



**T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN LİSELERE GEÇİŞ
SİSTEMİNE (LGS) YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİ**

Nuran Can ÇATALBAŞ

MALATYA 2022

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN LİSELERE GEÇİŞ
SİSTEMİNE (LGS) YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİ**

Nuran Can ÇATALBAŞ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM

Malatya, 2022

ONUR SÖZÜ

Dr. Öğretim Üyesi Ezlam SUSAM' ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Ortaokul Öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemine (LGS) Yönelik Farkındalık Düzeyleri** başlıklı bu çalışmada:

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını beyan eder, bunu onurumla doğrularım.

Nuran Can ÇATALBAŞ

ÖNSÖZ

Merkezi sınavlar, geçmişten günümüze öğretmenler, veliler ve öğrenciler açısından büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin geleceğini etkileyen bu sınavlara yönelik öğretmenlerin farkındalık düzeylerini belirlemek için hazırlanan bu çalışma ile sınav sistemine yönelik katkı sağlayabilmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi süresince bilgilerini ve desteğini esirgemeyen, her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan saygıdeğer hocam Sayın Ezlam SUSAM'a saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Üniversite mezuniyetimden seneler sonra bir maceraya atılarak yüksek lisans eğitimi almamda ilham olan ve bu çalışma boyunca bana her daim destek veren sevgili eşim Mustafa ÇATALBAŞ'a teşekkür ederim.

Beni yetiştiren, her zaman sahip olduğum güce inanan, yüreklendiren, bugün bulunduğum konuma gelmemde sonsuz emeği olan canım anneme ve babama minnet ve şükranlarımı sunarım. Bu süreçte bana her zaman destek olan çok değerli kardeşlerime teşekkür ederim.

Nuran Can ÇATALBAŞ

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİNE (LGS) YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİ

ÇATALBAŞ, Nuran Can

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Ezlam SUSAM

Haziran 2022, xiv + 171 sayfa

Ortaokul öğretmenlerinin yenilenen LGS konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada Ortaokul Öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemine (LGS) Yönelik Farkındalık Düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada karma desen yaklaşımlarından ‘yakınsayan paralel karma desen’ kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan 2931 öğretmen oluşturmaktadır. Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden seçilen 670 öğretmen nicel çalışma grubunu, aynı okullarda görev yapan gönüllülük esasına dayalı olarak seçilen 15 öğretmen nitel çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri Çetin (2019) tarafından geliştirilen “LGS Sistemine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Ölçeği” ile, nitel verileri ise araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Nicel kısımda betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Nicel verilerin analizinde istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılımını incelemek için Kolmogrov-Smirnov testi yapılmıştır. Normal dağılım göstermeyen verilere non-parametrik testler uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann Whitney U testi, kruskal wallis testlerinden yararlanılmıştır. Nitel kısımda betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde Nvivo programı kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin görüşlerinin ölçeğin bazı boyutlarında cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branşlarına, mezuniyet derecelerine, mezun oldukları fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, ailelerin sosyoekonomik durumunun öğrencilerin LGS sınav başarıları üzerinde çok boyutlu olarak etkilerde bulunduğu, ekonomik durumu uygun olmayan öğrencilere sınava hazırlık kursu verilmesi

gerektiği, öğrencilerin liselere yerleştirilirken tüm gelişim alanlarına göre değerlendirilmesinin etkili olacağı, okullarda verilen eğitimin sınavlara uyumlu hale getirilmesinin faydalı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Görüşleri, Öğretim Programı, Sınav, LGS



ABSTRACT

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİNE (LGS) YÖNELİK FARKINDALIK DÜZEYLERİ

ÇATALBAŞ, Nuran Can
M.S., Inonu University, Institute of Educational
Sciences Curriculum and Instruction

Advisor: Ezlam SUSAM
June 2022, xiv + 171 pages

In this study, in order to determine the opinions of secondary school teachers about the renewed LGS, the Awareness Levels of Secondary School Teachers about the Transition System to High Schools (LGS) were examined. In the research, ‘converging parallel mixed pattern’ was used as one of the mixed pattern approaches. The universe of the research consists of 2931 teachers working in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya province. 670 teachers selected from teachers working in Battalgazi and Yeşilyurt districts of Malatya province constitute the quantitative working group and 15 teachers selected on the basis of volunteerism working in the same schools constitute the qualitative working group. The quantitative data of the study were obtained with the “Teachers' Awareness Scale for the LGS System” developed by Çetin (2019), and the qualitative data were obtained with the semi-structured interview form developed by the researcher. Descriptive screening model was preferred in the quantitative part. In the analysis of quantitative data, the statistical package program was used. Kolmogrov-Smirnov test was used to examine the normal distribution of the data. Non-parametric tests were applied to the data that did not show a normal distribution. In the analysis of the data, percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, Mann Whitney U test, kruskal wallis tests were used. In the qualitative part, the descriptive analysis method was used. In the analysis of qualitative data, the Nvivo program was used.

According to the results obtained in the study, it was found that the opinions of teachers differed statistically significantly according to their gender, professional seniority, branches, graduation degrees, and the type of faculty they graduated from in some dimensions of the scale. In addition, during interviews with teachers, students resides in a multidimensional impact on the socioeconomic status of the parents of the LGS exam achievements, exam preparation courses for students who don't fit the

economic situation in order to provide high school students placed into all areas of development for the assessment to be effective, the education exams harmonisation achieved results that would be useful in schools.

Keywords: Teacher Opinions, Curriculum, Exam, LGS



İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	i
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	7
1.3. Araştırmanın Önemi.....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.6. Tanımlar	10

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Bilgiler	11
2.1.1. LGS’de Yer Alan Derslerin Öğretim Programları.....	11
2.1.1.1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı	11
2.1.1.2. TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı.....	13
2.1.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı	14
2.1.1.4. İngilizce Dersi Öğretim Programı.....	16
2.1.1.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı	17
2.1.1.6. Matematik Dersi Öğretim Programı	18
2.1.2. Ölçme ve Değerlendirme.....	20
2.1.2.1. LGS’ de Yer alan Derslerin Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme	21
2.1.2.1.1. Fen Bilimleri Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme.....	21

2.1.2.1.2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme	22
2.1.2.1.3. Türkçe Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme.....	23
2.1.2.1.4. İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme	24
2.1.2.1.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme.....	24
2.1.2.1.6. Matematik Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme.....	25
2.1.2.2. Ülkemizin Katıldığı Uluslararası Ölçme ve Değerlendirme Sınavları ...	27
2.1.2.2.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı.....	27
2.1.2.2.2. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması ve Değerlendirme.....	30
2.1.3. Kademeler Arası Geçiş Sistemlerinde Merkezi Sınavlar	32
2.1.3.1. Farklı Ülkelerde Ortaöğretime Geçiş Sistemleri	33
2.1.3.1.1. Singapur’da Ortaöğretime Geçiş Sistemi.....	33
2.1.3.1.2. Japonya’da Ortaöğretime Geçiş Sistemi	34
2.1.3.1.3. İsviçre’de Ortaöğretime Geçiş Sistemi	35
2.1.3.1.4. Almanya’da Ortaöğretime Geçiş Sistemi	36
2.1.3.1.5. Finlandiya’da Ortaöğretime Geçiş Sistemi	37
2.1.3.1.6. Danimarka’da Ortaöğretime Geçiş Sistemi	38
2.1.4. Ülkemizde Ortaöğretime Geçiş Sistemi	40
2.1.4.1. Liselere Geçiş Sistemi (LGS)	42
2.2. İlgili Araştırmalar	43
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	43
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	52

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	55
3.2. Çalışma Grubu	56
3.3. Veri toplama araçları.....	58
3.3.1. LGS Sistemine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Ölçeği	58
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	60
3.4. Verilerin Toplanması	60
3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması	60

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması.....	61
3.5. Verilerin analizi.....	61
3.5.1. Nicel verilerin analizi	61
3.5.2. Nitel verilerin analizi	62

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS'ye (Liselere Geçiş Sistemi) Yönelik Farkındalığı	64
4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS' ye (Liselere Geçiş Sistemi) Yönelik Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	67
4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS' ye yönelik olarak;	76
4.3.1. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS Sorularının 8. Sınıf Öğretim Programıyla Uyumu Konusundaki Görüşleri.....	76
4.3.1.1. LGS'nin Yapısı	78
4.3.1.2. 8. Sınıf Öğretim Programı	80
4.3.1.3. LGS – Öğretim Programı Uyumu.....	81
4.3.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Yenilenen LGS Sınav Soruları Konusundaki Görüşleri	83
4.3.2.1. Soru Türü ve Düzeyi.....	86
4.3.2.2. LGS Sorularının Öğrenciye Duyuşsal Etkisi	89
4.3.2.3. Ders Kitabı Uyumu.....	90
4.3.3. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS Sınavının Uygulanma Biçimi Konusundaki Görüşleri.....	90
4.3.3.1. Oturum Sayısı ve Süresi	92
4.3.3.2. Soru Özellikleri.....	94
4.3.3.3. Derslerin Katsayıları	95
4.3.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları LGS Sınav Performansını Artırabilecek Yöntem ve Tekniklerin Etkisine İlişkin Görüşleri.....	96
4.3.4.1. Dersi İçi Öğretim Etkinlikleri	98
4.3.4.2. Sınava Hazırlık	101
4.3.4.3. Duyuşsal Faktörler	103
4.3.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Ailenin Sosyo-ekonomik Durumunun LGS Sınavında Öğrenci Başarısına Etkisi Konusundaki Görüşleri.....	104

4.3.5.1. Ekonomik Durumun Etkileri	107
4.3.5.2. Eğitimsel ve Kültürel Durumun Etkileri.....	108
4.3.6. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS Hazırlık Sürecinde Veli ve Öğrencilerin Kendilerine Yönelik Beklentileri Konusundaki Görüşleri	111
4.3.6.1. Öğrencilerin Beklentileri	113
4.3.6.2. Velilerin Beklentileri	114
4.3.7. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS'ye Alternatif Olabilecek Sistemler Konusundaki Görüşleri.....	116
4.3.7.1. Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi	118
4.3.7.2. TEOG Tarzı Sınavlar	121
4.3.7.3. Tüm Gelişim Alanlarının Değerlendirilmesi	121

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	123
5.1.1. Nicel Sonuçlara Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	123
5.1.2. Nitel Sonuçlara Yönelik Tartışma ve Sonuç	128
5.2. Öneriler	138
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	138
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	138
KAYNAKLAR	140
EKLER	164
EK 1: İzin Belgesi	164
EK 2: Etik Kurul Kararı	165
EK 3: Ölçek İzin Yazısı	166
EK 4: LGS Sistemine Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Farkındalıkları Ölçeği ...	167
EK 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	169
EK 6: Özgeçmiş	171

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgileri.....	57
Tablo 2. α değerine göre ölçek güvenilirliğinin değerlendirilmesi.....	59
Tablo 3. Ölçeğin Puan Ortalamalarının Değişkenlere Göre Normallik Testi Değerleri	62
Tablo 4. Öğretmenlerin uygulanan ölçekten aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri	64
Tablo 5. Öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalığı	65
Tablo 6. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin LGS' ye yönelik farkındalık puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	67
Tablo 7. Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin LGS' ye yönelik farkındalık puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları.....	68
Tablo 8. Branşlarına göre öğretmenlerin LGS' ye yönelik farkındalık puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları.....	69
Tablo 9. Mezuniyet derecelerine göre öğretmenlerin LGS' ye yönelik farkındalık puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları.....	73
Tablo 10. Mezun oldukları fakülte türüne öğretmenlerin LGS' ye yönelik farkındalık puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları	74
Tablo 11. Öğretim Programı Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar	77
Tablo 12. LGS Sınav Soruları Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar	84
Tablo 13. Sınavın Uygulanması Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar	91
Tablo 14. Performans Artırıcı Yöntem ve Teknikler Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar.....	97
Tablo 15. Ailenin Sosyo-ekonomik Durumu Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar	105
Tablo 16. Öğretmenden Beklentiler Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar	111
Tablo 17. LGS'ye Alternatif Sistemler Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar	117

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretim Programı Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler	78
Şekil 2. LGS Sınav Soruları Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler	85
Şekil 3. LGS Sınavının Uygulanması Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler	92
Şekil 4. Performans Artırıcı Yöntem ve Teknikler Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler	98
Şekil 5. Ailenin Sosyoekonomik Durumu Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler	106
Şekil 6. Öğretmenden Beklentiler Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler	112
Şekil 7. LGS'ye Alternatif Sistemler Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler	118

KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
CEFR	: Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi
CLT	: Communicative Language Teaching (İletişimsel Dil Öğretimi)
DKAB	: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
ELP	: Avrupa Dil Pasaportu
ELT	: English Language Teaching (İngilizce Dil Öğretimi)
ERG	: Eğitim Reform Girişimi
IEA	: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu)
ISCED	: Finlandiya Temel Eğitimi
LGS	: Liselere Geçiş Sistemi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organization of Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı)
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Sınavı
O-NET	: Exceptional Training Testing (Olağanüstü Eğitim Testi)
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PISA	: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Değerlendirme Programı)
PSLE	: Primary School Leaving Examination (İlköğretimi Bitirme Sınavı)
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
TED	: Türk Eğitim Derneği
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı

TIMSS : Trend in International Mathematics and Science Study (Uluslararası
Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)
TTK : Talim ve Terbiye Kurulu
UEE : University Entrance Examination (Üniversite Giriş Sınavı)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümünde çalışmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına, tanımlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde toplum kuralları genel anlamda hayatımıza yön vermektedir. Toplumun yapısına göre hayatımızı şekillendirmekteyiz. Yaşantımızı etkileyen bu etmenlerin temel yapısı sağlam olursa yaşam bütününde karşılaştığımız sorunları daha rahat atlatabiliriz. İnsanın fiziksel ve ruhsal anlamda güçlü olmasını sağlayan en önemli unsur eğitimidir. Sürekli değişime açık dünyada toplumun bu hıza ayak uydurabilmesi o toplumun eğitime verdiği önemle mümkündür.

“Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile kasıtlı olarak kalıcı izli davranış değiştirme sürecidir” (Ertürk, 1998: 12). Sönmez (1991) eğitimi, çevrenin etkisiyle birey davranışlarının istendik yönde değişim ve değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Bireylerin yetenek ve davranış biçimleriyle beraber sosyal alan yeterliliğine ve bireyselliğine yardımcı olan süreçler bütünüdür (Srinivasan ve Ambedkar, 2015). Eğitim; zengin bir kültüre sahip, değişen tüm gelişmelere ayak uyduran bir toplumun oluşmasını amaçlar. Toplumun her kesimine hitap eden bu gelişmeler o ülkenin refahını etkilerken bu refah düzeyi de ülke vatandaşlarının aldığı sürekli ve kaliteli eğitime ve bununla birlikte ekonomiye katılan değere bağlıdır. Bu yüzden sosyo-ekonomik gelişmedeki verimlilik artışının en önemli ögesi toplumun eğitim düzeyidir (Ereş, 2005: 1). Eğitim farklı tanımlarla ifade edilse de hepsinin odağında insan ve insan davranışlarının olumlu şekilde değişim süreci yer almaktadır (Çetin ve Ünsal, 2019). Bilişsel kurama göre eğitim, bireyin yaşantısıyla zihninde oluşan şemalarını geliştirme sürecidir. Yapılandırmacı anlayışta eğitim, bireyin yaşantılar yoluyla deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma ile yani kendi çabası ile zihninde anlam oluşturma sürecidir (Güneş, 2015). Platon, eğitimin insan doğasına müdahale etmek olduğunu, doğuştan gelen özelliklerin eğitimle değişebileceğini belirtmektedir (Burkaz, 2014). Realizme göre eğitim, yeni nesile

kültürel aktarım sağlayarak onların topluma uyum sağlama sürecidir. Pragmatizm göre eğitim, kişinin toplumda nitelikli ve verimli yer edinmesi için koşulan toplumsal iştir (Kaygısız, 1997).

Bir eğitimin niteliğinin; toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimini etkilediğine inanılmaktadır (Barr, 2020: 23). Günümüzde teknoloji, dünyanın değişimini ve gelişimini etkileyen faktördür (Kumandaş ve Kutlu, 2014). Teknolojiyle dünyanın gelişimi ve değişimi eğitime de yansımaktadır. Toplumda gelişen ve değişen yapıya ayak uydurabilen nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bireylerin topluma kazandırılması da ancak eğitimle gerçekleşir (Atilla ve Özeken, 2015). Eğitimin bilim ve teknolojiyle iç içe olması eğitim sisteminin istikrarlı bir şekilde ilerlemesini sağlar. Çünkü bir toplumun ilerlemesi, eğitim sistemine bağlıdır. Gelişmiş ülkeler, bilgi çağının gerisinde kalmamak ve istenilen yönde eğitim verebilmek için eğitim sistemini zaman zaman düzenlemekte ve ihtiyaç doğrultusunda değişimlere yer vermektedir (Berkant ve İncecik, 2018). Gelişen ve ilerleyen teknoloji doğrultusunda yaşanan değişim, bireylerden beklenen rolleri toplumun ihtiyacına göre belirlemiştir. Eğitimdeki gelişim; bireyin bilgiyi üretebilme, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, empati yapabilme gibi özelliklere sahip olmasını etkilemiştir. Böylelikle öğretim programlarının, bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmasına yer verilmiştir (MEB, 2018a).

Bir toplumda ulaşılmak istenen çağdaş seviye için eğitim programı büyük önem taşımaktadır. Bireylere kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve tutumlar için belli bir sistematığe ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin bu sistematığe dahil edilebilmesi eğitim programı ile mümkündür (Küçüktepe, 2012). Varış (1988), eğitim programının çocuk, genç ve yetişkin bireylere yönelik milli eğitim ve kurumlarının gerçekleştirdiği faaliyetleri bütünü olduğunu belirtmiştir. Yetiştirilecek bireylerin özelliklerini belirleyen eğitim programı; bireye yönelik davranış standartlarını, beceri ile tutumlarını, öğrenme-öğretmedeki etkinliklerini, değerlendirme süreçlerini kapsar niteliktedir (Gültekin, 2013). Demirel (2019) a göre eğitim programı, okul içinde veya okul dışında planlanan etkinlikler ile öğrenene sağlanan yaşantı düzeneği olarak tanımlarken bünyesinde yer alan öğeleri amaç, içerik, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme olarak sıralamıştır. Bir başka tanımla; öğretme ve değerlendirme sürecinde, karar verme imkanı sunan öğrenme ürünleri olarak ifade edilmektedir (Akt: Demirel, 2019).

Eğitim programı içerisinde yer alan öğretim programı, öğrenme ile öğretme çerçevesindeki süreçlere yönelik tüm ilgili etkinlikleri kapsamaktadır. Okulda veya okul

dışında bir ders öğretimine yönelik etkinlikler bütünüdür. Eğitim programı belirlenen hedeflere yönelik etkinlikler olarak ifade edilirken öğretim programı bu etkinliklerin, ders konularının öğretimine yönelik ifade edilmesidir (Demirel, 2019). Türkiye’ de 2005 yılında değiştirilerek uygulamaya konulan yeni öğretim programı farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu program ile; öğrencileri üreten birey haline getirmek ve onların girişimci ruhunu ön plana çıkarmak amaçlanmıştır. Yeni öğretim programındaki özellikler; ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacı eğitim anlayışının baz alındığı, derslerin ise ezberden uzak, hayatla bağdaştırıldığı, öğretmenin bilgiyi sunan olmaktan ziyade bilgiye ulaşmada rehber şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2005a).

Yenilenmiş öğretim programında;

- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırıp sorgulama,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma gibi becerilerin öğrenciye kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2005a).

Öğrenciyi merkeze alarak öğretmene yol gösterici rolünü sunan öğretim programı, eğitimi hayat ile bütünleştirmeyi amaçlamıştır. Hedeflenen amaçlar doğrultusunda geliştirilen öğretim programı; öğrenciyi verilen her bilgiyi alıp kabullenen konumdan, öğretmeni de bilgiyi aktaran kaynak konumundan çekip çıkaracaktır (Kayıkçı ve Sabancı, 2009).

Eğitim sisteminin en önemli yapılarından olan öğretim programları, ülkelerin eğitim politikaları ve programları doğrultusunda hazırlanarak ilgili derse yönelik içeriği, amaç ve kazanımı, öğretme-öğrenme sürecini belirten kılavuz niteliğindedir. Eğitim sisteminin öğeleri birbirleri ile etkileşim halindedir. Öğretim programı, öğretim süreci ve içeriği için bir çerçeve sunmaktadır (Bıçak ve Alver, 2018). Bu sistemin bir parçası olan değerlendirme, öğrencilere yönelik karar vermeyi sağlamakla birlikte eksiklikleri ve bu eksikliklerin kaynağını belirler (Baykul, 1992).

Eğitim sisteminin işleyişi ve kalitesi lme ve değerlendirme ile gerçekleştirilmektedir (zer zkan ve Acar Güvendir, 2018). Öğrenci başarisının kontrolü, değerlendirme ile yapılmaktadır. Eğitim programında son öge olarak yer alan lme ve değerlendirme, program dahilinde olan kazanımlara erişilip erişilmediğini ifade eder (Birinci, 2014; Semerci, 2007). Değerlendirmede uygulanan yöntem ve teknikler ile öğrencinin başarılı olup olmadığı, başarılı ise bunun ne düzeyde gerçekleştiği, başarısız ise bunun nedenleri belirlenir. Elde edilen verilere göre ilerlemesi gereken öğrencilerin veya programı tekrar etmesi gereken öğrencilerin belirlenmesi gibi sonuçlar da lme ve değerlendirme ile ifade edilir (Küçükahmet, 2003). Eğitim sisteminin birer parçası olan lme ve değerlendirme; belirlenen hedeflere ulaşabilme durumunu belirlerken aynı zamanda yapılacak olan değerlendirmeye de yol gösterir (Carter & Norwood, 1997). lme ve değerlendirme; ğretim programı uygulanırken öğrencilerin gelişim düzeylerini göz önünde bulundurarak öğrenmeyi, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlemeyi amaçlar. Değerlendirme yapılırken sadece bilgi değerlendirilmesi değil aynı zamanda akıl yürütme, modelleme becerilerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir. Böyle bir değerlendirmede öğrencinin sürece dahil olması gerekir. Öğrencinin sürece dahil olmasıyla st bilişsel becerilerin ve duyuşsal becerilerin gelişimi gerçekleşecektir (MEB, 2015a).

Kazanımlara yönelik lme ve değerlendirme, sınavlar ile olmaktadır. Dünyanın her yerinde sınavlar ciddi şekilde eleştirilse de öğrencinin geleceğine yönelik karar mercii rolündedir (Büyüköztürk, 2016). Sınavlar, ğrencilerin bir st kademeye geçebilmesi için aracı görevi görmektedir (zer zkan ve Acar Güvendir, 2018). Ülkemizde sınavla ğrenci alacak okulların kontenjan sınırlılığı, velilerin çocuklarını sınavla ğrenci alan okullara göndermek istemeleri, aynı zamanda sınavların güvenilir olarak toplum tarafından kabul edilmesi sınavları zorunlu hale getiren etkenlerdir (etin ve nsal, 2019).

Ülkemizde de lme ve değerlendirme; yerel ve merkezi olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Bu süreçte yaşanan temel eğitimden ortaöğretime geçiş süreci, önemli bir örnek teşkil etmektedir. Merkezi olarak gerçekleştirilen lme ve değerlendirme yöntemi, öğretmenlerin sınıf içi performanslarını değerlendirmesine yöneliktir. Merkezi lme ve değerlendirme yöntemi ise öğrencilerin bir sonraki eğitim kademesine geçebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ve ğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

(ÖSYM) tarafından gerçekleştirilen yöntemdir. Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı da merkezi ölçme ve değerlendirme yöntemine örnek gösterilebilir (Çepni, Özsevgenç ve Gökdere, 2003).

Dünya üzerinde genel anlamda ortaöğretime geçiş için merkezi sınavlar önem taşımaktadır (Çelik, Boz, Arkan ve Toklucu, 2017; Demir ve Yılmaz, 2019). Veliler okul seçiminde, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini değil merkezi sınav sonucunu dikkate almaktadırlar (Şad ve Şahiner, 2016). Öğrenciler de başarıya giden yolun merkezi sınavlardan geçtiğini düşünmektedirler (Ekinci, Yalçın ve Ayhan, 2019). Merkezi sınavların amacı; okul dışı kaynaklara yönelimi azaltarak öğrenciler için tek ve ana hedefin sınav olmasını engellemek, üst düzey becerilerin ve temel yaşam becerilerinin önemsizleşmesinin önüne geçerek öğrencileri gerçek hayata hazırlamak, fırsat eşitliğini sağlamak, öğrencilerde sınav kaygısını sorununu çözerek onları sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere katılımını arttırmak şeklinde ifade edilmiştir (ERG, 2017). MEB tarafından orta vadeli olarak belirlenen hedef, yarışa dayalı sınav ihtiyacını azaltmak olmuştur. Belirlenen hedefe ulaşma aşaması iki temel ögeye dayandırılacaktır. İlk ögenin adımları; tüm öğrencilerin öğrenme durumlarına yönelik süreçlerin oluşturulması, mesleki teknik eğitimin sağlanarak sınav talep dönüşümünün sağlanabilmesi, okul-bölge farkını azaltıp temel eksen olarak okul gelişiminin belirlenmesidir. İkinci ögenin adımları ise sınav yapılmadan yerleştirmeye yönelik geniş çerçeveli modellerin oluşturulması ve merkezi sınavların belli hedeflere yönelimleri olan bireyler için geliştirilmesidir (MEB, 2018b). Hangi isim altında uygulanırsa uygulansın yapılmakta olan sınavlar, öğrencilerin hedeflere ulaşmalarını ve öğrencilerin üst öğretim kademelerine geçişlerini sağlamak amacı ile kullanılmaktadır. Uygulanan sınavlar doğrultusunda öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıkları bir veri niteliğinde değerlendirilebilirken, sınav sonuçları öğrencilerin üst öğretim kademelerine yerleştirilmelerinde temel alınmaktadır (Baş ve Kıvılcım, 2019). Soruların niteliği, yapılan sınavların amacına ulaşmasında önemli etkidir (Kardeş Birinci, 2014).

Aileler ve öğrenciler iyi bir geleceğin, iyi bir lise ve iyi bir üniversitede eğitim almak olduğunu düşündükleri için ortaöğretim sınavları büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrenciler erken yaşlarda sınav hazırlığına başlamaktadırlar (Sarier, 2010). Türk Eğitim Derneği'nin (TED, 2005) bir araştırmasına göre yükseköğretime gitmek öğrencilerin %83'ü için sınav, başarının bir anahtarınıdır. Bu sebepler doğrultusunda yükseköğretime gitmenin nitelikli bir liseye gitmeyi amaç kıldığı bu durum, uygulanan

merkezi sınavların yarışmacı kimliğini sunar. Uygulanan merkezi sınavların, sıralama ile öğrencileri okullara yerleştirme amacı dışında öğrenci, öğretmen, okul, ilçe ve illerin rekabet ettiği, yarış haline geldiği görülmektedir. Bir yarış haline gelen bu sınavların oluşturduğu kaygı ve stres, aileleri ve öğrencileri risk altına almaktadır. Öğrencilerin iletişim kurma becerilerine yansıyan merkezi sınavların, birbirlerini rakip olarak gören öğrenciler arasında arkadaşlık bağını zayıflattığı gözlenebilmektedir. Bu durum gelecekteki toplum açısından tehdit oluşturabilir. Ancak nitelikli liselerin kontenjanlarının sınırlı, talep edeninin çok olması sınavın yapılmasını ihtiyaç haline getirmiştir. Bu nedenle başarı sıralamasına göre yerleştirmekten başka çözüme gidilememiştir (Büyüköztürk, 2016).

Geçmişten günümüze merkezi sınavlarda farklı sistemlere yer verilmiştir. LGS, daha önce uygulanan bu sınav sistemlerinden çok daha farklı bir uygulama olarak karşımıza çıkmıştır. Türkiye’ de eğitimin paydaşları olan öğrenci ve veliyi ilgilendiren bu sistem önemli ölçüde öğretmenleri de ilgilendirmektedir. Öğretmenlerin sisteme ilişkin görüşleri, sistemin eksik yönleriyle birlikte eğitime sağladığı katkıları belirler. Böylece eksik yönlerin belirlenerek düzenlemeye gidilmesi, sistemin başarılı olmasını sağlar (Kızılcapan ve Nacaroğlu, 2019). Merkezi sınavların sonuçlarına göre öğretmenin imajı ve saygınlığı belirlenmektedir (Keskin, 2012). Öğretmen görüşleri doğrultusunda bu imaj ve saygınlık doğru yönlendirilebilir. Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde; psikolojik (baskı, stres, gerginlik), sosyal (ayrımcılık, dayanışma, rekabet) etkileri söz konusudur. Öğretmenler, öğretim programını uygulamaya geçiremeyip sınava yönelik çalışma yapmaktadırlar (Çetin ve Ünsal, 2019).

Ülkemizde sınav stresinin erken yaşlarda başlaması, rekabet ortamının artması, yapılandırmacı anlayışa uygun sınav sistemlerinin oluşturulamaması, öğretmen, öğrenci ve veli üzerinde sürekli bir baskı oluşması, uygulanan ölçme ve değerlendirme yönteminin hedefleri temel alan eğitim anlayışı ile örtüşmemektedir. Eğitim sisteminin içinde yer alan öğretmenlerin, bu eğitim anlayışının düzeltilebilmesi yönündeki görüşlerine önem verilmelidir. Soruların niteliğine ve öğrencilerin seviyelerine uygun soru hazırlanmasına yönelik öğretmenlerin bakış açılarının önemli olacağı düşünülmektedir.

Sistemin sürekli değişmesi, velilerin beklentilerinin artması, öğrencilerin yeni gelişen sisteme ayak uydurmaya çalışması; veliler ve öğrenciler kadar öğretmenler üzerinde de olumsuz etkiye neden olmaktadır. Sınava girecek öğrenci sayısının fazlalığı

ve ailelerin bu sınavlara verdiği önem öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır (Kahraman, 2014). Merkezi sınavların olumsuz bir etkisi de öğretmenlerin zamanının çoğunu test çözmeye, öğrencilere test çözmeye becerilerini kazandırma çalışmalarına ayırıp kendilerine yönelik sanat, sosyal ve spor faaliyetlerine zaman ayıramamalarıdır (Spann ve Kaufman, 2015). Öğrencinin başarı durumunun öğretmen başarısıyla ilişkilendirilmesi, öğrenci başarı sonucuna göre velilerin okul ve öğretmen tercihinde bulunması oluşan baskıyı artırır niteliktedir (Buyruk, 2014). Tüm bu etkenler göz önüne alınarak düzenlemelere yer verilebilir. Ülkemizdeki merkezi sınavların öğretmenlere yönelik etkilerini araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bir bireyin geleceğini barındıran sistemin içerisinde bulunan öğretmenin görüşleri önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen görüşleri değişen sisteme ayak uydurmada ve giderilmesi gereken eksikliklere yol göstermesi bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle Liselere Geçiş Sistemine (LGS) yönelik ortaokul öğretmenlerinin farkındalık düzeylerini belirlemek bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin LGS' ye yönelik farkındalığı nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin LGS' ye yönelik farkındalığı,
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Mesleki kıdemlerine,
 - c) Branşlarına,
 - d) Mezuniyet derecelerine,
 - e) Mezun oldukları fakülte türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Ortaokul öğretmenlerinin LGS sorularının 8. sınıf öğretim programıyla uyumu konusundaki görüşleri nedir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin yenilenen LGS sınav soruları konusundaki görüşleri nedir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin LGS sınavının uygulanma biçimi konusundaki görüşleri nedir?

6. Ortaokul öğretmenlerinin LGS sınav performansını artıracak yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri nedir?
7. Ortaokul öğretmenlerinin ailenin sosyo-ekonomik durumunun LGS sınavında öğrenci başarısına etkisi konusundaki görüşleri nedir?
8. Ortaokul öğretmenlerinin LGS hazırlık sürecinde veli ve öğrencilerin kendilerine yönelik beklentileri konusundaki görüşleri nedir?
9. Ortaokul öğretmenlerinin LGS' ye alternatif olabilecek sistemler konusundaki görüşleri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Dünya üzerinde her yerde eğitim, büyük öneme sahiptir. Değişen dünyaya ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek ancak iyi bir eğitimle sağlanabilir. İyi eğitim alan bireyler, çağdaş toplum seviyesine ulaşabilmenin temelleridir. Topluma yön verecek olan bu bireylerin, karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmeleri bunun için de üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Yani probleme karşı çözüm üretebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekir (Çoban, 2002). Yetiştirilmesi hedeflenen bu bireylerin nitelikli okullarda eğitim alabilmesi, merkezi sınav sonuçlarına bağlıdır. Merkezi sınavlar, bireylerin tüm yönleriyle çeşitli alanlarda gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır (Berberoğlu ve Kalender, 2005).

Eğitim İzleme Raporu 2009 Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2010) çalışmasına göre tüm eğitim aşamalarında öğrenmenin iyileştirilmesine yönelik yoğun çabaya ihtiyaç duyulduğu, eğitimde temel faktör olan öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği, etkileşime dayalı, yeniliklerle öğrenmeyi benimseyen sistemin gerekliliği belirtilmiştir. Çalışmanın öğretmen destekli öğrenci merkezli eğitime yön vereceği düşünülmektedir.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2011) "Eğitim İzleme Raporu 2010" adlı çalışmada Türkiye'de yer alan önemli eğitim sorunlarından biri de okullar arasında oluşan kalite farkının fazla olmasından dolayı kademeler arası geçiş sisteminin öğrenme ve öğretme sürecine yansıttığı etkidir. Uygulanan sınavlar, öğrenci ve öğretmenleri birçok etkinlikten uzak tutmaktadır. Sistem, sonuç odaklı olduğu için bireylerin ilgi alanına göre öğrenmeyi öğrenmesini engelleyip bunun yerine her alanda az bilgiye sahip bireylerin yetişmesine neden olmaktadır. Çalışma, değerlendirme aşamasında sürecin merkezi sınavları etkilemesi bakımından önem kazanmaktadır.

Merkezi sınavlarla birlikte içerisinde yer alan sorulara yönelik öğretmen görüşlerinin de incelenmesi önemlidir. Çünkü yıllar boyu ezbere dayalı bilgiyi temele alan sınavlardan günlük hayatı temele alan, üst düzey düşünme becerilerini gerektiren sınavlara geçiş yapılmıştır. Öğretmen görüşleri, var olan öğretim programıyla soruların uyumlu olup olmadığı konusunda yol gösterir (Erden, 2020). Eğitimin temel bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması, LGS' nin olumlu ve olumsuz yanlarını gösterirken aynı zamanda MEB tarafından yapılacak düzenlemelere öneri olarak sunulması bakımından önemlidir (Güler, Arslan ve Çelik, 2019). Merkezi sınavlar, öğretim programı temel alınarak hazırlanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim programında yer alan konuları yetiştirmek için sorumlulukları artmıştır. Böylece kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olmuştur (Atila ve Özeken, 2015). Velilerin, öğretmenlerden beklediği ve baskı yaptığı bir diğer durum ise geleneksel yöntemi devam ettirmeleridir (Çetin ve Ünsal, 2019). Oluşan bu baskılar sonucunda öğretmende moral ve motivasyon eksikliği meydana gelmektedir (Abrams, 2004). Alınan görüşler doğrultusunda çalışmanın baskı ve stresi azaltmasına etkili olacağı, soruların öğretim programına göre hazırlanacağı önerilmektedir. Çalışma, soruların bilişsel ve duyuşsal amaçlara hizmet etmesi; içerik olarak öğrenciye yaratıcı ve eleştirel düşünme, analiz, sentez ve değerlendirme gibi becerilerin kazandırılması bakımından önem taşımaktadır. Çalışmanın; değerlendirmenin merkezi sınavlarla, sonuç odaklı olmasından ziyade süreç odaklı olmasına ışık tutabileceği, öğrencileri geliştirebilecek etkinliklere bu süreçte daha fazla yer verilebileceği, sürekli değişen sınav sistemlerinde eksikliğin nerede olduğuna yönelik fikir verebileceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile,
2. Malatya ili büyükşehir belediyesi merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt sınırları içerisinde yer alan ortaokullarda görev yapan Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce, Türkçe ve Matematik öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerini samimi bir şekilde ifade ettikleri varsayılmıştır.
2. Ölçeğe katılım sağlayan öğretmenlerin, konuya yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: Eğitim programının amaçlarına hizmet edecek şekilde bir dersle ilgili sınıf düzeyindeki hedeflere ulaşmaya yönelik planlanmış olan okul içi ve dışı etkinlikleri kapsayan yaşıntı düzeneğidir (Akpınar, 2017).

OKS: Ortaokuldan sonra liseye yerleşecek olan öğrencilere yılda bir defa merkezi sınavlarla değerlendirmenin yapılarak liselere yerleşmelerini sağlayan, 2003-2007 yılları arasında uygulanan sınav sistemidir (Doğan ve Sevindik, 2011).

SBS: Öncesinde ilköğretimin 6., 7., 8. sınıflara sonrasında sadece 8. sınıflara uygulanan ve her yılın Haziran ayında düzenlenen, 2007-2013 yılları arasında uygulanan merkezi sınavdır (Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010).

TEOG: Sadece 8. sınıflara uygulanan ve başarıyı geniş zaman dilimine yayarak anlık performansa göre değerlendirmeyen yılda iki defa düzenlenen, 2013-2018 yılları arasında uygulanan merkezi geçiş sınavıdır (Şad & Şahiner, 2016).

LGS: Liselere Geçiş Sistemi olarak isimlendirilen ve ilk olarak 2018 yılında gerçekleştirilen LGS resmî ve özel ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve geçici eğitim merkezlerinin 8'inci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına yerleştirilmesi amacıyla MEB tarafından yapılan merkezî sınavdır (MEB, 2018b).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; araştırmanın konusuyla ilgili kuramsal çerçeveye, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Bilgiler

2.1.1. LGS' de Yer Alan Derslerin Öğretim Programları

Bilim, teknoloji ve eğitim bilimlerindeki gelişmelerden öğretim programları etkilendiğinden dolayı öğretim programlarında değişikliğe ihtiyaç duyulmuştur (Baykul, 2012). Öğrencinin gelişen dünyaya daha hazır olabilmesi için öğretim programlarındaki düzenlemeler önem taşımaktadır. İleriye dönük planlanan bu programlar, öğrencilerin beklentilerini karşılayacak şekilde ve öğrencilerin hızla gelişen bilgi çağının gerisinde kalmamasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu nedenle zaman içerisinde öğretim programlarında değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamada LGS' de yer alan derslerin öğretim programları başlıklar halinde incelenmiştir.

2.1.1.1. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı

Günümüzde bilim ve teknoloji hızla gelişmektedir. Hızla gelişen bu bilimi eğitim alanında yakalamak ihtiyaç haline gelmiştir. Program geliştirmede kendini gösteren süreklilik, öğretim yöntem ve tekniklerinin çağımıza uyarlanması, bilimi en yakından takip edebileceğimiz bir ders olan fen bilimleri programını yenileme ihtiyacını doğurmuştur (MEB, 2000). Fen Bilgisi adı altında işlenen ders, teknoloji alt boyutu da eklenerek artık Fen ve Teknoloji Dersi adını almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (2005b), Fen ve Teknoloji dersinin genel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencilerin dünyayı öğrenerek anlamaları
- Bilimsel ve Teknolojik olaylara karşı merak duygusu geliştirmek
- Bilgiyi yapılandırabilme becerilerinin gelişimini sağlamak
- Toplum-çevre etkileşimini sağlamak

- Problem çözümede bilgiyi kullanabilmelerini sağlamak
- Sosyo-ekonomik durumlara farkındalık oluşturmak
- Fen ve teknoloji alanına yönelik meslek seçimine yönlendirerek bu alanda bilgi sahibi olmalarını sağlamak

olarak belirlemiş ve öğretim programında yedi öğrenme alanı bulundurmıştır. Yedi öğrenme alanı; canlılar ve hayat, madde ve değişim, fiziksel olaylar, dünya ve evren, fen-teknoloji-toplum-çevre ilişkileri, bilimsel süreç becerileri, tutum ve değerler olarak ifade edilmiştir. Yapılandırmacı anlayış, programın temelini oluşturmuştur. Öğrencinin aktif hale gelmesinde öğretmenin rehber olması gerektiğini vurgulamıştır.

2013 yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte Fen ve Teknoloji olan dersin adı, Fen Bilimleri olarak değişti. 2013 Öğretim programı da vizyon olarak 2005 öğretim programı vizyonunu savunarak fen okuryazarı bireyler yetiştirmeyi amaçlamıştır. Bireylerin; araştırıp sorgulayan, üreten, öğrenmeyi yaşamının merkezine alan, bilim ve teknoloji ile iç içe olan, iletişim becerilerini geliştiren yapıda olmalarına yön vermiştir (MEB, 2005b). Fen Bilimleri programı aslında Fen ve Teknoloji programıyla birbirine zıt düşmeyecek şekilde düzenlenmiştir. Programlar, birbirinden bağımsız olmamakla birlikte gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayacak şekilde yeniden düzenlenebilir (Özata Yücel ve Özkan, 2013).

2017 yılında yılı içerisinde güncellenen fen bilimleri öğretim programında, ünitelerde ve kazanım içeriklerinde sadeleştirme yapılarak, her bireyin dikkatini çekebilecek kazanımlara ağırlık verilmiştir. Proje sevgisi, bilim fuarı gibi etkinliklere yer verilmiştir. İnovasyon ve girişimcilik eklenmesi, evrensel değerlere önem verilmesi, iletişim becerilerine ağırlık verilmesi yenilenen programın özelliklerindedir (MEB, 2017a). Ayrıca fen bilimleri dersinin özel amaçları; fen ve mühendislik alanlarına yönelik bilgi kazandırmak, doğa-insan ilişkilerini keşfederken bilimsel süreç becerilerini ve bilimsel araştırma yöntemlerini uygulamak, ekonomik ve doğal kaynaklarla ilgili bilgi sahibi olup kalkınma bilincini oluşturmak, bilimsel bilgi sürecini tanımak doğaya meraklı olmak, toplumu ilgilendiren bilimsel konularda bilimsel düşünmeyi sağlamak, evrensel ve milli değerlerde bilimsel etik kurallarını benimsemek olarak sunulmuştur (MEB, 2018c).

2.1.1.2. TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı

Ülkemizde, toplumu ilgilendiren bilgi, beceri ve topluma ait öğelerin bireylere kazandırılması sosyal bilgiler dersi ile gerçekleştirilmektedir (Öztürk, 2006). Sosyal bilgiler dersi; bütüncül şekilde davranışçı ve çok disiplinli yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. 1998 yılında 4., 5., 6. ve 7. sınıflarına Sosyal Bilgiler dersinin yapılandırılmasıyla birlikte, 7. ve 8. sınıflarda Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersi, 8. sınıflarda da T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi okutulmak üzere programda yer almıştır. Sosyal bilgiler dersinin genel amaçları; vatandaşlık görevleri bakımından, toplumsal ilişkiler bakımından, vatani ve dünyayı tanıma becerilerini geliştirme bakımından, ekonomik yaşama düşüncesini geliştirmesi bakımından olmak üzere dört grupta toplamıştır (MEB, 1998a; Akdağ ve Kaymakçı, 2011).

TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi, demokraside ilke ve ülkeleri, çağdaş toplum şartlarını, Türkiye Cumhuriyeti'nin uluslararası ilişkilerden nasıl etkilendiğini, bireyin karşılaştığı problemleri çözümde nasıl etkilendiğini tanımlayabilmektedir (Tangülü, 2013). Diğer derslerle birlikte sosyal bilgiler dersi içerisinde az da olsa yer alan Atatürkçülük kazanımları, nesillere aktarılmasında önemli rol oynamaktadır (Dönmez ve Yazıcı, 2013). TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretimi ile devlet ve millet için ileride sağlam alt yapısı olan güçlü yapı oluşturmak amaçlanmaktadır (Dönmez ve Yazıcı, 2008). TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin genellikle öğretmen merkezli olarak sunuş yolu tercih edilerek anlatılması, öğrencilerin dersten sıkılmasına sebebiyet verebilmektedir (Öztürk, 2005; Emiroğlu, 2005). Çağdaşlaşmanın ve evrensel gelişimin etkisiyle eğitim alanında değişime ihtiyaç duyulmuştur. Bu nedenle öğretim programı yeniden yapılandırılarak uygulamaya konulmuştur (MEB, 2005a). 2005 öğretim programının hayatımıza pek çok yenilik sunmuştur. Bunlar, gelişen dünyaya hitap eden öğretim yöntem ve tekniklerine dayalı öğrenme faaliyetleridir (Kaymakçı, 2012). TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi 2005 yılı öğretim programı ile insan hakları ve sorumluluklarını, milli egemenlik, laiklik, cumhuriyet kavramlarına hayatında yer vererek Atatürkçü düşünce sistemini savunan bireyler yetiştirebilmek hedeflenmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının yer verildiği programda tematik yaklaşım sunulmuştur. Bireylerin çok yönlü gelişimi esas alınmıştır. (MEB, 2005c).

TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının, değerler eğitimi dikkate alan ve çağa ayak uydurabilen program olarak hazırlanmasına özen gösterilmiştir

(Talim ve Terbiye Kurulu, 2017). TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ile öğrencilerin; Atatürk'ün askerlik ve devlet adamlığı yetenekleri ile inkılapçı niteliklerini öğrenerek onun kişilik özelliklerini örnek almaları, milli mücadele örneğinden hareketle Türk milletinin milli birlik ve beraberlik anlayışı içerisinde özgürlük, bağımsızlık ve vatanseverlik duyguları ile her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğini anlamaları, Türk Milli Mücadelesi ve inkılabının milli evrensel özelliklerini kavramaları, dönemin ağır şartlarında büyük güçlüklerle rağmen Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk inkılabının tarihi anlamını ve önemini kavramaları, insan hakları, ulusal egemenlik, tam bağımsızlık, milliyetçilik, demokrasi, çağdaşlık, laiklik ve cumhuriyet kavramlarının Türk milleti için ne ifade ettiğini kavramak, Atatürk ilke ve inkılaplarının Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik gelişmesindeki yerini kavrayarak Atatürk ilke ve inkılaplarının esas aldığı değerleri yaşatmaya istekli olmaları, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, milli bilince sahip, milli, manevi ve evrensel değerleri benimseyen birer vatandaş olarak yetişmeleri, Atatürk ilke ve inkılaplarının, ülkesi ve milleti ile bölünmez bir bütün olan Türkiye Cumhuriyeti'nin dinamik temelini oluşturduğunu kavramaları, Türkiye'nin jeopolitik önemini bölgesel ve küresel etkileri açısından değerlendirerek iç ve dış tehditlere karşı duyarlı olmaları, kişilik ve sosyal yeterlik becerilerinin yanı sıra tarihe özgü becerilerini kazanmaları, Türkiye ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlı olmaları, vatanını ve milletini seven milli bilinç duygusunu benimseyen, ülkesinin sosyokültürel ve sosyoekonomik gelişimine katkıda bulunan, çağdaş değerlere önem veren, hukukun herkes için eşit olduğunu bilen, Türk kültürünü ve tarihini koruyan, ekonomik kavramları bilip ülke gelişiminde ve kalkınmasında bu kavramları kullanan, toplumsal değerlere önem veren, tarihsel gelişimleri takip eden, insan haklarını koruyan, demokratik yaşamı hayatına ilke edinen, milli, manevi ve evrensel değerlere sahip çıkan, duyarlı ve özgür olmalarını sağlayan birer birey olarak yetişmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2018d).

2.1.1.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Cumhuriyetin ilanı ile günümüze kadar 1924, 1926, 1930, 1936, 1948, 1968, 1981, 2005, 2006, 2009, 2015, 2017, 2018 yıllarında Türkçe öğretim programları hazırlanmıştır. Bu programlarda zamanla değişiklikler yapılmıştır. Hazırlanan yeni programlar, çoğunlukla hazır olan programın düzenlenmesiyle oluşturulup sunulmuştur (Bayburtlu, 2015).

2005 yılında yapılandırıcılığı temel alan Türkçe öğretim programında öğrencilerin okuduğunu anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi, kültürel değerlere önem veren, araştıran, sorgulayan, eleştiren bireyler olarak yetiştirilmesi, öğrencilere ana dil bilinci ve okuma alışkanlığının kazandırılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin dilsel ve zihinsel becerilerini geliştirmek, değersel ve tutumsal yönlerini güçlendirmek genel amaç olarak belirlenmiştir. Bu programda; okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi temel dil becerileri ve dil bilgisine yönelik kazanımlar da yer almıştır (Durukan, 2008). Bu kazanımlar, birbirleri arasında ve kendi içlerinde bütünlük oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sürecindeki tecrübelerinden yola çıkarak çözüm üretmelerini sağlamak esas alınmıştır. Öğrencilerin motive edilerek derse katılımının sağlanması, Türkçe dersinin verimliliğini artıracaktır. Kazanımların, öğrencilerin yaşamlarında yer alması için etkinliklere yer verilmiştir (MEB, 2006b).

2015 yılı Türkçe dersi öğretim programında; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesine önem verilmiştir. Türkçe'yi doğru ve etkili kullanan, iletişim yeteneğini geliştiren ve kendini güzel ifade eden, düşünen, anlayan, yorumlayan, görüşlerini kanıta dayalı olarak yazılı ve sözlü ifade eden, okuduklarını değerlendiren ve sentezleyen, bilgi teknolojilerini kullanarak kendini geliştiren bireyler yetiştirmek programın vizyonu olarak sunulmaktadır (MEB, 2015b).

2017 yılı Türkçe dersi öğretim programında, merak duygusunun öğrenmede etkili duygu olduğu belirtilmiştir. İyi, güzel, doğru kavramlarını esas alan, inovatif, analitik düşünebilen, milli ve evrensel değerleri benimseyen öz güveni olan, farklı fikir üretip uygulayan, estetik ve sanatsal değerleri ön planda tutan, kültür bilincine sahip, kendi kültürü ile birlikte dünya kültürünü de öğrenen bireylerin yetiştirilmesi esas alınmıştır (MEB, 2017b).

Temel ve zihinsel becerilerin ön plana çıkarılarak öğrencilerin üst düzey gelişimlerinin sağlanması, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımların öğrenci düzeyine uygun olarak düzenlenmesi, tematik yaklaşımlara yer verilmesi 2015 ve 2017 yılı Türkçe öğretim programlarının ortak yönleri olarak ifade edilebilir. Bununla birlikte 2015 yılında bireyselleştirilmiş eğitim programına yer verilmemişken 2017 yılında bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanıp uygulanması gerektiğinin belirlenmesi, iki programın farklı yönleri olarak ifade edilebilir (Aydın, 2017).

2018 yılı Türkçe dersi öğretim programında, üst düzey becerilerinin gelişimine katkı sağlayan anlamlı ve kalıcı öğrenme esas alınmıştır. Değişen ve gelişen dünyanın ihtiyaçları, yetiştirilmek istenen bireyin özelliklerini de etkilemiştir. Bilgiyi üretip zihninde yapılandırabilen, empati yapabilen, toplumun gelişmesine katkı sağlayan, bireysel ve sosyal iletişim kurabilen, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrencilerin yetiştirilmesi programın genel amaçları olarak belirlenmiştir (MEB, 2018e).

2.1.1.4. İngilizce Dersi Öğretim Programı

1997-1998 yılından itibaren uygulamaya koyulan yabancı dil dersi dördüncü sınıftan itibaren zorunlu ders olmuştur. Öğrencilerin Türkçe' den başka bir dil olduğunun farkına varıp, kuralına uygun şekilde kullanıp, öğrenmeye istekli olmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu programda belirlenen bir diğer amaç ise sekiz yıl eğitim alan öğrencilerin İngilizce seviyelerinin orta düzeyde olmasını sağlamak, ortaöğretimi bitiren öğrencilerin de İngilizce seviyelerinin ileri düzeyde olmasını sağlamaktır (MEB, 1997).

Ülkelerin uluslararası ilişkilerinin, ekonomik, siyasal ve sosyal alanlarda daha ileri seviyeye gelmeleri için yabancı dil bilen bireylerin yetiştirilmesi ihtiyaçtır. Ülkemizde İngilizce öğretiminin temel amacı, Türk vatandaşları ile diğer ülke vatandaşlarının ortak bir dilde buluşmalarını ve anlaşmalarını sağlamaktır. Bu durum ülkemizin ekonomik, sosyal, bilimsel, askeri ve politik alanlarda daha ileri seviyeye gelmesini sağlayacaktır. Öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçilen programda, süreç odaklı yaklaşımlar esas alınmıştır. Böylece İngilizce' nin doğru ve etkili kullanılmasına yönelik becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İşlevsel, yapısal ve durumsal yaklaşımların bir araya getirilerek kullanıldığı karma tip program geliştirme modeli ile Avrupa Dil Pasaportu (ELP), çağdaş dil öğrenme ve düşünce geliştirme becerileri yönüyle örtüşmektedir (MEB, 2006c).

2012 yılında 4+4+4 eğitim sistemine yönelik yapılan değişikliklerle birlikte İngilizce dersi ikinci sınıftan itibaren yer almaya başlamıştır. Yabancı dil eğitimine yönelik çağdaş yaklaşımlarla birlikte 2013 yılında İngilizce öğretim programında güncelleme yapılmıştır. Bu programın genel amacı, iletişimi sağlayarak İngilizce öğrenenlerin isteklerini artırarak dile günlük yaşamlarında yer vermelerini sağlamaktır. Bireylerin ilgilerini, isteklerini, düşüncelerini, ihtiyaçlarını, temel dil işlevlerini yerine getirebilmeleri hedeflenmektedir. 2006 ve 2013 programlarının ikisinde de iletişimsel

yaklaşımına ve elektik öğretim anlayışına yer verilmiştir. Böylece İngilizce' nin etkili öğretimi amaçlanmıştır (Demirtaş ve Erdem, 2015).

2018 öğretim programı ile öğrencilerin ilgi, istek ve görüşlerini dile getirebilmeleri, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına göre İngilizce' nin eğlenceli hale getirilmesi hedeflenmiştir. Öğretim programı içerisinde üç farklı boyutta yer alan öğretim stratejilerinin ilk boyutu, kitap yazarları ve öğretmenlerin, öğrencilerin ilgisini çekecek kaynak oluşturma görevidir. İkinci boyutu ödevler iken üçüncü boyutu test ve değerlendirme oluşturmaktadır. Avrupa Birliği [AB] genelinde her öğrencinin örgün eğitim aşamasında edineceği bilgiler, ortak ve genel hedefler olarak belirlenir. Avrupa tarafından başlatılan AB ülkelerindeki komisyon, temel yeterlilikler, bilgi, beceri ve tutumları ifade eder. Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen beceriler; ana dilde iletişim ve yabancı dilde iletişimi içeren geleneksel beceriler, okur-yazarlık matematik ve fen alanındaki becerileri içeren dijital beceriler, öğrenmeyi öğrenme - sosyal sorumluluklar – girişimcilik – kültürel farkındalık ve yaratıcılık becerilerini içeren yatay beceriler olarak ifade edilmektedir. Bir yabancı dil programı, tüm üniteler için hedefler anlamına gelen dil becerilerinin gerçekleşmesi açısından çerçevelenir. Bu nedenle, önemli yetkinlikleri dahil etmeye yönelik herhangi bir girişim (değerler eğitiminin yanı sıra) yabancı dil eğitim programında zorlu bir programdır. Bu aşamada üzerine büyük sorumluluk yüklenen öğretmen ve kitap yazarlarına öneriler sunulmuştur. Öğretim programı, öğretmenlerin ve kitap yazarlarının, temaları ve konuları içeren materyalleri etkili ve bağlamsal hale getirebilmelerine yardımcı olması için yol gösterecek şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2018f).

2.1.1.5. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı

Eğitimdeki gelişmeler değişimleri beraberinde getirmiştir. 2006 yılında ilköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretim programı, yeniden düzenlenerek 2007-2008 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. (Zengin, 2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programında; öğrenciyi merkeze alan program geliştirme yaklaşımları ve din kültürü alanının bilimsel kriterleri, eğitimsel yaklaşım ve dinbilimsel yaklaşım olarak ifade edilmiştir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programında, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı eğitim anlayışının dikkate alınması eğitimsel yaklaşım olarak belirtilirken İslam dini ve diğer dinlerle ilgili araştırmaya yönelik bilgilerin vurgulandığı, din hakkındaki asılsız bilgilerden uzak durulması dinbilimsel yaklaşım olarak belirtilmiştir (MEB, 2006d).

Eğitim programlarının yenilenmesine yönelik çalışmalarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ğretim programında da düzenlemeye gidilmiştir. Ders içeriğinin belirlenmesinde dinin temelini oluşturan kaynaklar esas alınarak bir mezhebi ne çıkarıp tartışmalardan uzak olan mezheplerüstü ve dinler açılımlı anlayış benimsenmiştir. Din ve ahlak ile ilgili objektif bilgiye sahip olmaları, programda yer alan bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrenme sürecinde kazanmaları amaçlanmıştır. İnsan haklarına saygı gösteren, dini kavramları doğru kullanan, dini bilgiyi tecrübeleriyle sosyal ve kültürel bağlamda kullanan, ahlak değerlerini öğrenen, farklı dinlerden olan insanlara saygı duyan, bedenlen ve ruhen sağlıklı olan bireyler yetiştirmek programın vizyonunu oluşturmaktadır (MEB, 2010a).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ğretim programının geliştirilmesinde yapılandırmaı öğrenme modelini destekleyen çoklu zekâ, ğrenci merkezli öğrenme, beceri temelli öğrenme modelleri esas alınmıştır. Program ile bireylerin; dini ve ahlaki kavramları tanınmaları, dinin sosyal ve kültürel hayat üzerindeki etkilerini kavramaları, farklı dinlere saygı duyarak etrafındaki dini tutumların farkında olmaları, ahlaki değerleri içselleştirmeleri, inanç ve ibadetlerin davranışları gzelleştirmedeki olumlu etkisinin farkına varmaları hedeflenmektedir. Milli, manevi ve ahlaki değerleri benimseyen, farklılıklarla bir arada yaşayan, dinin hayatı anlamlandırmadaki etkisini fark eden bireyler yetiştirmek programın vizyonu olarak belirlenmiştir (MEB, 2018g).

2.1.1.6. Matematik Dersi ğretim Programı

1990 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan Dünya Bankası desteği ile eğitim programlarının yenilenmesini ve ğretim materyallerinin kullanılmasını hedefleyen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, 1998 yılı matematik ğretim programına da yol gösterici olmuştur. Projede ifade edilen ağdaş program geliştirme yöntemlerine programda yer verilmiştir (Yüksel, 2003; elenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, Akt: Sezgin Memnun, 2013). Bilişsel becerilerin yer aldığı programda duyuşsal ve psiko-motor beceriler de ifade edilmiştir. Programın amaçları; matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme, dört işlemi problem çözmede kullanabilme, istatistik bilgilerini grafikte kullanabilme, eleştirel düşünerek zmleneler yapabilme, matematiksel bilgi ve becerileri diğer alanlara aktarabilme, bilimsel yöntemin ilkelerini kullanabilme, araştıran, tarafsız, açık fikirli, dikkatli ve sabırlı bir kişiliğe sahip olabilme şeklinde belirtilmiştir (MEB, 1998b).

Yapılandırmacı eğitim anlayışının esas alındığı 2005 yılı matematik öğretim programında öğretmen, öğrencinin matematiği yapabileceğine yönelik olumlu tutum sergileyen rodedir. Programda “Her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesi programın vizyonunu oluşturmaktadır. Programın genel amaçları; matematiksel sistemler arasında bağlantı kurabilen, karşılaşılan problemlere karşı akıl yürütebilen, problem çözüme stratejileri geliştirebilen, özgüvenli, entelektüel merakını geliştirip giderebilen, sistemli, sorumluluk sahibi, estetik duygulara sahip, araştıran, bilgi üreten, matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilen, zihinden işlem becerilerini etkin kullanabilen, mantıksal olarak tümevarım ve tümdengelim çıkarımlar yapabilen, işbirliğine dayalı ekip çalışması gerçekleştirebilen, grup içerisinde sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005d). Yapısı gereği soyut olan matematik, anlaşılacak için gelişim süreçlerine ihtiyaç duyar. Bu nedenle, programda asıl yenilik, somut kavramları model alarak işlem bilgisinden kavram bilgisine yönelim şeklinde olmuştur. Böylece işlem bilgisi ile kavram bilgisi arasında ilişki kurularak öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlanmak esastır. Bu katılım da sürekli geliştirilen eğitim etkinlikleriyle olmalıdır. Bu durumda, programda matematik öğrenme sürecinin sürekli gelişime ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir (Ersoy, 2006).

2005 yılında yer alan benzer amaçları da içerisinde barındıran 2013 matematik öğretim programında matematiksel kavramların kazandırılmasının yanı sıra, matematiği etkili öğrenmeye ve kullanmaya yönelik becerilerin geliştirilmesi esas alınmıştır. Öğrencilerin, bilgi birikimiyle çözebileceği rutin problemlerin yanı sıra zamana ihtiyaç duyup akıl yürüterek çözebileceği rutin olmayan problemlerle karşılaşmalarını sağlamanın problem çözüme becerilerini geliştireceği, öğrencilerin matematikte yer alan soyut kavramlarla birlikte yazılı ve sözlü ifadeleri farklı disiplin alanlarında kullanmalarının iletişim becerilerini geliştirerek matematiksel düşüncelerin doğruluğunu ve anlamını yorumlamalarına katkı sağlayacağı, matematiksel ifadeleri ilişkilendirme becerisinin matematik öğrenmeyi anlamlı hale getireceği belirtilmiştir. Aynı zamanda matematiğin bilimsel ve teknolojik gelişmeye katkısının duyuşsal becerileri geliştireceği, somut materyallerin kullanımının da psikomotor becerileri geliştireceği ifade edilmiştir (MEB, 2013a).

2018 matematik dersi öğretim programı; bireysel farklılıkların dikkate alın, değer ve becerilerin kazandırılmasını hedefleyen, anlaşılır şekilde bilgiyi aktaran bir program olarak tanımlanmıştır (Kırkıç ve Vatansever Bayraktar, 2021). Programın

genel amaçları; matematik okuryazarlık becerilerini geliştirebilen ve bunları etkin bir şekilde kullanabilen, matematiksel kavramları rahatça anlayabilen, problem çözme becerilerinde kendi akıl yürütmelerini ifade ederken başkalarının akıl yürütmedeki eksikliklerini fark edebilen, matematiksel anlam üzerinde nesne-insan ve nesne-nesne ilişkilerini anlamlandırabilen, kendi üst bilişsel becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme becerilerini bilinçli şekilde yönetebilen, kavramların farklı temsil biçimlerini kullanabilen, matematiğe olumlu tutum geliştirerek özgüvenli yaklaşım sergileyen, matematiğin insanlığın ortak değeri olduğunu bilerek ona değer veren bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018h).

2.1.2. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme, bireyin bir niteliğe sahip olup olmama durumunu, sahipse ne derecede sahip olduğunu sembol ve sayıyla betimleyen ifadedir (Tekin, 2003). Arıcı (1997)' ya göre ölçme, nesnelere ve bireylerin sahip oldukları özellikleri belli kurallar çerçevesinde derecelendirir. Herhangi bir niteliğin gözlemlenerek sayı veya sıfatlarla ifade edilmesine ölçme denir (Turgut ve Baykul, 2019).

Değerlendirme, ölçme işlemi sonucunda ulaşılan verilerin ölçüte göre karşılaştırılarak ölçülen nitelik hakkında karara varma süreci olarak ifade edilebilir (Turgut ve Baykul, 2019). Baykul (1992), eğitimde değerlendirmeyi öğrenci başarısı, programın hedef ve davranışları, öğretim etkinliği, ölçme - değerlendirme, öğrencilerin uygun programlara yerleştirilip değerlendirilmesi başlıkları altında ifade etmiştir. Çepni (2010), eğitim değerlendirmesini üç kategoride inceleyerek şu şekilde belirtmiştir. Tanıma ve yerleştirmeye dönük değerlendirme; öğrencinin hazırbulunuşluğuna yönelik bilgi ve becerilerinin ne durumda olduğunu inceler. Yerleştirme ve geliştirme amacına dönük değerlendirme; öğrencileri grup ve sınıflara ayırmaya yöneliktir. Sonucu görmeye dönük değerlendirme; amaçlanan hedefin ne kadarına sahip olduğunu belirlemeye yöneliktir.

Ölçme, değerlendirmenin ön koşulu olarak ifade edilmektedir. Değerlendirmenin yapılabilmesi için ölçmenin yapılması şarttır. Ölçme sonucunda elde edilen verilere göre, sistemin verimliliği belirlenerek varsa eksik yönlerinin tamamlanması değerlendirme ile sağlanır (Tekindal, 2010).

Bireysel farklılığın bulunduğu eğitim sisteminde farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri birer ihtiyaç haline gelmiştir. Öğretim programları yol gösterici olarak

karşımıza çıkarken, farklılıklara cevap veren yapının çevresel ve sosyal etkenler göz önünde bulundurularak eğitim uygulayıcıları ve öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu ifadeler doğrultusunda ölçme ve değerlendirme ilkeleri genel olarak şöyle belirtilmiştir:

- Ölçme ve değerlendirme, kazanımlara ve öğretim programlarına uygun olmalıdır,
- Ölçme araç ve yöntemlerinde temel unsurlar dikkate alınmalıdır,
- Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinde süreklilik gösterdiği için her aşamada yapılmalıdır,
- Tek bir ölçme ve değerlendirme yöntemi bireysel farklılığa hizmet etmediğinden, farklı yöntemlere de başvurulmalıdır,
- Bireylerin her yönden gelişimini ölçen araç ve yöntemler kullanılmalıdır (MEB, 2017c).

Değişime uğrayan eğitim sistemi ile öğretim programları değiştikçe uygulanan ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliğe gidilmiştir. Değişimin amacı, öğrencinin ulaşması beklenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını doğru ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle yapabilmektir.

2.1.2.1. LGS’ de Yer alan Derslerin Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme

2.1.2.1.1. Fen Bilimleri Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme

Zaman içerisinde eğitim alanında gelişmeler ve değişimler meydana gelmiştir. Bu durum öğretim programlarının uygulanmasını değiştirdiği gibi ölçme ve değerlendirme alanında da değişimi ihtiyaç haline getirmiştir. Öğrenmede sonuca odaklanan geleneksel öğrenme ile sürece odaklanan yapılandırmacı anlayıştan dolayı ölçme ve değerlendirme, alternatif ve geleneksel ölçme ve değerlendirme olarak iki gruba ayrılmıştır (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006). Geleneksel ölçme ve değerlendirme, süreci ölçmediğinden alternatif ölçme ve değerlendirme ile beraber ele alınmıştır (Baki ve Birgin, 2004). Öğrenciye sunulan bilgi ve becerinin uygun ortam ve materyallerle kazandırılıp, bu sürecin izlenmesi gerekmektedir. Bu süreçte öğrenmenin kalıcı olabilmesi için sürekli geri bildirim sağlayan ölçme ve değerlendirme anlayışına ihtiyaç vardır (MEB, 2017d). MEB (2017a), tekrar düzenlenen öğretim programında;

izleme testleri, öğrenci ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, açık uçlu sorular, yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, grup değerlendirme, projeler, gözlem (formları) gibi ölçme ve değerlendirme araçlarıyla birlikte, daha önceki kazanımların ve süreçlerinin değerlendirilmesini sunmuştur.

Geleneksel, tamamlayıcı, öz ve akran değerlendirme, öğrenci performans değerlendirmeyi esas alan anlayış 2013 yılı öğretim programında yer alırken, kazanımları esas alarak geçerli ve güvenilir araç tekniklere yer veren, eğitimi bütüncül olarak inceleyen, tek bir yöntemle ölçme ve değerlendirme yapmayan, bilişsel-duyuşsal-psikomotor öğrenmeleri ölçen, çok odaklı öğrenme sağlayan, değişkenlik gösteren ilgi-tutum ve değerleri sürekli ölçen anlayış 2018 öğretim programında yer almıştır. Bununla birlikte sürekli geri bildirim esas alan, öğrenci gelişimini takip eden, ürün ve süreç odaklı değerlendirme anlayışı her iki öğretim programında yer almıştır (Deveci, 2018).

2.1.2.1.2. T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme

1998 öğretim programında, sosyal bilgiler dersinin değerlendirmesine yönelik, öğrencilerin edindikleri davranışların ve alışkanlıkların ölçme araç ve teknikleri ile ölçülmesi ifade edilmiştir (MEB, 1998a). Sosyal bilgiler dersinin değerlendirmesi yapılırken, ünite yapısına uygun ölçme araç ve tekniklerine yer verilmesi, Değerlendirmenin, üniteden ayrı düşünülmemesi gerektiğini öğretmen dikkate alması, ürünün süreçle birlikte değerlendirilmesi, geleneksel değerlendirme ile birlikte alternatif değerlendirme yöntem ve araçlarına yer verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Geleneksel değerlendirmenin amacı öğrenciyi ırsak düşünmeye yöneltmek iken alternatif değerlendirmenin amacı ise bireye uygun değerlendirme fırsatı sunmaktır (MEB, 2006a).

2005 yılı öğretim programında ünite yapısına uygun olacak şekilde ölçme ve değerlendirme araçlarının seçilerek ürünle beraber sürecin de değerlendirilmesi esas alınmıştır. Gözlem, performans ödevleri, öz değerlendirme, portfolyo, proje, çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma açık uçlu sorularla ölçme ve değerlendirmeye yer verilmiştir (MEB, 2005c). 2018 yılı öğretim programında ölçme ve değerlendirmede azami çeşitlilik, esneklik anlayışı içerisinde uygulayıcılardan özgün bir değerlendirme beklenmektedir. Öğretim programı ile uyum içerisinde olan, kazanım sırasını esas alan,

birden fazla yöntem kullanılarak eğitim süresi boyunca yapılan, sadece bilişsel ölçüm yapmadan çok odaklı ölçümlere yer vererek süreci ölçen değerlendirmelerden bahsedilmektedir (MEB, 2018d). 2005 öğretim programında, hem ürün hem süreç değerlendirme dikkate alınırken; 2018 öğretim programında kazanım ve açıklamalara oldukça önem verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme yapılırken bu durumun dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır. Kazanımlara uygun olarak hazırlanan açık uçlu soruların, öğrencinin yordama gücünü geliştireceğinden bahsedilebilir (Eker, 2020).

2.1.2.1.3. Türkçe Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğine yönelik değil de neyi bildiğine yönelik olmalıdır. Bu nedenle çoklu değerlendirme büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, eşleştirmeli, boşluk doldurmalı, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, açık uçlu soruların oluşturduğu geleneksel ölçme araçlarının kullanılmasıyla birlikte, öğretmen gözlem formları, portfolyo (öğrenci çalışma dosyası ürünleri - proje hazırlama, performans görevleri, gerçekleştirilen etkinlik dokümanları, çalışma yaprakları...), öz değerlendirme formları vb. gibi süreç değerlendirme araçlarının kullanılması gerekmektedir. Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden biri de başarı değerlendirmesi olarak ifade edilmektedir. Ürün odaklı olarak yapılan başarı testinin amacı, süreç sonundaki başarının belirlenmesidir. Bununla birlikte ürün değerlendirmesinde ürün dosyalarına da yer verilebilir (Karadüz, 2009).

Programda kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin ölçme ve değerlendirme yapılırken değerlendirilme uygulamalarının sürekli olmasına dikkat edilmelidir. Öğretim öncesi değerlendirme öğrencinin ne durumda olduğunu, öğretim sırasındaki değerlendirme geri bildirim, öğretim sonrası değerlendirme hedeflerin ne oranda karşılandığını ve değişiklik yapılması gereken alanlar varsa bunlara yönelik karar verilmesini sağlar. Değerlendirme yapılırken bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin gözlenebilmesine olanak sağlayan ölçütlere de yer verilmelidir. Öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini elde edebilmeleri sağlanmalıdır. Süreç odaklı değerlendirmenin yanı sıra sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmeye de yer verilmelidir. Bilişsel becerilerin ölçülmesine yönelik yazılı sınavlara yer verilmelidir. Yazılı sınavlar yapılırken yazılı ve görsel unsurlara, grafik düzenleyicilere yer verilmesi öğrencilerin çıkarımda bulunma, eleştirel düşünme, analiz etme, görsel okuma, akıl yürütme, uzamsal becerilerini geliştirmelerini sağlayacaktır (MEB, 2018e).

2.1.2.1.4. İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerin değerlendirilmesi geleneksel yöntemlerin süreç değerlendirme ile birlikte kullanılmasıyla gerçekleştirilir. Öğrencilerin birbirlerini ve öğretmenlerin öğrencileri değerlendirebilmeleri, öğrencilerin bireysel farklılıklara göre değerlendirilebilmeleri için farklı yöntemler programda yer almıştır (MEB, 2006c). Dil öğretiminin değerlendirilmesinde normu esas alan testler yerini fonksiyonel ve iletişimsel olarak dilin özelliklerini esas alan testlere bırakmıştır (Cumming, 2009).

Test etme, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin teorik çerçevesi öncelikle çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin vurgulandığı Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR)' ye dayanmaktadır. Aynı zamanda öz değerlendirme de öğrencilerin kendi ilerlemelerini ve başarılarını izlemeleri açısından vurgulanmıştır (Bachman, 1990; CoE, 2001, Akt.; MEB, 2018f). Alternatif süreç odaklı test teknikleri ile öz değerlendirmenin yanı sıra öğrenci başarılarının objektif olarak değerlendirilebilmesi için resmi değerlendirme yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ödevler ve projelere de yer verilmektedir. Program, müfredatın her türlü değerlendirmeye yönelik açık felsefesini; dört dil becerisi ile dil bileşenlerinin örtük değerlendirilmesini içermesi, bireylerin öğrenme tarzları ve bilişsel özellikleri yönünden farklılıklara sahip olması, müfredatta belirlenen öğrenme ve öğretme yöntemleriyle uyum sağlaması, bireylerin gelişimlerine uygun olması, geri bildirim olumlu olması, öz değerlendirme-yansıtma ve geri bildirim içermesi, bireylerin güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenerek çalışmaya ihtiyaç duyulan alanlara yardımcı olması şeklinde ifade etmiştir. Bu önermeler, kurumun kullanmasını ifade eden somut test teknikleridir. Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi için çok çeşitli test tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. İngilizce'yi öğrenme hızlarını ve nasıl öğrendiklerini belirleyip öğrenme sürecini destekleyici biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme yöntemlerine yer verilmelidir (MEB, 2018f).

2.1.2.1.6. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme

Aktif öğrenme süreci, DKAB derslerinde de önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle öğrenme durumları ile farklı zekâlara işlerlik kazandırmak söz konusudur. Öğrencinin hem bilişsel alanda hem de duyuşsal alanda gelişimine önem verilmeli, değerlendirmeler de farklı zekâların gelişebileceği bir duruma getirilmelidir. Bu durumda öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra

alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini de uygulaması önem taşımaktadır (Ev, 2010).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yapılacak olan değerlendirme ile bireylerin dersteki gelişimlerine katkı sağlamak ve belirlenen eksiklikleri gidermek temel amaç olmalıdır. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri olarak okuduğunu anlama, eleştirme, yorumlama, bilgi toplama, analiz etme, sorgulama gibi üst düzey becerileri ölçen yöntemler kullanılmalıdır. Öğrencilerin öğrendiklerini birbirleri ile paylaşımlarına fırsat tanınarak günlük hayat ile bağlantı kurmaları sağlanmalıdır. Aynı zamanda değerlendirme sürecine, kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli, doğru yanlış eşleştirmeli sorulardan oluşan testler, açık uçlu sorular, öz ve akran değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları, performans görevleri dahil edilebilir (MEB, 2010). Programda öğrencinin merkeze alındığı süreç odaklı değerlendirmeye yer verilmiştir.

2018 DKAB öğretim programında bireysel farklılıklara değinilerek öğrenci gelişiminin değerlendirilmesinde belli bir yöntemle bağlı kalınmadan çeşitli yöntemlere başvurulması gerektiği belirtilmiştir. Öğretim programında kullanılan ölçme araçlarının kesin olmamakla birlikte öğretmene yol gösterdiği ifade edilmektedir. Seçilen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde teknik ve akademik standartlara uyulması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Ayrıca ölçme sonuçlarının izlenen süreç ile bir bütün olarak ele alınması gerektiği, öğretmen ve öğrencinin aktif katılımıyla gerçekleştirilen çok odaklı ölçme değerlendirmenin esas alınması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018g).

2.1.2.1.6. Matematik Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme

Matematikte başarı ölçülmesinde açık uçlu sorularla birlikte çoktan seçmeli testlere de yer verilmektedir. Çeldiriciler, öğrencilerin yapabileceği hatalara göre oluşturulduğu için çoktan seçmeli testlerle ilgili bir sıkıntı bulunmamaktadır. Hatta, testler ölçmeciye kullanılan aracın güçlük düzeyi, ayırıcılık gücü, geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgi edinme imkanı sunar. Ancak bu durumda öğrencinin düşünme sürecini izleme ve çözüm yoluna ilişkin yöntemlerini gözleme imkanı bulunmamaktadır. (Umay, 1996). Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların ne ölçüde kazandırıldığını belirlemek için ödev, ölçme ve sınıf çalışmalarına başvurulabilir. Matematik konuları arasında ilişki bulunduğu eksikliklerin öğretmenin zaman içerisinde yapacağı sınavlarla belirlenerek giderilebileceğine vurgu

yapılmıştır. Programda davranışın kazandırılıp kazandırılmadığının ölçülmesine yönelik yöntem olarak açık uçlu sorular ve çoktan seçmeli sorular belirtilmiştir (MEB, 1998b).

2005 yılında, davranışçı yaklaşımın yerini yapılandırmacı anlayışın alması programda ölçme ve değerlendirme yöntemlerini de etkilemiştir. Bu durumda alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri, değişen öğretim yöntemleri sonucunda bir ihtiyaç haline gelmiştir (Bekiroğlu, 2004). Eğitim periyodu içerisinde aktif olan öğrenciye değerlendirme sürecini baskı olarak kullanmak doğru yaklaşım değildir. Matematikte bilgi bir önceki konuya dayandığı için ara değerlendirmelere başvurulmalıdır. Kendi çalışmalarını izleyen, objektif değerlendirme yapabilen öğrenciler öz değerlendirmeyi gerçekleştirebilecektir. Böylece öğrenci çalışmalarıyla bütünleşir, matematik formülü ezberlemekten uzak üretken konuma gelir. Öğrendiği matematik bilgilerini hayatına da yansıtabilen öğrencinin öğrendiği bilgi sonuçlarının değerlendirilmesi süreç içinde ele alınmalıdır. Kaygı, öfke durumlarını ortadan kaldıran açık sınav yöntemi bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak yapılmalıdır (Yıldız ve Uyanık, 2004).

Yapılandırmacı eğitim anlayışı, öğrenciyi merkeze aldığından süreç değerlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle programda geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin (yazılı yoklama, kısa cevaplı testler, çoktan seçmeli vb) yanı sıra süreç değerlendirmenin gerçekleştirildiği alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine (proje, performans, portfolyo, öz değerlendirme vb) de yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Böylece öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları, matematiksel süreç becerileri gelişimi, matematiği günlük hayatlarında nasıl kullandıkları dikkate alınarak değerlendirme sağlanmış olur. Programda değerlendirmenin amacı, öğrenme sürecindeki eksikliklerin belirlenerek giderilmesini sağlamak ve değerlendirmeyi sürecin bir parçası haline getirmektir (MEB, 2005d). Süreç odaklı değerlendirme; duyuşsal, bilişsel ve psikomotor becerileri göz önünde bulundurarak bireysel farklılıkları ortaya çıkarmaktadır (Abalı Öztürk ve Şahin, 2014).

Ölçme ve değerlendirmede amaç, öğretim programı uygulanırken öğrencinin gelişim ve öğrenme düzeylerini izlemek ve öğrenme faaliyetlerini öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda uygulayıp kazanımların gerçekleşmesini sağlamaktır. Amacın gerçekleşmesi yönündeki ölçme değerlendirme yöntemi, öğrenciyi süreç içerisinde izleyerek formel bilgi toplamayı ve süreç sonunda informel bazı sorulara cevap vermeyi kapsayarak süreç-sonuç dengesini gözetir (MEB, 2015a).

2.1.2.2. Ülkemizin Katıldığı Uluslararası Ölçme ve Değerlendirme Sınavları

2.1.2.2.1. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

Değişen dünyadaki eğitim, eğitim programları ve öğretim yöntem tekniklerinde de değişim ihtiyacını gerektirmiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD, Organization of Economic Cooperation and Development) tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA, The Programme for International Student Assessment) eğitime ölçme ve değerlendirme aşamasında yardımcı olan bir araştırmadır. PISA sınavının amacı, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta, okul içi ve dışında uygulayabilme yeterliklerini belirleyerek bu bilgileri kullanabilmelerini sağlamaktır. PISA, öğrencilerin öğrendiği bilgi türünden ziyade, öğrendiği bilgilerle ne yapabildiklerine odaklanmaktadır (OECD, 2013). 2000 yılından beri üç yılda bir gerçekleştirilmektedir. PISA, 15 yaş grubu öğrencilerini hedef almaktadır (Taş, Arıcı, Ozarkan ve Özgürlük, 2016). Uluslararası çalışmalardan biri olan PISA, ülkenin kendi eğitim durumlarına yönelik problemleri ortaya koyarak, yeni düzenlemeler geliştirmeyi hedefler (Grek, 2009).

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (MEB EARGED, 2005e) Türkiye'nin PISA sınavına 2003 yılından itibaren katılmaya başladığını belirtmiştir. PISA; matematik, fen ve okuma becerilerine ağırlık vermektedir. Bunların yanı sıra öğrenme stratejileri, problem çözme becerileri ve değerlendirilecek konuyla ilgili tutumlara da önem vermektedir. 2000 yılında okuma becerileri, 2003 yılında matematik okuryazarlığı ve 2006 yılında fen okuryazarlığını ağırlıklı olarak inceleyen PISA, ilk dönemini tamamlamıştır (MEB EARGED, 2010b). Okuma becerileri, kişinin hedeflerine ulaşması, bilgi ve potansiyelini geliştirerek toplumsa gelişim amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesi şeklinde tanımlanmıştır. Amaç farklı kaynakların kullanılarak gerçek ile algı arasındaki farkı belirlemektir (OECD, 2019a). Matematik okuryazarlığı, öğrencilerin matematiği günlük hayatta kullanıp zihinsel gelişimlerine özellikle vurgu yapar. Öğrencilerin matematiği formülleştirerek yorumlayabilme ve kapasitelerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Fen okuryazarlığı, öğrencilerin bilimle ilgilenip, bilimsel olgular üzerinde düşünme becerisi şeklinde ifade edilmektedir. Olguları bilimsel ifade etme, bilimsel sorgulama yöntemi oluşturma ve değerlendirme, bulguları bilimsel şekilde yorumlama yeterliliği olarak

tanımlanmıştır (OECD, 2019b). 2009 yılında üç alanla birlikte okuma becerilerine ağırlık veren araştırma, değerlendirme alt başlığında şunları incelemiştir; sahip olunması gereken bilgi, ilgili alana yönelik düşünme aşamaları, problemlere karşı oluşan bağlamlar, öğrenmeye ilişkin düşünceleri (Schleicher, Zimmer, Evans & Clements, 2009). PISA uygulamasında öğrenci başarılarına yönelik bilişsel testlerle birlikte öğrencinin çok yönlü değerlendirilmesine dönük öğrenci, veli ve okul anketleri de uygulanmaktadır. Böylece öğrenci akademik başarısıyla birlikte akademik başarının okul değişkenlerine yönelik etkilerinden bahsedilebilmektedir (Özkan, 2015).

Öğrencilerin PISA’ da elde ettikleri puana göre okuma becerileri açısından neyi başarıp neyi başaramadıklarına dair sekiz yeterlik düzeyi tanımlanmıştır. Alt limit puanı 189 olan 1c düzeyindeki öğrenciler; kısa ve basit cümlelerin anlamını kavrayabilmektedirler. Açık, basit ve somut amaçlar için sınırlı sürede okuma yapabilirler. Alt limit puanı 262 olan 1b düzeyindeki öğrenciler; basit cümlelerin gerçek anlamını değerlendirebilirler. Soru veya metin bilgiler arasında bağlantı kurabilirler. Alt limit puanı 335 olan 1a düzeyindeki öğrenciler; cümlelerin ve kısa paragrafların anlamını anlayabilirler. Bildikleri konulara yönelik metinlerle ilgili bağlantı kurup metinlerin ana fikrini ve amacını anlayabilirler. Alt limit puanı 407 olan 2 düzeyindeki öğrenciler; gerekli bilgilerin açıkça verilmediği durumlarda metin içindeki ilişkileri anlayabilirler. Alt limit puanı 480 olan 3 düzeyindeki öğrenciler açık verilmeyen metinlerin genel anlamını ifade ederler. Kelime veya ifadenin anlamını anlayabilmek için farklı bölümlerdeki bilgileri bir araya getirebilirler. Alt limit puanı 553 olan 4 düzeyindeki öğrenciler; uzun paragrafları anlayarak metni bütün olarak ele alabilirler. Farklı bakış açılarını karşılaştırarak sonuca ulaşabilirler. Alt limit puanı 626 olan 5 düzeyindeki öğrenciler; uzun metinler içerisinde yer alan gizli bilgileri görebilirler. Metinlere dönük çeşitli akıl yürütme yöntemleri kullanabilirler. Soyut ifadeler arasında gerçek ve algı ayrımı yapabilirler. Alt limit puanı 698 olan 6 düzeyindeki öğrenciler; soyut metinleri anlayabilirler. Bilgiyi kullanma amacına yönelik ölçütleri kullanıp bilgileri eş ve zıt yönlerden karşılaştırarak bilgileri bir araya getirebilirler (MEB, 2019a).

Matematik okuryazarlığı kapsamında altı yeterlik düzeyi yer almaktadır. Alt limit puanı 358 olan 1. düzeydeki öğrenciler; gerekli olan tüm bilgilerin verildiği soruların tanımlarını içeren sorulara cevap verebilir. Alt limiti 420 olan 2. düzeydeki öğrenciler; görünenden fazlasını gerektirmeyen durumları yorumlayabilir. Alt limiti 482

puan 3. düzeydeki öğrenciler; basit problem stratejilerine uygun olarak farklı bilgi kaynaklarını kullanıp yorumlayabilir. Alt limit puanı 545 puan olan 4. düzeydeki öğrenciler; gerçek problem durumları ile farklı gösterimler arasında ilişki kurabilir. Farklı bilgi kaynaklarını kullanarak direkt çıkarımlar yapabilir. Alt limit puanı 607 olan 5. düzeydeki öğrenciler; karmaşık problemlere yönelik uygun strateji yöntemlerini geliştirebilir. Bu yönde akıl yürütme becerilerini kullanabilir. Alt limit puanı 669 olan 6. düzeydeki öğrenciler; bilgilerini genelleyerek kullanabilirler. İleri seviye matematiksel akıl yürütme becerilerine sahiptirler. Karşılaşılan problemlere karşı kendi yöntemlerini kullanarak bulgulara ulaşabilirler (MEB, 2019a).

Fen okuryazarlığı kapsamında tanımlanan yedi yeterlik düzeyi tanımlanmıştır. Alt limit puanı 261 olan 1b düzeyindeki öğrenciler; basit olayları ayırt edebilmek için günlük bilgilerini kullanabilirler. Alt limit puanı 335 olan 1a düzeyindeki öğrenciler; basit nedensel ilişkileri saptayabilir ve alt seviye bilişsel işlem verilerini yorumlayabilirler. Alt limit puanı 410 olan 2. düzeydeki öğrenciler; bilgilerini basit deney tasarımında kullanarak sonuna ulaşabilirler. Alt limit puanı 484 olan 3. Düzeydeki öğrenciler; bilmedikleri konu hakkında ipucuyla açıklama yapabilirler. Sorunlar arasında bilimsel olan ve olmayanları belirtirler. Alt limit puanı 559 olan 4. düzeydeki öğrenciler; karmaşık halde bulunan durumları önceki bilgileriyle açıklamaya çalışırlar. Alt limit puanı 633 olan 5. Düzeydeki öğrenciler; soyut bilimlere karmaşık durumları açıklamak için kullanabilirler. Deney tasarımlarını değerlendirmeye yönelik epistemik bilgilerini kullanabilirler. Alt limit puanı 708 olan 6. Düzeydeki öğrenciler; yeni olgular oluşturabilmek için epistemik bilgiler kullanabilirler. Kanıta dayalı olan görüşleri ayırt edebilirler (MEB, 2019a).

2012 yılına kadar kağıt-kalem testi şeklinde uygulanan sınav, 2012 yılında ilk kez bilgisayar temelli uygulamaya imkan tanımıştır. Türkiye, 2015 ve 2018' de bilgisayar tabanlı katılmıştır (MEB, 2017e). Yapılan PISA 2018 sonuçlarına göre Türkiye, 2015 yılına göre okuma becerilerinden 38 puan artışı, matematikten 34 puan artışı ve fen alanında da 43 puan artışı göstermiştir. Okuma becerileri alanında Türkiye gösterdiği performans ile 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada bulunmaktadır. Katılımcı ülke sayısı artmasına rağmen Türkiye, okuma becerileri alanında 50. sıradan 40. sıraya yükselmiştir. PISA 2018'de PISA 2015'e göre okuma becerileri alanında ortalama puanını en çok artıran ikinci ülke Türkiye olmuştur. Türkiye, matematik okuryazarlığı alanındaki performansı ile 79 ülke arasında 42. sırada,

37 OECD ülkesi arasında ise 33. sırada yer almıştır. Katılımcı ülke sayısı artmasına rağmen Türkiye, okuma becerileri alanında 50. sıradan 42. sıraya yükselmiştir. PISA 2018’de PISA 2015’e göre matematik alanında ortalama puanını en çok artıran ülke Türkiye olmuştur. Türkiye, fen okuryazarlığı alanında 79 ülke arasında 39. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 30. sırada yer almıştır. Katılımcı ülke sayısı artmasına rağmen Türkiye, okuma becerileri alanında 54. sıradan 39. sıraya yükselmiştir. PISA 2018’de PISA 2015’e göre fen alanında ortalama puanını en çok artıran ülke Türkiye’dir. Türkiye, PISA 2018’de PISA 2015’e göre performansını her üç alanda da anlamlı ölçüde artıran üç ülkeden biri olmuştur. . Bu sonuçlar, Türkiye’nin her üç bilişsel alandaki performansında da önemli bir iyileşme olduğunu göstermektedir (MEB, 2019a). PISA tarafından elde edilen bilgiler, öğrencilerin hayata hazır duruma gelmelerini geniş kapsamda değerlendirme fırsatı sunar (OECD, 2008). Ayrıca öğrencilerin başarısızlık durumlarına neden olan faktörleri belirlemede önemli yer tutmaktadır (Anıl, 2009).

2.1.2.2.2. Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması ve Değerlendirme

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri araştırması TIMSS (Trend in International Mathematics and Science Study), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından 4. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik matematik ve fen bilimlerinde 4 yıllık aralıklarla düzenlenen bilgi değerlendirme araştırmasıdır. TIMSS’ in amacı, matematik ve fen bilimlerinin gelişimine katkı sağlamaktır. Öğrenci başarılarını gözlemleyip ulusal eğitim sistemlerindeki farklılıkları belirler. 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin geçen süre içerisindeki değişimlerini izleyerek ülke başarısına yönelik değerlendirmeler yapılır (MEB, 2019b). 4. ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere ilk defa 1995 yılında TIMSS, uygulanması yapılmıştır. Türkiye, 1995 ve 2003 yılındaki araştırmaya katılmazken, 1999 ve 2007 yılında sadece 8. sınıf düzeyinde, 2011 ve 2015 yılında ise 4. ve 8. sınıf düzeyinde katılmıştır (MEB, 2016). 4. ve 8. sınıf düzeyindeki sınavlara Türkiye 2019 yılında da katılmıştır (MEB, 2020).

TIMSS eğitim alanındaki performanslara yön verebilmek amacıyla matematik ve fen alanlarına yönelik iki farklı sınıf seviyesinde bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler, eğitim seviyesinin işleyişi ile ilgili yapılacak yeniliklere ve gelişmelere kaynaklık

etmektedir (Mullis, Martin, Foy ve Arora, 2012). TIMSS kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerine yönelik matematik sorularının %30 cebir, %30 sayılar, %20 geometri ve %20 veri ve olasılık şeklinde iken alt öğrenme alanlarına yönelik bu durum zihinsel becerilerin ölçülmesini ifade etmektedir. Sekizinci sınıf düzeyine yönelik fen sorularının ise %37 biyoloji, %20 kimya, %25 fizik, %18 yeryüzü bilimleri şeklindedir. Fen soruları hazırlanırken bilişsel alan boyutları dikkate alınmaktadır (TEDMEM, 2013). 4. ve 8. sınıf matematik ve fen yeterlik düzeyleri şu şekilde tanımlanmıştır; 400- 475 arası alt düzey, 475-550 arası orta düzey, 550-625 arası üst düzey, 625 ve üstü ileri düzey (MEB, 2016). TIMSS değerlendirme çerçevesinde yaş gibi ölçütler önemsendiğinden bu yaş aralığına denk gelen sınıf düzeylerine katılma hakkı verilmektedir (MEB, 2020). TIMSS'e katılan 4.sınıf öğrencilerin yaş ortalaması 10,2 olduğu belirlenmiştir (Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020). Bu yaş grubuna Türkiye' de 5. sınıf öğrencileri dahil olduğu için bu sınıf düzeyinin katılmasına karar verilmiştir. Türkiye 2019 uygulamasında; 4. sınıf düzeyindeki değerlendirmeden 523 puan ile 58 ülke arasından 23. olmuştur. Türkiye' nin bu sınıf düzeyindeki başarısı 2015'e göre 40 puan artmıştır. 8. sınıf düzeyindeki değerlendirmeden 526 puan ile 58 ülke arasından 19. sırada yer almıştır. Türkiye'nin bu sınıf düzeyindeki başarısı 2015'e göre 38 puan artış göstermiştir (MEB, 2020). TIMSS verilerine göre Türkiye kendi başarılarındaki değişimi gözlemleme fırsatı yakalamaktadır. Buna göre programlarda buna uygun değişimlere başvurmaktadır. TIMSS; sınavlara göre başarı durumlarını incelemeyi, başarılı olan ülkelerin nasıl başarılı olduğunu araştırmayı, ülkelerin eğitim sistemlerine göre değişimlerini incelemeyi, ülkelerin eğitime yönelik sorunlarının çözümüne katkı sağlamayı amaçlar (Yılmaz, Koparan ve Hancı, 2016). Böylece ülkeler, daha iyi eğitim verebilme fırsatını yakalamış olmaktadır.

TIMSS, çeşitli problem çözme becerilerini matematiksel olarak değerlendirerek soruların üçte ikisini öğrencilerin akıl yürütme ve uygulama becerilerini kullanmalarına yöneliktir. Her iki sınıf düzeyi için aynı olan bilişsel alanın sınıf düzeylerindeki ağırlığı farklıdır. Sekizinci sınıfta bilme alanı dördüncü sınıfa göre daha az değinilirken, akıl yürütmeye daha çok dikkat çekilir (Mullis ve Martin, 2017). Fen kavramlarını öğrenmede, bilme, uygulama ve akıl yürütme bilişsel alanları her iki sınıf düzeyinde de kullanılmaktadır. TIMSS, bilimsel araştırma için günlük yaşam becerilerini içeren bilim uygulamalarını da değerlendirmektedir (MEB, 2019b).

TIMSS ve PISA, uluslararası geçerliği ve sürekli olması bakımından eğitimde izlenecek süreçlere dayanak oluşturan kanıtlara ulaşmak için değerlendirme aracı olarak görülmektedir. Türkiye gibi akademik başarısını yükseltmeye ihtiyacı olan ülkelere, değerlendirme sonuçları önem taşımaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda ülkeler eğitim sistemlerinde değişim ve gelişimlere başvurabilmektedir (ERG, 2017).

2.1.3. Kademeler Arası Geçiş Sistemlerinde Merkezi Sınavlar

Dünyada birçok ülkede yaygın bir şekilde kullanılan merkezi sınavlar, öğrencilerin ilerideki meslek seçimleri ve eğitim durumları üzerinde etkili olmaktadır (Moses ve Nanna, 2007). Dünya çapında sınavlar; eğitim, endüstri, hükümet ve askeri alan gibi birçok alanda insanların iş bulabilme açısından aracı olmaktadır (Zeidner, 1998). Merkezi sınavlar, öğrencilerin bazı programlara yerleştirilip eğitimlerine devam edebilmeleri, öğretmen performanslarına ve okul başarı düzeylerine yönelik bilgi verebilmeleri açısından alınacak kararlarda temel oluşturmaktadır (Greene, 2011). Merkezi sınavlar, öğrencilerin motivasyonlarını artırıp onlara sahip oldukları bilgi ve beceri bakımından dönüt sağlayan, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmesine fırsat sunan yapıya sahiptir. Ancak bu sınavlardan her zaman olumlu bahsetmek doğru değildir. Eğitimde ulaşılmak istenen hedeflerin test bazında ifade edilmesi, eğitim kalitesinin testlerde aranması merkezi sınavların olumsuz yönü olarak ifade edilebilir (Stecher, 2002). Merkezi sınavlar, belli standartlara göre öğrencinin başarı durumunu belirleyen ve hatta ilerleyen dönemlerde öğrencinin meslek seçimini etkileyen dönüm noktasıdır. Bireyin okul dönemi boyunca gösterdiği başarılarından ziyade sınavda gösterdiği başarı baz alınmaktadır. Böylece birey tamamen sınav odaklı çalışmakta ve bireyin performans, davranış gibi özellikleri geri planda kalmaktadır. Sınav demek bir niteliğin ölçülmesi anlamına geldiğinden, bireyi stres altına alan kavram haline gelmektedir. Öğrencinin iyi bir yere gelmesini isteyen ailesi ve sınavda başarılı olmasından sorumlu tutulan öğretmen de bu stresi beraber yaşamaktadırlar. Bu nedenle merkezi sınavlar; öğretmenleri, velileri ve öğrencileri baskı ve stres altına almaktadır (Jones, Jones, Hardin, Chapman & Yarbrough, 1999). Merkezi sınavların içeriğinde yer almayan derslerin ve okul değerlendirmelerinin arka plana atılmasıyla sınıf değerlendirmeleri öğrenci ve veliler tarafından dikkate alınmamaktadır (Polesel, Dulfer ve Turnbull, 2012; Yılmaz, 2017). Genç (2005), merkezi sınavların öğretmen ve öğrencileri etkileyerek öğretimi yönlendirdiğini belirtmektedir. Aynı

zamanda Üstüner ve Şengül (2004), sınavların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirememelerine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim sistemi içerisinde yer alan sınavlar, ölçme ve değerlendirme yöntemi olmanın yanı sıra seçme yöntemi olarak da tercih edilmektedir. Farklı ülkelerde (Almanya, İtalya, Norveç, İspanya...) sınavın uygulanma şekli farklı olsa da sistemin içerisinde bulunmaktadır (Eurydice, 2012). Sınavlar, ülkelerin eğitim sistemlerine yönelik ölçme ve değerlendirme aşamalarında büyük önem taşımaktadır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2012).

2.1.3.1. Farklı Ülkelerde Ortaöğretime Geçiş Sistemleri

2.1.3.1.1. Singapur'da Ortaöğretime Geçiş Sistemi

Öğrencilere bütüncül olarak ve geniş tabanlı bir eğitim sunmayı amaçlayan Singapur eğitim sistemi, çok kültürlü eğitimle birlikte çok dilli eğitimi özelliklerine sahiptir. Tüm öğrenciler dünya üzerinde kabul görmüş İngilizce'yi çift dilli eğitimden dolayı öğrenmektedirler. Bununla birlikte Tamil, Malay ve Çince dillerini, kendi kimliklerini, geleneklerini, kültürlerini ve değerlerini koruduklarını düşünerek öğrenebilirler (Luke, Freebody, Shun & Gopinathan, 2005). Gelişen ve değişen teknoloji dünyasına uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirebilmek temel amaçtır. Bireysel farklılıklarının farkında olan, toplumsal sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirebilmek eğitim sisteminin amaçlarıdır (Bayırlı, 2020). Singapur Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin doğru ve yanlış ayırt edebilen, etkin iletişim bağı kurarak eleştirel düşünebilen, öz denetimli, pratik ve sorumluluk sahibi olan bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. Okul öncesi eğitimin 3 yaşında başladığı ve 3 yıl devam ettiği programda, her yaşa yönelik günlük yaşamla ilişkilendirilmiş, İngilizce, matematik, fen alanlarına becerileri kapsayan bir program uygulanmaktadır (Jensen, 2012). 3 yıllık bu program Nursey, Kindergarden 1, Kindergarden 2 olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır (Kaytan, 2007). 1., 2., 3. ve 4. sınıfları kapsayan temel evre ile 5. ve 6. sınıfları kapsayan yönlendirme evresi temel eğitimin bölümlerini oluşturmaktadır. Nitelikli İngilizce, ana dil ve Matematik öğretiminin sağlanması esastır (Bayırlı, 2020). Öğrenciler temel eğitim sonunda temel evrede eğitim aldıkları derslere yönelik kazanımları ölçen bir değerlendirmeye alınırlar. Sınav sonuçlarına göre öğrenciler; sınav sonuçlarıyla birlikte veli, okul müdürü ve

öğretmenlerinin etkisiyle oluşturulmuş üç dil grubu olan EM1,EM2 ve EM3 gruplarına dağıtılırlar. Gruplarda aynı programlar farklı seviyelerde sunulur (Bakioğlu, 2014; Akt: Bayırlı, 2020). 6. sınıfın sonunda öğrenciler, kendi seviyelerine uygun ortaöğretim programına yerleşebilmek için “İlköğretimi Bitirme Sınavı” na (Primary School Leaving Examination-PSLE) girerler. Sınavda İngilizce, Ana Dil, Fen ve Matematik sorularına yer verilir. İsteğe bağlı ileri ana dil sorularına da yer verilmektedir (Kaytan, 2007). Bu sınavdan sonra öğrencilerin hangi kademe ve türlere devam edeceğine karar verilir (Bayırlı, 2020).

2.1.3.1.2. Japonya’da Ortaöğretime Geçiş Sistemi

Japonya’ da eğitim sistemini okul öncesi, 6 yıl ilkököl, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve genel olarak 4 yıldan oluşan üniversite eğitimi oluşturmaktadır. İlkokul ve ortaokul eğitim süresini kapsayan 9 yıllık eğitim zorunludur (İpek, 2001; Akt: Ekinci, 2010). Okulöncesi eğitimi alan çocuklara, bedensel ve zihinsel gelişimlerini sağlayacak sağlıklı bir eğitim ortamı sunmak temel amaçtır. 3-4-5 yaşındaki çocuklara bir yıl ile üç yıl arası değişen kurslar verilir. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı için bulunan entegre merkezler anaokullarının işlev ve özelliklerine sahip olmakla birlikte yerel topluluklar için çocuk yetiştirme destek hizmeti sağlar. Okulöncesi eğitimi alan öğrencilerin okula uyumu sağlanmakla birlikte sosyalleşme ve kuralara uyma faaliyetlerine yer verilmektedir. Zorunlu eğitimin başladığı 6 yıllık ilkököl döneminde öğrencilere, zihinsel ve fiziksel gelişimlerini sağlayan eğitimin verilmesi ve üst sınıflara hazırlanması amaçtır. İlkokuldan sonra devam eden ilkököl eğitimi temele alan 3 yıllık ortaokul süreci, öğrencinin gelişimine uygun eğitimi içerir (MEXT, 2004). Ortaokulların amacı, öğrencilerin bireysel farklılıklarının farkına varmalarını sağlayarak çok yönlü gelişmelerini sağlamaktır (Karsak ve Gülhan, 2018). İlkokula göre akademik dersler yoğunlaştırılarak sorumluluğun arttırıldığı dönemdir. Sınıfta kalma uygulaması bu aşamada bulunmamaktadır (Ekinci, 2010). Öğrenciler liseye devam edebilmek için liseye giriş sınavlarına girmek zorundadırlar. Sınav sonuçlarına göre alınacak puanlar, öğrencilerin nitelikli okullarda eğitim almasında etkilidir. Mart ayında Bölge Eğitim Kurulları tarafından yapılan sınav ile liseye geçiş sağlanmaktadır. Aynı sınav devlet liseleri tarafından uygulanırken, bölgesel ve yerel yapıya göre farklılıklar oluşabilmektedir. Japonca, İngilizce ve Matematik alanlarını içeren sınava bazı yönetimler tarafından Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler alanları da ilave edilmiştir. Ortaokul kademesindeki 3 yılı içeren soruların yarısını son sınıfın konuları

oluşturmaktadır. Genellikle bir liseye başvurabilen öğrencilerin seçilmesi, sınavdaki başarı ve derecelerine göre yapılmaktadır (Karsak ve Gülhan, 2018).

2.1.3.1.3. İsviçre’de Ortaöğretime Geçiş Sistemi

İsviçre, merkezi olmayan bir eğitim sistemine sahip federal ve çok dilli bir ülkedir. Eğitimin birincil sorumluluğu 26 Kanton' a (eyalet) aittir. Kantonlar zorunlu eğitimden sorumluyken, Kantonlar ve Federal Hükümet zorunlu eğitim sonrası (genel eğitim okulları, mesleki ve mesleki eğitim ve öğretim, üniversiteler) sorumluluklarını paylaşırlar. Ademi merkezîyetçilik, kantonların ve belediyelerin eğitime yapılan kamu harcamalarının %90'ını finanse etmesi gerçeğine yansır. Eğitimin ilk aşaması olarak EÇEB olarak ifade edilmektedir. Çeşitli çocuk bakım tesisleri ve hizmetleri (*Kindertagesstätten / kreşler / nidi d'infanzia [gündüz bakım merkezleri] ve Tagesfamilien / familles de jour / famiglie diurne*) yanı sıra özel kişilerin (örneğin büyükanne ve büyükbabalar, komşular, komşular, çocuklar) bakımı gibi resmi olmayan bakım düzenlemeleri vardır. İlköğretim düzeyi (Primarschule) iki yıllık anaokulunu (Kindergarten) veya bir ilk öğrenme döngüsünü içerir ve sekiz yıldan (Ticino Kantonunda yedi yıl) oluşur. Alt orta seviye (*Sekundarstufe I / Secondaire I / scuola media*) üç yıl sürer (Ticino Kantonunda dört yıl). Alt orta öğretimde farklı performans seviyelerinde (izleme) öğretim gerçekleştirilir. Öğrenciler zorunlu eğitimi 15/16 yaşında tamamlarlar. İlkokul öğrencileri entelektüel, yaratıcı, fiziksel ve sanatsal yeteneklerini geliştirir. Temel beceriler ve kültürel kimlik ile kendilerine, çevreye, hemcinslerine ve topluma karşı bir sorumluluk duygusu geliştirirler. Böylece ortaöğretim düzeyinde öğrenmeye ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlanırlar. İlköğretim düzeyinde farklı gelişim aşamalarında olan, farklı yeteneklere, sosyal ve dilsel geçmişe ve farklı davranışlara sahip öğrenciler aynı sınıflara katılırlar. Yeteneklerin ve kültürel kökenlerin bu heterojenliği, okulları önemli zorluklarla karşı karşıya bırakmaktadır. Okullar, uygun önlemlerle ortak bir öğrenme deneyimi sağlar. Zorunlu eğitim sırasında tüm öğrencilerin temel eğitim alması gereken alanlar; diller, matematik ve doğa bilimleri, sosyal bilimler ve beşeri bilimler, müzik, sanat, tasarım, egzersiz ve sağlıktır. Gerekirse kantonlar ve okullar ek eğitim alanları ekleyebilir. Öğrenci değerlendirmesi (Schülerbeurteilung), karşılaştırmalı sınavlar, karşılaştırmalı performans testleri, zorunlu eğitimi desteklemeye yönelik değerlendirme araçları ilköğretim düzeyine yönelik yorumlarda bulunabilir. Zorunlu eğitimde ulusal bir okul bitirme sınavı yoktur ve dolayısıyla ülke çapında karşılık gelen bir okul bitirme sertifikası da yoktur. Birkaç

kanton, alt orta öğretimin sonunda, bazen sadece bireysel okul türleri veya performans düzeyi gruplarında, temel derslerde bir final sınavı gerçekleştirir. Ortaöğretim düzeyinden lise düzeyine geçişi optimize etmek amacıyla, bazı kantonlar zorunlu eğitimin sonunda bir bitirme sertifikası getirdi. Bunun gösterge olması amaçlandığından seçici amaçlar için kullanılmaz. Bitirme sertifikası, sahiplerine otomatik olarak eğitimin bir sonraki aşamasına, yani zorunlu lise sonrası lise türlerine girme hakkı vermez. Amaç, sonraki mesleki eğitim ve öğretim kurumlarının (VET) ve lise düzeyindeki okulların, bireysel öğrencilerin yetenekleri hakkında karşılaştırılabilir bilgiler alırken aynı zamanda zorunlu eğitimin son yılında motivasyonu korumaktır (Eurydice, 2013).

2.1.3.1.4. Almanya’da Ortaöğretime Geçiş Sistemi

Almanya’da zorunlu eğitim; 9 yıl tam zamanlı, 3 yıl da yarı okul yarı mesleki eğitim olmak üzere 12 yıldır. Zorunlu eğitimden sonra ortaöğretim düzeyinde tam zamanlı bir genel eğitim okuluna veya meslek okuluna devam etmeyen gençlerin yarı zamanlı eğitime devam etmeleri gerekir. Bu süre genel olarak üç yıldır. Zorunlu eğitime dahil olmayan okul öncesi eğitim, anaokulları (Kindergarten) tarafından verilmektedir. 6 yaşına kadar eğitimi kapsar. Okul çağına başlama yaşına gelmesine rağmen uygun gelişime sahip olamayan bireylere yönelik özel eğitim veren Schulkindergarten ve Vorklassen okulları yer almaktadır. Zorunlu eğitimin başladığı ilköğretim düzeyi 6 yaşında başlamaktadır. İlköğretim düzeyindeki genel okul türü, tüm okul çağındaki çocukların gittiği Grundschule adı verilen 1'den 4'e kadar olan sınıfları kapsayan ilköğretimdir. Berlin ve Brandenburg'da ise Grundschule, 1'den 6'ya kadar olan sınıfları kapsamaktadır. Yaşam boyu öğrenme ve kültürün bağımsız olarak benimsenmesi için temel oluşturan dilbilim ve matematik alanlarına yönelik yetkinlik sağlamak amaçtır (Eurydice, 2013). Kademe I ve kademe II yi kapsayan ikinci basamak, zorunlu eğitim kapsamındadır. Eğitim süresinin değiştiği bu aşama genel olarak dört yıldır (Eurydice, 2010). İlkokuldan ortaöğretime geçiş hemen sağlanmamaktadır. Beşinci ve altıncı sınıflar yönlendirme dönemi olarak belirtilmiştir (Schmidt, Blömekeve Tatto, 2011; Akt. Sözen ve Çabuk, 2013). Akademik başarılar ve öğretmen görüşleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin akademik ve mesleki ortaokullara yönlendirilmesi söz konusudur. Böylece ortaöğretimin ikinci kademesine geçerler. İkinci kademe; Hauptschule, temel eğitimin verildiği dokuzuncu ve onuncu sınıfa kadar devam eden okul türüdür. Okuldan mezun olanlar meslek okullarına devam edebilirler. Realschule, onuncu sınıfa kadar devam eden (eyaletlere göre farklılık gösterebilir), meslek liselerine geçişte rol oynayan okul

türüdür. Hauptschule okuluna göre daha fazla meslek seçebilme imkanı sunmaktadır. Gymnasium, 5-13. sınıf aralığını kapsayan üst düzey okul türüdür. Bu okuldan sonra öğrenciler genellikle üniversite eğitimine devam etmektedirler. Gesamtschule, Gymnasium'un üst basamağı olan okul türünden tüm diplomalar alınabilmektedir (Sözen ve Çabuk, 2013). Ortaokullarda farklı okullara yönlendirilen öğrenciler, lisede de mezun oldukları okullara göre yönlendirilmektedir. Devam edilecek okullara karar vermede okul, aile görüşleri etkilidir. Bir bitirme sınavı söz konusu değildir (Eurydice, 2010).

2.1.3.1.5. Finlandiya'da Ortaöğretime Geçiş Sistemi

Milli eğitim kültürünün temel özelliği, eğitimde fırsat eşitliği sağlamaktır. Okullar arası fark azdır ve eğitim kalitesi ülkenin her yerinde yüksektir. Bireyin öğrenme kalitesini olumsuz etkileyecek herhangi bir durum bulunmamaktadır. Eğitim sisteminin temelinde sorumluluk ve güven vardır (Eurydice, 2013). Hayatın her aşamasında yaşam boyu öğrenme esastır. 0-6 yaş grubunu kapsayan okul öncesi eğitim, kreş ve özel yuvalarda eğitim imkanı sunmaktadır. Okul öncesi eğitim, temel eğitim ve ortaöğretim ücretsiz olup okul servisi, yemek ve kırtasiye giderleri eğitim için ayrılan bütçeden karşılanmaktadır (Aras ve Sözen, 2012). Zorunlu eğitim 7 yaşında başlar ve 9 yıl sürer. Temel eğitim (ISCED 1-2), 1.-9. sınıfları içine alan tek bir yapı sisteminde sağlanır. Temel eğitimde ulusal sınav yoktur. Fin eğitim sisteminde sadece ulusal sınav, genel lise eğitiminde yeterlilik sınavıdır. Sonuç olarak, temel eğitimde tüm öğrenci değerlendirmeleri öğretmenler tarafından yapılır. Temel Eğitim Kararnamesine göre değerlendirme ilgili sınıf veya branş öğretmeni tarafından yapılır. Davranış, sınıf öğretmeni tarafından veya bir öğrencinin birden fazla öğretmeni varsa, bu öğretmenler tarafından ortaklaşa değerlendirilir. Çekirdek müfredatta öğrenci değerlendirmesi iki türe ayrılır; çalışmalar sırasında değerlendirme ve son değerlendirme. Her ikisinde de genel değerlendirme ilkeleri izlenir. Bu ilkeler ulusal çekirdek müfredatta verilmektedir. Her öğretim yılı sonunda öğrencilere bir rapor verilir. Temel eğitim müfredatını tamamladıktan sonra öğrenciye temel eğitim sertifikası verilir. Temel Eğitim Yasasına göre öğrenci değerlendirmesi, öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmenin yanı sıra çalışmaya rehberlik etmeyi ve teşvik etmeyi amaçlar. Öğretmenlerden gelen sürekli geribildirim, öğrencileri olumlu bir şekilde desteklemeli ve yönlendirmelidir. Öğretmenler, değerlendirme ve geri bildirim yardımıyla öğrencilerin ilerlemelerinin farkına varmalarına rehberlik eder. İyi değerlendirme kültürü, okul ve ev arasındaki

işbirliğini içerir. Öğrenciler ve velileri, öğrencilerin gelişimi hakkında yeterince sık aralıklarla bilgilendirilir. Değerlendirme kriterleri öğrencilere ve velilerine bildirilir (Eurydice, 2013).

2.1.3.1.6. Danimarka’da Ortaöğretime Geçiş Sistemi

Danimarka’da eğitim sistemi, tüm bireylerin bilgi toplumunda aktif rol alabilmesine ve gelişimine katkı sağlayacak bilgi ve yeterlilikler edinmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Eğitim herkese açıktır ve genellikle ücretsizdir. Danimarka'nın kapsamlı bir okul sistemi olan Folkeskole, zorunlu eğitimin tamamını kapsayan ve tek bir yapı içinde bütünleşmiştir. Eğitim 6 ile 16 yaş arasında zorunludur. Zorunlu eğitim, bir okul öncesi yılı (0. sınıf) ve dokuz okul yılı (1-9. sınıf) olmak üzere on yıllık ilköğretim ve ortaöğretimden oluşur. Onuncu sınıfla zorunlu eğitimin uzatılması mümkündür ancak bu isteğe bağlıdır. İlk ve orta öğretimin ardından öğrenciler istedikleri eğitim yolunu seçmekte özgürdürler. Özetle, seçim akademik yönelimli genel lise eğitim programları ile orta mesleki eğitim programları arasındadır. Tek yapı eğitim sisteminde değerlendirme; öğrenci planları, ulusal testler, sınavlar, genel yeterlilik olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Öğrenci planı, öğrencinin akademik düzeyi ve genel gelişimi hakkında öğrenci, öğretmenler ve veliler arasında iletişim kurmak için bir araçtır. Öğrenci planı, öğrencinin öğrenme sonucunu sistematik olarak değerlendirmek ve takip etmek için kullanılır. Form 0'dan (okul öncesi sınıf) 9'a kadar tüm öğrencilerin, öğrencilerin öğrenme çıktılarının sistematik, sürekli bir değerlendirmesini, izlenmesini ve iyileştirilmesini destekleyen bir öğrenci planı vardır. 8. sınıftan itibaren planın amacı, öğrencilerin eğitim seçimlerini netleştirmek ve onları bir üst orta öğretim programına hazırlamaktır. Form 8 ve 9'daki öğrenciler için öğrenci planı aşağıdakileri içerir (Eurydice, 2013):

- Öğrencinin hangi lise eğitim programına başvuracağını planlama,
- Öğrencinin 9. sınıftan sonra bir lise eğitim programına başlayıp tamamlama için gerekli sosyal, kişisel becerilere sahip olup olmadığına dair bir değerlendirme,
- Bir öğrenci “üst orta öğretim programına hazır değil” olarak değerlendirilirse, plan öğrencinin geleceği ve daha fazla gelişimi ile ilgili olarak başlatılacak önlemleri tanımlama.

Ulusal testler, öğrencilerin ikinci formdan sekizinci forma kadar yedi farklı konuda bilgi ve becerilerini test eder. Testlerin amacı, öğrencilerin akademik düzeylerinin daha iyi bir genel değerlendirmesini sağlamaktır. Folkeskolen (ilk ve orta öğretim okulu) Yasası, sınavların; bitirme sınavı ve 10. form sınavları olmak üzere iki farklı düzeyde yapıldığını belirtir. Ülke genelinde tekdüzeliği sağlamak için tüm sınavlarda standart kurallar geliştirilmiştir. Bu nedenle, yazılı sınavlar ulusaldır ve merkezi düzeyde puanlanır. Genel yeterlik notları, form 8 ve 9'da yılda en az iki kez verilir. Yeterlik notları tüm sınav konularında verilir. Eğitim-öğretim yılının son notları, yazılı sınavlardan hemen önce verilir ve öğrencilerin o andaki konudaki yeterliliğini ifade eder. 9. ve 10. formda, zorunlu bir proje ödevi öğrencilere disiplinler arası bir projeyi tamamlama ve sunma fırsatı verir. Proje ödevi, içeriğin, çalışma sürecinin ve sonucun sunumunun yanı sıra bir not hakkında yazılı bir açıklama ile değerlendirilir. Yazılı beyan, öğrencinin yeteneğinin daha geniş ve daha ayrıntılı bir değerlendirmesini verir. Tek yapı eğitiminde, öğrenciler ilkokul ve ortaokul (Folkeskolen) bitirme sınavını, 9. sınıfta geçtikten sonra sertifika alırlar. Sertifika, öğrencinin yıl sonu notları da dahil olmak üzere katıldığı eğitim faaliyetleri hakkında bilgi içerir. Ayrıca, puanla ifade edilen bitirme sınavlarında yapılan değerlendirmeye ve puan verilmeyen konularda yazılı açıklamalara ilişkin bilgileri içerir. Akademik yönelimli genel lise eğitimi programları sunan kurumlar, eğitim odaklarına göre STX/HF, HHX, HTX olmak üzere farklılık gösterir. Alt orta öğretimin ilgili öğretimini almış ve öngörülen sınavları geçen tüm öğrenciler, genellikle kendi seçtikleri bir üst orta öğretim programına devam edebilirler. Ancak, genel lise programlarına erişim tamamen açıktır. STX, HHX veya HTX programlarına kabul edilebilmesi için öğrencinin aşağıdaki özelliklere sahip olması gerekir:

- Dokuz yıllık Danimarka temel eğitimini (Folkeskole) veya ilgili diğer öğretimi tamamlamak,
- İlk ve ortaokul zorunlu bitirme sınavını tamamlamak,
- Fransızca veya Almanca olarak iki ila dört yıllık hazırlık çalışmalarını tamamlamak,
- Öğrencinin öğretim yılı sonunda yıl sonu notlarında minimum beş puan ortalaması elde etmek,

- Önceki okul düzeyine göre bir üst orta eğitime devam etmeye hazır olarak değerlendirilerek öğrencinin kişisel, pratik ve sosyal becerilerine ilişkin genel bir yargıya dayanmak (Euyrdice, 2013).

2.1.4. Ülkemizde Ortaöğretime Geçiş Sistemi

Eğitim ve öğretimde yapılan ölçme ve değerlendirme, eğitimin neresinde olduğumuzu belirlemek, ortaya çıkan eksiklerimize göre yeni programlar geliştirmek açısından önemlidir. Ülkemizde de eğitim alanında yapılan sınavlar neredeyse ilkokul çağından itibaren başlamaktadır. Aynı zamanda Türkiye’de merkezi sınavlar, eğitim kalitesini ölçmekten çok öğrencilerin seviyesine göre belli okullara yerleştirilmesini esas aldığı için eleştirilmektedir (Kutlu, 2003). Ortaöğretime geçiş aşamasında yapılan sınavlar, liselerin çeşitliliğine yol açmıştır (TED, 2010). Tüm bu eleştirilere rağmen öğrenci ile ilgili verilecek temel kararları içermesi bakımından sınav şarttır. Sınavsız eğitim olmayacağı için asıl olan sistemin iyi bir yapıya sahip olması gerektiğidir (Büyüköztürk, 2016).

Geçmişten günümüze ülkemizde yapılan merkezi sınavların genel hedefleri; okulu ihtiyaçları karşılayan bir kurum haline getirmek, sınavı merkeze almaktan ziyade öğrencinin üst düzey becerilerinin gelişimini sağlamak, eğitimi gerçek yaşama geçirmek, fırsat eşitliği sunarak öğrencilerin sanatsal ve sportif faaliyetlere katılımını sağlamaktır (ERG, 2017). Ancak sonuç odaklı olan merkezi sınavlar, hem bu hedeflerle hem de günümüz eğitim anlayışı olan yapılandırmacılık ile de ters düşmektedir. 2005 yılından itibaren benimsenen bu anlayışla süreç değerlendirilmesi esas alınarak birçok ölçme aracı geliştirilmiştir. Ancak uygulamada bu durum, başarı değerlendirmesiyle sınırlı kalmaktadır (Gültekin, 2004).

Türkiye’de uygulanan sınavların temeli 1955 yılında yapılan Maarif Koleji öğrenci seçmelerine dayanmaktadır. 1997-1998 yılına kadar devam eden bu uygulama, beşinci sınıftan sonra ortaokula geçiş sağlamaktadır (Güven, 2010; Özkan, 2017; Akt: Kuzu, Kuzu, Gelbal, 2019). 1975 yılında ortaokul ve lise kısımlarının her ikisini de içinde barındıran okul Anadolu Liseleri olarak isimlendirilmiştir (MEB, 1975). 1998 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim ile ortaöğretimde merkezi uygulama gerçekleştirilmiştir. Liselere Giriş Sınavı olarak adlandırılan uygulama Anadolu ve Fen Liselerine giriş için uygulanmaktadır. Sınavda başarı gösteremeyen öğrenciler de bu liseler dışındaki diğer liselere devam edebilmektedir. Askeri liseler, Polis Koleji ve özel

okullar ise bünyesine alacakları öğrencileri seçmek için kendi sınavlarını yapmaktadır. Liselere Giriş Sınavı'nın yerini daha sonrasında Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) aldı. 100 sorudan oluşan OKS' nin içeriği de Liselere Geçiş Sınavı'nda olduğu gibi Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinden oluşmaktadır. Sınav tek oturumda gerçekleşmektedir (MEB, 2002). Ortaöğretim Kurumlar Sınavı ile Liselere Geçiş Sınavı benzer olmakla birlikte aralarındaki fark, öğrenci alan kurumlarda kapsam genişliğine gidilmesidir (MEB, 2005f). OKS' nin öğrenciler ve onların aileleri üzerinde olumsuz psikolojik etki bıraktığı, bilgi seviyesini yeterince ölçemediği gibi gerekçelerle kaldırılmasına karar verilmiştir (Gür ve Çelik, 2009). Ortaöğretim kurumlarında süreç odaklı değerlendirme yapılmak istenmesinden dolayı 2008 yılında Seviye Belirleme Sınav (SBS) sistemi getirilmiştir (Taşkın ve Aksoy, 2021). 6., 7. ve 8. sınıflarda yapılan sınav ile öğrencilerin sorumlu oldukları öğretim programında belirtilen kazanımlara ulaşip ulaşamadıklarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2008). İlerleyen süreçte amacına ulaşamayan sistemin kademeli olarak kaldırılacağı ve sadece 8. sınıflarda yapılacağı duyurulmuştur (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). 2013-2014 eğitim öğretim yılında 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) açıklanarak aynı yıl uygulanmaya koyulmuştur (Şad ve Şahiner, 2016). MEB (2013b) tarafından TEOG sisteminin amaçları; öğrencinin öğretmen ve ailesi ile ilişkilerini kuvvetlendirmek, eğitim sürecinde öğretmen ve okulun etkisini artırmak, sınav kaygısını sürece yaymak, öğretmenin süreçteki etkisini artırarak öğrencilerin dış kaynaklara ihtiyacını azaltmak, ülke genelinde tüm öğrencilere aynı müfredatın aynı zamanda uygulanmasını sağlamak, öğretim programlarının uygulanarak öğrencilerin tarafsız değerlendirilmesini sağlamak, süreç odaklı değerlendirmeyi sağlamak, tek sınav psikolojisinin öğrenci üzerindeki olumsuz etkisini ortadan kaldırarak öğrenciye telafi imkanı sağlamak, öğrencinin ders dışı faaliyetlere (sportif, kültürel ...) katılımını sağlamak şeklinde belirtilmiştir. TEOG sisteminin içerisinde Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi şeklinde altı ders yer almaktadır. MEB tarafından yapılan sınav, her dönem iki yazılısı olan derslerin ilk, üç yazılısı olan derslerin ikinci yazılısı yerine geçmekteydi. Sınavlar, iki güne yayılarak yapılmaktadır. Her öğrencinin kendi okulunda sınava gireceği sistemde, öğrencilerin sınava girememesi durumunda mazeret sınavı imkanı bulunmaktadır. TEOG sınavının öğrencilere zorunlu tutulan bir sınav olmasından dolayı stresi artırdığı, öğrencilerin psikolojik ve sosyal durumlarını etkilediği, öğrencileri dış kaynaklara

yönlendirerek fırsat eşitsizliğine yol açtığı gerekçeleriyle kaldırılması yoluna gidilmiştir (Yalçın, 2019). Ayrıca Türkiye'nin TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlarda elde ettiği sonuçlara bakılarak yeterli düzeyde başarıya sahip olamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebebi, bu sınavlarda yer alan soru türleriyle öğrencilerin daha önceden karşılaşmamış olmaları dolayısıyla bu tür sorulara alışık olmamaları şeklinde ifade edilmiştir (Aydoğdu İskenderoğlu ve Baki, 2011). Bu nedenle öğrencilerin TIMSS ve PISA gibi sınavlarda yer alan sorularla benzerlik gösteren soruların yer aldığı bir sisteme ihtiyaç duyulmuştur (Kablan ve Bozkuş, 2021).

2.1.4.1. Liselere Geçiş Sistemi (LGS)

2017-2018 eğitim öğretim yılında "Veli Tercihine Bağlı Serbest Kayıt Sistemi" adı verilen sistem ile öğrencilerin buldukları ikametlerine yakın beş liseyi seçebilme çalışmaları yapılmış ve her yönden üstün, ayırt edici özelliğe sahip olarak belirlenen okullarda eğitim görme arzusu olan öğrenciler için de isteğe bağlı merkezi sınava girme sistemi getirilmiştir (Yenen, Kartal ve Bulut, 2018). Bu kapsamda öğrencilerin sınava girmeleri zorunluluk olmaktan çıkarılmıştır. Böylece 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Merkezi Sınava tabi tutarak öğrenci alacak olan ortaöğretim kurumları sınavı bir diğer isimle Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ilk kez uygulanmıştır. Kuzu, Kuzu ve Gelbal (2019) Liselere Geçiş Sisteminin özelliklerini şu şekilde özetlemiştir:

- Merkezi Sınav Sistemi olarak isimlendirilen sınav sistemi ile nitelikli olarak belirlenen okullara öğrenci seçebilmek için sabah oturumu (sözel bölüm) ve öğlen oturumu (sayısal bölüm) olmak üzere sınavın iki oturumda yapılmasına karar verilmiştir.
- LGS sisteminde sözel bölümde öğrencilere; 20 soru Türkçe, 10 soru T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, 10 soru Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve 10 soru Yabancı Dil olmak üzere toplam 50 soruya 75 dakika süre verilmiştir. Öğlen oturumunda ise; 20 soru Matematik ve 20 soru Fen Bilimleri olmak üzere toplam 40 soruya 60 dakika süre verilmiştir. Ancak sayısal bölümde boş bırakılma oranı fazla olduğundan 2019 yılında bu süre 80 dakikaya çıkarılmıştır.
- Derslerin ağırlık katsayıları ise Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe için 4 olarak belirlenirken, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil için 1 olarak belirlenmiştir.

- Sınava giren öğrencilere toplamda 15 tercih hakkı sunulacaktır. Bu tercihlerin beş tanesini sınavla öğrenci alan okullar, beşini adrese dayalı öğrenci alan okullar, diğer beşini de pansiyonlu okullar oluşturulmaktadır. Sınava girmeyen öğrencilere sunulan 10 tercih ile öğrenciler sınavla öğrenci alan okulları listelerine alamayacaktır.
- Tercih yapmayan veya tercihlerine yerleşemeyen öğrencilere açık lise seçenekleri sunulmaktadır.

Öğretmen, uzmanlar ve akademisyenlerin ortak görüşleri doğrultusunda hazırlanan LGS kapsamında öğrencilerin anlayıp yorumlama gücünü, problem çözme, analiz yapma, bilişsel ve eleştirel düşünme becerilerini ölçen sorulara yer verilmiştir (MEB, 2018).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Calp ve Akkaya (2021) yaptıkları çalışmada, öğretmen görüşlerine göre 2018 LGS Türkçe sorularının 2018 Türkçe dersi öğretim programı 8. sınıf kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmedeki yeterliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Türkçe öğretmenlerinin deneyim ve görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu Ağrı ili merkez ve ilçelerinden farklı ortaokullarda görev yapan 58 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ve odak grup görüşmesi tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 2018 öğretim yılı sonunda uygulanmaya konulan 2018 Liselere Geçiş Sınavının (LGS) Türkçe öğretim programı kazanımlarının gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmede yeterli olduğu ancak bazı beceri alanlarına yönelik beceri alanlarının ölçülmesinin ihmal edildiği belirlenmiştir. 2018 LGS’ de ilk kez grafik ve tablo yorumlama sorularına da yer verilmiştir. 2018 Türkçe LGS sorularının ölçmeyi hedeflediği kazanımları incelendiğinde en çok “T.8.3.25 Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımına yer verildiği görülmüştür.

Karakaya, Bulut ve Yılmaz (2020) yaptıkları çalışmada, Türkiye’deki liselere geçişte ortaokul öğrencilerinin girmiş olduğu son iki sınav olan TEOG ve LGS’ ye yönelik fen liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi

amaçlanmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilen çalışma bir durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu fen liselerinde görev yapan farklı branştan 25 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda; TEOG' dan LGS' ye geçilmesinin ardından öğrencilerde bazı durumlara yönelik farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Bu farklılıklar; akademik yaklaşımlar, sınav endişeleri, öğretim sürecindeki ölçme değerlendirme olarak belirlenmiştir. Her iki sınavın soru tarzı, bilgi düzeyi bakımından da farklılıklar barındırmaktadır.

Acar ve Buldur (2020) çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, nicel boyutta tarama nitel boyutta durum çalışması deseni kullanılmıştır. 154 öğretmen nicel boyutun, 10 öğretmen de nitel boyutun çalışma grubunu oluşturmaktadır. Nicel boyutta görüşlerin mezun oldukları fakülte türü, mesleki kıdem ve cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı MANOVA testi ile analiz edilirken nitel verilerin analizinde betimsel analiz esas alınmıştır. Sonuç olarak değişkenlere yönelik anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür.

Erden (2020) çalışmasında, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavlarındaki Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersleriyle ilgili beceri temelli sorulara ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Bu çalışma nitel bir araştırma olarak planlanmış ve olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerindeki okullarda görev yapan 37 Türkçe, 35 matematik, 29 fen bilimleri öğretmeninden oluşmuştur. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Anket formu toplam 9 adet kapalı ve açık uçlu sorudan oluşmuştur. Anket formu, çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere (N = 101) e-posta ve WhatsApp aracılığıyla ulaştırılmıştır. Veriler, betimsel ve içerik analizleri gerçekleştirilerek çözümlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin, LGS sınavlarındaki beceri temelli soruların Türkçe ve matematik dersleri öğretim programlarının kazanımlarıyla uyumlu olmadığını ve Türkçe, matematik ve fen bilimleri derslerinin öğretim programları ile ders kitaplarının beceri temelli sorularla ilgili etkili bir rehberlik sağlamada yeterli olmadığını düşünme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Bulgular ayrıca, öğretmenlerin, uzmanlık alanlarından bağımsız olarak, beceri temelli soruların eğitim ortamlarına etkilerini; yeni öğretim süreçleri, kaynak

eksikliği, okuma alışkanlığı ve hizmet içi eğitim ihtiyacı kavramlarıyla açıklama eğiliminde olduklarını da göstermiştir. Araştırmada, eğitimle ilgili çıkarımlar ve gelecekte yapılacak araştırmalar da tartışılmıştır.

Kuzu, Kuzu ve Gelbal (2019) çalışmalarında TEOG ve LGS sistemlerinin en çok kabul edilen ve edilmeyen özelliklerini; öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine yönelik incelemiştir. Her iki sistem incelenerek olumlu-olumsuz özelliklerine değinilmiştir. Çalışmada hem nicel hem nitel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır, Nicel araştırma kısmında tarama modeli kullanılırken, nitel araştırma kısmında durum çalışması modeli kullanılmıştır. Nicel veriler için 25 maddeye dayalı bir anket, 415 kişiye uygulanarak Fen lisesi niteliğine sahip okullar için en iyi karar olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak adrese en yakın okula kayıt uygulamasının ve sınavın tek aşamada tamamlanmasının doğru olmadığı sonucuna varılmıştır. Nitel veriler de içerik analizi ile incelenerek temaların “sınav koordinatörlüğü”, “sınav sayısı”, “soru dağılımı”, “soru tipi” ve “yerleştirme tipi” olduğu belirlenmiştir. TEOG’ un LGS’ ye göre daha fazla olumlu özellik barındırdığı tespit edilmiştir.

Kızılcapan ve Nacaroglu (2019) yaptıkları çalışmada, sınava tabi tutarak öğrenci alacak olan ortaöğretim kurumlarına yönelik merkezi sınav olan LGS ile ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi araştırmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama deseni kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Malatya ilinde görev yapmakta olan 121 fen bilimleri öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmada örneklem yöntemi olarak uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracını Liselere Geçiş Sınavına Yönelik Görüşler Anketi oluşturmaktadır. Verilerin analizi için betimsel istatistiklere yer verilmiştir. t testi ve tek yönlü varyans analizleri kullanılarak elde edilen bulgulara, katılımcıların alt boyutlarda yer alan maddelere genel anlamda orta düzey katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşleri de dikkate alınarak derslerin yapılandırıcı anlayışa göre planlanıp, üst düzey becerileri geliştirmeye önem verilmesi önerilmiştir.

Baş ve Kıvılcım (2019) yaptıkları çalışmada, Türkiye’ deki merkezi sınavların algılarını metafor analizi yolu ile incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma deseni olan fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırma 372 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla olumsuz metafor ürettikleri görülmüştür.

Çetin ve Ünsal (2019) çalışmalarında merkezi sınavların öğretmen üzerindeki sosyal ve psikolojik etkilerini, öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamalarına yansımalarını incelemişlerdir. Fenomenoloji deseninin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinde merkezi sınavda soru çıkan branş öğretmenlerinden 15 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Merkezi sınavların psikolojik etkileri; baskı ve stres, sosyal etkileri; öğretmenler arası rekabete neden olmaktadır. Merkezi sınavlar; öğretmenlerin mesleki gelişim ve bilgilerini yenileme gibi olumlu etki yapmaktadır.

Çağlar ve Kılıç (2019) çalışmalarında merkezi sınav ile öğretmen yapımı sınavların kapsam geçerlilikleri, öğrencileri aldıkları puanların ilişkileri ve bunların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı bu çalışmada maksimum çeşitlilik yöntemi ile 40 okuldan 1848 öğrencinin öğretmen yapımı sınavları ve merkezi sınav puanları araştırmaya dahil edilmiştir. Nitel veriler doküman analizi ile analiz edilirken, nicel veriler de keşfedici korelasyon yöntemi ve Spearman Brown Korelasyonu, Doğrusal Regresyon, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis yöntemleri ile analiz edilmiştir. Yapılan çalışmada merkezi sınavların puanları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Çalışma sonucuna yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz (2019) çalışmalarında Türkiye’de merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubunu 152 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, kitap yazarlığı ve çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Demirbilek ve Levent (2019) yaptıkları çalışmada, Türkiye’de kademeler arası geçiş ve sınav sistemindeki değişikliklere yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel olan bu çalışma, fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İstanbul ili Çekmeköy ve Sancaktepe ilçelerinde 22 okul yöneticisi ile gerçekleştirilen çalışma verileri içerik analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre yapılan değişiklikler, okul içerisinde planlama sorunlarına, yöneticilerde bilgi eksikliğinin yol açmasına, böylece

yöneticilerde iş yükünün artmasına neden olmaktadır. Ayrıca veliler ve öğrencilerde karamsarlığa yol açan bu durum, güvensizlik ve kaygı oluşumuna neden olmaktadır. Öğretmenlerde ise; olumsuz rahatlama, performanslarında azalma, uyum sorunu yaşama ve ölçmede değişikliğe gitmeye yol açmaktadır. Araştırmada yöneticilerin kademeler arası değişikliklerin ve sınav sistemine yönelik yapılan değişikliklerin öğrenci özellikleri dikkate alınarak fırsat eşitliği içerisinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Müfredatla uyum çerisinde olan, objektif ve kaynağı okul olan bir geçiş ve sınav sistemi olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Özdaş (2019) çalışmasında merkezi yerleştirme sınavlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma olan bu çalışma bir durum çalışmasıdır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen çalışma grubu 2017-2018 eğitim öğretim yılı Mardin ili Kızıltepe ilçesinden beş farklı okuldan seçilen 47 öğretmen ve 60 öğrenciden oluşmaktadır. İçerik analizi ile elde edilen bulgulara göre, öğretmen ve öğrenciler sınav sistemine yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunmuşlardır. TEOG sistemine göre hazırlık yaparken yeni getirilen sınav sisteminin öğrencileri psikolojik olarak olumsuz etkilediği, motivasyonu düşürerek derslere olan ilgiyi azalttığı, sosyalleşmeye olumsuz etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Güler, Arslan ve Çelik (2019) yaptıkları çalışmada 2018 yılında uygulanmaya başlanan LGS' ye yönelik ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 88 öğretmenin katıldığı çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada 8 sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik LGS başarılarını yetersiz buldukları görülmüştür. Uygulanan yeni sistem öğretmenler tarafından soru niteliği olumlu bulunurken alt yapı yetersiz bulunmuştur. Ayrıca soruların zorluk derecelerinin azaltılarak sınav süresinin artırılması da öğretmenler tarafından öneri olarak sunulmuştur.

Biber, Tuna, Uysal ve Kabuklu (2018) çalışmalarında MEB tarafından yayınlanan LGS' de sorulması düşünülen matematik örnek soruları ve yeni sınav sistemi ile ilgili destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alan matematik öğretmenlerinin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu ilinde bulunan 10 ortaokuldan 16 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, nitel araştırma durum çalışması yöntemi ile yürütülmüştür. Veriler içerik analizine göre analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler,

örnek soruları TEOG sorularına göre daha ayırt edici bulmuşlardır. Yeni sınav sisteminin ezbere dayanmadığını, yorum gücünü geliştirdiğini belirtmişlerdir. Fakat bu geçişin hızlı olması ile kaygının arttığını ve motivasyonun düştüğü belirtilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, derslerle ilgili etkinlik önerilerinde bulunulmuştur.

Bakırcı ve Kırıcı (2018) çalışmalarında TEOG sınavı ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Van ilinde farklı ortaokullarda görev yapmakta olan, 10 Fen Bilimleri öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımlarından özel durum yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sonuç olarak, Fen Bilimleri öğretmenleri, TEOG sınavının derse karşı motivasyonları artırdığını, bununla beraber sınavın stres oluşumuna neden olduğunu belirtmişlerdir. Sınavın kaldırılmasıyla stres ortadan kalkmış olsa da yeni sınav sistemi açıklanana kadar öğrenci, öğretmen ve velilerde oluşan belirsizliğin motivasyonu düşürdüğü belirtilmiştir.

Taşkın ve Aksoy (2018) çalışmalarında öğrencilerin ve öğretmenlerin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı çalışma 196 öğrenci ve 77 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmada "TEOG Sistemi Hakkında Öğrenci Görüşleri Ölçeği" kullanılarak verilerin analizinde non parametrik testler kullanılmıştır. Merkezi sınavın olumlu yönleri ve olumsuz yönleri belirlenmiştir. Merkezi sınav öğrenciler için her zaman stres, kaygı ve heyecan oluşturmaktadır.

Ormancı, Çepni ve Ülger (2018) yaptıkları çalışmada ortaöğretime geçiş sınavlarındaki değişikliklere yönelik öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Farklı illerde görev yapan 16 Fen Bilimleri öğretmenin görüşleri alınarak yapılan çalışmada veriler açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile toplanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu çalışmada içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler ortaöğretime geçiş sınavları ile beraber müfredatı yetiştirebilmek için farklı öğretim yöntemlerine yöneldiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Şad ve Şahiner (2016) yaptıkları çalışmada 2013-2014 yılında uygulanmaya başlayan TEOG sınav sistemiyle ilgili öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini incelemiştir. Karma araştırma yöntemi yakınsayan paralel karma desen kullanılmıştır.

Araştırmada nicel kısımda 116 öğretmen, 106 veli ve 193 öğrenci olmak üzere 415 katılımcı, nitel kısımda ise 5 öğretmen, 6 öğrenci ve 6 veli katılımcı ile; nicel kısımda anket uygulaması, nitel kısımda görüşme yöntemi ile veriler elde edilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin okullarında sınava girmeleri, sınavın iki döneme yayılıp mazeret sınavına da yer verilmesi, puanlamada düzeltme formuna yer verilmemesi gibi etkenlerin olumlu düşünce oluşturduğu ancak TEOG sisteminin dersane ve özel okula yönelik ihtiyacı azaltmadığı görüşleri yer almaktadır.

Batur, Başar ve Şaşmaz (2016) yaptıkları çalışmada 2013-2014 yılında ilk defa uygulanan “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş” sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Betimsel tarama modeli olan bu ortaokul öğretmenleri çalışmada 529 öğretmen ve 302 öğrenci örneklemini ifade etmektedir. Çalışmada t testi, tek yönlü varyans analizi, yüzde ve frekans analizine yer verilmiştir. Anketin Alpha güvenilirlik değeri .83 KMO değeri 93 bulunmuştur. Öğrenciler TEOG’u daha olumlu bulmaktadır, erkek öğretmenler ve kadın öğretmenlere göre daha olumlu bulmuştur. Sınava yönelik hizmet alanlar almayanlara göre daha olumlu yaklaşırken sosyo- ekonomik düzey ve kültürel düzey azaldıkça sınava olumlu bakış artmıştır.

Özkan, Satıcı ve Güvendir (2016) yaptıkları çalışmada TEOG sınavının uygulama koşullarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubu 498 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada “TEOG Sınavının Uygulama Koşullarını Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans değerleri ve ki-kare testinden yararlanılmıştır. Sonuç olarak, TEOG sınavına yönelik ders sürelerinin yeterli olduğu ile ilgili öğrenciler sınav uygulanmasına yönelik olumlu görüşler belirtirken sınavın güvenliğine yönelik olumsuz görüşler belirtmişlerdir.

Çağlar (2015) çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığının 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında ilk defa uygulamaya başladığı Ortaöğretim Geçiş Sistemi kapsamındaki TEOG ve öğretmen sınavlarının, kapsam geçerliklerini belirleyip birbiriyle karşılaştırılması, bu sınavlardan alınan puanlarının birbiriyle ilişkisi, öğretmenlerin cinsiyet ve hizmet yılı faktörünün TEOG ve öğretmen sınavı puanları ve öğretmen sınavları kapsam geçerlikleri üzerindeki etkisi, öğretmen sınavları kapsam geçerliklerinin TEOG ve öğretmen sınav puanları üzerinde yordayıcı bir etkisinin olup olmadığı durumlarını analiz etmek amaçlamıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya, Düzce ili

genelindeki okullardan maksimum çeşitliliği sağlamak için bir önceki yılın SBS puanları dikkate alınarak tabakalı örneklem yoluyla 40 okul seçilmiş, bu okullar dahilinde nitel çalışma için 40 öğretmenin matematik dersi 1. sınav örneği, nicel çalışma için 1848 öğrencinin TEOG ve öğretmen sınavı puanları ile öğretmenlerinin cinsiyet ve hizmet yılı bilgileri dahil edilmiştir. Bu betimsel araştırmanın verileri, hazırlanan belirtke tablosu, soru-kazanım tablosu, sınav kazanım tablosu, kişisel bilgi formu ve not çizelgesi veri toplama araçları ile toplanmış, nitel veriler için doküman incelemesi tekniği ile durum çalışması yapılmış, nicel veriler için keşfedici korelasyon yöntemi ile Spearman Korelasyonu, Doğrusal Regresyon, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis teknikleri kullanılmıştır. Buna göre sınava yönelik çeşitli değişkenler açısından araştırmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Buyruk (2014) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin girdiği merkezi sınavların öğretmen performansına yönelik nasıl işlem gördüğünü belirlemeyi ve öğretmen görüşlerinden hareketle eğitimde performans değerlendirmeye dönük analiz yapmayı amaçlamıştır. Nitel çalışma olan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, eğitimde uygulanan merkezi sınavların performans göstergesi olarak işlem gördüğü, rekabete yol açtığı, baskı oluşturduğu belirlenmiştir.

Öztürk ve Aksoy (2014), yaptıkları çalışmada 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanan temel eğitimden ortaöğretime geçiş sisteminin, bu sınava girecek olan 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamışlardır. 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri ile, sistemin toplum üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu Ordu ili merkezinde bulunan 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasıdır. Kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemi ile açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmacıların çoğunun sistemi ve ortak sınav uygulamasını olumlu bulduğu görülmüştür. Ancak sistemin ve ortak sınav uygulamasının bazı aşamalarda sorunlarla karşılaştığı görülmektedir. Bu sorunlara yönelik öneriler sunulmuştur. Öğrenci görüşleriyle belirlenen sorunlar ve çözüm önerilerine yönelik, eğitim politikası içerisinde yer alanların duyarlılık göstermesinin sisteme fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Oryaşın (2012) çalışmasında 6., 7. ve 8. sınıf kitapları ve öğretim programları ile Liselere Giriş Sınavlarındaki soruların uygunluğunu saptamayı amaçlamıştır. İlk Bölümde, Liselere Giriş Sınav sistemi hakkında bilgiler ayrıca ana dili eğitiminin önemi, nitelikleri, amaçları ve sorunları ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde, tez konusu ile ilgili yayınlar araştırılmıştır. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi üzerinde durulmuştur. Dördüncü bölümde, Liselere Giriş Sınavlarındaki (1990-2009) ses bilgisi ve biçim bilgisi sorularının konu alanlarına göre ilköğretim ikinci kademe 1981 ve 2005 tarihli Türkçe Öğretim Programları, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları ile karşılaştırılması yapılmıştır. Beşinci bölümde, genel bir değerlendirme yapılmıştır ve eksikliklerin çözümü için önerilerde bulunulmuştur. Çalışma sonunda ulaşılan verilere göre Türkçe öğretim programları ile sorular arasında kapsam geçerliliği bakımından uyumsuzluklar görülmüştür. Ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki konuların büyük bölümünün sınav sorularına uygun hazırlandığı ancak kimi konularda yetersizlikler olduğu gözlemlenmiştir.

Şahin (2009) yapmış olduğu çalışmasında ortaöğretime geçiş sınavının ilköğretim okulları ve öğrencileri üzerine etkilerini incelemiştir. Çalışmasının amacı, yürürlükte olan sınav sisteminin okul ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemektir. Sınavların öğrenme sürecini olumsuz etkilemiştir. Sonuç olarak, eğitimin günlük yaşamdan uzaklaşarak öğrenci ve öğretmenlerin maddi kayıplar yaşadığına değinilmiştir.

Aydın (2001) çalışmasında eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerle eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olup öğretmen olarak atanmaların, ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerinin karşılaştırılmasını incelemiştir. Araştırma grubu Ankara İli Etimesgut İlçesi sınırları içinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 260 öğretmenden oluşmuştur. Öğretmenlerin okullarda öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme davranışları, araştırmacı tarafından geliştirilen ÖDYDF adlı araçtan elde edilen veriler üzerinden saptanmıştır. Bilgi formu üç bölümde yer alan toplam 29 madden oluşturulmuştur. Verilerin analizinde çift yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, bitirilen fakültenin, ölçme ve değerlendirme yeterliliği üzerinde temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakülte mezunu olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda eğitim fakültesi mezunu öğretmenler lehinde anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Hizmet yılı

faktörünün tek başına ölçme ve değerlendirme yeterliliğini açıklamadaki etkisi anlamlı bulunmamış, bununla birlikte fakülte ve hizmet yılı faktörlerinin ortak etkisinin anlamlı olduğu bulunmuştur. 21-30 yıl arası hizmet süresine sahip olan eğitim fakültesi mezunlarının yine 21-30 yıl arası hizmet süresine sahip diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Hizmet yılı değişkeni boyutunda ortaya çıkarı önemli bir sonuç f 11-20 yıl arası hizmet süresine sahip olan eğitim fakültesi mezunlarının 21-30 yıl arası hizmet süresine sahip diğer fakülte mezunlarına göre daha fazla ölçme ve değerlendirme yeterliliğine sahip olduklarının bulunmasıdır. Bu araştırmada, eğitim fakültesi mezunlarının diğer fakülte mezunlarına göre ölçme ve değerlendirme konusunda daha fazla yeterliliğe sahip oldukları görülmüş ve araştırma sonuçlarına göre probleme yönelik önerilerde bulunulmuştur.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

İmsa-ard (2020), çalışmasında Taylan' da ulusal sınav olan Olağan Ulusal Eğitim Testi (O-NET), lise düzeyine yönelik yüksek riskli bir sınavdır. O-NET' te yer alan beş temel dersten biri olan İngilizce, hem öğretmenler açısından hem de öğrenciler açısından büyük çapta geri tepme etkisi oluşturmuştur. Dilbilim ve iletişime dayalı bir amaç bürünen İngilizce öğretmenleri bu stratejiye yönelik yolları arıyorlar. Çalışmada lise düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin O-NET' e yönelik düşüncelerini keşfetmeyi amaçlamıştır. Amaca ulaşmak için karma yöntem kullanılmıştır. Yüz öğretmen anketi doldururken, bunlardan on tanesi takip görüşmelerine katılmıştır. Bulgulara göre; öğretmenlerin çoğunluğunun bu sınavdan memnun olmadığı, sınav paydaşlarının baskıdan dolayı sınav kağıdına yöneldikleri, testin ezberden çok dinleme ve konuşmaya yönelik olması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Pastori ve Pagani (2016), yaptıkları çalışmada 2011-2012 yılları arasında Milan-Bicano Üniversitesi'nden bir araştırma ekibi tarafından yürütülmekte olan INVALSI değerlendirmesine yönelik okul müdürleri, öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerini ve algılarını toplamıştır. Nitel bir araştırma olan çalışmada bireysel ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Çalışmaya 16 farklı okuldan 12 okul müdürü, 106 öğretmen ve INVALSI değerlendirmesi için referanslar ve okul kariyeri için dört defa INVALSI sınavına giren 100 ortaokul ve lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmada, INVALSI tarafından uygulanan prosedürlerin öncesinde, uygulama sırasında ve sonrasında

sonuçların geri dönüt sağlaması sürecinde, ulusal değerlendirme kalitesi üzerinde önemli etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda toplanan deneyimlerin, alan yazında hesap verilebilirliğin ve program değerlendirmenin; sosyal kontrol ve sosyal kalkınma hedefleri arasındaki çelişkiyi yansıttığı ifade edilmiştir. Araştırma farklı yaklaşımların, hesap verilebilirliğin, yansıtma ve öz değerlendirmenin tutarlı olduğunu, sistematik prosedürel bakışla okul içinde bütünleştirmenin karmaşıklığını belirtmektedir.

Anani Sarab, Monfared ve Safarzadeh (2016) yaptıkları çalışmada ortaöğretim İngilizce öğretmenlerinin İletişimsel Dil Öğretimi (CLT) ilkeleri ve uygulamalarına ilişkin algılarını incelemiştir. CLT, birçok English Language Teaching (ELT) bağlamında müfredat yeniliği için ortak bir araç olarak dilbilimciler tarafından savunulmaktadır. Dil öğretiminde, dil yapılarından öğrenenlerin iletişim becerilerini geliştirme ihtiyacına doğru bir odak değişikliğini temsil eder. Son yıllarda, İran Eğitim Bakanlığı, dil sınıflarında iletişimsel etkinliklerin kullanımını sağlamak amacıyla ortaokullar için yeni bir İngilizce müfredatı geliştirmiştir. Çalışma nicel ve nitel verilerin kombinasyonu ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın nicel kısmı, İranlı öğretmenlerin CLT ilkelerine ve uygulamalarına ilişkin algılarını, CLT ilkelerine dayalı olarak geliştirilen yeni tanıtılan İngilizce müfredatı bağlamında 75 ortaokul öğretmeniyle bir anket aracılığıyla yapılmıştır. Daha küçük bir öğretmen grubuyla gerçekleştirilen nitel kısmı ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile desteklenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, CLT'nin ortaokul İngilizce derslerinde uygulanabilmesi için sınıf düzenlemelerinde bir değişikliğin gerekli olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar ayrıca yerel düzeyde CLT prosedürlerin kullanılmasının başlangıç aşamasında olduğunu ve kök salmasının zaman alabileceğini göstermiştir. İran' da İngilizce eğitiminde uygulanacak ve gerçekleştirilecek müfredatta önerilen değişikliklere yönelik bilgilendirmeler için öğretmenlerin öğretim uygulamalarının gözlemiyle tamamlanan daha kapsamlı anketlerin bulgularına ihtiyaç olduğunu belirtilmiştir.

Maier (2009), Almanya'nın güneybatısındaki büyük bir eyalet olan Baden-Württemberg'de öğretmenlerin devlet tarafından uygulanan testleri nasıl gördüklerini analiz etmektedir. 6. sınıftan sonra en fazla üç ilgili konuya yönelik okul geliştirme alanındaki bilim adamları, harici testlerle gerçekleştirilen performans geri bildirimini bu bilginin dahili olarak nasıl işlendiği adına eksiklik olduğunu belirtmektedirler. Bu eksikliği tamamlamak için öğretmenlerin eyalet çapında testlere, okul performanslarını

iyileştirici bir araç olarak bakmalarıdır. Öğretmenlerin performans geribildirim bilgilerinin, pedagojik uygunluğunu nasıl gördüklerini incelemek için 256 orta öğretim okuluyla ve 6. sınıf derslerine giren 307 öğretmenden oluşan temsili bir örneklem tarafından anonim bir anket dolduruldu. Nicel verilerin analizi, genel orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin, orta düzey okullardaki (alt düzey) veya dilbilgisi okullarındaki (en üst düzey) meslektaşlarından daha net fikirlere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Genel orta öğretim okullarındaki öğretmenlerin az bir kısmı, öğretim stratejilerini düzeltme adına performans geri bildirim bilgilerinin pedagojik uygunluğunu kabul etmektedir. Yani, Baden-Württemberg'de eyalet tarafından zorunlu kılınan sınavların, okul geliştirme faaliyetlerini başlatma veya destekleme olasılığını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Razmjou (2004) çalışmasında, Üniversite Giriş Sınavı (UEE) İngilizce bölümünün Şiraz'daki üniversite öncesi merkezlerde İngilizce öğretimine etkisini öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarından incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini karşılaştıran çalışmada, Şiraz Eğitim Bölgesinden 40 öğretmen ve 80 öğrenciye iki anket uygulanmıştır. Toplanan veriler, önce tanımlayıcı istatistiklere, ardından Ki-kare testi ile çıkarımsal istatistiklere tabi tutulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin metodolojisine ilişkin olarak öğretmen ve öğrencilerin bakış açıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını göstermek bağımsız t testleri yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin okuma becerisine, İngilizce' den Farsça' ya çeviriye, dilbilgisine ve kelime bilgisine önem verildiği, konuşma-dinleme-telaffuzun ise göz ardı edildiği, öğretmenlerin metodolojisini UEE' ye göre uyarlamaya çalıştığı, dil becerileri ve bileşenleri ile öğretim ve motivasyon açısından öğretmen ve öğrenci bakış açıları arasında anlamlı bir farkın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına ve Şiraz Eğitim Dairesi'ne eğitim sistemindeki İngilizce kalitesini iyileştirmeye yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Genel olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelendiğinde, farklı ülkelerde farklı sistemlerin kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan bu sistemlerin aynı değişkenlere göre kimi alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken kimilerinde farklılık göstermediğine rastlanmaktadır. Ayrıca farklı ülkelerde farklı sistem altında sınavlar yapılsa da başarıyı artırmak için alınmak istenen önlemlerin aynı paydada bulunduğu söylenebilir. Temel amacın öğrencilerin başarısını artırabilecek sistemlere yer verilmesi görüşleri olduğu ifade edilebilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Ülkemizde 2018-2019 yılında uygulanmaya konan Liselere Geçiş Sisteminin öğretmen görüşlerinin doğrultusunda incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel araştırma yöntemlerine alternatif olarak ortaya çıkmış ve birçok araştırmada kullanılmıştır (Böke, 2009). Karma yöntem araştırması; araştırmacı veya araştırma ekibi tarafından anlama ve doğrulamanın derinliğine yönelik nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının bileşenlerinin birleştirildiği araştırma türüdür (Creswell, 2014). Karma yöntemde, araştırmanın problemini daha iyi açıklayabilmek için nitel ve nicel verileri bir araya getirerek analiz yapmak esastır (Creswell, 2017). Birbirini izleyen sıralı yaklaşımda, araştırma nicel yöntemle başlayıp nitel yöntemle devam edebileceği gibi tam tersi biçimde de desenlenebilir (Creswell, 2003). İki araştırma verileri birbirleri ile ilişkilendirilerek çalışmada bütünlük sağlanır. Bu çalışmada karma yöntemin kullanılmasının amacı, nicel ve nitel verilerin bir arada kullanılarak araştırma probleminin en iyi şekilde anlaşılandırılmasını ve yorumlanmasını sağlamaktır.

Araştırmada karma desen yaklaşımlarından ‘yakınsayan paralel karma desen’ kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desende eş öneme sahip olan nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır, ayrı ayrı analiz edilir. Nicel ve nitel bulgular arasındaki benzerlik veya farklılıklar belirlenerek yorumlanır (Creswell ve Clark, 2017).

Nicel ve nitel verilerin eş zamanlı olarak toplandığı araştırmanın nicel bölümünde betimsel tarama modeli esas alınmıştır. Tarama çalışmaları, birçok bireyden oluşan örneklemden edinilen bilgileri sunma açısından bize avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu var olan şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnelere koşullarına bağlı olarak olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirmeye yönelim olmamaktadır (Karasar, 2012). Araştırmanın nitel

bölümünde gönüllülük esas alınarak katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel boyutta durum çalışması modeline yer verilmiştir. Durum çalışması, araştırmacı tarafından bir veya daha fazla durumu sınırlı zaman içerisinde çeşitli kaynakları içeren veri toplama araçları ile detaylı bir şekilde incelediği durumların ve durumlara bağlı olarak temaların tanımlandığı nitel yaklaşımdır (Creswell, 2003).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmının evrenini, 2021-2022 öğretim yılında Malatya ili Battalgazi (1504) ve Yeşilyurt (1427) merkez ilçelerinde görev yapan ortaokul Matematik, Fen Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Sosyal Bilgiler dersi öğretmenleri (2931) oluşturmaktadır

Araştırmanın nicel kısmı için olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi oluşturulan evren listesinden örnekleme birimlerinin seçkisiz çekilmesi şeklinde tanımlanabilir (Büyüköztürk vd, 2019).

Evren büyüklüğü bilindiğinden çalışma grubu sayısını hesaplamak için aşağıdaki formül kullanılmış ve çalışma grubunun büyüklüğü 340 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise bu yöntemle seçilen 670 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar 6 farklı branştaki öğretmenlerden oluşmaktadır.

$$n = \frac{t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}{1 + \frac{t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}{N}}$$

n = Örneklem büyüklüğü
N = Evren büyüklüğü
d = Tolerans düzeyi
t = Güven düzeyi
p = Olayın görülme sıklığı (q=1-p)

(Tanrıöğen, 2009)

Araştırmanın nitel bölümü için amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, araştırmanın nicel çalışma grubunda yer alan farklı ortaöğretim kurumunun 15 öğretmeni nitel çalışma grubunu oluşturmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, görece olarak küçük bir örneklem ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtabilmektir. Bu durumda çeşitliliği sağlama yolunda evrene genelleme yapmak yerine çeşitlilik gösteren durumlar arasındaki benzerliklerin olduğunu bulabilmek esastır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler belirlenerek aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgileri

Cinsiyet	N	%
Kadın	357	53,3
Erkek	313	46,7
Kıdem	N	%
1-5 yıl	110	16,4
6-10 yıl	119	29,7
11-15 yıl	225	33,6
16 yıl ve üzeri	136	20,3
Branş	N	%
Matematik	114	17
Fen bilimleri	106	15,8
Türkçe	125	18,7
Sosyal Bilgiler	74	11
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	106	15,8
İngilizce	145	21,6
Mezuniyet Derecesi	N	%
Lisans	504	75,2
Yüksek Lisans	104	15,5
Doktora	62	9,3
Mezun olunan fakülte	N	%
Eğitim fakültesi	478	71,3
Fen-edebiyat fakültesi	139	20,7
Diğer	53	7,9
Toplam	670	100,0

Katılımcıların %53,3'ü (n=357) kadın, %46,7'si (n=313) erkektir. Katılımcıların %16,4'ü (n=110) 1-5 yıl, %29,7'si (n=119) 5- 10 yıl, %33,6'sı (n=225) 11-15 yıl ve %20,3'ü (n=136) 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahiptir. Katılımcıların %17'si (n=114) matematik, %15,8'i (n=106) fen bilimleri, %18,7'si (n=125) Türkçe, %11'i (n=74) TC İnkılap tarihi ve Atatürkçülük, %15,8'i (n=106) din kültürü ve ahlak bilgisi ve %21,6'sı (n=145) İngilizce branşında görev yapmaktadır. Katılımcıların %75,2'si (n=504) lisans, %15,5'i (n=104) yüksek lisans ve %9,3'ü (n=62) doktora düzeyinde mezuniyet derecesine sahiptir. Katılımcıların %71,3'ü (n=478) eğitim fakültesi, %20,7'si fen-edebiyat fakültesi ve %7,9'u diğer fakülte mezunudur.

3.3. Veri toplama araçları

3.3.1. LGS Sistemine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Ölçeği

Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavla öğrenci alan sınav sistemine yönelik farkındalıklarını incelemek için Çetin'in (2019) "Matematik Öğretmenlerinin 2018 LGS Sistemine İlişkin Görüşlerinin incelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinde geliştirdiği "LGS Sistemine Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Çetin (2019) tarafından ölçek geliştirme aşamasında öğretmen görüşleri ve ders kitaplarının incelenmesi doğrultusunda 30 soruluk madde havuzu hazırlanmıştır. Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla değişkenlere göre puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış, değerlerin -1 ve +1 arasında dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım gösteren verilere Kolmogorov Testi uygulanarak p değerinin .05' ten büyük bulunmasıyla normal dağılım kanıtlanmıştır. Çetin, ölçeğin faktöriyel ayrışmasını incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulamıştır. Öncelikli maddeler arası korelasyon matrisi incelenerek faktör analizine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Sonrasında örneklem uygunluğu ve Barlett Sphericity Testleri uygulanmıştır. Gözlenen ile kısmi korelasyonu araştırılan KMO değer .866 olarak hesaplanmıştır. Barlett Testi' nde p değeri .01' den küçük hesaplanmıştır. Bu değerler verilerin AFA' ya uygun olduğunu belirtmiştir. Temel Bileşen Analizine göre faktör yükleri ve ilişkili faktörler incelenerek ölçekten çıkarılan maddeler olmuştur. Ölçeğin KMO değeri .897 olmuştur.

Temel Bileşen Analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. İlk alt boyut, öğretmen alt boyutudur. Ölçekteki 1., 2., 3. ve 4. maddeler öğretmen alt boyutunda yer almaktadır. Bu alt boyutta öğretmenlerin LGS' ye yönelik bireysel görüşlerine yer verilmiştir. İkinci alt boyut, öğrenci alt boyutudur. Ölçekteki 5., 6., 7. ve 8. maddeler öğrenci alt boyutunda yer almaktadır. Bu alt boyutta öğretmenlerin, LGS' nin öğrenciler üzerindeki etkisi görüşlerine yer verilmiştir. Üçüncü alt boyut, soruların niteliği alt boyutudur. Ölçekteki 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17. ve 18. maddeler soruların niteliği alt boyutunda yer almaktadır. Bu alt boyutta öğretmenlerin, LGS sınav sorularının niteliğine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Ölçekte "Öğretmen" alt boyutu ile ilgili faktör yük değerleri .683 ile .772 arasında, ölçeğin "Öğrenci" alt boyutu ile ilgili faktör yük değerleri .692 ile .723 arasında, ölçeğin

“Soruların Niteliği” alt boyutu ile ilgili faktör yük değerleri .602 ile .844 arasında bulunmaktadır.

AFA’ da ifade edilen yapının tutarlılığını ve çalışma durumunu incelemek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Belirlenen χ^2/df oranının 3’ ten küçük ve GFI ile AGFI değerlerinin .90’ dan yüksek olması veri uyumunu belirtmiştir. Yapı geçerliği için yakınsak ve ıraksak geçerliği incelenerek ölçeğin faktörleri arasında uyumluluğun yüksek olduğu belirtilmiştir. Güvenirlik çalışması olarak da Madde Toplam Korelasyonu uygulanıp değerlerin .45 ile .72 arasında olması maddelerin ölçülmeye yönelik özelliklerin ayırt edilmesinde yeterli olduğu bulunmuştur.

Güvenirlik, ölçme aracının ölçmek istediği şeyi tutarlı bir şekilde ölçebilme derecesi olarak tanımlanır (Karagöz, 2019; Terzi, 2019). Güvenirlik, duyarlılık ve kararlılık olmak üzere iki farklı anlamda kullanılır. Duyarlılık anlamında güvenilirlik, birim sayısı küçük olan ölçme aracından elde edilen sonucun, birim sayısı büyük olan ölçme aracından elde edilen sonuca oranla daha duyalı olduğunu ifade eder iken kararlılık anlamında güvenilirlik, farklı zamanlarda kişilere aynı koşullar altında ölçek uygulandığı zaman benzer sonuçlar elde edilmesi olarak tanımlanabilir. (Uzgören, 2014).

Güvenirlik, güvenilirlik katsayısı ile ölçülmektedir. Güvenirlik katsayısı α ile gösterilir. Güvenirlik katsayısı olan α , 0 ile 1 arasında değer alır. Güvenirlik katsayısı α 0’a yaklaştıkça ölçeğin güvenilirlik değerinin düştüğü, 1’e yaklaştıkça güvenilirlik değeri artmaktadır. Tablo 2’ de ölçeğin güvenilirlik değeri olan α ’nın aldığı değerler açısından yorumları verilmiştir.

Tablo 2.
 α değerine göre ölçek güvenilirliğinin değerlendirilmesi

$\alpha < 0,50$	Ölçek güvenilir değil.
$0,50 \leq \alpha < 0,60$	Ölçek düşük düzeyde güvenilir.
$0,60 \leq \alpha < 0,70$	Ölçek orta düzeyde güvenilir.
$0,70 \leq \alpha < 0,80$	Ölçek genel kabul gören düzeyde güvenilir.
$0,80 \leq \alpha < 0,90$	Ölçek yüksek düzeyde güvenilir.
$\alpha \geq 0,90$	Ölçek mükemmel düzeyde güvenilir.

Bu çalışmada kullanılan Çetin (2019) tarafından geliştirilmiş ölçek 23 maddeden oluşmaktaydı. Maddelerin genel LGS branş öğretmenlerine hitap etmesini sağlamak için ölçekten beş madde çıkarılmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin güvenilir olup

olmadığını test etmek için Cronbach's alfa değeri açısından incelenmiştir. Ölçeğin genel güvenilirlik değeri 0,80 olarak elde edilmiştir. Bu değer açısından ölçeğin yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür (Özdamar, 2017).

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ortaokul Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri için yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalında üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Görüşme formunun ilk halinde on yedi soru yer almakta olup soruların eklenmesi ve binişik soruların ayrılmasıyla beraber sorularda düzenleme yapılarak soru sayısı 8 olmuştur. Öğretmenler tarafından soruların anlaşılmasında herhangi bir sorun olmadığı belirtilerek forma son hali verilmiştir. Verilerin detaylı bir şekilde rapor edilerek sonuçlara nasıl ulaşıldığının belirtilmesi, nitel araştırmanın geçerliğini sağlayan önemli bir etkidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırmada güvenilirliği sağlayan en önemli etken üye kontrolüdür. Böylece araştırmacı, kayıtlarını katılımcıların onayı ile doğru ve tam bilgi olduğunu belirler (Büyüköztürk vd, 2019). Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması amacıyla alınan notlar katılımcılara okutulmuş, katılımcıların görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılarak notların doğru ve tam bilgi içerdiğini doğrulamaları istenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

3.4.1. Nicel Verilerin Toplanması

Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izi alındıktan sonra, veri toplama araçları 2021-2022 eğitim öğretim yılında bizzat araştırmacı tarafından haftanın farklı günlerinde Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerinde bulunan çeşitli okullarda görev yapan Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, İngilizce, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine ölçek uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Okullarda gerçekleştirilen ölçekler idarecilerinden izin alınarak gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Nitel Verilerin Toplanması

Görüşmeler, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında 15 öğretmen ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Aktarılabiliirliğin sağlanabilmesi için her bir görüşme öncesinde araştırma süreci hakkında katılımcılara bilgi verilmiştir. Sorular sırayla yöneltilerek bilgilerin sadece araştırma için kullanılacağı ve kişisel bilgileri içeren (isim, soy isim vb.) herhangi bir soru sorulmadığı için öğretmenlerin derslerinde uyguladığı stratejileri samimi bir şekilde belirtmeleri istenmiştir.

15 ortaokul öğretmeni ile yapılan ve gerekli izinler alındıktan sonra kayıt altına alınan görüşmeler, sonrasında araştırmacı tarafından transkript edilerek yazıya aktarılmıştır. Transkript edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde “veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır.” Bu yöntemde verilerin analizi için kavramsal çerçeveden yola çıkılarak bir çerçeve oluşturulmaktadır. Oluşturulan bu çerçeve ışığında veriler okunarak düzenlenmekte ve kodlanmaktadır. Betimsel analiz yönteminde amaç; araştırmadan elde edilen verilerin okuyuculara açık ve yorumlanmış bir şekilde iletilmesi olduğu için katılımcıların görüşlerinden sık sık doğrudan alıntılara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından kayıt altına alınarak ve not tutularak kaydedilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmeler en fazla 25-30 dakika sürmüştür. Daha sonra görüşme kayıtları araştırmacı tarafından yazıya dökülmüş ve analizler yapılmıştır.

3.5. Verilerin analizi

3.5.1. Nicel verilerin analizi

Bu araştırmanın nicel verileri Malatya ilinde 670 öğretmene yönelik ölçek uygulanarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler, istatistik paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Ölçekte yer alan 3, 5, 6, 7, ve 8. maddeler ölçekte bulunan diğer maddeler ile negatif anlam taşıdığı için ters kodlama yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmış, verilerin normal dağılmadığı saptanmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik testler kullanılmıştır. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Mann-Whitney U testi, kruskal wallis testlerinden yararlanılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının

test edilmesinde anlamlılık düzeyi $p \leq 0,05$ olarak kabul edilmiştir. Ölçüt aralığı; Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), Katılmıyorum (1.81-2.61), Kararsızım (2.61-3.40), Katılıyorum (3.41-4.20), Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3.
Ölçeğin Puan Ortalamalarının Değişkenlere Göre Normallik Testi Değerleri

Değişken	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov-Smirnow Testi
	İstatistik	İstatistik	p değeri
Cinsiyet	0,132	-1,989	0,00
Kıdem	-0,096	-1,022	0,00
Branş	-0,005	-1,375	0,00
Mezuniyet Derecesi	1,675	1,441	0,00
Mezun Olunan Fakülte	1,494	1,028	0,00

* $p \leq 0,05$

3.5.2. Nitel verilerin analizi

Çalışmada ortaokul öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde toplanan veriler elektronik ortamda Nvivo (v1.51) programı aracılığıyla çözümlenerek dökümleri alınmıştır. Görüşmelerden elde edilen dökümler bir başka Eğitim Programları ve Öğretim bilim dalı öğretim üyesine inceletilerek tutarlılığı test edilmiştir. Görüşme dökümleri üzerinde yazım hataları dışında herhangi bir kısaltma ya da düzeltme işlemi yapılmamıştır.

Araştırmada öncelikle, kayıt altına alınan görüşmelerin transkripti çıkarılmıştır. Bu aşamada katılımcıların cevapları değiştirilmeden yazılmıştır. Sonraki aşama olarak her bir katılımcının cevapları araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak önemli ifadeler tespit edilmiştir. Bu ifadeler ayrı renklerle belirtilerek kodlanmıştır. Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde çalışmanın katılımcılar kısmında detayları verilen kodlamalar kullanılmıştır. Görüşme dökümleri incelenirken katılımcılara ön kod olarak (Ö1, Ö2, Ö3., Ö4., ..., Ö15) verilmiştir. Kodlamadan sonra birbirine benzer ifadeler ortak temalar altında toplanmıştır. Görüşme formundaki her bir soru için kategoriler belirlenerek bunun altına oluşturulan temalar yerleştirilmiştir. Kategori ve temalar oluşturulduktan sonra bulgular yorumlanmış ve katılımcıların yanıtlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Verilerin sunulmasında, mümkün olduğunca

sayısallaştırmadan kaçınılmıştır. Yanı sıra her bir kategori ve tema ile ilişkili olarak grafikler hazırlanarak bulguların daha anlaşılır kılınması sağlanmıştır.

Araştırmada nitel kısmın geçerliliğinin sağlanması için araştırmaya katılan öğretmenlerle yüz yüze görüşme yoluyla bilgi toplanarak öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Kodlamalardaki uyumlu ve uyumsuz kodlamalar Miles ve Huberman (1994) formülüne (Güvenirlilik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)) uygun olarak tespit edilmiş ve uyumsuzluklar düzeltilmiştir. Araştırmada güvenirliliği sağlamak için araştırma sırasında alınan notlar görüşme sonunda katılımcı öğretmenlere okutularak eklemek veya çıkarmak istedikleri herhangi bir ifadenin olup olmadığı sorulmuştur. İstenilen düzeltmeler yapılarak alınan notların yanlış ve eksik olmadığının doğrulanması istenmiştir.

Çözümlemelerde elde edilen verilerle ortaokul öğretmenlerinin yenilenen sorularla LGS sınavı konusuna ilişkin görüşleri, tematik yaklaşımla incelenmiştir. Bu amaçla katılımcı görüşlerine dayalı olarak yedi tema geliştirilmiştir: Öğretim programı (1), LGS Sınav Soruları (2), Sınavın Uygulanması (3), Performans Artırıcı Yöntem ve Teknikler (4), Ailenin Sosyoekonomik Durumu (5), Öğretmenden Beklentiler (6), LGS'ye Alternatif Sistemler (7).

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde nicel ve nitel veri setlerinin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulguların sıralanışı araştırma soruları ile ilişkili olacak biçimde şu şekilde düzenlenmiştir: Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (4.1), İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (4.2), Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (4.3), Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (4.4), Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (4.5), Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (4.6), Yedinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (4.7), Sekizinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (4.8), Dokuzuncu Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar (4.9).

4.1. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS' ye (Liselere Geçiş Sistemi) Yönelik Farkındalığı

Birinci araştırma sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS' ye (Liselere Geçiş Sistemi) yönelik farkındalığı nedir?

Çalışmanın birinci alt problem cümlesi, “Ortaokul öğretmenlerinin LGS' ye (Liselere Geçiş Sistemi) yönelik farkındalığı nedir?” şeklindedir. Öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıkları ölçekten aldıkları puan ortalamaları ve standart sapmaları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin uygulanan ölçekten aldıkları puanlara ait ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	S.S
Öğretmen	670	3,30	,56
Öğrenci	670	1,46	,39
Soruların Niteliği	670	3,21	,59

Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), Katılmıyorum (1.81-2.60), Kararsızım (2.61-3.40), Katılıyorum (3.41-4.20), Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) şeklinde derecelendirilmiştir.

Ölçeğin “Öğretmen” alt boyut ortalaması $\bar{X}= 3,30$ (Kararsızım), “Öğrenci” alt boyut ortalaması $\bar{X}= 1,46$ (Kesinlikle katılmıyorum), “Soruların Niteliği” alt boyutunun ortalaması $\bar{X}=3,21$ (Kararsızım) olarak bulunmuştur.

Tablo 5.
Öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalığı

Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		Ortalama □	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1 Yeni LGS sistemi öğretmenlerin mesleki performansına katkı sağlamaktadır.	13	1,9	109	16,3	107	16	330	49,3	111	16,6	3,62	
2 Yeni LGS sistemi okuldaki öğretmeni daha etkin duruma getirmiştir.	10	1,5	28	4,2	69	10,3	408	60,9	155	23,1	4,00	
3 LGS sistemi öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.	275	41	341	50,9	54	8,1	-	-	-	-	1,67	
4 LGS sistemi öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacını artırmaktadır.	5	0,7	45	6,7	89	13,3	392	58,5	139	20,7	3,92	
5 LGS öğrencilerin okul dışı kurumlara olan ihtiyacını artırmaktadır.	259	38,7	347	51,8	64	9,6	-	-	-	-	1,71	
6 LGS sistemi öğrencilerin yardımcı kaynaklara ihtiyacını artırmaktadır	458	68,4	205	30,6	7	1,0	-	-	-	-	1,33	
7 LGS sistemi öğrenciler arası rekabeti artırmaktadır.	370	55,2	291	43,4	9	1,3	-	-	-	-	1,46	
8 LGS sistemi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.	461	68,8	182	27,2	27	4,0	-	-	-	-	1,35	
9 Sorular açık ve anlaşılırdır.	132	19,7	186	27,8	107	16	232	34,6	13	1,9	2,71	
10 Sorular başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmektedir.	92	13,7	153	22,8	88	13,1	295	44,0	42	6,3	3,06	
11 Soruların görselleştirilmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmıştır.	1	0,1	10	1,5	25	3,7	350	52,2	284	42,4	4,35	
12 Sorular öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmeye yöneliktir.	17	2,5	137	20,4	67	10,0	367	54,8	82	12,2	3,54	
13 Sorular öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmelerini belirleyicidir.	12	1,8	131	19,6	202	30,1	298	44,5	27	4,0	3,29	
14 Sınav soruları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir.	6	0,9	27	4,0	66	9,9	252	37,6	319	47,6	4,27	
15 Sınav soruları ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir.	264	39,4	227	33,9	21	3,1	149	22,2	9	1,3	2,12	
16 Soruların çözümü için verilen sınav süresi yeterlidir.	300	44,8	167	24,9	24	3,6	116	17,3	63	9,4	2,21	
17 Sorular öğretmenlerin yazılı sınav sorularına benzer niteliktedir.	248	37,0	243	36,3	23	3,4	144	21,5	12	1,8	2,15	
18 Sınav soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yöneliktir.	8	1,2	14	2,1	26	3,9	274	40,9	348	51,9	4,40	
Genel Ortalama: 2,84						Standart Sapma:						0,88

Ölçüt aralığı Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), Katılmıyorum (1.81-2.61), Kararsızım (2.61-3.40), Katılıyorum (3.41-4.20), Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00).

Tablo 5' teki bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin LGS sistemine yönelik farkındalıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde “Kararsızım” (Genel Ortalama $\bar{X}=2.84$; standart sapma: .88) seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ($\bar{X}=4,40$) sahip maddenin, “Sınav soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yöneliktir.”, en yüksek ikinci ortalamaya ($\bar{X}=4.35$) maddenin, “Soruların görselleştirilmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmıştır.”, en yüksek üçüncü ortalamaya ($\bar{X}=4.27$) sahip maddenin “Sınav soruları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir” , en yüksek dördüncü ortalamaya ($\bar{X}=4,00$) sahip maddenin “Yeni LGS sistemi okuldaki öğretmeni daha etkin duruma getirmiştir.” maddesinin olduğu görülmüştür.

Tablodan elde edilen bulgulara bakıldığında, soruların görselleştirilmesinin öğrenciler üzerinde olumlu etki bıraktığı söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre, beceri temelli soruların öğrencilerin anlama ve anladığını yorumlayabilme yeteneğini ölçtüğünü, bu nedenle öğrencileri üst düzey düşünmeye teşvik ettiği ifade edilebilir. Öğrencilerin, soruları daha iyi anlayabilmesi ve yordayabilmesi için öğretmenlerin sorumluluklarının arttığı anlaşılabilir.

En düşük ortalamaya ($\bar{X}=1.33$) sahip maddenin, “LGS sistemi öğrencilerin yardımcı kaynaklara ihtiyacını arttırmaktadır.”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=1.35$) sahip ikinci maddenin, “LGS sistemi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.”, en düşük ortalamaya ($\bar{X}=1.46$) sahip üçüncü maddenin ise “LGS sistemi öğrenciler arası rekabeti arttırmaktadır.”, en düşük dördüncü ortalamaya ($\bar{X}=1.67$) “LGS sistemi öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.” maddesinin olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin yardımcı kaynaklara olan ihtiyacının branş bazında farklılık gösterdiği söylenebilir. Sözel derslerde ihtiyaç daha az iken, sayısal derslerde bu durum farklılık göstermektedir. Sınavın zorunlu olmaması ve adrese dayalı yerleşim sisteminin, öğrenciler üzerinde baskıyı azalttığı söylenebilir. Sınav sistemi sürekli değişim gösterse de öğrencilerin belirli okullara yerleşebilmesi için her yıl sınav uygulanmaktadır. Bu nedenle uygulanan sınav ne olursa olsun öğretmenlerin bu duruma hazır olduğu, onlar için ayrı bir stres oluşturmadığı söylenebilir.

4.2. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS' ye (Liselere Geçiş Sistemi) Yönelik Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

İkinci Araştırma Sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS' ye yönelik farkındalığı a) cinsiyetlerine, b) mesleki kıdemlerine, c) branşlarına, d) mezuniyet derecelerine, e) mezun oldukları fakülte türüne göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Çalışmanın ikinci alt problem cümlesi “Ortaokul öğretmenlerin LGS' ye yönelik farkındalığı

- a) Cinsiyet,
- b) Mesleki kıdemlerine,
- c) Branşlarına,
- d) Mezuniyet derecelerine
- e) Mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir.

Takip eden alt başlıklarda katılımcı görüşlerinin cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, branşlarına, mezuniyet derecelerine ve mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

a) Cinsiyete Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sayısal dağılımı ve ölçekten aldıkları puanların ortalamaları, standart sapmaları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin LGS' ye yönelik farkındalık puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra ortalamaları	Sd	Mann-Whitney U testi	P
Öğretmen	Kadın	357	326,15	1	52534,000	,17
	Erkek	313	346,16			
Öğrenci	Kadın	357	323,43	1	51561,000	,07
	Erkek	313	349,27			
Soruların Niteliği	Kadın	357	318,60	1	50708,000	,03*
	Erkek	313	354,77			

*p≤0,05

Tablo 6 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin LGS Sistemine yönelik farkındalıklarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testi uygulanmış ve ölçeğin alt boyutlarından “soruların niteliği” alt boyutu, cinsiyet değişkeni açısından $p \leq 0.05$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olarak bulunmuştur. Yani, “soruların niteliği” alt boyutunun erkek öğretmenlerin lehine olduğu saptanmıştır. Diğer alt boyutların ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

Sonuç olarak öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre soruların niteliği yönünde farklılaştığı görülmektedir. Yani erkek öğretmenlerin soruların niteliğini kadın öğretmenlere göre daha fazla anlamlandırdıkları söylenebilir. Öğretmenlerin LGS Sistemine yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre öğretmen ve öğrenciye yönelik farklılaşmadığı görülmektedir. Yani kadın ve erkek öğretmenlerin öğretmen ve öğrenciye yönelik görüşlerinin benzer olduğu, aynı bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

b) Mesleki Kıdeme Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sayısal dağılımı, ölçekten aldıkları puanlarının ortalamaları ve Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin LGS’ ye yönelik farkındalık puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem	N	Sıra Ortalamaları	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklar
Öğretmen	1-5 yıl	110	383,06	3	11,614	,009*	I – IV
	6-10 yıl	199	334,82				
	11-15 yıl	225	334,49				
	16 yıl ve üzeri	136	299,71				
Öğrenci	1-5 yıl	110	359,24	3	3,406	,333	
	6-10 yıl	199	318,41				
	11-15 yıl	225	338,65				
	16 yıl ve üzeri	136	336,10				
Soruların Niteliği	1-5 yıl	110	342,86	3	1,739	,628	
	6-10 yıl	199	333,16				
	11-15 yıl	225	344,36				
	16 yıl ve üzeri	136	318,31				

I: 1-5 yıl, II: 6-10 yıl, III: 11-15 yıl, IV: 16 yıl ve üzeri * $p \leq 0,05$

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre LGS Sistemine Yönelik Farkındalıkları Ölçeği’ nin puan ortalamaları, “Öğretmen” alt boyutuna göre anlamlı farklılık göstermiştir ($p \leq 0,05$). “Öğretmen” alt boyutunun gruplar arasındaki farklılığın tespiti için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test analizi incelendiğinde “1-5 yıl” ile “16 yıl ve üzeri” arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir ($p \leq 0,05$). “1-5 yıl” ile “16 yıl ve üzeri” arasındaki bu farklılığın “1-5 yıl” lehine olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının mesleki kıdeme göre öğretmene yönelik öğretmenliğin ilk yıllarında anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır. LGS sistemine yönelik öğretmenlerin farkındalıklarının ilk yıllarında daha yüksek olduğu söylenebilir.

c) Branşlara Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin branşlarına göre ölçekten aldıkları puanlara ilişkin kruskal wallis testi analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.
Branşlarına göre öğretmenlerin LGS’ ye yönelik farkındalık puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Branş	N	Sıra Ortalamaları	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklar
Öğretmen	Matematik	114	447,98	5	230,283	,000*	VI-II,III,I,V
	Fen Bilimleri	106	350,55				IV-II,III,I,V
	Türkçe	125	391,76				II-I,V
	Sosyal Bilgiler	74	203,72				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	106	448,98				
	İngilizce	145	171,86				
Öğrenci	Matematik	114	295,88	5	243,073	,000*	VI-IV, I,II,III,V, IV-V,III
	Fen Bilimleri	106	304,58				I-III,V
	Türkçe	125	433,90				II-III,V
	Sosyal Bilgiler	74	277,90				III-V
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	106	529,84				
	İngilizce	145	191,75				
Soruların Niteliği	Matematik	114	326,97	5	401,205	,000*	VI-I,III,II,V
	Fen Bilimleri	106	458,68				IV-I,III,II,V
	Türkçe	125	328,06				I-II,V
	Sosyal Bilgiler	74	172,14				III-II,V
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	106	588,09				II-V
	İngilizce	145	157,29				

I: Matematik, II: Fen Bilimleri, III: Türkçe, IV: Sosyal Bilgiler, V: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, VI: İngilizce * $p \leq 0,05$

Tablo 8’deki analiz sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin branşları ile ölçeği tüm alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p \leq 0,05$).

“Öğretmen” alt boyutu için, İngilizce branşına sahip öğretmenler ile Fen bilimleri, Türkçe, Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p \leq 0,05$). Sosyal Bilgiler branşı ile Fen bilimleri, Türkçe, Matematik ve Din kültürü ve ahlak bilgisi branşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Fen bilimleri branşı ile Matematik ve Din kültürü ve ahlak bilgisi branşları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$). İngilizce branşı ile Fen bilimleri, Türkçe, Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Fen bilimleri, Türkçe, Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları lehine olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler branşı ile Fen bilimleri, Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Fen bilimleri, Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları lehine olduğu belirlenmiştir. Fen bilimleri branşı ile Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşlarının lehine olduğu ifade edilmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının branşa göre öğretmen alt boyutunda anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Yani Fen bilimleri, Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin İngilizce ve Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerine göre derslerinin deneysel, yoruma dayalı, yaparak ve yaşayarak öğrenme, günlük hayatla ilişkilendirilebilir olmasından, İngilizce ve Sosyal Bilgiler derslerinin ise ezbere dayalı olmasından anlamlı bir fark olduğu söylenebilir. Matematik dersinin LGS sınav sisteminde eleyici ders olmasından, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencilerin daha az çalıştığı ders olmasından, Fen bilimleri dersinin ise öğrencilerin deney yaparak daha rahat öğrendikleri bir ders olmasından dolayı Matematik ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine yönelik anlamlı fark olduğu söylenebilir.

“Öğrenci” alt boyutu için, İngilizce branşı ile Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen bilimleri, Türkçe ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Sosyal Bilgiler ile Türkçe ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$). Matematik branşı ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Fen Bilimleri branşı ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Türkçe branşı ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı

arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$). İngilizce branşı ile Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen bilimleri, Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Matematik, Fen bilimleri, Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi lehine olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler branşı ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları lehine olduğu belirlenmiştir. Matematik branşı ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları lehine olduğu ifade edilmiştir. Fen bilimleri branşı ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları lehine olduğu bulunmuştur. Türkçe branşı ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı arasındaki farklılığın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı lehine olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının branşa göre öğrenciye yönelik anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen bilimleri, Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğrenci açısından İngilizce'ye göre daha anlaşılır olmasından Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen bilimleri, Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi yönünde anlamlı farkın oluştuğu söylenebilir. İngilizce'yi anlamamanın, düşünmenin, çevirmenin öğrenciyi zorlayabilen sebepler olduğu düşünülebilir. Sosyal Bilgiler dersinin Türkçe ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine göre ezbere yönelik olmasından, Türkçe ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin ise daha günlük hayattan yorumlayabilecekleri ders olmasından anlamlı bir fark oluştuğu söylenebilir. Yani öğrencinin ezberden ziyade öğrenme sürecinde yer almasının öğrenme üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Matematik ve Fen Bilimleri dersinin sayısal ders olmasından dolayı çoğu öğrenciyi Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sözel derslerine göre gözünü korkutan, Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğrencinin önceki öğrenmelerini içeren, günlük hayattan öğrendiği bilgileri içerdiği için daha yapılabılır gelmesinden dolayı anlamlı farkın oluştuğu ifade edilebilir. Yani öğrencinin iç içe olduğu bilginin sayısal olarak yeni öğrendiği bilgilere göre daha kolay geldiği düşünülebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin Türkçe dersine göre öğrenci açısından okuduğunu anlayıp uzun uzun düşündürmediği gerektirmediği için anlamlı farkın oluştuğu yani Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğrencileri en az zorlayan ders olduğu söylenebilir.

“Soruların niteliği” alt boyutu için, İngilizce branşı ile Matematik, Türkçe, Fen bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur

($p \leq 0,05$). Sosyal Bilgiler branşı ile Matematik, Türkçe, Fen bilimleri ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir ($p \leq 0,05$). Matematik branşı ile Fen bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$). Türkçe ile Fen bilimleri branşları ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p \leq 0,05$). Fen bilimleri branşı ile Din kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). İngilizce branşı ile Matematik, Türkçe, Fen bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında farklılığın ile Matematik, Türkçe, Fen bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları lehine olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler branşı ile Matematik, Türkçe, Fen bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Matematik, Türkçe, Fen bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları lehine olduğu ifade edilmiştir. Matematik branşı ile Fen bilimleri ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Fen bilimleri ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları lehine olduğu bulunmuştur. Türkçe ile Fen bilimleri branşları ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Fen bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları lehine olduğu ifade edilmiştir. Fen bilimleri branşı ile Din kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasındaki farklılığın Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşı lehine olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının branşa göre soruların niteliğine yönelik anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. İngilizce ile Sosyal Bilgiler dersinin ile Matematik, Türkçe, Fen bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine göre ezbere dayalı olmasından anlamlı farkın olduğu bu durumun soruların niteliğini etkilediği söylenebilir. Soruların bilgiyi ezbere dayandırılarak sorulmasından ziyade beceri temelli soru adı altında günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin soruların niteliğini etkilediği düşünülebilir. Matematik dersinin sorularının Fen bilimleri ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularına göre çok daha detay düşündürmeyi gerektiren sorular olmasından dolayı anlamlı bir farkın olduğu anlaşılabilir. Matematik dersi sorularının üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular olduğu söylenebilir. Yani matematik dersi sorularının öğrencileri en çok zorlayan sorular olduğu ifade edilebilir. Türkçe dersi sorularının okuduğunu anlama, düşünme, yorumlama ve bunların hepsini hızlı bir şekilde yapmayı gerektiren sorular olmasından Fen bilimleri ve Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi soruları ile anlamlı bir fark olduğu anlaşılabilir. Türkçe dersi sorularının uzun paragraf halinde, öğrenciyi kısa sürede hızlı

düşünmeye zorlayan sorular olduğu söylenebilir. Fen bilimleri dersi sorularının deneysel bilgi içeren sorular olmasından Din kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularının niteliğine göre anlamlı farkın olduğu ifade edilebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularının öğrencinin çözebileceği sorular olmasından kısa sürede daha rahat çözülebilecek nitelikte olduğu düşünülebilir. Deneysel durumların soruların niteliğini etkilediği söylenebilir.

d) Mezuniyete Göre Görüş Puanlarına İlişkin İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre ölçekten aldıkları puanlara ilişkin kruskal wallis testi analiz sonuçları Tablo 9’ da yer almaktadır.

Tablo 9.

Mezuniyet derecelerine göre öğretmenlerin LGS’ ye yönelik farkındalık puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mezuniyet Derecesi	N	\bar{X}	Sıra ortalamaları	Sd	X ²	p	Anlamlı Farklar
Öğretmen	Lisans	504	3,26	318,97				I-III
	Yüksek Lisans	104	3,31	344,21	2	24,408	,000*	II-III
	Doktora	62	3,64	455,31				
Öğrenci	Lisans	504	1,43	320,66				I-III
	Yüksek Lisans	104	1,51	358,49	2	16,230	,000*	
	Doktora	62	1,62	417,55				
Soruların Niteliği	Lisans	504	3,21	330,18				
	Yüksek Lisans	104	3,21	338,82	2	2,778	,249	
	Doktora	62	3,26	373,22				

I: Lisans II: Yüksek Lisans III: Doktora *p≤0,05

Tablo 9’ daki analizler incelendiğinde, öğretmenlerin mezuniyet dereceleri ile ölçeğin “Öğretmen” ve “öğrenci” alt boyutları ile anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p≤0,05). “Öğretmen” alt boyutunun grupları arasındaki anlamlılık incelendiğinde, Lisans mezuniyet derecesi ile Doktora mezuniyet derecesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p≤0,05). Yüksek Lisans mezuniyet derecesi ile Doktora mezuniyet derecesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p≤0,05). Lisans mezuniyet derecesi ile doktora mezuniyet derecesi arasındaki farklılığın doktora lehine olduğu saptanmıştır. Yüksek Lisans mezuniyet derecesi ile Doktora mezuniyet derecesi

arasındaki farklılığın Doktora lehine olduğu saptanmıştır. “Öğrenci” alt boyutunun grupları arasındaki anlamlılık incelendiğinde, Lisans mezuniyet derecesi ile Doktora mezuniyet derecesi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p \leq 0,05$). Lisans mezuniyet derecesi ile Doktora mezuniyet derecesi arasındaki farklılığın Doktora lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ile mezuniyet derecesinin arttıkça öğretmen ve öğrenciye yönelik anlamlı bir farkın olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının mezuniyet derecesine göre öğretmen alt boyutunda doktora düzeyinde eğitime sahip öğretmenlerin, öğretmene bakış açılarının etkilendiği söylenebilir. Öğrenci alt boyutunda doktora düzeyinde alınan eğitimin, sınav sürecinde öğrenciye yüklenen anlamı etkilediği söylenebilir.

e) Mezun Olunan Fakülteye Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile ölçekten aldıkları puanlara ilişkin kruskal wallis testi analiz sonuçları Tablo 10’ da verilmiştir.

Tablo 10.

Mezun oldukları fakülte türüne öğretmenlerin LGS’ ye yönelik farkındalık puanlarının Kruskal Wallis testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mezuniyet Derecesi	N	Sıra ortalamaları	Sd	X ²	P	Anlamlı Farklar
Öğretmen	Eğitim Fak.	478	337,17				II-I
	Fen-Edebiyat Fak.	139	292,96	2	20,461	,00*	II-III
	Diğer	53	431,95				I-III
Öğrenci	Eğitim Fak.	478	323,34				I-III
	Fen-Edebiyat Fak.	139	345,41	2	12,667	,00*	II-III
	Diğer	53	419,16				
Soruların Niteliği	Eğitim Fak.	478	343,91				
	Fen-Edebiyat Fak.	139	315,66	2	3,181	,20	
	Diğer	53	311,66				

I: Eğitim Fakültesi, II: Fen Edebiyat Fakültesi, III: Diğer * $p \leq 0,05$

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile ölçeğim “Öğretmen” ve “Öğrenci” alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p \leq 0,05$).

“Öğretmen” alt boyutunun grupları arasındaki farklılıklar incelendiğinde, Fen edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p \leq 0,05$). Fen edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları

arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p \leq 0,05$). Eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p \leq 0,05$). Fen edebiyat fakültesi mezunları ile Eğitim Fakültesi mezunları arasındaki farklılığın Eğitim Fakültesi lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgu ile Eğitim Fakültesi mezunlarının Fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre öğretmeni daha fazla anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır. Fen edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasındaki farklılığın diğer Fakülte mezunlarının lehine olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasındaki farklılığın diğer fakülte mezunlarının lehine olduğu saptanmıştır. Bu bulgular ile diğer fakülte mezunlarının Eğitim fakültesi ve Fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre öğretmeni daha fazla anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının mezun olunan fakülte türüne göre öğretmene yönelik anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Eğitim fakültesinin amacının öğretmen yetiştirmek olması, Fen Edebiyat fakültesinin ise daha geniş alana yönelik birey yetiştirmesinin öğretmene yönelik düşüncelerini etkilediği söylenebilir. Diğer fakülte mezunlarının bireyin kendini çok yönlü geliştiren bir birey olarak yetiştirmesinin, Eğitim fakültesi ve Fen edebiyat fakültesi mezunlarına göre öğretmene yönelik anlamlı bir farkın oluştuğu söylenebilir.

“Öğrenci” alt boyutunun grupları arasındaki farklılık incelendiğinde, Eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p \leq 0,05$). Fen edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p \leq 0,05$). Eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasındaki farklılığın diğer fakülte mezunlarının lehine olduğu saptanmıştır. Fen edebiyat fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasındaki farklılığın diğer fakülte mezunları lehine olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ile diğer fakülte mezunlarının öğrenciyi daha fazla anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının mezun olunan fakülte türüne göre öğrenci alt boyutuna yönelik anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Diğer fakülte mezunlarının, öğrencileri sadece sınav sürecinde değil sınav süreciyle birlikte değerlendirmelerinin, Eğitim fakültesi ve Fen Edebiyat fakültesi mezunlarına yönelik anlamlı farklılığın oluşmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.3. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS' ye yönelik olarak;

4.3.1. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS Sorularının 8. sınıf Öğretim Programıyla Uyumu Konusundaki Görüşleri

Üçüncü Araştırma Sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS sorularının 8. sınıf öğretim programıyla uyumu konusundaki görüşü nedir?

Birinci görüşme sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS sorularının, 8. sınıf kazanımlarını karşılamasına ve kapsamına ilişkin görüşleri nelerdir?

İkinci görüşme sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS sorularının öğretim programında yer alan konularla örtüşmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

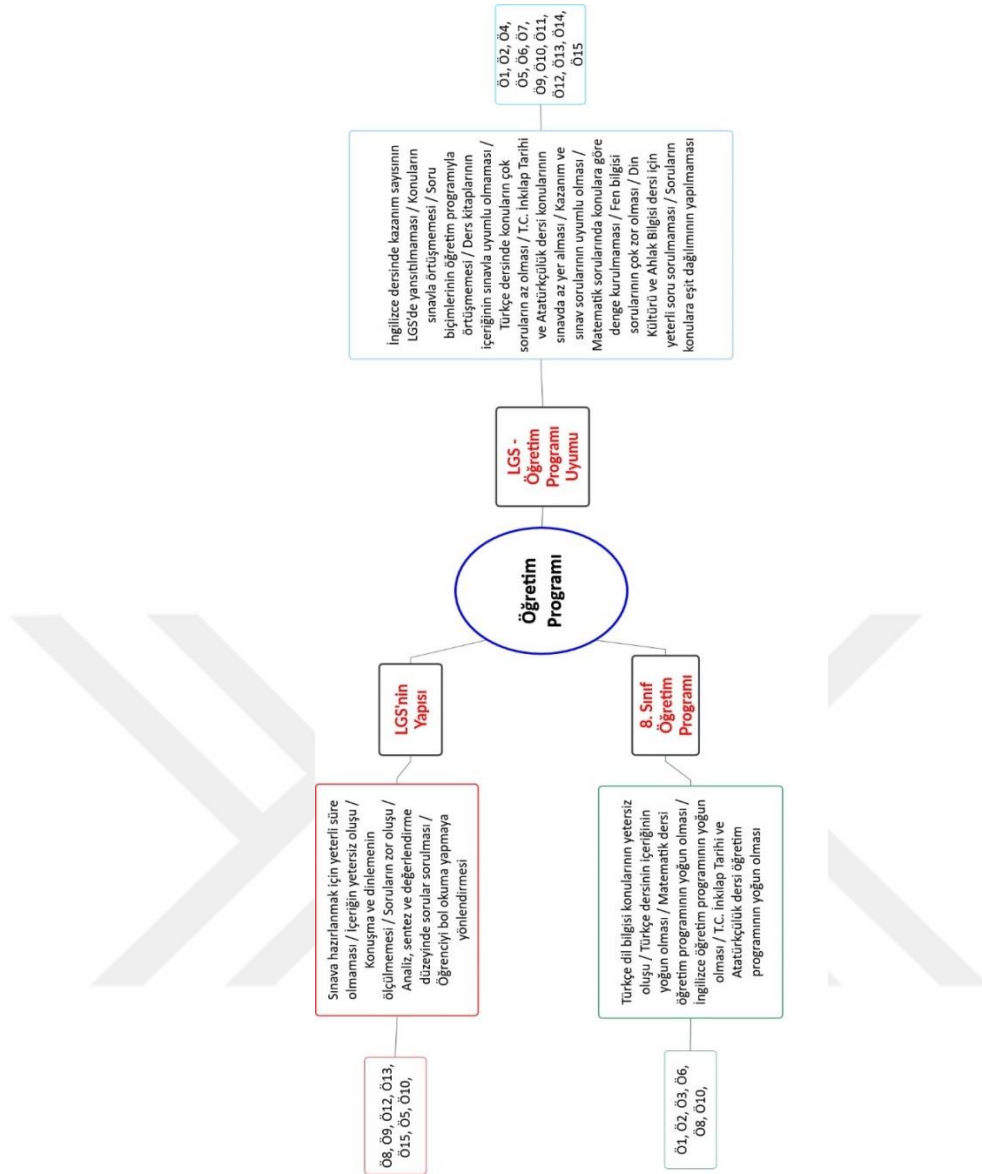
Çalışmanın üçüncü sorusu, katılımcıların Liselere Geçiş Sisteminde öğrencilerin girdiği sınavlarda yer alan içeriklerin sekizinci sınıf LGS derslerinin öğretim programlarıyla örtüşüp örtüşmediği, örtüşüyorsa ne kadar örtüştüğü konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara görüşme formundaki ilk iki soru yöneltmiştir. Öğretmenlere sorulan sorular LGS sınavı ile Öğretim Programı arasında ne kadar ilişki bulunduğu, öğretim programının tüm yönleriyle LGS sınavında temsil edilip edilmediğini, kazanımların sınavda yer alma durumuna yönelik düşüncelerini belirlemeye yöneliktir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri **Öğretim Programı** teması altında incelenmiştir.

Birinci araştırma sorusu bağlamında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak geliştirilen kodlar, *LGS' nin yapısı, 8. sınıf öğretim programı, LGS-Öğretim programı uyumu* alt temalarında ifade edilmiştir. Öğretim programı konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodların sıklığı, görüş bildiren katılımcılar ile kodların ilişkilendirildikleri alt temalar Tablo 11' de verilmiştir:

Tablo 11.
Öğretim Programı Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar

Tema	Alt Tema	Kod Sayısı	Görüş Bildiren Öğretmenler
Öğretim Programı	LGS' nin yapısı <i>Sınava hazırlanmak için yeterli süre olmaması İçeriğin yetersiz oluşu Konuşma ve dinlemenin ölçülmemesi Soruların zor oluşu Analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sorulması Öğrenciyi bol okuma yapmaya yönlendirmesi</i>	6	Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö5, Ö10,
	8. sınıf öğretim programı <i>Türkçe dil bilgisi konularının yetersiz oluşu Türkçe dersinin içeriğinin yoğun olması Matematik dersi öğretim programının yoğun olması İngilizce öğretim programının yoğun olması T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programının yoğun olması</i>	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10,
	LGS – Öğretim programı uyumu <i>İngilizce dersinde kazanım sayısının LGS' de yansıtılmaması Konuların sınavla örtüşmemesi Soru biçimlerinin müfredatla örtüşmemesi Ders kitaplarının içeriğinin sınavla uyumlu olmaması Türkçe dersinde konuların çok soruların az olması T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının sınavda az yer alması Kazanım ve sınav sorularının uyumlu olması Matematik sorularında konulara göre denge kurulmaması Fen bilgisi sorularının çok zor olması Din kültürü dersi için yeterli soru sorulmaması Soruların konulara eşit dağılımının yapılmaması</i>	11	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15

Tablo 11'e göre, katılımcıların öğretim programı temasındaki görüşme dökümleri incelenerek LGS' nin yapısı alt temasında 6, 8. sınıf müfredatı alt temasında 5, LGS-Müfredat uyumu alt temasında da 11 kod üretilmiştir. Katılımcıların en fazla LGS – Öğretim Programı Uyumu konusunda görüş bildirmesi onların öğretmenlik dönemine yönelik deneyim ve anılarının çokluğu, buna dayalı olarak sekizinci sınıflarda yer alan konuların LGS' de yer alma düzeyine olan eleştirilerinin öğretim programı – sınav uyumunu yetersiz görmeleriyle açıklanabilir. Bu bulgular katılımcıların LGS sınavına ilişkin bir miktar olumsuz yargılara sahip olduklarını düşündürmektedir. Konuyla ilgili ulaşılan bulgulardan yararlanılarak Şekil 1'deki grafik oluşturulmuştur:



Şekil 1. Öğretim Programı Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler

Takip eden alt başlıklarda, öğretim programı temasının alt temalarında oluşturulan kodlar ve bu kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcıların görüşmelerinden doğrudan alınan ifade örneklerine yer verilmiştir.

4.3.1.1. LGS' nin Yapısı

LGS' nin yapısı konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *sınava hazırlanmak için yeterli süre olmaması, içeriğin yetersiz oluşu, konuşma ve dinlemenin ölçülmemesi, soruların zor oluşu, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sorulması, öğrenciyi bol okuma yapmaya yönlendirmesi* kodları geliştirilmiştir.

Konuyla ilgili bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla LGS sisteminde uygulanan sınavın, 8. sınıf derslerine ait öğretim programlarıyla bir miktar uyumsuzluk içerdiğini, öğretim programında yer alan kazanımların sınavda yeterli düzeyde temsil edilmediğini düşündükleri izlenimi edinilmiştir.

LGS için yapılan sınavın üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye dönük yapıldığını ifade eden Ö5 kodlu (erkek, matematik öğretmeni, 11-15 yıl) öğretmen sınavda analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorulara yer verildiğine ilişkin görüşü diğer katılımcıların düşüncelerini yansıtması bakımından ilk örnek olarak verilmiştir. Öğretmenin görüşme dökümünden doğrudan alınan ifade örneği şöyledir: *“LGS soruları, öğretim programında yer alan konularla örtüşse de sorular yapısı gereği çok üst düzey kalmaktadır. Öğretim programında yer alan konular bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde karşımıza çıksa da sınavda bu durum analiz, sentez ve değerlendirme basamakları şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Öğretim programında yer alan konulara yönelik sınavda yer alan soruları, öğrencilerin zihninde yeniden yapılandırmasını daha sonra yorumlayarak çözmesini bekliyoruz. Böylece öğrencinin sınıfta çözebildiği konu kazanımlarını sınavda yapamadığı gerçeği ile karşı karşıya kalmış oluyoruz.”*

Ö10 kodlu öğretmen LGS’ nin öğrencileri bol okuma yapmaya yönlendirmesine vurgu yapmıştır: *“Ancak soruların konularla örtüşmesi yeterli olmamaktadır. Çünkü sınav artık beceri temelli sorulara yerini bırakmıştır. Bu durumda bol okuma yapmayan öğrenci için konuların örtüşmesi pek anlam ifade etmemektedir. Okuyan öğrenci, konuya da hakim olur soruyu da rahat çözer.”*

Sınavda öğrencilere verilen sürenin yetersiz olduğunu vurgulayan Ö8 kodlu öğretmen şunları ifade etmiştir: *“Süre yetersizliği. Fakat soruların kapsamına ve LGS hazırlık sürecine baktığımızda, eğitim-öğretim yılı sadece konuları işleyip bitirmek açısından yeterli olurken konular ile ilgili LGS tarzında bol soru çözmek adına yetersiz olduğunu düşünüyorum”.*

LGS’ de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi içeriğe yeterli düzeyde yer verilmemesini eleştiren Ö9 kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Örneğin, 1. Ünite “Bir Kahraman Doğuyor”, dört kazanıma sahip ancak bu yeterli değil. Osmanlı devletinin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve siyasal durum anlatılırken Avrupa’daki gelişmeler de anlatılıyor. Ancak kazanım olarak tek kazanım söz konusu. Yani LGS soruları içerik olarak yetersiz.”*

Diğer katılımcılardan farklı olarak Ö12 kodlu öğretmen konuşma ve dinleme kazanımlarına yer verilmemesini şöyle eleştirmiştir: *“Ayrıca sınavın niteliği ve soru sayısı bakımından konuşma ve dinleme kazanımları sınavda pek karşılık bulamamaktadır.”*

LGS sınavında öğrencilere yöneltilen soruların zor olduğunu düşünen katılımcılardan Ö15 kodlu öğretmen görüşünü *“... Buna karşılık soruların zorluk derecesi kazanımların çok ötesindedir. Zaten sınavda kazanımların hepsine yer verilemiyor bir de üstüne oldukça zor sorular öğrencinin karşısına çıkıyor”* biçiminde ifade ederken, Ö12 kodlu öğretmen de şunları dile getirmiştir: *“Ancak soru içerikleri, fazla zorlayıcı niteliğe sahiptir. Sadece kazanımlara bağlı kalarak sınav sorularını çözmek gerçekten de çok zor”*.

Sonuç olarak farklı branş öğretmenlerinin ortak görüşü, öğretim programı uyumsuzluğu olarak belirlenmiştir. Okulda işlenen derslerin, ders kitaplarının içeriğinin, kazanımların bilgi ve kavrama düzeyinde tutularak sınavın analiz ve sentez basamaklarını ölçmesi uyumsuzluğun nedenleri olarak düşünülebilir.

4.3.1.2. 8. sınıf Öğretim Programı

8. sınıf öğretim programı konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *Türkçe dil bilgisi konularının yetersiz oluşu, Türkçe dersinin içeriğinin yoğun olması, Matematik dersi öğretim programının yoğun olması, İngilizce öğretim programının yoğun olması, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük öğretim programının yoğun olması* kodları geliştirilmiştir.

Ulaşılan bulgulara göre katılımcıların LGS sınavına girecek 8. sınıf öğrencileri için hazırlanan öğretim programının öğrencilerin seviyesine göre oldukça yoğun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Katılımcılar, zaten sınava hazırlanmak için çaba sarf eden öğrencilerin, okuldaki derslerde takip ettikleri öğretim sürecinin de yoğun olmasının öğrencileri olabildiğince yoracak nitelikte olmasını eleştirmişlerdir.

Örnek olarak Ö1 kodlu öğretmen İngilizce dersi bağlamında görüşünü *“İngilizce açısından incelendiğinde 8. sınıfta oldukça fazla kazanım bulunmaktadır”* biçiminde açıklarken, Ö3 kodlu öğretmen de Türkçe dersinin dil bilgisi konularına yoğunlaşmıştır: *“Türkçe dil bilgisi. Ancak dil bilgisine daha az yer verilmektedir. Dil bilgisine daha*

fazla yer verilebilir. Ayrıca uzun paragrafların öğrenciler tarafından yeterince anlaşılabilmesi ve yorumlanabilmesi için konu kazanımlarında iyileştirmeye gidilebilir.”

Sonuç olarak 8.sınıf öğretim programının yoğun kazanımlara rağmen soru sayısının az tutulması soruların yoğun anlam ve birçok kazanımı kapsamasına neden olmaktadır. Bu nedenle soruların anlam yoğunluğunun öğrenciyi zorladığı söylenebilir.

4.3.1.3. LGS – Öğretim Programı Uyumu

LGS – Öğretim Programı uyumu konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *İngilizce dersinde kazanım sayısının LGS’ de yansıtılmaması, Konuların sınavla örtüşmemesi, Soru biçimlerinin öğretim programıyla örtüşmemesi, Ders kitaplarının içeriğinin sınavla uyumlu olmaması, Türkçe dersinde konuların çok soruların az olması, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının sınavda az yer alması, kazanım ve sınav sorularının uyumlu olması, Matematik sorularında konulara göre denge kurulmaması, Fen Bilimleri sorularının çok zor olması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için yeterli soru sorulmaması ve soruların konulara eşit dağılımının yapılmaması* kodları geliştirilmiştir.

Konuyla ilgili ulaşılan bulgular incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla Liselere Giriş Sistemi için yapılan sınavlarda öğretim programı ile sınav soruları arasında uyumsuzluklar olduğunu düşündükleri izlenimi edinilmiştir.

LGS sınavı ile öğretim programında yer alan konuların birbiriyle örtüşse de sınavda yer alan sorular için benzer bir durum olmadığını düşünen katılımcılara örnek olarak Ö2 kodlu öğretmen konuların örtüşmesi ama soruların örtüşmemesini şöyle detaylandırmıştır: *“Kendi dersim olan Fen Bilimleri için, evet sekizinci sınıf konu kazanımları ve konuları, LGS soruları ile örtüşmektedir. Fakat sorular artık soru tarzı önceki sınavlara göre değiştiğinden öğretilen kazanımlar ve konular bazen gereğinden fazla zor, bazen çok sık bazen de çok yavan kalmaktadır. Yani kavratığımız kazanımlara yönelik hazırladığımız sınav sorularını kolay çözen öğrenciler, LGS sınavındaki aynı kazanımlara ait soruları çözmekte zorlanabilmektedir.”*

Benzer şekilde Ö15 kodlu öğretmen de aynı konuyu öne çıkarmıştır: *“Sorular öğretim programında yer alan konularla örtüşüyor ama ders kitaplarındaki alıştırmalar, sınav için yeterli değildir. Sınavda yer alan kazanımlar konulardan seçilmektedir ama sınav*

için bu yeterli bir varsayım olmamalıdır. Konular sınavla öğrenciyi; gramer, kelime, okuma, anlama, yordama gibi çok yönlü ölçecek şekilde örtüşmelidir.”

Diğer taraftan Ö7 kodlu öğretmen de soruların eşit dağılmaması ve üst düzey sorular sorulmasını gündeme getirmiştir: *“Sorulan LGS soruları, 8. sınıf ders öğretim programı ile genel olarak örtüşmektedir. Fakat bazı yıllar konuların LGS sorularına eşit dağılımın yapılmadığı görülmektedir. Ayrıca bilgiye dayalı olarak sunulan öğretim programı, sınavda o bilgiyi kullanarak soruyu yorumlama, soruya yeni boyut kazandırma şeklinde karşımıza çıkmaktadır.”*

Türkçe dersinde konuların çok, buna rağmen sınavda soruların az oluşunu Ö12 kodlu öğretmen şu şekilde eleştirmiştir: *“LGS soruları, Türkçe dersi için 8. sınıf kazanımlarının geneline karşılamakta ve kapsamaktadır. Ancak Türkçe dersinin konu ve kazanımı çok fazla olduğu için bu durum başarıyı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle Türkçe dersi için LGS’ de konu kısıtlamasına gidilmelidir”*

Ö1 kodlu öğretmen de arkadaşları gibi soru sayısından yakınmaktadır: *“Sınavda da yalnızca 10 soru sorulduğundan ve toplamda 10 ünite bulunduğundan her üniteye yalnızca bir soru düşüyor. Haliyle kazanımların tamamı kapsamamış oluyor.”*

Matematik dersi için sınavda soruların konulara göre dengeli sorulmamasını öne çıkaran Ö8 kodlu öğretmenin konuyla ilgili ifadesi şu şekildedir: *“Konulara göre LGS sınav sorularının dağılımı, 8.sınıf Matematik öğretim programı ders saati ağırlığı ile uyuşmamaktadır. Ders saati olarak daha fazla ağırlığa sahip konu ile daha az süreye sahip başka bir konuda eşit sayıda soru sorulmuştur. Bu durum sınavın kazanımları yeterince karşıladığı ve kapsadığı noktasında çelişki oluşturmaktadır. Kazanımların yeterince kapsanması için denge dağılımının iyi yapılması gereklidir diye düşünüyorum.”*

Fen bilgisi sorularının çok zor oluşunu eleştiren Ö13 kodlu öğretmen üst düzey soruların niteliğine odaklanmıştır: *“Sınav soruları öğretim programı dışında değil ama konuların en üst düzey sorularını içermektedir. Oysa ki öğretim programı ile örtüşmesi soruların bu zorluk seviyesini içerebileceği anlamına gelmez. Bununla birlikte bazı yıllarda konuların eşit dağılıma sahip olmadığı görülmektedir.”*

Ö4 kodlu öğretmen ise kazanımların birleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir: *“Konu kapsamı yeterli ama soruları çözmek için birden fazla kazanımın birleştirilmesi gerekiyor. Bu yüzden zorlanıyorlar. Paragraf şeklinde sorular veriliyor, öğrencinin matematik çözmesi için paragraf okuyup kavramasının da iyi olması gerekiyor.”*

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri için ayrılan soruların az oluşunu eleştiren katılımcıların Ö10 kodlu öğretmen, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi için yetersiz soru sorulmasını şu şekilde eleştirirken “*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için kazanımları karşılayan bir sınav söz konusu değil. Kazanım sayısı çok fazla olmasına rağmen sınavda sadece 10 soru sorulmaktadır*”, Ö6 kodlu öğretmen de T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının çok sorularının az oluşunu gündeme getirmiştir.

Çalışmada öne çıkan bir diğer konu da ders kitaplarının sınavı karşılamamasıdır. Bu konuda Ö5 kodlu öğretmenin görüşme dökümünden doğrudan alınan ifade örneği şöyledir: “*LGS soruları, kazanımları kapsamaktadır. Ancak sınavın kazanımı kapsamı yeterli değildir. Sınav, aynı kazanımı ele alan ders kitaplarıyla çok farklı niteliktedir. Kazanımların birleştirilmesi ile sorular, öğrencinin anlama düzeyinin çok ötesinde yer almaktadır. Her kazanımdan eşit düzeyde soru sorulursa, sınavın geçerliliği artmış olur.*”

Sonuç olarak kimi derslerde kazanımın çok sorunun az olmasının, kimi derslerde soruların zorluk seviyesinin çok üst düzey olmasının, kimi soruların okuduğunu anlayıp yordamaya yönelik olmasının, soruların zorluk seviyesine karşılık sürenin az olmasının LGS-Öğretim Programı uyumunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Soruların kazanımı içermesinin çözülebilir olduğu anlamına gelmediği, bunun için yeterli alt yapı ve sürenin olması gerektiği söylenebilir. Kazanımların branş bazında eşit olarak dağıtılmasının faydalı olacağını düşünüldüğü söylenebilir.

4.3.2. Ortaokul Öğretmenlerinin Yenilenen LGS Sınav Soruları Konusundaki Görüşleri

Dördüncü Araştırma Sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin yenilenen LGS sınav soruları konusundaki görüşü nedir?

Üçüncü görüşme sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmanın dördüncü sorusu, katılımcıların LGS sınav soruları konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara görüşme formundaki üçüncü soru yöneltilmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri **LGS Sınav Soruları** teması altında incelenmiştir.

Dördüncü araştırma sorusu bağlamında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak geliştirilen kodlar *Soru türü ve düzeyi*, *LGS sorularının öğrenciye duyuşsal etkisi*, *Ders kitabı uyumu* alt temalarında ifade edilmiştir. LGS sınav soruları konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodların sıklığı, görüş bildiren katılımcılar ile kodların ilişkilendirildikleri alt temalar Tablo 12’ de verilmiştir:

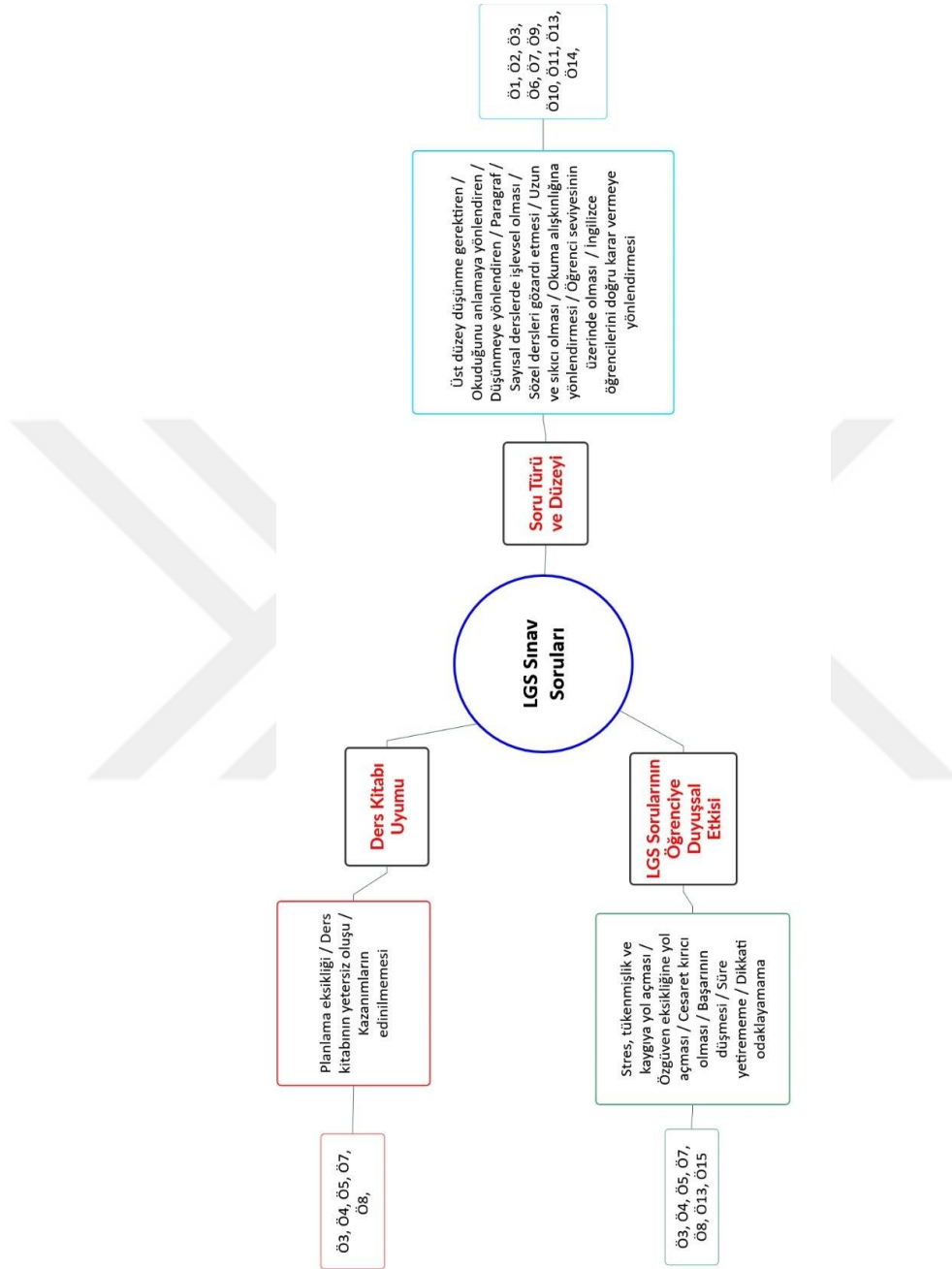
Tablo 12.
LGS Sınav Soruları Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod Sayısı</i>	<i>Görüş Bildiren Öğretmenler</i>
LGS Sınav Soruları	Soru türü ve düzeyi	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14
	<i>Üst düzey düşünme gerektiren</i>		
	<i>Okuduğunu anlamaya yönlendiren</i>		
	<i>Düşünmeye yönlendiren</i>		
	<i>Paragraf</i>		
	<i>Sayısal derslerde işlevsel olması</i>		
	<i>Sözel dersleri göz ardı etmesi</i>		
	<i>Uzun ve sıkıcı olması</i>		
	<i>Okuma alışkanlığına yönlendirmesi</i>		
	<i>Öğrenci seviyesinin üzerinde olması</i>		
	<i>İngilizce öğrencilerini doğru karar vermeye yönlendirmesi</i>		
	LGS sorularının öğrenciye duyuşsal etkisi	6	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö15
	<i>Stres, tükenmişlik ve kaygıya yol açması</i>		
	<i>Özgüven eksikliğine yol açması</i>		
	<i>Cesaret kırıcı olması</i>		
	<i>Başarının düşmesi</i>		
	<i>Süre yetirememe</i>		
	<i>Dikkati odaklayamama</i>		
	Ders kitabı uyumu	3	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8
	<i>Planlama eksikliği</i>		
	<i>Ders kitabının yetersiz oluşu</i>		
	<i>Kazanımların edinilmemesi</i>		

Tablo 12’ ye göre, katılımcıların LGS sınav soruları konusunda ilgili olarak en fazla soru türü ve düzeyi konusunda görüş belirttikleri söylenebilir. Öğretmenlerin LGS sınavında soruların soruları nitelik olarak eleştirmelerinin yanında sözel içerikli soruların sanki ikinci plana atılıyormuş gibi bir izlenim edindiklerini ifade etmeleri dikkat çekicidir.

Öğretmenlerin uzun ve üst düzey düşünme gerektiren sorular için ders kitaplarıyla uyumlu bir hazırlık gerektiğini düşünmeleri, planlama olmadan yer verilen soruların sorulmasının öğrencide özgüven eksikliğine yol açtığına farkında olmaları, getirdikleri eleştiri ve önerilerin karar alıcılar tarafından dikkate alınmayacağını

düşünüyorum olmaları sınav sisteminin geliştirilmesi açısından kimi soru işaretlerini akla getirmektedir. Konuyla ilgili ulaşılan bulgulardan yararlanılarak Şekil 2'deki grafik oluşturulmuştur:



Şekil 2. LGS Sınav Soruları Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler

Takip eden alt başlıklarda, LGS sınav soruları temasının alt temalarında oluşturulan kodlar ve bu kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcıların görüşmelerinden doğrudan alınan ifade örneklerine yer verilmiştir.

4.3.2.1. Soru Türü ve Düzeyi

Soru türü ve düzeyi konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *üst düzey düşünme gerektiren, okuduğunu anlamaya yönlendiren, düşünmeye yönlendiren, paragraf, sayısal derslerde işlevsel olması, sözel dersleri göz ardı etmesi, uzun ve sıkıcı olması, okuma alışkanlığına yönlendirmesi, öğrenci seviyesinin üzerinde olması, İngilizce öğrencilerini doğru karar vermeye yönlendirmesi* kodları geliştirilmiştir.

Ulaşılan bulgular incelendiğinde katılımcıların beceri temelli sorulara karşı genel olarak hazırlıksız yakalandıklarını, soruların içerik olarak öğrencileri oldukça zorlaması ve bir yönüyle cesaret kırıcı özellikte olmasını eleştirmeleri dikkat çekmektedir.

Konuyla ilgili olarak Ö12 (erkek, Türkçe, 11-15 yıl) kodlu öğretmenin beceri temelli sorulara hazırlıksız yakalandıklarını gösteren ifadesi örnek olarak gösterilebilir: *“Beceri temelli soruların, okuduğunu anlama, yorumlama, parçaları birleştirme, dikkat durumlarını ölçen, sadece bilgiyi ölçmeyip belli bir birikim gerektiren sorular olduğundan faydalı olduğunu düşünüyorum. Fakat bu sorulara sınavlarda birden geçilmesi birçok öğrenciyi ve öğretmeni etkilemiştir. Çünkü bu sorular için öğrencinin bir alt yapısının olması gereklidir. Maalesef her öğrenci eşit düzeyde olmadığından, kitap okuma alışkanlığının küçük yaşlarda olması gerektiğinden, ders kitaplarının beceri temelli sorular için uygun olmamasından ve diğer pek çok sebepten dolayı bu sorular tüm öğrenciler için uygun olmayabiliyor. Soruların uzunluğu ve zamanında yetiştirme telaşı da çoğu öğrencinin soruyu okumadan geçmesine sebep olabiliyor. Sisteme yavaş yavaş geçmek daha iyi olurdu diye düşünüyorum. Her sınavda beceri temelli soruların belli sayıda olması ve öğrencileri bu sorulara hazırlayıcı farklı materyaller verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

Beceri temelli soruların öğrencilerin cesaretini kırmasını eleştiren Ö15 kodlu öğretmen *“Beceri temelli sorular, zorluk derecesi bakımından sınava hazırlanan öğrenciler üzerinde strese, tükenmişliğe, kaygıya sebebiyet vermektedir. Öğrenciler, sınavın yanı sıra soru tiplerinden dolayı da ayrı baskı yaşamaktadırlar. Öğrenci seviyesinin çok üstünde olan bu sorular, öğrenciyi düşünmeye sevk etmiyor aksine öğrenciye başaramıyor ve anlamıyor hissini işliyor. Öğrenci de zaten anlamıyorum deyip çalışmayı bırakabiliyor”* şeklinde açıklarken, Ö10 kodlu öğretmen de soruların uzun ve sıkıcı olmasını şöyle eleştirmiştir: *“Beceri temelli soruların ölçmeyi yaptığını düşünüyorum. Ancak çok uzun paragraf soruları, öğrencide bıkkınlık hissi*

uyandırmaktadır. Uzun paragraflı soruların çok fazla sayıda olması yerine teknik sorulara da yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Böylece öğrencinin sınava ve beceri temelli sorulara bakış açısı olumlu yönde değişebilir. Ama maalesef bütün soru tipleri aynı. Uzun ve sıkıcı soru yapısı, öğrencide olumsuz durum oluşturmaktadır.”

İngilizce dersinde öğrencilerini doğru karar vermeye yönlendirmesini olumlu bir özellik olarak niteleyen Ö14 kodlu öğretmen şunları dile getirmiştir: “Beceri temelli sorular, İngilizce’ye ayrı bir boyut kazandırdı diyebiliriz. Öğrencilerin okuduğunu anlamlandırarak şekilde konu hakimiyetini sağladığını, soru üzerinde düşünerek ve doğru karar vermeye yönlendirdiğini düşünüyorum. Elbette biraz üst düzey düşünme becerilerine yönelik ama bu durum öğrenciyi çok yönlü geliştirmeye fırsat diye düşünüyorum.”

Soruların öğrenci seviyesinin üzerinde olmasını eleştiren Ö13 kodlu öğretmen “Ancak bazı soruların gereksiz uzunlukta olması öğrencilerin soruyu okuma şevkinin kırılmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencinin soruyu anlamak istememesine ve başaramayacağı hissiyatına kapılmasına neden olmaktadır. Sorular beceri temelli adı altında yeniden düzenlenerek öğrencilerin seviyesine indirilebilir” biçiminde örneklendirirken, Ö7 kodlu öğretmen de soruların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygun olmamasını eleştirmiştir: “Beceri temelli sorular; öğrencilerimizin eğitim öğretim yılına başladıkları andan itibaren bu tarz sorularla konuların pekiştirilip LGS süreci boyunca beceri temelli sorularla devam ettiği sürece yapılabilecek ve başarılabilir tarzda sorulardır. Fakat mevcut olan durumda öğrencilerimizin alt yapısı beceri temelli soruları çözmeye uygun değildir.”

Beceri temelli LGS sorularını üst düzey biliş gerektiren sorular olarak niteleyen Ö1 kodlu öğretmen bu durumu “öğrencinin İngilizce’ye hakimiyetini, kavrama kabiliyetini, analiz ve değerlendirme becerilerini ölçmek üzere tasarlandığını görüyoruz. Kural ve kelime ezberi dışında öğrencinin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey biliş gerektiren becerileri ölçüyor sorular. Ve soruların bu şekilde sorulmasını ben uygun buluyorum. Öğrenciyi ezber kafasından çıkarıp kendini geliştirmeye yönlendiriyor” şeklinde açıklarken, Ö2 kodlu öğretmen de meslektaşını destekler nitelikte açıklamalar yapmış ve soruların düşünmeye yönlendiren özelliğine vurgu yapmıştır: “Beceri temelli sorular öğrenciyi daha çok düşünmeye sevk etmektedir. Bazı sorular gereğinden fazla uzun olduğu için soruyu okuyan öğrenci, soruyu anlama noktasında kopabiliyor. Çünkü neredeyse sadece bir sayfayı kaplayan şekilli ve paragraflı soruların çözümü öğrenciyi zorlayabilmektedir.”

Soruların sayısal ve sözel ayırımına yol açabildiğini vurgulayan öğretmenlerden konuyla ilgili olarak Ö6 kodlu öğretmen, sayısal derslerde etkili olabilmesini şöyle açıklarken *“Beceri temelli sorular anlamında TC. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde herhangi bir yenilik olmadığını görüyorum. Daha üst düzey, daha yenilikçi soru tarzlarını görmek isterim. Beceri temelli soruların sayısal derslere daha başarılı uygulandığını düşünüyorum”*, Ö9 kodlu öğretmen de LGS’deki soruların genellikle sözel dersleri göz ardı etmesini eleştirmiştir: *“Beceri temelli sorular özellikle Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe dersinde karşılık buldu. Özellikle bu sınavda Matematik belirleyici ders oldu. Bu ders adına tam olarak beceri temelli algısı oluşmadı. Uzun zaman boyunca kavratmaya çalıştığımız kazanımlara karşılık soruların niteliksiz olması branşı da niteliksiz hale getiriyor. Beceri temelli sorulara dersimizde de daha çok yer verildiği takdirde öğrenci diğer derslerde olduğu gibi tarih bilgisini de analiz ederek ve içselleştirerek öğrenecektir.”*

Öğretmenlerin beceri temelli sorularla ilgili olarak vurguladıkları bir diğer konu da okuduğunu anlamadır. Konuyla ilgili olarak Ö3 kodlu öğretmen okuduğunu anlamaya yönlendiren sorular sorulmasını *“Beceri temelli sorular; okuduğunu anlamaya, anladığını yorumlamaya, soru üzerinde çok düşünmeye, mantığını kullanmaya, bilmece tarzı sorulardır”* biçiminde açıklarken, Ö5 kodlu öğretmen de aynı konuyla ilgili olarak düşüncesini şöyle dile getirmiştir: *“Beceri temelli sorular, temelinde bilgi olacak şekilde, okuduğunu anlamak ve anladığını da doğru yorumlamaya dayalı sorulardır.”*

Ö8 kodlu öğretmen soruların okuduğunu anlama ve öğrenciyi zorlamaya yönelttiğini şöyle detaylandırmıştır: *“Beceri temelli sorular; klasik kazanım sorularından ziyade okuduğunu anlama, analiz-muhakeme yapabilme gibi becerileri, tüm konulara hakim olmayı, yüksek yorum-dikkat becerisi istediğinden öğrencileri çok zorlamaktadır. İşlem konusunda bir eksikleri olmasa bile sorunun ne istediğini anlamadıkları için çok zorlanmaktadırlar. Bu nedenle matematik adına istedikleri başarıyı genel anlamda elde edemiyorlar”*.

Sonuç olarak ders kitaplarının beceri temelli sorulara uygun hazırlanmasının, gerekli hazırlıkların yapılarak öğrenciye sunulmasının, özellikle sayısal derslerde anladığını uygulamaya koyabilmek için yorum becerisinin geliştirilmesinin başarıya anahtar olacağı düşünülebilir. Ancak bununla birlikte beceri temelli soruların; öğrenciyi düşünmeye yönelttiği için okuma alışkanlığının kazandırılmasında, öğrenciye farklı bakış açısı sunmasında etkili olması olumlu yönler olarak söylenebilir. Beceri temelli

sorular öğrenciyi geliştirecek, öğrencinin dikkatini artıracak şekilde düzenlenirse öğrenciye faydasının olacağı ifade edilebilir.

4.3.2.2. LGS Sorularının Öğrenciye Duyuşsal Etkisi

LGS’ de çıkan beceri temelli soruların öğrencilere duyuşsal etkileri konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *stres, tükenmişlik ve kaygıya yol açması, özgüven eksikliğine yol açması, cesaret kırıcı olması, başarının düşmesi, süre yetirememe, dikkati odaklayamama* kodları geliştirilmiştir. Konuyla ilgili ulaşılan bulgular incelendiğinde katılımcıların beceri temelli soruların sınava giren öğrenciler üzerinde genel olarak olumsuz etkiler yapabildiğini, öğrencilerin akademik başarılarının düşmesiyle birlikte cesaretlerinin kırılabilmesini de gündeme getirdikleri görülmektedir.

Konuyla ilgili olarak Ö3 kodlu öğretmen “*Bir anda öğrencilerin önüne bu tarz soruların çıkarılması, öğrencilerde özgüven eksikliği oluşturdu*” biçiminde özgüvenin zarar görmesini, Ö4 kodlu öğretmen de akademik başarının düşmesini “*Beceri temelli sorular bilmek, okumak, okuduğunu anlamak üzerine kurulmuştur. Sorular çok uzun ve öğrenciler açısından anlaşılması çok zor olduğu için matematikteki başarı oranı diğer derslere göre çok düşük olabilmektedir*” öne çıkarmıştır.

Sınavda öğrencilere verilen sürenin yetmemesini eleştiren Ö4 kodlu öğretmen “*... Ayrıca ders kitabı da bu konuda çok yüzeysel kalmaktadır. Ders kitabında yeterli şekilde beceri temelli sorulara yer verilirse öğrencinin de bu sorulara yaklaşımını olumlu etkileyecek ve öğrencilere soru çözümünde fayda sağlayacaktır*” biçiminde açıklarken, Ö5 kodlu öğretmen de aynı konuyla ilgili olarak şunları ifade etmiştir: “*Önce konuların kazanımları öğrencilere sunulmakta ardından beceri temelli soru örnekleri çözülmektedir. Ancak bunun için yeterli süre bulunmamaktadır.*”

Aynı öğretmen soruların öğrencilerde dikkati odaklayamama sorununa yol açtığını şöyle dile getirmiştir: “*Ayrıca soruların uzun ve zor olması da öğrencinin dikkatinin dağılmasına bir etkidir.*”

Sonuç olarak soruların öğrenciye duyuşsal etkilerinin, öğrencinin daha önceden bu soru yapısıyla karşılaşmadığı için başaramayacak hissi, öz güven eksikliği gibi etkiler olduğu düşünülebilir. Matematik dersindeki genel başarının düşük olmasının sebepleri, soruların öğrencinin dikkatini dağıtacak kadar uzun olması, yeterli sürenin olmaması da yine öğrencide yapamayacak hissi oluşturması şeklinde belirtilebilir.

4.3.2.3. Ders Kitabı Uyumu

Ders kitabı uyumu konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *planlama eksikliği, ders kitabının yetersiz oluşu ve kazanımların edinilmemesi* kodları geliştirilmiştir.

Bulgular incelendiğinde katılımcıların genel olarak öğretim programı ile ders kitabı arasında kimi uyum sorunları olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ö3 kodlu öğretmen öğretim programında yer alan konuların planlama yapılmadan LGS sınavında sorulmasını şöyle eleştirmiştir: *“Beceri temelli sorular belirli bir planlamadan sonra sorulabilirdi.”*

Aynı öğretmen ders kitabının beceri temelli sorulara göre düzenlenmesi gerektiğini şöyle vurgulamıştır: *“Ders kitabında bu tarz sorulara yer verilmediğinden ders kitabı tek başına sınav sürecinde yeterli bir kaynak değildir.”*

Ders kitabının yetersiz oluşunu Ö4 kodlu öğretmen *“Beceri temelli sorular öğrencileri çok düşünmeye yönelttiği için öğrenciler zaman konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Sınav sorularını yetiştirememekten şikayet ediyorlar”* biçiminde eleştirirken, Ö5 kodlu öğretmen de yoğunluk nedeniyle kazanımların edinilememesini eleştirmiştir: *“Böylece bir kazanım kazanılmadan diğerine geçilmektedir.”* Benzer şekilde Ö7 kodlu öğretmen de kazanımların yetiştirilmesinin güç olduğunu şöyle vurgulamıştır: *“Beceri temelli sorular okuduğunu anlamaya ve anladığını yorumlamaya yönelik (Fen Bilimleri için deneysel) sorulardır. Eğitim-öğretim yılı içinde yapılan öğretimle beceri temelli sorular, hem zaman hem de kazanımların fazlalığı açısından uyum sağlamamaktadır.”*

Sonuç olarak öğretim programı ders kitabının uyumsuzluğu, ders kitabının programa yeterli gelecek şekilde hazırlanmaması olduğu söylenebilir. Öğretim programı ve ders kitabı birbirini destekleyen iki yapıdır. Birinin eksikliği diğerinde temel sorunlar oluşturacaktır. Bu nedenle öğrencilerin ek kaynağa ihtiyaç duyduğu belirtilebilir.

4.3.3. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS Sınavının Uygulanma Biçimi Konusundaki Görüşleri

Beşinci Araştırma Sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS sınavının uygulanma biçimi konusundaki görüşü nedir?

Dördüncü görüşme sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS' nin uygulanmasına ilişkin (bir günde iki oturum halinde yapılması, çoktan seçmeli olarak yapılması, soru sayısı, soru dağılımı,...) düşünceleri nelerdir?

Çalışmanın beşinci sorusu, katılımcıların LGS sınavının uygulanma biçimi konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara görüşme formundaki dördüncü soru yöneltmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri **Sınavın Uygulanması** teması altında incelenmiştir.

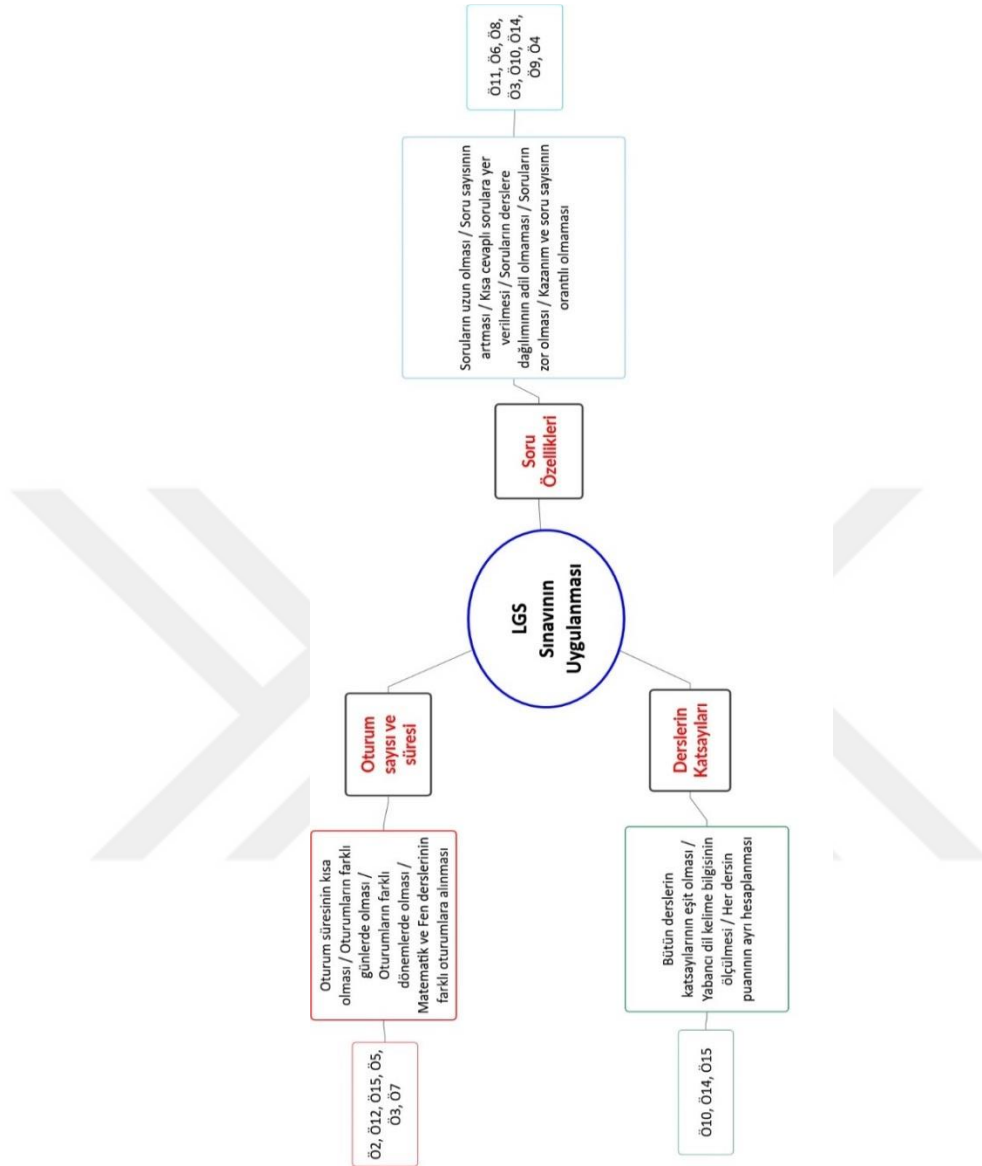
Beşinci araştırma sorusu bağlamında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak geliştirilen kodlar *Oturum sayısı ve süresi*, *Soru özellikleri*, *Derslerin katsayıları* alt temalarında ifade edilmiştir. Sınavın uygulanması konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodların sıklığı, görüş bildiren katılımcılar ile kodların ilişkilendirildikleri alt temalar Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13.
Sınavın Uygulanması Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod Sayısı</i>	<i>Görüş Bildiren Öğretmenler</i>
LGS Sınavının Uygulanması	Oturum sayısı ve süresi	4	Ö2, Ö12, Ö15, Ö5, Ö3, Ö7
	<i>Oturum süresinin kısa olması Oturumların farklı günlerde olması Oturumların farklı dönemlerde olması Matematik ve Fen derslerinin farklı oturumlara alınması</i>		
	Soru özellikleri	6	Ö11, Ö6, Ö8, Ö3, Ö10, Ö14, Ö9, Ö4
	<i>Soruların uzun olması Soru sayısının artması Kısa cevaplı sorulara yer verilmesi Soruların derslere dağılımının adil olmaması Soruların zor olması Kazanım ve soru sayısının orantılı olmaması</i>		
	Derslerin katsayıları	3	Ö10, Ö14, Ö15,
	<i>Bütün derslerin katsayılarının eşit olması Yabancı dil kelime bilgisinin ölçülmesi Her dersin puanının ayrı hesaplanması</i>		

Tablo 13'e göre, katılımcıların LGS sınavının uygulanması konusuyla ilgili olarak en fazla sınavda soruların özellikleri konusunda görüş belirttikleri söylenebilir. Öğretmenlerin LGS sınavında öğrencilere sorulan soruların uzun olmasından, soruların farklı dersler için aynı sayıda olmamasının ve soruların öğrenci seviyesinin üzerinde

olmasından yakındıkları söylenebilir. Konuyla ilgili ulaşılan bulgulardan yararlanılarak Şekil 3'teki grafik oluşturulmuştur:



Şekil 3. LGS Sınavının Uygulanması Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler

Takip eden alt başlıklarda, LGS sınavının uygulanması temasının alt temalarında oluşturulan kodlar ve bu kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcıların görüşmelerinden doğrudan alınan ifade örneklerine yer verilmiştir.

4.3.3.1. Oturum Sayısı ve Süresi

LGS sınavında yer alan oturum sayısı ve süresi konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *oturum süresinin kısa olması, oturumların farklı*

günlerde olması, oturumların farklı dönemlerde olması, Matematik ve Fen derslerinin farklı oturumlara alınması kodları geliştirilmiştir.

Ulaşılan bulgular incelendiğinde katılımcıların LGS sınavının oturum sayısı ve sınav süresini eleştirdikleri, sürenin kısa olması nedeniyle öğrencilerin soruları çözmek yeterli zamanlarının kalmadığını ve bunun öğrencilerde strese sebebiyet verdiğini düşündükleri görülmektedir.

Konuyla ilgili olarak Ö12 kodlu öğretmen *“Çok kısa süre içerisinde öğrenciden özellikle Türkçe sorularında hem hızlı okuma hem kavrama hem dikkatli olma hem yorumlama gibi birçok beceri aynı anda bekleniyor. Bu durum da öğrenciyi telaşlandırmakta ve öğrencinin soruyu yanlış yapmasına sebebiyet verebilmektedir”* derken, Ö2 kodlu öğretmen oturum süresinin kısa olmasını şöyle eleştirmiştir: *“... Ancak soru sayısına göre öğrenciler zaman sıkıntısı yaşamaktadır. Soru sayısının az olmamakla birlikte uzun olması zaman sıkıntısını beraberinde getirmektedir”*.

Benzer şekilde Ö15 kodlu öğretmen de süre ve soru sayısı dengesinin kurulması gerektiğini şöyle vurgulamıştır: *“Soru sayıları sınava verilen süre ile birlikte artırılabilir. Böylece sınavda yer alamayan kazanımlara da sorularda yer verilmiş olur. Ancak böyle bir uygulamada sınavın iki oturumunun aynı gün olması öğrencilere ağır geleceği için gösterebilecekleri başarıyı düşürür. Zaman ve soru sayıları artırılarak farklı günlerde iki oturum şeklinde uygulanabilir”*.

Sınav oturumlarının değişik zamanlarda yapılmasını düşünen öğretmenlerin farklı görüşler öne sürdükleri görülmüştür. Örnek olarak oturumların farklı günlerde olması gerektiğini düşünen Ö5 kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Uygulanan LGS’ nin sayısal ve sözel bölüm olarak ayrılması uygun bir yaklaşım olmuştur. Ancak LGS’ nin, bir günde iki oturum şeklinde uygulanmasındansa süreç içerisinde belli aralıklarla iki dönemde de ayrı ayrı uygulanması söz konusu olabilir. Böylece öğrencinin süreç içerisinde genel değerlendirmesi ele alınmış olur.”*

Ö3 kodlu öğretmen konu ile ilgili olarak *“Sözel bölümün önce uygulanıp sayısal bölümün sonra uygulanması iyi bir yöntem olmuştur. Öğrencinin sayısal mı yoksa sözelden mi başlasam tedirginliğini ortadan kaldırmıştır”* derken, Ö7 kodlu öğretmen de *“LGS’ nin bir günde iki oturum yerine, derslerin üçerli olacak şekilde ayrılarak iki günde uygulanmasının daha uygun olacağı görüşümdedir. Bu durumun da öğrenciler açısından daha verimli olacağı kanısındayım. Buna benzer daha önce uygulanan TEOG*

sistemini örnek olarak verebiliriz” oturum sayısının artırılmasını ve farklı günlerde yapılmasını önermiştir.

Diğer taraftan Ö12 kodlu öğretmen Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin farklı oturumlara alınması gerektiğini şöyle detaylandırmıştır: *“Fen Bilimleri ile Matematik dersleri aynı oturumda yer almayabilir. Öğrenciler zaten matematik dersine çok zaman ayırmaktadır. Yine sayısal bir ders olan fen biliminin de aynı oturumda yer alması öğrencinin zaman sıkıntısını artırmakta ve yetiştirememe kaygısını öğrenciye maksimum seviyede hissettirmektedir. Bu nedenle bu iki ders farklı oturumlarda yapılabilir.”*

Sonuç olarak, sınavın uygulama biçimine yönelik olumlu görüşlerin olmasıyla birlikte olumsuz görüşlerin olması da dikkat çekmiştir. Sayısal ve sözel derslerin ayrılması olumlu olarak karşılanırken, farklı günlerde yapılması öneri olarak sunulmuştur. Öğrencinin gün içerisinde iki oturumu yapmaya çalışarak yorulacağı, sınavda gerçek başarısını gösteremeyeceği düşünülebilir. Farklı önerilerin göz önünde bulundurularak uygulama değişikliğinin faydalı olacağı düşünülebilir.

4.3.3.2. Soru Özellikleri

LGS sınavında yer alan soruların özellikleri konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *soruların uzun olması, soru sayısının artması, kısa cevaplı sorulara yer verilmesi, soruların derslere dağılımının adil olmaması, soruların zor olması ve kazanım ve soru sayısının orantılı olmaması* kodları geliştirilmiştir.

Bulgulara göre, katılımcıların LGS sınavında sorulan soruları özellik olarak beğenmedikleri, soru sayısının yetersiz olmasını, soruların çok zor oluşunu ve uzun uzadıya paragraf soruları sorularak öğrencilerin bunaltıldığını düşündükleri söylenebilir.

Konuyla ilgili olarak Ö11 kodlu öğretmen soru sayısının artması gerektiğini şöyle dile getirmiştir: *“... Böylece öğrencinin derse gereken önemi sağlanmış olur. Soru dağılımı yeterli olan sınavda soru sayısı artırılarak da dağılım dengesi yeniden sağlanabilir. Soru sayılarında artışa gidilerek oturum iki güne çıkarılabilir. Sınav birinci ve ikinci dönemde olacak şekilde düzenlenebilir.”*

Kısa cevaplı sorulara yer verilmesi gerektiğini düşünen Ö6 kodlu öğretmen *“Çoktan seçmeli soruların yanı sıra kısa cevaplı soruların da hayata geçirilmesini gerekli buluyorum”* biçiminde görüşünü dile getirirken, Ö8 kodlu öğretmen de soruların derslere dağılımının adil olmamasını şöyle eleştirmiştir: *“Sınav soru sayısının*

azaltılması ve bu dikkate alınarak soru dağılımının daha dikkatli yapılması gerektiğini düşünüyorum”.

Aynı öğretmen soruların zor olmasını eleştirirken *“Bu gelişim düzeyindeki çocuklar için soruların zorluk düzeyi oldukça yüksektir. Bu durum ergenlik döneminde bulunan çocukların kendilerini olduğundan daha yetersiz hissetmelerine neden olmakta, sınava (özellikle matematik dersine) ön yargı oluşturmaktadır”,* Ö3 kodlu öğretmen de başka bir konuyu ön plana çıkarmış ve kazanım ve soru sayısının orantılı olmamasının meydana çıkardığı sorunlara odaklanmıştır: *“Sınavda daha fazla soru sayısına yer verilebilir. Böylece kazanımlara daha rahat yer verilebilir. Mesela dil bilgisi kazanımları gibi.”.*

Sonuç olarak sorular hazırlanırken, öğrencinin bulunduğu gelişimsel dönemin dikkate alınmasının öğrencinin başarısını etkileyeceği düşünülebilir. Başarının sadece uzun ve yoğun paragraf sorularıyla ölçülmeyebileceği, kısa cevaplı sorulara da yer verilebileceği, orantılı soru-kazanım dağılımının öğrenciyi daha hevesli hale getirebileceği ve başarıyı artırabileceği düşünülebilir.

4.3.3.3. Derslerin Katsayıları

LGS sınavında yer alan derslerin katsayıları konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *bütün derslerin katsayılarının eşit olması, yabancı dil kelime bilgisinin ölçülmesi, her dersin puanının ayrı hesaplanması* kodları geliştirilmiştir.

Bulgular katılımcıların LGS sınavında sözel ve sayısal derslerin aynı katsayıya sahip olmadığını, bunun da dersler arasında adil bir dağılım olmamasını, fen ve matematik derslerinin sözel derslerden daha önemliymiş gibi algılanmasına yol açtığını düşündüklerini göstermektedir.

Konuyla ilgili olarak Ö15 kodlu öğretmen bütün derslerin katsayılarının eşit olmasını önerirken *“LGS uygulamasında katsayılarda eşitlik söz konusu olabilir. Böylece öğrenciler her derse gereken önemi vererek çalışacaktır. Öğrenci dersin katsayısına göre kendi kendine ders eliyor ve katsayısı önem arz eden derslere ağırlık veriyor”,* Ö14 kodlu öğretmen de yabancı dil kelime bilgisinin ölçülmesi gerektiğini şöyle vurgulamıştır: *“Sorular, İngilizce için bol okuma ve soru çözümüne yöneliktir. Soru dağılımı yapılırken biraz daha kelime bilgisini ölçen sorulara yer verilebilir. Soru sayısı artırılarak soru tiplerinde çeşitliliğe gidilebilir”.* Ö10 kodlu öğretmen ise sınavda her dersin puanının ayrı

hesaplanmasının gerekliliğini dile getirmiştir: “Ayrıca her dersin başarı puanı ayrı hesaplanması ve çok net yapan öğrencinin çok puan alması görüşümdedir.”.

Sonuç olarak bazı derslerdeki soru sayısının diğerlerine göre daha az olmasının, öğrencinin o derse daha az önem vermesine neden olduğu düşünülebilir. Soru sayılarında eşitlik sağlanmasının, öğrencinin derslere aynı önemi vermesinde etkili olacağı düşünülebilir. Öğrencinin dersleri kendi kendine önemli ve önemsiz ders diye ayırmasının önüne bu şekilde geçilebileceği ifade edilebilir.

4.3.4. Ortaokul Öğretmenlerinin Derslerde Kullandıkları LGS Sınav Performansını Artırabilecek Yöntem ve Tekniklerin Etkisine İlişkin Görüşleri

Altıncı Araştırma Sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS sınav performansını artırabilecek yöntem ve tekniklere ilişkin görüşü nedir?

Beşinci görüşme sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS’ de başarıyı artırmak için kullanılabilecek uygun yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir? Örnekler vererek açıklayınız.

Çalışmanın altıncı sorusu, katılımcıların LGS sınavında öğrencilerin performansını artırabilecek yöntem ve teknikler konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara görüşme formundaki beşinci soru yöneltilmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri **Performans Artırıcı Yöntem ve Teknikler** teması altında incelenmiştir.

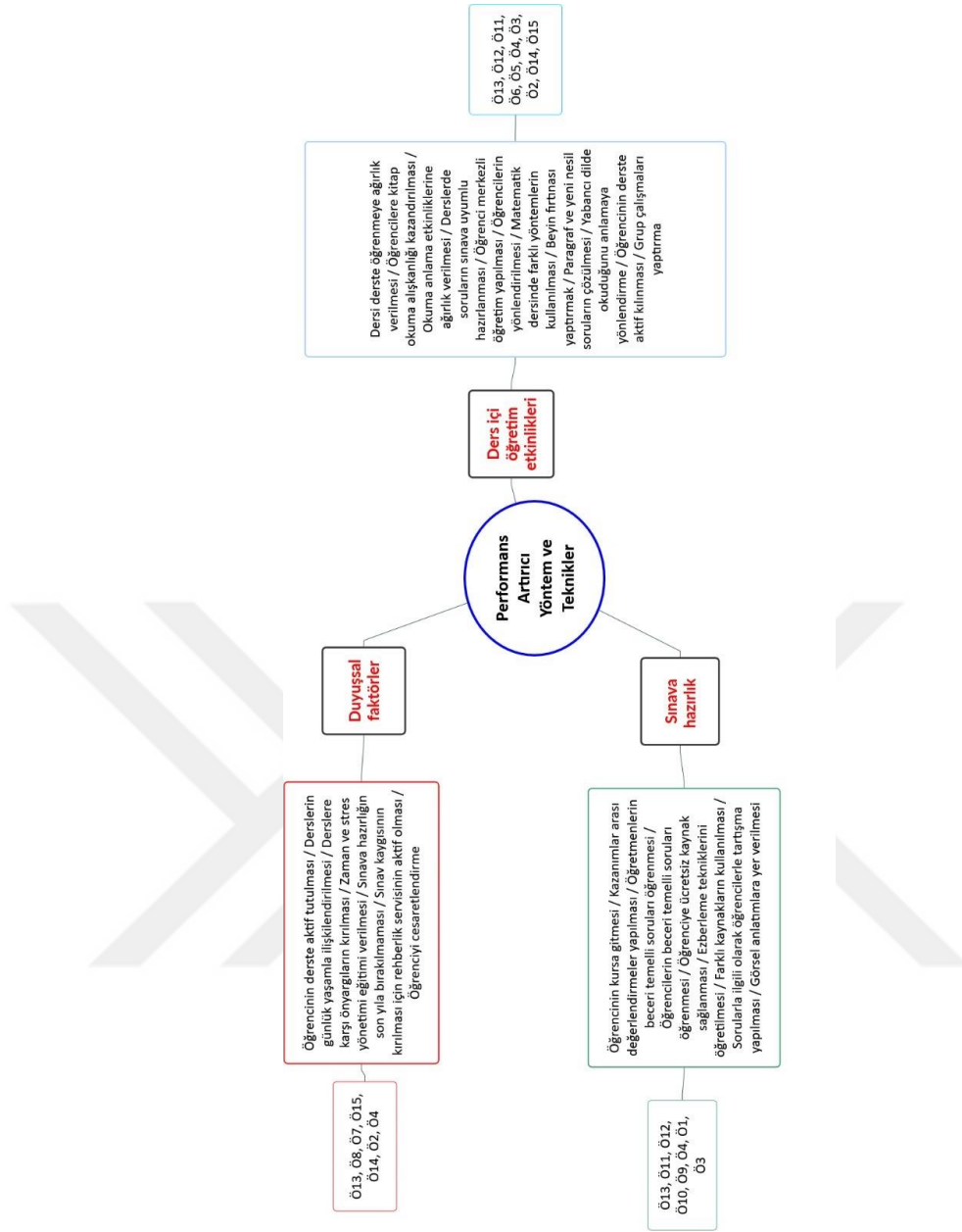
Altıncı araştırma sorusu bağlamında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak geliştirilen kodlar *Ders içi öğretim etkinlikleri, Sınava hazırlık, Duyuşsal faktörler* alt temalarında ifade edilmiştir. Performans artırıcı yöntem ve teknikler konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodların sıklığı, görüş bildiren katılımcılar ile kodların ilişkilendirildikleri alt temalar Tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14.

Performans Artırıcı Yöntem ve Teknikler Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod Sayısı</i>	<i>Görüş Bildiren Öğretmenler</i>
Performans Artırıcı Yöntem ve Teknikler	Ders içi öğretim etkinlikleri <i>Dersi derste öğrenmeye ağırlık verilmesi Öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması Okuma anlama etkinliklerine ağırlık verilmesi Derslerde soruların sınavla uyumlu hazırlanması Öğrenci merkezli öğretim yapılması Öğrencilerin yönlendirilmesi Matematik dersinde farklı yöntemlerin kullanılması Beyin fırtınası yaptırmak Paragraf ve beceri temelli soruların çözülmesi Yabancı dilde okuduğunu anlamaya yönlendirme Öğrencinin derste aktif katılımı Grup çalışmaları yaptırmak</i>	12	Ö13, Ö12, Ö11, Ö6, Ö5, Ö4, Ö3, Ö2, Ö14, Ö15
	Sınav hazırlık <i>Öğrencinin kursa gitmesi Kazanımlar arası değerlendirmeler yapılması Öğretmenlerin beceri temelli soruları öğrenmesi Öğrencilerin beceri temelli soruları öğrenmesi Öğrenciye ücretsiz kaynak sağlanması Ezberleme tekniklerini öğretilmesi Farklı kaynakların kullanılması Sorularla ilgili olarak öğrencilerle tartışma yapılması Görsel anlatımlara yer verilmesi</i>	9	Ö13, Ö11, Ö12, Ö10, Ö9, Ö4, Ö1, Ö3,
	Duyuşsal faktörler <i>Öğrencinin derste aktif tutulması Derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi Derslere karşı önyargıların kırılması Zaman ve stres yönetimi eğitimi verilmesi Sınav hazırlığın son yıla bırakılmaması Sınav kaygısının kırılması için rehberlik servisinin aktif olması Öğrenciyi cesaretlendirme</i>	7	Ö13, Ö8, Ö7, Ö15, Ö14, Ö2, Ö4

Tablo 14'e göre, katılımcıların performans artırıcı yöntem ve teknikler konusunda ilgili olarak en fazla ders içi öğretim etkinlikleri konusunda görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin sınav başarısının artırılması için derslerde paragraf sorularına ve okuduğunu anlama sorularına sık yer verilmesini ve derslerde öğrenci aktivitesinin artırılmasını, diğer bir ifadeyle öğrencilerin aktif hale getirilmesini önemli görmektedirler. Konuyla ilgili ulaşılan bulgulardan yararlanılarak Şekil 4'teki grafik oluşturulmuştur:



Şekil 4. Performans Artırıcı Yöntem ve Teknikler Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler

Takip eden alt başlıklarda, LGS performans artırıcı yöntem ve teknikler temasının alt temalarında oluşturulan kodlar ve bu kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcıların görüşmelerinden doğrudan alınan ifade örneklerine yer verilmiştir.

4.3.4.1. Dersi İçi Öğretim Etkinlikleri

Ders içi öğretim etkinlikleri konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *dersi derste öğrenmeye ağırlık verilmesi, öğrencilere kitap okuma*

alışkanlığı kazandırılması, okuma anlama etkinliklerine ağırlık verilmesi, derslerde soruların sınava uyumlu hazırlanması, öğrenci merkezli öğretim yapılması, öğrencilerin yönlendirilmesi, matematik dersinde farklı yöntemlerin kullanılması, beyin fırtınası yaptırmak, paragraf ve beceri temelli soruların çözülmesi, yabancı dilde okuduğunu anlamaya yönlendirme, öğrencinin derste aktif kılınması, grup çalışmaları yaptırma kodları geliştirilmiştir.

Bulgular katılımcıların, akademik başarının artırılması ve öğrencilerin öğretim sürecinde daha fazla aktif hale getirilmesi için içe dönük öneriler getirdikleri, sınavlarda sorulan soruların derslerdeki etkinliklerle uyumlu olması gerektiğini, LGS' nin değişen yapısıyla birlikte beceri temelli sorulara derslerde daha fazla ağırlık verilmesini vurguladıklarını göstermektedir.

Konuyla ilgili olarak Ö3 kodlu öğretmenin sınıfta paragraf ve beceri temelli sorular çözülmesi gerektiğine ilişkin görüşü örnek olarak gösterilebilir: *“LGS’ de uygun yöntem, bire bir beceri temelli soruların nasıl çözülmesi gerektiğine dair anlatım yapılmalıdır. Öğrenciler hazırlık sürecinde motive edilmeli, soru-cevap, beyin fırtınası yöntemlerine yer verilerek uygulaması yapılmalıdır. Bu yöntemlerle başarı artış gösterecektir. Sınav okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için bol paragraf sorusu çözdürülmelidir. Öğrencilerin metni okurken bütüncül olarak düşünmeleri sağlanmalıdır.”*

Ö13 kodlu öğretmen ise dersi derste öğrenmeye ağırlık verilmesi gerektiğini şöyle vurgulamıştır: *“Bunun yanı sıra dersi derste öğrenerek tekrarların yapılması ve LGS’ ye uygun soru çözümleri (beceri temelli) yapılması gerekli diye düşünüyorum. Derslerde ezberciliğin ortadan kalkması gerektiği görüşündeyim.”*

Öğrencinin derste aktif kılınması gerektiğini düşünen Ö14 kodlu öğretmenin görüşme dökümünden alınan ifadeler şöyledir: *“Sınıfta ders esnasında İngilizce’ yi öğrenciye kalıcı hale getirebilmek için öğrenciyi dersin içine çekmek gerekiyor. Öğrenci dersi derste öğrendiği zaman, sorulara yaklaşımının nasıl olduğunu öğrendiği zaman başarılı olacaktır. Öğretmen derste bol pratik yapmalı ve yaptırmalıdır. Öğrencinin okuduğunu anlaması ve soru çözümüne uygun şekilde yordaması için bol soru çözümü yapılmalıdır. Soru cevap ile derste öğrencinin aktif ve dinamik olması sağlanmalıdır.”*

Yabancı dilde okuduğunu anlamaya yönlendirme çalışmaları yaptırılması gerektiğini düşünen Ö1 kodlu öğretmen *“İngilizcede sınav kelime ve grammar bilgisini*

ölçmeden ziyade daha çok okuma, okuduğunu anlama, gördüğünü analiz etme üzerine olduğu için okuma çalışmalarına ve etkinliklerine ağırlık verilebilir. Sınavda diyaloglar bulunduğundan diyalog içeren role play aktiviteleri ve Communicative Language Teaching yöntemi derse adapte edilebilir. Öğrenci öğretmen arasında diyalog şeklinde soru cevap tekniği kullanılabilir böylece öğrenci denemelerde sınavlarda karşısına çıkacak yapıları önceden pratik etmiş olacaktır” şeklinde düşüncesini detaylandırırken, Ö14 kodlu öğretmen de grup çalışmaları yaptırmaya odaklanılması gerektiği üzerinde durmuştur: “Bunun dışında öğrenmeyi kalıcı hale getirebilmek için öğretmenin değil öğrencinin merkezde olması gerekir. Öğrencilere dersin elverdiği ölçüde grup çalışmaları yapılarak akran öğrenme gerçekleştirilebilir. Bol alıştırma ve pratik öğrencide kalıcılık sağlayacaktır diye düşünüyorum. Öğrencilerle birlikte hedef belirlenerek bu hedefe varmak için yarış yapılabilir. Düzenli ve planlı çalışma ile öğrenciye yön verilmelidir.”

Sınavlara yönelik yönlendirme faaliyetlerinin geliştirilmesi gerektiğini düşünen katılımcılardan Ö6 kodlu öğretmen öğrencilerin yönlendirilmesi konusuna ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğretmenin de öğrencinin neyi nasıl yapacağına dair yönlendirmesini, takip etmesini, hedef belirleyerek planlı çalışmasını, dikkatli ve hızlı okuma becerisinin kazandırılmasını önemli buluyorum.”*

Sınav öncesinde beyin fırtınası yoluyla soruların çözülmesini öneren Ö4 kodlu öğretmen *“Sınıfta zamanı etkin kullanabilmeleri için süre ile test çözümü gerçekleştirilebilir. Karşılaşılabilecekleri soru tarzlarını, sınıf ortamında beyin fırtınası yaparak çözdürmek etkili bir yöntem olabilir”* şeklinde görüşünü açıklarken,

Derslerde çözülen soruların sınava uyumlu olmasını önerenlerden Ö12 kodlu öğretmen *“Soruların sınava uyumlu hazırlanması gerekir”* derken, Ö11 kodlu öğretmen, öğretmenlerin beceri temelli soruları öğrenmesi gerektiğini şöyle ifade etmiştir: *“Beceri temelli soru öğretim tarzını öğretmenlere kazandırmak için de öğretmenlere eğitim verilebilir.”*

Ö12 kodlu öğretmen öğrencilerin beceri temelli soruları öğrenmesini *“Sürekli değişen sisteme ayak uydurmak gittikçe zorlaşmıştır. Sadece 8. sınıfta yapılacak bir çalışma ile başarıya ulaşmak oldukça zordur. Beceri temelli soru tarzları alt sınıflardan başlanarak öğrenciye tanıtılmalıdır. Böylece öğrencinin bu soru tarzlarına nasıl yaklaşacağı öğretilmiş olur”* ve öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılmasını *“Kitap okuma ve okuma-anlama çalışmalarına ağırlık verilmelidir”* öne çıkarmıştır.

Benzer şekilde Ö8 kodlu öğretmen de kitap okuma alışkanlığı üzerinde durmuştur: *“Bol bol kitap okumaya ve okunan kitapları yorumlamaya yönelik çalışmalara yer verilmelidir. Bu durum öğrencinin sorular üzerinde yorum yapabilme kabiliyetini geliştirecektir”*.

Ö11 kodlu öğretmen ise öğrenci merkezli öğretim yapılmasını *“Öğrenci merkezli yöntemlere derslerde daha fazla yer verilerek etkin temelli ve işbirlikli öğrenme tercih edilebilir. Böylece kalıcı öğrenme sağlanmış olur”* şeklinde vurgularken, Ö6 kodlu öğretmen de aynı görüşleri dile getirerek meslektaşını desteklemiştir: *“LGS’ nin her şeyden önce okuduğunu anlama ve analiz etme ile ilgili olduğunu düşünüyorum. Yöntem olarak öğrencinin öğrenme sürecinin içine katıldığı öğrenci merkezli bir sürecin kullanılmasının faydalı olduğunu düşünüyorum.”*.

Matematik dersinde farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini vurgulayan Ö5 kodlu öğretmenin konuyla ilgili ifadesi şöyledir: *“Matematik dersi için öncelikle kazanımların anlatılmasında düz anlatım yolu tercih edilebilir. Böylece öğrenciler konuyu tanımış olur. Ardından gösterip yaptırma, soru üzerinde tartışma yöntemleri ile soru-cevap, beyin fırtınası tekniklerine yer verilebilir.”*.

Sonuç olarak her dersin kendine özgü öğrenme biçimi olsa da öğrencinin öğrenme sürecinde yer almasının, başarılı olmasında etkili olacağı düşünülebilir. Öğrencinin bireysel farklılığı da göz önüne alınarak uygun yöntem ve tekniklerin kullanılmasının, aslında yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesinin etkili olacağı söylenebilir.

4.3.4.2. Sınava Hazırlık

Sınava Hazırlık konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *öğrencinin kursa gitmesi, kazanımlar arası değerlendirmeler yapılması, öğretmenlerin beceri temelli soruları öğrenmesi, öğrencilerin beceri temelli soruları öğrenmesi, öğrenciye ücretsiz kaynak sağlanması, ezberleme tekniklerinin öğretilmesi, farklı kaynakların kullanılması, sorularla ilgili olarak öğrencilerle tartışma yapılması, görsel anlatımlara yer verilmesi* kodları geliştirilmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin sınava hazırlık konusunda gerçekçi düşündüklerini, öğrencilerin yenilenen sınav sorularına uyum sağlayabilmeleri için, bu konuda tanıtıcı eğitimler ve uygulamalar yapılmasını önerdiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri farklı yaklaşımlar içermektedir. Örnek olarak, Ö13 kodlu öğretmen kazanımlar arası değerlendirme konusunu “*Ayrıca öğrenciler, kazanımlar arası değerlendirmeye tabi tutulmalı ve eksikler belirlenerek tamamlanmaya çalışılmalıdır. Böylece bir kazanım kazandırılmadan diğerine geçilmemiş olur ve öğrenmede bilginin temeli sağlam atılmış olur*” şeklinde örneklendirirken, Ö2 kodlu öğretmen derslerde görsel anlatımlara yer verilmesini şöyle önermiştir: “*Artık sorular okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için bilgiyi bilmek tek başına yeterli olmamaktadır. Öğretmen arkadaşlar ders anlatımlarında kazanımları kavratırken çözeceği sorularda okuduğunu anlama, bilgiyi sorgulama, yorumlama yapabilecekleri yöntemleri tercih etmelidirler. Görsel anlatımlara yer vermek etkili olacaktır. Sınıfta uygulanabilecek etkinliklere derslerde yer vermek, kazanımların öğrenciler için akılda kalıcı olmasını sağlamaktadır.*”

Öğrencilerin kursa gitmesini öneren Ö13 kodlu öğretmen “*Yine açılan takviye DYK kursları da başarıya yardımcı etkenlerdir. Kırsal bölgelerde bu kurslar daha çok tercih edilirken merkezi yerlerde bu kurslar yerini özel kurslara bırakmaktadır*” derken, Ö10 kodlu öğretmen de aynı öneriyi şu şekilde dile getirmiştir: “*LGS’ de başarıyı artırabilecek desteklerden biri Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK) dır. Kurslarda öğrencinin okulda gördüğü derslere ek olarak bol soru çözümü gerçekleştirilmektedir. Zaman yönetimi öğrenciye kazandırılmaya çalışılmaktadır*”.

Yenilenen sınav sorularıyla ilgili olarak öğrencilerle tartışma yapılmasını öneren Ö4 kodlu öğretmen “*... sorular üzerinde öğrencilere tartışma fırsatı sunulmalıdır. Böylece bir öğrenci, başka öğrenci aracılığıyla soruda göremediği yönleri görür. Öğretmen sınıfta bir soruyu gösterip ardından benzer soruları öğrencilere yaptırarak gösterip yaptırma yöntemini de kullanabilir*” diyerek düşüncesini örneklendirirken, Ö10 kodlu öğretmen de öğrencileri desteklemek amacıyla öğrenciye ücretsiz kaynak sağlanmasını vurgulamıştır: “*Öğrenciye ek kaynak sağlanabilir. Ancak bu kaynakların ücretsiz sağlanması gerekmektedir. Ücretsiz materyal dağıtımı öğrencilere fırsat eşitliği sunacaktır.*”. Aynı öğretmen öğrencilere ezberleme tekniklerini öğretilmesi gerektiğini düşündüğünü dile getirmiştir: “*Dersimizde bazı konuların akılda tutulması için ezberlenmesi gerekiyor. Bunun kolaylaştırılması için şifrelendirme yapılabilir. Böylece bilgiyi akılda tutmak daha kolay olacaktır.*”

Sonuç olarak öğrencinin gerek kaynak olarak gerek kurs olarak ek kaynağa ihtiyacı olduğu sınavda beceri temelli soruların yer almasından dolayı söylenebilir.

Beceri temelli sorular öğrencinin tek başına öğrenebileceği soru tipleri değildir. Bu sorulara hazırlık için gerekli desteğin öğrenciye sağlanmasının, kazanımların öğretiminde uygun yöntem ve tekniklerin öğretilmesinin, öğrencinin nedenini araştırarak öğrenmesinin, görsel ifadelerle yer verilmesinin hazırlık sürecinde yer alması gerektiği söylenebilir. Böylece öğrencinin çok yönlü olarak sınava hazırlanması sağlanmış olur.

4.3.4.3. Duyuşsal Faktörler

Duyuşsal faktörler konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *öğrencinin derste aktif tutulması, derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, derslere karşı önyargıların kırılması, zaman ve stres yönetimi eğitimi verilmesi, sınava hazırlığın son yıla bırakılmaması, sınav kaygısının kırılması için rehberlik servisinin aktif olması, öğrenciyi cesaretlendirme* kodları geliştirilmiştir.

Konuyla ilgili bulgular katılımcıların öğrencilerin sınava hazırlanmaları için onların bir bütün olarak ele alınmaları gerektiğini, sınav kaygısını azaltmak, zaman ve stres yönetimini etkili yapabilmeleri için öğrencilere eğitimler verilmesini önerdiklerini göstermektedir.

Ö8 kodlu öğretmen derslere karşı ön yargıların kırılması konusundaki görüşünü şöyle dile getirmiştir: *“Öncelikle derslere karşı oluşan ön yargının kırılması gerektiğine inanıyorum. Buna yönelik etkinlikler yapılması gerektiğini düşünüyorum.”*. Aynı öğretmen öğrencilere zaman ve stres yönetimi eğitimi verilmesi gerektiğini *“Sınavda en sık karşılaşılan sorun zaman ve stres yönetimidir. Öğrencilere bu iki konu ile ilgili destek sağlanması gerektiğini düşünüyorum”*, sınava hazırlığın son yıla bırakılmaması gerektiğini *“Ayrıca sınava hazırlanma süreci sadece sınav senesinde olmamalıdır. Ders çalışma alışkanlığı temelden verilerek eksik öğrenmelerin önüne geçilmelidir”* vurgulamıştır.

Sınav kaygısının kırılmasında rehberlik servisinin etkili hale getirilmesini öneren Ö7 kodlu öğretmen *“Ayrıca bu süreçte rehberlik desteği verilerek sınav kaygısının azaltılmasına yönelik çalışmalar da yapılmalıdır”* şeklinde görüşünü ifade ederken, bir yandan da öğrencilerin yaşadıkları stresi şöyle örneklendirmiştir: *“Öğrenciler sınavda sadece sorularla başa çıkmaya çalışmıyor aynı zamanda sınav stresi, süreyi iyi kullanma gibi diğer etkenlerle de başa çıkmaya çalışıyorlar”*.

Öğrenciyi cesaretlendirme konusunu gündeme getiren Ö15 kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: “*Başarının en önemli anahtarı onu yapabileceğine inanmaktır. Öğrencilere bu duygunun verilmesi lazım. Evde veli tarafından okulda öğretmen tarafından verilmeli. Yapamayan öğrenciye sen zaten yapamazsın demek onu kaybetmektir. Evet yapamayabilir ama gösterdiği bir çaba varsa onun hatırına öğrenciyi güdülemeliyiz*”. Aynı konuda Ö14 kodlu öğretmenin görüşü ise şöyledir: “*Aynı zamanda öğrenciye başarabileceği hissiyatı verilmelidir. Öğretmen bu alan öğrenci derse de sınava da olumlu yaklaşacaktır.*”.

Sonuç olarak bilinçli anne babanın bilinçli öğrenci demek olduğu karşımıza çıkmaktadır. Aile-öğretmen öğrenciyi doğru yönlendirirse öğrenci de sınav hazırlığının son seneye bırakılmaması gerektiğini fark ederek önceki yıllarda hazırlanmaya başlar. Öğrenciye verilen psikolojik desteğin, başarıya inancını kuvvetlendireceği söylenebilir.

4.3.5. Ortaokul Öğretmenlerinin Ailenin Sosyo-ekonomik Durumunun LGS Sınavında Öğrenci Başarısına Etkisi Konusundaki Görüşleri

Yedinci Araştırma Sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin ailenin sosyo-ekonomik durumunun LGS sınavında öğrenci başarısına etkisi konusundaki görüşü nedir?

Altıncı görüşme sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS hazırlık sürecinde ailenin durumunun öğrenci başarısına (sosyo-ekonomik durum, anne baba sağ-ölü, ayrı olması,...) ilişkin görüşleri nelerdir?

Çalışmanın yedinci sorusu, katılımcıların, sınava girecek öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının LGS sınavında öğrencilerin ne şekilde ve ne düzeyde etki edebileceği konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara görüşme formundaki altıncı soru yöneltilmiştir.

Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri **Ailenin Sosyo-ekonomik Durumu** teması altında incelenmiştir.

Yedinci araştırma sorusu bağlamında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak geliştirilen kodlar *Ekonomik durumun etkileri, Eğitimsel ve Kültürel durumun etkileri* alt temalarında ifade edilmiştir. Ailenin sosyo-ekonomik durumu konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodların sıklığı, görüş bildiren katılımcılar ile kodların ilişkilendirildikleri alt temalar Tablo 15’te verilmiştir:

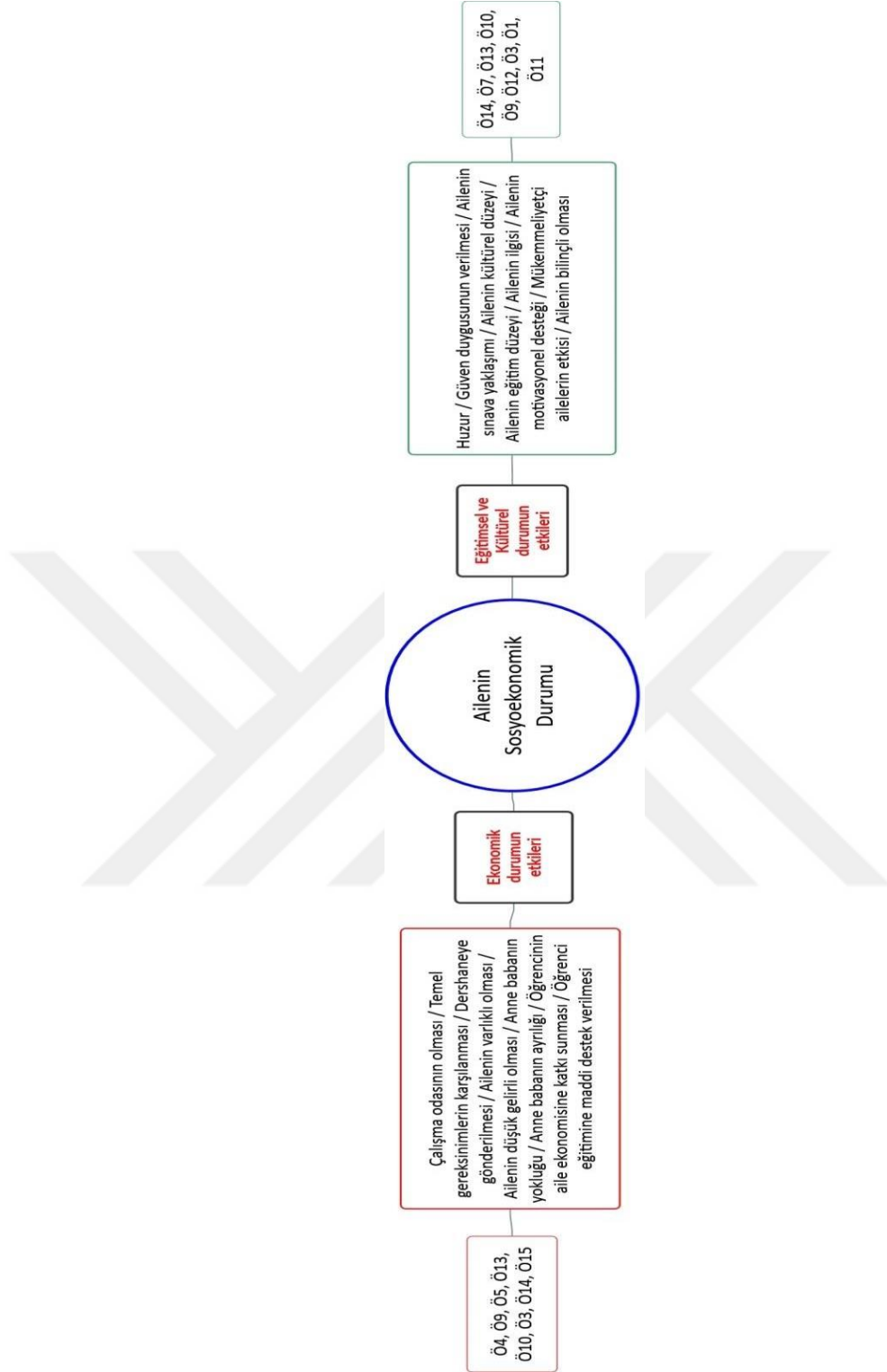
Tablo 15.

Ailenin Sosyo-ekonomik Durumu Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod Sayısı</i>	<i>Görüş Bildiren Öğretmenler</i>
Ailenin Sosyo-ekonomik Durumu	Ekonomik durumun etkileri	9	Ö4, Ö9, Ö5, Ö13, Ö10, Ö3, Ö14, Ö15
	<i>Çalışma odasının olması</i> <i>Temel gereksinimlerin karşılanması</i> <i>Dershaneye gönderilmesi</i> <i>Ailenin varlıklı olması</i> <i>Ailenin düşük gelirli olması</i> <i>Anne babanın yokluğu</i> <i>Anne babanın ayrılığı</i> <i>Öğrencinin aile ekonomisine katkı sunması</i> <i>Öğrenci eğitimine maddi destek verilmesi</i>		
	Eğitimsel ve Kültürel durumun etkileri	9	Ö14, Ö7, Ö13, Ö10, Ö9, Ö12, Ö3, Ö1, Ö11
	<i>Huzur</i> <i>Güven duygusunun verilmesi</i> <i>Ailenin sınava yaklaşımı</i> <i>Ailenin kültürel düzeyi</i> <i>Ailenin eğitim düzeyi</i> <i>Ailenin ilgisi</i> <i>Ailenin motivasyonel desteği</i> <i>Mükemmeliyetçi ailelerin etkisi</i> <i>Ailenin bilinçli olması</i>		

Tablo 15 incelendiğinde, katılımcıların ailenin sosyo-ekonomik durumu konusunda ilgili olarak, öğrencilerin LGS sınav performansları üzerinde ekonomik durumun etkileri ile eğitimsel ve kültürel durumun etkileri alt temalarında aynı sayıda görüş öne sürdükleri görülmektedir.

Katılımcılara göre öğrencilerin içinde buldukları ailenin sosyo-ekonomik durumu onların sınav performanslarını etkileme potansiyeli taşımaktadır. Yanı sıra velilerin eğitim düzeyleri ve kültürel eğilimlerinin de LGS sınavına girecek öğrencilerin sınav başarılarını dolaylı olarak etkileme potansiyeli taşıdığını düşündükleri söylenebilir. Konuyla ilgili ulaşılan bulgulardan yararlanılarak Şekil 5'teki grafik oluşturulmuştur:



Şekil 5. Ailenin Sosyoekonomik Durumu Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler

Takip eden alt başlıklarda, ailenin sosyo-ekonomik durumu temasının alt temalarında oluşturulan kodlar ve bu kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcıların görüşmelerinden doğrudan alınan ifade örneklerine yer verilmiştir.

4.3.5.1. Ekonomik Durumun Etkileri

Ekonomik durumun LGS sınavı üzerindeki etkileri konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *çalışma odasının olması, temel gereksinimlerin karşılanması, dershaneye gönderilmesi, ailenin varlıklı olması, ailenin düşük gelirli olması, anne babanın yokluğu, anne babanın ayrılığı, öğrencinin aile ekonomisine katkı sunması, öğrenci eğitimine maddi destek verilmesi* kodları geliştirilmiştir.

Bulgular incelendiğinde, katılımcıların ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerin sınava hazırlanma durumları ve sınav başarıları üzerinde oldukça etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Ö3 kodlu öğretmenin görüşme dökümünden doğrudan alınan ve güven, çalışma odası, temel ihtiyaçlar, dersane gibi konulara odaklanan ifadesi örnek olarak verilebilir: *“Öğrencinin bu süreçte öncelikle kendini güvende hissettiği, kendisini destekleyenlerin bulunduğu bir ortama ihtiyacı vardır. Çalışmak için her mevsimde uygun bir odaya ihtiyacı vardır. Öğrencinin tüm temel ihtiyaçları karşılanırsa öğrenci kafaya bir şey takmayacak ve derslerine daha rahat çalışabilecektir. Bu durumun gerçekleşebilmesi de ailenin ekonomik durumu, aile ortamının huzurlu olması, anne babasının hayatta olması ile doğrudan ilişkilidir. Sosyo-ekonomik durumu uygun ortam hazırlamaya yeterli olmayan aile ortamında öğrenci başarısı yüksek olmayabilir. Çünkü ek desteğe (dershane, özel ders, vb.) ihtiyacı olan öğrenciye bu sağlanamayacaktır.”*

Öğrencinin maddi olarak desteklenmesi gerektiğini öne süren Ö4 kodlu öğretmen *“Öğrenciye ait bir odasının olmaması, takviye olarak kursa gitmek isteyen öğrencinin gidememesi, ihtiyaç duyacağı kaynak kitapların alınamaması öğrenci başarısını düşürecek etkenlerdir”* şeklinde düşüncesini örneklendirirken, Ö9 kodlu öğretmen de anne babanın yokluğu konusunu gündeme getirmiştir: *“Süreç boyunca aile durumunda sıkıntı yaşayan öğrencilerin başarısı olumsuz etkilenecektir. Ölüm, anne baba ayrı olması gibi durumlar etkilidir”*. Benzer düşünceleri dile getiren Ö10 kodlu öğretmen, öğrencinin eğitimine maddi destek verilmesini şöyle özetlemiştir: *“Örneğin bulunduğum okulda, bazı öğrencilerin oturduğu ev uzakta yer almaktadır. Çıkış saati geçe kaldığı için kursa katılım, servisle gidiş geliş yapıldığı takdirde olmaktadır. Ailesinin durumu elverişli olmayan öğrenci bunu yapamamaktadır. Bu öğrenci diğerlerine dersten daha kopuk olmaktadır.”*

Benzer şekilde Ö5 kodlu öğretmen de anne babanın ayrılığının sınava girecek öğrenci üzerindeki etkisini şöyle özetlemiştir: *“Anne babanın birinin hayatta olmaması*

bazen öğrenci üzerine ek sorumluluk yüklemektedir. ... Anne babanın ayrı olması, bazı öğrenciler üzerinde olumsuz etki oluşturmakta evdeki aile kavramının olmaması başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir.”

Ailenin ekonomik düzeyinin öğrenci üzerindeki etkisini yaşanan yere göre inceleyen Ö13 kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Çalışmanın ön plana çıktığı (gerek mevsimsel gerek sürekli) bölgelerde aileler çocuklarını kendilerine yardımcı olarak görmektedirler. Bu durumlara birçok kırsal kesimde rastlayabiliriz. Ama okulun ön plana çıktığı daha merkezi yerlerde ise sınav veliler için başarının giriş kapısı niteliğindedir”*. Ö5 kodlu öğretmen ise daha farklı bir konuya odaklanarak öğrencilerin aile ekonomisine katkı sunmasının etkilerini şöyle özetlemiştir: *“Kendisini ailesinin geçimine sorumlu hissedenden öğrencinin başarısı istenen düzeyde olmayacaktır.”*

Sonuç olarak aile-okul-öğrenci sacın üç ayağı gibidir. Birinin eksikliği tüm dengeyi bozar. Ailenin eksik olmasının öğrencinin psikolojik olarak olumsuz etkileyeceği, maddi durumun olmamasının öğrencinin ihtiyaçlarını karşılama noktasında eksik kalacağı, temel ihtiyaçların karşılanamamasının öğrenciyi çalışmaya yönlendirmeyeceği düşünülebilir. Tüm bu eksikliklerin öğrencinin başarısını olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Öğrencinin bu noktada önceliği okul olmayacaktır. Öğrencinin ihtiyacını karşılamaya yöneleceği ifade edilebilir.

4.3.5.2. Eğitimsel ve Kültürel Durumun Etkileri

Eğitimsel ve kültürel durumun LGS sınavına girecek öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *huzur, güven duygusunun verilmesi, ailenin sınava yaklaşımı, ailenin kültürel düzeyi, ailenin eğitim düzeyi, ailenin ilgisi, ailenin motivasyonel desteği, mükemmeliyetçi ailelerin etkisi, ailenin bilinçli olması* kodları geliştirilmiştir.

Ulaşılan bulgular, velileri yüksek eğitilmiş ve kültür düzeyi yüksek bireyler olan öğrencilerin, LGS sınavına yönelik hazırlık sürecinin ve sınava ilişkin kaygı ve diğer zorluklarla mücadele durumlarının diğer öğrencilere göre daha rahat olduğunu göstermektedir.

Konuyla ilgili olarak Ö14 kodlu öğretmen tüm süreci özetlemiş denilebilir: *“Ailenin varlıklı eğitilmiş ve kültürlü olması; Aile varlıklı ve eğitimliyse her türlü desteği sağlıyor aile yoksul ve eğitimsizse tam tersi..., Aile, öğrencinin sadece sınav sürecini*

değil tüm hayatını etkileyen en önemli faktördür aslında. Öğrenci nasıl bir ortamdan çıkıp okula başlıyorsa bunu okul hayatına da yansıtıyor. Aile profili eğitilmiş, kültürlü, ekonomik olarak iyi olan bir çevrede yetişen öğrenci ihtiyaç duyduğu her türlü eksikliği tamamlayabilmektedir. Bu gerek takviye kurs, gerek ek kaynak, gerek koç rehberlik desteği vb. ancak bu profilin tam tersi bir ortamda yetişen çocuk ya sınavın bilincinde tam olamıyor ve sınav onun için bir kazanç veya kayıp anlamı ifade etmiyor ya da sınavın farkında bile olsa eksikliğini kendi çabaları ile tamamlamaya çalışıyor. Artık ne kadar başarabilirse.”

Benzer şekilde Ö15 kodlu öğretmen de ailenin bilinçli olmasının ya da olmamasının öğrencinin sınav performansı üzerindeki etkilerini şöyle detaylandırmıştır: *“Ailenin durumu öğrenci başarısında çok etkilidir. Örneğin çalıştığım bu çevrede bulunan öğrencilerin çoğu liseyi de burada okumayı düşünüyorlar. Hayalleri pek yok. Aileler de çocukları için evlerine yakın olan liseye gitmelerinin daha iyi olacağını düşünüyor. Anne-babası ayrı olan öğrenci profillerinde de aynı durumlarla karşılaşmak mümkün. Öğrenciler ne görmüşse onu devam ettiriyorlar. Bilinç yerleşmediği için sınav pek bir anlam ifade etmiyor burada. Eksikliği olan öğrenciye ailenin bu eksikliği tamamlayabileceği bir gücü yok. Öğrenci de zaten böyle bir beklentide değil. Ama diğer yandan kültür düzeyi, maddi imkanları, okul bilinci ailede nasılsa çocuğu da o kadar etkilemektedir.”*

Aile içi ilişkilerin sağlıklı oluşunun etkisine değinen Ö7 kodlu öğretmen *“Bu süreçte her açıdan (örneğin aile içi iletişimin güçlü olduğu, sevgi ve saygı ortamına sahip aile yapısı psikolojik açıdan etkili olacaktır.) sağlıklı bir ailenin çocuklarına daha iyi destek verip bu süreci çocuğun en verimli şekilde atlatmasını sağlayacakları fikrindeyim”* şeklinde görüşünü dile getirirken, Ö13 kodlu öğretmen de huzur kavramına vurgu yapmıştır: *“...ve yine huzurlu bir aile ortamı bir diğer faktördür. Aslında hepsi sarmal bir yapıya sahiptir. Birbiri üzerine kurulmuş bu yapıda biri olmazsa başarı yolunda eksikliği hissedilecektir.”* Aynı şekilde Ö10 kodlu öğretmen de aile içi huzura odaklanmıştır: *“Evdeki huzur ortamı da sınav öğrencisi için önemlidir. Evdeki durumu kafasına takmaya gerek kalmayan öğrenci derslere daha çok çalışıp başarılı olacaktır.”*

Ailenin sınava yaklaşımının öğrenci üzerindeki etkisine odaklanan Ö10 kodlu öğretmen *“Ayrıca ailenin sınava bakış açısı da çocuğu etkilemektedir. Veli daha çok geçim derdinde ise çocuk da çalışıyorsa böyle bir ailede yetişen çocuğa sınav pek bir*

anlam ifade etmemektedir” yorumunu yaparken, aynı konuda Ö9 kodlu öğretmen ise şunları dile getirmiştir: “Ailenin çocuğun eğitimine bakış açısı, verdiği maddi ve manevi destek, çocuğa olan ilgi vb. etkenler başarıyı etkilemektedir.”

Ailenin kültürel düzeyine odaklanan Ö13 kodlu öğretmen *“Ailenin kültürel düzeyi, ekonomik durumu, yaşadığı çevre öğrenciyi her anlamda etkilediği gibi okul başarısı konusunda da etkilemektedir. Aile, nasıl bir kültürden geliyorsa çocuğuna da onu yansıtacaktır. Sınava yüklenen anlam, aileden geliyor diye düşünüyorum”* şeklinde görüşünü detaylandırırken, Ö12 kodlu öğretmen ise ailenin ilgisi ve motivasyonel desteğinin öğrencinin sınav performansına etki edeceğini şöyle dile getirmiştir: *“Öğrenci, yaşadığı çevreden bağımsız değildir. Özellikle öğrencilerin bu dönemdeki gelişim özellikleri de dikkate alınınca başarı veya başarısızlıkta birçok değişken de bulunmaktadır. Aile desteği çok önemlidir. Ailenin ilgisi, öğrencisini takibi, maddi olarak sağlanan imkanlar, öğretmeniyle iletişim ve iş birlikleri öğrenci motivasyonunu çok etkilemektedir.”*

Sınava hazırlık sürecinde ailenin desteğini vurgulayan Ö3 kodlu öğretmen *“Öğrencinin bu süreçte öncelikle kendini güvende hissettiği, kendisini destekleyenlerin bulunduğu bir ortama ihtiyacı vardır”* şeklinde görüşünü dile getirirken, Ö1 kodlu öğretmen de veli ilgisinin ne denli önemli bir konu olduğunu vurgulamıştır: *“Başarı olarak yüksek düzeydeki öğrencileri gözlemlediğimizde veli profilinin nispeten daha ilgili ve öğrencinin başarısı için çaba gösteren, sınavın farkında olan ve öğrenciye her türlü destek olan insanlar olduğunu görüyoruz”.*

Çalışmada öne çıkan bir diğer konu ise mükemmeliyetçi ailelerin olumsuz etkisidir. Bu konuda Ö11 kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Olumsuz olan aile etkisi ise mükemmeliyetçi aile yapısıdır. Mükemmeliyetçi olan anne baba, çocuğun başarısızlığına tahammül edememekte çocuğun her alanda başarılı olmasını beklemektedir. Bu durum çocuk üzerinde baskı oluşturmaktadır. Başaramazsam mahvolurum duygusu çocuğa farkında olmadan yüklenmiş olur. Bu da başarısızlığın bir sırrıdır aslında.”*

Sonuç olarak aslında öğrenci ailesinin temsilidir. Öğrenci, gördüğünü doğru kabul edecektir. Bunu değiştirmek kolay değildir. Bu nedenle öğrencinin kültürel düzeyi iyi, bilinçli, eğitim seviyesi yüksek bir ailede yetişmiş olmasının başarıya yakın olması anlamına geldiği söylenebilir. Okula verilen değer öğrenciye yerleşmiş olması, sınava bakış açısını da etkileyecektir. Bu durumun da çalışmasını olumlu etkileyeceği söylenebilir. Ancak bazen abartılarak öğrenciye başarılı olması gerektiği hissiyatını aşıl原因an velilerin aslında öğrencinin motivasyonunu düşürdüğü ifade edilebilir.

4.3.6. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS Hazırlık Sürecinde Veli ve Öğrencilerin Kendilerine Yönelik Beklentileri Konusundaki Görüşleri

Sekizinci Araştırma Sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS hazırlık sürecinde veli ve öğrencilerin kendilerine yönelik beklentileri konusundaki görüşü nedir?

Yedinci görüşme sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin, veli ve öğrencilerin LGS hazırlık sürecinde öğretmenden beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

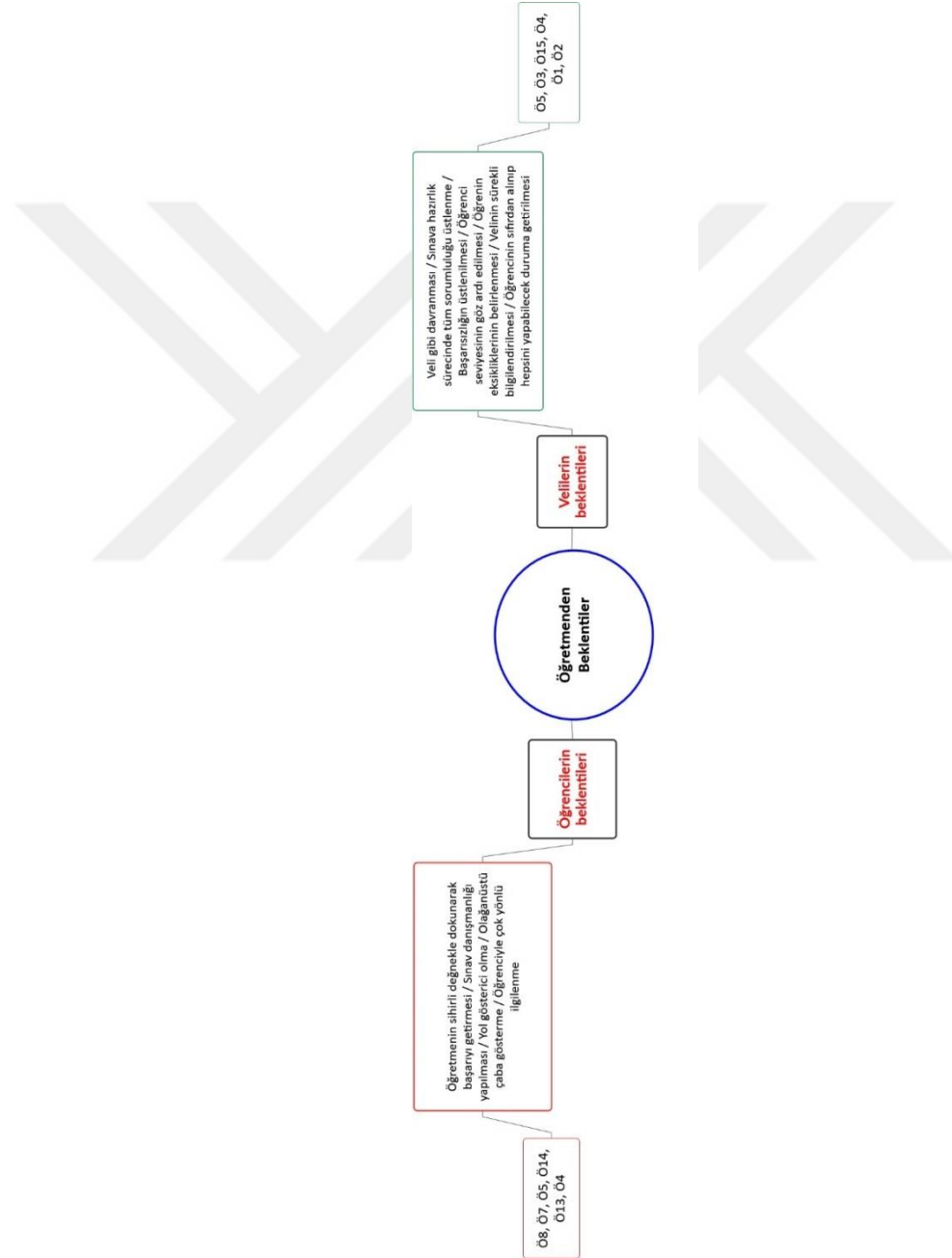
Çalışmanın sekizinci sorusu, katılımcıların, öğrenciler ile onların velilerinin LGS sınavına hazırlık sürecinde kendilerinden beklentileri konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara görüşme formundaki yedinci soru yöneltilmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri **Öğretmenden Beklentiler** teması altında incelenmiştir.

Sekizinci araştırma sorusu bağlamında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak geliştirilen kodlar *Öğrencilerin beklentileri ve Velilerin beklentileri* alt temalarında ifade edilmiştir. Öğretmenden beklentiler konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodların sıklığı, görüş bildiren katılımcılar ile kodların ilişkilendirildikleri alt temalar Tablo 16’da verilmiştir:

Tablo 16.
Öğretmenden Beklentiler Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod Sayısı</i>	<i>Görüş Bildiren Öğretmenler</i>
Öğretmenden Beklentiler	Öğrencilerin beklentileri <i>Öğretmenin sihirli değnekle dokunarak başarıyı getirmesi Sınav danışmanlığı yapılması Yol gösterici olma Olağanüstü çaba gösterme Öğrenciyle çok yönlü ilgilenme</i>	5	Ö8, Ö7, Ö5, Ö14, Ö13, Ö4
	Velilerin beklentileri <i>Veli gibi davranması Sınava hazırlık sürecinde tüm sorumluluğu üstlenme Başarısızlığın üstlenilmesi Öğrenci seviyesinin göz ardı edilmesi Öğrenin eksikliklerinin belirlenmesi Velinin sürekli bilgilendirilmesi Öğrencinin sıfırdan alınıp hepsini doğru cevaplayabilecek duruma getirilmesi</i>	7	Ö5, Ö3, Ö15, Ö4, Ö1, Ö2,

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcılara göre, LGS sınavına hazırlık bağlamında hem öğrencilerin hem de öğrenci velilerinin öğretmenlerden yüksek düzeyli beklentiler içerisinde olduğu görülmektedir. Kod sayıları incelendiğinde velilerin, öğrencilere göre öğretmenlerden daha fazla beklenti içerisinde oldukları, dahası öğretmenlerin deyim yerindeyse ikinci bir veli gibi çocuklarıyla ilgilenmesini bekledikleri izlenimi edinilmiştir. Konuyla ilgili ulaşılan bulgulardan yararlanılarak Şekil 6'daki grafik oluşturulmuştur.



Şekil 6. Öğretmen Beklentiler Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler

Sonuç olarak ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde neredeyse bütün katılımcıların “her şeyi bizden bekliyorlar, çok şey bekliyorlar, elimizde değnek mi var, her öğrenciyi nasıl takip edelim” gibi serzenişlerde buldukları söylenebilir. Diğer bir konu katılımcıların yaklaşımı bir paragraf ile özetlenecek olursa; ders kitapları ile sınav birbirini desteklemediği, ders kitaplarında çoktan seçmeli testlerin yeterli olmadığı, öğrencilerin ÖSYM'nin hazırladığı sorulardan bir tane bile çözülmediği gibi sebeplerden dolayı sınavdan başarı elde edilememesi ancak tüm bunların sebebinin öğretmenin yetersiz ve eksik olmasına bağlanması olduğu söylenebilir.

Takip eden alt başlıklarda, öğretmenden beklentiler temasının alt temalarında oluşturulan kodlar ve bu kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcıların görüşmelerinden doğrudan alınan ifade örneklerine yer verilmiştir.

4.3.6.1. Öğrencilerin Beklentileri

Öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *öğretmenin sihirli değnekle dokunarak başarıyı getirmesi, sınav danışmanlığı yapılması, yol gösterici olma, olağanüstü çaba gösterme, öğrenciyle çok yönlü ilgilenme* kodları geliştirilmiştir.

Bulgular, öğretmenlerin kendilerinden beklentiler konusunda öğrencilerin rehberlik ve yönlendirmenin yanında sanki bir sihirli değnekleri varmış gibi hareket etmelerini beklediklerini düşündüklerini göstermektedir. Örnek olarak Ö7 kodlu öğretmen bu konuyu sihirli değnekle dokunarak başarıyı getirme biçiminde şöyle ifade etmiştir “*LGS hazırlık sürecinde hem velilerin hem de öğrencilerin öğretmenden beklentilerinin oldukça yüksek olduğunu düşünüyorum. Bazı öğrenciler hiçbir çaba dahi göstermeden öğretmenin elinde sihirli değnek varmış gibi başarının kendilerine altın tepside sunulmasını bekliyorlar.*” Benzer düşüncelere sahip olan Ö5 kodlu öğretmenin ifadesi ise şöyledir: “*Öğretmeden beklentisi oldukça yüksek olan veliler ve öğrenciler, öğretmenin elinde sihirli değnek varmış gibi düşünmektedirler. Böylece bilginin doğrudan öğrencinin zihnine aktarılabilceğini sanıyorlar*”

Öğrencilerin beklentilerinden bir diğeri de sınav danışmanlığıdır. Bu konuda Ö7 kodlu öğretmen “*Buna rağmen sayıca az olan bilinçli veli ve öğrenciler ise sınav danışmanlığı konusunda öğretmenden gerekli desteği görerek hedeflerine ulaşmayı istiyorlar*” biçiminde görüşünü belirtirken, Ö14 kodlu öğretmen de yol gösterici olma

kavramına vurgu yapmıştır: *“Böyle düşünen öğrenci ve veli bu süreçte öğretmenden yol gösterici olmalarını beklemektedir.”*

Öğretmenin olağanüstü çaba göstermesini bekleyen öğrencilere vurgu yapan Ö4 kodlu öğretmen düşüncelerini *“LGS sürecinde veli ve öğrenciler öğretmenden büyük beklenti içine giriyorlar. Sanki sadece öğretmenin çabası yeterli olacakmış gibi düşünüyorlar”* biçiminde dile getirirken, Ö13 kodlu öğretmen de öğrenciyle çok yönlü ilgilenmenin kendilerinden beklendiğini şöyle vurgulamıştır: *“Öğretmenden beklentiye tek yönlü düşünemeyiz. Merkezi yerlerde sınava yönelik motivasyon, güdüleme, yapabileceğine yönelik rehberlik olarak beklenti çok olurken, kırsal yerlerde sınav kaygısından ziyade öğrenciyle çok yönlü (fiziksel, psikolojik ...) ilgilenmek beklenti haline gelmektedir.”*

Sonuç olarak bilinçli öğrencilerin öğretmenden beklentileri, sınav hazırlık süreci boyunca nasıl hareket edecekleri konusunda kendilerine yardım etmeleri olduğu söylenebilir. Bununla birlikte sınavdan başarısız olmalarının sorumluluğunu başkasına yüklemek isteyen, aslında kendilerine bir kaçış noktası arayan, başarısızlığın sebebini öğretmen olarak gören bir grubun olduğu da belirtilebilir. Öğretmenin çabasını fark eden, onun emeğinden faydalanmak isteyen öğrencilerin (motivasyon, danışmanlık, çok yönlü gelişim) bu süreçte kazançlı çıkacağı ifade edilebilir.

4.3.6.2. Velilerin Beklentileri

Öğrenci velilerinin öğretmenlerden beklentileri konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *veli gibi davranması, sınava hazırlık sürecinde tüm sorumluluğu üstlenme, başarısızlığın üstlenilmesi, öğrenci seviyesinin göz ardı edilmesi, öğrenin eksikliklerinin belirlenmesi, velinin sürekli bilgilendirilmesi, öğrencinin sıfırdan alınıp soruların hepsini yapabilecek duruma getirilmesi* kodları geliştirilmiştir.

Ulaşılan bulgulara göre; katılımcılara göre, öğrenci velileri kendilerinden olağanüstü çaba beklemekte, neredeyse ikinci bir veli gibi hareket edip çocuklarıyla her zaman ilgilenmelerini istemektedirler. Örnek olarak Ö7 kodlu öğretmen öğrenci velilerinin kendilerinden çok fazla beklenti içine girdiklerini şöyle ifade etmiştir: *“Veli ve öğrencilerin LGS hazırlık sürecinde öğretmenden beklentilerinin sadece ders konularını zamanında tamamlamaları, yazılılarda çocukları zorlamamaları ve öğrencilerin not ortalamalarının yüksek olmasını sağlayacak not vermeleri olduğunu düşünüyorum. Ders öğretmenlerinden bu süreçte çok fazla bir beklentiye girdiklerini düşünmüyorum.”*

Öğretmenlerin eleştirdiği bir diğer nokta da sınava hazırlık sürecinde tüm sorumluluğu öğretmenin üstlenmesinin beklenmesidir. Bu konuda Ö5 kodlu öğretmenin ifadesi örnek olarak gösterilebilir: *“Veliler, öğrencilerin çok çalışkan olup başarılı olmalarını, aynı zamanda her aktiviteye (sportif, sanatsal,..) vakit ayırabilmelerini, hazırlık sürecinde strese girmemelerini, yorulmamalarını istiyorlar ve bunların hepsini öğretmenden bekliyorlar.”*

Sorumluluğu öğretmene yükleme konusu eleştirilen bir diğer konudur. Bu konuda Ö3 kodlu öğretmen *“Ancak her veli çocuğunu bu süreçte tek ve öğretmen de yalnız o öğrenci ile ilgilenmeli gibi düşünmektedir. Bu durum da öğretmeni zor durumda bırakmaktadır. Sorumlulukların paylaşıldığını bazen unutulmaktadır”* derken, Ö4 kodlu öğretmen de öğretmenin veli gibi davranmasının beklendiğini dile getirmiştir: *“Veli ve öğrenciler, öğretmenin her an öğrenciyi kontrol etmekle sorumlu gibi görüyorlar. Öğretmenin öğrenciyi sürekli motive etmesini, süreç içerisinde öğretmenin de bir veli olmasını bekliyorlar”*. Aynı düşünce Ö15 kodlu öğretmen tarafından da dile getirilmiştir: *“Veli gibi davranma. Maalesef bazı veliler öğretmenin öğrenciyi sürekli kontrol altında tutmasını istiyor. Öğrencinin bir anne babası da öğretmenmiş gibi davranılarak her öğrencinin velisi yani öğretmenden ebeveyn gibi yaklaşmasını bekliyor.”*

Veliler öğretmenlerden başarısızlığın üstlenilmesini istemektedir. Bu konuda Ö1 kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Öğretmenler olarak eksikleri kapatarak ilerlemeye çalışıyoruz. Bu yüzden ekstra emek ekstra çaba sarf ediyoruz. Ancak eksiklerini kapatamayan ve treni kaçırdığını düşünüp vazgeçen öğrencinin sorumluluğu da ders öğretmenin sırtında kalıyor. Özellikle pandemi sonrası öğretmenden beklenti çok farklı seviyelere yükseldi. Bizler elimizden geleni yapıyoruz Eminim ki her öğretmen bu dönemde iki üç kat çaba sarf ediyor.”*

Ö2 kodlu öğretmen öğrenci seviyesinin göz ardı edilmesine *“Öğretme becerisi yüksek bir öğretmen ne kadar konuyu kavratırsa kavratsın, öğrencinin bilgiyi anlayıp yorumlama, kullanma düzeyi öğrenciden öğrenciye göre değişmektedir. Yani öğrenciler arasındaki bireysel farklılık bu durumu etkilemektedir. Beklentiyi yüksek tutan veliler öğrencinin seviyesini de göz önünde bulundurmamalıdır”* biçiminde vurgu yaparken, Ö4 kodlu öğretmen de öğrencinin eksikliklerinin belirlenmesinin kendilerinden beklenilmesini haksızlık olarak görmektedir: *“Öğrencinin eksikliklerini belirlenmesi bunun giderilmesi için de öğretmenden yapabileceğinden daha fazla performans bekleniyor.”*

Öğrenci ve velilerin motive edilmesi konusunu gündeme getiren Ö3 kodlu öğretmen konuyla ilgili olarak *“Veli ve öğrenciler bu süreçte öğretmenden; öğrenciyi iyi bir şekilde motive etmesini, çalışma süreci boyunca öğrenciyle birlikte velinin de sınava nasıl hazırlanması gerektiği konusunda onları yönlendirmelerini beklemektedir”* şeklinde açıklama yaparken, diğer taraftan velilerin sürekli bilgilendirilme beklentisi içerisinde olmasını da eleştirmiştir: *“Öğretmenin duyarlı olmasını, seviye olarak farklılık gösteren öğrencinin durumunu veli ile paylaşmasını ve bu durumda nasıl bir yol izleyecekleri konusunda ortak bir karara varılmasını beklemektedirler.”*

Öğretmenlere göre, velilerin dikkat çeken bir diğer beklentisi ise öğrencinin sıfırdan alınarak soruların hepsini doğru cevaplayabilecek duruma getirilmeleridir. Bu konuda Ö15 kodlu öğretmen şunları dile getirmiştir: *“Öğretmenin öğrenciyi sıfırdan alıp her bilgiyi öğretip, aynı zamanda beceri temelli soruları öğretip, aynı zamanda denemelerde hepsini yapabilmelerini sağlayıp, aynı zamanda eksiklerini tamamlamalarını istiyorlar.”*

Sonuç olarak veliler, öğretmenlerle birlikte hareket edilmesi gerektiğinin farkında olmalıdırlar. Öğretmenin bu süreçte öğretmekle, yönlendirmekle, eksikleri tamamlamakla sorumlu olduğu; velinin de bu süreçte öğretmene yardımcı olacak şekilde öğrencisini yönlendirmeye çalışması gerektiği unutulmamalıdır. Öğrencinin başarısının tamamen kendisine ait olmadığı gibi öğrencinin başarısızlığının da tamamen öğretmene ait olmadığı söylenebilir.

4.3.7. Ortaokul Öğretmenlerinin LGS’ ye Alternatif Olabilecek Sistemler Konusundaki Görüşleri

Dokuzuncu Araştırma Sorusu: Ortaokul öğretmenlerinin LGS’ ye alternatif olabilecek sistemler konusundaki görüşü nedir?

Sekizinci görüşme sorusu: Ortaokul öğretmenleri öğrenci değerlendirmesinde LGS’ ye alternatif yöntemler (farklı sınavlar, süreci ölçen değerlendirmeler, farklı sistem, ...) önerebilir mi? Önerdiğiniz yöntemler nelerdir?

Çalışmanın dokuzuncu sorusu, katılımcıların LGS sınavına alternatif olabilecek sistemler konusundaki görüşünü incelemeye dönüktür. Bu soruya yanıt bulmak amacıyla katılımcılara görüşme formundaki sekizinci soru yöneltilmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşleri **LGS’ ye Alternatif Sistemler** teması altında incelenmiştir.

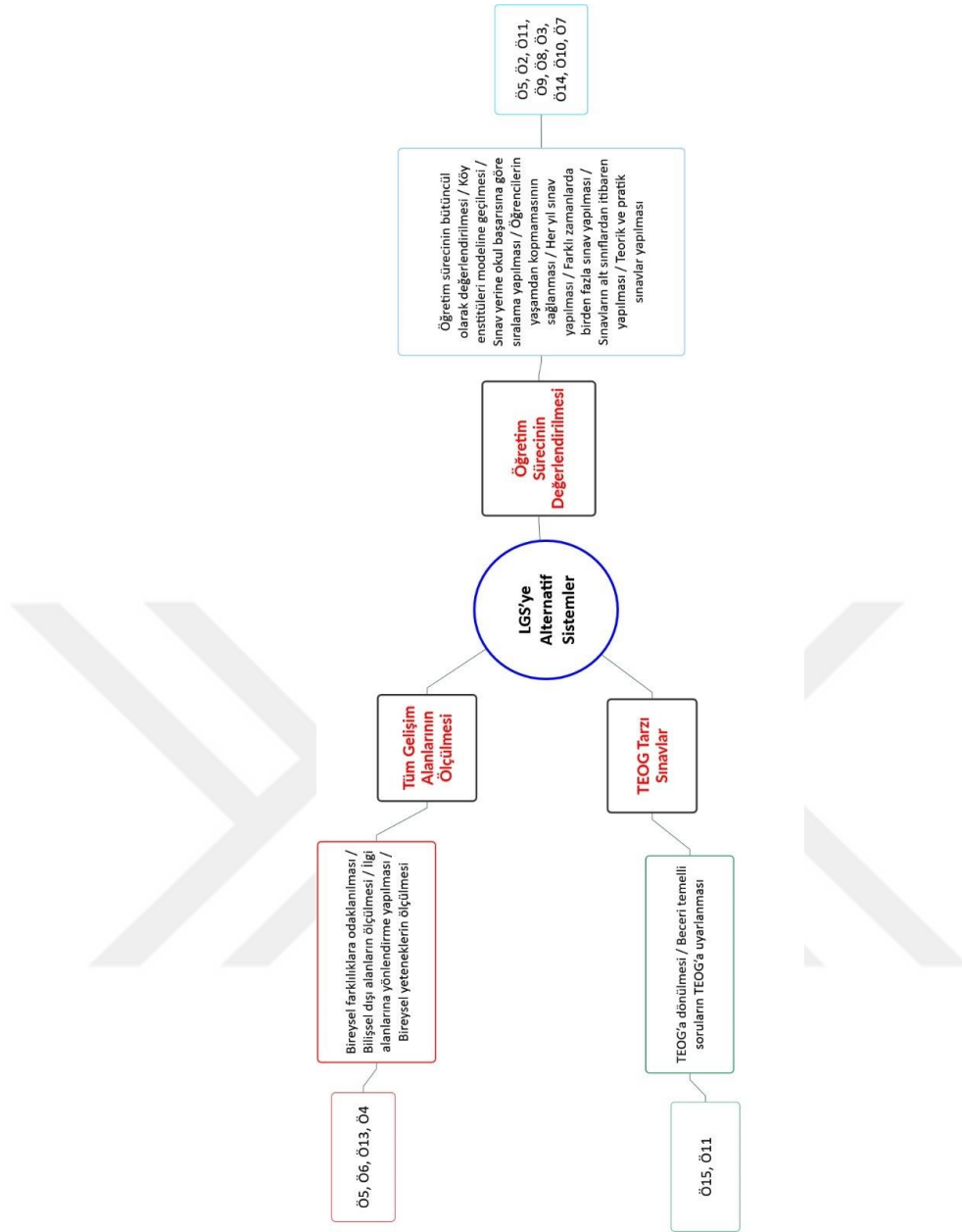
Dokuzuncu araştırma sorusu bağlamında katılımcıların görüşlerine dayalı olarak geliştirilen kodlar *Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi TEOG Tarzı Sınavlar, Tüm Gelişim Alanlarının Ölçülmesi* alt temalarında ifade edilmiştir. LGS' ye alternatif sistemler konusundaki görüşme dökümleri incelenerek oluşturulan kodların sıklığı, görüş bildiren katılımcılar ile kodların ilişkilendirildikleri alt temalar Tablo 17' de verilmiştir:

Tablo 17.

LGS' ye Alternatif Sistemler Temasında Yer Alan Alt Temalar, Kod Sayıları ve Görüş Bildiren Katılımcılar

<i>Tema</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kod Sayısı</i>	<i>Görüş Bildiren Öğretmenler</i>
LGS' ye Alternatif Sistemler	Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi	8	Ö5, Ö2, Ö11, Ö9, Ö8, Ö3, Ö14, Ö10, Ö7
	<i>Öğretim sürecinin bütüncül olarak değerlendirilmesi</i>		
	<i>Köy enstitüleri modeline geçilmesi</i>		
	<i>Sınav yerine okul başarısına göre sıralama yapılması</i>		
	<i>Öğrencilerin yaşamdan kopmamasının sağlanması</i>		
	<i>Her yıl sınav yapılması</i>		
	<i>Farklı zamanlarda birden fazla sınav yapılması</i>		
	<i>Sınavların alt sınıflardan itibaren yapılması</i>		
	<i>Teorik ve pratik sınavlar yapılması</i>		
	TEOG Tarzı Sınavlar	2	Ö15, Ö11
	<i>TEOG'a dönülmesi</i>		
	<i>Beceri temelli soruların TEOG'a uyarlanması</i>		
	Tüm Gelişim Alanlarının Ölçülmesi	4	Ö5, Ö6, Ö13, Ö4
	<i>Bireysel farklılıklara odaklanması</i>		
	<i>Bilişsel dışı alanların ölçülmesi</i>		
	<i>İlgi alanlarına yönlendirme yapılması</i>		
	<i>Bireysel yeteneklerin ölçülmesi</i>		

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların LGS' ye alternatif sistem konusunda yaratıcı görüşler öne sürdükleri, öğrencilerin liselere yerleştirilmelerinde yalnızca bir ya da iki oturumda yapılan bir sınav yerine, tüm öğretim sürecinin değerlendirileceği sınıf içi performans ölçümünün yapılmasını, yanı sıra öğrencilerin tüm gelişim alanlarının ölçümlerde dikkate alınmasını önerdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, öğretim sürecinin temel aktörleri olan öğretmenlerin, öğrenci değerlendirme ve liselere yerleştirme konusunda gerçekçi görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Konuyla ilgili ulaşılan bulgulardan yararlanılarak Şekil 7'deki grafik oluşturulmuştur.



Şekil 7. LGS' ye Alternatif Sistemler Konusunda Oluşturulan Kodlar ve Bu Kodlara İlişkin Görüş Belirten Öğretmenler

Takip eden alt başlıklarda, LGS' ye alternatif sistemler temasının alt temalarında oluşturulan kodlar ve bu kodlara ilişkin görüş bildiren katılımcıların görüşmelerinden doğrudan alınan ifade örneklerine yer verilmiştir.

4.3.7.1. Öğretim Sürecinin Değerlendirilmesi

Öğretim sürecinin değerlendirilmesi konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *öğretim sürecinin bütüncül olarak değerlendirilmesi, köy enstitüleri modeline geçilmesi, sınav yerine okul başarısına göre sıralama yapılması,*

öğrencilerin yaşamdan kopmamasının sağlanması, her yıl sınav yapılması, farklı zamanlarda birden fazla sınav yapılması, sınavların alt sınıflardan itibaren yapılması, teorik ve pratik sınavlar yapılması kodları geliştirilmiştir.

Bulgular, katılımcıların LGS sınavı yerine öğretim sürecinin bir bütün olarak değerlendirilmesini, öğrencilerin tüm gelişim alanları dikkate alınarak değerlendirilmeleri gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu konuda Ö5 kodlu öğretmenin görüşü örnek ifade olarak verilebilir: *“Bir günde bir yılın değerlendirmesini yapmak doğru olmamaktadır. Süreci ölçen değerlendirmeler söz konusu olabilir. Böylece öğrencinin süreç içerisindeki gelişimi gözlenerek yapılandırmacı anlayışa uygun bir değerlendirme yöntemi uygulanmış olur. Ayrıca öğrencilerin sadece bilişsel değil diğer alanlardaki yeterliliklerini ölçmek gereklidir. Alternatif bir başka yöntem olarak, daha önce uygulanan her yıl sonunda yapılan SBS gibi bir sınav yeniden düzenlenerek uygulanabilir. Veya var olan LGS sisteminde düzenlemelere gidilebilir. Nitelikli okul sayısı artırılarak objektif değerlendirmeye tabi tutulmak şartıyla sınava açık uçlu sorular eklenebilir. Ama çoktan seçmeli soru sayıları düşürülerek bu yapılabilir. Zamanda iyileştirmeye gidilebilir.”*

Öğretim sürecinin bütüncül olarak değerlendirilmesini öneren Ö2 kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede sınav uygulanabilecek en iyi yöntemdir. Ancak sınav sistemi eğer süreçte yeterli ölçmeye ulaşamıyorsa farklı yöntemlere gidilebilir. Süreci de değerlendirmeye alan bir sınav sistemi oluşturulabilir. Ancak böyle bir durumda öğrenci başarısı ölçülürken objektif olunmalıdır. Çünkü öğrencilerin bir günde ölçülen başarısı ile süreç içerisinde ölçülen başarısı farklılık gösterecektir. Bu durum özellikle kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler için faydalı bir yöntem olabilir.”*

Köy enstitüleri modeline geçilmesini öneren Ö11 kodlu öğretmenin ifadesi şöyledir: *“Köy Enstitüleri modelinde olduğu gibi öğrencilerin yeteneklerine göre bir öğretim kurumuna yönlendirildiği bir sistem olabilir. Sınav odaklı olmayan bu uygulama, kişinin ileride mutlu olacağı işi yapmasına ön ayak olabilir.”*

Meslektaşları gibi sınav yerine okul başarısına göre sıralama yapılmasını öneren Ö9 kodlu öğretmen *“Ülkemizde eğitim kalitesi artırılarak, sınava ihtiyacın olmadığı bir alt yapı oluşturularak öğrencinin sınavı, süreç içerisinde öğrencinin değerlendirildiği okul başarısı ve ilgi alanları ölçek dahilinde hesaplanarak başarı ortalamasına göre il bazlı sıralama oluşturulabilir”* biçiminde görüşünü ifade ederken, Ö3 kodlu öğretmen

de başka bir konuya odaklanmış ve öğrencilerin yaşamdan kopmamasının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır: *“Bu sınav sistemi ile öğrencilerin bu yaştaki sportif, sanatsal yeteneklerini bir tarafa bıraktıkları, sadece test çözme yarışına girdikleri ve kendilerini geliştiremedikleri (her yönden), oyundan uzak kaldıkları görülmektedir. Bu sınav bütün yetenekleri içine alan, yüksek kaygı ve stres düzeyine yer bırakmayan bir sınav sistemi olmalıdır. Böylece her yönüyle kendini geliştirebilen bireyler yetişir. Tek derdi sınav olmayan yeteneklerinin bilincinde olan özgüvenli bireyler yetiştirmiş oluruz.”*

Her yıl sınav yapılması gerektiğini ifade eden Ö14 kodlu öğretmen *“Eğer LGS sistemine devam edilecekse nitelikli okul sayılarında artış yapılmalıdır. Çünkü belirli sayıda okul olması gerçekten başarılı olan ve belirli yüzdeliğe giremeyen öğrencilerin hak ettikleri okula girememelerine neden olmaktadır. Veya her yıl birinci ve ikinci dönem de olmak üzere dört yıl boyunca düzenli sınav yapılarak genel ortalama alınabilir. Ya da önceden uygulanan SBS sistemine dönüş yapılabilir. Bu durum sınav kaygısının tek bir yılda birikmesine engel olur ve öğrenciyi her yıl düzenli ders çalışmaya iter”* biçiminde görüşünü ifade ederken, Ö10 kodlu öğretmen de farklı zamanlarda birden fazla sınav yapılması gerektiğini söyleyerek meslektaşının düşüncesini bir sonraki aşamaya geçirmiştir: *“Sınavın tek bir günde yapılarak öğrenciyi ölçmesini doğru bulmuyorum. Süreci ölçen bir değerlendirmenin daha doğru olacağını düşünüyorum. Öğrencileri kazanım izleyen değerlendiren bir sistem geliştirilebilir. Eğer alt yapımız buna uygun değilse bunun yerine her yıl sonunda sınav yapılarak (SBS gibi) not ortalamaları ile birlikte değerlendirme yapılabilir.”*

Konuyla ilgili olarak sınavların alt sınıflardan itibaren yapılmasını öneren Ö7 kodlu öğretmen *“LGS’ nin öğrenci değerlendirmesinde sadece 8. sınıfla sınırlandırılmaması, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda daha alt sınıflardan başlayarak değerlendirilmesi ve yönlendirilmesi gerektiği kanısındayım. Böylece öğrencilerin kendilerini keşfedeceklerini ve ilerleyen süreçlerde hayatlarına buna göre yön vereceklerini düşünüyorum”* derken, Ö8 kodlu öğretmen de teorik ve pratik sınavlar yapılması gerektiğini vurgulamıştır: *“Lisede yapılan alan seçiminin daha önceden yapılacak şekilde öğrencinin ilgi alanına göre her öğrencinin farklı sınıf seviyelerinde katılacağı hem pratik hem teorik sınavların yapılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Sonuç olarak öğretim süreci değerlendirilirken öğrencinin süreç içerisinde yer alması gerektiği söylenebilir. Yapılan sınavlar her öğrenciye hitap etmemektedir. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar söz konusudur. Her öğrencinin kendine özgü

değerlendirmenin yapılmasının, bireyin yetenekleri doğrultusunda ilerlemesine yardımcı olacağı ve kendini gerçekleştirerek toplumun gelişmesine fayda sağlayacağı ifade edilebilir.

4.3.7.2. TEOG Tarzı Sınavlar

TEOG tarzı sınavlar yapılması konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *TEOG' a dönülmesi ve beceri temelli soruların TEOG' a uyarlanması* kodları geliştirilmiştir.

Konuyla ilgili olarak Ö15 kodlu öğretmen TEOG sistemine dönülmesi gerektiğini şöyle dile getirmiştir: “...*daha önceden uygulanan TEOG sistemi öğrencinin verimliliğini ölçmesi bakımından, konuları içermesi bakımından, sınavın uygulanması bakımından daha iyiydi diye düşünüyorum. TEOG gibi bir sınav yeniden düşünülebilir.*”.

Ö11 kodlu öğretmen ise konuya başka bir açıdan yaklaşarak beceri temelli soruların TEOG' a uyarlanması gerektiğini belirtmiştir: “*Eğer ki sınava ihtiyacımız varsa sınavsız bir sisteme hazır değilsek bu durumda daha önceden uygulanan TEOG sistemi, beceri temelli sorularla desteklenerek düzenlenebilir ve uygulanabilir. Yani TEOG sistemi beceri temelli soruları içerecek şekilde tekrardan uygulanabilir.*”

Sonuç olarak TEOG sınavının, LGS' ye göre daha tercih edilen bir sınav haline geldiği söylenebilir. TEOG sınavının, kazanıma yönelik olmasının ve beceri temelli soru içermemesinin öğrenciyi rahatlattığı söylenebilir. Ayrıca TEOG sınav sisteminin iki dönemde ayrı ayrı iki sınav şeklinde yapılmasının, öğrencinin başarısını ve verimliliğini daha net ölçtüğünün düşünülebilir.

4.3.7.3. Tüm Gelişim Alanlarının Değerlendirilmesi

Alternatif sınavlarda tüm gelişim alanlarının değerlendirilmesi konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek *bireysel farklılıklara odaklanması, bilişsel dışı alanların ölçülmesi, ilgi alanlarına yönlendirme yapılması, bireysel yeteneklerin ölçülmesi* kodları geliştirilmiştir.

Katılımcılar, öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini, bu bağlamda yalnızca bilişsel alan değil, diğer gelişimsel alanların da dikkate alınması gerektiğini, öğrencilerin bireysel ilgi ve becerilerine odaklanması gerektiğini

düşünmektedirler. Örnek olarak Ö12 kodlu öğretmen bireysel farklılıklara odaklanılması gerektiğini şöyle ifade etmiştir: *“Her öğrencinin ilgisi, yeteneği, akademik başarısı, imkanları, çevresi, karakteri vb. çok farklı olduğu için (bireysel farklılık) hepsinin aynı sınava girmesi çok gerçekçi olmamaktadır. LGS’ ye giren öğrencilerin ilgi alanları ve akademik başarıları göz önünde bulundurularak bir liseye yerleştirilmeleri daha doğru olur diye düşünüyorum. Başarının tanımı daha doğrusu herkesin başarıdan beklentisi farklı olduğu için her öğrencinin başarıyı tadacağı şekilde bir sistem hem daha gerçekçi olacak hem de öğrencileri ve velileri daha mutlu edecektir. Yani herkesin mutlu olacağı bir başarı yakalanacaktır. Meslek, sanat ve spor liselerinin önemi fark ettirilmeli, öğrenci ve velilerine bu konuda rehberlik yapılmalıdır.”*

Bilişsel dışı alanların ölçülmesini gündeme getiren Ö6 kodlu öğretmen ise şunu vurgulamıştır: *“LGS öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçüyor. Davranışsal ve psikomotor becerileri ölçen bir sınav daha eşitlikçi olabilir. Bu durumu uzmanların üzerinde düşünmesi ve yetkililerin bunu hayata geçirmesine bağlı bir konu olarak düşünüyorum. Çünkü bütün öğrencileri bu sınava şartlandırmayı yanlış buluyorum. Bilişsel becerileri çok üst düzey olmayıp da farklı yetenekteki öğrencilerimiz hayal kırıklığı yaşıyor.”*

Meslektaşları gibi öğrencilere yönelik ilgi alanlarına yönlendirme yapılması gerektiğini Ö13 kodlu öğretmen şöyle ifade etmiştir: *“Ancak LGS sisteminde, meslek okullarına yönelik destek çalışmaları yapılarak öğrencilerin ilgi alanlarına ve yeteneklerine göre yönlendirmeye yer verilebilir. Böylece herkesin seveceği işi yapmaya yönlendirme gerçekleştirilmiş olur. “*

Ö4 kodlu öğretmen de bireysel yeteneklerin ölçülmesi konusuna odaklanmıştır: *“Öğrencilerin bireysel yeteneklerini ön planda tutan bir sınav sistemine geçmek hem ülkenin geleceği açısından hem de başarılı bireylerin yetişmesi açısından çok güzel olabilir.”*

Sonuç olarak öğrencilerin mesleki bir alana yönlendirilmesi söz konusu farklı yöntemler düşünülebilir. Öğrencinin, hangi alanda başarılı olacağına bireysel yetenekleri göz önüne alınarak karar verilebilir. Her öğrenci farklı yeteneklere sahip olabilir. Kendi yeteneklerini öne çıkararak, ileriye dönük karar vermede öğrenciyi yardımcı olan, öğrenciyi bütün olarak ele alıp tüm gelişim alanlarını ölçen bir sistemin geliştirilmesinin faydalı olacağı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Nicel Sonuçlara Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu kısımda birinci ve ikinci araştırma sorularına yönelik ulaşılan sonuçların tartışılmasına yer verilmiştir. Birinci araştırma sorusu öğretmenlerin LGS' ye yönelik görüşlerini, ikinci araştırma sorusu da bu görüşlerin kişisel özelliklere göre farklılaşma düzeylerini incelemeye dönüktür.

- Bu çalışmada, ortaokul öğretmenlerinin LGS' ye yönelik farkındalıklarının ne düzeyde olduğunu incelenerek en yüksek ortalama "Sınav soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yöneliktir." maddesinin, en yüksek ikinci ortalama ise "Soruların görselleştirilmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırmıştır." maddesinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En düşük ortalama "LGS sistemi öğrencilerin yardımcı kaynaklara ihtiyacını arttırmaktadır." maddesinin, en düşük ortalama sahip ikinci maddenin ise "LGS sistemi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır." maddesinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kızılcapan ve Nacaroglu (2019), çalışmalarında LGS' nin getirdiği yenilikler boyutunda "Soruların sekizinci sınıf konularını kapsamı olumlu bir durumdur" maddesine katılımın en fazla, "LGS sınav kaygısını azaltmıştır." maddesine katılımın en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen tarafından algılanan yenilikler boyutunda, "Öğretmenlerde konuları yetiştirememe stresi doğurmuştur" maddesine katılımın en fazla, "Yardımcı kaynaklara olan ihtiyaç azalmıştır." maddesine katılımın en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. LGS' nin öğrencilere etkileri boyutunda "Öğrenciler üzerinde baskı-stres oluşturmuştur" maddesine katılımın en fazla, "Öğrencilerin derse katılımını artırmıştır." maddesine katılımın en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Soruların niteliği boyutunda, "Üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir." maddesine katılımın en

fazla, “Sorular ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir.” maddesine katılımın en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Bu çalışmada, öğretmenlerin farkındalıklarının cinsiyete, mesleki kıdeme, branşa, mezuniyet derecesine ve mezun olunan fakülte türüne göre çeşitli alt boyutlarda farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır:
- ✓ Bu çalışmada, öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre soruların niteliğine yönelik alt boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen ve öğrenciye yönelik görüşlerinin ise benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acar ve Buldur (2020) çalışmalarında Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Kızıkan ve Nacaroglu (2019) Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çağlar ve Kılıç (2019), merkezi sınav ile öğretmen yapımı sınavların kapsam geçerlilikleri, öğrencilerin aldıkları puanların ilişkilerinin incelendiği çalışmalarında merkezi sınavların puanları üzerinde öğretmen cinsiyet faktörünün anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ancak öğretmen yapımı sınavların puanları üzerinde erkek öğretmenler yönünde anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz (2019), öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Batur, Başar ve Şaşmaz (2016) Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelediği çalışmalarında görüşlerin cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sınavı daha olumlu buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Özkan, Satıcı ve Güvendir (2016) TEOG sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmada öğrencilerin sınava girerken polisler tarafından aranmasını doğru buluyorum sorusuna verdiği yanıtlarda cinsiyetlerine göre farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada anketin diğer maddelerine verilen cevaplarda öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- ✓ Bu çalışmada, öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının mesleki kıdeme göre öğretmene yönelik alt boyutunda “1-5 yıl” ile “16 yıl ve üzeri” arasında anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acar ve Buldur (2020) Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında merkezi sınava yönelik görüşlerin mesleki kıdeme göre farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kızılcapan ve Nacaroglu (2019) Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen görüşlerinin farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlar açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Batur, Başar ve Şaşmaz (2016) Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelediği çalışmalarında görüşlerin mesleki kıdeme göre farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Göreve yeni başlamış olan bir öğretmen ile emekliliği gelmiş olan öğretmen arasında TEOG sınavına ait görüşler arasında farklılık olmadığı belirtilmiştir. Çağlar (2015) Matematik dersi TEOG sınavları ile öğretmen sınavlarının incelendiği çalışmasında Öğretmen sınav puanları ve TEOG sınav puanları üzerinde öğretmen hizmet yılına göre anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya göre 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerinin, 0-5 yıl ve 11-22 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlere göre ortalamaları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Bu çalışmada, öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının branşa göre öğretmene yönelik alt boyutunda İngilizce ile Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında, Sosyal Bilgiler ile Fen Bilimleri, Türkçe, Matematik, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında, Fen Bilimleri ile Matematik ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenciye yönelik alt boyutunda İngilizce ile Sosyal Bilgiler, Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında, Sosyal Bilgiler ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında, Matematik ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında, Fen Bilimleri ile Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında, Türkçe ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında anlamlı farklılığın olduğu ifade edilmiştir. Soruların niteliğine

yönelik alt boyutunda İngilizce ile Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında, Sosyal Bilgiler ile Matematik, Türkçe, Fen Bilimler ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında, Matematik ile Fen Bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında, Türkçe ile Fen Bilimleri ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında, Fen Bilimleri ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz (2019), öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen görüşlerinin branşa göre olumsuz görüşler boyutunda istatistiki açıdan anlamlı farklılık oluşturduğu, ancak olumlu görüşler boyutunda istatistiki açıdan farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yapılan Tukey testi, sosyal bilgiler öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine göre merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinin olarak anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Batur, Başar ve Şaşmaz (2016) Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelediği çalışmalarında görüşlerin branşlara göre öğretmenlerin puan ortalamalarına bakılarak kararsız oldukları görülmüştür. Branş değişkeni açısından yapılan ANOVA sonucuna göre branşlar arasından TEOG sınavına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre öğretmenlerin TEOG sınavına ilişkin görüşlerinin, branşlara göre farklılaşmadığı, hangi branşta olursa olsun öğretmenlerin sınav konusunda kararsızlık yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

- ✓ Bu çalışmada, öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının mezuniyet derecesine göre öğretmene yönelik alt boyutunda Lisans ile Doktora arasında, Yüksek Lisans ile Doktora arasında anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciye yönelik alt boyutunda Lisans ile Doktora arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılırken soruların niteliğine yönelik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı ifade edilmiştir. Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz (2019), öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında öğretmen görüşlerinin eğitim düzeyine göre olumlu görüşler ve olumsuz görüşler alt boyutlarında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Batur, Başar ve Şaşmaz (2016) Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş sınavına yönelik

öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelediği çalışmalarında görüşlerin mezuniyet türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına karşın, eğitim düzeyi arttıkça puan ortalamalarında da bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2019) matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında öğrenci alt boyutundan alınan puanlar arasında mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, mesleki kıdemleri “1-5 yıl” aralığında olan öğretmenlerin LGS sistemi ile ilgili öğrenci tarafından algılanan farkındalık düzeylerinin, mesleki kıdemleri “11-15 yıl” ve “26 yıl ve üzeri” aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- ✓ Bu çalışmada, öğretmenlerin LGS sistemine yönelik farkındalıklarının mezun olunan fakülte türüne göre öğretmene yönelik alt boyutunda Fen Edebiyat Fakültesi ile Eğitim Fakültesi arasında, Fen Edebiyat Fakültesi ile diğer fakülte mezunları arasında, Eğitim Fakültesi ile diğer fakülte mezunları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrenciye yönelik alt boyutunda Eğitim Fakültesi ile diğer fakülte mezunları arasında, Fen Edebiyat Fakültesi ile diğer fakülte mezunları arasında anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılrken soruların niteliğine yönelik alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Acar ve Buldur (2020) Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmalarında merkezi sınava yönelik görüşlerin mezun olunan fakülte türüne göre farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Çetin (2019) matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmasında alınan puanlar arasında öğretmenlerin mezun oldukları fakülte değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2001) eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerle eğitim fakülteleri dışındaki fakültelerden mezun olup öğretmen olarak atananların, ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerinin karşılaştırılmasını incelediği çalışmasında bitirilen fakültenin, ölçme ve değerlendirme yeterliliği üzerinde temel etkisi anlamlı olduğu, eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer fakülte mezunu olan öğretmenler arasında ölçme ve değerlendirme yeterliliği boyutunda

eğitim fakóltesi mezunu oğretmenler lehinde anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2. Nitel Sonuçlara Yönelik Tartışma ve Sonuç

Bu kısımda çalışmanın üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci, sekizinci ve dokuzuncu araştırma sorularına yönelik ulaşılan sonuçlar tartışılmıştır. Bu kapsamda Öğretim programı (1), LGS Sınav Soruları (2), Sınavın Uygulanması (3), Performans Artırıcı Yöntem ve Teknikler (4), Ailenin Sosyoekonomik Durumu (5), Öğretmenden Beklentiler (6), LGS' ye Alternatif Sistemler (7) temaları oluşturulmuştur.

- Üçüncü araştırma sorusu bağlamında ortaokul oğretmenlerinin LGS soruları ile 8. sınıf oğretim programı arasındaki uyuma ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların en fazla LGS – Öğretim Programı uyumu konusunda görüş bildirmesi onların oğretmenlik dönemine yönelik deneyim ve anılarının çokluğu, buna dayalı olarak sekizinci sınıflarda yer alan konuların LGS' de yer alma düzeyine olan eleştirilerinin oğretim programı – sınav uyumunu yetersiz görmeleriyle açıklanabilir. Bu bulgular katılımcıların LGS sınavına ilişkin bir miktar olumsuz yargılara sahip olduklarını düşündürmektedir.
- ✓ LGS' nin yapısı konusunda katılımcıların görüşme dökümleri incelenerek sınava hazırlanmak için yeterli süre olmaması, içeriğin yetersiz oluşu, konuşma ve dinlemenin ölçülmemesi, soruların zor oluşu, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde sorular sorulması, oğrenciyi bol okuma yapmaya yönlendirmesi konularına odaklandıkları görölmüştür. Konuyla ilgili sonuçlar incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla LGS sisteminde uygulanan sınavın, 8. sınıf derslerine ait oğretim programlarıyla bir miktar uyumsuzluk içerdiğini, oğretim programında yer alan kazanımların sınavda yeterli düzeyde temsil edilmediğini düşündükleri izlenimi edinilmiştir.
- ✓ 8. sınıf oğretim programı konusunda katılımcıların Türkçe dil bilgisi konularının yetersiz oluşu, Türkçe dersinin içeriğinin yoğun olması, Matematik dersi oğretim programının yoğun olması, İngilizce oğretim programının yoğun olması, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük oğretim programının yoğun olması konularına değindikleri görölmüştür. Sonuçlara göre katılımcıların LGS sınavına girecek 8. sınıf oğrencileri için hazırlanan

öğretim programının öğrencilerin seviyesine göre oldukça yoğun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

- ✓ LGS – Öğretim Programı uyumu konusunda katılımcıların İngilizce dersinde kazanım sayısının LGS’ de yansıtılmaması, Konuların sınavla örtüşmemesi, Soru biçimlerinin öğretim programıyla örtüşmemesi, Ders kitaplarının içeriğinin sınavla uyumlu olmaması, Türkçe dersinde konuların çok soruların az olması, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının sınavda az yer alması, Kazanım ve sınav sorularının uyumlu olması, Matematik sorularında konulara göre denge kurulmaması, Fen bilgisi sorularının çok zor olması, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi için yeterli soru sorulmaması ve Soruların konulara eşit dağılımının yapılmaması konularına odaklandıkları görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla Liselere Giriş Sistemi için yapılan sınavlarda öğretim programı ile sınav soruları arasında uyumsuzluklar olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Oryaşın (2012), çalışmasında 6., 7. ve 8. sınıf kitapları ve öğretim programlarının liselere giriş sınavlarındaki uyumsuzluk olduğunu belirtmiştir. Kapsam geçerliği bakımından uyumsuzluklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Calp ve Alpkaya (2021) çalışmalarında, soruların Türkçe öğretim programının kazanımlarının belirli bir kısmını kapsadığını (okuma ve yazma beceri alanları) ve bu kapsayıcılığın orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Erden (2020), çalışmasında öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak 8. sınıf ders kazanımlarının LGS ile uyumlu olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Demirbilek ve Levent (2019) çalışmalarında, sınav sisteminin müfredatla uyumlu, objektif ve sınavın kaynağının okul olması gerektiğine yönelik görüşlere ulaşmışlardır. Kızırcan ve Nacaroğlu (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin LGS’ nin Fen Bilimleri ders programı ile uyumlu olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır.

- Dördüncü araştırma sorusu bağlamında ortaokul öğretmenlerinin yenilenen LGS sınav konusundaki görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin LGS sınav soruları konusunda ilgili olarak en fazla soru türü ve düzeyi konusunda görüş belirttikleri söylenebilir. Öğretmenlerin LGS sınavında soruların soruları nitelik olarak eleştirmelerinin yanında sözel içerikli soruların sanki ikinci plana atılıyormuş gibi bir izlenim edindiklerini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Öğretmenlerin uzun ve üst düzey düşünme gerektiren sorular için

ders kitaplarıyla uyumlu bir hazırlık gerektiğini düşünmeleri, planlama olmadan anılan türdeki soruların sorulmasının öğrencide özgüven eksikliğine yol açtığına farkında olmaları ve getirdikleri eleştiri ile önerilerin karar alıcılar tarafından dikkate alınmayacağını düşünüyor olmaları sınav sisteminin geliştirilmesi açısından kimi soru işaretlerini akla getirmektedir.

- ✓ Soru türü ve düzeyi konusunda katılımcıların üst düzey düşünme gerektiren, okuduğunu anlamaya yönlendiren, düşünmeye yönlendiren, paragraf, sayısal derslerde işlevsel olması, sözel dersleri göz ardı etmesi, uzun ve sıkıcı olması, okuma alışkanlığına yönlendirmesi, öğrenci seviyesinin üzerinde olması, İngilizce öğrencilerini doğru karar vermeye yönlendirmesi konularını gündeme getirdikleri görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların beceri temelli sorulara karşı genel olarak hazırlıksız yakalandıklarını, soruların içerik olarak öğrencileri oldukça zorlaması ve bir yönüyle cesaret kırıcı özellikte olmasını eleştirmeleri dikkat çekmektedir.
- ✓ LGS’ de çıkan beceri temelli soruların öğrencilere duyuşsal etkileri konusunda katılımcıların stres, tükenmişlik ve kaygıya yol açması, özgüven eksikliğine yol açması, cesaret kırıcı olması, başarının düşmesi, süre yetirememe, dikkati odaklayamama konularına yoğunlaştıkları gözlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde katılımcıların beceri temelli soruların sınava giren öğrenciler üzerinde genel olarak olumsuz etkiler yapabildiğini, öğrencilerin akademik başarılarının düşmesiyle birlikte cesaretlerinin kırılabilmesini de gündeme getirdikleri belirlenmiştir.
- ✓ Ders kitabı uyumu konusunda katılımcıların planlama eksikliği, ders kitabının yetersiz oluşu ve kazanımların edinilmemesi konularına odaklandıkları, genel olarak öğretim programı ile ders kitabı arasında kimi uyum sorunları olduğunu düşündükleri görülmüştür.

Güler vd (2019), çalışmalarında sınav soruları ile kazanımların uyumsuz olduğunu belirterek, soruların kazanımlara oranla daha üst düzey kaldığını belirtmişlerdir. Farklı soru türlerinin kullanılmasının bu duruma çözüm olabileceğini belirtmişlerdir. Kızırcan ve Nacaroğlu (2019) çalışmalarında LGS sorularının üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayı gerektiren sorular olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu sorular öğrenciye sunulurken ders kitaplarının bu soruları cevaplamada yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Biber, Tuna,

Uysal ve Kabuklu (2018) çalışmalarında yeni sınav sisteminde soruların ezbere dayalı olmadığını ve yorum gücünü geliştirdiğini belirtmişlerdir.

- Beşinci araştırma sorusu bağlamında ortaokul öğretmenlerinin LGS sınavının uygulanma biçimi konusundaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların, LGS sınavının uygulanması konusunda ilgili olarak en fazla sınavda soruların özellikleri konusunda görüş belirttikleri söylenebilir. Öğretmenlerin LGS sınavında öğrencilere sorulan soruların uzun olmasından, soruların farklı dersler için aynı sayıda olmamasının ve soruların öğrenci seviyesinin üzerinde olmasından yakındıkları söylenebilir.
- ✓ LGS sınavında yer alan oturum sayısı ve süresi konusunda katılımcıların oturum süresinin kısa olması, oturumların farklı günlerde olması, oturumların farklı dönemlerde olması, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin farklı oturumlara alınması konularını gündeme getirdikleri öğretmenlerin LGS sınavının oturum sayısı ve sınav süresini eleştirdikleri, sürenin kısa olması nedeniyle öğrencilerin soruları çözmek yeterli zamanlarının kalmadığını ve bu durumun öğrencilerde strese sebebiyet verdiğini düşündükleri görülmüştür.
- ✓ LGS sınavında yer alan soruların özellikleri konusunda katılımcıların soruların uzun olması, soru sayısının artması, kısa cevaplı sorulara yer verilmesi, soruların derslere dağılımının adil olmaması, soruların zor olması ve kazanım ve soru sayısının orantılı olmamasını eleştirdikleri, LGS sınavında sorulan soruları özellik olarak beğenmedikleri, soru sayısının yetersiz olmasını, soruların çok zor oluşunu ve uzun uzadıya paragraf soruları sorularak öğrencilerin bunaltıldığını düşündükleri söylenebilir.
- ✓ LGS sınavında yer alan derslerin katsayıları konusunda katılımcıların bütün derslerin katsayılarının eşit olması, yabancı dil kelime bilgisinin ölçülmesi, her dersin puanının ayrı hesaplanması önerisini getirdikleri görülmüştür. Sonuçlar, öğretmenlerin LGS sınavında sözel ve sayısal derslerin aynı ağırlıkta olmadığını, bunun da dersler arasında adil bir dağılım olmamasını, fen ve matematik derslerinin sözel derslerden daha önemliymiş gibi algılanmasına yol açtığını düşündüklerini göstermektedir.

Özdaş (2019) çalışmasında, öğretmenlerin merkezi sınavın uygulama şekline yönelik olumsuz görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sınavın yılda bir defa, tek günde ve öğrenciye telafi imkanı olmadan yapılması olumsuz değerlendirmenin bir nedeni olarak görülmüştür. Bunun temel nedeninin de sınav sisteminin önceki TEOG sistemi ile karşılaştırılmasının olabileceği vurgulanmıştır. Kuzu, Kuzu ve Gelbal (2019) çalışmalarında, sınavın tek oturum halinde yapılmasının yerine daha fazla sayıda yapılmasının, sınavların aynı yıl yerine sonraki yıllarda kademeli olarak yapılmasının, soru sayısının az olmasının, adrese dayalı yerleştirme yapılmasının olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda, soru dağılımlarının derslerin ağırlığına göre farklılık göstermesini olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güler, Aslan ve Çelik (2019) çalışmalarında, öğretmen görüşlerinin uygulanan yeni sistemin soru niteliği açısından olumlu bulunurken, alt yapı açısından olumsuz bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Biber, Tuna, Uysal ve Kabuklu (2018) çalışmalarında öğretmenlerin yeni sınav sisteminde yer alan soruların TEOG sistemine göre daha ayırt edici olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşmışlardır. Şad ve Şahiner (2016), çalışmalarında TEOG sistemine yönelik uygulama biçiminin olumlu düşünce oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Özkan, Satici ve Güvendir (2016), çalışmalarında TEOG sistemine yönelik sınav uygulaması ile ilgili olarak ders sürelerinin yeterli olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

- Altıncı araştırma sorusu bağlamında ortaokul öğretmenlerinin LGS sınavında öğrencilerin performansını artıracak yöntem ve teknikler konusundaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların performans artırıcı yöntem ve teknikler konusuyla ilgili olarak en fazla ders içi öğretim etkinlikleri konusunda görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğretmenler, öğrencilerin sınav başarısının artırılması için derslerde paragraf sorularına ve okuduğunu anlama sorularına sık yer verilmesini ve derslerde öğrenci aktivitesinin artırılmasını, diğer bir ifadeyle öğrencilerin aktif hale getirilmesini önemli görmektedirler.
- ✓ Ders içi öğretim etkinlikleri konusunda katılımcıların dersi derste öğrenmeye ağırlık verilmesi, öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırılması, okuma anlama etkinliklerine ağırlık verilmesi, derslerde soruların sınava uyumlu hazırlanması, öğrenci merkezli öğretim yapılması, öğrencilerin yönlendirilmesi, matematik dersinde farklı yöntemlerin

kullanılması, beyin fırtınası yaptırmak, paragraf ve beceri temelli soruların çözülmesi, yabancı dilde okuduğunu anlamaya yönlendirme, öğrencinin derste aktif kılınması, grup çalışmaları yaptıran konularını ön plana çıkardıkları görülmüştür. Sonuçlar öğretmenlerin, akademik başarının artırılması ve öğrencilerin öğretim sürecinde daha fazla aktif hale getirilmesi için işe dönük öneriler getirdikleri, sınavlarda sorulan soruların derslerdeki etkinliklerle uyumlu olması gerektiğini, LGS' nin değişen yapısıyla birlikte beceri temelli sorulara derslerde daha fazla ağırlık verilmesini vurguladıklarını göstermektedir.

- ✓ Sınava Hazırlık konusunda katılımcıların öğrencinin kursa gitmesi, kazanımlar arası değerlendirmeler yapılması, öğretmenlerin beceri temelli soruları öğrenmesi, öğrencilerin beceri temelli soruları öğrenmesi, öğrenciye ücretsiz kaynak sağlanması, ezberleme tekniklerini öğretilmesi, farklı kaynakların kullanılması, sorularla ilgili olarak öğrencilerle tartışma yapılması, görsel anlatımlara yer verilmesi konularına odaklandıkları görülmüştür. Sonuçlar, öğretmenlerin sınava hazırlık konusunda gerçekçi düşündüklerini, öğrencilerin yenilenen sınav sorularına uyum sağlayabilmeleri için, bu konuda tanıtıcı eğitimler ve uygulamalar yapılmasını önerdiklerini göstermektedir.
- ✓ Duyuşsal faktörler konusunda katılımcıların öğrencinin derste aktif tutulması, derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, derslere karşı önyargıların kırılması, zaman ve stres yönetimi eğitimi verilmesi, sınava hazırlığın son yıla bırakılmaması, sınav kaygısının kırılması için rehberlik servisinin aktif olması, öğrenciyi cesaretlendirme konularına değindikleri görülmüştür. Konuyla ilgili sonuçlar katılımcıların öğrencilerin sınava hazırlanmaları için onların bir bütün olarak ele alınmaları gerektiğini, sınav kaygısını azaltmak, zaman ve stres yönetimini etkili yapabilmeleri için öğrencilere eğitimler verilmesini önerdiklerini göstermektedir.

Kuzu, Kuzu ve Gelbal (2019) çalışmalarında çoktan seçmeli soruların bilişsel açıdan bilgi basamağında kaldığını, üst düzey olan analiz ve sentez basamaklarında açık uçlu sorulara yer verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Kızılcapan ve Nacaroğlu (2019) çalışmalarında, sınavın aynı gün iki oturum halinde yapılmasının başarı ve motivasyonu düşürdüğü sonuçlarına ulaşmışlardır. Ayrıca, LGS' nin öğrencilerin

bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmalarına ilişkin bilimsel düşüncelerine katkı sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf içi öğretim faaliyetlerinin tutum, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerini geliştirecek şekilde gerçekleştirilmezse üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek yerine ezberci yaklaşımın devam edeceği sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Ünsal (2019) çalışmalarında, merkezi sınavların öğretim sürecine olumsuz etkisinin olduğu sınıf içi uygulamalarında dersin içeriğinin sınav odaklı hale getirildiği sonucuna ulaşmışlardır. Özdaş (2019) çalışmasında, sınavın öğrencileri psikolojik açıdan olumsuz etkilediği, motivasyonu düşürerek derse ilginin azaldığı, strese sebep olduğu, sosyalleşmeyi olumsuz etkilediği bu nedenle sınav sisteminin aksayan yönlerinin tespit edilerek analizlerin sürece yayılarak yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ormancı, Çepni ve Ülger (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin konuları yetiştirebilmek adına öğretim yaklaşımlarında değişime gittikleri sonucuna ulaşmışlardır.

- Yedinci araştırma sorusu bağlamında ortaokul öğretmenlerinin sınava girecek öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarının LGS sınavında öğrencilerin ne şekilde ve ne düzeyde etki edebileceği konusundaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların ailenin sosyo-ekonomik durumu konusunda ilgili olarak, öğrencilerin LGS sınav performansları üzerinde ekonomik durumun etkileri ile eğitimsel ve kültürel durumun etkileri alt temalarında aynı sayıda görüş öne sürdükleri görülmektedir. Öğretmenlere göre öğrencilerin içinde buldukları ailenin sosyo-ekonomik durumu onların sınav performanslarını etkileme potansiyeli taşımaktadır. Yanı sıra velilerin eğitim düzeyleri ve kültürel eğilimlerinin de LGS sınavına girecek öğrencilerin sınav başarılarını dolaylı olarak etkileme potansiyeli taşıdığını düşündükleri söylenebilir.
- ✓ Ekonomik durumun LGS sınavı üzerindeki etkileri konusunda katılımcıların çalışma odasının olması, temel gereksinimlerin karşılanması, dershaneye gönderilmesi, ailenin varlıklı olması, ailenin düşük gelirli olması, anne babanın yokluğu, anne babanın ayrılığı, öğrencinin aile ekonomisine katkı sunması, öğrenci eğitimine maddi destek verilmesi konularını ön plana çıkardıkları görülmüştür. Sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencilerin sınava hazırlanma durumları ve sınav başarıları üzerinde oldukça etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir.

- ✓ Eğitimsel ve kültürel durumun LGS sınavına girecek öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda katılımcıların huzur, güven duygusunun verilmesi, ailenin sınava yaklaşımı, ailenin kültürel düzeyi, ailenin eğitim düzeyi, ailenin ilgisi, ailenin motivasyonel desteği, mükemmeliyetçi ailelerin etkisi, ailenin bilinçli olması konularına odaklandıkları görülmüştür. Ulaşılan sonuçlar, velileri yüksek eğitilmiş ve kültür düzeyi yüksek bireyler olan öğrencilerin, LGS sınavına yönelik hazırlık sürecinin ve sınava ilişkin kaygı ve diğer zorluklarla mücadele durumlarının diğer öğrencilere göre daha rahat olduğunu göstermektedir.

Batur, Başar ve Şaşmaz (2016) çalışmalarında, ailenin gelir düzeyinin arttıkça sınava yönelik görüşlerin nispeten olumsuz olduğu, sosyo-ekonomik durumun sınava yönelik düşünceleri etkilediği, sınava yönelik alınan rehberlik faaliyetlerinin öğrencide olumlu etki oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kızılkapan ve Nacaroğlu (2019) çalışmalarında, merkezi sınava yönelik ders kitaplarının yetersiz kalmasından dolayı öğrencilerin yardımcı kaynaklara başvurmak zorunda kalacaklarını, bu durumun aileye mali yük olacağını belirterek ders kitaplarının nitelikli hazırlanması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

- Sekizinci araştırma sorusu bağlamında ortaokul öğretmenlerinin öğrenciler ile onların velilerinin LGS sınavına hazırlık sürecinde kendilerinden beklentileri konusundaki görüşleri incelenmiştir. Katılımcılara göre, LGS sınavına hazırlık bağlamında hem öğrencilerin hem de öğrenci velilerinin öğretmenlerden yüksek düzeyli beklentiler içerisinde olduğu görülmektedir. Kod sayıları incelendiğinde velilerin, öğrencilere göre öğretmenlerden daha fazla beklenti içerisinde oldukları, dahası öğretmenlerin deyim yerindeyse ikinci bir veli gibi çocuklarıyla ilgilenmesini bekledikleri izlenimi edinilmiştir.
- ✓ Öğrencilerin öğretmenlerden beklentileri konusunda katılımcıların öğretmenin sihirli değnekle dokunarak başarıyı getirmesi, sınav danışmanlığı yapılması, yol gösterici olma, olağanüstü çaba gösterme, öğrenciyle çok yönlü ilgilenme konularına odaklandıklarını, öğretmenlerin kendilerinden beklentiler konusunda öğrencilerin rehberlik ve yönlendirmenin yanında sanki bir sihirli değnekleri varmış gibi hareket etmelerini beklediklerini düşündüklerini göstermektedir.

- ✓ Öğrenci velilerinin öğretmenlerden beklentileri konusunda katılımcıların veli gibi davranması, sınava hazırlık sürecinde tüm sorumluluğu üstlenme, başarısızlığın üstlenilmesi, öğrenci seviyesinin göz ardı edilmesi, öğrenin eksikliklerinin belirlenmesi, velinin sürekli bilgilendirilmesi, öğrencinin sıfırdan alınıp soruların hepsini doğru cevaplayabilecek duruma getirilmesi konularından yakındıkları görülmüştür. Öğretmenlere göre, öğrenci velileri kendilerinden olağanüstü çaba beklemekte, neredeyse ikinci bir veli gibi hareket edip çocuklarıyla her zaman ilgilenmelerini istemektedirler. Ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde neredeyse bütün öğretmenlerin her şeyin kendilerinden beklendiği, velilerin her öğrencinin takip edilmesini istedikleri gibi serzenişlerde buldukları söylenebilir. Diğer bir konu öğretmenlerin yaklaşımı ise ders kitapları ile sınavda uyumsuzluğu, okullarda merkezi sınav diye bir şeyi duyulmamış gibi davranılması, öğrencinin okulda gördüğünü sınava yansıtamaması gibi nedenlerin olduğu söylenebilir.

Kızırcan ve Nacaroğlu (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirmesi, derse planlı ve programlı olacak şekilde hazırlıklı olmaları, meslektaşları ile işbirliği içinde çalışmalarını gerektiği, kişisel mesleki gelişimlerinin sadece sınava dönük olması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Çetin ve Ünsal (2019) çalışmalarında, veli ve idarenin öğrencilerden sınav başarı beklentisinin öğretmenler üzerinde baskı ve strese neden olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Buyruk (2014) çalışmasında, merkezi sınavların öğretmenler üzerinde baskı ve rekabete yol açarak velilerin, beklentilerini karşılayan öğretmen ve okul tercihinde buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Demirbilek ve Levent (2019) çalışmalarında, sınavın başarının ölçütü olarak görüldüğünü belirterek öğretmenlerin konu ve kazanımlardan ödün vermeye zorlandığını belirtmişlerdir. Şad ve Şahiner (2016) çalışmalarında, velilerin sınav sisteminde kendi başarılarının da ölçüleceği için öğretmenlerin performanslarında artış olmasını bekledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Buyruk (2014), çalışmasında öğrencilerin merkezi sınavdan aldıkları puanların öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde bir başarı göstergesi olduğu, bu durumun velilerin okul tercihinin etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

- Dokuzuncu araştırma sorusu bağlamında ortaokul öğretmenlerinin LGS sınavına alternatif olabilecek sistemler konusundaki görüşleri incelenmiştir.

Katılımcıların LGS' ye alternatif sistem konusunda yaratıcı görüşler öne sürdükleri, öğrencilerin liselere yerleştirilmelerinde yalnızca bir ya da iki oturumda yapılan bir sınav yerine, tüm öğretim sürecinin değerlendirileceği sınıf içi performans ölçümünün yapılmasını, yanı sıra öğrencilerin tüm gelişim alanlarının ölçümlerde dikkate alınmasını önerdikleri görülmektedir. Bu bağlamda, öğretim sürecinin temel aktörleri olan öğretmenlerin, öğrenci değerlendirme ve liselere yerleştirme konusunda gerçekçi görüşlere sahip oldukları söylenebilir.

- ✓ Öğretim sürecinin değerlendirilmesi konusunda katılımcıların öğretim sürecinin bütüncül olarak değerlendirilmesi, köy enstitüleri modeline geçilmesi, sınav yerine okul başarısına göre sıralama yapılması, öğrencilerin yaşamdan kopmamasının sağlanması, her yıl sınav yapılması, farklı zamanlarda birden fazla sınav yapılması, sınavların alt sınıflardan itibaren yapılması, teorik ve pratik sınavlar yapılması konularını önerdikleri görülmüştür. Sonuçlar, katılımcıların, LGS sınavı yerine öğretim sürecinin bir bütün olarak değerlendirilmesini, öğrencilerin tüm gelişim alanları dikkate alınarak değerlendirilmeleri gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.
- ✓ TEOG tarzı sınavlar yapılması konusunda katılımcıların TEOG' a dönülmesi ve beceri temelli soruların TEOG' a uyarlanması konularını önerdikleri görülmüştür.
- ✓ Alternatif sınavlarda tüm gelişim alanlarının değerlendirilmesi konusunda katılımcıların bireysel farklılıklara odaklanması, bilişsel dışı alanların ölçülmesi, ilgi alanlarına yönlendirme yapılması, bireysel yeteneklerin ölçülmesi konularını önerdikleri görülmüştür. Katılımcılar, öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesi gerektiğini, bu bağlamda yalnızca bilişsel alan değil, diğer gelişimsel alanların da dikkate alınması gerektiğini, öğrencilerin bireysel ilgi ve becerilerine odaklanması gerektiğini düşünmektedirler.

Şad ve Şahiner (2016) çalışmalarında, sınavın çoktan seçmeli olmasından dolayı üst düzey becerileri ölçmede eksik kaldığı, bu nedenle açık uçlu soru formatının ya da performans değerlendirmenin mevcut sisteme dahil edilmesinin etkili olabileceğini, süreç temelli alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmesinin öğretme sürecini olumlu etkileyeceğini belirtmişleridir. Demirbilek ve Levent (2019)

çalışmalarında, sınav sisteminde değişiklikler yapılırken eğitim paydaşlarının görüşlerinin alınması, niteliksel hedeflerin olması, objektif, iyileştirme odaklı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Batur, Başar ve Şaşmaz (2016) çalışmalarında, sınava yönelik rehberlik hizmeti verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çetin ve Ünsal (2019) çalışmalarında, öğrencilerin öğretme sürecinde aktif olması gerektiğini, öğretmenlerin gelişimini esas alan, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kariyer planlaması yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2. Öneriler

Ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, eğitim sistemindeki uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. LGS sisteminde sınav oturum sayısının artırılması önerilir.
2. 8. sınıf öğretim programında yer alan konuların LGS sınavında daha geniş ölçekli yansıtılması için program – sınav uyumu komisyonu kurulabilir.
3. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sınavdaki sorulara göre revize edilmesi önerilir.
4. Öğrencilerin sınav başarısını artırmak için ders içi öğretim etkinliklerinde sınavlara yönelik ek saatler konulabilir.
5. Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel gelişim özelliklerini desteklemeye dönük faaliyetlere değerlendirmelerde yer verilebilir.
6. Ekonomik gelir durumu düşük olan ailelerin çocuklarına ücretsiz sınava hazırlık kursu düzenlenebilir.
7. Öğrencilerin sınavla birlikte ilgi alanlarını da dikkate alarak değerlendirmenin yapıldığı bir yerleştirme sistemi geliştirilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Sosyo-kültürel aile yapısının öğrencilerin sınav başarıları üzerindeki etkisini incelemeye dönük boylamsal araştırmalar yürütülebilir.

2. Sosyo-ekonomik aile yapısının öğrencilerin sınav performansı üzerindeki etkisini farklı kültürlerden örneklerle inceleneceği mukayeseli çalışmalar yürütülebilir.
3. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinin liselere yerleştirme düzenleri incelenerek, Türkiye için model önerisi geliştirilebilir.



KAYNAKLAR

- Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63451> adresinden alınmıştır.
- Abrams, L.M. (2004). *Teachers' views on high-stakes testing: Implications for the classroom*. <https://scholar.colorado.edu/concern/defaults/dj52w561j> adresinden alınmıştır.
- Acar, M. ve Buldur, S. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavlar: olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1170423> adresinden alınmıştır.
- Akdağ, H., ve Kaymakçı, S. (2011). A chronological approach to development of social studies education in turkey. *Educational Research and Reviews*, 6(15), 854-863. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/713D8A37568> adresinden alınmıştır.
- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (1. Baskı) Ankara: Data Yayınları.
- Anani Sarab, M. R., Monfared, A., & Safarzadeh, M. M. (2016). Secondary EFL School Teachers' Perceptions of CLT Principles and Practices: An Exploratory Survey. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 4(3), 109-130. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127350> adresinden alınmıştır.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/594/74> adresinden alınmıştır.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde*. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=ARAS%2C+S.+%26+S%C3%96ZEN%2C+S.+%282012%29.+T%C3

%BCrkiye%2C+Finlandiya+ve+G%C3%BCney+Kore%E2%80%9Fde+%C3%B6%C4%9Fretmen+yeti%C4%A2tirme+programlar%C4%B1n%C4%B1n+ince lenmesi.+X.Ulusal+Fen+Bilimleri+ve+Matematik+E%C4%9Fitimi+Kongresi%2C+Ni%C4%9Fde.&btnG= adresinden alınmıştır.

Arıcı, H. (1997). İstatistik: yöntemler ve uygulamalar. Geliştirilmiş yeni basım. Ankara: Anka Yayıncılık.

Atila, M. ve Özeken, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen Bilimleri Öğretmenleri Ne Düşünüyor?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/188142> adresinden alınmıştır.

Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28). https://www.researchgate.net/profile/Erkan-Aydin-7/publication/322046998_Turkce_Dersi_Ogretim_Programlarinin_2015_ve_2017_Degerlendirilmesi/links/60a641e4a6fdcc731d3ecdce/Tuerkce-Dersi-Oegretim-Programlarinin-2015-ve-2017-Degerlendirilmesi.pdf adresinden alınmıştır.

Aydın, A. (2001). *Eğitim fakültesi mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin karşılaştırılmasına yönelik bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2012). Sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenler açısından PISA matematik sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/219/360> adresinden alınmıştır.

Aydoğdu İskenderoğlu, T. ve Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161), 287-301. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/1037/302> adresinden alınmıştır.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

- Bakırcı, H. ve Kırıcı, M. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416. <http://www.efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/Cilt15/feabdyuefd%2027032018y.pdf> adresinden alınmıştır.
- Baki, A. ve Birgin, O. (2004). Alternatif değerlendirme aracı olarak bilgisayar destekli bireysel gelişim dosyası uygulamasından yansımalar: bir özel durum çalışması. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(3). <http://tojet.net/articles/v3i3/3311.pdf> adresinden alınmıştır.
- Barr, N. (2020). *The economics of the welfare state* (6th edition). ABD: Oxford University Press.
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m <http://enadonline.com/public/assets/catalogs/0803522001556633521.pdf> adresinden alınmıştır.
- Batur, Z., Başar, M. ve Şaşmaz, E. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (TEOG) öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 37-53. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/306629> adresinden alınmıştır.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(15), 137-158. https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2jXitizhVYmCxNvH5iO9BAsWP_Nb5YznWT6UYSi3nNUv_Uazle0g2a-DggyXpScrWqXpLPOFQ3XlfYOe9IEp4umPZCQpKo1IBerN_JMriNQ0UYMgUqX3XNtfa6i9ZfW-cKy2kdRttNrfQEaHfg0G6kmJsSVH2vgOpGFAHKCrUhdqLMIK5MIOFJF3hfuh2Q9tiQLaQyCbWnHRLtcP8=&contentType=application/pdf adresinden alınmıştır.
- Bayirli, A. (2020). Singapur eğitim sistemi ile türk eğitim sisteminin karşılaştırılması ve türkiye İçin Çıkarımlar. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi* 2(4), 1104-1132 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1412628> adresinden alınmıştır.

- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 85-94. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1389-published.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bekiroğlu, O.F., 2004. *Klasik ve alternatif ölçme – değerlendirme Yöntemleri: fizikte uygulamalar*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: öss ve pısa analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7). https://www.researchgate.net/profile/Ilker-Kalender/publication/284689336_Investigation_of_student_achievement_across_years_school_types_and_regions_the_SSE_and_PISA_analyses/links/568507bd08aebcc4e1143f9/Investigation-of-student-achievement-across-years-school-types-and-regions-the-SSE-and-PISA-analyses.pdf adresinden alınmıştır.
- Berkant, H. G. ve İncecik, A. (2018). Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 3(6), 99-125. http://www.ijetsar.com/Makaleler/1925115940_2.%2099-125%20hasan%20g%c3%bcner%20berkant.pdf adresinden alınmıştır.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/42447/511188> adresinden alınmıştır.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R. ve Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına ve yeni sınav sistemine dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asian Journal of Instruction*, 6(2), 63-80. <https://search.proquest.com/openview/d7cebdc9027de053429c89c4907982f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2045595> adresinden alınmıştır.
- Birinci, D.K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-15. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02.kardes_birinci.pdf adresinden alınmıştır.
- Böke, K. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri “örnekleme”*. İstanbul: Alfa Yayınları.

- Burkaz, V. (2014). Platon ve Rousseau'da insan doğası bağlamında eğitim. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 101-112. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/20389> adresinden alınmıştır.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200391> adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356. http://kalemacademy.org/Cms_Data/Contents/KalemAcademyDB/Folders/SayiMakaleleri/~contents/MXT2L44R7L8HB5U6/2016-kalemueibd-11-kissayisi-makale-001-11.pdf adresinden alınmıştır.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654. [https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Calp %2C+M.+ve+Alpkaya%2C+C.+%282021%29.+LGS+T%3BCrk%3CA7e+sorular%3CB1n%3CB1n+T%3BCrk%3CA7e+dersi+%3CB6%3C4%9Fretim+program%3CB1+kazan%3CB1mlar%3CB1na+uygunlu%3CFu+%3BCzerine+bir+%3CA7al%3CB1%3C5%9Fma.+Ana+Dili+E%3CFitimi+Dergisi%2C+9%282%29%2C+632-654&btnG=](https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Calp%2C+M.+ve+Alpkaya%2C+C.+%282021%29.+LGS+T%3BCrk%3CA7e+sorular%3CB1n%3CB1n+T%3BCrk%3CA7e+dersi+%3CB6%3C4%9Fretim+program%3CB1+kazan%3CB1mlar%3CB1na+uygunlu%3CFu+%3BCzerine+bir+%3CA7al%3CB1%3C5%9Fma.+Ana+Dili+E%3CFitimi+Dergisi%2C+9%282%29%2C+632-654&btnG=) adresinden alınmıştır.
- Carter, G., & Norwood, K. S. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics*, 97(2), 62-67.
- Creswell, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2b.) CA: Sage.
- Creswell, J.W. (2014). *Karma yöntem araştırmaları* (Çev Edt: Dede, Y. ve Demir, S. B.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nitel ve nicel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.

- Cumming, A. (2009). Language assessment in education: Tests, curricula, and teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29(1), 90-100.
- Çağlar, M. ve Kılıç, A. (2019). Merkezi sınav ve öğretmen yapımı sınavların bazı değişkenler açısından incelenmesi: ortaöğretime geçiş sınavı örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (4), 1288-1305. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/912475> adresinden alınmıştır.
- Çağlar, M. (2015). *Matematik Dersi TEOG sınavları ile öğretmen sınavlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması* Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Çepni, S., Özsevgenç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Formal Operasyon Dönem Özelliklerine Göre ÖSS Fizik ve Lise Fizik Sorularının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/cepni.htm adresinden alınmıştır.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, 5. Baskı. Trabzon: Ofset Matbaacılık.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. & Toklucu, D. K. (2017). *TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler. SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı)*, 94 (1), 1-75. https://www.researchgate.net/publication/320628250_TEOG_Yerlestirme_Sistemi_Guclukler_ve_Oneriler adresinden alınmıştır.
- Çetin, B. (2019). *Matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/700880> adresinden alınmıştır.
- Çoban, A. (2002). Matematik dersinin ilköğretim programları ve liselere giriş sınavları açısından değerlendirilmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.

- Demir, S.B. ve Yılmaz T.A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 164-183.
- Demirbilek, M., ve Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 57-79. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/article/586835> adresinden alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., ve Erdem, S. (2015). 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programı: Güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/192368> adresinden alınmıştır.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/536583> adresinden alınmıştır.
- Doğan, N. ve Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. sınıflar için uygulanan seviye belirleme sınavının uygunluk geçerliği. *Eğitim ve Bilim*, 36(160).
- Dönmez, C. ve Yazıcı, K. (2013). Türkiye cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında tarihi karakterlerin kullanımını etkileyen faktörler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 243- 265.
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe (2005) Türkçe dersi öğretim programında genel amaçlar-hedef/kazanımlar ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 150-158. <https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=makale-goruntule&id=gJNbl3QBu-adCBSEK2Yc> adresinden alınmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), (2010). *Eğitimde izleme raporu 2009*. İstanbul: ERG. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_EIR-2009.pdf adresinden alınmıştır.

- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), (2011). *Eğitimde izleme raporu 2010*. İstanbul: ERG. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_EIR-2010.pdf adresinden alınmıştır.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG), (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. İstanbul: ERG. <http://dspace.ceid.org.tr/xmlui/bitstream/handle/1/418/ekutuphane3.5.2.3.11.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden alınmıştır.
- Eker, S. (2020). 2005 Sosyal bilgiler öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırılmalı analizi. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 86-103. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1135855> adresinden alınmıştır.
- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(188), 32-49. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442679> adresinden alınmıştır.
- Ekinci, N. E., Yalcin, I., ve Ayhan, C. (2019). Analysis of loneliness levels and digital game addiction of middle school students according to various variables. *World Journal of Education*, 9(1), 20-27. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203300.pdf> adresinden alınmıştır.
- Emiroğlu, G. (2005). Tarih öğretmenlerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders konularının öğretiminde karşılaşılan bazı problemler ve çözüme yönelik tavsiyeler. *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi*. Saray, Mehmet ve Tosun, H.(Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Erçelebi, H. (1995). Danimarka Eğitim Sistemi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 53-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10394/127187> adresinden alınmıştır.
- Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 270-292. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitim/issue/54643/742630> adresinden alınmıştır.

- Ereş, F. (2005). Eğitimin sosyal faydaları: Türkiye-AB karşılaştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 33-42. <http://www.oncekultur.com/?Syf=26&Syz=524373&/EĞİTİMİN-SOSYAL-FAYDALARI:--TÜRKİYE-AB-KARŞILAŞTIRMASI> adresinden alınmıştır.
- Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik öğretim programındaki yenilikler-I: amaç, içerik ve kazanımlar. *İlköğretim Online*, 5 (1), 30-4. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91060> adresinden alınmıştır.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde "program" geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eurydice (2010). *Organisation of the education system: Germany*, 2009/10 edition. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/DE_EN.pdf adresinden alınmıştır.
- Eurydice, (2012). Key data on education in Europe 2012. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> adresinden alınmıştır.
- Eurydice, (2013). Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. https://eacea-ec-europa-eu.translate.google.com/national-policies/eurydice/content/assessment-general-lower-secondary-education-52_en?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=tr&_x_tr_hl=tr&_x_tr_pto=sc adresinden alınmıştır.
- Ev, H. (2010). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı hakkında bir değerlendirme. *Review of the Faculty of Divinity of Dokuz Eylül University*, 32(2), 139-167. http://ktp.isam.org.tr/pdfdrq/D00036/2010_32/2010_32_EVH2.pdf adresinden alınmıştır.
- Genc, E. (2005). Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practices. Retrieved from file:///C:/Users/Asus/Downloads/PDF%20datastream.pdf
- Greene, C. (2011). *Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Ohio Başarı Değerlendirmesine Hazırlık ve Etkileşimde Deneyimleri: 2001 Çocuk Geride Kalmasın Yasasının Etkileri Üzerine Hermeneutik Bir Fenomenolojik Çalışma* (Elektronik Tez). <https://etd.ohiolink.edu/> adresinden alındı.

- Grek, S. (2009). Governing by numbers: The Pisa effect in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37. DOI: 10.1080 / 02680930802412669 Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680930802412669>
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2019). 2018 Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 337-363. https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/6_60875 adresinden alınmıştır.
- Gültekin, M. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (4. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1825/501> adresinden alınmıştır.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buefad/issue/3816/51276> adresinden alınmıştır.
- Gür, B.S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler* (Rapor No. 1). Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. http://file.setav.org/Files/Pdf/20121126140909_setaturkiyede_milliegitim_sistemi.pdf adresinden alınmıştır.
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi Eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26. http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf adresinden alınmıştır.
- İmsa-ard, P. (2020). Taylandlı EFL öğretmenlerinden sesler: Tayland'daki ulusal sınavda İngilizce sınavına yönelik algılar ve inançlar. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13 (2), 269-287. Retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/243713>.
- Jensen, B. (2012). *Catching Up: Learning from the Best School Systems in East Asia*. Summary Report. Grattan Institute.

- Jones, M. G., Jones, B. D., Hardin, B., Chapman, L., Yarbrough, T. & Davis, M. (1999). The impact of high-stakes testing on teachers and students in North Carolina. *The Phi Delta Kappan*, 81(3), 199- 203. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20439620?seq=1>
- Kablan, Z., ve Bozkus, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231. https://web.archive.org/web/20210420000623id_/https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1312087 adresinden alınmıştır.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-74.
- Karagöz, Y., (2019). *SPSS-AMOS-META uygulamalı istatistiksel analizler*. (2. Baskı). Nobel Yayınevi. s.1001-1011
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153362> adresinden alınmıştır.
- Karakaya, F., Bulut, A. E. ve Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri, *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116–126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1183566> adresinden alınmıştır.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye’deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372. https://www.researchgate.net/profile/Ferhat_Karakaya/publication/337952063_Ortaokul_Ogretmenlerin_Turkiye'deki_Merkezi_Sinavlara_Yonelik_Goruslerinin_Incelenmesi/links/5df86a3e92851c83648318ec/Ortaokul-Oegretmenlerinin-Tuerkiyedeki-Merkezi-Sinavlara-Yoenelik-Goerueslerinin-Incelenmesi.pdf adresinden alınmıştır.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (24. Baskı). *Ankara: Nobel Yayıncılık*.
- Kardeş Birinci, D. (2014). Merkezi sistem sınavlarında ilk deneyi: matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 8-16. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/02.kardes_birinci.pdf adresinden alınmıştır.

- Karsak, O., ve Gülhan, H. (2018). Japon eğitim sistemine genel bir bakış. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 965-997. https://www.researchgate.net/profile/Hanife-Orhan-Karsak/publication/324305991_Japon_Egitim_Sistemine_Genel_Bir_Bakis/links/5ae35136aca272ba507ce5ee/Japon-Egitim-Sistemine-Genel-Bir-Bakis.pdf adresinden alınmıştır.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15. http://www.islamilimleri.com/AnaSayfa/35/Felsefe_ve_EgitimFelsefesi/7Egitim_felsefesi_akimlari.pdf adresinden alınmıştır.
- Kayıkçı, K. ve Sabancı, A. (2009). Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38(181), 240-252. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/181.pdf adresinden alınmıştır.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programı kılavuz kitaplarında çalışma yapıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(2). <https://dergipark.org.tr/en/pub/firatsbed/issue/45179/565663> adresinden alınmıştır.
- Kaytan, E. (2007). *Türkiye, Singapur ve İngiltere Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen sınavlar yaşanmayan hayatlar. Eğitimde paradigma değişimi*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Kırkıç, K. A. ve Vatansever Bayraktar, H. (2021). *Kuramdan uygulamaya ilkökul eğitiminde yenilikçi öğrenme ve öğretim*. (1. Baskı). İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Kızırcı, O. ve Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kumandaş, H. & Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 160(12).

- Kuzu, Y., Kuzu, O., ve 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. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TXpZME5qSTVPUT09> adresinden alınmıştır.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (14. Baskı). Ankara: Nobel yayımları.
- Küçüktepe, C. (2012). Program geliştirme süreci, program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama–ihtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar içinde*, 89-125.
- Luke, A., Freebody, P., Shun, L. & Gopinathan, S. (2005). Towards Research-based Innovation and Reform: Singapore Schooling in Transition. *Asia Pacific Journal of Education* 25(1), 5-28. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02188790500032467?needAccess=true>
- Maier, U. (2009). Almanya'da devlet tarafından zorunlu kılınan testlere doğru: Öğretmenler performans geri bildirim bilgilerinin pedagojik uygunluğunu nasıl değerlendiriyor? *Eğitimde Değerlendirme: İlkeler, Politika ve Uygulama*, 16 (2), 205-226. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09695940903076030>.
- MEB. (1975). *Milli Eğitim Şurası*.
- MEB. (1997). İlköğretim Okulu 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 2481.
- MEB. (1998a). *İlköğretim programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB. (1998b). *İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı: 1-8. Sınıflar*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- MEB. (2000). *2518 sayılı Tebliğler Dergisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). Milli Eğitim Bakanlığı merkezi sistem sınav yönergesi (LGS). *Tebliğler Dergisi*, 65(2533), 34-46.
- MEB. (2005a). *İlköğretim 1–5 sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

- MEB. (2005b), *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005c). *T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8.Sınıf Programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/65> adresinden tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2005d). *İlköğretim matematik dersi (6, 7., ve 8. Sınıflar) matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2005e). *PISA 2003 projesi ulusal nihairapor*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/PISA-2003-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2005f). *Orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) tercih ve yerleştirme kılavuzu*. <https://www.memurlar.net/haber/53516/oks-tercih-kilavuzu.html> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2006a). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6. Sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006b). *İlköğretim türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar öğretim programı)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2006c). *İlköğretim ingilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2006d). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2008). *64 Soruda Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Seviye Belirleme Sınavı Örnek Sorular*. Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi (EARGED), Ankara: MEB Yayınları. <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2007/64sorudaoges/oges64soru.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2010a). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları. <http://imanilmihali.com/wp-content/uploads/2015/04/dink%C3%BClt%C3%BCr%C3%BC4-8.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2010b). *PISA 2006 projesi ulusal nihai rapor*. <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/07/PISA2006-Ulusal-Nihai-Rapor.pdf> adresinden alınmıştır.

- MEB. (2013a). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları. <https://docplayer.biz.tr/1-747576-Matematik-dersi-5-6-7-ve-8-siniflar.html> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2013b). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi*. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/MEB_SSS_20_09_2013.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2015a). *İlkokul matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4 sınıflar)*. http://matematikogretimi.weebly.com/uploads/2/6/5/4/26548246/matematik1-4_prg.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2015b). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2016). *TIMMS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017a). *Fen Bilimleri dersi öğretim programı (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Öğretim programı tanıtım sunusu*.
- MEB. (2017b). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2017c). *İlköğretim Matematik Dersi 1-8 sınıflar Öğretim Programı*, Ankara.
- MEB. (2017d). *Fen bilimleri dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB Yayınları. https://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09163104_Fen_Bilimleri_Dersi_YYretim_ProgramY_KarYYlaYtYr_malarY.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017e). *PISA 2015 Ulusal raporu*. Ankara: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018b) *2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.

- MEB. (2018c). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. [https://mufredat.meb.gov.tr/ Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018d). *TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı (Ortaokul 8. Sınıf)* <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812104016155-%C4%B0NKILAP%20TAR%C4%B0H%C4%B0%20VE%20ATAT%C3%9CRK%C3%87%C3%9CL%C3%9CK%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018e). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018f). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokullar 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018g). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı (ilkokul 4 ortaokul 5, 6, 7, 8.. sınıflar)*. Ankara: MEB. [file:///C:/Users/Asus/Downloads/2018130153652546-DKAB_\(4-8.%20S%C4%B1n%C4%B1f\)_DOP_%202018.pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/2018130153652546-DKAB_(4-8.%20S%C4%B1n%C4%B1f)_DOP_%202018.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018h). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMAT%C4%B0K%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018ı). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2019a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden alınmıştır.

- MEB. (2019b). *TIMSS 2015 tanıtım el kitapçığı*. http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/Tanitim_Kitapcigi.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu*. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/timss-2019-turkiye-raporu-aciklandi/icerik/613> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2021). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezî sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/06105923_BasYvuru_ve_Uygulama_KYlavuzu_2020_GuYncel.pdf adresinden alınmıştır.
- MEXT (2004). *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan*. https://www-mext-go-jp.translate.google/en/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=tr&_x_tr_hl=tr&_x_tr_pto=sc adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moses, M. S. & Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of highstakes testing reforms. *Education and Culture*, 23(1), 55-72. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/42922602?seq=1>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics* (pp. 139-171). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544554.pdf> adresinden alınmıştır.
- Mullis, I. V.S., & Martin, M. O. (2017). *TIMSS 2019 assessment frameworks*. TIMSS and PIRLS International Study Center. Chestnut Hill, MA: Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Ocak, G., Akgül, A. ve Yıldız, S. S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemi'ne (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar Örneği). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1).
- (OECD), (2008). *Education at a glance*. OECD Indicators. Retrieved from www.oecd.org/edu/eag2008

- OECD. (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, Policies and Practices* (Volume IV), Pisa, OECD Publishing. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OECD (2019a). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>
- OECD (2019b). PISA 2018 assessment and analytical framework. Paris: OECD Publishing. doi:<https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Ormancı, Ü., Çepni, S., ve Ülger, B. B. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15. <http://journal.acjes.com/en/download/article-file/496413> adresinden alınmıştır.
- Oryaşın, U. (2012). *Liselere giriş sınavlarında (1990-2009) ses bilgisi ve biçim bilgisi sorularının öğretim programları, ders kitaplarıyla uygunluğunun incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/7117> adresinden alınmıştır.
- Özata Yücel, E. ve Özkan, M. (2013). 2013 fen bilimleri programının 2005 fen ve teknoloji programıyla çevre konuları açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 237-265. https://app.trdizin.gov.tr/dokuman-goruntule?ext=pdf&path=CrnWZGRsXTjRjLjWxD978OSUAL2JxitzhVYmCxNvH6mJ8Al72TdZmR2bsU7FRhoMA_FHcyqq1_BbWnHRMLRjRo0PuV8jl4dkDxFvoPoFY0FGC6fD8bCsYOnOIIRDjgY_eJfL-4ZAUILwVjdMhTaYfNz1aTJV2WMv56pQLeQgpQL1h7T4EEYp78eVmrVGj2TodlqJJk1k3_1pWEf-7taIzEJNcIPOmNnCW45z6dBhvQ=&contentType=application/pdf adresinden alınmıştır.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi.. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mukaddime/article/509244> adresinden alınmıştır.
- Özdamar, K., (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi, s. 109-132.

- Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki öğretimsel ve duyuşsal etkilerini belirlemeye yönelik öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (3) , 189-204. DOI: 10.17679/inuefd.394383. https://dergipark.org.tr/tr/pub /inuefd /issue/39149/394383#article_cite adresinden alınmıştır.
- Özkan, M. (2015). PISA 2012 Türkiye verilerine göre okul değişkenlerinin öğrenci başarısını yordama gücü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 477-489. https://www.researchgate.net/profile/Metin_Oezkan3/publication/290472058_PISA_2012_TURKIYE_VERILERINE_GORE_OKUL_DEGISKENLERININ_OGRENCI_BASARISINI_YORDAMA_GUCU/links/5a20f6e54585158865c52f88/PISA-2012-TUeRKIYE-VERILERINE-GOeRE-OKUL-DEGISKENLERININ-OeGRENCI-BASARISINI-YORDAMA-GUeCUe.pdf adresinden alınmıştır.
- Özkan, Y. Ö., Satıcı, D. K. ve Güvendir, M. A. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(6), 1160-1180. http://acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/COMU/1648/Yesim_Ozer_Ozkan_Makale.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden alınmıştır.
- Öztürk, C. (2005) İlk ve ortaöğretim kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi. *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Saray, Mehmet ve Tosun, H. (Ed.). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Öztürk, C. (2006). *Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış*. C. Öztürk (Ed.). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Yapılandırıcı Bir Yaklaşım içinde (s. 21-50)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, F. Z., ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454. <https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/20279/214935> adresinden alınmıştır.
- Pastori ve Pagani (2016). INVALSI testleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Lombardiya'dan okul müdürleri, öğretmenler ve öğrenciler deneyimlerini anlatıyor. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 13, 97. Retrieved from <https://books.google.com.tr /books?hl=>

tr&lr=&id=1rt8DAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA97&dq=teacher%27s+opinion+on+pisa+exams+in+%C4%B1taly&ots=uH0vb5IMw5&sig=Js5ILI3G41XpSU Tzu1ubDl6eKeY&redir_esc=y#v=onepage&q=teacher's%20opinion%20on%20pisa%20exams%20in%20%C4%B1taly&f=false

- Polesel, J., Dulfer, N., & Turnbull, M. (2012). The experience of education: The impacts of high stakes testing on school students and their families. *Sydney, Australia: The Whitlam Institute*. Retrieved from <https://core.ac.uk/download/pdf/30680023.pdf>
- Razmjou, S. (2004). The impact of the English section of the university entrance exam on the teaching of English in pre-university centers in Shiraz. *Journal of social Sciences And Humanities of Shiraz University*, 1 (40); 56-67. <https://www.sid.ir/en/Journal/ViewPaper.aspx?ID=40564> adresinden alınmıştır.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129. http://kefad.ahievran.edu.tr/InstitutionArchiveFiles/f44778c7-ad4a-e711-80ef-00224d68272d/d1a3a581-af4a-e711-80ef-00224d68272d/Cilt11Sayi3/JKEF_11_3_2010_107_129.pdf adresinden alınmıştır.
- Schleicher, A., Zimmer, K., Evans, J. & Clements, N. (2009). PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. *OECD Publishing (NJ1)*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523050.pdf>
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.) içinde, *Ölçme ve değerlendirme* (1-15). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sezgin Memnun, D. (2013). Türkiye'deki Cumhuriyet dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 71-91. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181356> adresinden alınmıştır.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Adim Yayıncılık.
- Sözen, S., ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 220-237. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202289> adresinden alınmıştır.

- Spann, P. ve Kaufman, D. (2015). Yüksek riskli testlerin olumsuz etkileri. *Eğitim Hukuku ve Politikası*, 1 (1), 1-14. <https://www.luc.edu/media/lucedu/law/centers/childlaw/childed/pdfs/2015studentpapers/Spann.pdf> adresinden alınmıştır.
- Srinivasan, S.; Ambedkar, V. (2015). *Job satisfaction towards teaching profession among the higher secondary school teachers. IJAR*, 1(3), 66-68.
- Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. L. S. Hamilton, B. M. Stecher ve S. P. Klein (Eds.). *Making sense of test-based accountability in education* (pp. 79-100) içinde. Santa Monica: RAND.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53- 76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8621/107487> adresinden alınmıştır.
- Şahin, S. (2009). Ortaöğretime geçiş sınavının ilköğretim okulları ve öğrencileri üzerine etkileri. *Çagdas Egitim Dergisi*, 362, 15-21. <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=1300249X&AN=39749274&h=XfNqA24n7gfcqhe%2fs%2fSXWVv93Vr3dsw%2bsLjJ6PMuCnYPBN0bZGSbkL0pZzU2vy9GVDeyhNNQLG%2fGv0TxIrNU%2fw%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlh ashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d1300249X%26AN%3d39749274> adresinden alınmıştır.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Tangülü, Z. (2013). 8. Sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde gazete kullanımının öğrencilerin bu derse ilişkin tutum ve başarısına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(5). <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423932870.pdf> adresinden alınmıştır.
- Tanrıoğen, A. (Ed.) (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Ozarkan, H. B. ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf adresinden alınmıştır.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/435890> adresinden alınmıştır.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: durum çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11 (2) , 870-888. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1121600> adresinden alınmıştır.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2005). *Türkiye 'de üniversiteye giriş sistemi araştırması ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TED, (2010). Ortaöğretime geçiş sistemi özet rapor. *Basın bildirisi*. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2020/11/ortaogretimeveyuksekoogretimegecissistemi_ozet_rapor.pdf adresinden alınmıştır.
- TEDMEM (Türk Eğitim Derneği) (2013) *Türkiye perspektifinden TIMMS 2011 sonuçları: Öğrenimlerinin 4. ve 8. yılında öğrencilerin matematik ve fen başarılarına Türkiye özelinde bir bakış*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/download/turkiye-perspektifinden-timms-2011-sonuclari?wpdmdl=973&refresh=5fdb799b5d8b71608219035> adresinden alınmıştır.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimden ölçme ve değerlendirme*. (16. Baskı). Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.
- Tekindal, S. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Terzi, Y. (2019). Anket, Güvenirlilik- Geçerlilik Analizi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi*, s. 26- 52. https://personel.omu.edu.tr/docs/ders_dokumanlari/1030_32625_1500.pdf adresinden alınmıştır.
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 145-149. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1277-published.pdf> adresinden alınmıştır.
- Uzgören, N., (2012). *Temel istatistiksel yöntemler ve SPSS uygulamaları*. (2. Baskı). Ekin Basım Yayınevi. s. 47-54.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54499989/COKTAN_SECM_TEST_TEKN_TURKCE_OGR_OL_ETK-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1641317423&Signature=M4JvNRzqPfs5TAEHzKmZJ6fbdlw4Z0dHfzfq9t6aRpSwC4vluf4YMIF9QwG2dIuYo1EHxz~9gHJA2D1Px7cgHs7--NnS2tLJXTH50Iw7161IbzRtelPZMiS9z-DOzSOuDGysjcco5Z9d0tMIImoteOYCT4b213l-dydCe0DXvd~02rWb3MKZEx40ZuWQCEDsds25YrbG-3qJTaDEpmLjTmUGEB9QeA3t0c6WONFSNomKTvHpkr2AVIIoIP48upYYVleOsJbUAJwVK8AGjsH99vEwxz2EHQ28cVLZ5O~C3WCGDI5kcf50BJFpLIBCCe82UIN~R3Iikpw2G5RkdzhOy~w&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA adresinden alınmıştır.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yalçın, E. (2019). *Liseye giriş sınavı (LGS)'nin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Yenen, E. T., Kartal, Ş. ve Bulut, A. (2018). Türkiye ve Şangay eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 8(22), 1-24. <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=13097423&AN=128436376&h=JW oTkkayf%2bwGz3rv5lqA0QrwR1Tr%2bGzaSahjkSESfLXwyt5%2bqXcpuVkyNsLe148rY4tenQbyvXX7f9DxGfcVAA%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d13097423%26AN%3d128436376> adresinden alınmıştır.

- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, İ. Ve Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104. <http://acikerisim.ibu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12491/1719> adresinden alınmıştır.
- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Trakya, Türkiye.
- Yılmaz, G. K., Koparan, T., & Hancı, A. (2016). 8. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve TIMSS matematik başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 36-58. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/214859> adresinden alınmıştır.
- Zeidner, M. (1998) *“Test Anxiety”* New York: Plenum Press. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9780470479216.corpsy0984>
- Zengin, M. (2010). Temele alınan yaklaşımlar bağlamında yeni ilköğretim DKAB öğretim programı. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 225-258. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/302491> adresinden alınmıştır.

EKLER

EK 1: İzin Belgesi



T.C.
MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-34259660-605.01-41152723
Konu : Uygulama İzin Onayı
(Nuran Can ÇATALBAŞ)

12.01.2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih ve 1563890 sayılı 2020/2 Genelgesi.

İnönü Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03/01/2021 tarih ve 128110 sayılı yazılarında; Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nuran Can ÇATALBAŞ'ın yürütmekte olduğu "Ortaokul Öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemine (LGS) İlişkin Görüşleri" konulu tez çalışmasının ilimiz Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaokullarda uygulanması talep edilmektedir.

Anket-Tez Araştırma ve Değerlendirme Komisyonumuz, 12/01/2021 tarihinde yapılan toplantıda; ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili kurum müdürlüğü tarafından gerçekleştirilmek üzere, derslerin aksatılmaması, kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi kaydıyla, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının araştırmasının bitimi tarihinden itibaren 30 gün içerisinde araştırma sonuçlarını Müdürlüğümüze bildirmesi şartı ile anket uygulaması yapmasını uygun görmüş olup, Müdürlüğümüzde de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Vahap ARIKAN
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
Battal KANBAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile tasdıklanmıştır.

Adres:

Bilgi Doğrulama Adresi: <https://www.milliegi.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No:

Bilgi için:

E-Posta:

Ünvan: Veri Hedefleme ve Kontrol İşletmeni

Kayıt Adresi: meb@bafel.ksp.tr

İmza Adresi: Faks:

Bu belge güvenli elektronik imza ile tasdıklanmıştır. <https://www.koniga-meb.gov.tr/adresler> F960-c9b-3e89-8bbb-2e17 kodu ile teyit edilebilir.



EK 2: Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/12/2021-E.115470

T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu		
Oturum Tarihi : 02.12.2021	Oturum Sayısı : 23	Karar Sayısı : 2021/23-3
Etik Açıdan Uygun		
Çalışma Adı	ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİNE (LGS) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	
Araştırmacılar	Yüksekisans Öğrencisi Nuran Can Çatalbaş (Yardımcı Araştırmacı) Dr.Öğretim Üyesi Ezlam Susam (Danışman)	
Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SİS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÖSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CİHAN Sekreter Pınar ÖZBAY		

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSLLE0TZMK&eS=115470> adresinden yapılabilir.

EK 3: Ölçek İzin Yazısı

EK 4: LGS Sistemine Yönelik Ortaokul Öğretmenlerinin Farkındalıkları Ölçeği

Değerli meslektaşlarım, bu ölçek LGS sisteminin özelliklerini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler toplu olarak değerlendirilecek ve sadece çalışmanın amacına uygun olarak kullanılacaktır. Bu nedenle ölçekte isminizi yazmanıza gerek yoktur. Ölçeğe içtenlikle vereceğiniz cevaplar araştırmanın amacına ulaşmasına katkı sağlayacaktır. İlgisi ve katkılarınız için teşekkür eder ve saygılarımı sunarım.

Nuran Can ÇATALBAŞ

Cinsiyetiniz : Kadın () Erkek ()

Kıdeminiz : 1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl () 16 yıl ve üzeri ()

Branşınız : Matematik() Fen Bilimleri () Türkçe ()

Sosyal Bilgiler () İngilizce () Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ()

Mezuniyet Dereceniz : Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

Mezun Olunan Okul Türü: Eğitim Fak. () Fen –Edebiyat Fakültesi () Diğer ()

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Yeni LGS sistemi öğretmenlerin mesleki performansına katkı sağlamaktadır.					
2. Yeni LGS sistemi okuldaki öğretmeni daha etkin duruma getirmiştir.					
3. LGS sistemi öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.					
4. LGS sistemi öğretmenlerin kendilerinin yenileme ve geliştirme ihtiyacını arttırmaktadır.					
5. LGS öğrencilerin okul dışı kurumlara olan ihtiyacını arttırmaktadır.					
6. LGS sistemi öğrencilerin yardımcı kaynaklara ihtiyacını arttırmaktadır.					
7. LGS sistemi öğrenciler arası rekabeti arttırmaktadır.					
8. LGS sistemi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.					
9. Sorular açık ve anlaşılırdır.					
10. Sorular başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmektedir.					
11. Soruların görselleştirilmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırır.					
12. Sorular öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmeye yöneliktir.					
13. Sorular öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmelerini belirleyicidir.					
14. Sınav soruları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir.					
15. Sınav soruları ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir.					
16. Soruların çözümü için verilen sınav süresi yeterlidir.					
17. Sorular öğretmenlerin yazılı sınav sorularına benzer niteliktedir.					
18. Sınav soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yöneliktir.					

EK 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli meslektaşlarım,

“Ortaokul öğretmenlerinin liselere geçiş sistemine (LGS) ilişkin görüşleri” konulu bir araştırma yapmaktayım. LGS’ ye ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularına vereceğiniz cevaplar, bilimsel araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacaktır. Elde edilecek sonuçların, sınav sistemine yönelik olacağına dair katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Araştırmada kişisel bir değerlendirme yapılmayacağı için isminizi yazmanız gerekmektedir.

Bütün soruları içtenlikle yanıtlamanızı diliyorum, ilgi ve katkılarınız için teşekkür ediyorum.

NURAN CAN ÇATALBAŞ

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

CİNSİYETİNİZ : KADIN () ERKEK ()

BRANŞINIZ : MATEMATİK () İNGİLİZCE () TÜRKÇE () FEN BİLİMLERİ () DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ () SOSYAL BİLGİLER ()

MEZUNİYET

DERECESİ : LİSANS () YÜKSEK LİSANS () DOKTORA ()

KIDEM : 1-5 YIL () 6-10 YIL () 11-15 YIL () 16 YIL VE ÜZERİ () MEZUN OLUNAN

FAKÜLTE TÜRÜ : EĞİTİM FAK () FEN-EDEBİYAT FAK () DİĞER ()

GÖRÜŞME SORULARI

1. Ortaokul öğretmenlerinin LGS sorularının, 8. sınıf kazanımlarını karşılamasına ve kapsamına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin LGS sorularının öğretim programında yer alan konularla örtüşmesine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin beceri temelli sorulara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin LGS’ nin uygulanmasına ilişkin (bir günde iki oturum halinde yapılması, çoktan seçmeli olarak yapılması, soru sayısı, soru dağılımı,...) düşünceleri nelerdir?

5. Ortaokul öğretmenlerinin LGS' de başarıyı artırmak için kullanılabilecek uygun yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir? Örnekler vererek açıklayınız.
6. Ortaokul öğretmenlerinin LGS hazırlık sürecinde ailenin durumunun öğrenci başarısına (sosyo-ekonomik durum, anne baba sağ-ölü, ayrı olması, ...) ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Ortaokul öğretmenlerinin, veli ve öğrencilerin LGS hazırlık sürecinde öğretmenden beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Ortaokul öğretmenleri öğrenci değerlendirmesinde LGS' ye alternatif yöntemler (farklı sınavlar, süreci ölçen değerlendirmeler, farklı sistem, ...) önerebilir mi? Önerdiğiniz yöntemler nelerdir?

EK 6: Özgeçmiş

2004-2008	Malatya Anadolu Lisesi
2010-2013	İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü
2019-2022	İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans

