğrencileri katılabilmektedir. Merkezi Sınavın uygulanmasında 8. sınıf öğretim programları ve müfredatı dikkate alınmaktadır. Öğrenciler, takvimi daha önceden MEB tarafından ilan edilen merkezi sınava sabah 09.30'da başlayan birinci oturumda sözel bölümde, 11.30'da başlayan ikinci oturumda sayısal bölümde yer alan alt testleri cevaplamaktadırlar. Sabah oturumunda uygulanan sözel bölümde Türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil olmak üzere dört alt test bulunmakta; bu dört alt testte öğrencilere toplam 50 soru sorulmaktadır. Öğrencilere sözel bölümdeki soruları yanıtlamak için 75 dakika süre tanınmaktadır. Öğlen oturumunda uygulanan sayısal bölümde ise matematik ve fen bilimleri alt testleri bulunmakta ve bu iki alt testte öğrencilere toplam 40 soru sorulmaktadır. Öğrencilere sayısal bölümdeki soruları yanıtlamak için 80 dakika süre tanınmaktadır.

Liselere Geçiş Sistemi (LGS) epeyce iddialı ve ayırt edici bir sistemin değerlendirme aşaması olarak görülmüş ve uygulanmaya konulmuştur. Bu çerçevede söz konusu iddiaların gerçekleşme düzeyleri başlı başına bir problem durumu ve araştırma konusu olarak görülmektedir. Bundan dolayı, Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) etkilerinin incelenmesi bir problem durumu olarak bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretimden ortaöğretime geçişte Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) öğrenciler, veliler ve öğretmenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılacaktır.

1. LGS hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?
2. LGS hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
3. LGS hakkında öğrenci velilerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

2017 yılında uygulanmaya başlayan LGS, eğitim öğretim sistemimizde reform olarak nitelendirilebilecek değişikliklere neden olduğu görülmektedir. Yapılan bu değişikliklerin sistem

içerisinde işleyişi, uyumu ve benimsenmesi zaman almaktadır. Bu nedenle eğitim ve öğretimin merkezinde bulunan öğrencilerin yeni sistem hakkındaki görüşleri alınarak, değişen sistemin öğrencileri nasıl etkilediğinin incelenmesi yapılan çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. LGS, geçmişteki uygulamalardan farklı olarak öğrencilerin çok az bir bölümünün merkezi sınav puanı ile geriye kalan büyük çoğunluğu ise adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre ikametne en yakın eğitim kurumuna yerleştirilmesini sağlamıştır. Ortaöğretime geçiş sağlanırken, öğrencilerin çok az bir bölümünün merkezi sınav ile nitelikli okul olarak ifade edilen eğitim kurumlarına yerleştirilecek olması, öğrencileri ve velileri büyük ölçüde etkilemiştir. Ülkemizdeki tüm ortaokul öğrencilerini, öğretmenleri ve velileri yakından ilgilendiren bu durumun öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşleri alınarak uygulanacak olan sistemin etkililiğine, reformların amacına ulaşmasına ve sistemin daha işlevsel olmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Kapsamı, Sınırlılıkları ve Sayıtları

- Araştırma Hatay il merkezi ve ilçeleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma Matematik, Türkçe, Fen, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Din Kültürü dersleri ile sınırlıdır.

1.5. Gelişmiş Ülkelerde Ortaöğretime Geçiş Sistemleri

Temel eğitimden ortaöğretime geçişte; öğrencilerin alt kademelerdeki başarısı, okul düzeyinde uygulanmış olan sınav sonuçları, merkezi sınav sonuçları ile aldığı eğitimde seçtiği dersler gibi farklı ölçütler bulunmaktadır. Ortaöğretimin ikinci kademesinde veya lisedeki eğitimin genel amacı yükseköğretim eğitime hazırlamaktır. Bu kurumlar mesleki ve teknik eğitim veren ortaöğretim kurumları ile akademik ortaöğretim kurumları olacak şekilde ikiye ayrılmaktadır. Farklı ülkelerdeki ortaöğretim kurumları, iki ile dört yıl arasında süren eğitim ve öğretim veren kurumlar olarak düzenlenmiştir. Bazı meslek okulları sadece mesleğe hazırlama işlevini yerine getirirken, diğer bazı meslek okulları ise hem mesleki eğitim hem de yükseköğretim eğitime öğrenci hazırlama işlevini yerine getirmektedir. Bununla birlikte birçok ülkede, öğrencilerin okul türleri arasında geçiş yapması da mümkündür (TED, 2010).

Gelişmiş ülkelerin kademeler arası geçişlerde uygulamaya koyduğu merkezi sınavların hedefleri genel olarak farklı amaçlardadır. Temel eğitimden liseye giriş için uygulanan merkezi sistemlerin incelenip analiz edilebilmesi için üst aşamaya geçişlerinin bilinmesinde fayda vardır. Her ülkenin eğitim sistemi kendi ulusal politikalarıyla belirlendiği için kademe yapılanmaları ve kademeler arası geçiş sistemi uygulamaları farklılıklar gösterebilmektedir. Bunun yanında eyalet sistemi olan bazı ülkelerin kendi içinde bile farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Eğitim ve öğretim kademelerinin, ülkeler arası karşılaştırılmasının daha iyi incelenebilmesi ve elde edilecek istatistik bilgilerin analiz edilebilmesi amacıyla UNESCO tarafından Uluslararası

Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED) sistemi geliştirilmiştir. ISCED, eğitim ve öğretim düzeyleri ile alanlarını birbirinden ayırıp belli standartlar getirmektedir (Eurydice, 2018).

Gelişmiş ülkelerin birçoğunda merkezi sınavlar, genel olarak kazanım odaklı olup beceri temelli sorulardan oluşmaktadır. Uygulanan sınavlarda çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sorular gibi farklı soru türlerine yer verilmektedir. Türkiye'deki merkezi sınavlara benzer şekilde, İtalya ve Fransa gibi ülkeler ile Hollanda'nın CITO sınavlarında yalnızca çoktan seçmeli sorular sorulmaktadır (Eurydice, 2009).

Ulusal merkezi sınavlarla ülkeler, bir taraftan öğrencilerinin bilgi, beceri ve yeteneklerini ölçerken diğer taraftan da kendi eğitim sistemlerini değerlendirip geleceğe dair politika ve strateji izlemektedirler. Ülkelerin kendi strateji ve politikalarına göre ortaöğretim kurumlarının yapılandırılmasında bir örneklikten söz etmek pek mümkün değildir. Yapılanma ülkeler arasında oldukça farklılıklar göstermektedir (TED, 2010).

Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) düşünce kuruluşunun yayınladığı rapora göre ülkeler, temel eğitimden ortaöğretime geçişte farklı uygulamalarda bulunmaktadır. Ülkelerin bir kısmı merkezi sınav yaparken, bir kısmı ise bu uygulamaları okulların kendi önceliklerine göre ya da yerel yönetimlere bırakmışlardır. Bir kısım ülkeler ise okul puanlarıyla liseye yerleşme yapmaktadır (SETA, 2018).

Aşağıdaki tabloda bazı ülkelerin ortaöğretime geçişte kullandıkları yöntemler sunulmuştur.

Tablo 1.1.
Bazı ülkelerin ortaöğretime geçiş sistemlerinde uyguladıkları yöntemler

Ülkeler	Ortaokul Bitirme Sınavı	Merkezi Giriş Sınavı	Okul Bazlı Giriş Sınavı	Okul Notları	Öğretmen Görüşleri	Adrese Dayalı Kayıt
Finlandiya				*		
Japonya		*	*	*		
Almanya				*	*	
İsviçre			*	*	*	
Güney Kore		*		*		
Singapur	*			*		
Danimarka	*		*			
Hollanda		*				
İtalya	*					
İngiltere			*			*
Macaristan		*	*	*		
Hindistan					*	
Fransa	*				*	*
Çin	*					
Rusya	*					
ABD	*					*

1.5.1. Finlandiya

Eğitimde en gelişmiş ülkeler arasında olan Finlandiya'da okul öncesi eğitim sıfır ile altı yaş grubu çocuklardan oluşup kreş veya özel yuvalarda eğitim verilir. Zorunlu eğitimin süresi 10

yıl olarak belirlenmiş olup temel eğitim 6-7 yaşlarından başlayıp 15-16 yaşlarına kadar devam eder. İlkokul 1-6. Sınıf, ortaokul 7-9. Sınıf olarak belirlenmiştir. Eğitimde imkân ve fırsat eşitliğini sağlamak, yaşam boyu eğitim ile iyi eğitilmiş ebeveynler yetiştirmek, eğitimi her yerde sürdürmek, eğitimde sosyal, ekonomik ve bölgesel olarak eşit imkanlar sağlamak Finlandiya eğitim politikasının temel unsuru haline gelmiştir. Okul öncesi eğitim, temel eğitim ve ortaöğretim ücretsiz olmakla birlikte servis, yemek ve kırtasiye giderleri tamamen eğitim bütçesinden karşılanmaktadır (Sözen&Aras, 2012). Okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte bu yaş grubunun gönüllü olarak okula devam etme oranı %98 olarak belirlenmiştir (Eurydice, 2005). Genel olarak okulöncesindeki eğitimin amacı, girişimci bireyler yetiştirmekle birlikte çocuğun kişilik gelişimini desteklemektir. Temel eğitim zorunlu olup eğitim ve öğretim yılı ağustos ayında başlayıp haziran ayına kadar devam eder. 190 iş gününden oluşup iki dönem halindedir. Finlandiya'da temel eğitim dokuz yıl sürmektedir (Eurydice, 2010). Temel eğitimden sonra ortak başvuru sistemiyle ortaöğretime yerleştirme yapılmaktadır. Öğrencilerin bir ortaöğretime yerleştirilip değerlendirilmesindeki temel ölçüt öğretmen notlarıdır. Finlandiya' da ülke çapında merkezi bir sınav yapılmamaktadır. Bununla birlikte isteyen öğrenciler çalışmalarını ya da türlü test sonuçlarını başvuru yapacakları okulların formlarına ekleyebilirler (Eurypedia, 2013).

1.5.2. Singapur

Singapur'daki eğitim sistemi, öğrencilerin gerekli becerileri okulda öğrenmeleri, öğrendiklerini problem çözme, yeni yöntemlerle düşünme ve elde ettiği fırsatları kullanabilmeyi amaçlamaktadır. Singapur'da eğitim ocak ayında başlayıp Kasım ayına kadar sürmektedir. Eğitim sistemindeki kademeler Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul, Üniversite Öncesi Programlar (Üniversiteye hazırlık veya Mesleki Eğitim), Yükseköğretim (Üniversite) şeklinde ayrılmıştır. Ülkede zorunlu eğitim 7 yaşında başlamaktadır (Malay, Tamil, Çince). Okul öncesi eğitim 3-6 yaş aralığında olup isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitim hizmeti genel olarak dernekler ve özel kuruluşlar tarafından sunulmakta olup zorunlu değildir. Bununla birlikte ebeveynlerin çalışma oranı yüksek olduğu için çocukların okul öncesi eğitim alması epey yüksektir. Bu kurumlar sadece bakım merkezi olmayıp aynı zamanda kendilerine özgü eğitim müfredatı olup çocukları eğitim sistemine hazırlamaktadırlar (Ayer & Birbiri, 2013). Singapur'da ilköğretim zorunlu olup 6 yıllık bir eğitim dönemini kapsamaktadır. Ücretsiz olan ilköğretim kademesine çocuklarını göndermeyen ailelere cezai işlem yapılmaktadır. İlk 4 yıl ortak bir müfredat vardır. Ortak müfredatın amacı, öğrencilerin bu dönemde yabancı dil, matematik ve anadilin kavratılmasıdır. Bundan sonraki 2 yılda öğrencilerin kişisel beceri ve yeteneklerine göre 3 farklı dil grubuna yerleştirilmektedir. Daha sonra öğrenciler kendilerine uygun ortaöğretim kurumuna girmek için ilköğretimi Bitirme Sınavına girmektedirler. Singapur'da ortaokul 4 veya 5 yıl sürmektedir. Öğrenciler 4. Yılın sonunda Singapore Cambridge General of Education adlı sınava girmektedirler. Başarı gösteren öğrenciler 1 yıl daha ortaokulda okumaya hak kazanırlar. Ortaokullarda değişik

ilgi alanları ve yeni öğrenme yöntemleri için çok fazla seçenek sunulmaktadır (Kaytan, 2007). Üniversite öncesi programlar, üniversiteye gitmek isteyen öğrencilere 2 veya 3 yıllık eğitim sürecini kapsamaktadır. İsteyen öğrenciler mesleki eğitim alıp farklı sektörlerde kalifiye eleman olarak çalışabilmektedir. Yeterli donanımları kazanabilmeleri için yaparak, yaşayarak öğrenme metodu uygulanmaktadır. Yükseköğretim kurumları eğitim sistemindeki en önemli unsurlardır. Öğrenciler eğitim hayatının ilk yıllarından itibaren en iyi üniversitelerde okumak için çalışmaktadır. Üniversiteler en başarılı öğrencileri alabilmek için zorlu sınavlarda başarı gösteren öğrencileri kabul etmektedirler (ERG, 2017).

1.5.3. Japonya

Japonya eğitim felsefesi, çocuklara bilgi ve beceri kazandırmanın yanı sıra, en önemli konu olan ahlaklı ve erdemli bireyler yetiştirmektir. Japonya’ da eğitim sistemi 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve 4 yıl üniversite eğitiminden oluşmaktadır. Zorunlu eğitimin süresi 9 yıldır. Ortaokul bittikten sonra zorunlu eğitimin süresi sona ermektedir. Eğitim 3 dönem şeklinde, 1 Nisan’da başlayıp 31 Mart’ta sona ermektedir. Okul öncesi eğitim gündüz bakım evleri ile anaokullarında verilir. Çalışan nüfusun fazla olmasından dolayı okul öncesi eğitim de buna bağlı olarak yaygındır. 6 yıllık ilkokulun ilk 3 yılında çocuklara kişilik ve karakter eğitimi, canlılara ve doğaya sevgi ve saygı duyulması gerektiği, iyi birer birey olmanın önemi üzerinde durulmaktadır. Sonraki 3 yılda Japonca, bilim, matematik, fen, beden eğitimi ve el becerileri gibi derslerle çocukların gelişimi devam etmektedir. Öğrenciler ortaokul, lise ve üniversitelere için zorlu sınavlara girmek zorundadır. Bu sınavlarda, Japon Dili ve Edebiyatı, yabancı dil, fen ve sosyal bilimlerle matematik dersleriyle ilgili sorular yöneltilmektedir. Öğrencilerin liselere yerleştirme işlemlerinde, merkezi sınav başarı puanı ile okul başarı puanı birlikte dikkate alınmaktadır. Bazı okullar ise kendi sınavlarını uygulayarak öğrenci kabul etmektedir (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, 2012).

1.5.4. İsviçre

İsviçre 26 kantona ayrılmıştır. Federal Anayasa eğitim sistemini kantonlara devretmiştir. Bundan dolayı eğitim farklılıklar gösterir. Federal Hükümet ulusal eğitimi denetlerken, her kantonun kendine özgü eğitim sistemi, ders programı ve eğitim takvimi vardır. İsviçre’ de zorunlu eğitim 9 yıldır ve altı yaşında başlamaktadır. Zorunlu Eğitim Birinci Kademe (ilkokul, 6 yıl), Zorunlu Eğitim İkinci Kademe (ortaokul, 3 yıl), Ortaöğretim Kademesi (lise, 3 yıl) ve Üniversite eğitimi şeklinde kademelere ayrılmıştır. Liselere giriş şartlarını her kanton kendisi belirlemektedir. Öğrenci kabulü performans, girdiği sınavlara, yapılan mülakatlara ve öğrencinin okuduğu okulun önerisine bağlı olacak şekilde farklılıklar göstermektedir. Mesleki eğitim ise 3 veya 4 yıl kadar sürebilmektedir. Bu okullara giden öğrencilere öncelikle seçtikleri meslek grubuna göre hazırlık eğitimi verilmektedir. Hazırlık kurslarında mesleklerle ilgili temel

bilgi ve beceriler kazandırılır. Temel eğitimden sonra meslekte uzmanlaştırma eğitimleri verilir. (Eurypedia, 2013).

1.5.5. Güney Kore

Güney Kore eğitim sistemi hem başarı hem de zorluğuyla ön plana çıkmaktadır. Eğitim sistemi altı yıl ilkokul, üç yıl ortaokul, üç yıl lise ve 4 yıl üniversite olacak şekilde kademelendirilmiştir. İlkokul ve ortaokul zorunlu eğitim kapsamındadır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmadığı halde çocukların çok büyük bir bölümü okul öncesi eğitim almaktadır. İlkokula başlama yaşı yedidir. Yedi yaşına giren çocukların ailelerine Eğitim Bakanlığı tarafından çocuğun hangi okula gideceği ile ilgili mektup gönderilir. İlkokul eğitiminin amacı günlük yaşamda temel olan yeteneklerin kazandırılmasıdır. Ortaokulda öğrencilere iyi bir vatandaş olma, ahlak dersleri, matematik, yabancı dil, fen bilimleri alanlarında günlük 12 ile 16 saat arasında değişen yoğun ve zorlu dersler verilmektedir. Lise aşaması genel liseler, mesleki liseler ve diğer liseler olmak üzere üç farklı lise türüne ayrılmaktadır. Güney Kore’de öğrenciler ortaokul sonunda sınava girmektedir. Genel liseler adrese dayalı olarak, mesleki liseler sınav sonuçları ile tercihlere göre öğrenci almaktadır. Bunların dışında olan bazı özel liseler ise kendi sınavlarını uygulamakla birlikte ortaokul notlarını da dikkate alarak öğrenci kabul etmektedir. Son aşama olan üniversite eğitime, College Scholastic Ability Test (CSAT) isimli oldukça zor olan sınavla öğrenci kabulü yapılmaktadır (Ministry of Education Science and Technology, Republic of Korea, 2008).

1.5.6. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)

ABD’ de ülke genelinde merkezi bir eğitim sistemi bulunmamaktadır. Her eyaletin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Eyalet Yönetimi ve Eyalet Merkezi kendi eğitim sistemi ve politikasını belirler. Bu şekildeki bir eğitim sistemi birçok seçenek ve fırsat sunmakla beraber, tercih yapmayı zorlaştırabilir. Amerika Birleşik Devletleri eğitim sisteminde ezbere dayalı bir müfredat yerine araştırma alışkanlığının kazandırıldığı, uygulamanın ağırlıkta olduğu, sınıf içi tartışma ortamlarının yaratıldığı bir sistem vardır. Bu nedenle gelişip dönüşen teknoloji ile küreselleşmenin olduğu bir dünyaya rahatlıkla ayak uyduran bireyler yetişmektedir. Zorunlu eğitimin süresi 12 yıldır. İlkokul 5 yıl, ortaokul 3 yıl, lise eğitimi 4 yıl sürmektedir. Liseden sonra kolej ve üniversite eğitimi olarak devam etmektedir. Okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak çoğu eyalette 3 ile 5 yaş arasını kapsamaktadır. Ortaöğretime geçiş için ülke genelinde bir merkezi sınav bulunmamaktadır. Yerleştirme işlemleri eyaletlerde farklılık göstermektedir. İsteyen öğrenciler adreslerine yakın bir liseye kayıt yaptırabilirler. Bazı liseler ise sınavla öğrenci kabul etmektedir. Bazı eyaletlerde ise eyalet genelinde merkezi yerleştirme sınavı yapılmaktadır (NYC Department of Education, 2012).

1.5.7. Hollanda

Hollanda zorunlu eğitimin süresini on üç yıl olarak belirlemiştir. Bu sürenin 1 yılını zorunlu okul öncesi eğitim oluşturmaktadır. Ülkede beş yaşına gelmiş çocuklar zorunlu olarak

eğitime başlamak durumundadır. Birinci kademe olan ilkokul 5-12 yaş aralığında olup ikinci kademe ortaöğretim ise okul türüne göre farklılaşmaktadır. 12 ile 18 yaş aralığı üniversiteye hazırlık, 12 ile 16 yaş aralığı genel ortaöğretim, 12 ile 16 yaş aralığı meslek öncesi ortaöğretim, 12 ile 20 yaş aralığı özel ortaöğretim, 12 ile 18 yaş aralığı uygulamalı eğitim olacak şekilde belirlenmiştir (Eurydice, 2010). Hollanda’da öğrencilerin, ilkokulun sonunda ortaöğretime geçmek için herhangi bir merkezi sınava girmek zorunlu değildir. Öğrenciler öğretmenlerinin değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri sonucunda devam edecekleri ortaokul türünü seçebilmektedirler. Fakat merkezi sınav uygulamaları zorunlu olmasa da okulların tercihine bağlıdır. Okulların yaklaşık %85’i öğrencilerinin ilkokuldan mezun olmalarında merkezi sınava girmelerini tercih etmeleri giderek yaygınlaşmaktadır (Eurydice, 2010). Öğrenciler 8. Sınıf sonunda CITO (the National Institute for Educational Measurement) sınavına girerler. CITO sınav sonucuna göre öğrencilerin hangi tür ortaöğretim kurumuna gidecekleri belirlenir. Öğrencilerin, gidebilecekleri ortaöğretim kurumunun hangi türde olacağına sınıf öğretmenlerinin de görüşlerinin önemi vardır. Öğrenciler, gittikleri okulların hazırlık sınıfına devam ederler. Hazırlık sınıfında gösterdikleri başarı, bulundukları okula devam edip etmeyeceklerini belirlemektedir (<http://urn.meb.gov.tr>, 2018).

1.5.8. İngiltere

İngiltere eğitim sisteminde beş kademe bulunmaktadır. Bu kademeler Okul Öncesi (Early Years), İlkokul (Primary School), Ortaokul (Secondary School), Kolej (Further Education), Üniversite (Higher Education) şeklindedir. Zorunlu eğitim ilkokul, ortaokul ve kolej eğitimini kapsayıp beş yaşından 16 yaşına kadar olup ücretsizdir (Demirel, 1992). Okul öncesi eğitim zorunlu olmayıp, birçok ebeveyn tarafından çocuklar anaokullarına gönderilmektedir. İngiltere’de ilkokul iki aşamadan oluşmaktadır. 5 ile 7 yaş arası 1. aşama, 7 ile 11 yaş arası ise 2. aşamaya ayrılır. Öğrenciler matematik, İngilizce, coğrafya, müzik, beden eğitimi, tarih gibi derslerde 1. aşamada temel bilgileri edinirler. Bu derslerde belirli bir yetkinlik kazanıldıktan sonra öğrencilerin gelişimlerini ölçmek için bir sınav yapılır. Bu sınavın amacı, öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmektir. Sınavdan sonra ilk aşamada aldıkları eğitimi daha ileriye taşımak için 2. aşamaya geçerler. Öğrenciler 2. aşamayı bitirdikten sonra ilkokulda neleri öğrendiklerinin tespiti için Standart Attainment Tests (SATs) isimli bir sınava girerler (Eurypedia, 2013). Ortaokul eğitimi de iki aşamadan oluşmaktadır. 12 ile 14 yaş 1. aşama, 14 ile 16 yaş 2. aşama olarak belirlenmiştir. 1. aşamada alınan eğitim 2. aşamada alınacak eğitimin temelini oluşturmaktadır. Bu aşamada herhangi bir sınav bulunmamaktadır. Öğrenciler için esas önemli olan 2. aşamadır. Çünkü bu aşamanın sonunda General Certificate of Secondary Education (GCSE) ortaokulu bitirme sınavına girmektedirler. Sınavı başarıyla geçenler iki yıl sonra girecekleri Certificate of Education at Advanced Level (İleri Düzey Eğitim Diploması) sınavına katılmaya hak kazanırlar. Öğrenciler bu diplomayı alabilmek için kolejlere giderek 2 yıl boyunca sınava hazırlanmaktadır

(Department for Education, England, 2012a). Yüksek öğretim zorunlu değildir, isteyen öğrenciler devam etmektedir. Bununla birlikte İngiltere’ de yüksek öğretim dünya çapında bir kalite ve şöhrete sahiptir. Dünya çapında bilinen birçok şirketin yöneticileri veya kurucuları İngiltere üniversitelerinden mezun olmuşlardır. Dünyanın ilk onunda yer alan dört üniversite başkent Londra’ da yer almaktadır (Department for Education, England, 2012b).

1.5.9. Almanya

Almanya eyaletlerden oluştuğundan, her eyaletin eğitim sistemini o eyaletin Eğitim Bakanlığı belirlemektedir. Zorunlu eğitimin süresi 9, bazı eyaletlerde 10 yıldır. Almanya’daki eğitim sistemi İlköğretim (Grundschule), Ortaöğretim (Hauptschule, Realschule, Gymnasium), Yükseköğrenim şeklindedir. Temel eğitim ücretsiz ve zorunlu olup 6 ile 15 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır. Almanya’ da okullar başarı düzeylerine göre sınıflandırılmış olup uyguladıkları eğitim de birbirlerinden farklılık göstermektedir (Atatürk Araştırma Merkezi, 2014). Öğrenciler ilköğretime (grundschule) dört yıl devam ederler. Bu sürede okuma, yazma, dört işlem yapmayı öğrenip fizik, kimya, biyoloji, tarih, coğrafya, sosyal bilimler alanlarında temel eğitim alırlar. Sanat, müzik ve mesleki yaratıcılığın artması için birçok etkinlik, gezi çalışması yapılır. Spor ve yabancı dil eğitimi ilköğretimin temel programlarındandır. İlköğretim eğitiminden sonra farklı şekillerde eğitim verilen ortaöğretim kurumlarına devam edilmektedir. Öğretmenler ile ebeveynler öğrencinin ilgi, yetenek, beceri ve performansına göre hangi ortaöğretim kurumuna gideceğini belirlemektedir. İlköğretim notları ve yönlendirmeler doğrultusunda göre öğrenciler Hauptschule, Realschule veya Gymnasium olarak adlandırılan okullarından birine yerleştirilmektedir. Genel olarak başarı durumu düşük öğrenciler Hauptschule türündeki okullara gitmektedir. Bu okullarda öğrenciler, temel dersler ile birlikte mesleki olarak donanım sahibi olabilmektedir. Bu eğitimlerden sonra gerçekleştirilen bir sınavla başarılı olanlar Realschule veya Gymnasium okullarına geçebilmektedir. Başarısız olanlar ise Hauptschule bitirme diploması alarak iş hayatına atılmaktadır (Eurydice, 2010). İlköğretimde başarı düzeyi orta olan öğrenciler 6 yıl boyunca eğitim almak için Realschule adlı okullara giderler. Bu kurumlarda verilen eğitim daha geniş, daha genel ve daha mesleki odaklıdır. Bu okullardan mezun olan öğrenciler, genelde mesleki eğitim veren yükseköğretim kurumuna giderler. İlköğretimde başarı düzeyi yüksek, akademik olarak devam etmek isteyen ve üniversite okumak isteyen öğrenciler Gymnasium adlı okullara devam ederler. Bu kurumların müfredatı matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler, edebiyat ve sanat gibi yüksek öğrenime geçebilmeleri için hazırlanmış derslerden oluşmaktadır. Bu türdeki okullar, uluslararası geçerliliği olan ve lise bitirme diplomasının alınacağı “Abitur (Olgunluk)” sınavının başarı ile verilmesi ile sona ermektedir (Kantos, 2013). Ülkede çok etkili bir yönlendirme eğitim koordinasyonu vardır. Okul, öğretmen ve aile iş birliği içindedir. Farklı okul türlerine yönlendirme erken yaşlarda başlamaktadır. Öğrenciler ilköğretim sonrası, akademik başarıları ve öğretmen ile ebeveyn

görüşlerine göre mesleki veya akademik ortaöğretim kurumlarına yönlendirilmektedir. Aileler okul türü seçiminde aktif bir rol oynar. Özellikle okul seçimi yapılırken aile, öğretmenler ve okul tam bir iş birliği içindedir. Öğrenciler ilgi, yetenek, akademik başarı ile gösterdikleri performansa göre sonraki eğitim kademelerine geçerler (Çabuk ve Sözen, 2013).

1.5.10. Fransa

Fransa'da zorunlu eğitim 6 ile 16 yaş arasında olup toplam 10 yıldır. Eğitim kademesi Okul Öncesi (Ecoles Maternelles/Classes Infantines), İlköğretim (Ecoles Elementaires), Ortaokul (College), Ortaöğretim ve Lise Sonrası Eğitim olacak şekilde ayrılmıştır. Okulöncesi 2 ile 6 yaş arası, ilköğretim 6 ile 11 yaş arası, ortaokul 11 ile 15 yaş arası, ortaöğretim 15 ile 16 yaş arasındadır. Okulöncesi eğitim zorunlu olmayıp küçükler bölümü, orta yaş bölümü, büyükler bölümü olacak şekilde 3 devreden oluşmaktadır (Eurydice, 2009). İlköğretim zorunlu olup 1 yıl hazırlık dönemi, 2 yıl temel öğrenme dönemi, 2 yıl beceri geliştirme dönemi şeklinde üç döneme ayrılır. Fransa' da ortaöğretim iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama 4 yıl süren ortaokul (colleges), ikinci aşama 3 yıl süren lise (lycee) olarak ayrılmıştır. Ortaokulun sonunda öğrenciler mesleki, teknolojik veya akademik üç alandan birinden ulusal merkezi bir sınava girerler. Bu sınavdan başarılı olanlara Diplome National du Brevet adlı ulusal bir diploma verilmektedir. Başarısız olan öğrencilere ise Certificat de Formation Generale adında okulu bitirme sertifikası verilir (Eurypedia, 2013). Ortaöğretimin ikinci aşaması olan lise, 3 yıllık bir eğitimden oluşmaktadır. Lise eğitimi merkezi sınavı geçen öğrencilere sunulmuş bir eğitimidir. Lisede geçen ilk yılın ardından öğrenciler akademik, mesleki veya teknolojik alanlarından birini seçerler. Bu alanlardan birinde iki yıllık eğitim sonrasında girdikleri sınavla diplomalarını alıyorlar. Yapılan bu alan ayırımından dolayı öğrenciler kendilerine uygun gördükleri alana odaklanıyorlar (Eurydice, 2018b). Yükseköğrenim üniversiteler, Grandes Ecoles ve uzmanlık okulları olacak şekilde üç farklı sisteme ayrılmıştır. Liseden mezun olan herkesin üniversitede okuma hakkı bulunmaktadır. Üniversiteye benzer fakat daha odaklanılmış bir eğitim imkânı sunan Grandes Ecoles, devlet ve özel okullarından oluşur. Bununla birlikte bu okullara girmek oldukça zordur. Bu okulları bitiren öğrenciler master derecesi elde etmiş olmaktadırlar. Mimarlık, sanat ve turizm gibi alanlardan oluşan uzmanlık okulları ise özelleşmiş konularda eğitim vermektedir (Ministère Education Nationale, 2011).

1.5.11. İtalya

İtalya eğitim sistemi fırsat eşitliği ilkesine dayanmaktadır. Zorunlu eğitimin süresi 10 yıldır. 6 yaşında başlayıp 16 yaşına kadar devam eder. Eğitim kademesi Anaokulu (Scuola dell'infanzia) 3 ile 6 yaş aralığında, İlkokul (Scuola primaria) 6 ile 11 yaş aralığında, Ortaokul (Scuola secondaria di primo grado) 11 ile 14 yaş aralığında, Lise (Scuola secondaria di secondo grado) 14 ile 19 yaş aralığında, Yükseköğrenim (Università) şeklinde ayrılmıştır. İtalya' da anaokulu zorunlu eğitim kapsamında değildir. İsteyen her aile ücretsiz olarak devlet

anaokullarına çocuklarını gönderebilirler. Bunun yanı sıra özel anaokulları da mevcuttur. Zorunlu eğitimin ilk aşaması olan ilkokul eğitimi 5 yıldır ve 6 yaşında başlar. Matematik, İtalyanca, İngilizce, fen bilimleri, müzik, sosyal bilimler gibi derslerin temelleri öğretilir. İlkokuldan sonra akademik eğitim ya da akademik eğitimle birlikte mesleki eğitimin olduğu iki farklı gruba ayrılır. Öğrencilerin yönlendirilmesi okul ve ailenin ortak kararı ile gerçekleşir (Eurydice, 2010). Ortaöğretim kademesi 3 yıl ortaokul, 5 yıl lise eğitiminden oluşur. Ortaokulun sonunda öğrenciler Esame di Stato denilen merkezi sınava girerler. Bu sınav yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Sınavda başarılı olan öğrenciler, ortaokul bitirme diploması olan Diploma di Licenza Scuola Media alırlar. Lise eğitiminin genel amacı öğrencileri yükseköğrenime hazırlamaktır ve bu süre 5 yıldır. Bu sürenin 2 yılı zorunlu eğitim olup kalan 3 yıl isteğe bağlıdır. Öğrenciler sanat, dil, meslek okulları ile enstitülere gitmeyi seçerler. Lise eğitiminden sonra öğrenciler lise bitirme sınavı olan Matura sınavına girerler Yüksek öğrenime devam edilebilmesi için bu sınavın geçilmesi zorunludur. İlkokul, ortaokul ve lise eğitiminin başarılı bir şekilde sona ermesinin ardından öğrenciler girdikleri sınav ile üniversite tercihi yapabilirler (Europedia, 2013).

1.5.12. Rusya

Rusya’da zorunlu eğitimin süresi 11 yıldır. İlk genel eğitim (ilköğretim) 4 yıl, temel genel eğitim 5 yıl, ikinci genel eğitim (ortaöğretim) 2 yıl sürmektedir. Okulöncesi eğitim zorunlu değildir, ancak çocukların büyük bir bölümü ebeveynler tarafından gönderilir. İlk genel eğitimde Rusça, doğa bilimleri, sosyal bilimler ile matematik dersleri verilir. İlk genel eğitimden sonra 5 yıl süren temel genel eğitime gitmek zorunludur. Öğrenciler 9 yıllık eğitimi tamamladıktan sonra final sınavına girerler. Sınavı başarı ile geçenlere Temel Genel Eğitim Sertifikası verilmektedir. Öğrencilerin final sınavı sonuçlarına göre eğitimlerine devam edip etmeyecekleri belirlenir. Başarılı olanların eğitime devam etmeleri teşvik edilir, başarısız olanlar ise edilmezler. 2 yıl süren ikinci genel eğitim sonrası öğrenciler devlet final sınavlarına girerler. Bu sınavda başarılı olanlara Genel Ortaöğretim Sertifikası verilmektedir. Bu sertifika öğrencilerin yükseköğrenim kurumuna ya da mesleki eğitime devam etme hakkı sağlamaktadır (Ministry of Education and Science of Russian Federation, 2012).

1.5.13. Çin Halk Cumhuriyeti

Çin Halk Cumhuriyeti’nde zorunlu eğitimin süresi 9 yıldır. Eğitim kademesi, Anaokulu (kreş), İlkokul, Ortaokul, Lise, Üniversite eğitimi şeklinde ayrılmıştır. Anaokulu eğitimi 2 ile 6 yaşları arasında olup zorunlu değildir. Bu kurumlarda çocuklara yaşam alışkanlıkları, dil eğitimi ve matematik konularında eğitim verilmektedir (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018). Ülkedeki birçok anaokulu özel sektör bünyesindedir. İlkokul eğitimi zorunlu olup 6 ile 12 yaşları arasındadır. İlkokullar çok büyük oranda devlet bünyesinde olup, öğrenciler adreslerine yakın olan okullara gitmektedir. İlkokullarda Çince, yabancı dil, sosyal bilimler, fen bilimleri, matematik, müzik, spor

gibi dersler okutulmaktadır. Ortaokul eğitimi 12 ile 15 yaşları arasında olup zorunlu eğitim kapsamındadır. Ortaokul eğitimi zorunlu eğitim kapsamında olduğundan, öğrenciler ilkokuldan ortaokula geçerken herhangi bir sınava girmemektedir. Öğrenciler, okudukları ilkokulun bulunduğu yere veya isteklerine göre gidecekleri ortaokulları belirlemektedir. Ortaokullarda Çince, yabancı dil, bilişim, matematik, fizik, kimya ve ahlak dersleri okutulmaktadır (Yingkang, 2012). Öğrenciler ortaokulun sonunda “Zhongkao” adlı bir sınava girerler. Lise eğitimi almak bu sınav sonucuna bağlıdır. Başarılı olanlar lise eğitimine devam edebilirler. Lise eğitimi zorunlu olmayıp 15 ile 18 yaşları arasındadır. Liseler, normal ve meslek liseleri şeklinde ayrılmıştır. Lise eğitimi zorunlu olmadığından dolayı okul masrafları öğrenciler tarafından karşılanır. Çin’deki liselerin çok büyük bir bölümü devlet okuludur ve bu okullarda Çince, yabancı dil, bilişim, matematik, fizik, kimya ve çevre bilimleri dersleri okutulmaktadır. Öğrenciler lise eğitimini tamamladıktan sonra liseyi bitirme sınavına girmektedir. Bu sınav sonucu ile üniversiteye yerleştirme işlemleri yapıldığından çok büyük bir rekabet ortamı oluşmaktadır. Çin’de yükseköğretim sadece üniversiteler tarafından verilmekte olup, tercih edilen lisans eğitime bağlı olarak 4 ile 6 yıl arasında sürmektedir. Bununla birlikte 3 yıllık bir eğitimin sonunda, farklı alanlarda sertifika veren kolejler bulunmaktadır. Bu kolejlerde yükseköğrenimin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Policy insider, 2009).

Araştırmaya konu olan gelişmiş ülkeler, “İnsani Gelişmişlik İndeksi”, “Birleşmiş Milletler” raporları ve “Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD)” üyeleri arasından belirlenmiştir. Aşağıda insani gelişmişlik indeksinin açıklanması ve ülkelerin bu indekse göre gelişmişlik sıralaması verilmiştir. Bununla birlikte Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü’nün (OECD) kuruluş amacı, temel amaçları ve OECD’ nin kurucu üyeleri ile sonradan katılan üye ülkeler verilerek, eğitim sistemleri incelenen ülkelerin, gelişmiş ülkeler kategorisinde olduğu vurgulanmıştır.

1.6. İnsani Gelişme Endeksi

İnsani Gelişme Göstergesi (Human Development Index), Dünyamızdaki devletler için yaşamın uzunluğu, okuma ve yazma oranı, eğitim düzeyi ve hayat standardı neticesinde belirlenen bir ölçektir. Kişilerin daha iyi bir yaşam sürmesi, hayat kalitelerinin yükseltilmesi için yapılan bir araştırmadır. Yapılan bu ölçüm sonucunda devletlerin gelişmiş, gelişmekte olduğu veya gelişmemiş bir ülke olup olmadığı, ülkenin ekonomik düzeyinin, eğitim öğretim düzeyinin ve yaşam süresi ve kalitesinin hangi düzeyde olduğunu göstermektedir (UNDP, 2020). Yapılan bu araştırma ilk kez 1990 yılında ekonomist Mahbud ul Haq tarafından geliştirilmiş olup 1993 yılından itibaren BM (Birleşmiş Milletler) tarafından her yıl raporlanmaktadır. İnsani Gelişme Göstergesi hesaplanırken satın alma gücü pariteli milli gelir, eğitim öğretimde geçen süre, ortalama yaşam süresi esas alınmaktadır (İnsani Gelişme Raporu, 2020).

Birleşmiş Milletler raporuna göre çok yüksek gelişmiş ülkelerin tablosu aşağıda sunulmuştur. Sunulan bu rapor UNDP Türkiye sayfasından 2022 verilerine göre alınmıştır.

Tablo 1.2.

BM raporuna göre çok yüksek gelişmiş ülkeler tablosu

Sıra		Ülke	İGE	
2019 verisi (2020 raporu)	Önceki yıla Göre değişim		2019 verisi (2020 raporu)	Önceki yıla Göre değişimi
1		Norveç	0.957	0.001
2	(1)	İrlanda	0.955	0.004
3		İsviçre	0.955	
4		Hong Kong	0.949	0.003
5	(1)	İzlanda	0.949	0.003
6	(2)	Almanya	0.947	0.001
7	(1)	İsveç	0.945	0.002
8	(2)	Avustralya	0.944	0.001
9	(2)	Hollanda	0.944	0.002
10	(1)	Danimarka	0.940	0.001
11	(1)	Finlandiya	0.938	0.001
12	(2)	Singapur	0.938	0.002
13	(2)	Birleşik Krallık	0.932	0.004
14	(3)	Belçika	0.931	0.001
15		Yeni Zelanda	0.931	0.003
16	(3)	Kanada	0.929	0.001
17	(2)	ABD	0.926	0.001
18		Avusturya	0.922	0.001
19	(3)	İsrail	0.919	0.003
20		Japonya	0.919	0.002
21	(1)	Lihtenştayn	0.919	
22	(2)	Slovenya	0.917	0.005
23	(1)	Güney Kore	0.916	0.002
24	(2)	Lüksemburg	0.916	0.003
25		İspanya	0.904	0.001
26		Fransa	0.901	0.003
27	(1)	Çek Cumhuriyeti	0.900	0.002
28		Malta	0.895	0.001
29	(1)	Estonya	0.892	0.003
30		İtalya	0.892	0.002
31	(4)	Birleşik Arap Emirlikleri	0.890	0.001
32		Yunanistan	0.888	0.007
33	(2)	Kıbrıs Cumhuriyeti	0.887	0.002
34		Litvanya	0.882	0.006
35	(3)	Polonya	0.880	0.003
36		Andorra	0.868	0.001
37	(2)	Letonya	0.866	0.003
38	(2)	Portekiz	0.864	0.004
39	(3)	Slovakya	0.860	0.002
40	(3)	Macaristan	0.854	0.004
41	(4)	Suudi Arabistan	0.854	
42	(3)	Bahreyn	0.852	
43	(1)	Şili	0.851	0.002
44	(3)	Hırvatistan	0.851	0.003
45	(4)	Katar	0.848	0.003
46	(2)	Arjantin	0.845	0.003
47	(4)	Brunei	0.838	0.002
48	(4)	Karadağ	0.829	0.003

49	(3)	Romanya	0.828	0.005
50	(5)	Palau	0.826	0.004
51	(1)	Kazakistan	0.825	0.006
52	(3)	Rusya	0.824	0.001
53	(3)	Belarus	0.823	
54	(5)	Türkiye	0.820	0.003
55	(2)	Uruguay	0.817	0.001
56	(4)	Bulgaristan	0.816	0.003
57	(10)	Panama	0.815	0.003
58	(2)	Bahamalar	0.814	0.002
59	(2)	Barbados	0.814	0.004
60	(13)	Umman	0.813	
61	(9)	Gürcistan	0.812	0.007
62	(6)	Kosta Rika	0.810	0.002
63	(1)	Malezya	0.810	0.005
64	(7)	Kuveyt	0.806	0.001
65	(1)	Sırbistan	0.806	0.003
66	(2)	Mauritius	0.804	0.003

1.7. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD)

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), 2. dünya savaşı bittikten sonra Batı Avrupa ülkelerinin ekonomilerinin onarılması, desteklenmesi ve bu ülkeler arasındaki ticareti serbestleştirerek geliştirme düşüncesiyle kurulmuştur. 1947 ile 1960 yıllarında faaliyet gösteren Avrupa Ekonomi İş Birliği Örgütü' nün (OEEC) fonksiyonunu tamamlamasıyla, bu kuruluşun yerine ve daha kapsamlı bir çerçevede işlevini gerçekleştirmektedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı).

OECD' nin en temel amaçları:

- Bütün bireyler için iş olanaklarının sunulması, sağlıklı ve etkin bir yönetim ile sosyal eşitliğin sağlanması.
- Sosyal ve ekonomik büyüme ile birlikte çevrenin korunması.
- Mali istikrar ile ekonomik büyüme, yatırım ve ticaret, teknoloji ve kalkınma alanlarında iş birliğinin sağlanması ve yoksullukla mücadelede üye ülkelerin yönetimlerine yardımcı olmak.
- Yenilik ve girişimcilik ile gelişme ve sorunları anlamak, bu sorunlara karşı yönetimlere tavsiye niteliğinde kararlar almak.
- İnsan hakları temelli uygulamalar, demokratik yönetim biçimleri ve yurttaşların özgürlüğüne bağlılık ilkelerinde olan yönetim biçimlerinin teşvik edilmesi.
- OECD' de eğitim, bireylerin daha iyi yaşamlara ve işlere erişen, refahı teşvik eden, bilgi ve becerileri edinmelerine yardımcı olur (oecd.org).

1.7.1. OECD' ye Üye Ülkeler

OECD' nin 38 üye ülkesi bulunmaktadır. Bununla birlikte Avrupa Komisyonu da katılım göstermektedir. Üye ülkelerin 30' u (bu ülkeler * ile gösterilmiştir) 2005 yılında Dünya Bankası tarafından gelir düzeyi en yüksek ülkeler arasında gösterilmiştir.

Kurucu Üyeler

ABD, Almanya, Avusturya, Belçika, Birleşik Krallık, Danimarka, Fransa, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsveç, İsviçre, İtalya, İzlanda, Kanada, Lüksemburg, Norveç, Portekiz, Türkiye, Yunanistan

Sonradan Katılan Üye Ülkeler

Japonya, Finlandiya, Avusturalya, Yeni Zelanda, Meksika, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya, Güney Kore, Slovakya, Şili, Estonya, Slovenya, İsrail, Letonya, Litvanya, Kolombiya, Kosta Rika

1.8. Geçmişten Günümüze Türkiye’de Uygulanan Ortaöğretime Geçiş Sistemleri

Yapılan merkezi sınavları daha nitelikli hale getirmek, yaşanan sınav kaygısını en aza indirmek, ülkemizin her yerinde aynı eğitim ve öğretimin verilmesini sağlamak hedefi doğrultusunda, temel eğitimden ortaöğretime geçmek için birçok merkezi sınav sistemi uygulanmıştır. Ülkemiz eğitim sisteminde okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim olmak üzere 5 farklı kademe vardır. İlkokuldan ortaokula geçiş için herhangi bir merkezi sınav bulunmamaktadır. Ailelerin ortaokul seçiminde adrese olan yakınlık, okulun çevresi ve güvenliği ile okulun merkezi sınavdaki başarı performansı gibi faktörler etkili olmaktadır (Küçükler ve Aslan, 2010). Ortaokullar arasında iki farklı seçenek bulunmaktadır. Bunlar imam hatip ortaokulu ve genel ortaokul şeklindedir (Ergün, 2014). Ortaokuldan liseye, liseden yükseköğretime geçişte merkezi sınavlar devreye girmektedir. Türkiye’de temel eğitimden ortaöğretime geçiş için sırasıyla Liselere Geçiş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kullanılmıştır (MEB, 2020).

1.8.1. Liselere Geçiş Sınavı (LGS)

Liselere Geçiş Sınavı (LGS), Türkiye’de ilk kez 1997-1998 eğitim ve öğretim yılında uygulanmıştır. Liselere Geçiş Sınavı (LGS), okul başarı puanını dikkate almamakla birlikte sekizinci sınıfın sonunda yapılmıştır (Çelik, 2015). Liselere Geçiş Sınavı (LGS), son kez 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında uygulanmıştır.

1.8.2. Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)

2004 yılında LGS’ nın son kez uygulanmasından sonra 2005 yılında yeni bir sistem olan Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) getirilmiştir. OKS’ nın en önemli özelliği bütün merkezi sınavları bir çatı altına toplaması ve farklılıkları ortadan kaldırması olmuştur. Bursluluk, özel okul, polis koleji gibi merkezi sınavlar tek bir sınavda birleşmiştir. OKS tek bir oturum olacak şekilde, eğitim ve öğretim yılının sonunda 6, 7, 8. sınıfların matematik, fen ve teknoloji, Türkçe ve sosyal bilgiler derslerinin konularını kapsayan 100 madde ve yanıtlanması için 2 saat (120 dakika) verilen, herhangi bir mazeret durumunda telafisi yapılmayan merkezi bir

sınav olmuştur (MEB, 2005). OKS' nin en çok eleştirilen yönleri, okulu etkisizleştirdiği, okul dışı kurumları daha ön plana çıkardığı, ailelerde maddi ve manevi bir külfet altında bıraktığı olmuştur.

1.8.3. Seviye Belirleme Sınavları (SBS)

OKS' nin uygulanmasıyla birlikte sınavda soru sorulan dersler dışındaki derslerin önemsizleştiği, okul dışı eğitim kurumlarına olan bağımlılığın artması ve okula olan bağımlılığın azalmasından dolayı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında, OKS' nin son kez uygulanacağı duyurulmuştur. Okulların 6, 7, ve 8. sınıflarına yapılan, okulun önemini arttıracak, süreci daha geniş zamana yayacak, merkezi sınav ile okul başarı puanının ortalamasının birlikte dikkate alındığı Seviye Belirleme Sınavı (SBS) yeni bir sistem olarak getirilmiştir (Çalışkan&Yiğit, 2013). Sistem değişikliğine gerekçe olarak, yenilenen öğretim programı ile ölçme değerlendirilme, merkezi sınav ile okul arasındaki bağın güçlendirilmek istenmesi öne sürülmüştür (Gür ve Çelik, 2010).

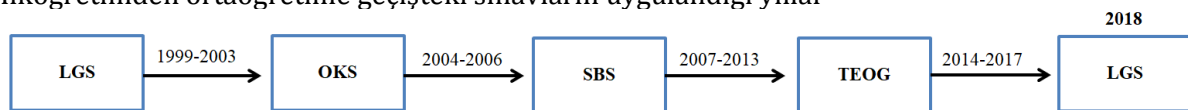
1.8.4. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG)

TEOG, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez 2013-2014 eğitim-öğretim yılında SBS' nin yerine uygulanmıştır. Bu sistem son kez 2016-2017 eğitim-öğretim yılında uygulanmakla birlikte yerini Liselere Geçiş Sistemine bırakmıştır (Eroğlu ve Özbek, 2017). TEOG, 8. sınıfta dönemsel olarak ortak sınav şeklinde yapılmıştır. Altı temel ders olan Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, TC İnkılâp Tarihi, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden oluşmaktadır (MEB, 2014). Ortak sınavlar her dönem iki okul gününe yayılarak, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde yapıldı. Öğrenciler ortak sınavlara kendi okullarında girer, görevli öğretmenler ise kendi okulları dışında görevlendirilirdi. Sınavda sorulan sorular çoktan seçmeli ve dört seçenektan oluşmaktaydı. Yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilemezdi (Kuzu ve Gelbal, 2019). Geçerli bir mazereti olup sınava giremeyen öğrenciler için tarihi daha önceden belirlenen bir hafta sonunda mazeret sınavı yapıldı. Liselere giriş için TEOG puanı olması gerektiğinden, bütün öğrenciler sınava girmek zorundaydı. Bütün öğrencilerin sınava girmek zorunda olması, stres yaşamalarına neden olduğundan dolayı 2018 yılında Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulamaya konulmuştur (Taşkın ve Aksoy, 2018).

Aşağıdaki tabloda 1999 yılından günümüze kadar olan ilköğretimden ortaöğretime geçişteki sınavların, uygulandığı yıllar sunulmuştur.

Tablo 1.3.

İlköğretimden ortaöğretime geçişteki sınavların uygulandığı yıllar



1.8.5. Liselere Geçiş Sistemi (LGS)

Ülkemizde okullar farklı kategorilerde sınıflandırılmıştır. Bunlar; Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Proje Okulları, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri şeklindedir (Taşkın ve Aksoy, 2018). Bu okulların bir kısmı merkezi sınav olan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile öğrenci almaktadır. Sınavla öğrenci alan okullar belirli miktarda kontenjan açıklamaktadır. Bu okullara girebilmek için kontenjan dâhilinde merkezi sınav olan LGS’ den yeterli puanı almak gerekmektedir. Geriye kalan okullara girebilmek için öğrencilerin LGS’ ye girmesine gerek yoktur. Merkezi sınava girmeyen öğrencilerin, bu okullara kayıt yaptırması için adreslerine en yakın okuldan en uzak okula ilkesi çerçevesinde beş tane tercih hakkı tanınmıştır. Bu tercihler doğrultusunda öğrencinin bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilmesi yapılmaktadır. Herhangi bir okula yerleşemeyen öğrenciler ise aynı ilçedeki boş kontenjanı bulunan okullara, ortaokul başarı puanına üstünlüğü çerçevesinde tercihlerine bağlı olarak yerleştirilmektedir (MEB, 2018). Liselere Geçiş Sisteminde sınava girmek isteğe bağlı olup, zorunlu değildir. Zaman içerisinde birçok kez değişen merkezi sınavlar hem eğitimcileri hem aileleri hem de öğrencileri etkilemiştir.

İlk kez 2018 yılında uygulanan LGS uzmanlar, akademisyenler ve öğretmenlerin katkılarıyla hazırlanmıştır. LGS ile geçmişte uygulanan merkezi sınavların olumsuzluklarının giderilmesi, eğitimde reform yapılması amaçlanmıştır. LGS ile birlikte merkezi sınava girmek zorunlu olmaktan çıkarılarak öğrencilerin isteklerine bırakılmıştır. Liselerin çok az bir kısmı merkezi sınavla öğrenci almaktadır, bu okullar dışındakiler adrese dayalı olarak sınavsız öğrenci almaktadır (MEB, 2018).

LGS’ de yöneltilen sorular öğrencinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme, okuduğunu anlama, bilimsel süreçler, eleştirel düşünme gibi becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Testler MEB tarafından, 8. sınıf öğretim programlarındaki kazanımlar ölçüt alınarak, beceri temelli sorular olacak şekilde hazırlanmaktadır. LGS, genel olarak haziran ayının ilk haftasında, pazar günü, iki oturum olarak gerçekleşmektedir. Sabah oturumunda sözel bölümden 50 soru, öğlen oturumunda sayısal bölümden 40 soru olmak üzere toplam 90 sorudan oluşmaktadır. Sözel bölümde Türkçe (20 soru), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (10 soru), Yabancı Dil (10 soru), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (10 soru), sayısal bölümde Matematik (20 soru), Fen Bilimleri (20 soru) alt testleri bulunmaktadır (MEB, 2018).

LGS’ de uygulanan testler, soru sayılarına ve uygulama sürelerine Tablo 1.4.’ de, ağırlıklı standart puan hesaplanırken kullanılan ağırlık katsayıları ise Tablo 1.5.’ de sunulmuştur.

Tablo 1.4.
Testlerde bulunan soru dağılımı

Bölüm	Süre	Test	Soru Sayısı
Sözel	75 Dakika	Türkçe	20
		T.C. İnkılâp Tarihi	10
		Din Kültürü	10
		Yabancı Dil	10
Sayısal	60 Dakika	Matematik	20
		Fen Bilimleri	20

Tablo 1.5.
Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları

Alt Test	Ağırlık Katsayıları
Türkçe	4
Matematik	4
Fen Bilimleri	4
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	1
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1
Yabancı Dil	1

LGS Puan Hesaplaması

MEB (2022), LGS sınavına giren öğrencilerin yerleştirme puanı, tek bir puan türü (merkezi sınav puanı) olarak hesaplanmaktadır. LGS puanı hesaplanırken, sözel ve sayısal bölümlerdeki her alt testte öğrencilerin sorulara verdiği doğru, yanlış ve boş cevap sayıları belirlenir. Doğru cevap sayılarından yanlış cevap sayılarının üçte biri çıkarılarak şans başarısından arındırılmış net sayıları belirlenir. Hesaplanan net sayısı, standart sapması 10, ortalaması 50 olan standart puanlara (SP) dönüştürülmektedir. Standart puanlar (SP), Tablo.1.5.'deki katsayılar ile ağırlıklandırılıp Ağırlıklı Standart Puanlar (ASP) elde edilmektedir. Alt testlerin ASP'leri de toplanıp Toplam Ağırlıklı Standart Puan (TASP) elde edilir. Daha sonra elde edilen TASP, aşağıdaki formül kullanılarak en küçük değeri 100, en büyük değeri 500 olan bir puan aralığına dönüştürülür (MEB, 2022).

$$\text{Merkezi Sınav Puanı (MSP)} = 100 + \frac{400 \cdot (\text{TASP} - \text{En Küçük TASP})}{\text{En Büyük TASP} - \text{En Küçük TASP}}$$

Tablo 1.4.'e bakıldığında öğrencilerin LGS puanı hesaplanırken Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe testlerinin soru sayıları ile ağırlık katsayıları, T.C. İnkılâp Tarihi, Din Kültürü, Yabancı Dil testlerinin soru sayıları ile ağırlık katsayılarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun LGS sınavının hem sonucu hem de kapsamı üzerinde oldukça önemli bir şekilde etkilediğini göstermektedir.

LGS' nin öğrencilerde ve ailelerde sınav kaygısını, sınav stresini, okul dışı faktörlere ilginin ve ailelerde oluşturduğu ekonomik yük miktarının azalacağı, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere olan ilgi ve ayıracağı zamanın artacağı öngörüsüyle uygulamaya konulmuştur.

2. KAYNAK ARAŞTIRMALARI

2.1. Araştırma Raporları

MEB 2018 LGS uygulandıktan sonra elde edilen istatistikleri “2018 Merkezi Sınav Analizleri” adlı raporuyla kamuoyuyla paylaşmıştır. Bakanlık yayınladığı raporda merkezi olarak yerleşen öğrencilerin sınav istatistiklerini inceleyerek, elde edilen veriler doğrultusunda sınav sürecini iyileştirmeyi amaçlamıştır. LGS ile birlikte sınava giriş öğrencilerin isteğine bağlı hale gelmesine rağmen, Merkezi Sınava 1.009.260 öğrenci başvurmuş, 971.657’si sınava girmiştir. 2018 yılında 8. sınıftan mezun olan 1.192.799 öğrencinin (MEB, 2018) 971.657’si (%81,46) LGS sınavına girmiştir. Adrese dayalı yerleştirme seçeneğinin olmasına rağmen bu kadar yüksek bir oranda katılımın gerçekleşmesi LGS sınavına yoğun bir talebin olduğunu göstermektedir. Merkezi sınav ile herhangi bir okula yerleşen öğrencilerin sınavda sorulan sayısal ve sözel bölümlerdeki derslerin ham puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve merkezi sınav puanı ortalamalarına bakıldığında en az başarıyı Matematik dersinde (ortalama: 6.99), en fazla başarıyı Türkçe dersinde (ortalama: 16.48) gösterdikleri görülmektedir (MEB, 2018).

MEB 2019 LGS sınavı uygulandıktan sonra elde edilen istatistikleri “2019 Merkezi Sınav Analizleri” adlı raporuyla kamuoyuyla paylaşmıştır. Bakanlık yayınladığı raporda merkezi olarak yerleşen öğrencilerin sınav istatistiklerini inceleyerek, elde edilen veriler doğrultusunda sınav sürecini iyileştirmeyi amaçlamıştır. 2019 yılında yapılan LGS sınavına 1.074.013 kişi başvurmuş ve başvuru yapan öğrencilerden 1.029.555 (%95,86) aday sınava girmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarından 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında 8. Sınıftan mezun olan 1.210.112 öğrenci bulunmaktadır. Mezun olan bu öğrencilerin %85,08’i sınava girmiştir. 2018 LGS ile karşılaştırıldığında 2019 LGS’ ye katılımın daha çok arttığı görülmüştür. LGS sınavına giren öğrencilerin sınavda bulunan sayısal ve sözel bölümlerdeki derslerin istatistikleri çıkarılmıştır. Bu istatistikler sonucunda ham puan ortalamaları, standart sapma değerleri ve merkezi sınav puanı ortalamalarına bakıldığında, 20 soru sorulan dersler arasında öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en fazla olduğu ders Türkçe dersi (ortalama: 11,75), en az olduğu ders Matematik dersidir (ortalama: 5,09). On soru sorulan dersler arasında öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en fazla olduğu ders T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (ortalama: 6,88), en az olduğu ders İngilizce dersidir (ortalama: 4,65). 2018 yılında uygulanan LGS sınavı sonuçlarından elde edilen doğru cevap sayısı ortalamaları ile karşılaştırıldığında Fen Bilimleri dersi ile Matematik dersinde, 2019 yılında uygulanan LGS sınavında artış olduğu görülmüştür. 2018 yılında uygulanan LGS sınavında oldukça yüksek doğru cevap sayısı ortalamalarının görüldüğü T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (ortalama: 7,40) ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ortalama: 8,40) derslerinde 2019 yılında düşüş olduğu görülmektedir. Bu düşüşün nedeninin bu derslerde sorulan soruların ayırt edici olduğu anlaşılmaktadır. Sınava giren

öğrencilerin, LGS sınav puanı ortalamasının 298,87 ve standart sapmasının 78,73 olduğu görülmüştür (MEB, 2019).

MEB 2020 LGS sınavı uygulandıktan sonra elde edilen istatistikleri “2020 Merkezi Sınav Analizleri” adlı raporuyla kamuoyuyla paylaşmıştır. Bakanlık yayınladığı raporda merkezi olarak yerleşen öğrencilerin sınav istatistiklerini inceleyerek, elde edilen veriler doğrultusunda sınav sürecini iyileştirmeyi amaçlamıştır. Covid-19 salgınına karşı alınan önlemler nedeniyle 2020 LGS sınavına, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında 8. sınıfta okuyan toplamda 1.671.337 öğrencinin merkezi sınav başvurusu sistem üzerinden otomatik olarak yapılmıştır. Salgın döneminde yapılmasına rağmen LGS sınavına katılımın oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Merkezi sınav başvurusu yapılan 1.671.337 adaydan 1.472.088 (%88,08) aday sınava girmiştir. 8. sınıfa devam edip 2019 LGS sınavına giren öğrencilerin LGS’ye katılma oranı %85,08 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2019). Yapılan istatistiğe bakıldığında salgın dönemi olmasına rağmen, 8. sınıf öğrencilerinin LGS sınavına katılımının epeyce yüksek olduğu görülmüştür. 2019 LGS sınavına giren aday sayısının 1.029.555 kişi olduğu, 2020 LGS sınavına giren aday sayısının da 1.472.088 kişi olduğuna dikkat edilirse, 2020 yılında yapılan merkezi sınava giren öğrenci sayısının bir önceki yıla göre yaklaşık olarak %43 oranında arttığı görülmektedir. LGS sınavına giren öğrencilerin sınavda bulunan sözel ve sayısal bölümlere ait derslerin istatistikleri çıkarılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda merkezi sınav ortalamaları, standart sapma değerleri ve ham puan ortalamalarına bakıldığında, 20 soru sorulan dersler arasında öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en fazla olduğu ders Fen Bilimleri dersi (ortalama: 10,21), en az olduğu ders matematik dersidir (ortalama: 4,89). 10 soru sorulan dersler arasında öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en fazla olduğu ders Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (ortalama: 6,39), en az olduğu ders İngilizce dersidir (ortalama: 3,53). 2019 yılında uygulanan LGS sınavı sonuçlarından elde edilen doğru cevap sayısı ortalamaları ile karşılaştırıldığında 2020 yılı Fen Bilimleri dersi ortalamalarında artış olduğu görülmüştür. 2019 LGS sınavında daha yüksek doğru cevap sayısı ortalamalarının olduğu Türkçe dersi, Matematik dersi, İngilizce dersi ile T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi ortalamalarında 2020 LGS sınavında düşüş olduğu görülmüştür (MEB, 2020).

MEB 2021 LGS sınavı uygulandıktan sonra elde edilen istatistikleri “2021 Merkezi Sınav Analizleri” adlı raporuyla kamuoyuyla paylaşmıştır. Bakanlık yayınladığı raporda merkezi olarak yerleşen öğrencilerin sınav istatistiklerini inceleyerek, elde edilen veriler doğrultusunda sınav sürecini iyileştirmeyi amaçlamıştır. Covid-19 salgınına karşı alınan önlemler doğrultusunda 2021 LGS sınavına, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında 8. sınıfta okuyan toplamda 1.243.830 öğrencinin merkezi sınav başvurusu sistem üzerinden otomatik olarak yapılmıştır. Salgın döneminde yapılmasına rağmen, 2020 yılında olduğu gibi LGS sınavına katılımın epeyce yüksek olduğu görülmüştür. Merkezi sınav başvurusu yapılan 1.243.830 adaydan 1.038.492 (%83,49)

aday sınava girmiştir. LGS sınavına giren öğrencilerin sınavda bulunan sözel ve sayısal bölümlere ait derslerin istatistikleri çıkarılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda merkezi sınav ortalamaları, standart sapma değerleri ve ham puan ortalamalarına bakıldığında, 20 soru sorulan dersler arasında öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en fazla olduğu ders Türkçe dersi (ortalama: 9,41), en az olduğu ders Matematik dersidir (ortalama: 4,20). 10 soru sorulan dersler arasında öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en fazla olduğu ders Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (ortalama: 6,35), en az olduğu ders İngilizce dersidir (ortalama: 4,93). 2021 LGS sınavı ile elde edilen Türkçe (ortalama: 9,41), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (ortalama: 5,23), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ortalama: 6,35), İngilizce (ortalama: 4,93), Matematik (ortalama: 4,20) derslerindeki testlerin doğru cevap sayısı ortalamaları 2020 LGS sınavı ortalamaları ile birbirine yakındır. Sınava giren öğrencilerin, LGS sınav puanı ortalaması 268,35, standart sapması 66,88 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2021).

MEB 2022 LGS sınavı uygulandıktan sonra elde edilen istatistikleri “2022 Merkezi Sınav Analizleri” adlı raporuyla kamuoyuyla paylaşmıştır. Bakanlık yayınladığı raporda merkezi olarak yerleşen öğrencilerin sınav istatistiklerini inceleyerek, elde edilen veriler doğrultusunda sınav sürecini iyileştirmeyi amaçlamıştır. 2022 LGS sınavına, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında 8. sınıfta okuyan toplamda 1.236.308 öğrencinin merkezi sınav başvurusu sistem üzerinden otomatik olarak yapılmıştır. 2020 ve 2021 yıllarında olduğu gibi LGS sınavına katılımın epeyce yüksek olduğu görülmüştür. Merkezi sınav başvurusu yapılan 1.236.308 adaydan 1.031.99 (%83,46) aday sınava girmiştir. LGS sınavına giren öğrencilerin sınavda bulunan sözel ve sayısal bölümlere ait derslerin istatistikleri çıkarılmıştır. Yapılan istatistikler sonucunda merkezi sınav ortalamaları, standart sapma değerleri ve ham puan ortalamalarına bakıldığında, 20 soru sorulan dersler arasında öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en fazla olduğu ders Fen Bilimleri dersi (ortalama: 9,50), en az olduğu ders Matematik dersidir (ortalama: 4,74). 10 soru sorulan dersler arasında öğrencilerin doğru cevap sayısı ortalamasının en fazla olduğu ders Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi (ortalama: 6,45), en az olduğu ders İngilizce dersidir (ortalama: 4,59). 2022 LGS sınavı ile elde edilen derslerin ortalamaları Türkçe (ortalama: 9,22), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (ortalama: 5,54), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (ortalama: 6,45), İngilizce (ortalama: 4,59), Matematik (ortalama: 4,74) şeklindedir. 2022 LGS sınavındaki testlerin doğru cevap sayısı ortalamaları 2020 ve 2021 LGS sınavı ortalamaları ile birbirine yakındır. Sınava giren öğrencilerin, 2022 LGS sınav puanı ortalaması 285,88 standart sapması 73,72 olarak hesaplanmıştır (MEB, 2022).

ERG (2017), sunduğu Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim İçin Yol Haritası isimli araştırma raporunda, TEOG’un kaldırılıp yerine getirilen LGS’nin içeriğinde nelerin olduğu, daha önce getirilip değiştirilen geçmişteki temel eğitimden ortaöğretime geçiş için kullanılan sistemlerin uygulanması ile yerine yeni sistemlerin getirilme nedenlerini ortaya

koymuştur. Bakanlığın bu sürede benzer problem ve gerekçelerle sistem değişikliğine gittiğini, bununla birlikte ortada duran ana problemlerin herhangi bir çözüm yoluna gidilmediği belirtilmiştir. Gelişmiş ülkelerde başarılı eğitim reformlarına da yer verilen araştırma raporunda, ortaöğretime geçiş sisteminde geçmiş deneyim ve veriler ışığında yapılması gereken önerilere yer verilmiştir.

EDER tarafından 2017 yılında yapılan “Ortaöğretime Geçiş Sistemi Çalıştay Raporu” adlı çalışmada alanında yetkin birçok kişi katılmış ve ortaöğretime geçiş sınavlarıyla ilgili görüşler dile getirilmiştir. Çalıştay raporunda ortaöğretime geçiş sınavlarının kaldırılması gerektiği ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte daha önce yapılması gereken ortaöğretim sisteminin yeniden düzenlenmesinin öncelikli hedef olmasının önemi ön plana çıkarılmıştır. Çalıştay raporundaki önemli hususlardan biri de, merkezi bir sınav yapmak yerine ortak yazılı sınavların yapılması ve liseye yerleştirme puanı içerisine sosyal etkinliklerin puanlarının da konulmasıdır.

2.2. İlgili Çalışmalar

Karakaya ve diğerleri, (2020), yaptıkları araştırmayı TEOG’ dan LGS’ ye geçildikten sonra öğrencilerin akademik başarılarını, sınıf içi performanslarını ve gündelik hayatta karşılaştıkları problemleri çözme kabiliyetlerini Fen Lisesinde çalışan öğretmen görüşlerine yer vererek ele almışlardır. Çalışmanın sonucunda bu kabiliyetlerinin arttığı görülmektedir. Artıştaki sebebinin LGS sınavında sorulan beceri temelli soruların etkili olduğu görüşüne varılmıştır. Yılmaz ve diğerlerinin (2019) yapmış olduğu bir araştırma, beceri temelli otantik soruların olması, öğrencilerin muhakeme etme ve mantık yürütme yeteneklerini geliştirerek, sadece bilgiye dayalı kavrama yeteneğini geliştiren bir sistem olmamasından dolayı LGS sınavını tercih ettikleri sonucuna varılmıştır. Özbek ve Eroğlu (2017) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin, ayırt edici bir niteliği olmayan TEOG’ un değiştirilerek, yeni bir sisteme geçmenin reform niteliğinde oldukları sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuçların çalışmaları desteklediği görülmektedir. Yapılan çalışmada fen lisesinde çalışan öğretmenlerin sundukları öngörüler doğrultusunda, TEOG sisteminden Liselere Geçiş Sistemine geçişten itibaren, okulda yapılan sınavlarda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı gözlemlenmiştir. Bu durumun başlıca nedeni Liselere Geçiş Sistemi ile liseleri kazanan öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerinin yüksek olması ve günlük hayat problemlerini daha rahat çözmelerinden kaynaklandığı görüşüne varılmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin sunduğu görüşleri de desteklemektedir. Dadandı ile Koca (2019) lisede öğrenim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada, sınav kaygısının artması durumunda akademik başarının azaldığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde Avgın, Kümperli ile Karakaya (2017) yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin akademik başarılarının artması durumunda sınav kaygısında belirgin bir azalmanın olduğu gözlemlenmiştir. Elde edilen veriler çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Fen lisesinde çalışan öğretmen görüşleri; TEOG sisteminden Liselere Geçiş Sistemine geçişten itibaren eğitim süreci ile ölçme ve değerlendirme yönünden

konuların kapsamı, soruların nitelikleri ve günlük hayat problemlerini çözme gibi birçok değişimin olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeninin ise Liselere Geçiş Sistemi ile ortaöğretimi kazanan öğrencilerin, sınava hazırlık sürecinde okuduğunu anlama, mantık yürütme, muhakeme etme, analiz ve sentez gibi beceri gerektiren farklı nitelikte soruların sorulduğu bir sınavla seçilmelerinin etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çetin ve Ünsal tarafından 2018 yılında yapılan araştırmalarında, merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki psikolojik ve sosyal etkilerinin incelenmesi ile öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamalarına yansımalarının neler olduğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılmıştır. Çalışmada merkezi sınavda soru sorulan alt test alanlarında görev alan Kahramanmaraş ilindeki devlet okullarındaki 15 gönüllü öğretmen yer almıştır. Yapılan araştırmada merkezi sınavların öğretmenleri yıpratıcı, yoran, baskı ve rekabet oluşturan, stresli ve gergin yapan negatif yönlerinin yanında, yardımlaşma, uzmanlaşma, alanındaki gelişmeleri takip eden, bilgilerini yenileyen, test çözmede pratikleşen, motive eden ve öz değerlendirmesini yapan pozitif yönleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Güler, Arslan, Çelik (2019) tarafından yürütülen araştırma, ilk defa 2018 yılında uygulamaya konulan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavının, ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleri görüşlerine başvurularak yapılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin sınav hakkındaki düşünceleri, sınav sürecinde görülen olumsuzluklar ile öğretmenlerin oluşan problemleri çözmek için gereken tedbirlerin sunulması planlanmıştır. Araştırma, ülkemizin değişik yerlerindeki devlet okullarında görev yapan 88 öğretmenle yapılmıştır. Araştırmada, verileri toplamak için araştırmacıların geliştirdiği sekiz maddelik bir formdan yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerin sınav başarılarını ve mevcut alt yapının yetersiz olduğunu düşünmüşlerdir. Elde edilen başka bir sonuç ise öğretmenlerin, merkezi sınavda uygulanan beceri temelli soruların niteliği bakımından olumlu görüş bildirmişlerdir.

Ormancı, Çepni, Ülger (2018) ülkemizde eğitim politikalarında gerçekleşen değişim, dönüşüm ve ilerlemeye uygun biçimde, ortaokuldan liseye geçişte merkezi sınavlarda yapılan değişikliklerden en fazla etkilenen paydaşlardan öğretmenlerin, liseye geçişteki sınavlara ilişkin düşüncelerini almanın önemli olacağını belirtmişlerdir. Bundan dolayı çalışmalarında başka şehirlerde çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin liseye geçişteki merkezi sınavlar hakkındaki görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Yöntem olarak olgu bilimin kullanıldığı çalışmaya farklı illerde görev alan 16 tane fen bilimleri öğretmeni dâhil edilmiştir. Yapılan çalışmada veriler, sekiz açık uçlu maddeden oluşan görüş formu ile elde edilmiştir. Sorularda merkezi sınavların; öğretmenlerin konuları anlatma sürecinde kullandıkları yaklaşımlara, değerlendirme yaptıkları yaklaşımlara ve eğitim öğretim teknolojilerine olan etkilerine, konuların zamanında tamamlanma durumlarına, öğrenciler üzerindeki etkileri ile birlikte öğretmenlerin görüş ve

önerileri üzerinde durulmuştur. Veri analizinde nitel yaklaşımda çok sık kullanılan içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında; öğretmenlerin ortaöğretime geçişteki merkezi sınavların değişimiyle birlikte eğitim öğretim yaklaşımlarında da farklılaşmaya gittiklerini ifade etmişlerdir. Bu farklılaşmanın nedeninin müfredatı yetiştirme çabasından kaynaklandığını dile getirmişlerdir.

Taşkın ve Aksoy (2018) Erzurum ilinde yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenler ile öğrencilerin TEOG hakkındaki fikirlerini almak ve bu fikirler doğrultusunda Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sisteminden beklentileri ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi ile tarama modeli kullanılmış olup 77 kişilik Fen Bilgisi dersi öğretmeni grubu ile merkezi sınavına girmiş 196 dokuzuncu sınıfta okuyan öğrenci grubu seçilmiştir. Yapılan çalışmada araştırmacıların geliştirdiği TEOG ile ilgili ölçekler ile veri toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen görüşleri ışığında elde edilen sonuçlara göre, sistemin merkezinde müfredatın olması, kabul edilebilir bir problem nedeniyle TEOG' a giremeyenlere telafi sınavı yapmak, öğrencinin okuduğu okulda sınava girmesi, sınav sonucunun yazılı yoklama yerine kullanılması bakımından olumlu olduğu görülmüştür. Sistemin öğretmenler açısından olumsuz olarak kabul edilen yönü ise düzeltme faktörünün uygulanmamasından kaynaklı merkezi sınavların ayırt ediciliği azalttığı görüşü ağır basmaktadır. Sistemin genel olarak öğrenciler tarafından olumlu karşılanmasının yanı sıra, sınavın varlığının olması heyecan, kaygı ve stres oluşturduğu belirtilmiştir.

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Yerleştirme Sistemi: Güçlükler ve Öneriler adlı çalışmayı 2017 yılında yapan Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) araştırmasında, daha önceki sistemlerle kıyaslandığında TEOG sisteminin iki konuda olumlu katkısının olduğu ifade edilmiştir. Okul başarısının ağırlığının artırılmasıyla okul-öğrenci ilişkisini güçlendirmiş ve telafi imkânının olması nedeniyle kaygıyı büyük ölçüde olmasa da azalmasını sağlamıştır. Bununla birlikte TEOG yerleştirme sisteminin olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi de yapılmıştır. Bunlar, okullar arasında puana bağlı hiyerarşik bir yapının güçlenmesi, bütün öğrencilerin sınava girmeye zorlanması, sürekli olarak yapılan nakil sürecinin okula adaptasyonu güçleştirmiştir. Düşük puanlı okulların başarısız etiketlemesinden dolayı yönetici, öğretmen ve öğrencilerde güdüleme kaybı, ailelerin puanları göz önünde bulundurarak öğrencilerin oturduğu yerden çok uzaktaki okulları tercihleri nedeniyle oluşan yol, vakit, güvenlik ve yorgunluk gibi maliyetleri arttırması olumsuzluklara yol açmıştır. TEOG sisteminin etkilerinin incelenmesi raporu sahadaki bulgulara dayandırılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan çalışma TEOG sisteminden sonra getirilecek olan yeni sistemin avantajlarını, dezavantajlarını, oluşturacağı riskleri ve alınabilecek önlemleri de analiz etmektedir. Mümkün olduğunca az bir öğrenci kitlesinin (yüzde 5) yine az sayıda nitelikli ortaöğretim kurumları için sınavın yapılması, geriye kalacak öğrencilerin ise adreslerine göre okullara yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu bağlamda okul başarısının yerleştirmelerde ölçüt olmasının okul, öğrenci ve veli ilişkisini güçlendireceği ifade edilmiştir. Toplumun beklediği adalet, eğitimin niteliğinin artırılması, gerçek hedef olan öğrencilerin becerilerinin ölçmesi ve bu beceriler doğrultusunda yönlendirilmesi arasında bir denge oluşturulması vurgulanmıştır. Ülkemizin daha iyi ve güçlü yarınlara ulaşması için merkezi sınav sistemlerinin yanında eğitimin ve öğretimin bütün unsurlarına yatırım yapılması ifade edilmiştir.

Can E. (2017) 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinin bahar yarıyılında, farklı bölümlerde ölçme ve değerlendirme dersini alan 120 öğrencinin katılımıyla araştırma yapmıştır. Merkezi sınavların uygulamasında ortaya çıkan olumsuzlukları ve etkilerinin neler olduğunu belirlemek, bununla birlikte uygulamada ortaya çıkan olumsuzlukları gidermek için çözüm önerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada merkezi sınavların sorularının hazırlanması, organizasyonu ve yönetimi ele alınmıştır. Uygulama aşamaları, değerlendirme süreci, kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyonun etkili şekilde sağlanması, tüm paydaşların en etkili olacak şekilde bilgilendirilmesi, sınavda görev alacak personelin eğitilmesi, öğrenci ve velilerin beklenti ve ihtiyaçlarının karşılanması gibi konularla ilgili çalışmalara ihtiyaç olduğu ve olumsuzlukların giderilmesi için öneriler ve yapılacak planlamalar üzerinde durulmuştur.

Kalaycıoğlu (2015), öğretim yöntem ve teknikleri, başarı istek ve algısı, sosyal ve ekonomik statü, ilgi gibi faktörlerle, yüksek öğretime yerleştirme sınavındaki başarı arasındaki bağı araştırmıştır. Yapılan çalışma 2008 yılında yüksek öğretime yerleşme taban puanları ile on bin adayın yapılan ankete vermiş oldukları yanıtları çoklu regresyon analizinde kullanmıştır. Yapılan analiz sonuçları belirlenen ölçüt ve faktörlerin Türkçe ile sosyal bilimler testi ham puanındaki değişkenliğin %17'sini, matematik ile fen bilimleri testi puanlarındaki parametrenin ise %57'sini açıkladığını göstermiştir. Türkçe ile sosyal bilimler dersi ilgi ve başarı algısı ile Türkçe ile sosyal bilimler testi puanı, matematik ile fen dersi ilgi ve başarı algısı ile de matematik ile fen bilimleri testi puanı pozitif ilişkili olmuştur. Matematik ile fen bilimleri dersi ilgi ve başarı algısı ile Türkçe ile sosyal bilimler testi puanı arasında olumsuz ilişki, Türkçe ile sosyal bilimler dersi ilgi ve başarı algıları ile matematik ile fen bilimleri testi puanları arasında da olumsuz ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen merkezli öğretim yöntem ve teknikleri sadece Türkçe ile sosyal bilimler testi puanıyla olumlu doğrultuda anlamlı ilişkiye sahipken, öğrenci merkezli öğretim yöntem ve teknikleri her iki testin puan türüyle de olumsuz ilişkili olduğu gözlenmiştir. Sosyal ve ekonomik statünün ise her iki testin puan türüyle de olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Eğitimdeki akademik başarıyla ilgili ana faktörlerden biri de müfredatın içeriğinin düzenlenilmesi ve öğretilmesi şeklidir. Ortaokullardaki yöntem ayrı dersler olarak uygulanmasıdır. Çalışmaya daha fazla destek olmak için farklı konuları bütünleşmiş etmenin

başlıca yöntemleri uygulanmaktadır. Campbell (2001'a), Amerika da bir lisenin öğrencilerinin ilk yıl ders notlarını yükseltmekte nasıl başarılı olduğuna yönelik bir vaka çalışması derlemiştir. Bununla birlikte ikinci yıl notların düştüğü görülmüştür. Lisenin ikinci yılındaki düşüşü durdurup, yükselmesini sağlamak için okuldaki 10. Sınıf 80 öğrenciyle bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, öğrencilere çalışma becerisi kazandırmak ve hedef belirlemeyi öğretip konuları birleştirmek için dört öğretmenle birlikte derlenmiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin %62'sinin matematik, %61'nin fen, %66'sının tarih ve %61'nin İngilizce derslerindeki akademik başarısında artış olmuştur.

Yapılan bütün araştırmalar, akademik başarıdaki ilerleme eksikliğinin öğretmenlerin beklentilerinin düşük olmasına veya öğretim uygulamalarına bağlamamıştır. Wylie&Chalmers (1999), Yeni Zelanda da öğretmenlerin bir kısmının öğrencilerde 'öğrenmenin çok erişilebilir olmasını beklediklerini ve uzun süre yoğunlaşmak istemediklerini' belirtmiştir. Bununla birlikte 9. Sınıf öğrencileri 'farklı derslere farklı şeyler yapmak için gitmeyi umuyorlardır' ama 'öğrenmeyi beklemiyorlardı'. Benzer bir şekilde İngiltere' de OFSTED, ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullanmasını zorunlu hale getirmek yerine, ilköğretimde okuyan öğrencilerin ortaöğretim düzeyinde farklı öğrenme yöntemlerine hazırlanması gerektiği tavsiye karı almıştır (Office of Her Majesty's Chief Okullar Müfettişi, 2002). Bu konu tüm kademelerde çalışan öğretmenlerin irtibat halinde olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bazı çalışmalar, öğrencideki motivasyonun ve dersteki performansının azalmasında öğrenme ortamında yapılan bir değişikliğin doğrudan etkilediği bağlantısını kurmuştur (Eccles & Midgley, 1989; Roderick & Camburn, 1999; Wigfield, Mac Iver, Reuman ve Midgley, 1991). Öğrencilerdeki bu düşüşlerin sadece ergenlikteki değişimlerin bir ürünü olmadığını yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Eccles & Midgley, 1989; Simmons & Blyth, 1987).

Bazı araştırmalar, okul değişikliği ile akademik başarı ve motivasyonda bir düşüşü ilişkilendirmiştir (Anderman, Maehr & Midgley, 1999; Hater, Whitesell & Kowalski, 1992; Mizelle & Irvin, 2000). Bununla birlikte bazı faktörler, okulun daha büyük olması ve öğrencilerin içselleşmelerini bulmakta zorlandıklarını belirtilmiştir. Aslında en önemli etken, bütünüyle içsel değerlendirme metotlarından uzaklaşmak olduğu görünmektedir. Orta öğretimdeki okulların daha resmi ve rekabetçi, kişisel olmayan, daha değerlendirci ve karşılaştırmalı bir ortama sahip olması öğrenme bağlılığının ve içsel motivasyonun azalmasına katkı sunmuştur (Harter ve diğerleri, 1992).

Temel eğitimden orta öğretime geçen öğrencilerin, geçiş yaptıktan sonraki ilk yıllarda artan yalıtılmışlık duyguları yaşadıklarına ilişkin bazı kanıtların olduğu görülmüştür (Hertzog & Morgan, 1998; Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi, 1995). Yalnız, günümüz dünyasında iletişim araçlarının gelişmesi, değişen iletişim ve kitle toplumu nedeniyle geçişlerin daha iyi organize edildiği, bu sebeple çok az bir öğrenci kitlesinin endişe yaşadığı düşünülebilir. Geçişlerin sosyal

ve kişisel etkileri bir zamanlar olduğu gibi daha az bir öneme sahip olabilir. Genellikle, yeni bir okul ile başa çıkma ile ilgili endişeler hızlıca kaybolup, daha uzun vadeli kaygılar yerini almaktadır (Delamont ve Galton, 1987; Ward, 2001). Bu uzun süreli kaygılar, müfredatın sürekliliği, öğrenme ve öğretme olabildiği gibi, hangi faktörlerin etkileyici olduğunu bulmak için daha çok araştırmalara ihtiyaç vardır.

Abel değerlendirmesi (Auckland Uniservices Ltd, 2000), temel eğitimde hem de orta öğretimde okula başlayışın etkili bir yönetim nedeniyle kritik olduğunu fark etmiştir. Sınıftaki roller ve beklentiler hakkında daha açık ve net bir iletişimin olduğu sınıflarda, gelişmiş öğrenci görev ve sorumluluk katılımı, daha uygun davranışlar ve etkinlikler arasında yüksek akademik performansın olduğu gözlemlenmiştir (Evertson & Harris, 1992). Akranların birbirini kabul etmesi ve beklentilerin büyük oranda karşılaması, okuldaki akademik başarının yor dayıcıları olarak görülmektedir (Felner, Primavira ve Cauce, 1981). Öğrencilerin büyük gruplar halinde okullar arasında birlikte hareket etmesi, tabakalaşmaların bozulmama eğiliminde olmaktadır. Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin, başarısı devam etmektedir. Bunun yanı sıra, ortaokul başarısı düşük olan öğrenciler, ortaokuldaki sınıf arkadaşlarının daha az olduğu herhangi bir liseye gittiğinde, akademik başarısını artırma eğiliminde bulunmaktadır (Schiller, 1999).

Yapılan bu çalışmalarda, ele alınan hususlara ilişkin düşünceler önemli bilgi kaynaklarından alınan bilgilerle ilişkili bazı açıklamalar yapılmaktadır. Önemli bilgi kaynaklarında, çoğunlukla yapılan yorumların ortak düşüncesi, öğretmenlerin 9. Sınıfa öğrenci alımlarında, öğrencide nitelikli bir bilgi birikiminin olması yönündedir. Nitekim 9. Sınıfa geçiş yapan öğrencilerin olumlu bir benlik kavramına sahip olunmasıdır. Bu nedenle, standart ölçüler yerine okullar tarafından kullanılan, belirli değerlendirme ölçütlerine doğru geçiş eğiliminde bulunmaktadır. Bazı okulların 8. sınıf öğrencilerine uyguladıkları kendi yaptıkları sınavlar bulunmaktadır. Sonuçlar, elde edilen diğer bilgilerle birlikte öğrencileri orta öğretim kurumlarına yerleştirmek için kullanılmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması bilgileri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan LGS' ye yönelik 8. sınıf öğrencileri ve velileri ile ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasıyla yapılmıştır. Nicel araştırma çalışma desenlerinden tarama araştırması temel alınarak yürütülen çalışmanın katılımcıları küme örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini; 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay ilinde MEB' e bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören ve LGS hazırlık süreci ile ilgili olan 8. sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve bu ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleme; olasılıklı örnekleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemine göre seçilen, Hatay ilinde bulunan ve merkezi olarak yapılan sınavlardaki başarı sonuçlarına göre yapılmış sıralama ölçülerine göre belirlenmiştir. Küme örnekleme yöntemi, olasılıklı bir örnekleme türüdür. Küme örnekleme evrendeki tüm kümelerin eşit seçilme şansına sahip oldukları örneklem türüdür. Seçilen küme sayısı arttıkça temsiliğin artması beklenir. Küme örnekleme, evrenin listelenmesinde güçlüklerle karşılaşıldığında, birimler arası uzaklığın fazla olduğunda sık başvurulan bir yoldur (Konjin, 1973). Küme örneklemede eşit seçilme şansı elemanlar arasında olmayıp içindekilerle birlikte kümeler arasındadır. Küme örnekleme, araştırmacının geniş bir alana yayılmasını önleyerek maliyeti düşürüp denetim olanaklarını artırır. Evren genişliği çok büyük ve birimler geniş bir coğrafi alana yayılmış olduğunda örneklemin evrendeki birimlerden basit rastgele seçim yöntemi yaparak değil de bu birimlerden oluşturulan gruplardan rastgele seçim yapmak suretiyle oluşturulması daha etkili olabilir. Bu durumda kümelerle göre örnekleme yöntemini uygulamak faydalı olur. Küme örnekleme, birden fazla kitle biriminden oluşabilen örneklem birimlerinin seçilmesiyle ilgili bir yöntemdir. Bu yöntemde, örnekleme birimleri eşit ya da eşit olmayan sayıda kitle biriminden oluşabilir. Ayrıca kitle, küme adı verilen alt gruplara bölünmekte ve kümeler üzerinden örnekleme gidilerek seçilen kümelerin kapsadığı birimlerin tamamı örneğe alınmaktadır.

Örnekleme alınan okullar, başarı sıralamasına göre üst düzey, orta düzey ve alt düzey olacak şekilde gruplandırılmıştır. Üst düzey okullardan 3 okul, orta düzey okullardan 3 okul ve alt düzey okullardan 4 okul olmak üzere, toplam 10 devlet okulunda LGS ile ilişkili olan 8. sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve LGS sınavında soru sorulan derslerin branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma Türkiye geneli tasarlanmasına rağmen gerek pandemi

koşulları gerekse bakanlıktan izin alınamamasından dolayı Hatay ili ile sınırlandırılmak zorunda kalmıştır.

Araştırmaya MEB' e bağlı 10 devlet okulundan, 411 LGS sınavına hazırlanan 8. sınıf öğrencisi, 128 LGS sınavında soru sorulan matematik, Türkçe, fen, İngilizce, din kültürü ve sosyal bilgiler branş öğretmeni ile 123 8. sınıf öğrenci velisi olmak üzere toplam 662 kişinin katılımıyla öngörülen örnekleme dahil edilmiştir. Seçilen okullar avantajlı ve dezavantajlı bölgelerden olmak üzere, üst düzey, orta düzey ve alt düzeyden oluşan öğrencilerin olduğu okullar örnekleme dâhil edilmiştir. Bununla birlikte veri toplama konusunda destek olacak okul idaresi ve öğretmenlerin bulunduğu okulların olması da göz önünde bulundurulmuştur.

Ulaşılan örneklemin dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.1.
Ulaşılan Örneklemin Dağılımı

	Okul	İl	Toplam Katılımcı Sayısı			Toplam
			Öğrenci	Öğretmen	Veli	
1	Okul (üst düzey)	Hatay	50	13	13	76
2	Okul (üst düzey)	Hatay	40	13	13	66
3	Okul (üst düzey)	Hatay	40	13	13	66
4	Okul (orta düzey)	Hatay	40	13	13	66
5	Okul (orta düzey)	Hatay	40	13	13	66
6	Okul (orta düzey)	Hatay	40	13	13	66
7	Okul (alt düzey)	Hatay	40	13	13	66
8	Okul (alt düzey)	Hatay	40	13	13	66
9	Okul (alt düzey)	Hatay	40	13	13	66
10	Okul (alt düzey)	Hatay	41	11	6	58
Toplam			411	128	123	662

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman kişilerce geçerlilik ve güvenilirliği incelenmiş olan 5'li likert tipinde ve açık uçlu soruların da olduğu anket formlardan yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamında ihtiyaç duyulan verilerin elde edilmesi amacıyla, zenginleştirilmiş veri toplama araçları katılımcılara yöneltilmiştir. 5' likert tipinde oluşturulan anket formlar, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmış farklı derecelendirmelerde görüş ve tutum maddelerinden oluşmakta olup, bu bağlamda her bir katılımcı gruba yönelik olarak farklı anket formlar geliştirilerek, google forms üzerinden uygulanmıştır. Toplam olarak üç ayrı anket form hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarında, her bir katılımcı gruba yönelik özel hazırlanmış madde ve soruların yanı sıra, ortak bazı madde ve sorulara da yer verilmiştir.

Anket formların oluşturulması ve geliştirilmesi süreci, yapılacak çalışmanın kapsamı içerisinde madde ve soru havuzunun hazırlanmasıyla başlamıştır. Uygulanacak her bir katılımcı gruba yönelik olarak 100 ile 150 arasında madde ve sorudan oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Danışman ve uzman görüşü alınarak, bu madde havuzu içerisinde uygulanacak her bir katılımcı

gruba yönelik olacak şekilde 60 ile 90 arasında madde ve soruyu kapsayan ön anket form araçları oluşturulmuştur. Oluşturulan ön anket form araçlarının pilot uygulaması, Hatay ili sınırlarında bulunan, MEB' e bağlı resmi orta okul ve imam hatip orta okullarında 118 öğrenci, 103 öğretmen ve 91 veli olmak üzere toplam 312 katılımcıya uygulanmıştır. Pilot uygulama yapılmadan önce katılımcılara anketler hakkında gerekli bilgilendirme sunumları yapılmıştır. Gönüllü öğrencilerden oluşan katılımcılara uygun ders saatlerinde akıllı tahtada anket formlar açılarak, bu formların doldurulma esasları hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirme sunumunda öğrencilere anketlerin nasıl doldurulacağına yanı sıra çalışmanın amacından ve LGS sınavıyla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Sınıf rehber öğretmenlerinin aracılığı ile sınıf whatsapp gruplarına dahil olarak, anketlerin doldurulma süreçleri takip edilip öğrenci, öğretmen ve velilere verilerin toplanılması hususunda gerekli hatırlatılmalar yapılmıştır. Pilot uygulamadan sonra yapılan analiz, değerlendirme ve düzenlemelerle, uygulanacak her bir katılımcı gruba yönelik olarak 40 ile 50 arasında soru ve maddeyi kapsayan son anket form araçları oluşturulmuştur.

Sonuç olarak yapılan çalışma kapsamında yararlanılan veri toplama araçları bu şekildedir:

1. Öğrenci Anketi
2. Öğretmen Anketi
3. Veli Anketi

Hazırlanan anketler, öğretmen anketi, öğrenci anketi ve veli anketi olacak şekilde tasarlanmıştır. Öğrenci anketi 8. sınıf öğrencilerine, öğretmen anketi LGS' de soru sorulan branşların Matematik, Fen, Türkçe, İngilizce, Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü öğretmenlerine, veli anketi ise 8. Sınıf öğrenci velilerine uygulanmıştır.

Çalışmada kullanılan 'Öğrenci Anketi', 'Öğretmen Anketi' ve 'Veli Anketi' olarak adlandırılan veri toplama araçlarının güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışması, yapı geçerliğine ve kapsam geçerliğine yönelik olarak incelemeler yapılmıştır. Güvenirlik çalışması olarak ise zenginleştirilmiş veri toplama araçlarında bulunan maddeler öncelikle gruplandırılmış, daha sonra gruplar düzeyinde güvenilirlik katsayıları ve ölçmenin standart hataları hesaplanmıştır. Oluşturulan ölçek madde gruplarındaki Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları. 70' in üstünde, ölçmenin standart hata değerleri 2 ile 3 arasında elde edilmiştir. Analiz çıktılarının sonuçlarına göre açıklanan varyans değerleri %50' nin epey üzerinde bulunmuştur. Ayrıca genel olarak öz değerler 3.00' ün üzerinde olmakla birlikte en az 4 kat fark sağlamıştır. Yapılan bütün bu incelemeler sonucunda, geliştirilen 'Öğrenci Anketi', 'Öğretmen Anketi' ve 'Veli Anketi' veri toplama araçlarının güvenilir ve geçerli veriler sağladığı bulgularına ulaşılmıştır.

Aşağıdaki tablolarda veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirlikleri ile ilgili yapılan analizlerin sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.2.
Öğrenci anketi analizleri

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	118	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	118	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,843	,845	35

Tablo 3.3.
Öğretmen anketi analizleri

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	103	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	103	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,950	,949	37

Tablo 3.4.
Veli anketi analizleri

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	91	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	91	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,849	,857	30

Thomas, (1998) anketi, kişilerin davranışlarını, düşüncelerini, tutumlarını ve yaşam koşullarını tanımlamaya yönelik bir dizi sorudan oluşan araştırma gereci olarak nitelendirmektedir. Hızlı bir şekilde büyük gruplara uygulama olanağının yanı sıra düşük maliyetli olması gibi avantajları vardır. Daha çok yüzeysel bilgileri toplamaya uygun olması, esnek

olmaması ve katılımcıyı güdülemekte sorunlar yaşanması anketin önemli sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Anket, ölçülmek istenilen özelliklere göre bölümlere ayrılabilir veya her özellik için ayrı anket hazırlanabilir (Balcı, 2000). Bütün ölçme araçlarında olduğu gibi anketlerdeki soruların da güvenilir ve geçerli olması gereklidir. Anketlerde güvenilirlik, uygulama tekrarlandığında sonuçların benzer olma gücünü gösterir. Geçerlilik ise araştırılan konuya ve soruya uygun cevapları alabilme gücünü gösterir (Aiken, 1997). Anket geliştirme ve oluşturma süreci 4 farklı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama yapma şeklindedir. Anket uygulama biçimleri, yüz yüze uygulama, posta ile uygulama, telefon ile uygulama ve bilgisayar ile uygulama olacak şekilde dörde ayrılabilir (Anderson, 1997). Teknolojideki gelişmelere bağlı olarak son yıllarda daha çok kullanılan anket uygulama yöntemi bilgisayar ile uygulama biçimidir. Çeşitli yazılımlar yapılarak, internet siteleri ve elektronik haberleşme adreslerini kullanarak çeşitli paket programlarından yararlanarak hızlı bir şekilde çok büyük kesimlere düşük maliyetle uygulama olanağı sunar.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında 01.12.2021 – 31.12.2021 tarihleri arasında Hatay ilindeki MEB' e bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında uygulanmıştır. 8. sınıf öğrencileri, bu öğrencilerin velileri ve ortaokullarda görev yapan, LGS sınavında soru sorulan Türkçe, Matematik, Fen, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Din Kültürü derslerinin öğretmenleri ile Google Forms üzerinden yapılmıştır. Veri toplama işlemleri, seçilen okulların idare, rehber öğretmen ve ders öğretmenleri ile görüşülerek gönüllülük esasına bağlı olarak yapılmıştır. Ankete katılmak isteyen 8. Sınıf öğrencileri belirlendikten sonra, uygun bir ders saatinde anket formu akıllı tahtada açılarak anketin nasıl doldurulacağı ile ilgili her şubeye ayrı ayrı olacak şekilde yüzyüze bilgilendirme sunumu yapılmıştır. Sınıf rehber öğretmenleri aracılığıyla sınıfların whatsapp gruplarına dâhil olarak, anketlerin doldurulma süreçleri yakından takip edilmiştir. Gerek öğrencilere gerek velilere gerekse öğretmenlere anketlerin doldurulması belli aralıklarla hatırlatılmıştır. Veri toplama sürecinde, her hafta olacak şekilde uygun bir günde okullara gidilerek süreç yerinde takip edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile araştırma kapsamında, örneklemde elde edilen verilerin analizlerinde nicel yöntemler kullanılmıştır. Öğrenci, öğretmen ve velilere yönelik olarak hazırlanan veri toplama araçlarının yorumlanması nicel verilerle oluşturulmuştur. Katılımcıların Liselere Geçiş Sistemi ile ilgili görüş ve önerilerini belirlemek için toplanan veriler yüzde (%) – frekans (f) dağılımları, aritmetik ortalama – standart sapma hesaplamaları dikkate alınarak yorumlanmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) incelenmesi çalışmasının, öğrenci, öğretmen ve veli açısından araştırma alt boyutlarında, veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analizleri ile analizler sonucunda ulaşılan bulgular açıklanmaktadır. Uygulanan veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular; ‘Öğrenciler’, ‘Öğretmenler’ ve ‘Veliler’ olmak üzere üç ana başlık altında incelenip sonuçlar analiz edilecektir.

4.1. Katılımcıların Özellikleri

Yapılan uygulamaya temel olan zenginleştirilmiş anket, belirtilen örneklem içerisinde öğrenciler, öğretmenler ve veliler olmak üzere üç farklı katılımcı grup üzerinde uygulanmıştır. LGS sınavlarında elde edilen başarı sıralamasına göre, alt düzey, orta düzey ve üst düzey olmak üzere, farklı nitelikteki devlet okullarında öğrenci, öğretmen ve velilere uygulanan anketler sonucunda veriler elde edilmiştir. Toplamda 10 tane olan bu devlet okullarının 4’ ü alt düzey, 3’ ü orta düzey ve 3’ ü üst düzey şeklindedir.

4.2. Öğrenciler

Araştırma kapsamında Hatay ilinde MEB’ e bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören 411 8. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Toplam 411 öğrencinin %51’i kız, %49’u erkek öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin, ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ilişkin verdikleri bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 4.1.
Anne ve Babanın Eğitim Düzeyi

	Anne	Baba
Okur yazar değil	% 6	% 8
İlkokul mezunu	% 29	% 23
Ortaokul mezunu	% 27	% 25
Lise mezunu	% 24	% 26
Üniversite mezunu	% 14	% 18
Toplam	% 100	% 100

Ankette bulunan Psikolojik (kaygı, stres, korku vb) maddeler Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2.
LGS’ nin Psikolojik Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

	LGS nedeniyle	Çok azaldı		Kısmen azaldı		Değişmedi		Kısmen arttı		Çok arttı		Ort
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Başarısız olma kaygım	65	15,8	120	29,2	106	25,8	94	22,9	26	6,3	2,75
2	Stres düzeyim	84	20,4	128	31,1	58	14,1	91	22,1	50	12,2	2,74
3	Yorgunluk hissim	92	22,4	118	28,7	64	15,6	89	21,7	48	11,7	2,72
4	Uyku problemlerim	101	24,6	114	27,7	61	14,8	80	19,5	55	13,4	2,69

5	Ailemi hayal kırıklığına uğratma yönündeki korkularım	112	27,3	108	26,3	48	11,7	76	18,5	67	16,3	2,70
6	Arkadaşlarımdan daha düşük puan alma korkum	98	23,8	116	28,2	54	13,1	64	15,6	79	19,2	2,78
7	Arkadaşlarımla harcadığım zaman	80	19,5	104	25,3	52	12,7	110	26,8	65	15,8	2,94
8	Ailemin ders çalışmam yönündeki baskısı	99	24,1	99	24,1	80	19,5	65	15,8	68	16,5	2,77
9	Duygu ve düşüncelerimi başkalarıyla paylaşma	80	19,5	94	22,9	60	14,6	90	21,9	87	21,2	3,02
10	Okulda aldığım eğitime olan güvenim	45	10,9	61	14,8	46	11,2	132	32,1	127	30,9	3,57
11	Aile içi stres ve gerginliklerimiz	121	29,4	101	24,6	80	19,5	59	14,4	50	12,2	2,55

Tablodaki verilere göre katılımcı öğrenciler, LGS hazırlık döneminde birkaç madde hariç diğer maddelerde verilen yaşantılarında genel olarak kısmen azalma yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte öğrencilerin çoğunluğunda başarısızlık kaygısı, stres düzeyi, yorgunluk hissi, uyku problemleri, aile içi stres ve gerginlikler gibi problemlerin kısmen azaldığı görülmektedir. Bunun yanında diğer maddelerden farklı olarak 10. maddedeki okulda aldıkları eğitime olan güvenin arttığı görülmektedir. İlave olarak 7. ve 9. maddelerde diğer maddelere göre farklılık mevcut olup arkadaşlarla harcanan zaman ile duygu ve düşüncelerin başkalarıyla paylaşılması, bir grupta azalırken diğer bir grupta artış olduğu görülmektedir.

Ankette bulunan Sosyal etkinlik (sinema, tiyatro, eğlence, sosyal kulüp, etkinlik vb) ile ilgili maddeler Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.

LGS' nin Sosyal Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

		Hiç		Çok az		Kısmen		Büyük ölçüde		Tamamen		Ort
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	LGS'ye hazırlanmak için; Evde daha fazla zaman geçirir oldum	72	17,5	87	21,2	52	12,7	128	31,1	72	17,5	3,10
2	Hayatım ders çalışmaya odaklı hale geldi	54	13,1	104	25,3	78	19,0	107	26,0	68	16,5	3,08
3	Sosyal etkinliklere (sinema, tiyatro, eğlence, vb.) daha az zaman ayırıyorum	112	27,3	104	25,3	43	10,5	70	17,0	82	20,0	2,77

4	Okulda sosyal kulüp ya da etkinliklere daha az katılıyorum	89	21,7	100	24,3	68	16,5	69	16,8	85	20,7	2,91
5	Ailemle (anne, baba, kardeş, vb.) daha az zaman geçirir oldum	62	15,1	103	25,1	84	20,4	84	20,4	78	19,0	3,03
6	Ders kitapları dışında daha az kitap okuyorum	72	17,5	105	25,5	81	19,7	98	23,8	55	13,4	2,90
7	Gazete, dergi gibi güncel yayınları daha az takip ediyorum	124	30,2	80	19,5	54	13,1	70	17,0	83	20,2	2,78

Tablodaki verilere bakıldığı zaman katılımcı öğrenciler, LGS' nin sosyal hayattaki etkilerine yönelik verilen görüşlerin birçoğuna büyük ölçüde katılmaktadırlar. Yalnızca yedinci maddede, LGS' ye hazırlık döneminde dergi, gazete vb. güncel yayınları takip etme konusunda daha az, kısmen bir katılımın olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin birçoğunda büyük ölçüde veya tamamen LGS' ye hazırlık sürecinde aileleri ile daha az vakit geçirdiklerini, sosyal etkinliklere kısmen zaman ayırdıklarını daha çok evde zaman geçirdiklerini, ders kitapları dışında daha az kitap okuduklarını ve daha çok ders çalışmaya odaklı yaşadıklarını düşünmektedirler. Akademik başarı (ders çalışma, okula gitme, araştırma vb maddeler)

Tablo 4.4.

LGS' nin Akademik Başarıya Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşleri

		Çok azaldı		Kısmen azaldı		Değişmedi		Kısmen arttı		Çok arttı		Ort
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	Öğrenme istek ve heyecanım	42	10,2	47	11,4	65	15,8	128	31,1	129	31,4	3,62
2	Öğrenme amacıyla araştırmaya olan ilgin	40	9,7	43	10,5	71	17,3	138	33,6	119	29,0	3,62
3	Planlı ders çalışma alışkanlığım	43	10,5	56	13,6	67	16,3	130	31,6	115	28,0	3,53
4	Ders çalışmak için ayırdığım süre	51	12,4	54	13,1	59	14,4	131	31,9	116	28,2	3,50
5	Öğretmenime derslerde sorduğum soruların sayısı	34	8,3	71	17,3	58	14,1	136	33,1	112	27,3	3,54
6	Konuları tekrar etme ihtiyacım	39	9,5	49	11,9	60	14,6	134	32,6	129	31,4	3,64
7	Arkadaşlarımla derslerle ilgili paylaşımlarım	38	9,2	40	9,7	87	21,2	135	32,8	111	27,0	3,59
8	Ders çalışmaktan hoşlanma düzeyim	39	9,5	56	13,6	61	14,8	138	33,6	117	28,5	3,58
9	Okula gitme isteğim	58	14,1	30	7,3	41	10,0	113	27,5	169	41,1	3,74
10	Gerçek yaşamla ilişkilendirerek öğrendiğim bilgiler	34	8,3	38	9,2	84	20,4	120	29,2	135	32,8	3,69
11	Anlamadan ezberlediğim bilgiler	130	31,6	78	19,0	83	20,2	71	17,3	49	11,9	2,59

Tablodaki verilere göre LGS uygulanmaya başladıktan sonra, öğrencilerin öğrenme istek ve heyecanında, araştırmaya olan ilgilerinde, ders çalışmak için ayırmış oldukları sürede, planlı ders çalışma alışkanlığında; katılımcı öğrencilerin %60' tan fazlasında artış olduğu, yaklaşık olarak %20' sinde azalma olduğu, yaklaşık olarak % 15' inde değişme olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

Aynı şekilde konuları tekrar etme ihtiyacı, öğretmenlere derslerde sorulan soruların sayılarında, arkadaşlarıyla derslerle ilgili paylaşımlarında, ders çalışmaktan hoşlanma düzeylerinde, okula gitme isteğinde, öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamla ilişkilendirilmesinde benzer oranların olduğu görülmektedir.

Bunun yanında anlamadan ezberlenen bilgilerin, katılımcı öğrencilerin %50' sinde azaldığı, %20' sinde değişmediği, %30' unda ise arttığı yönünde görüş belirtmişlerdir.

İçerik ve yapı (beceri, başarı, öğrenme vb maddeler)

Tablo 4.5.

LGS' nin İçerik ve Yapısına Yönelik Öğrenci Görüşleri

		Hiç katılmıyorum		Kısmen katılmıyorum		Fikrim yok		Kısmen katılıyorum		Tamamen katılıyorum		Ort
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	LGS önemli bilgi ve becerilerin ölçüldüğü bir sınavdır	34	8,3	27	6,6	51	12,4	123	29,9	176	42,8	3,92
2	LGS' deki sorular derslerde öğrendiklerimizle ilişkilidir	37	9,0	31	7,5	66	16,1	117	28,5	160	38,9	3,81
3	LGS'ye hazırlık, derslerdeki başarımın artmasına yardımcı olmaktadır	44	10,7	42	10,2	53	12,9	101	24,6	171	41,6	3,76
4	LGS'ye hazırlanma derslerde öğrendiklerimin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır	29	7,1	42	10,2	65	15,8	111	27,0	164	39,9	3,82

Tabloya göre LGS' nin içerik ve yapısına yönelik öğrenci görüşlerine bakıldığında, katılımcı öğrencilerin büyük bir oranda (%70' den fazlası) LGS' nin önemli bilgi ve becerilerinin ölçüldüğü bir sınav olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. %12' si fikir beyan etmemekle birlikte az bir bölümü (%15' den az) katılmama eğilimi göstermişlerdir. Benzer şekilde katılımcı öğrenciler, LGS' de sorulan soruların derslerde öğrendikleriyle ilişkili olması konusunda katılma yönünde güçlü bir düzeyde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu LGS' de sorulan soruların derslerde işledikleri konularla ilişkili olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulguları destekleyecek şekilde katılımcı öğrenciler, LGS hazırlık sürecinde yapılan çalışmaların ders başarılarını artırma konusunda, kısmen veya tamamen katılma yönünde ve güçlü bir düzeyde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük bölümü (%75' ten fazla), LGS' ye hazırlığın derslerdeki başarıyı arttırdığını düşünmektedir.

LGS hazırlık sürecinde öğrenmelerin kalıcı olması yönünde öğrenciler, kısmen veya tamamen katılma eğiliminde ve güçlü bir şekilde görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu (%65' ten fazla), LGS' nin öğrenmelerin daha kalıcı olmasını sağladığını düşünmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin bir kısmı (%15) kararsız, bir kısmı ise (%17) katılmama eğilimi göstermektedir.

4.3. Öğretmenler

Araştırma kapsamında Hatay ilinde MEB' e bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan, branşı LGS sınavında soru sorulan 128 öğretmene ulaşılmıştır. Branş öğretmenlerinin özellikleri şu şekildedir:

Katılımcıların %55' i kadın, %45' i erkek branş öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin %75' i lisans mezunu, % 20' si yüksek lisans mezunu, % 5' i doktora mezunudur.

Katılımcı öğretmenlerin %65' nin sınıf rehber öğretmenlik görevi bulunmakta iken, %35' nin sınıf rehber öğretmenlik görevi bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin meslekte kaç yıl çalıştıklarına ilişkin tablo aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

Branş Öğretmenlerinin Çalışma Yılları

Mesleki Kıdem	f	%
0-5	57	44,3
6-10	23	17,8
11-15	20	15,3
16-20	16	12,4
21 ve Üstü	12	10,2
Toplam	128	100

Katılımcı öğretmenlerin LGS başarısında okulda verilen eğitimin yeterliliğine yönelik görüşleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.7.

LGS Başarısında Okulda Verilen Eğitimin Yeterliliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	f	%
Evet	30	23,7
Kısmen	64	50
Hayır	35	26,3
	128	100

Öğretmenlerin, bir bölümü (%23,7) okulda verilen eğitimin LGS' de başarılı olmak için yeterli görürken, yarısı (%50) kısmen yeterli görmekte olup, kalan kısmı (%26,3) yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Bu durumda katılımcıların büyük bir bölümü (%70' den fazla) okulda verilen eğitimin LGS için kısmen veya tamamen yeterli görmektedir.

Tablo 4.8.
LGS' nin Sisteme Dönüt Sağlama Yönünden Öğretmen Görüşleri

		Hiç		Çok az		Kısmen		Büyük ölçüde		Tamamen	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Eğitim sistemine etkili geri bildirim sağlaması	9	7,0	18	14,1	46	35,9	37	28,9	18	14,1
2	Öğrenme eksikleri hakkında öğrencilere geri bildirim sağlaması	5	3,9	22	17	41	32	44	34	16	13
3	Öğrencilerin öğrenme eksikleri hakkında velilere geri bildirim sağlaması	11	8,6	26	20	34	27	39	31	18	14
4	Ortaöğretime yerleştirmede adaleti sağlaması	14	10,9	22	17,2	27	21,1	35	27,3	30	23,4
5	Sınav stresini azaltması	7	5,5	15	11,7	27	21,1	33	25,8	46	35,9
6	Öğrenci başarısını doğru/gerçekçi biçimde ölçmesi	12	9,4	21	16,4	33	25,8	42	32,8	20	15,6
7	Okuldaki eğitimin kalitesini artırması	13	10,2	18	14,1	30	23,4	38	29,7	29	22,7
8	Öğretim programlarının verimliliği hakkında geri bildirim sağlaması	8	6,3	22	17,2	34	26,6	32	25,0	32	25,0
9	Okullarda verilen eğitimin kalitesi hakkında geri bildirim sağlaması	11	8,6	16	12,5	39	30,5	34	26,6	28	21,9

LGS' nin eğitim sistemine etkili geri bildirim sağlaması ile ilgili olarak, madde ortalama puanları ve puanların yığıldığı aralıklar incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak büyük ölçüde katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı (%20 civarı), LGS' nin eğitim sistemine geri bildirim sağlaması konusunda çok az katılmakta veya hiç katılmamaktadır.

LGS'nin öğrenme eksikleri hakkında öğrencilere geri bildirim sağlaması konusunda, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu olumlu yönde katılmaktadır. Öğretmenlerin %47' si büyük ölçüde veya tamamen katılmakla birlikte yaklaşık olarak %21' i ise çok az katılmakta veya hiç katılmamaktadır.

LGS' nin öğrencilerin öğrenme eksiklikleri hakkında velilere geri bildirim sağlaması konusunda, branş öğretmenlerinin %45' i büyük ölçüde veya tamamen katılmaktadır. Katılımcı branş öğretmenlerin %50' den fazlası, LGS' nin ortaöğretime yerleştirmede adaleti sağlaması konusunda büyük ölçüde veya tamamen katıldığı görülmektedir. Bunun yanında, katılımcıların az bir bölümü ise (%10 civarı) LGS' nin orta öğretime yerleştirmede adaleti sağlamadığını düşünmektedirler.

LGS' nin sınav stresini azaltması konusunda, branş öğretmenlerinin çoğunluğu (%60'dan fazla) büyük ölçüde veya tamamen katılmaktadır. Katılımcıların yaklaşık olarak %20' si kısmen katılmakta, yaklaşık olarak %12' si ise çok az katılmaktadır. Bununla birlikte katılımcıların az bir bölümü (%5 civarı) LGS' nin sınav stresini hiç azaltmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı branş öğretmenlerinin çoğu, LGS' nin öğrenci başarısını doğru ve gerçekçi biçimde ölçmesi konusuna büyük ölçüde katılmışlardır. Branş öğretmenlerinin yaklaşık olarak %48' i büyük ölçüde veya tamamen katılım göstermekle birlikte, LGS' nin öğrenci başarısını doğru ve gerçekçi biçimde ölçmesine yönelik yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Katılımcı branş öğretmenlerinin yaklaşık olarak %52' si, LGS' nin okuldaki eğitimin kalitesini arttırması konusunda büyük ölçüde veya tamamen katılması yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Katılımcıların, yaklaşık olarak %23' ü kısmen arttırdığı, yaklaşık olarak %14'ü çok az arttırdığı, yaklaşık olarak %10' u ise hiç arttırmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. LGS' nin okuldaki eğitimin kalitesini artırması görüşüne yüksek düzeyde katılım gösterildiği görülmektedir.

Katılımcı branş öğretmenleri, LGS' nin öğretim programlarının verimliliği hakkında geri bildirim sağlaması konusuna kısmen katılmaktadırlar. Öğretmenlerin, %50' si büyük ölçüde veya tamamen katılım yönünde görüş bildirmiştir. Yaklaşık %27' si kısmen katılmakta olup bununla birlikte yaklaşık %23' ü ise çok az katılmakta veya hiç katılmamaktadır. LGS' nin okullarda verilen eğitimin kalitesi hakkında geri bildirim sağlaması konusuna, branş öğretmenleri kısmen katılmaktadırlar. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %49' u, bu konuda büyük ölçüde veya tamamen katılım yönünde görüş belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin, yaklaşık olarak %21' i çok az katılmakta veya hiç katılmamakta olduğunu bildirmişlerdir. LGS' nin okullarda verilen eğitimin kalitesi hakkında geri bildirim sağlaması yönünde etkili olduğu görüşü yüksek düzeyde ifade edilmiştir.

Eğitim ve öğretim (geri bildirim, grup çalışmaları, eğitim kalitesi, yenilikler vb maddeler)

Tablo 4.9.

LGS' nin Eğitim ve Öğretim Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

LGS uygulanmaya başladıktan sonra;		Çok azaldı		Kısmen azaldı		Değişmedi		Kısmen arttı		Çok arttı	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Öğrencilere geri bildirim vermeye ayırdığınız zaman	12	9,4	28	21,9	48	37,5	28	21,9	12	9,4
2	Sınıf içi tartışmaya ayırdığınız zaman	7	5,5	22	17,2	38	29,7	40	31,3	21	16,4
3	Grup çalışmalarına ayırdığınız zaman	9	7,0	17	13,3	39	30,5	48	37,5	15	11,7
4	Araştırma ödevlerine ayırdığınız zaman	13	10,2	9	7,0	41	32,0	40	31,3	25	19,5
5	Sınıfta öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerine yer vermeniz	8	6,3	27	21,1	39	30,5	27	21,1	27	21,1
6	Diğer öğretmenlerle yardımlaşmanız	17	13,3	32	25,0	39	30,5	24	18,8	16	12,5
7	Mesleğinizden memnuniyetiniz	21	16,4	24	18,8	38	29,7	28	21,9	17	13,3
8	Kendinizi geliştirme isteğiniz	25	19,5	31	24,2	31	24,2	22	17,2	19	14,8
9	Öğretim süreçlerinde yeniliklere yer vermeniz	21	16,4	33	25,8	28	21,9	26	20,3	20	15,6
10	Okulunuzun eğitim kalitesi	9	7,0	31	24,2	45	35,2	24	18,8	19	14,8
11	Eğitim sistemindeki genel kalite	6	4,7	18	14,1	38	29,7	43	33,6	23	18,0
12	Yetişen öğrenci kalitesi	9	7,0	13	10,2	35	27,3	42	32,8	29	22,7

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, öğrencilere geri bildirim vermeye ayrılan zaman konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%38 civarı) değişmedi görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %31' i kısmen veya çok arttı şeklinde katılım göstermiştir. Diğer yandan öğretmenlerin, yaklaşık olarak %31' ise kısmen veya çok azaldı yönünde görüş belirtmişlerdir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, sınıf içi tartışmaya ayırdığınız zaman konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%31 civarı) kısmen arttı görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %48' i kısmen arttı veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık olarak %22' si kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, grup çalışmalarına ayırdığınız zaman konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%38 civarı) kısmen arttı görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %49'u kısmen veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin yaklaşık olarak %20' si ise kısmen veya çok azaldı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, araştırma ödevlerine ayırdığınız zaman konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%32 civarı) değişmedi görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %52'si kısmen veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin yaklaşık olarak %17' si ise kısmen veya çok azaldı şeklinde görüş bildirmişlerdir. LGS uygulandıktan sonra, araştırma ödevlerine ayrılan zamanın artması görüşüne yüksek düzeyde katılım görülmektedir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, sınıfta öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerine yer vermeniz konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%31 civarı) değişmedi görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %42'si kısmen veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin yaklaşık olarak %27' si ise kısmen veya çok azaldı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, diğer öğretmenlerle yardımlaşmanız konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%30 civarı) değişmedi görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %31'i kısmen veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmenlerin yaklaşık olarak %38' i ise kısmen veya çok azaldı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, mesleğinizden memnuniyetiniz konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%30 civarı) değişmedi görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %44' ü kısmen veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık olarak %35' i ise kısmen veya çok azaldı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, kendinizi geliştirme isteğiniz konusuna branş öğretmenlerinin %32' si kısmen veya çok arttı, yaklaşık %44' ü kısmen veya çok azaldı, yaklaşık %24' ü ise değişmedi yönünde görüşlerini bildirmişlerdir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, öğretim süreçlerinde yeniliklere yer vermeniz konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%42 civarı) kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %36' sı kısmen veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık olarak %22' si ise değişmedi şeklinde görüş belirtmişlerdir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, okulunuzun eğitim kalitesi konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%35 civarı) değişmedi görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %34' ü kısmen veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık olarak %31' i ise kısmen veya çok azaldı şeklinde görüş bildirmişlerdir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, eğitim sistemindeki genel kalite konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%34 civarı) kısmen arttı görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %52' si kısmen veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yaklaşık olarak %30' u eğitim sistemindeki genel kalitenin değişmediğini ve bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık olarak %19' u ise eğitim sistemindeki genel kalitesini kısmen veya çok azaldı şeklinde görüş bildirmişlerdir. LGS uygulanmaya başladıktan sonra, eğitim sistemindeki genel kaliteyi arttırmaya etkili olduğu görüşüne yüksek düzeyde katılım olduğu görülmektedir.

LGS uygulanmaya başladıktan sonra, yetişen öğrenci kalitesi konusuna branş öğretmenleri büyük ölçüde (%33 civarı) kısmen arttı görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak %56' sı kısmen veya çok arttı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Yaklaşık olarak %27' si yetişen öğrenci kalitesinin değişmediğini ve bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık olarak %17' si ise yetişen öğrenci kalitesini kısmen veya çok azaldı şeklinde görüş bildirmişlerdir. LGS uygulanmaya başladıktan sonra, yetişen öğrenci kalitesinin artmasına etkili olduğu görüşüne yüksek düzeyde katılım olduğu görülmektedir.

Genel etkiler (öğrenciler, öğretmenler, veliler üzerindeki etkiler vb maddeler)

Tablo 4.10.

LGS' nin Genel Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

LGS'nin		Çok olumsuz		Kısmen olumsuz		Ne olumlu ne olumsuz		Kısmen olumlu		Çok olumlu	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Öğrenciler üzerindeki etkisi	4	3,1	13	10,2	27	21,1	44	34,4	40	31,3
2	Veliler üzerindeki etkisi	2	1,6	14	10,9	32	25,0	38	29,7	42	32,8
3	Öğretmenler üzerindeki etkisi	7	5,5	14	11	40	31	29	23	38	30
4	Okullar üzerindeki etkisi	6	4,7	16	13	42	33	24	19	40	31
5	Eğitim sistemi üzerindeki etkisi	8	6,3	14	11	37	29	26	20	43	34

Yığılma aralıkları ve ortalama madde puanlarına göre ankete katılan branş öğretmenlerinin görüşlerinin, zayıf düzeyde olumsuz olduğu, eğilimsiz düzeyde ne olumlu ne olumsuz olduğu ve güçlü düzeyde olumlu olduğu görülmektedir.

LGS' nin öğrenciler üzerindeki etkisi konusuna katılımcı öğretmenlerin, büyük bir bölümünün büyük ölçüde (% 34 civarı) kısmen olumlu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Branş öğretmenlerinin yaklaşık olarak %66' sı, LGS' nin öğrenciler üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumlu olarak görmektedirler. Yaklaşık olarak %21' i ne olumlu ne de olumsuz olarak görmektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin yaklaşık olarak %13' ü LGS' nin öğrenciler üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

LGS' nin veliler üzerindeki etkisi konusuna katılımcı öğretmenlerin, büyük bir bölümünün büyük ölçüde (%33 civarı) çok olumlu yönde görüş bildirdiği görülmektedir. Branş öğretmenlerinin yaklaşık olarak %64' ü, LGS' nin veliler üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumlu olarak görmektedirler. Diğer taraftan %25' i ne olumlu ne de olumsuz olarak görmektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin yaklaşık olarak %12' si LGS' nin veliler üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

LGS' nin öğretmenler üzerindeki etkisi konusuna katılımcı öğretmenlerin, büyük bir bölümünün (% 33 civarı) ne olumlu ne de olumsuz yönde görüş bildirdiği görülmektedir. Branş öğretmenlerinin %53' ü, LGS' nin öğretmenler üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumlu olarak görmektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin yaklaşık olarak %17' si LGS' nin öğretmenler üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

LGS' nin okullar üzerindeki etkisi konusuna katılımcı öğretmenlerin, %33' nün ne olumlu ne de olumsuz yönde görüş bildirdiği görülmektedirler. Branş öğretmenlerinin %50' si, LGS' nin okullar üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumlu olarak görmektedirler. Bunun yanında öğretmenlerin yaklaşık olarak %18' i LGS' nin okullar üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

LGS' nin eğitim sistemi üzerindeki etkisi konusuna katılımcı öğretmenlerin, büyük bir bölümünün büyük ölçüde (%34) çok olumlu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Branş öğretmenlerinin yaklaşık olarak %54' ü, LGS' nin eğitim sistemi üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumlu olarak görmektedirler. Diğer taraftan %29' u ne olumlu ne de olumsuz olarak görmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık olarak %17' si LGS' nin eğitim sistemi üzerindeki etkisini kısmen veya çok olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

İçerik ve yapı (beceri, bilgi, tutum, başarı vb maddeler)

Tablo 4.11.
LGS' nin İçerik ve Yapısına Yönelik Öğretmen Görüşleri

		Tamamen katılmıyorum		Kısmen katılmıyorum		Fikrim yok		Kısmen katılıyorum		Tamamen katılıyorum	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Öğrenilen bilgi ve becerilerin çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi uygundur	8	6,3	22	17,2	27	21,1	25	19,5	46	35,9
2	LGS, öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini ölçmede uygundur	10	7,8	17	13,3	26	20,3	29	22,7	46	35,9
3	LGS öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmede yeterli bir sınavdır	7	5,5	19	14,8	26	20,3	38	29,7	38	29,7
4	LGS öğrencilerin öğrendikleri arasında ilişkiler kurabilme becerisini değerlendirmektedir	8	6,3	22	17,2	34	26,6	25	19,5	39	30,5
5	LGS öğrencilerin okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir	4	3,1	17	13,3	24	18,8	34	26,6	49	38,3
6	LGS öğrencilerin ruhsal durumlarını olumlu yönde etkilemektedir	3	2,3	9	7,0	21	16,4	32	25,0	63	49,2
7	LGS'de ölçülen bilgi ve beceriler eğitilmiş bir bireyde bulunması gereken önemli özellikleri yansıtmaktadır.	8	6,3	14	10,9	33	25,8	31	24,2	42	32,8
8	LGS öğrencilerin daha iyi eğitim görmeleri için gereklidir	9	7,0	19	14,8	28	21,9	28	21,9	44	34,4
9	LGS okul başarısını saptama açısından etkili bir yöntemdir	5	3,9	27	21,1	23	18,0	32	25,0	41	32,0

Tabloya göre LGS' nin içerik ve yapısına yönelik öğretmen görüşlerine bakıldığında zaman, madde ortalamaları ve yığılma aralıkları incelendiğinde öğrenilen bilgi ve becerilerin çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesi uygunluğu konusuna, branş öğretmenleri büyük oranda (%36 civarı) tamamen katılıyorum görüşünü belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin yaklaşık %55' i kısmen veya tamamen katılıyorum görüşünü bildirmişlerdir. Yaklaşık olarak %21' i fikrim yok, yaklaşık olarak %23' ü ise LGS' nin önemli bilgi ve becerilerin çoktan seçmeli sorularla değerlendirmesi uygundur görüşüne yönelik kısmen veya tamamen katılmıyorum düşüncesini dile getirmişlerdir.

LGS' nin öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini ölçmede uygunluğu konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı öğretmenlerin büyük ölçüde (yaklaşık %36) tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %59' u kısmen veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %20' si fikrim yok, yaklaşık olarak %21' i ise kısmen veya tamamen katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmede yeterli bir sınav olması konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı öğretmenlerin büyük bölümünün (yaklaşık %59) kısmen veya tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %20' si fikrim yok, yaklaşık olarak %20' si ise kısmen veya tamamen katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin öğrencilerin öğrendikleri arasında ilişkiler kurabilme becerisini değerlendirmektedir konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında katılımcı öğretmenlerin büyük ölçüde (yaklaşık %31) tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, %50' si kısmen veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %27' si fikrim yok, yaklaşık olarak %23' ü ise kısmen veya tamamen katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin öğrencilerin okula karşı tutumlarını olumlu yönde etkilemesi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı öğretmenlerin büyük ölçüde (yaklaşık %38) tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %65' i kısmen veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %19' u fikrim yok, yaklaşık olarak %16' ı ise kısmen veya tamamen katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin öğrencilerin ruhsal durumlarını olumlu yönde etkilemesi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı öğretmenlerin büyük ölçüde (yaklaşık %49) tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %65' i kısmen veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %16' sı fikrim yok, yaklaşık olarak %9' u ise kısmen veya tamamen katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' de ölçülen bilgi ve beceriler eğitilmiş bir bireyde bulunması gereken önemli özellikleri yansıtması konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı branş öğretmenlerinin büyük ölçüde (yaklaşık %39) tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, %57' si kısmen veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %26' sı fikrim yok, yaklaşık olarak %17' si ise kısmen veya tamamen katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS öğrencilerin daha iyi bir eğitim görmeleri için gereklidir konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı branş öğretmenlerinin büyük ölçüde (yaklaşık %34) tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %56' sı kısmen veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %22' si fikrim yok, yaklaşık olarak %22' si ise kısmen veya tamamen katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS okul başarısını saptama açısından etkili bir yöntemdir konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı branş öğretmenlerinin büyük ölçüde (%34) tamamen katılıyorum yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, %57' si kısmen veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, %18' i fikrim yok, %26' sı ise kısmen veya tamamen katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

4.4. Veliler

Araştırma kapsamında Hatay ilinde MEB' e bağlı resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında öğrenim gören, LGS sınavına hazırlanan 8. sınıf öğrencilerinden 123 kişinin velisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan 123 öğrenci velisinin %56' sı kadın, %44' ü erkektir.

Öğrenci velilerinin eğitim durumları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.12.

Öğrenci Velilerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

	Mezuniyet Durumu	f	%
1	Okuryazar değil	5	4,06
2	İlkokul mezunu	29	23,57
3	Ortaokul mezunu	25	20,32
4	Lise mezunu	17	13,82
5	Önlisans mezunu	2	1,62
6	Lisans mezunu	18	14,63
7	Yüksek lisans mezunu	20	16,26
8	Doktora mezunu	7	5,69
	Toplam	123	100,00

Öğrenci velilerinin meslek dağılımları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.13.

Öğrenci Velilerinin Mesleklere Göre Dağılımı

	Meslek Türleri	f	%
1	Vasıfsız işçi	8	6,50
2	Vasıflı işçi	9	7,31
3	Kamuda memur	24	19,51
4	Kamuda yönetici	16	13,00
5	Özel sektör çalışanı	4	3,25
6	Özel sektörde yönetici	4	3,25
7	Esnaf-Zanaatkar	13	10,56
8	Serbest meslek	5	4,06
9	İş adamı-Tüccar	5	4,06
10	Emekli memur-işçi	1	0,81
11	Ev hanımı	34	27,64
	Toplam	123	100,00

Öğrenci velilerinin aylık ortalama gelirleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.14.
Ailelerin Aylık Ortalama Toplam Gelirleri

Aylık Gelir (TL)	f	%
2500 ve daha az	7	5,69
2501 ile 5000 arası	19	15,44
5001 ile 7500 arası	30	24,39
7501 ile 10000 arası	29	23,57
10000'den fazla	38	30,89
Toplam	123	100,00

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin, cinsiyete göre dağılımında çoğunluğu kadın veliler oluşturmaktadır. Katılımcıların %56' sı kadın, %44' ü erkek velilerden oluşmaktadır. Eğitim durumlarına göre dağılımda, ilkökul mezunu (%23) ve ortaokul (%20) mezunlarının sayıca fazla olmasının yanı sıra dağılımların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Katılımcı velilerin meslek dağılımlarına bakıldığında, velilerin çoğunluğunun ev hanımı (%27) veya kamuda memur (%19) olduğu görülmektedir. Ailelerin aylık ortalama toplam gelirleri dağılımında, 2500 TL ve daha az aylık geliri olan aileler yaklaşık olarak %5 ile azınlıkta, 10000 TL ve üzeri aylık geliri olan aileler ise çoğunluktadır. Bununla birlikte diğer gelir gruplarında birbirine yakın bir dağılım olduğu görülmektedir.

Akademik, sosyal, psikolojik (başarı, sosyal, etkinlik, stres ve kaygı vb maddeler)

Tablo 4.15.
LGS' nin Akademik Başarıya Etkilerine Yönelik Veli Görüşleri

Çocuğumun		Çok azaldı		Kısmen azaldı		Değişmedi		Kısmen arttı		Çok arttı	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Derslerindeki başarısı	17	13,8	21	17,1	37	30,1	25	20,3	23	18,7
2	Ders çalışma süresi	23	18,7	17	13,8	33	26,8	19	15,4	31	25,2
3	Ders çalışma istek ve heyecanı	19	15,4	24	19,5	29	23,6	31	25,2	20	16,3
4	Günlük hayatla ilişkilendirerek öğrendiği bilgiler	14	11,4	16	13,0	44	35,8	30	24,4	19	15,4
5	Okuldan şikâyetleri	29	23,6	19	15,4	17	13,8	18	14,6	40	32,5
6	Okulla ilgili olumlu düşünceleri	20	16,3	26	21,1	27	22,0	26	21,1	24	19,5
7	Öğretmenleri hakkındaki olumlu düşünceleri	29	23,6	22	17,9	23	18,7	11	8,9	38	30,9
8	Arkadaşları ile olumlu ilişkileri	27	22,0	20	16,3	24	19,5	25	20,3	27	22,0
9	Öğrenme istek ve heyecanı	25	20,3	20	16,3	24	19,5	32	26,0	22	17,9
10	Ders dışı etkinliklere (sosyal, müzik, sportif, vb.) katılımı	23	18,7	28	22,8	28	22,8	24	19,5	20	16,3
11	Öğrenme eksiklerini giderme çabası	19	15,4	23	18,7	26	21,1	34	27,6	21	17,1
12	Ailesiyle geçirdiği sosyal zaman (tiyatro, sinema, gezi vb.)	13	10,6	26	21,1	31	25,2	24	19,5	29	23,6
13	Eğitimi ile ilgili kaygılarım	40	32,5	27	22,0	33	26,8	16	13,0	7	5,7
14	Aile içi stres ve gerginlikler	37	30,1	23	18,7	33	26,8	15	12,2	15	12,2

15	Ders çalışması konusundaki uyarılarım	42	34,1	25	20,3	22	17,9	24	19,5	10	8,1
16	Ders amacıyla internet kullanma süresi	27	22,0	24	19,5	25	20,3	26	21,1	21	17,1
17	TV izleme süresi	35	28,5	17	13,8	22	17,9	21	17,1	28	22,8
18	Okuduğu ders dışı kitap sayısı	8	6,5	26	21,1	32	26,0	37	30,1	20	16,3
19	Gazete-dergi okuma alışkanlığı	16	13,0	27	22,0	30	24,4	20	16,3	30	24,4

Tabloya göre LGS' nin akademik başarıya etkilerine yönelik veli görüşlerine bakıldığı zaman, madde ortalamaları ve yığılma aralıkları incelendiğinde çocuğunuzun LGS' ye hazırlanması nedeniyle derslerindeki başarısı konusuna, öğrenci velileri büyük oranda (%30 civarı) değişmedi görüşünü belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı velilerin, %39' u kısmen veya çok arttı görüşünü bildirmişlerdir. Yaklaşık olarak %31' i ise çocuğumun LGS' ye hazırlanması nedeniyle derslerindeki başarısı kısmen veya çok azaldı düşüncesini dile getirmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin ders çalışma süresi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık %27) değişmedi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %41' i kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %32' si kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin ders çalışma istek ve heyecanı konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık %25) kısmen arttı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %42' si kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık %24' ü değişmedi, yaklaşık olarak %35' i ise kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirerek öğrendiği bilgiler konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık %36) değişmedi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %40' ı kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %24' ü kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin okuldan şikâyetleri konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık %32) çok arttı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %47' si kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık %14' ü değişmedi, %39' u ise kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin okulla ilgili olumlu düşünceleri konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (%22) değişmedi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %41' i kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %37' si kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin öğretmenleri hakkındaki olumlu düşünceleri konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık %31) çok arttı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %39' u kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık %19' u değişmedi, yaklaşık olarak %41' i ise kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin arkadaşları ile olumlu ilişkileri konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (% 22) çok arttı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak % 42' si kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık % 19' u değişmedi, yaklaşık olarak % 38' i ise kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin öğrenme istek ve heyecanı konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (% 26) kısmen arttı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak % 44' ü kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık % 19' u değişmedi, yaklaşık olarak % 37' si ise kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (% 28) değişmedi, aynı şekilde (%28) kısmen azaldı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak % 26' sı kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak % 41' i kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderme konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık olarak % 28) kısmen arttı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak % 45' i kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık % 21' i değişmedi, yaklaşık olarak % 34' ü ise kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin ailesiyle geçirdiği sosyal zaman konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık olarak %25) değişmedi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %43' ü kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %32' si kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin eğitimi ile ilgili kaygılarını konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık olarak %33) çok azaldı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %55' i kısmen veya çok azaldı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık %27' si değişmedi, yaklaşık olarak %19' u ise kısmen veya çok arttı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin aile içi stres ve gerginlikler konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık olarak %30) çok azaldı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %49' u kısmen veya çok azaldı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık %27' si değişmedi, yaklaşık olarak %24' ü ise kısmen veya çok arttı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin ders çalışması konusundaki uyarılarını konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık olarak %34) çok azaldı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %54' ü kısmen veya çok azaldı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık %18' i değişmedi, yaklaşık olarak %28' i ise kısmen veya çok arttı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin ders amacıyla internet kullanım süresi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (%22) çok azaldı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %42' si kısmen veya çok azaldı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık %20' si değişmedi, yaklaşık olarak %38' i ise kısmen veya çok arttı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin TV izleme süresi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık %29) çok azaldı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %42' si kısmen veya çok azaldı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık %18' i değişmedi, yaklaşık olarak %40' ı ise kısmen veya çok arttı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin okuduğu ders dışı kitap sayısı konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (yaklaşık %30) kısmen arttı yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %46' sını kısmen veya çok arttı değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, %26' sını değişmedi, yaklaşık olarak %28' i ise kısmen veya çok azaldı görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' ye hazırlanması nedeniyle öğrencilerin gazete-dergi okuma alışkanlığı konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin yaklaşık olarak %24' ü çok arttı, yaklaşık olarak %24' ü ise değişmedi yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %41' sını kısmen veya çok arttı, %35' i kısmen veya çok azaldı değerlendirmesinde bulunmuşlardır.

Tablo 4.16.

LGS' nin Sisteme Dönüt Sağlama Açısından Etkilerine Yönelik Veli Görüşleri

		Hiç		Çok az		Kısmen		Büyük	Ölçüde	Tamamen	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Öğrenme eksikleri hakkında öğrencilere bilgi veriyor	11	8,9	24	19,5	37	30,1	16	13,0	35	28,5
2	Öğrencilerin öğrenme eksikleri hakkında velilere bilgi veriyor	17	13,8	19	15,4	33	26,8	32	26,0	22	17,9
3	Ortaöğretime yerleştirmede adaleti sağlıyor	14	11,4	26	21,1	33	26,8	31	25,2	19	15,4
4	Sınav stresini azaltıyor	13	10,6	21	17,1	33	26,8	30	24,4	26	21,1
5	Öğrenci başarısını doğru/gerçekçi biçimde ölçüyor	15	12,2	20	16,3	36	29,3	37	30,1	15	12,2
6	Okuldaki eğitimin niteliğini artırıyor	15	12,2	39	31,7	23	18,7	15	12,2	31	25,2
7	Okullarda verilen eğitimin kalitesi hakkında fikir veriyor	13	10,6	33	26,8	32	26,0	12	9,8	33	26,8

LGS' nin öğrenme eksiklikleri hakkında öğrencilere bilgi vermesi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin yaklaşık olarak %30' u kısmen katılım yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %41' i büyük ölçüde veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %28' i çok az katılıyorum veya hiç katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin öğrencilerin öğrenme eksikleri hakkında velilere bilgi vermesi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin yaklaşık olarak %27' si kısmen katılım yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %44' ü büyük ölçüde veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca

katılımcıların, yaklaşık olarak %29' u çok az katılıyorum veya hiç katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin ortaöğretime yerleştirmede adaleti sağlaması konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin yaklaşık olarak %27' si kısmen katılım yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %41' i büyük ölçüde veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %32' si çok az katılıyorum veya hiç katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin sınav stresini azaltması konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin yaklaşık olarak %27' si kısmen katılım yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %46' sı büyük ölçüde veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %28' i çok az katılıyorum veya hiç katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin öğrenci başarısını doğru/gerçekçi biçimde ölçmesi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin yaklaşık olarak %30' u büyük ölçüde katılım yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %42' si büyük ölçüde veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %28' i çok az katılıyorum veya hiç katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin okuldaki eğitimin niteliğini arttırması konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin yaklaşık olarak %32' si çok az katılım yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %37' si büyük ölçüde veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %44' ü çok az katılıyorum veya hiç katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin okullarda verilen eğitimin kalitesi hakkında fikir vermesi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin yaklaşık olarak %27' si çok az, yaklaşık olarak %27' si ise tamamen katılım yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %37' si büyük ölçüde veya tamamen katılıyorum değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %37' si çok az katılıyorum veya hiç katılmıyorum görüşünü belirtmişlerdir.

Genel etkiler (eğitim, sosyal vb maddeler)

Tablo 4.17.

LGS' nin Genel Etkilerine Yönelik Veli Görüşleri

		Çok olumsuz		Kısmen olumsuz		Ne olumlu ne olumsuz		Kısmen olumlu		Çok olumlu	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	Çocuğumun ruh sağlığı üzerindeki etkisi	24	19,5	20	16,3	28	22,8	35	28,5	16	13,0
2	Çocuğumun eğitimi üzerindeki etkisi	18	14,6	24	19,5	29	23,6	16	13,0	36	29,3
3	Çocuğumun sosyal ilişkileri üzerindeki etkisi	15	12,2	28	22,8	27	22,0	33	26,8	20	16,3
4	Eğitim sistemimiz üzerindeki etkisi	17	13,8	19	15,4	36	29,3	15	12,2	36	29,3

Tabloya göre LGS' nin genel etkilerine yönelik veli görüşlerine bakıldığında, madde ortalamaları ve yığılma aralıkları incelendiğinde, LGS' nin çocuğunuzun ruh sağlığı üzerindeki etkisi konusuna, öğrenci velileri büyük oranda (%29 civarı) kısmen olumlu yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcı velilerin, yaklaşık olarak %42' si kısmen veya çok olumlu değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %36' sı ise LGS' nin çocuğumun ruh sağlığı üzerindeki etkisi kısmen veya çok olumsuz görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin çocuğunuzun eğitimi üzerindeki etkisi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (%29 civarı) çok olumlu yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %42' si kısmen veya çok olumlu değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %34' ü kısmen veya çok olumsuz görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin çocuğunuzun sosyal ilişkileri üzerindeki etkisi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin büyük ölçüde (%27 civarı) çok olumlu yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %43' ü kısmen veya çok olumlu değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak %29' u kısmen veya çok olumsuz görüşünü belirtmişlerdir.

LGS' nin eğitim sistemi üzerindeki etkisi konusuna, madde ortalaması ve yığılma aralıkları dikkate alındığında, katılımcı velilerin yaklaşık olarak %29' u çok olumlu yönünde, benzer şekilde yaklaşık olarak yine %29' u ise ne olumlu ne de olumsuz yönünde görüş bildirmektedir. Bununla birlikte katılımcıların, yaklaşık olarak %43' ü kısmen veya çok olumlu yönünde değerlendirmesinde bulunmuşlardır. Ayrıca katılımcıların, yaklaşık olarak % 15,4' u kısmen olumsuz ve yaklaşık olarak %13,8'i çok olumsuz görüşünü bildirmekle beraber toplam olarak yaklaşık olarak %29' u kısmen veya çok olumsuz görüşünü belirtmişlerdir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ilk kez 2018 yılında uygulanan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) hakkında 8. Sınıf öğrencileri ile velileri ve LGS sınavında öğrencilere yöneltilen alt testlerin branş öğretmenlerinin görüşleri katılımcıların demografik niteliklerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre katılımcıların, Liselere Geçiş Sistemi' nin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında dikkat çekici düşünceleri olduğu görülmüştür. Öncelikle öğrencilerin sosyal ve akademik başarılarında en önemli faktörlerden birinin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde (Toraman ve Çelik, 2018), öğrencilerin sınav performanslarında çalışmaya katılan öğretmenlerin, kişisel ve mesleki performanslarına, bununla birlikte okulda daha etkili bir duruma gelmelerinde kendilerini ne derece etkin gördükleri sorusu ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlere yöneltilen bir soru ile öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacı duydukları ve aynı zamanda LGS sonuçlarından dolayı kendi üzerlerinde belirli bir düzeyde baskı ve stres oluştuğunu ifade etmişlerdir. Merkezi sınavların öğretmenlere bir öz değerlendirme fırsatı tanıyarak kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmelerini ve hazır bulunuşluklarını arttırmalarına katkı ve imkân sağlaması gibi olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Çelik ve Ünsal, 2018).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre Liselere Geçiş Sistemine geçiş yapıldıktan sonra, öğrencilerin akademik bilgi düzeyleri ve mantık ile muhakeme yeteneklerinin belirli bir düzeyde yükseldiği belirlenmiştir. Bu durumun oluşmasında LGS'de yöneltilen soru tarzlarının beceri temeli sorulardan oluşması ve günlük hayat problemlerinin çözümünde etkili olacak nitelikte soru tiplerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ezbere dayalı klasik sorular yerine, kavrama, analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştiren nitelikte alt testlerden oluşması, LGS' nin tercih edilme gerekçelerinden biri olarak da görülmektedir. Nitekim Yılmaz ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada, mantık ile muhakeme sorularının olması ve ezbere dayalı bilgi sorgulayan bir sistem olmaması nedeniyle öğrencilerin, ilköğretimden ortaöğretime geçişte LGS'yi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin, LGS' den önceki merkezi sistemlerin seçici nitelikte olmadığını, bu nedenle de Liselere Geçiş Sisteminin tercih edilmesini uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın bulgularını da desteklemektedir.

Yapılan çalışmalarda, Liselere Geçiş Sistemine geçildikten sonra, eğitim öğretim süreçleri ile ölçme ve değerlendirme açısından konuların kapsamı, yöneltilen alt testlerdeki soruların nitelik olarak değişimlerin olduğu belirlenmiştir. Bu durumların oluşmasında Liselere Geçiş Sistemi ile ortaöğretime gelen öğrencilerin sınav sürecinde mantık ile muhakeme, analiz ile sentez, beceri temelli ve günlük hayat problemlerini içeren farklı tipte sorularla seçilmiş olmalarının etkili olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, 8. sınıf öğrencileri LGS'de

yöneltiren soruların tarzları, soruların zorluk derecesi ile soruların nitelik olarak daha seçici bir sınav olduğunu düşünmektedirler (Yılmaz ve diğerleri, 2019). Bunun yanı sıra sınava katılımın isteğe bağlı olması, sınava katılmayan öğrencilerin ortaöğretime kayıt için adrese dayalı olarak okul tercih etmesi sistemin olumlu yönlerinden biri olarak görülmektedir. Korkmaz ve Şahin (2019) yaptıkları araştırmada sonucunda öğretmenlerin, Liselere Geçiş Sisteminin daha seçici olmasıyla ilgili olumlu görüş bildirdiklerini belirlemişlerdir. Özellikle akademik başarısı yüksek öğrencilerin velileri, Liselere Geçiş Sisteminin ortaöğretime geçişte çok daha avantajlı hale geldiğini düşünmektedir (Demir ve Yılmaz, 2019). Bununla birlikte alan yazında araştırmanın bulgularından farklı çalışmaların da olduğu görülmektedir. Nitekim Kuzu ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada, soruların kapsamı, niteliği, sınavın uygulanış biçimi gibi konularda LGS'ye yönelik olumsuz düşüncelerin de olduğu belirlenmiştir.

LGS'ye hazırlık sürecinde okulda verilen eğitime olan güven yüksek sayılabilecek düzeydedir. LGS başarısında okulda verilen eğitimin yeterliliği ve önemi konusunda öğrencilerde büyük oranda bir fikir birliği olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, LGS'ye hazırlanırken okul dışı faaliyetlere, sosyal etkinliklere katılma ve aileleri ile birlikte vakit geçirme zamanlarında azalma olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin arkadaşları ile vakit geçirme faaliyetleri sosyal etkinliklere katılma değil, daha çok birlikte ders çalışma odaklı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan okul öğretmenlerinin ilgisi, derslerin LGS'ye uyumu, okul ortam ve imkânları, okul dışı faaliyetlere yönelimin azalmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin duygusal, psikolojik, sosyal ve fiziksel olarak da etkilendikleri oldukça ön plana çıkmaktadır. Okul rehberlik servislerine yapılan başvuruların bir bölümünün bu yönde olduğu görülmektedir. LGS hazırlık süreci, öğrencilerin yanı sıra velilerde de stres ve kaygı oluşturmaktadır. Veliler açısından bu durum, genellikle çocuklarına yönelik yoğun gelecek kaygısı yaşamalarının bir ürünüdür. LGS hazırlık sürecinde öğrenciler, yoğun bir şekilde başarısız olma kaygısı yaşamaktadırlar. Bu kaygı, genellikle arkadaşlarından daha başarısız olma, küçük düşme ve önemsiz görülme korkularıyla ilişkilidir. LGS hazırlık süreci, çocukların zamanlarının büyük bir bölümünün akademik ve sınav odaklı çalışmalara ayrılması gereğini ortaya çıkarmıştır. Çocuklar zamanlarının büyük kısmını okul ve okulda verilen kurslarla birlikte LGS odaklı hazırlık çalışmaları ile geçirmektedirler. LGS'ye hazırlık süreci, çocukların sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerden önemli ölçüde uzaklaşmalarına neden olmaktadır. Çocukların dönemsel gelişim özellikleri açısından gerekli olan bu tür faaliyetlerden uzak kalması olumsuzluklar ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencinin akademik başarısı, tam olarak netlik kazanmış bir kavram değildir. Akademik başarı, farklı açılardan farklı göstergelerle ele alınmakla birlikte, daha çok bilişsel alan öğrenmeleriyle ilişkilendirilmekte ve dersler düzeyindeki başarıyı temsil ettiği varsayılan notlar üzerinden belirlenmektedir. Akademik başarı, özellikle LGS kapsamında yer alan derslerdeki

ders başarısı olarak kabul edildiğinde, LGS'nin akademik başarıya olumlu bir katkısının olduğu, fakat bu katkının sınırlı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte akademik başarının ders başarısına indirgenmesi, akademik başarının birçok alt boyutunun gözden kaçmasına ve ihmal edilmesine neden olmaktadır. LGS'nin akademik başarıya veya ders başarısına etkileri ele alındığında, bu bağlamda okuldaki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin yapmış olduğu sınıf içi değerlendirmelere güven daha fazla olmakla birlikte, LGS puanının büyük ölçüde okul başarısını yansıttığı ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Diğer taraftan akademik başarı okul başarısının sadece bir parçası olarak ele alındığında LGS, öğrencilerin diğer alanlardaki gelişimlerini olumsuz etkileyebilmektedir. Bu yönüyle bakıldığında LGS, okul başarısının bazı yönlerini olumsuz etkilemektedir.

LGS'nin, okulun önemini ve okuldaki eğitimin niteliğini artıran bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin, okulla ilgili olumlu düşüncelerinde ve okula olan güvenlerinde ciddi bir artışın söz konusu olduğu da görülmektedir. LGS'nin akademik başarıya ve öğretim sürecine etkilerine ilişkin olumlu etkileri ve yönleri, özellikle öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından dile getirilmektedir. Buna göre öğrenciler, LGS nedeniyle daha fazla çalışma isteği duymakta, ders başarıları artmakta, konuları daha sık tekrar etmekte, planlı ve programlı çalışmaya daha çok özen göstermektedirler. Öğrencilerin ders çalışma sürelerinde bir artışın olduğu, konuları gerçek yaşamla ilişkilendirerek anlama ve bu düzeylerini arttırma gayretlerinin olduğu görülmektedir.

LGS'ye hazırlık sürecinin, sınıftaki öğretim yöntem ve tekniklerinde önemli değişikliklere yol açtığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün, LGS nedeniyle kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini değiştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu değişim genel olarak sınav odaklı anlatıma ağırlık verme, sınavlarda çoktan seçmeli sorulara yer verme, test çözümüne ağırlık verme olarak kendini göstermektedir. LGS'nin sınav odaklı eğitim anlayışını tetiklediği ve pekiştirdiği, bu anlayışın baskınlığını sağladığı, öğretim programlarında öngörülen çok boyutlu ve yönlü eğitim anlayışının ve buna bağlı yöntem ve tekniklerin göz ardı edildiği düşünülmektedir. Bu durum öğretmenin sistem içerisindeki rolünü sınırlamakla birlikte öğretmenden beklenen nitelikler, test kültürü ve sınav odaklı hazırlıklara indirgenmektedir. Bu durum öğretmenin test kültürüne bağlı öğretim yöntemleri ve ölçme teknikleri alanlarında kısmen kendisini geliştirmesini zorlamakla birlikte, öğretim sürecinin ihmal edilen diğer alanlarında gelişime ihtiyaç duymaması sonucunu da beraberinde getirmektedir. Bu yönüyle LGS'nin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sınırlı bir alanda olumlu etkilediği, genel olarak ise olumsuz etkilediği sonucunu ortaya çıkmaktadır.

LGS, özellikle ara sınıflardan daha çok 8. sınıftaki eğitimi sınav odaklı hale getirmiştir. Bu nedenle öğretmen, öğrenci ve veli ilişkileri sınav odaklı bakış açısına bürünmüştür. Sınav odaklı bakış açısı, veli ve öğretmen beklentilerinin artmasına yol açmıştır. Bununla birlikte veli ve

öğretmenler, öğrencilerin LGS’de daha yüksek puanlar almasını, bunun için daha yoğun çalışmalarını istemektedir. Dolayısıyla öğrenci, LGS hazırlık sürecinde çok yönlü olarak baskı altında kalmaktadır. Velilerin çocuklarından beklentilerinin artmasına paralel olarak öğretmenlerden beklentileride artmıştır. Öğretmenler de LGS’ye hazırlık süreçlerinde baskı altında kalmaktadırlar. LGS hazırlık sürecinde öğrenci, zamanının büyük bir çoğunluğunu LGS odaklı faaliyet ve çalışmalara ayırmaktadır. Bu durum öğrencinin ailesi ile iletişiminin azalması veya sınırlandırılmasına neden olmaktadır. LGS kapsamında yer almayan derslerde öğretmen, öğrenci ve veli ilişkileri minimum düzeydedir. Bu derslerin sınavdaki alt testler de olmaması, öğrencinin bu dersleri LGS kapsamında bulunan dersler kadar ciddiye almamasına neden olmuştur. LGS nedeniyle velilerin yanı sıra okul yöneticilerinin de öğretmenlerden LGS’ye yönelik özel beklentilerinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu beklentilerin bazıları dersleri LGS’ye yönelik işleme, derslerde LGS’ye yönelik soru çözme şeklindedir. Veliler bireysel gelişimi destekleyen, çok yönlü, yaratıcılık ve mutluluk odaklı eğitimden çok LGS odaklı eğitim beklentisi içindedir. Öğretmenler öğrencileri LGS’ye hazırlama, LGS benzeri ortak sınavlar uygulama ile birlikte eğitim hedeflerinde ve süreçlerinde önemli değişiklikler olduğunu ve öğrencilerin yaşamlarının LGS odaklı olmaya başladığını, bu durumun genel eğitim hedeflerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

5.2. Öneriler

Birçok ülkede, ilköğretimden ortaöğretime geçişte öğrencileri seçme ve yerleştirme uygulamaları farklı yöntemlerle olsa da yaygın olarak merkezi sınav sistemleri uygulanmaktadır. Ülkemizde öğrenci sayısının fazla olmasından dolayı öğrencileri seçme ve yerleştirmede uygulanan en güvenilir yolun merkezi sınavlar olduğu herkes tarafından benimsenmiştir. Bu nedenle, ülkemizde tartışılması gereken konu, merkezi sınavların kaldırılıp kaldırılmaması değil, nitelikli okulların sayısının ve merkezi sınavın kapsamının ne olması gerektiğidir. LGS ile öğrenci yerleştiren okul sayısının % 10’luk gibi bir miktara karşılık gelmesine rağmen, merkezi sınava başvuru yapan öğrenci miktarının % 90’nın üzerinde olması sistemin amacına tam olarak ulaşmadığının bir göstergesidir. Bu kadar fazla öğrencinin katıldığı bir sınavın, hem öğrencilerde hem de ailelerde oluşturduğu sınav stresini ortadan kaldırması pek mümkün görünmemektedir. Bu kapsamda araştırmadan elde edilen bulgular ile araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, konuya ilişkin şu şekilde önerilerde bulunulmuştur.

Yapılan araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin, derslerde aktif olarak katılım sağladıkları, derslere, okullarına ve öğretmenlerine karşı verdikleri önemin ve ilginin arttığı görülmüştür. Bu durum okulda işlenen konular ile merkezi sınavda yöneltilen testlerdeki konuların paralel olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarda dersleri sınava yönelik olarak işlemelerinin yanı sıra, öğrencileri stresten ve kaygıdan uzaklaştıracak, dersleri daha eğlenceli olacak şekilde öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak işlemeleri

sağlanabilir. Bununla birlikte talep eden öğretmenlere yönelik seminer, kurs veya hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılabilir. Çalışma sonucunda öğrenci ve velilerin bir bölümünde ders çalışma yöntemleri ve merkezi sınav sistemi ile ilgili bilgi eksikliği görülmüştür. Bu konuda hem öğrenci hem de velilere sistemin detayları ve amaçları, gerekli yönlendirme ve bilgilendirmelerle sağlanmalıdır. Sınavlar olduğu sürece merkezi sınav kaygı ve stresinin ortadan kalkması pek mümkün görünmemektedir. Fakat okul rehberlik servisi öncülüğünde öğretmenlerin ve idarenin desteğiyle öğrenci ve velilere yönelik yapılacak çalışmalarla kaygı ve stres düzeyleri azaltılarak olağan bir seviyeye çekilebilir.

Yapılan araştırmalarda sınav sürecinde öğrenci ile ailelerinin paylaşımlarının, birlikte geçirdikleri vakitlerin, ortak gerçekleştirdikleri etkinlikler ile birlikte sosyal yaşantılarının da azaldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra sınav sürecinde öğrencilerin okuldaki etkinliklere sportif faaliyetlere katılımında da azalma olduğu belirlenmiştir. LGS sürecinde öğrenciler ile ailelerinin paylaşımlarının ve ortak etkinliklerinin azalması yerine artması, öğrenci ve veliler üzerindeki kaygı ve stres düzeyini azaltmaya yardımcı olacaktır. Bu süreçte ailelerin öğrenciler ile sadece sınav ile ilgili konuşmalar yapmak yerine öğrenciyi sınav stres ve kaygısından uzaklaştıracak sohbetler yapması, öğrenci üzerindeki baskıyı azaltarak faydalı olacaktır. Sınava hazırlık sürecinde veliler, okul ve sınıf rehber öğretmenlerinden gerekli desteği almalı ve ders öğretmenleri ile düzenli görüşmeler yapmalıdır. Okuldaki sportif faaliyetler ile etkinliklere katılıp devam etmeleri öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerini azaltarak hazırlık sürecinin daha sağlıklı bir şekilde yürütmesine katkıda bulunulacaktır. Bu nedenle öğrencilerin tüm etkinlik ve aktivitelerden kendini soyutlaması yerine, düzenlemeler yaparak sınava hazırlık süreciyle birlikte yürütmesi daha faydalı olacaktır.

LGS' nin de daha önce uygulanan sistemler gibi aileye ekonomik olarak bir miktar yük getirdiği yapılan araştırma sonucunda belirlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı öğrencilere ders kitapları ile yardımcı kaynakları ve 'Destekleme ve Yetiştirme Kurslarını (DYK)' ücretsiz olarak sunmaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler okuldan uzaklaşarak okul dışı kaynaklara ve özel kurslara yönelerek aileye ekonomik bir yük getirmektedir. Okullardaki eğitim kalitesinin artırılarak eğitim seviyelerinin eşitlenmesi, mesleki eğitimin kalitesi ve işlevselliğinin artması gerekmektedir. Mesleki eğitim seviyesinin ve işlevselliğinin artması ara eleman ve kalifiye eleman ihtiyacının da karşılanmasına katkı sağlayacaktır.

LGS' nin öğrenciler ve ailelerinin sosyal yaşantılarına olumlu etkilerinin olmadığını yapılan araştırmada ortaya çıkmaktadır. Merkezi sınava katılımın bu kadar yüksek olduğu bir sistem olduğu sürece bunun pek mümkün olacağı görünmemektedir. Öğrenciler sınava hazırlık sürecinde vakitlerinin büyük çoğunluğunu okulda ve sınava hazırlık etkinliklerine ayırmaktadır. Bu nedenle okullarda öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler, spor aktiviteleri, sanat vb. kurslar açılarak katılımları teşvik edilerek özendirici düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKLAR

- [1]. Altun, S. A. & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7 (1), 2-18.
- [2]. Atılgan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18.
- [3]. Atila, M. & Özeken, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 124-140.
- [4]. Başkanlığı, G. D. Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi
- [5]. Batur, Z. Başar, M. & Şaşmaz, E. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (TEOGS). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7 (14), 37-53.
- [6]. Bourgeois, A., Birch, P., & Davydovskaia, O. (2019). *Digital Education at School in Europe. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop.
- [7]. Buldur, S, & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (1), 319-330. DOI: 10,24106/kefdergi.2546
- [8]. Çetin, B. Ş. (2019). *Matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi .
- [9]. Derneği, A. B., & Büyüköztürk, Ş. (2021). İsimler değişse de sonuçlar aynı. Liselere geçiş sınavlarının etkileri.
- [10]. Demir, S, & Yılmaz, A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1) , 164-183.
- [11]. Diken, E. (2018). Fen bilgisi öğretmenleri ile 8. Sınıf öğrencilerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavındaki kaygılarına yönelik görüşleri (Kars İli Örneği). *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7 (2), 718-741.
- [12]. Doğan, S. & Oktay, Y. (2022). Liselere geçiş sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11 (2) , 963-992.
- [13]. Duvar, G. (2020). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) testleri ile ne ölçülmektedir?
- [14]. Dyson, B., & Strachan, K. (2004). The ecology of cooperative learning in a high school physical education Pprogramme. *Waikato Journal of Education*, 10.
- [15]. Eurydice. (2018). Compulsory education in Europe 2018-2019. 20 Ocak 2019
- [16]. Feinberg, R. M. (2009). Does more time improve test scores in microprinciples? *Applied Economic Letters*, 11(14), 865-867.
- [17]. Güler, M, Arslan, Z, & Çelik, D. (2019). 2018 Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 337-363.

- [18]. Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim çevrimiçi*, 9(1), 316-330.
- [19]. Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin LGS hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 12 (23), 171-200.
- [20]. Kablan, Z. & Bozkus, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 211-231.
- [21]. Karakaya, F, Arık, S, Çimen, O, & Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 352-372.
- [22]. Karakaya, F., Bulut, A. E. & Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 116-126.
- [23]. Karip, E. (2007). Dahabir -Ortaöğretime Geçiş ve OKS-. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49 (49), 1-7.
- [24]. Kızılkapan, O, & Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (2), 701-719.
- [25]. Kuzu, Y, Kuzu, O, & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 112-130.
- [26]. Lindberg, M. E. (2009). Student and early career mobility patterns among highly educated people in Germany, Finland, Italy, and the United Kingdom. *Higher Education*, 58(3), 339-358.
- [27]. McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., & Harlow, A. (2003). Transition to secondary school: A literature review. *A Report to the Ministry of Education. Hamilton, University of Waikato, New Zealand*.
- [28]. MEB, (2018). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı
- [29]. MEB, (2019). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı
- [30]. MEB. (2020). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı
- [31]. MEB. (2021). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı
- [32]. MEB. (2022). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı
- [33]. Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J.S. (1988). The transition to junior high school: Beliefs of pre- and posttransition teachers. *J Youth Adolescence* 17, 543-562.
- [34]. Obay, M., Demir, E. & Pesen, C. (2021). Difficulties in the Preparation Process of High School Pass Entrance (LGS) and Their Reflections on Education in the Framework of Mathematics Teachers' Views. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12 (1) , 221-243.

- [35]. Ocak, G, Yıldız, S, Akgül, A. (2010). Ortaöğretime geçiş sisteminin (OGES) Veli, öğretmen ve öğrenci tutumlarına göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (186), 167-182.
- [36]. Oksal, A, Durmaz, B, & Akın, A. (2016). An investigation into exam and maths anxiety of students preparing for SBS. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2 (4), 47-62.
- [37]. Öner, G. (2022). TEOG'dan LGS'ye geçiş süreci: 8. Sınıf branş öğretmenlerinin deneyimleri. *Educational Academic Research*, (45), 11-23
- [38]. Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10 (2), 688-707.
- [39]. Pişkin Tunç, M. & Baydar, O. (2022). TEOG, LGS ve TIMSS matematik sorularının MATH taksonomisine göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (33), 20-53. DOI: 10,35675/befdergi.745365
- [40]. SETA, Liselere Geçiş Sistemi <https://www.setav.org/tag/liseye-gecis-sistemi-lgs/>
- [41]. Takunyacı, M. & Çetin, B. Ş. (2022). An Investigation of Mathematics Teachers' views on the 2018 High School Entrance Exam (LGS). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1) , 140-148.
- [42]. Taşkın, G, & Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin TEOG Sistemi Görüşleri Işığında Ortaöğretime Geçiş Sisteminden Beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3 (1) , 19-43.
- [43]. Taşkın, G. & Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: durum çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (2), 870-888 .
- [44]. TED (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara.
- [45]. Türk Eğitim Derneği. (2010). Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi Özet Rapor.
- [46]. Tulunay Ateş, Ö. (2016). TEOG sınavına hazırlanan öğrencilerin algıladıkları sosyal destek düzeyinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (1), 124-138.
- [47]. Ulusoy, B. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı (LGS)'na İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 186-202.
- [48]. Uzoğlu, M. (2014). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin SBS' de Yapılan Değişikliklerle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (3), 77-86.
- [49]. Yalçın, E. (2019). Liseye giriş sınavı (LGS)'nın yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi.
- [50]. Yavuz, S, Odbaş, M, Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerinin TEOG Matematik Başarısına Etkisi. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7 (1) , 85-95.
- [51]. Yüzüak, A. V. & Arslan, T. (2021). Liselere geçiş sınavına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (3), 805-819.

[52]. Zayimoğlu Öztürk, F, & Aksoy, H. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 439-454.

[53]. West, A., & Ylönen, A. (2010). Market-oriented school reform in England and Finland: School choice, finance and governance. *Educational Studies*, 36(1), 1-12.



EKLER

EK-1: ARAŞTIRMA İZNİ



EK-2: ARAŞTIRMA İZİN ONAYI



EK-3: ANKET (VERİ TOPLAMA ARACI)



6. LGS uygulanmaya başladıktan sonra aşağıdaki konularda ne yönde bir değişimin ortaya çıktığını düşünüyorsunuz?

	LGS uygulanmaya başladıktan sonra	Çok azaldı	Kısmen azaldı	Değişmedi	Kısmen arttı	Çok arttı
1	Öğrencilere geri bildirim vermeye ayırıldığını zaman					
2	Sınıf içi tartışmaya ayırıldığını zaman					
3	Grup çalışmalarına ayırıldığını zaman					
4	Araştırma ödevlerine ayırıldığını zaman					
5	Sınıf öğrencilerinin günlük yaşam deneyimlerine yer vermesi					
6	Diğer öğretmenlerle yardımlaşması					
7	Mesleğinden memnuniyeti					
8	Kendisini geliştirme isteği					
9	Öğretim süreçlerinde yeniliklere yer vermesi					
10	Okulunun eğitim kalitesi					
11	Eğitim sistemindeki genel kalite					
12	Yetiğin öğrenci kalitesi					

7. LGS'nin aşağıdakileri ne düzeyde olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünüyorsunuz?

	LGS'nin	Çok olumsuz	Kısmen olumsuz	Ne olumsuz ne olumlu	Kısmen olumlu	Çok olumlu
1	Öğrenciler üzerindeki etki					
2	Veliler üzerindeki etki					
3	Öğretmenler üzerindeki etki					
4	Okullar üzerindeki etki					
5	Eğitim sistemi üzerindeki etki					















ÖZGEÇMİŞ

