

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

LİSEYE GİRİŞ SINAVI (LGS)' NİN
YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİYE GÖRE
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Evrım YALÇIN

Danışman: Doç. Dr. Bayram BIÇAK

Antalya

2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

30/ 05 / 2019

Evrin YALÇIN

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

EvrİM YALÇIN 'nın bu çalışması 18.04.2018 tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : **Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ**
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : **Dr. Öğr. Üyesi HAKAN KOĞAR**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye (Danışman) : **Doç. Dr. Bayram BIÇAK**
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Eğitim Bilimleri Bölümü

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Türkiye’de eğitimin gündeminde merkezi sınavlar her zaman yerini korumaktadır. Velilerin çocuklarına iyi bir eğitim aldirmek istemeleri, iyi bir eğitimin iyi bir okuldan geçtiğine inanmaları, merkezi sınavları velilerin ve öğrencilerin gözünde önemli hale getirmektedir. Yürürlüğe konulma gerekçelerine bağlı olarak LGS’ nin hedeflerinin, idareci, öğretmen, öğrenci ve veliye göre gerçekleşme oranlarının belirlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

Yüksek Lisans öğrenimim sürecinde ilk günden itibaren verdiği destekler, tez yazım sürecindeki önderliği ve yol göstericiliği için değerli danışman hocam Doç. Dr. Bayram BIÇAK’a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmalarımda bana akademik anlamda her konuda destek sağlayan, bilgilerini, hoşgörülerini, güler yüzlerini eksik etmeyen ve odalarına her zaman rahatlıkla gidip konuşabildiğim değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Güçlü ŞEKERCİOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Hakan KOĞAR’a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans sürecine başlamamdaki desteği için Antalya İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Mehmet KARAKAŞ’a, yüksek lisans sürecindeki desteklerinden dolayı İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimindeki öğretmen ve idareci çalışma arkadaşlarıma, araştırma sürecindeki destekleri ve önerileri için okul müdürü ve öğretmen arkadaşlarıma destekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Hep daha ileri diyerek bir sonraki adım için eğitim hayatıma başladığım ilk günden bu yana en büyük desteği veren başta annem Suna YALÇIN, babam Yusuf YALÇIN ve teyzem Sultan KARAÜZÜM’e, kardeşlerim Erdem YALÇIN ve Elif YALÇIN’a, değerli eşim Melike YALÇIN’a teşekkürlerimi sunarım.

Evrin YALÇIN

ÖZET

LİSEYE GİRİŞ SINAVI (LGS)' NİN YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİYE GÖRE İNCELENMESİ

YALÇIN, Evrim

Yüksek Lisans, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Programı

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bayram BIÇAK

Mayıs 2019, 100 sayfa

Bu araştırmayla, yürürlüğe konulma gerekçelerine bağlı olarak LGS' nin hedeflerinin, merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan sıralamalarda farklı gruplarda ve türde bulunan okullardaki idareci, öğretmen, öğrenci ve veliye göre gerçekleşme oranlarının belirlenmesi ile bu oranların okulun sıralamada bulunduğu gruba ve türe göre karşılaştırılarak, değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem olarak nicel ve nitel araştırma modellerinden faydalanıldığı karma modelde bir tarama araştırması olan çalışmaya, her bir okuldan 2 yönetici, 2 okul rehber öğretmeni, 10 branş öğretmeni, 50 8. sınıf öğrencisi ve 50 öğrenci velisi olmak üzere toplam 456 katılımcı dahil olmuştur.

Araştırmaya katılan gruplara, MEB (2010) “Seviye Belirleme Sınavı Değerlendirmesi” çalışmasında kullanılmış veri toplama araçlarının, alan taraması sonrası oluşturulan madde havuzundan da yararlanılarak uzman ve danışman görüşleriyle LGS'ye göre uyarlanması ile oluşturulan kâğıt-kalem testleri niteliğinde yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen verilere yüzde (%), frekans (f) dağılımları, aritmetik ortalamaları (\bar{X}), t-Testi, Mann-Whitney U Testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testleri uygulanmıştır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgulardan, öğrencilerin öncelikli olarak devlet okullarında verilen DYK, özel okullarda ise ders sonrası yapılan etütlere katıldığı tespit edilmiştir. Özel ders alan öğrencilerin sayısına baktığımızda özel okulda okuyan öğrencilerden özel ders alanların oranı, devlet okullarında okuyan öğrencilerden özel ders alanların oranından fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca devlet okullarında da okulun merkezi sınavlarda gösterdiği başarı arttıkça okuyan öğrencilerden özel ders alanların oranının da

arttığı tespit edilmiştir. Veliler, çocuklarının düzenli ders çalışmalarını sağlamak ve çocuklarının okul dışında kalan zamanını LGS için değerlendirmelerini istemeleri çocuklarını okul dışı kaynaklara yönlendirmelerinin en önemli nedenleri olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler ise, düzenli ders çalışmaya duydukları ihtiyaç, LGS'ye nasıl çalışacaklarını bilmemeleri ve ailelerinin okul dışında kalan zamanını LGS için değerlendirmelerini istemesini LGS'ye hazırlık için okul dışı kaynaklara yönelme sebebi olarak ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlara baktığımızda, merkezi sınavların genel olarak stres düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir. Uygulanan sınavlardan TEOG'un diğer merkezi sınavlara göre sınav stresini ve kaygıyı azalttığı tespit edilmesinin nedeni olarak, uygulamadaki farklılıklar gösterilmiştir. Sınav sisteminin değişmesi ile birlikte öğrencilerin başarısız olma kaygıları, yorgunluk hissi, uyku problemleri, ailelerini hayal kırıklığına uğratma yönündeki korkularının arttığı, velilerin ise aile içi stres ve gerginliklerin arttığını tespit edilmiştir. LGS'nin öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımını arttıracığı öngörüsünün gerçekte yer bulmadığı, LGS ile birlikte bu tarz faaliyetlere katılımların azaldığı belirlenmiştir. LGS'nin öğrencilerde olduğu gibi velilerinde çocuklarıyla birlikte sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımını artacağı öngörüsünün gerçekte yer bulmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca LGS' nin aile bütçesi üzerine etkisinin olumsuz olduğu, ailelerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarını hiç azaltmadığı tespit edilmiştir. Devlet okullarının merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan sıralamaları ile velilerin aylık eğitim harcamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca merkezi sınavlarda gösterdiği başarıya göre alt ve üst grupta bulunan devlet okullarında okuyan 8. sınıf öğrencilerin ailelerinin aylık eğitim harcamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin okula verdikleri önemin, öğretmene verdikleri önemin ve ders çalışmaktan hoşlanma düzeylerinin, derse aktif katılımlarının azaldığını da araştırma sonucunda elde edilen diğer sonuçlardır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Merkezi Sınavlar, Liseye Giriş Sınavı, LGS, Stres, Kaygı, Öğrenci, Öğretmen, Veli, Yönetici

ABSTRACT

ANALYSING HIGHSCHOOL ENTRANCE EXAMINATION IN TERMS OF ADMINISTRATORS, TEACHERS AND STUDENTS' PARENTS

YALÇIN, Evrim

Master of Science, Programme of Assessment and Evaluation in Education,

Department of Educational Sciences

Thesis Supervisor: Doç. Dr. Bayram BIÇAK

May 2019, 100 pages

With this research, depending on the justification, the objectives of the LGS, realization rates are determined according to the administrators, students and parents in the schools of different groups and types in the rankings according to the central exam results and these rates are evaluated by comparing with the group and the type in which the school is ranked. In the study, which is a screening study in a mixed model where quantitative and qualitative research models are used as a method have been involved a total of 456 participants including 2 administrators, 2 councilor, 10 branch teacher, 508 students and 50 parents from each school. Data collection tools were applied to the participating groups consisting created paper pencil tests, structured and semi-structured and different degrees of attitude and opinion with open ended survey question. The data collection tools used in the assessment of the leveling test(MEB 2010) were adapted according to LGS with expert and consultant opinions. Datas obtained at the end of the application were applied percentage (%), frequency distributions (f), arithmetic mean, t-Test, Mann-Whitney U Test and one-way analysis of variance.

At the end of the research, it was determined that the students participated DYK courses given in the public schools and in the private schools the students participated in the studies after the lectures. When we look at the number of students taking private courses, it is determined that the ratio of students taking private lessons from private schools is higher than the proportion of students taking private lessons from public schools. In addition, the higher the achievement results of students studying at public schools gets, the more students take private courses. The parents stated that the most important reasons for their children's regular schoolwork and their children's time to evaluate their time outside the school for the LGS were directed to their children. Students expressed their need to study regularly, to know how to work for LGS, and to ask their parents to evaluate their time outside the school for LGS.

When we look at the results, it was found that central examinations increased the level of stress in general. The differences in the application have been shown as the reason why TEOG decreases exam stress and anxiety according to other central examinations. With the change of the examination system, it has been determined that students' fears of failing, feeling of fatigue, sleeping problems, fears of disappointing their families have increased, and parents have increased stress and tensions in the family. It is determined that with LGS exam, students will increase their participation in social, sportive and cultural activities does not really come into existence. Contrary, participation to these activities has decreased with LGS. It has been revealed that LGS's prediction that parents will increase their participation in social, sportive and cultural activities with their children doesn't come to existence. In addition, it was determined that LGS had a negative effect on the family budget and did not reduce the education expenditures of the children. It was determined that there was a moderate, positive and significant relationship between the rankings of the state schools according to the central exam results and the monthly education expenditures of the parents. In addition, according to the success in the central examinations, it was determined that there was a significant difference between the monthly education expenditures of the families of the 8th grade students in the lower and upper groups. The importance of the students that gave to the school, the importance of the students that gave to the teachers and the level of enjoyment of the studying, the decrease in the active participation in the lesson is also the other results obtained as a result of the research.

Key Words: Education, Central Exams, Entrance Exam For High School, EEHS, Stress, Anxiety, Student, Teacher, Guardian, Administrator

İÇİNDEKİLER

DOĞRULUK BEYANI.....	i
ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar.....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve.....	5
2.1.1. Türkiye’de Son 20 Yılda Ortaöğretime Geçiş İçin Yapılan Merkezi Sınavlar.....	5
2.1.2 Diğer Ülkelerde Ortaöğretime Geçiş Sistemleri.....	7
2.1.3. Liseye Giriş Sınavı.....	11
2.2. İlgili Araştırmalar.....	13

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	22
3.2. Çalışma Grubu.....	22
3.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri.....	23
3.2.1.1. Okul Yöneticileri.....	23
3.2.1.2. Rehber Öğretmenler.....	24
3.2.1.3. Branş Öğretmenleri.....	25

3.2.1.4. Öğrenci Velileri.....	25
3.2.1.5. Öğrenciler.....	26
3.3. Veri Toplama Araçları	26
3.4. Verilerin Toplanması Süreci	26
3.5. Verilerin Analizi	27

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Okul Başarısında Veli Özelliklerinin Etkisi	28
4.2. LGS Hazırlıkta Okul Dışı Faaliyetler	30
4.2.1. Okul Dışı Kaynaklara Yönelim Durumu	30
4.3. LGS'nin Öğrencilerin, Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Ailelerin Sınav Stresleri Üzerine Etkisi.....	34
4.4. LGS'nin Öğrenci ve Velilerin Psikolojik Durumları Üzerine Etkisi.....	36
4.4.1. Öğrenci Üzerine Etkisi	36
4.4.2. Veliler Üzerine Etkisi.....	37
4.5. LGS'nin Öğrenci ve Velilerin Sosyal Yaşantıları Üzerine Etkisi	39
4.6. LGS'nin Aileye Getirdiği Ekonomik Yük Durumu	43
4.7. LGS'nin Okullara ve Okullarda Verilen Eğitim Üzerine Etkisi.....	47
4.8. LGS'nin Öğrenci, Veli, Öğretmen, Okul ve Eğitim Sistemi Üzerine Etkisi	48
4.9. LGS ve LGS'ye Alternatif Olabilecek Yöntemler Konusunda Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Görüş ve Önerileri	49

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	54
5.1.1 Okul Dışı Kaynaklara Yönelime İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	54
5.1.2. LGS'nin Öğrencilerin, Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Ailelerin Sınav Stresleri Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma	55
5.1.3. LGS'nin Öğrenci ve Velilerin Psikolojik Durumlarını Üzerine Etkisi İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	56
5.1.4. LGS'nin Öğrenci ve Velilerin Sosyal Yaşantıları Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	56
5.1.5. LGS'nin Aileye Getirdiği Ekonomik Yük Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma ..	57

5.1.6. LGS'nin Okullara ve Okullarda Verilen Eğitim Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	58
5.2. Öneriler	58
5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı' na Öneriler	59
5.2.2. Öğretmenlere Öneriler.....	60
5.2.3. Velilere ve Öğrencilere Öneriler	60
KAYNAKÇA	61
EKLER	65
EK 1. Yönetici Bataryası.....	65
EK 2. Rehber Öğretmen Bataryası.....	67
EK 3. Öğretmen Bataryası	69
EK 4. Veli Bataryası	71
EK 5. Öğrenci Bataryası.....	74
BİLDİRİM	76
ÖZGEÇMİŞ	77
VERİ TOPLAMA İZİNİ	78
İNTİHAL RAPORU	79
ETİK KURULU KARARI	85

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.3.1 Alt Testlerde Bulunan Soru Sayıları.....	12
Tablo 2.1.3.2. <i>Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları</i>	12
Tablo 3.2.1. <i>Çalışma Grubu Dağılımı</i>	23
Tablo 3.2.1.1.Okul Yöneticilerinin Kıdeme Göre Dağılımı	23
Tablo 3.2.1.2. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Dağılımı	24
Tablo 3.2.1.3. Rehber Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı	24
Tablo 3.2.1.4. Branş Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Dağılımı	24
Tablo 3.2.1.5. Branş Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımı	25
Tablo 4.1.1. Öğrenci Velilerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı	28
Tablo 4.1.2. Ailelerin Aylık Ortalama Gelirleri	28
Tablo 4.1.3. Ailelerin LGS'ye Yönelik Aylık Ortalama Eğitim Harcamaları	28
Tablo 4.1.4. Ailenin Aylık Geliri ve Devlet Okulları Başarı Sırası Arasındaki Korelasyon	29
Tablo 4.1.5. Devlet Okulların Başarı Sırası ve Velilerin Eğitim Durumu Arasındaki Korelasyon	29
Tablo 4.2.1. Okul Dışı Kaynaklara Yönelimin Azalması.....	29
Tablo 4.2.2. Çocukların Okul Dışı Kaynaklara Yönelim Durumu	30
Tablo 4.2.3. Velilere Göre Okul Dışı Kaynaklara Yönelme Nedenleri	31
Tablo 4.2.4. Öğrencilere Göre Okul Dışı Kaynaklara Yönelme Nedenleri	32
Tablo 4.2.5. Yöneticilere Göre Okul Dışı Kaynaklara Yönelme Nedenleri	32
Tablo 4.2.6. Rehber Öğretmenlere Göre Okul Dışı Kaynaklara Yönelme Nedenleri	33
Tablo 4.3.1. LGS'nin Yöneticilerin, Öğretmenlerin ve Ailelerin Sınav Streslerini Azaltması.....	34
Tablo 4.3.2. Öğrencilerin Stres Düzeyleri	35
Tablo 4.3.2.a. LGS Nedeniyle Stres Düzeylerinin Betimsel İstatistikler	35
Tablo 4.3.2.b. Öğrencilerin Stres Düzeylerinin Okullarına Göre Anova sonuçları	35
Tablo 4.4.1. Öğrencilerin Psikolojileri Üzerine Etkisi	36
Tablo 4.4.2. Aile Stres ve Gerginlik Düzeyi	37
Tablo 4.4.2.a. Aile İçi Stres ve Gerginlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri	37
Tablo 4.4.2.b. Velilerin LGS ile Birlikte Aile içi Stres ve Gerginlik Puanlarının Çocuklarının Okullarına göre Anova Sonuçları	37
Tablo 4.4.3. Velilerin Çocuklarının Eğitimi ile Kaygı Düzeyleri	38
Tablo 4.4.4. Velilere Göre LGS'nin Çocuklarının Ruh Sağlığına Etki Düzeyi	38

Tablo 4.4.4.a. Velilerin LGS'nin Çocuklarının Ruh Sağlığına Etkisine Ait Betimleyici İstatistikler	39
Tablo 4.4.4.b. Çocuklarının Öğrenim Gördüğü Okul Başarı Düzeyleri İle Velilerin LGS'nin Çocuklarının Ruh Sağlığına Etkisinin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa ait ANOVA Sonuçları	39
Tablo 4.5.1. LGS'nin Yönetici, Rehber Öğretmen ve Branş Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılımını Arttırması.....	40
Tablo 4.5.2. Öğrencilerin Sosyal Yaşantıları Üzerine Etki Düzeyleri	40
Tablo 4.5.3. Velilerin Sosyal Yaşantıları Üzerine Etki Düzeyleri	41
Tablo 4.5.4. Çocuğunuzun Sosyal Etkinliklere Katılım Oranını Arttırması	41
Tablo 4.5.4.a. Velilere Göre LGS'nin Çocuklarının Sosyal Etkinliklere Katılımını Arttırma Oranının Öğrenim Gördükleri Okullara Ait Betimsel İstatistikleri	42
Tablo 4.5.4.b. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyleri İle Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Oranları Arasındaki Farklılığa Ait Anova Sonuçları.....	42
Tablo 4.6.1. Aile Bütçesi Üzerine Etki Düzeyi	43
Tablo 4.6.1.a. Velilere Göre LGS'nin Aile Bütçesi Üzerine Etkisinin Öğrenim Gördükleri Okullara Ait Betimsel İstatistikleri	43
<i>Tablo 4.6.1.b. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyleri İle LGS'nin Aile Bütçesine Etki Oranları Arasındaki Farklılığa Ait Anova Sonuçları</i>	<i>43</i>
Tablo 4.6.2. Çocuğunuz İçin Yaptığınız Eğitim Harcamalarının Azalması	44
Tablo 4.6.2.a. Velilere Göre LGS İle Birlikte Çocukları İçin Yaptıkları Eğitim Harcama Oranlarının Öğrenim Gördükleri Okullara Ait Betimsel İstatistikleri	44
<i>Tablo 4.6.2.b. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyleri İle Velilerin Çocukları İçin Yaptıkları Eğitim Harcamalarının Azalma Oranları Arasındaki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları</i>	<i>44</i>
Tablo 4.6.3. LGS'ye Hazırlık Amacıyla Velilerin Yapmış Olduğu Ortalama Aylık Eğitim Harcaması (özel ders, vb.)	45
Tablo 4.6.4. Devlet Okulların Başarı Sırası ve Ailelerin Aylık Eğitim Harcaması Arasındaki Korelasyon	45
<i>Tablo 4.6.4.a. Velilere Göre LGS İle Birlikte Çocukları İçin Yaptıkları Eğitim Harcama Oranlarının Öğrenim Gördükleri Okullara Ait Betimsel İstatistikleri</i>	<i>46</i>
Tablo 4.6.4.b. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyleri İle Velilerin Çocukları İçin Yaptıkları Eğitim Harcama Oranları Arasındaki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları.....	46
<i>Tablo 4.7.1. Öğrencilere Göre LGS'nin Okullara ve Okullarda Verilen Eğitim Üzerine Etkisi</i>	<i>47</i>
Tablo 4.7.2. Öğretmenlere Göre LGS'nin Başarıya, Derse ve Okula Etkileri	47

Tablo 4.8.1. LGS'nin Öğrenci, Veli, Öğretmen, Okul ve Eğitim Sistemi Üzerine Etkisi ..	48
Tablo 4.9.1. LGS ve LGS'ye Alternatif Olabilecek Yöntemler Konusunda Görüş ve Öneriler ..	49
Tablo 4.9.2. Lgs İle İlgili Olarak Belirtmek İstedığınız Diğer Hususlar ..	51



KISALTMALAR LİSTESİ

LGS	: Liseye Giriş Sınavı
MOS	: Merkezi Ortak Sınav
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
OKS	: Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı
OGES	: Ortaöğretime Geçiş Sistemi
ERG	: Eğitim Reformu Girişimi
TED	: Türk Eğitim Derneği
SETA	: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı
EDER	: Eğitim ve Değişim Derneği

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, araştırma soruları, sayıltılar, tanımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim geçmişten bugüne medeniyetlerin varlığını sürdürebilmesi için kilit taşı rolündedir. Günümüzde de bireylerin toplumdaki yerlerini almaları için aynı önemini korumaktadır (EDER, 2017). Eğitim bilimciler, eğitim kavramını farklı tanımlasalar da, tanımların merkezinde birey ve bireyin davranışlarında istenilen şekilde değişiklik meydana getirme sürecine vurgu yapılmaktadır (Çetin ve Ünsal, 2018). Günümüzde eğitim kişilerin ve ülkelerin gelecekte nerde olacaklarını belirleyen en önemli unsurdur. Toplumların ihtiyaç duyduğu nitelikli insan, nitelikli işgücü ancak eğitim vasıtasıyla karşılanmaktadır. Eğitim sayesinde kişiler bir araya gelerek sosyalleşirken, aynı zamanda ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişmektedirler. İhtiyaç duyulan insan profili her dönemin gereksinimine göre değişiklik gösterdiğinden, eğitim sistemleri de bu ihtiyaçlara cevap verebilmek adına yenilenmek zorundadır. Değişen dünya ile birlikte toplumların eğitim sistemlerinden beklentileri de değişmekte ve her çağın eğitim sistemine yüklediği kendi dönemine özgü zorunlu kazanımları bulunmaktadır (Yılmaz,2017). 21. Yüzyılda bireylere, eleştirel düşünme, yaratıcılık, problem çözme, araştırma, bilgiye ulaşma ve paylaşma yollarını bilme, teknoloji okuryazarlığı, iletişim becerileri, üretkenlik, takım çalışmasına yatkınlık, akılcı ve bilimsel düşünme, düşündüğünü yansıtmaya gibi becerileri kazandırmak önemli hale gelmiştir (Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010).

Öğretim süreçlerinde uygulanan etkinliklerin olmazsa olmazı ölçme ve değerlendirme yöntemleridir. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulanan eğitim sistemlerinin etkinliğinin izlenmesi, kontrolü ve geliştirilmesinde temel bir işleve sahiptir. Uygulanan ölçme değerlendirme süreçleri sonucunda öğrencilerin elde etmesi gereken bilgi, beceri ve tutumların düzeylerini belirlenmesi beklenir (Semerci, 2008; Slavin, 1997; Tekin, 1993;Tuckman, 1988; Turgut, 1990 ve Woolfolk, 1995). Türkiye’de uygulanan merkezi sınavları uzmanların özellikle eleştirdiği konu, okullarda sunulan eğitim hizmetinin düzeyini ölçmek ve değerlendirmek yerine nitelikli bir üst öğretim kurumuna yerleştirmek için

kullanılmasıdır. Eğitim-öğretim sürecinin önemli bir kısmı olan ölçme ve değerlendirme, bu tür uygulamalarda gerçek anlamından uzaklaşmaktadır.(Kutlu, 2003).

Çağın ihtiyaçlarını karşılamak için yenilenen eğitim programları ile birlikte ölçme ve değerlendirme sistemleri de yenilenen programa göre değişmektedir (Karacaoğlu,2014). Ülkemiz genç nüfus oranı yüksekliğine bağlı olarak öğrenci sayısının zamanla artmasına rağmen, öğretmen ve derslik sayısında aynı artış gerçekleşmemiştir (Sarier, 2010). İyi bir geleceğe sahip olmanın yolunun iyi bir eğitimden geçiyor bilincinin toplumda yer alması, öğrenci sayısındaki fazlalık, buna karşılık sınavla alan okulların kontenjanlarının sınırlı olması (Çetin, 2017; Çifçili, 2007; Kahveci, 2009; Kayapınar, 2006), velilerin çocuklarını nitelikli ve başarılı olacakları okula göndermek istemeleri(Çifçili, 2007), öğrencilerin bir şekilde başarılarına göre sıralamanın hem mantıki hem de vicdani olması(Baykal, 2014) ve göreceli olarak merkezi sınavların toplum tarafından daha güvenilir bir sınav olarak algılanması kademeler arası geçişte seçme yapmaya sistemi zorunlu hale getirmektedir (Çetin ve Ünsal, 2018).

Ancak Türkiye’de kademeler arası geçişte uzun yıllardır uygulanan merkezi sınavlar sebebiyle okullar eğitim öğretimin asıl amaçlarından uzaklaşmaktadırlar. Okullardaki derslerin içeriğini merkezi sınavlarda çıkan konular belirlemekte, eğitim öğretimin asıl amaçları ihmal edilmektedir. Öğrencinin gideceği lise ve üniversiteyi merkezi sınavlardan aldıkları puanlar belirlediğinden aileler, öğrenciler ve öğretmenler, yani eğitimin tüm paydaşları okuldan daha çok sınava önem vermektedirler. (TED, 2010)

Uygulanan merkezi sınavlar, eğitimi sınav merkezli hale getirmekle beraber öğrencilerin ve ailelerinin psikolojilerini de olumsuz etkilemektedir. Veliler, çocuklarını gönderecekleri okulları belirlerken, öncelikli olarak okulun merkezi sınav sonuçlarını dikkate almaktadırlar. Maalesef öğretmenler, öğrenciler ve veliler merkezi sınavda başarı elde etmek adına okula ilk başladıkları günden itibaren eşit olmayan şartlarda ortak sınavlara hazırlanmaktadırlar. Öğrenciler hayatta başarılı olmanın en öncelikli adımının merkezi sınavlarda olduğunu düşünmektedirler.

Merkezi sınavlara hazırlanmak uzun, yorucu ve zahmetli bir süreç olduğundan, bu süreç çocuklarımız üzerinde bir takım olumsuz etkiler meydana getirmektedir. Ayrıca ailelerde bu sorundan doğrudan etkilenmektedir. Bu hazırlık sürecinde maddi ve manevi açıdan yıpranan aileler, çocukların başarılı olmaları için zaman zaman baskı oluşturmakta, aile içinde iletişim sorunları görülmektedir. Öğretmenlerimiz ise öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinin sonunda yapılan tek sınavla başarılarının ölçülmesinin gerçekçi olmadığını, bu uygulamanın öğrencileri sınav merkezli öğrenmeye yönlendirdiğini, bunun da dersane ve kurslara yönelimi arttırdığının, bu sürecin ise kendilerinin okullardaki otoritelerinin kaybına

neden olduğunu düşünmektedirler. Kısaca merkezi sınavların eğitim tüm paydaşları üzerine olumsuz yansımalarının olduğu bir gerçektir. (Aydın, 2008)

1997'den günümüze kadar kademeler arası geçiş için uygulanan merkezi sınavların ortak hedefleri: “okul dışı kaynaklara yönelimi azaltmak, öğrenciler için tek ve ana hedefin sınav olmasını engellemek, üst düzey becerilerin ve temel yaşam becerilerinin önemsizleşmesinin önüne geçmek, öğrencileri gerçek hayata hazırlamak, fırsat eşitliğini sağlamak, öğrencilerde sınav kaygısını azaltmak, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere katılımı arttırmak ve okula devamsızlığı azaltmak” olarak paylaşıldı. Ancak uygulanan sistemlerin hiçbiri söylenen hedefleri gerçekleştiremedi ve MEB her seferinde benzer gerekçeleri öne sunarak sistem değişikliğine gitti. (ERG, 2017)

Türkiye’de 1997-2018 yılları arasında ortaöğretime öğrenci seçmek amacıyla LGS, OKS, üç aşamalı SBS, tekli SBS ve TEOG merkezi sınavları uygulanmıştır. 2014-2018 yılları arasında uygulanan TEOG tüm öğrencilerin katılımının zorunlu tutulduğu bir sınav olduğu için “sınav stresini” arttırdığı, “öğrenci ve velilerin psikolojik durumlarını” ve “sosyal yaşantılarını olumsuz etkilediği”, “öğrencileri okul dışı kaynaklara yönlendirdiği”, “eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açtığı”, “okulları ve okullarda verilen eğitimi olumsuz etkilediği” gibi gerekçelerle kaldırılmıştır. Hükümet programında yer alan “En iyi okul, eve en yakın okul” sözüne uygun olarak öğrencilerin evlerine yakın olan okulda eğitimlerine devam etmelerini sağlamak ve TEOG sisteminin öğrencinin üzerinde oluşturduğu sınav stresini ortadan kaldırmayı amaçlayan basit, kolay ve anlaşılır bir sistem olacağı düşünülen LGS’nin, 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk uygulaması gerçekleştirilmiştir (MEB, 2018).

Araştırmanın kapsamında açıklanmaya çalışılan problem durumu, Antalya il merkezinde yer alan, farklı akademik başarı seviyesindeki ve türdeki okullarda öğrenim gören, LGS’ ye girecek olan 8.sınıf öğrencileri ve velileri ile bu okullarda görev yapan öğretmen ve idarecilere göre LGS’ ye geçişte öngörülen hedeflerin gerçekleşme düzeyleri arasında buldukları okulların merkezi sınavlarda göstermiş olduğu başarı seviyesi ve okul türüne göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesidir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, LGS’nin hedeflerinin, akademik başarı anlamında farklı seviyede ve türde bulunan okullardaki idareci, öğretmen, öğrenci ve veli ye göre gerçekleşme oranlarının belirlenmesi ile bu oranların akademik seviye ve türe göre karşılaştırılarak, değerlendirilmesi olarak belirlenmiştir.

1.3. Önem

Eğitim sistemindeki değişikliklerin benimsenmesi uzun zaman aldığından, sistemde yapılacak değişikliklerin planlanmasının iyi yapılması, hazırlıkların kontrol edilerek eksiksiz olması, durum analizlerinin yapılması ve geçiş sürecinin aceleye getirilmeden sağlıklı ve kontrollü bir şekilde yapılması gerekmektedir.

LGS, geçmişte yapılan uygulamaların yerine getirilirken merkezi sınavların oluşturduğu olumsuzlukları ortadan kaldırmak amacıyla kısa sürede yürürlüğe girmiştir. Bu bağlamda LGS'nin belirtilen amaçlarının ne kadar gerçekleştiği üzerinde durulması gereken bir araştırma alanıdır.

Alan yazın incelendiğinde geçmiş yıllarda yapılan merkezi sınavların etkisini çeşitli kriterlere göre inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırma geçmiş araştırmaların ışığında, Bakanlık'a LGS'nin uygulanmasına yönelik geri bildirim vermesi, düzeltilmesi gereken noktalarla ilgili önerilerde bulunması, sınavın eğitim paydaşları üzerine etkisini belirtmesi, okul dışı kaynaklara yönelim sebeplerini ortaya koyması, başarıyı etkileyen unsurları ve sınavların ailelere getirdiği ekonomik yük gibi çeşitli etkilerini belirtmesi, ailelere sınav sürecinde çocuklarının yaşadıkları sorunlar hakkında geri bildirim vermesi, öğretmenlere öğrencilerin içinde buldukları psikoloji hakkında bilgi vermesi başta olmak üzere, LGS'nin belirtilen hedeflerinin eğitim paydaşlarına göre ne kadarının gerçekleştiğinin değerlendirilmesi bakımından önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan idareci, öğretmen, öğrenci ve velilerin batarya maddelerine samimi cevaplar verdiği ve maddelerin gerçek görüşleri yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma Antalya il merkezinden merkezi sınavlarda gösterdikleri başarı seviyesine göre rastgele seçilen dört okulun idarecileri, 8.sınıf derslerine giren branş öğretmenleri, 8.sınıfta okuyan öğrenciler ve bu öğrencilerin velileri ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Türkiye’de Son 20 Yılda Ortaöğretime Geçiş İçin Yapılan Merkezi Sınavlar

ERG (2017) son 20 yılda liselere geçişte Türkiye’de uygulanan sınavlar hakkında bir bilgi notunda 5 farklı sistemin bu sürede uygulandığı en sonuncusu olan TEOG unda artık geride kalacağını belirtmiştir. Türkiye’de 1997- 2004 yılları arasından uygulanan Lise Giriş Sınavı(LGS)’nda ancak not ortalaması 5 üzerinden 4 olan öğrenciler LGS’ye girebiliyorlardı. Ayrıca özel okullar ve polis kolejleri kendi sınavlarını yapıyorlardı. Bu uygulama, sınav çeşitliliğini ortadan kaldırmak ve tek sınavla yerleştirmeleri sağlamak amacıyla kaldırılmıştır. 2005-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) uygulandı. OKS’ yede sadece not ortalaması 5 üzerinden 4 olan öğrenciler girebilme hakkına sahip oluyorlardı. Yapılan bu değişiklikle sınav içeriği ve formatı değişmemiş, farklı sınavlar tek bir yerde toplanmıştır. OKS “telafi sınavının olmaması”, “derslerin ve öğrenme süreçlerinin önemsizleşmesi”, “sistemin sınav odaklı olması”, “öğrenciyi gerçek hayata” ve “ortaöğretime hazırlamaması” gibi nedenlerle kaldırılmıştır. 2008-2011 yılları arasında Türkiye’de ilköğretim 6,7 ve 8.sınıf sonlarında “Çoklu Seviye Belirleme Sınavı (SBS)” ile “Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)” uygulandı. Bakanlık tarafından, “6. sınıf sonunda yapılacak sınavın % 25 oranında; 7. sınıf sonunda yapılacak sınavın % 35 oranında ve 8. sınıf sonunda yapılacak sınavın ise % 40 oranında” sonuca etki edeceği açıklanmıştır. Böylece, SBS’lerde alınacak puanlar “öğrencilerin bir liseye yerleştirilmeleri sırasında % 70 oranında etkili olacağı, öğrencilerin 6, 7 ve 8. sınıflarda gösterdiği ders başarısı ise sınav puanına % 25 etki edeceği; kalan % 5 puanın ise “yönelme ve davranış puanı” olacağı” planlanmıştır. Davranış puanı, öğrencilerin dersine giren tüm öğretmenlerin verdiği puanların ortalaması hesaplanarak ekleneceği planlanmıştır. Açıklamalarda, SBS’de sorulacak soruların içeriği müfredat odaklı ve okulda sunulan öğretime dayalı olacağı ifade edilmiştir. Bu sınıfların sonunda öğrencilerin derslerde gösterdikleri başarı puanlarına göre Yıl Sonu Başarı Puanları (YBP) hesaplanacak, YBP belirlenirken, Türkçe ve yabancı dil derslerinin ağırlıklı katsayı değerleri daha fazla olacağı planlanmıştır. Fakat Danıştay, öğretmenler tarafından verilecek olan davranış puanı uygulamasının “kamu yararına” uygun olmadığı gerekçesiyle iptal etmiştir (Danıştay, 2008a, 2008b). Bu karardan dolayı ortaöğretime yerleştirme için yapılan

puan hesaplamalarında davranış puanı kullanılmamıştır (SETA, 2013). MEB sınav sistemindeki değişikliğin temel gerekçesi olarak, müfredatın yenilenmesi sonucu ölçme ve değerlendirme yaklaşımının da değişmesinin zorunlu hale gelmesini göstermiştir. Ayrıca, OKS'nin öğrencileri sadece sınava hazırladığı fakat hayata hazırlayamamakta olması, sadece sonucu ölçtüğü ve süreci değerlendirmemesi, sınavda sorulmayan dersleri önemsizleştirmesi, tek oturumda gerçekleştiğinden öğrenci ve veli için ciddi bir stres kaynağı oluşturması ve okul disiplinini olumsuz etkilemesi değişikliğin diğer gerekçeleri olarak belirtilmiştir. Dahası, OKS'nin “aileye ek mali yük getirdiği” ve “öğrencileri okul dışı kaynaklara (dershane, özel ders vs.)” yönlendirdiği belirtilmiştir. SBS, yetkililerce “merkezi sınavların” yıllardır oluşturduğu birikmiş sorunları ortadan kaldıracak bir formül olarak sunulmuştur (Gür ve Çelik, 2010). SBS'lerin en olumlu tarafı, okul müfredatları ile sınavlar arasındaki ilişkiyi güçlendirmesi ve okul başarı puanlarını yerleştirme puanlarına dâhil etmesi olarak görülmüştür. Ancak, SBS'nin getirilmesindeki temel vaadi “okul dışı kaynaklara (dershane)” yönelmenin azalacağı gerçekleşmemiştir (Gür ve Çelik, 2009). SBS'lerin dershaneye başlama yaşının 4. sınıfa düşmesine, okul dışı kaynaklara yönelimin artmasına okulda uygulanan eğitimin önemini kaybetmesine, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine neden olduğu için çoklu seviye belirleme sınavı kaldırılmıştır. 2011-2013 yıllarında “Tekli SBS ile Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)” uygulanmıştır. OYP, 8. sınıf SBS puanı ve ortaokul not ortalaması dikkate alınarak belirlenmiştir. “SBS'nin ortaöğretime yerleştirmede %70 oranında, 6, 7 ve 8. sınıf not ortalamalarının ise %30 oranında etkili olması kararlaştırılmıştır” (Gür ve Çelik, 2010). Çoklu ve tekli SBS ile OGES'te sınava girmek istemeyen öğrenciler, mahallelerinde evlerine yakın bir genel liseye ya da sınavla öğrenci almayan bir mesleki ve teknik liseye gidebildiği belirtilmiştir. OGES, tek bir sınav ile öğrencilerin anlık performanslarını ölçmenin önüne geçmek ve öğretim programlarına odaklanarak sınıftaki kazanımları ön plana çıkarmak gibi gerekçelerle kaldırılmıştır. 2013-2017 yıllarında “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)” sistemi getirilmiştir ve tüm öğrenciler sınava girmeye zorunlu kılınmıştır. 2013-14 eğitim-öğretim yılında genel liselerin Anadolu liselerine dönüşümü tamamlanmıştır. “4+4+4” düzenlemesi olarak bilinen 12 yıl zorunlu eğitime geçildi. 8. sınıfta altı temel dersin her biri için ikişer sınav, bir yılda toplam on iki sınav merkezi olarak yapılmaya başlanmıştır. TEOG'ta dönem içerisinde iki yazılı sınav olması gereken derslerin birinci sınavı, üç yazılı sınavı olması gereken derslerinde ikinci sınavı ortak olarak yapılmıştır. Yerleştirme puanı ise ortak yapılan sınavların yüzde 70'i ile öğrencilerin 6., 7. ve 8. sınıf yıl sonu puanlarının yüzde 30'u hesaplanarak oluşturulmuştur. TEOG'u bugüne kadar uygulanan sınavlardan ayıran en önemli özelliği mazereti nedeniyle (sağlık vb.) sınava giremeyen öğrencilere ayrı bir mazeret sınav hakkının

tanınması olarak belirtilmiştir(MEB, 2014b). TEOG'un diğer sınavlara göre birçok yeniliğe sahip olduğu ifade edilmiştir. Sınavın öğrencilere zorunlu olması, yerleştirmenin de puan üstünlüğüne göre merkezi olmasına neden olmuştur. 2014 yılında uygulanmaya başlanan sistemle beraber tüm liseler merkezi yerleştirme ile öğrenci almaya başlamış, sınavsız okula devam etme dönemi sona ermiştir. TEOG sınavının “çoktan seçmeli sorulara dayanması nedeniyle öğrencilerin test çözmeye odaklanması”, “tüm okulların sınavla öğrenci almaya başlamasıyla sistemin daha ayrıştırıcı ve daha rekabetçi bir yapıya dönüşmesi” sebepleriyle 2017-2018 eğitim-öğretim yılı başında kaldırılmıştır.

Dönemin Milli Eğitim Bakanı YILMAZ'a göre, TEOG ortaöğretime geçiş için bu zamana kadar uygulanan merkezi sınav sistemleri içerisinde en iyisi olmasına rağmen, öğrencilerin okul dışı kaynaklar olan etüt merkezlerine yöneldiğinin tespitinden dolayı etüt merkezlerini kapattıklarını, bu seferde özel ders alan öğrenci sayısında bir artış meydana geldiğini ifade etmiştir. Ayrıca TEOG sistemindeki sınavlara hazırlanmak için öğrencilerin devamsızlık yaptığını, bunun da eğitimde aksamaya yol açtığını belirtmiştir. TEOG sisteminde yerleştirme puanına etki eden okul puanlarını, özel okulların verdiği "cömert notların" da etkilediği yönünde olumsuz bir algının oluştuğu görüldüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin, 8. sınıfta yapılacak bir sınav için 6.sınıftan itibaren hazırlanmaya başladıkları ve yarışa girmeleri sebebiyle sosyal, sportif, kültürel faaliyetlere katılmadığı belirtilmiştir. TEOG sisteminde tüm okulların merkezi sistemle puan üstünlüğüne göre öğrenci almasından ve öğrencinin evinin yakınında bulunan bir okulun taban puanından aşağı bir puan aldığında evinin yanındaki okula gidememesi hatta evinin bulunduğu ilçede puanının yettiği bir okul bulamazsa başka ilçede bulunan okula kayıt olmak zorunda olmasının da mağduriyet yarattığı ifade edilmiştir. Sistemde yapılan değişiklikte velilerin bu konudaki şikâyetleri de etkili olmuştur.

2.1.2 Diğer Ülkelerde Ortaöğretime Geçiş Sistemleri

SETA (2013) raporuna göre liselere geçişte ülkeler farklı uygulamalar yapmaktadır. Bazı ülkeler merkezi sınav yaparken, bazıları bu uygulamayı yerel yönetimlere ya da okullara bırakmıştır. Bazı ülkelerde ise okul puanları lise yerleştirmesinde etkin rol oynamaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD): ABD'de ortaöğretime geçiş sisteminde ülke geneli uygulanan bir sistem bulunmamakla beraber eyaletlere göre farklı uygulamalar gözlenmektedir. Öğrencilere sınav zorunluluğu hiçbir eyaletinde bulunmamaktadır. Öğrenciler isterlerse evlerine yakın bir lisede eğitimlerine devam edebilecekleri gibi, sınavla öğrenci alan liselere de başvurma hakkına sahiptirler. ABD'de birçok eyalette özellikli devlet

okulları kendi yaptıkları yada eyalet genelinde yapılan sınavlarla öğrencilerini seçerek almaktadır. Örneğin New York eyaletinde, her yıl ortaokul son sınıf öğrencileri için İhtisaslaşmış Liselere Giriş Sınavı (Specialized High Schools Admissions Test-SHSAT) isimli bir sınav yapılmaktadır. Çoktan seçmeli test tekniği ile yapılan bu sınav eyalet genelinde merkezi olarak yapılmaktadır (NYC Department of Education, 2012). Benzer şekilde Chicago’da akademik liselere girmek için öğrenciler sınavlara girmek durumundadır (Office of Access and Enrolment, t.y.). ABD’de pek çok eyalette bu tarz sınavlı okullar bulunmaktadır. Dahası, gerek dini ve seküler özel okullar gerekse sözleşmeli okullar (charter schools) aracılığıyla ailelerin taleplerini karşılamaya müsait esnek bir yapı söz konusudur. Devlet okulları da belli standartlar çerçevesinde kendi odaklanmak istedikleri alanları ya da müfredatı belirlemekte serbesttirler.

Çin Halk Cumhuriyeti: Çin’de zorunlu eğitim ortaokula(9 yıl) kadardır. Lise eğitimi zorunlu olmamakla birlikte üç yıldır (Tanrısevdi ve Kıral, 2018) öğrenciler, liseye girmeden önce yılda bir kez ve yerelde yapılan “Zhongkao” adında bir sınava girerler ve okula kabul edilmeleri bu sınavdaki puanlarına bağlıdır. Çin Eğitim Bakanlığı, öğrencileri liselere yerleştirmek için Zhongkao sınav sonuçlarını kullanmaktadır (OECD, 2016). Sınavda Çince, matematik ve İngilizce alanlarında sorular mevcuttur. Sınav sonuçları belli olduktan sonra liseler öğrenci kabulü için ölçüt ve kontenjanlarını ilan etmektedirler. Öğrenciler buna göre başvuruda bulunmaktadır (Yingkang, 2012). Bu sınavın zorluğu noktasında tartışmalar sıklıkla yaşanmaktadır (“Policy insider”, 2009).

Japonya: Japon eğitim sistemi dünyadaki en rekabetçi sistemlerden biridir. Zira öğrencilerin iyi bir eğitim için, ilkökul, ortaokul ve lise sonrası zorlu geçiş sınavlarına girmesi gerekmektedir. Bu sınavda; Japon dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, sosyal bilimler ve İngilizce alanlarında sorular yer almaktadır. Liselere yerleştirme de, öğrencilerin sınav başarı puanlarının yanı sıra okul başarı puanları da dikkate alınmaktadır. Merkezi sınavlar harç bazı okullar kendi sınavlarını da yaparak öğrenci seçmektedirler. Japonya’da bilim ve teknoloji alanında nitelikli insan kaynağı yetiştirmek için, sınavlar bir politika önceliği olarak kabul edilmektedir (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, 2012).

Almanya: Almanya’da etkili bir yönlendirme sistemi vardır. Öğrenciler daha erken yaşlarda (birçok eyalette dördüncü sınıftan sonra, bazı eyaletlerde ise altıncı sınıftan sonra) farklı okul türlerine yönlendirilmektedirler. İlkokul sonrası öğrenciler akademik başarıları ve öğretmen görüşlerine göre, akademik ya da mesleki ortaokullara yönlendirilmektedirler. Okul seçiminde aile önemli rol oynar. Bu dönemde aile, öğrenci ve okul, işbirliği içindedir. Bir sonraki kademe için öğrenciler yeteneklerine, akademik başarılarına ve göstermiş oldukları

gelişime göre ortaöğretimin ikinci bölümüne geçerler (Sözen ve Çabuk, 2013). Mesleki eğitim veren ve dokuzuncu sınıfa kadar süren Hauptschule ile onuncu sınıfa kadar süren Realschule gibi okulları başarı ile tamamlayan öğrenciler bazı özel şartları sağladıkları takdirde Gimnasium'a devam edebilirler.

Fransa: Collèges isimli ortaöğretimin ilk basamağını(11-14 yaş) bitiren öğrenciler diploma alabilmek için bir bitirme sınavına girmek zorundadırlar. Bu sınav, Fransızca, matematik, tarih-coğrafya-vatandaşlık ve sanat tarihi alanlarında yapılır. Öğrencinin gideceği lise için sınavda başarı olmak tek başına yeterli kriter değildir. Öğrencinin hangi lise türüne gideceğini öğrencinin okul notları da belirler. Ayrıca öğrencinin topluma ait olan değerleri (sosyal ve vatandaşlığa ilişkin) kazanması kademeler arası geçişte önemlidir. Zaten, öğrencinin hangi tür liseye gideceğine okul müdürü, öğretmenler, rehber öğretmen, iki veli temsilcisi ve iki öğrenci temsilcisinden oluşan sınıf konseyinin önerisi ile okul müdürü karar vermektedir. Bu karar, bitirme sınavı sonucu, öğrencinin okul notları ve davranışları dikkate alınarak verilmektedir. Daha sonra öğrenciler, yaşadıkları bölge deki kendilerine önerilen lise türlerinden birisine (genellikle en yakın olanına) kayıt yaptırırlar (Eurypedia, 2013). Velililerin bölge dışı veya bölge içi okul değişiklik isteme hakkı vardır. Prestijli okullar için öğrencilerin bitirme sınavında aldığı skorlar ve ders başarısı önemlidir (Ministère Education Nationale, 2011). Kısacası Fransa'da liseye girişte okul notları, kolej bitirme sınavında elde edilen puan ve öğrencilerin davranışları (hem toplumsal hem de vatandaşlığa ilişkin temel değerleri elde etme) temel ölçüt olarak kullanılmaktadır.

İngiltere: İngiltere'de merkezi bir sınav bulunmamakla beraber farklı adlarda ve farklı şekillerde öğrenci seçen okul türleri bulunmaktadır. Genel okul (comprehensive schools) denen okullara öğrenciler herhangi bir ölçüte bağlı olmadan devam etmektedir (Eurypedia, 2013). Genel eğitim veren okullara öğrenci seçim sürecinde yerel yönetimler her sene ailelere tercih rehberi sunmakta ve ailelerden çocuklarını göndermek istedikleri en az üç okulu belirtmelerini istemektedir ve süreç sonucunda öğrenciler tercih ettikleri okullardan birine yerleştirilmektedir. Eğer öğrenci bölgesi dışında bir okula gitmek istiyorsa, gitmek istediği okulun özel davetinin olması şartı aranmaktadır (Department for Education, England, 2012a). İngiltere'de en saygın ve yükseköğretime geçişte en başarılı olan okullar, gramer okullarıdır. Akademik becerileri çok iyi olan öğrencileri seçerek alan bu okulların sayısı 1973 ve 1998 yılları arasında 809'dan 164'e düşürülmüştür. Ayrıca yeni gramer okulu açılmasına da izin yoktur (Department for Education, England, 2012b). Bu okullar, yetenekleri ekseninde ve kendi giriş sınavları ile öğrencileri seçerler. Buna ilaveten, yaygın olarak okullar öğrencilerin ortaokul sertifika sınavında (GCSE, General Certificate of Secondary Education) yüksek başarı göstermesini bir ölçüt olarak kullanmaktadır.

İtalya: Genel ve mesleki liselere geçebilmek için ortaokul bitirme sınavında başarılı olmak ve ortaokul bitirme diploması (Licenza di Scuola Media) sahibi olmak yeterlidir. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler istediği liseyi tercih edebilirler. Ancak, başvuruların belirlenen kontenjandan fazla olması halinde, liseler kendi belirledikleri ölçütler üzerinden öğrenci seçebilmektedir (Europedia, 2013).

Rusya: Rusya'da dokuz yıllık zorunlu eğitimi tamamlayan tüm öğrenciler eyaletler genelinde yapılan Attestatob Osnovnom Obshchem Obrazovanii isimli bir bitirme sınavına girmek zorundadırlar. Öğrencilerin gidecekleri liseyi bu sınavdan elde ettikleri başarı belirlemektedir. (Ministry of Education and Science of Russian Federation, 2012).

Güney Kore: Öğrenciler ortaokul sonunda seçme sınavına girmektedirler. Meslek liselerine gitmek isteyen öğrenciler, tercihleri doğrultusunda ve seçme sınavı sonuçlarına göre seçilmektedir. Öğrenciler genel liselere, sadece ikamet ettiği bölge esas alınarak (tercih hakkı verilmeden) yerleştirilirken, 31 Mayıs 1995 yılında çıkarılan yeni bir yasa ile öğrenci seçiminde farklı ve esnek yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Bazı özellikli liseler kendi seçme sınavlarını yapmakla birlikte öğrencinin ortaokul notlarını da dikkate almaktadırlar. (Ministry of Education Science and Technology, Republic of Korea, 2008).

Singapur: Singapur'da temel eğitimin sonunda tüm öğrenciler bitirme sınavına girmek zorundalar. Öğrenciler bitirme sınavındaki performansları ve okullar tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, değişik okul türlerine yerleştirilmektedir. Yapılan bu sınavın beraberinde getirdiği baskı ve stresin olumsuz etkilerinden dolayı Singapur'da sınav sistemde değişikliğe gidilmesine karar verildi. Sınav sistemi değişikliği 2016 yılında duyurulmasına rağmen 2021 yılından itibaren geçerli olacağı açıklandı. Bununla eğitim alanında gerçekleşecek önemli bir reformun uygulanmaya konulması için yumuşak bir geçiş yapılması hedeflendi. (ERG, 2017)

Finlandiya: Finlandiya'da dokuz yıllık temel eğitimden sonra ortaöğretime yerleştirme ortak başvuru sisteminden yapılmaktadır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ve ortaöğretime yerleştirilmesinde esas kriter öğretmen notlarıdır. Finlandiya'da ulusal düzeyde bir sınav yapılmamaktadır. Fakat isteyen öğrenciler, çeşitli test skorlarını ya da çalışmalarını başvuru formlarına ekleyebilirler (Eurypedia, 2013).

İsviçre: İsviçre' de her kanton kendi bakalorya ve ihtisas liselerine kabul şartlarını belirlemektedir. Bu okullara kabul, temelde zorunlu eğitim sonrasındaki öğrenci performansına, giriş sınavları, giriş mülakatları ve/ya öğrenim gördüğü okulun önerilerine göre verilmektedir. Mesleki eğitim almak isteyenler için ise bir giriş sınavı yapılmaktadır (Eurypedia, 2013).

Macaristan: Macaristan’da 2000 yılından itibaren liseye yerleşmede yeni bir sistem uygulanmaktadır. Okullar kendi giriş koşullarını belirlemektedir. Öğrenciler ise öğrenim görmek istedikleri okulların listesini belirler ve merkezi yerleştirme birimine sunarlar. Bazı okullar kendi giriş sınavını yapmaktadır. Bazı okullar ise, ilköğretim okul notları ve merkezi olarak düzenlenen sınav sonucuna göre yerleştirme yapmaktadır (Eurypedia, 2013).

Danimarka: Danimarka’da ilkokul ve ortaokul sonunda yapılan bitirme sınavları yapılmaktadır. Bu yapılan sınavlarda öğrenciyi yetersiz görürse bir okul kendi değerlendirme sınavını da yapabilmektedir. (Eurypedia, 2013).

Hollanda: Öğrenciler ilköğretimin 8.sınıfında CITO (the National Institute for Educational Measurement) testine girerler. Öğrencilerin gidecekleri okul türünün belirlenmesinde sınıf öğretmenlerinin önemli ağırlıkları da vardır. Öğrenciler ilk sene gidecekleri okulların köprü diye tabir edilen hazırlık sınıflarına devam eder ve burada gösterdiği başarı bulunduğu okul türüne devam edip edemeyeceğini gösterir. (<http://urn.meb.gov.tr>, Erş. Tarihi: 12.12.2018)

2.1.3. Liseye Giriş Sınavı

2017-2018 eğitim öğretim yılı sonunda ilk uygulaması yapılan LGS, öğretmenler, eğitim uzmanları ve üniversitelerin eğitim fakültelerinin akademisyenlerinden büyük katkı alınarak hazırlanmıştır. LGS ile “merkezi sınavların” olumsuzluklarının aşılması öngörülmüş, öğrencilerin sınava girişleri zorunlu olmaktan çıkarılmış, isteklerine bırakılmıştır. Okulların tamamı yerine %10 luk bir kısmı sınavla öğrenci almıştır. Geriye kalan okullar öncelik evleri yakın olan öğrenciler olmak üzere sınavsız kayıt almıştır. (MEB, 2018).

LGS 8.sınıf öğretim programlarında yer alan kazanımlar esas alınarak, Bakanlıkça merkezden hazırlanan sorularla yerelde yapılacak sınavdır. Sınav soruları öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç ve benzeri becerilerini ölçecek niteliktedir.

LGS, sabah ve öğlen olmak üzere iki oturumda uygulanmaktadır. Sabah gerçekleşen oturumda sözel alanda 50, öğlen gerçekleşen oturumda sayısal alanda 40 olmak üzere sınavda 90 soru bulunmaktadır. Sözel alanda “Türkçe, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil, sayısal alanda ise Matematik ve Fen Bilimleri” alt testleri yer almaktadır. Alt testlerde bulunan soru sayıları Tablo 2.1.3.1’de verilmiştir.

Tablo 2.1.3.1. Alt Testlerde Bulunan Soru Sayıları

Bölüm	Süre	Alt Test	Soru Sayısı
SÖZEL BÖLÜM	75 dakika	Türkçe	20
		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10
		Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	10
		Yabancı Dil	10
SAYISAL BÖLÜM	60 dakika	Matematik	20
		Fen Bilimleri	20

MEB (2018), merkezi sınava katılan öğrencilerin puanları tek puan türünde (merkezi sınav puanı) hesaplanmaktadır. Merkezi sınav puanı hesaplanırken öncelikle sayısal ve sözel bölümlerdeki her bir alt testte öğrencilerin sorulara verdiği doğru ve yanlış cevaplar ayrı ayrı toplanmakta ve doğru cevap sayısından yanlış cevap sayısının üçte biri çıkartılarak ham puanlar (net sayısı) elde edilmektedir. Hesaplanan ham puanlar, ortalaması 50, standart sapması 10 olan standart puanlara dönüştürülmektedir. Standart Puanlar (SP), Tablo 2'deki katsayılar ile ağırlıklandırılarak Ağırlıklı Standart Puanlar (ASP) hesaplanmaktadır. Daha sonra alt testlerin ASP'leri toplanarak Toplam Ağırlıklı Standart Puan (TASP) elde edilmektedir. Hesaplanan TASP kendi içinde en küçüğü 100, en büyüğü 500 olan bir puan dağılımına aşağıdaki formül kullanılarak dönüştürülmektedir.

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

Tablo 2.1.3.2. Ağırlıklı Standart Puan Hesaplanırken Kullanılan Ağırlık Katsayıları

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

Tablo 2.1.3.2.'ye göre öğrencilerin LGS puanları hesaplanırken Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri alt testlerinin ağırlık katsayıları görece yüksektir. Diğer alt testlerle kıyaslandığında hem soru sayısının hem de ağırlık katsayılarının yüksek olması bu alt testlerin sınavın kapsamı ve sonucu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

LGS ile öğrencilerin ve ailelerinin sınav streslerinin, öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelimin, aileye olan ekonomik yükün azalacağı, sosyal, sportif, kültürel faaliyetlere katılımın artacağı öngörülerek, yürürlüğe geçirilmiştir. Bu iddiaların her birinin gerçekleşme düzeyleri, bir problem durumu ve araştırma konusu olarak görülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

MEB 2018 LGS sürecinde elde edilen istatistikleri “Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav: Sayısal Bilgiler” adlı raporuyla kamuoyuyla paylaşmıştır. Bakanlık rapor araştırmasında merkezi olarak yerleşen öğrencilerin sınav performanslarını incelemeyi ve elde edilen veriler ışığında sınav sürecini iyileştirmeyi amaçlamıştır. LGS ile birlikte merkezi sınava girişi öğrencilerin isteğine bırakılmasına rağmen, 2017-2018 eğitim öğretim yılında sekizinci sınıftan toplam 1.192.799 öğrenci mezun olmuş bu öğrencilerden 971.657’si Merkezi Sınava katılmıştır. Ortaokuldan mezun olan öğrencilerden %81.46’sının sınava katıldığı belirlenmiş, bu durum yerel yerleştirme seçenekleri olmasına rağmen öğrencilerin sınava katıldığını göstermektedir. Raporda, alt testlerde öğrenci performanslarına bakıldığında öğrencilerin en yüksek başarıyı Türkçe testinde ($\bar{X}_T=16.48$) en düşük başarıyı Matematik alt testinde ($\bar{X}_M=6.99$) gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin diğer alt testlerde gösterdiği başarıları da raporda yer verilmiştir. ($\bar{X}_{FB}=13.05$), ($\bar{X}_{IA}=9.26$), ($\bar{X}_{DA}=9.72$), ($\bar{X}_{YD}=7.78$)) Öğrencilerin alt testlerde soruları boş bırakma oranlarına da bakıldığında sayısal alt testlerde diğer alt testlere göre oranın daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Fen Bilimleri (%6.25) ve Matematik (%28.99)). Matematik alt testindeki ham puan ortalamasının düşük olmasının önemli bir nedeni olarak Matematik alt testindeki soruların boş bırakılma oranının yüksekliği gösterilmiştir. Öğrencilerin alt testlerdeki başarılarının cinsiyetlerine göre farklılığına bakıldığında kız öğrencilerin Matematik dışındaki tüm alt testlerde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. “Anne ve baba eğitim düzeyinin” öğrencilerin başarılarına olumlu yansıdığı “merkezi sınav” puanlarının velilerin eğitim düzeyleri arttıkça belirgin şekilde arttığı da raporda dikkat çeken bir sonuçtur. Öğrencilerin okul başarı puanları(OBP) ile merkezi sınav puanlarına bakıldığında aralarındaki pozitif ve güçlü bir ilişki olduğu ($r=0,736$, $p<0,05$) ortaya çıkmıştır. LGS ile birlikte OBP’ları yerleştirme puanlarına dâhil edilmemiştir. OBP’larının yerleştirme puanlarına eklenmesi sonucu başarı düzeylerinin nasıl değişeceğine dair yapılan simülasyon çalışması sonucunda %95’in üzerinde öğrencilerin aynı başarıyı gösterecekleri belirlenmiştir. Tüm bu analizler sonucunda, sayısal testlerde görülen soruları boş bırakma oranının yüksek olması nedeniyle sayısal testlerde soru başına cevaplama süresini iki dakikaya çıkarılması ve OBP merkezi sınav puanına eklenmesi Bakanlığa önerilmiştir. Bu iki öneri sonucunda Bakanlık tarafından sayısal bölüm için soruları cevaplamak için verilen süre 60 dakikadan 80 dakikaya çıkarılmıştır.

SETA(2018) Türkiye raporunda ortaöğretime geçiş sınavında yapılan değişikliğin nedeni ve ilk uygulamasının sonuçlarına yer verilmiştir. İlk uygulamanın sonucunda elde

edilen verilere ışığından ilk yerleştirme sonucunda 91 bin öğrencinin yerleşememesinin yanında 200 bin öğrencinin hiç tercihte bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Raporda Bakanlığın tercihte bulunmayan öğrencilerin sebeplerini araştırması ve çözüm üretmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bir başka önemli nokta ise, bazı okul türlerinde diğerlerine göre daha fazla boş kontenjan kalmasıdır. Dolayısıyla Bakanlığın adrese dayalı yerleştirme uygulamasında arz-talep dengesini iyi kurması gerektiği ifade edilmiştir. İlk sene uygulama sonunda görülen eksikliklerin iyi analiz edilerek, yerleştirme boyutu öncelikli olmak üzere bazı noktaların revize edilmesi tavsiye edilmiştir.

Çetin A. ve Ünsal S. (2018) araştırmalarında, merkezi sınavların öğretmenler üzerinde “sosyal, psikolojik etkisinin” ve öğretmenlerin öğretim programını uygulamalarına yansımalarının neler olduğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla yapılan araştırmada, merkezi sınavda soru sorulan alanlarda görev yapan Kahramanmaraş ilindeki 15 gönüllü öğretmen yer almıştır. Araştırma da merkezi sınavların öğretmenlere “baskı oluşturma”, “stresli/gergin yapma”, “robotlaştırma”, “yorucu ve yıpratıcı olma”, “rekabete girme” gibi olumsuz etkilerinin yanı sıra, “dayanışma”, “mesleki gelişim”, “alandaki gelişmeleri takip etme”, “bilgilerini yenileme”, “soru çözüme pratikleşme”, “motive etme” ve “öz değerlendirme yapma fırsatı” sunma gibi olumlu yansımaları olduğuna da ulaşılmıştır.

Taşkın G. ve Aksoy G. (2018) Erzurum İl merkezinde uygun örneklem yöntemiyle seçilmiş 196 TEOG sınavına girmiş 9.sınıf öğrencisi ve 77 Fen Bilimleri öğretmeni ile yaptıkları araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin TEOG sınavı hakkında görüşlerini ve beklentilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaları sonucunda öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre TEOG sisteminin müfredatı merkeze alması, merkezi sınava girmeyen öğrenciler için mazeret sınavı yapılması, öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi, merkezi sınav sonucunun yazılı sınav yerine geçmesi sistemin olumlu yönleri olarak görülmüştür. Merkezi sınavlarda sınav düzeltme faktörünün uygulanmaması ise öğretmenler tarafından ayırt ediciliği azalttığı için sistemin olumsuz yönü olarak belirtirlerken öğrencilerin bunu olumlu karşıladığı sonucuna varılmıştır.

ERG (2017) “Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim İçin Yol Haritası” adlı raporunda, TEOG’un kaldırılarak yerine getirilen LGS’nin neler içerdiğinden bahsedilirken, geçmişten günümüze uygulanan ortaöğretime geçiş sistemlerinin uygulanma ve kaldırılma sebeplerini ortaya koymuştur. Bakanlığın bu sürede aynı gerekçelerle sistem değişikliğine gittiğini ve ortada duran ana sorunların bir türlü çözüme kavuşturulmadığı ifade edilmiştir. Dünyada başarılı eğitim reformlarına yer verilen araştırmada ortaöğretime geçişte geçmiş deneyim ve verilere göre yapılması gereken önerilere yer verilmiştir.

Can E. (2017) 2011-2012 öğretim yılı bahar yarıyılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde “ölçme ve değerlendirme” dersine giren 120 öğrenciyle yaptığı araştırmasında merkezî sınavların etkilerinin neler olduğunu belirlemek ve uygulamada ortaya çıkan olumsuzlukların giderilmesine yönelik öneriler geliştirebilmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, merkezî sistem sınavlarının yönetimi ve organizasyonu, soruların hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, tüm ilgililerin etkili bir şekilde bilgilendirilmeleri, sınav görevlilerinin eğitilmesi, kurumlar arası koordinasyonun sağlanması, veliler, öğrenciler ve toplumun ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması, gibi konularda araştırmalara ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Merkezî sistem sınavlarının olumsuz etkilerinin giderilmesine yönelik eğitim alanında yapılacak planlama ve politika yaklaşımlarının uygulanmasını da önerilmiştir.

Şad N, S. ve Şahiner Y, K. (2016) araştırmalarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk uygulaması yapılan TEOG ile ilgili “öğrenci”, “öğretmen” ve “veli” görüşlerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada sınav uygulamalarından “öğrencilerin sınava kendi okullarında girmeleri”, “sınavın iki döneme yayılması”, “mazeret/telafi sınavının olması”, “puanlamada düzeltme formülünün kullanılmaması” katılımcıların memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılanlar TEOG ile beraber gelen uygulamaların öğrencilerin sınav stresi ve kaygısını azalttığını düşünmektedir. Araştırmada TEOG’un “dershane” ve “özel ders” ihtiyacını azaltmaması ve “sınav güvenliğinin” yetersiz olmasına yönelik olumsuz görüşlerde elde edilmiştir.

EDER (2017) “Ortaöğretime Geçiş Sistemi Çalıştay Raporu” nda alanda uzman birçok kişinin katılımı ile düzenlenen çalıştayda ortaöğretime geçiş sınavlarının kaldırılması gerektiği ama bundan önce ortaöğretim sisteminin yeniden yapılandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Raporda dikkat çeken öneriler arasında merkezi seçme sınavı yerine ortak yazılıların uygulanması ve yerleşme puanı içerisinde sosyal etkinlikler puanının yer almasıdır.

SETA(2017) “TEOG Yerleştirme Sistemi: Güçlükler ve Öneriler” araştırmasında TEOG yerleştirme sisteminin etkisinin izlenmesi ve değerlendirilmesini hedeflenmiş ve TEOG’un kaldırılma kararından sonra yeni bir geçiş sistemi önerisinde bulunulmuştur. TEOG’un tüm öğrencileri sınava girmeye zorlaması, öğrencilerin oturdukları yerden çok uzaktaki liselerde eğitim görmeye zorlanması, sürekli devam eden nakil sürecinin okula adaptasyonu engellemesi, okullar arası hiyerarşinin katı şekilde oluşmasına neden olduğu ifade edilmiştir. Tüm öğrencilerin sınava girmeye zorunlu tutulmaması ve puana göre yerleştirme sisteminin terk edilmesi önerilmiştir.

Kalaycıoğlu (2015), “sosyoekonomik statü”, “ilgi”, “başarı algısı” ve “öğretim yöntemleri” faktörleriyle, üniversite giriş sınavı başarısı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Araştırmada 2008 yılı üniversite giriş sınav puanları ve 10.000 öğrencinin öğrenci anketine verdiği cevapları çoklu regresyon analizinde kullanmıştır. Analiz sonuçları belirlenen faktörlerin Türkçe-sosyal bilimler ham puanındaki değişkenliğin %17'sini, matematik-fen bilimleri ham puanındaki değişkenliğin ise %57'sini açıkladığını göstermiştir. Türkçe-sosyal bilimler ilgi ve başarı algısı ile Türkçe-sosyal bilimler ham puanı, matematik-fen ilgi ve başarı algısı ile de matematik-fen bilimleri ham puanı pozitif ilişkili, matematik-fen ilgi ve başarı algısı ile Türkçe-sosyal bilimler ham puanı arasındaki negatif ilişkili, Türkçe-sosyal bilimler ilgi ve başarı algılarıyla matematik-fen bilimleri ham puanları arasında da negatif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen-merkezli öğretim yöntemleri sadece Türkçe-sosyal bilimler ham puanıyla pozitif yönde anlamlı ilişkiye sahipken, öğrenci-merkezli öğretim yöntemleri her iki ham puan türüyle de negatif ilişkili olduğu gözlenmiştir. Sosyoekonomik statünün ise her iki puan türüyle de pozitif yönde ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Kumandaş ve Kutlu (2014) araştırmasında LGS ve LYS'nin oluşturduğu risk faktörleriyle, ortaöğretim 10., 11. ve 12. sınıfına devam eden öğrencilerin okul başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve bu ilişkinin arka planında yer alan etkenleri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma da öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul derslerine olan ilgisinin azaldığı ve sosyal etkinliklere daha az zaman ayırdıkları, başarıları yüksek öğrencilerin, sınıf düzeyi arttıkça aileyle veya arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin azaldığını ve zamanlarının çoğunu ders çalışarak veya test çözümlerini geçirdiklerini görülmüştür. Öğrencilere ailelerinin kendileri için yaptıkları harcamaların da baskı oluşturduğu ve sorumlu hissettikleri görülmüştür. Öğrenciler yetenek dersi olarak bilinen beden eğitimi, müzik, resim gibi derslerin etkili işlenmediğini ve onlara kendi yeteneklerini keşfetmede yardımcı olmadığını vurgulamışlardır.

Çiftçi C. ve Çağlar A. (2014), ailelerin “sosyo-ekonomik özelliklerinin” öğrencilerin YGS eşit-ağırlık ve sayısal puanları üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla, öğrencilerin “akademik başarıları” ve bu başarıya bağlı olarak çalışma hayatlarında elde edecekleri gelirler üzerinde ailelerin hangi özelliklerinin en fazla etkiye sahip olduğu belirlenmeye çalışılmışlardır. Araştırma sayısal puan türünde etkiye sahip olan değişken olarak “evdeki kitap sayısı” ve “cep telefonu sahipliği” gibi materyaller ile “dershaneyi” ortaya koyarken, eşit ağırlık puan türünde ise en fazla etkiye sahip değişkenin “dershane” olduğunu göstermektedir. Sayısal puan türünde “annenin eğitim düzeyindeki” artışın, babanın “eğitim düzeyindeki artışa” oranla, başarı üzerindeki etkisinin daha büyük olduğu görülürken, eşit ağırlık puan türünde yalnızca “babanın eğitim düzeyindeki” artışın anlamlı bir etkisi bulunmaktadır. Ayrıca analiz sonuçları da, “anne ve babasının eğitim ve gelir düzeyi” düşük olan, eğitim sürecinde gerekli ilgi ve desteği alamayan öğrencilerin, üniversite sonrasında kazançları görece

olarak daha fazla ancak kontenjanları daha az ve giriş puanları daha yüksek olan “tıp”, “mühendislik”, “diş hekimliği” ve “hukuk” gibi bölümleri kazanabilme olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermektedir. Söz konusu bölümleri en yüksek oranda kazanan öğrencilerin mezun olduğu en başarılı dört lisedeki ebeveynlerin “eğitim düzeylerinin” (yaklaşık % 55-70’i üniversite ve üstü mezunu) ve gelirlerinin görece olarak daha yüksek olması da, bu tezi güçlendirdiğini belirtmiştir.

Öztürk F. Z. ve Aksoy H. (2014) araştırmalarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanan TEOG’un, Ordu İlinde okuyan 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda; katılımcıların çoğunluğunun TEOG’u (%76.2) ve ortak sınavların uygulanmasını (%80.0) olumlu bulduğu görülmüştür. Öğrenciler “tek bir sınav yerine her iki yarıyılıda telafisi olan bir sınav sisteminin varlığı”, “sınavın 2 günde yapılması ve sorumlu oldukları konular artmadan sınava tabi tutulmalarının” önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, “sistem hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları”, “sistem değişikliği ile ortak sınavların yapılması arasındaki sürenin yetersiz olması” da olumsuz olarak belirtmişlerdir.

Yılmaz ve Altinkurt (2011), öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlemek için Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde 91 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre “merkezi sınavlar”, “kalabalık sınıflar”, “ezberci eğitim”, “donanım ve fiziki yapı eksikliği”, “mevcut öğretmenlerin niteliği”, “eğitime erişimdeki eşitsizlikler”, “siyaset (ideolojik ayrım ve kayırmalar)”, “öğretmen atama sistemi”, “özel dershaneler”, “finansman ve mesleki teknik eğitim sorunları” Türk Eğitim Sisteminin en önemli sorunları olarak belirlenmiştir.

TED (2010) “Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi” araştırmasında o dönemki ortaöğretime geçiş sınavı ve üniversiteye geçiş sınavına yönelik mevcut durum tespitleri yapılmış ve sistemlerin iyileştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur. Dönemin ortaöğretime geçiş sistemiyle ilgili sınavın tek bir sene yapılması gerektiğini, ortaöğretimin yeniden düzenleme yapılmasıyla sınavın kaldırılacağı, okullar arası eşitsizliklerin ortadan kaldırılması, öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi önerileri getirilmiştir.

Can E.(2010) araştırmasının sonucunda Merkezî Sınav Uygulamalarını, Türkiye’deki merkezî eğitim sisteminin yansımalarının bir sonucu olarak ifade etmiştir. Merkezî sınavlar eğitim arz-talebi arasındaki dengesizliğin ürünü olarak az sayıdaki avantajı ile toplumun büyük bir kesimi üzerinde “ekonomik”, “sosyal”, “kültürel” ve “psikolojik” anlamda onarılması zor olumsuzluklara neden olduğunu belirtmiştir. Tüm öğretim kademelerinde sınav uygulamalarının temel amaç haline geldiğini bunda öğretim kurumlarının temel işlevlerini gerçekleştirememesine ve sınavı üzerine kurulu sistemlere

yönelmesine sebep olduğunu belirtmiştir. Okulların asıl uygulaması gereken eğitsel uygulamaları bıraktığını, çoktan seçmeli test çözüme ve sınava hazırlık uygulamalarına önem vermeye başladıklarını ifade etmiştir. Merkezî Sınavların sonuçları olarak “özel kurslar”, “özel dersler”, “özel dershaneler”, “etüt eğitim merkezleri”, “özel yayınlar” giderek ekonomik olarak büyüyen, eğitim politikalarını etkileyen baskı grubu bir sektör olduğunu söylemektedir. Merkezi sınav uygulamalarının geçmişten günümüze gelen olumsuz etkilerinin ortadan kaldırılması için, “üniversiteler, MEB, YÖK, sivil toplum kuruluşları, veliler, öğrenciler vb.” katılacağı toplumsal mutabakatı temel alan bilimsel-özerk- katılımcı çalışmalarla uygulamaya yönelik adımların atılmasına acil ihtiyaç bulunduğunu ve sınavlarda da geçerlilik, güvenilirlik ve kullanılabilirlik niteliklerinin aranması gerektiğini araştırmasında belirtmiştir.

MEB (2010) “Seviye Belirleme Sınavının Değerlendirilmesi” araştırmasında SBS’nin mali açıdan aileleri olumsuz etkilediği, öğrencileri okul dışı kaynaklara yönlendirdiği, “duygusal”, “psikolojik”, “sosyal” ve “fiziksel etkilerinin” oldukça olumsuz olduğu, sınava hazırlık sürecinin veliler ve öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir. SBS’nin kaldırılarak uzun vadede yerine sınavsız bir geçiş sisteminin getirilmesi, kısa vadede ise tek sınıfta sınav yapılması, ortaöğretimde kalite farklılıklarının ortadan kaldırılması önerilmiştir.

Kahveci (2009) yüksek lisans tezi olarak yayınladığı araştırmasında “ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrenci ailelerinin toplam eğitim harcamalarının yanı sıra öğrencilerin OKS/SBS sınavlarına hazırlanmaları sürecinde yapılan harcamaların tür ve miktarlarının belirlenmesi” amaçlamıştır. Araştırması sonucunda, “öğrenci başına kurs”, “dershane”, “özel ders” ve “etüt merkezi” nedeniyle yapılan harcamaların toplam özel harcama içindeki payının %68.13 olduğunu belirtmiştir. Öğrencilere yapılan eğitim harcamaları, öğrencilerin dershaneye gitme ve özel ders alma oranları ile sınıf düzeyleri arasında pozitif ilişki varken, öğrencilerin etüt merkezine gitme ve okulda açılan kurslara katılma oranları arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit edilmiştir. Sınava hazırlık için öğrencilerin %24.8’i kendisi çalışırken %75.2’sinin “okulda açılan kursa”, “dershaneye”, “etüt merkezine” gittiğini veya “özel ders” aldığını, ailelerin gelir düzeyi ile öğrenci başına yapılan özel harcama arasında pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Çevik (2009) yüksek lisans tezinde SBS ile öğretmenlerin yazılı sınav sorularının MEB İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6. ve 7. sınıf öğretim programlarına uygunluğunu incelemeyi amaçlamıştır. Yazılı sınav soruları ve SBS sosyal bilgiler sorularının MEB öğretim programı ile uyumunun düşük olduğunu, hem yazılı sınavların hem de SBS sosyal bilgiler sınavının kapsam geçerliliğinin zayıf olduğu araştırma sonucunda belirlenmiştir.

Öğretmenlerin hazırladığı yazılı sınav soruları ile SBS sosyal bilgiler alt testinin soruları arasında anlamlı düzeyde bir uyumun bulunmadığı ve yazılı sınav sorularının, öğretim programında yer alan kazanımlar ve SBS soruları ile anlamlı bir ilişki göstermediğini belirtmiştir.

Tekbaş (2009), yüksek lisans tezinde, “ÖSS ve OKS uygulamalarının öğrenciler üzerindeki kaygı düzeylerinin ve bu kaygıyı etkileyen bazı değişkenlerin” belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, evlerinde “kendisine ait bir odası” olan öğrencilerin “sınav kaygı düzeylerinin” diğer öğrencilere göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu, merkezi sınavlara hazırlanmak için dershaneye gitmeyen öğrencilerin ve aile baskısına maruz kaldığını belirten öğrencilerin “sınav kaygı” düzeylerinin anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin özel ders alma durumunun, ailelerin aylık gelirlerindeki farklılıkların, “ailedeki fert sayısı”, “anne-baba eğitim durumunun” öğrencilerin “sınav kaygılarını” anlamlı biçimde etkilediği belirtilmiştir.

Özerman (2007), yüksek lisans tezinde “OKS sınavına hazırlık sürecindeki öğrencilerin sınava hazırlık kaygısının ve bununla baş etme becerilerinin kuramsal bir etkileşim modeli çerçevesinde ele alınmasını” amaçlamıştır. Araştırmasında OKS’ye hazırlanan 351 8. sınıf öğrencisinden veri toplamıştır. Araştırma sonucunda, “sınava hazırlık kaygısının”, “sınav kaygısından” farklı bir kavram olduğu, sınavda kız öğrencilerin erkek öğrencilerle benzer sonuçlar elde ettikleri gözlemlenmekle birlikte “sürekli kaygı”, “başarı beklentisi”, “sınava hazırlık kaygısı” ve “iki sınav kaygısıyla baş etme becerisi” değişkenlerinde “cinsiyet farkı” olduğu, sınav tarihi yaklaştıkça öğrencilerin “kaygı düzeylerinin” azaldığı, öğrencilerin “başarı beklentilerinin sınav başarısı” ile doğrudan ilişkili olduğu gözlemlenmiştir.

Yavuz (2010), araştırmasında öğrencilerin sınıf puanlarını yordayan değişkenleri tanımlamayı amaçlamıştır. Araştırmasının sonucu olarak “SBS hazırlık amaçlı özel eğitim kurumlarına devam durumu” ile “günlük çalışma durumu” değişkenlerinin, öğrencilerin “sınıf başarılarını” yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Gündoğdu ve diğerleri (2010), 1143 öğrenci ve 172 branş öğretmeniyle gerçekleştirdikleri araştırmalarında, öğrenci, öğretmen ve özel dershaneye öğretmenlerinin SBS’ye ilişkin görüşlerini almışlardır. Araştırma sonucunda SBS’nin, OKS’ye göre “yapılandırmacı yaklaşımla yenilenen öğretim programlarına” daha uyumlu görüldüğü, “dershaneye devam yaşını” düşürdüğünü ve “dershaneye devam oranlarını” yükselttiğini, “öğrencilerde sınav kaygı düzeyini” arttırdığını, “öğrenciler üzerindeki aile ve çevre baskısını” arttırdığı, “süreç odaklı olmaktan çok sınav odaklı bir sistemin ürünü” olarak görüldüğünü belirtmiştir.

Erözkan (2009), araştırmasını Muğla İlinde beş farklı okulda okuyan sekizinci sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla 500 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Betimsel modelde yürüttüğü araştırmasının sonucunda, “ebeveyn tutumları, benlik saygısı, mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı değişkenlerinin, öğrencilerde depresyonun yordayıcısı olduğu” belirlenmiştir.

Üzkurt ve Koçakoğlu (2009), araştırmalarında “öğrencilerin SBS sonucunda aldıkları puanları ile yılsonu başarı puanları arasındaki ilişkiyi” araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmalarının örneklemini “Türkiye’deki 10 farklı ilde seçkisiz olarak belirlenen 10’ar ilköğretim okulunda 2007-2008 öğretim yılında 8. sınıfa devam eden 1620 öğrenciden” oluşmaktadır. Araştırma sonucunda “öğrencilerin SBS puanları ile yılsonu başarı puanları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin SBS’den aldıkları puanlar ile okul başarılarına göre yeniden düzenlenmiş akademik başarılarını gösteren yılsonu başarı puanlarının arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. SBS alt alan puanlarına göre de benzer bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Yani öğrencilerin Türkçe, Fen ve Teknoloji, Matematik ve Yabancı Dil derslerindeki yılsonu başarı puanları ile ilgili SBS alt alanından aldıkları puanlar arasında yine pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin varlığı” belirlenmiştir.

Erdin ve Kaptan (2009), araştırmalarında “6. ve 7. sınıflar SBS 2008 Fen ve Teknoloji sorularının, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programındaki öğrenme alanları ve kazanımlarına uyumunun incelenmeyi” amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, “SBS Fen ve Teknoloji sorularının dağılımı ile öğretim programında yer alan öğrenme alanlarının dağılımı arasında yüksek bir uyumun varlığı belirlenmiştir. Gündelik hayatta karşılaşılabilecek problem durumları olarak verilen sorular, kazanımlarla birebir ilişkilendirilmemiştir. Soruların geneli birden fazla kazanıma yöneliktir. Genel olarak açık-seçik ve anlaşılır bulunan soruların, bilimsel süreç becerilerinin yanı sıra bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama boyutlarına yönelik olarak hazırlandığı” belirtilmiştir.

Erdoğan ve diğerleri (2009), araştırmalarında “öğrencilerin SBS’de yer alan sorulara alt alanlar düzeyinde verdikleri doğru yanıtların oranı ile okul, derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayıları arasında bir ilişkiyi ve iller düzeyinde doğru yanıtların oranları arasında bir sıralama yapılması ve alt alanlar düzeyinde başarı düzeyinin en yüksek ve en düşük olduğu illerin belirlenmesini” amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda “SBS sorularına verilen doğru yanıtların oranı ile okul başına düşen öğrenci sayıları arasında pozitif yönlü ve güçlü bir ilişki, doğru yanıt oranı ile öğretmen ve derslik başına düşen öğrenci sayıları arasında ise negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca SBS sonuçlarına göre doğru cevap

yüzdesi en yüksek illerin Türkiye'nin batısında yer alan iller olduğu, doğru cevap yüzdesi en düşük olan illerin ise Türkiye'nin doğusunda yer alan iller olduğu" sonucuna ulaşılmıştır.

Çitemel ve diğerleri (2009), araştırmalarında uygulanan sınavın ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmayı, ortaöğretim kurumlarının 12. sınıflarında okuyan 27 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonucunda ankete katılan öğrencilerin sınav olmadığı takdirde, %55'i "sosyal faaliyetlere daha fazla zaman ayıracıklarını, sınav sistemini sosyal etkinliklerini azaltan bir yapı olarak gördüklerini", %44'ü "sevdikleri ile daha fazla vakit geçireceklerini, dershaneye gitmeyeceklerini, gereksiz yere ders çalışmayacaklarını", %33'ü "sevdikleri ile kavga etmeyeceklerini", %26'sı stres yapmayacaklarını ve alıngan olmayacaklarını" belirtmiştir.

Karakuş (2008), araştırmasında branş öğretmenleri ile 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin OGES ile ilgili görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma Adana İlinde 597 branş öğretmeni ve 436 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada sonucunda katılımcılar OGES de değişiklik yapılması gerektiğini, yeni sistemin dersanelere giden öğrenci sayısını arttıracak özellikte olduğu, yabancı dil alanında soruların bulunmasının özel okullara avantaj sağladığını ve ilkokul döneminin de OGES kapsamında dikkate alınması gerektiği görüşlerini belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evren ve örneklem, kullanılan veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yürürlüğe konulma gerekçelerine bağlı olarak LGS'nin hedeflerinin, merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan sıralamada farklı seviyelerde ve türde bulunan okullardaki idareci, öğretmen, öğrenci ve veliye göre gerçekleşme oranlarının belirlenmesi ile bu oranların sıralama seviyesi ve türe göre karşılaştırılarak, değerlendirilmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın deseni karma yöntem desenlerinden eşzamanlı üçgenlemedir (Creswell, 2009). Bu desen Newman ve Ridenour (2008) tarafından "Simultaneous Attempt" (eşzamanlı çalışma) olarak da ifade edilmektedir ve nitel araştırma yöntemleri ile nicel araştırma yöntemlerinin birlikte ve eş zamanlı olarak kullanılması prensibine dayanmaktadır. Bu çerçevede okul paydaşları olan okul yöneticileri, rehber öğretmenleri, branş öğretmenleri, öğrenciler ve öğrenci velilerine ulaşılmış, açık uçlu sorularla zenginleştirilmiş veri toplama araçları ile nicel ve nitel veriler toplanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; olasılıklı örnekleme türlerinden küme örnekleme göre seçilen, Antalya merkezde bulunan ve merkezi sınavlardaki başarı sonuçlarına göre yapılan sıralamada üst-orta-alt gruplarda yer alan okulların her birinden rastgele seçilen bir devlet okulu olmak üzere; toplam 3 devlet okulu ile üst grupta yer alan bir özel okul olmak üzere toplam 4 okulda bulunan 8. sınıf öğrencileri, velileri, okul idarecileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrenin çok büyük olması evreni oluşturan birimlere ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Böyle durumlarda küme örnekleme uygulama açısından daha elverişli olabilmektedir. Kümelere göre örnekleme türünde, evren küme adı verilen gruplara ayrılmakta ve her küme bir örneklem birimi olarak tanımlanmaktadır. Tesadüfi olarak seçilen kümeler de bir araya getirilerek örneklem oluşturulmaktadır (Şahin, 2014).

Araştırmaya her bir okuldan 2 yönetici, 2 okul rehber öğretmeni, 10 branş öğretmeni, 50 8. sınıf öğrencisi ve 50 öğrenci velisi olmak üzere toplam 456 katılımcı araştırma örnekleme dâhil edilmiştir.

Alan uygulaması sonucunda elde edilen verilerden sağlıklı şekilde doldurulmayan ya da boş bırakılan formlar çıkarılarak, elde edilen nitelikli verilerin dağılımına göre 381 katılımcıdan oluşan bir örneklem elde edilmiştir.

Tablo 3.2.1. Çalışma Grubu Dağılımı

	Yönetici		Rehber Öğretmen		Branş Öğretmeni		Öğrenci		Veli		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alt Grup (Devlet)	3	3.2	2	2.1	7	7.4	33	35.1	49	52.1	94	100
Orta Grup (Devlet)	3	3.3	3	3.3	10	10.9	26	28.3	50	54.3	92	100
Üst Grup (Devlet)	1	1.0	1	1.0	10	10.3	43	44.3	42	43.3	97	100
Üst Grup (Özel)	1	1.0	1	1.0	6	6.1	41	41.8	49	50	98	100
Toplam	8	2.1	7	1.8	33	8.7	143	37.5	190	49.9	381	100

Araştırmanın çalışma grubunun %2.1'i yöneticilerden, %1.8'i rehber öğretmenlerden, %8.7'si branş öğretmenlerinden, %37.5'i öğrencilerden ve %49.9'u velilerden oluşmaktadır.

3.2.1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Alan uygulamasında, zenginleştirilmiş bataryalar, belirlenen araştırma örnekleme dâhilinde okul yöneticileri, rehber öğretmenler, branş öğretmenleri, veliler ve öğrencilere uygulanmıştır.

3.2.1.1. Okul Yöneticileri

Araştırma kapsamında Antalya merkez de MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullar da görev yapmakta olan 4 okulun 8 yöneticisine ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre dağılımları şu şekildedir:

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin %75'i erkek, %25'i kadın, %25'i okul müdürü, %75'i okul müdür yardımcısı olarak görev yapmakta, %87,5'u lisans mezunu, %12,5'u lisansüstü eğitim mezunudur.

Araştırmacıya katılan okul yöneticilerinin kıdem ve branşlarına göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 3.2.1.1. Okul Yöneticilerinin Kıdeme Göre Dağılımı

	Mesleki Kıdem		Yöneticilik Kıdemi	
	f	%	f	%
0-5 yıl arası	-		5	62.5
6-10 yıl arası	1	12.5	2	25
11-15 yıl arası	3	37.5	-	-
16-20 yıl arası	3	37.5	-	-
21 yıl ve üzeri	1	12.5	1	12.5
Toplam	8	100	8	100

Tablo 3.2.1.2. Okul Yöneticilerinin Branşlarına Göre Dağılımı

Branş	f	%
Bilişim Teknolojileri	2	25
Matematik	1	12.5
Müzik	1	12.5
Rehberlik ve Psikolojik Danışman	1	12.5
Sosyal Bilgiler	2	25
Teknoloji Tasarım	1	12.5
Toplam	8	100

Demografik özelliklerinin dağılımına göre okul yöneticilerinin büyük kısmı (%75) erkektir. Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (%87.5) lisans mezunudur. Araştırmaya katılan yöneticilerimizin %62.5'i 0-5 yıl, %25'i 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahiptir.

3.2.1.2. Rehber Öğretmenler

Araştırma kapsamında Antalya merkezde MEB'e bağlı resmi ve özel 4 ortaokulda görev yapmakta olan 7 rehber öğretmene ulaşılmıştır. Okul rehber öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımları şu şekildedir:

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin %28.6'sı erkek, %71.4'ü kadın, katılan öğretmenlerimizin tamamı lisans mezunudur.

Araştırmacıya katılan rehber öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 3.2.1.3. Rehber Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem	f	%
0-5	1	14.3
21 ve Üstü	6	85.7
Toplam	7	100

Devlet okullarında çalışan rehber öğretmenlerin 21 ve üstü kıdeme sahip olduğu özel okulda çalışan rehber öğretmenin ise, 0-5 yıl kıdeme sahiptir. Devlet okullarındaki rehber öğretmenlerin özel okullarda çalışan rehber öğretmenlere göre daha kıdemli olduğu söylenebilir.

3.2.1.3. Branş Öğretmenleri

Araştırma kapsamında Antalya merkez de MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullarda görev yapmakta olan 33 branş öğretmenine ulaşılmıştır. Branş öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımları şu şekildedir:

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerin %42.4'ü erkek, %57.6'sı kadın, %3'ü önlisans-lisans tamamlama mezunu, %87.9'u lisans mezunu ve %6.1'i lisansüstü eğitim mezunudur.

Araştırmacıya katılan branş öğretmenlerinin kıdem ve branşlarına göre dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmektedir.

Tablo 3.2.1.4. Branş Öğretmenlerinin Kıdeme Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	f	%
0-5	1	3
6-10	6	18.2
11-15	10	30.3
16-20	9	27.3
21 ve Üstü	7	21.2
Toplam	33	100

Tablo 3.2.1.5. Branş Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Dağılımı

	f	%
Din Kültürü ve Ahlak Bil.	2	6
Fen ve Teknoloji	9	27.3
İngilizce	3	9.1
Matematik	6	18.2
Sosyal Bilgiler	6	18.2
Türkçe	7	21.2
Toplam	33	100

Branş öğretmenlerinin %78.8'i 10 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler. Ayrıca araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin %75.8'i, sınıf rehber öğretmenliği görevleri de bulunmaktadır.

3.2.1.4. Öğrenci Velileri

Araştırma kapsamında Antalya merkezde MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullarda öğrenim görmekte olan 143 8. sınıf öğrenci velisine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin; %32.9'u erkek, %67.1'i kadındır.

3.2.1.5. Öğrenciler

Araştırma kapsamında Antalya merkez de MEB'e bağlı resmi ve özel ortaokullarda öğrenim görmekte olan okullardan merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan sıralama da alt, orta ve üst grupta bulunan ortaokullardan rastgele seçilen birer okulda okuyan 8. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Ulaşılan toplam 190 öğrencinin %49.5'i erkek, %50.5'u kız öğrencidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama sürecinde, MEB (2010) "Seviye Belirleme Sınavı Değerlendirmesi" araştırmasında kullanılan veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. MEB (2010), araçların geliştirilmesi sürecinde, belirlenen kapsam dâhilinde soru ve madde havuzu hazırlanması, her bir katılımcı gruba yönelik 200-370 arasında soru ve maddeden oluşan madde havuzları oluşturmuştur. Danışman ve uzman görüşleri doğrultusunda bu madde ve sorular arasından her bir katılımcı gruba yönelik olarak 70-190 arasında soru ve madde içeren ön veri toplama araçları hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama araçlarının pilot uygulamasını, Ankara İli sınırlarında bulunan 19 ilköğretim okulunda 880 katılımcı ile yürütmüştür. Pilot uygulama sonrası yapılan analiz ve düzenlemelerle araştırmadaki her bir katılımcı gruba yönelik 50-130 madde ve soru içeren nihai veri toplama araçlarını hazır hale getirmişlerdir.

Aracın LGS'ye uyarlama sürecinde, bir ölçme uzmanı, bataryaların uygulanacağı 3 branş, 1 rehber öğretmen, 1 yönetici, 1 öğrenci ve 1 velinin görüşleri alınarak, yönetici bataryası 26 madde, rehber öğretmen bataryası 19 madde, öğretmen bataryası 23 madde, veli bataryası 28 madde ve öğrenci bataryası 26 madde olarak güncellenmiştir.

Bataryaların güvenilirlik çalışması sürecinde ölçme uzmanları Doç. Dr. Bayram BIÇAK, Dr. Öğrt. Üyesi Hakan KOĞAR ve Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa KILINÇ'ın görüşlerine başvurulmuş, kullanılan bataryalardaki maddelerin gruplandırılmayacağına ve toplam puan alınamayacağına karar verilmiş, güvenilirlik için uzmanların görüşleri yeterli görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması Süreci

Araştırma kapsamında hazırlanan veri toplama araçlarının uygulaması 2018 yılı Mayıs ve Haziran ayları içerisinde merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan sıralamada alt, orta ve üst grupta yer alan okullarda yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında örneklemden toplanan verilerin analizinde nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel verilerin ağırlıklı çoğunluğu yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik olarak hazırlanan veri toplama araçlarından elde edilmiştir. Katılımcıların LGS ile ilgili görüşlerini belirlemek için yüzde (%), frekans (f) dağılımları, aritmetik ortalamaları (\bar{X}), t-Testi, Mann-Whitney U Testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testleri kullanılmıştır.

Nitel veriler kısmında katılımcıların LGS ve LGS'ye alternatif olacak yöntemler ile ilgili görüş ve önerilerinin neler olduğunun belirlenmesini amaçlayan bölümde yüzde (%), frekans (f) dağılımları kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde tematik yaklaşımla belirlenmiş araştırma alt boyutlarında, veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizleri ile ulaşılan bulgular açıklanmaktadır.

4.1. Okul Başarısında Veli Özelliklerinin Etkisi

Tablo 4.1.1. Öğrenci Velilerinin Mezuniyet Durumlarına Göre Dağılımı

	f	%
İlkokul terk	1	7
İlkokul	26	18.2
Ortaokul	14	9.8
Lise	30	21
Ön Lisans	8	5.6
Lisans	50	35
Yüksek Lisans	7	4.9
Doktora	7	4.9
Toplam	143	100

Tablo 4.1.2. Ailelerin Aylık Ortalama Gelirleri

	f	%
500 ve Altı	1	0.7
501-1000	10	7
1001-2000	32	22.4
2001-5000	48	33.6
5001 ve Üstü	51	35.7
Toplam	142	100

Tablo 4.1.3. Ailelerin LGS'ye Yönelik Aylık Ortalama Eğitim Harcamaları

	f	%
0-100	64	44.8
101-250	16	11.2
251-500	25	17.5
501-1000	20	14
1001 ve Üstü	18	12.6
Toplam	143	100

Mezuniyet durumlarına göre lisans (%35) mezunlarının diğerlerinden sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Ailelerin %35.7'sinin 5000 TL ve üzeri aylık geliri vardır. Ailelerin büyük çoğunluğu (%87.4), aylık ortalama 1000 TL'ye kadar LGS'ye yönelik eğitim harcaması yapmaktadır. Ailelerin genel olarak ortalama aylık gelirleri 2001 TL ile 5000 TL arasındadır.

Tablo 4.1.4. Ailenin Aylık Geliri ve Devlet Okulları Başarı Sırası Arasındaki Korelasyon

		Kurum_Başarı_Sırası	Ailenizin aylık ortalama geliri (TL olarak)	
Spearman's rho	Kurum_Başarı_Sırası	Korelasyon Katsayısı	1.000	.508**
		Sig. (çift yönlü)	.	.000
		N	102	102
	Ailenizin aylık ortalama geliri (TL olarak)	Korelasyon Katsayısı	.508**	1.000
		Sig. (çift yönlü)	.000	.
		N	102	102

** Korelasyon katsayısı 0.01 düzeyinde anlamlı. * Korelasyon katsayısı 0.05 düzeyinde anlamlı.

Tablo 4.1.4.'ün incelenmesinden devlet okulları başarı sırası ile ailelerin gelir durumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=.508$, $p=.000$. Buna göre ailelerin gelir durumu arttıkça okulun merkezi sınavlarda göstermiş olduğu başarı sıralamasının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.26$) dikkate alındığında, başarı sıralamasındaki toplam varyansın (değişkenliğin) %26'sı ailelerin gelirinden kaynaklandığı söylenebilir.

Merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan sıralama da alt ve üst gruplarda bulunan devlet okullarında okuyan 8.sınıf velilerinin aylık gelirleri sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım göstermediği için non-parametrik test olan mann-whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda alt ve üst grup devlet okullarında okuyan 8. sınıf öğrencilerinin ailelerinin geliri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, $U=234$, $p=.000$. Buna göre, sıralamada üst grupta yer alan ortaokulda okuyan öğrencilerin ailelerinin aylık gelir sıra ortalamasının (49.57), sıralama da alt grupta yer alan ortaokulda okuyan ailelerin aylık gelir sıra ortalamasından (24.08) yüksek olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.1.5. Devlet Okulların Başarı Sırası ve Velilerin Eğitim Durumu Arasındaki Korelasyon

		Kurum_Başarı_Sırası	Velinin Eğitim Durumu
Spearman's rho	Kurum_Başarı_Sırası	Korelasyon Katsayısı	1,000
		Sig. (çift yönlü)	.
		N	102
	Velinin Eğitim Durumu	Korelasyon Katsayısı	.664**
		Sig. (çift yönlü)	.000
		N	102

** Korelasyon katsayısı 0.01 düzeyinde anlamlı. * Korelasyon katsayısı 0.05 düzeyinde anlamlı.

Tablo 4.1.5. 'in incelenmesinden devlet okulları başarı sırası ile ailelerin eğitim durumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=.664$, $p=.000$. Buna göre, ailelerin eğitim durumu arttıkça okulun merkezi sınavlarda göstermiş olduğu başarı sıralamasının da arttığı söylenebilir. Determinasyon katsayısı ($r^2 = 0.44$) dikkate

alındığında, başarı sıralamasındaki toplam varyansın (değişkenliğin) % 44'ü ailelerin eğitim durumundan kaynaklandığı söylenebilir.

4.2. LGS Hazırlıkta Okul Dışı Faaliyetler

Bu bölümde araştırma boyutlarından biri olan LGS' nin mali açıdan etkileri boyutunda okul dışı faaliyetlerin yeri ve bu faaliyetlere katılma gerekçelerine yönelik bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Okul Dışı Kaynaklara Yönelim Durumu

Araştırmaya katılan yönetici, rehber öğretmen, branş öğretmeni ve velilere ortaöğretim okullarına öğrenci seçme ve yerleştirmek için LGS'ye geçilmesinin amaçlarından okul dışı kaynaklara yönelimi azaltacak olmasının gerçekleşme durumu sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 4.2.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.1. Okul Dışı Kaynaklara Yönelimin Azalması

	Yönetici		Rehber Öğretmen		Öğretmen		Veli	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tamamen	-	-	-	-	2	5.7	11	7.7
Büyük Ölçüde	-	-	-	-	4	11.4	12	8.4
Kısmen	3	37.5	3	42.9	11	31.4	22	15.4
Çok Az	2	25	-	-	7	20	19	13.3
Hiç	3	37.5	4	57.1	9	25.7	74	51.7
Toplam	8	100	7	100	33	94.2	138	96.5

LGS'nin açıklanan amaçlarından birisi de öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelimini azaltacak olmasıydı. Araştırmaya katılan yöneticilerin %37.5, rehber öğretmenlerin %57.1'i, branş öğretmenlerinin %25.7'si ve velilerin %51.7'si LGS'nin öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelimini "Hiç" azaltmadığını belirtmişlerdir. Okul dışı kaynaklara yönelimi "tamamen" azalttı diyenlerin oranı ise branş öğretmenlerinde %5.7, velilerde %7.7 iken yönetici ve rehber öğretmenlerden hiçbiri tamamen azalttığını düşünmemektedir.

Araştırmaya katılan velilere, "çocuklarının LGS'ye hazırlık amacıyla okulda verilen eğitimin yanı sıra yararlanılan okul dışı kaynaklara katılım durumu" sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 4.2.2.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.2.2. Çocukların Okul Dışı Kaynaklara Yönelim Durumu

	Düzenli Olarak Özel Ders Alıyor		Düzenli Değil Fakat Zaman Zaman Özel Ders Alıyor		Okulda Açılan DYK/Etüt katılıyor		Özel Etüt Merkezine Gidiyor		Diğer	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Alt Grup Okulu	3	9.1	2	6.1	23	69.7	1	3	2
Orta Grup Okulu	3	11.5	5	19.2	16	61.5	6	23.1	3	11.5
Üst Grup Okulu	12	27.9	8	18.6	31	72.1	5	11.6	2	4.7
Özel Okul	8	19.5	7	17.1	33	80.5	2	4.9	1	2.4

*Katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebilmişlerdir.

LGS'ye hazırlıkta genel olarak öğrenciler devlet okullarında ücretsiz olarak verilen Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), özel okullarda ise ders sonrası verilen Etüt'e katılmaktadırlar. Merkezi sınav sonuçlarına göre yapılan sıralama da alt ve orta grupta bulunan okullarda seçeneklerde bulunan diğer seçeneği de ikinci en çok işaretlenen seçenek olmuştur. Bu seçenekte öğrenciler ifadelerinde evde kendilerinin ders çalıştığını belirtmişlerdir. Özel ders alanların sayısına baktığımızda okulların merkezi sınavlarda göstermiş oldukları başarı sırası arttıkça özel ders alan öğrenci sayısı da arttığı da söylenebilir.

Velilere ve öğrencilere "Sizce, LGS'ye hazırlık amacıyla okulda verilen eğitimin yanı sıra, Özel Ders, DYK ve Etüt gibi diğer desteklere başvurulmasında ve ihtiyaç duyulmasında aşağıdaki durumlar ne derece önemli bir rol oynamaktadır?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 4.2.3. ve Tablo 4.2.4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2.3. Velilere Göre Okul Dışı Kaynaklara Yönelme Nedenleri

	Okulda verilen eğitimin LGS'de başarılı olmak için yetersiz olması		Okulun LGS sürecinde ilgisiz olması		Çocuğumun düzenli ders çalışmasını sağlamak		Çocuğumun LGS'ye nasıl çalışacağını bilmiyor olması		Çocuğumun okul dışında kalan zamanını LGS için değerlendirmesi		Çocuğumun öğrenme eksiklerinin fazla olması	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tamamen	10	7	5	3.5	36	25.2	11	7.7	25	17.5	3	2.1
Büyük Ölçüde	16	11.2	11	7.7	40	28	22	15.4	32	22.4	12	8.4
Kısmen	40	28	22	15.4	33	23.1	35	24.5	33	23.1	34	23.8
Çok Az	21	14.7	22	15.4	5	3.5	21	14.7	11	7.7	37	25.9
Hiç	32	22.4	57	39.9	10	7	29	20.3	16	11.2	33	23.1

Velilere göre, çocuklarını LGS'ye hazırlanmak amacıyla okul dışı kaynaklara yönlendirmelerinin nedeni olarak, %53.2 ile "Çocuğumun düzenli ders çalışmasını sağlamak", %39.9 ile "Çocuğumun okul dışında kalan zamanını LGS için değerlendirmesi", %23.1 ile "Çocuğumun LGS'ye nasıl çalışacağını bilmiyor olması", %18.2 ile "Okulda verilen eğitimin LGS'de başarılı olmak için yetersiz olması", %11.2 ile "Okulun LGS

sürecinde ilgisiz olması” ve %10.5 ile “Çocuğumun öğrenme eksiklerinin fazla olması” gibi nedenlere büyük ölçüde ya da tamamen bağladıkları söylenebilir.

Tablo 4.2.4. Öğrencilere Göre Okul Dışı Kaynaklara Yönelme Nedenleri

	Okulda verilen eğitimin LGS’de başarılı olmak için yetersiz olması		Okulun LGS sürecinde ilgisiz olması		Okulda derslerin LGS’ye uygun olarak işlenmiyor olması		Düzenli ders çalışmaya duyduğum ihtiyaç		LGS’ye nasıl çalışacağımı bilmiyorum olmam		Ailemin okul dışında kalan zamanımı LGS için değerlendirmemi istemesi		Derslerde öğrenme eksikliğimin fazla olması	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tamamen	44	23.2	14	7.4	23	12.1	60	31.6	49	25.8	41	21.6	25	13.2
Büyük Ölçüde	28	14.7	14	7.4	12	6.3	37	19.5	25	13.2	36	18.9	23	12.1
Kısmen	55	28.9	26	13.7	25	13.2	45	23.7	45	23.7	43	22.6	45	23.7
Çok Az	24	12.6	36	18.9	28	14.7	21	11.1	24	12.6	22	11.6	46	24.2
Hiç	29	15.3	90	47.4	90	47.4	15	7.9	37	19.5	37	19.5	39	20.5

Öğrenciler, LGS’ye hazırlık için okul dışı kaynaklara yönelme sebeplerini, %37.9 ile “Okulda verilen eğitimin LGS’de başarılı olmak için yetersiz olması”, %14.8 ile “Okulun LGS sürecinde ilgisiz olması”, %18.4 ile “Okulda derslerin LGS’ye uygun olarak işlenmiyor olması”, %51.1 ile “Düzenli ders çalışmaya duyduğum ihtiyaç”, %39 ile “LGS’ye nasıl çalışacağımı bilmiyorum olmam”, %40.5 ile “Ailemin okul dışında kalan zamanımı LGS için değerlendirmemi istemesi” ve %25.3 ile “Derslerde öğrenme eksikliğimin fazla olması” olarak ifade etmiştir.

Tablo 4.2.5. Yöneticilere Göre Okul Dışı Kaynaklara Yönelme Nedenleri

	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okulda verilen eğitimin LGS’de başarılı olmak için yetersiz olmasının düşünülmesi	-	-	4	50	3	37.5	1	12.5	-	-
Okulun LGS sürecinde ilgisiz olması	-	-	1	12.5	2	25	4	50	1	12.5
Okulda öğretmenlerin LGS’ye ilgisiz olması	-	-	1	12.5	1	12.5	4	50	2	25
Okul ortam ve imkânlarının LGS’ye hazırlık için uygun olmaması	-	-	1	12.5	3	37.5	2	25	2	25
Merkezi yerleştirme sınavlarının dolaylı olarak bunu zorlaması	1	12.5	4	50	2	25	1	12.5	-	-

Tablo devam ediyor.

Sosyal çevrenin etkisi	1	12.5	4	50	3	37.5	-	-	-	-
Çocukların LGS'ye nasıl çalışacaklarını bilmiyor olmaları	1	12.5	3	37.5	4	50	-	-	-	-
Ailelerin, çocuklarının okul dışında kalan zamanlarını LGS için değerlendirmelerini istemeleri	1	12.5	4	50	3	37.5	-	-	-	-
Çocukların öğrenme eksiklerinin fazla olması	-	-	3	37.5	5	62.5	-	-	-	-
Öğrencilerin özgüven eksiklikleri	-	-	4	50	4	50	-	-	-	-
Okul ortam ve imkânlarının LGS'ye hazırlık için uygun olmaması	-	-	1	12.5	3	37.5	2	25	2	25
Merkezi yerleştirme sınavlarının dolaylı olarak bunu zorlaması	1	12.5	4	50	2	25	1	12.5	-	-

Yöneticiler, LGS'ye hazırlık için okul dışı kaynaklara yönelme sebebi olarak en çok “Okulda verilen eğitimin LGS’de başarılı olmak için yetersiz olacağının düşünülmesi”, “Merkezi yerleştirme sınavlarının dolaylı olarak bunu zorlaması”, “Sosyal çevrenin etkisi”, “Çocukların LGS’ye nasıl çalışacaklarını bilmiyor olmaları”, “Ailelerin, çocuklarının okul dışında kalan zamanlarını LGS için değerlendirmelerini istemeleri” ve “Çocukların öğrenme eksiklerinin fazla olması” olarak belirtmişlerdir.

Tablo 4.2.6. Rehber Öğretmenlere Göre Okul Dışı Kaynaklara Yönelme Nedenleri

	Tamamen		Büyük Ölçüde		Kısmen		Çok Az		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Ailenin istek ve beklentileri	1	14.3	6	85.7	-	-	-	-	-	-
Arkadaşlarından etkilenme	-	-	2	28.6	3	42.9	2	28.6	-	-
Öğretmenlerin yönlendirmesi	-	-	-	-	1	14.3	4	57.1	2	28.6
Öğrencilerin, destek almadan başarılı olamayacaklarına inanmaları	-	-	4	57.1	3	42.9	-	-	-	-
Öğrencilerin okulda verilen eğitimi LGS’de başarılı olabilmek için yetersiz görmeleri	-	-	3	42.9	3	42.9	1	14.3	-	-
Öğrencilerin okulda az ilgi görmeleri	-	-	-	-	1	14.3	4	57.1	2	28.6
Çocukların LGS'ye nasıl çalışacaklarını bilmiyor olmaları	-	-	1	14.3	3	42.9	3	42.9	-	-

Rehber öğretmenler, LGS'ye hazırlık için okul dışı kaynaklara yönelme sebebi olarak en çok “Ailenin istek ve beklentileri”, “Arkadaşlarından etkilenme”, “Öğrencilerin, destek

almadan başarılı olamayacaklarına inanmaları” ve “Öğrencilerin okulda verilen eğitimi LGS’de başarılı olabilmek için yetersiz görmeleri” nin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

4.3. LGS’nin Öğrencilerin, Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Ailelerin Sınav Stresleri Üzerine Etkisi

Araştırmaya katılan yöneticilere, velilere ve öğretmenlere LGS’nin amaçlarından biri olarak belirtilen sınav streslerini azaltacağına yönelik düşünceleri sorulmuştur.

Tablo 4.3.1. LGS’nin Yöneticilerin, Öğretmenlerin ve Ailelerin Sınav Streslerini Azaltması

	Yönetici		Öğretmen		Veli	
	f	%	f	%	f	%
Tamamen	-	-	-	-	11	7.7
Büyük Ölçüde	-	-	2	6.1	7	4.9
Kısmen	1	12.5	15	45.5	23	16.1
Çok Az	3	37.7	8	24.2	22	15.4
Hiç	4	50	8	24.2	76	53.1
Toplam	8	100	33	100	139	91.2

Araştırmaya katılan velilerin %53.1’i, yöneticilerin %50’si LGS’nin sınav stresleri düzeylerinde herhangi bir değişiklik oluşturmadığını ifade ederken, öğretmenlerin %45.5’i LGS’nin sınav streslerini kısmen azalttığını ifade etmiştir.

Veli ve öğretmenlerin LGS’nin sınav stresini azaltmaya yönelik etkisinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla veriler normal dağılım göstermediği için non parametrik test olan mann-whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda veli ve öğretmenlerin LGS’nin sınav stresini azaltmasına yönelik etkisinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir, $U=1696$, $p=.007$. Buna göre velilerin LGS’nin sınav stresini azaltmaya yönelik etkisinin sıra ortalamasının (93.14), öğretmenlerin LGS’nin sınav stresini azaltmaya yönelik etkisinin sıra ortalamasından (68.38) yüksek olduğu ifade edilebilir. Bir başka ifade ile velilerde, öğretmenlere göre LGS’nin sınav stresini azaltmaya etkisinin olmadığı görüşünün daha etkin olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilere, LGS ile birlikte stres düzeylerinin nasıl değişim gösterdiği sorulmuştur.

Tablo 4.3.2. Öğrencilerin Stres Düzeyleri

	Alt Grup		Orta Grup		Üst Grup		Özel Okul	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Arttı	24	49	27	54	23	54.8	23	46.9
Kısmen Arttı	14	28.6	16	32	14	33.3	17	34.7
Değişmedi	9	18.4	7	14	5	11.9	8	16.3
Kısmen Azaldı	1	2	-	-	-	-	1	2
Çok Azaldı	1	2	-	-	-	-	-	-
Toplam	49	100	50	100	42	100	49	100

LGS ile birlikte çocuklarının öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı sıralamasına göre; alt grupta bulunan okulun araştırmaya katılan öğrencilerin %77.6'sı stres düzeylerinin arttığını, orta grupta bulunan okulun araştırmaya katılan öğrencilerinin %86'sı stres düzeylerinin arttığını, üst grupta bulunan okulun araştırmaya katılan öğrencilerin %88.1'i de stres düzeylerinin arttığını, özel okuldan araştırmaya katılan öğrencilerinin % 81.6'sı da stres düzeylerinin arttığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin LGS nedeniyle ortaya çıkan stres düzeyleri, öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı seviyelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramak amacıyla bu soruya ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.3.2.a.'da verilmiştir.

Tablo 4.3.2.a. LGS Nedeniyle Stres Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

Okul Türü	N	\bar{X}	SS
Alt Grup	49	1.80	.96
Orta Grup	50	1.60	.73
Üst Grup	42	1.57	.70
Özel Okul	49	1.74	.81
Toplam	190	1.68	.81

Öğrencilerin LGS nedeniyle ortaya çıkan stres düzeyleri, öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı seviyelerine göre ne düzeyde farklılaştığına yanıt aramak amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.3.2.b.'de sunulmuştur.

Tablo 4.3.2.b. Öğrencilerin Stres Düzeylerinin Okullarına Göre Anova sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1,620	3	,540	,825	,482
Gruplarıçi	121,796	186	,655		
Toplam	123,416	189			

Analiz sonuçları, öğrencilerin LGS nedeniyle stres düzeyleri arasındaki öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı seviyelerine göre anlamlı bir fark

olmadığını göstermektedir, $F(3,186)=.825$, $p=.482$. Başka bir deyişle, öğrencilerin LGS nedeniyle stres düzeylerinde beklenen azalmanın olmadığı, aksine stres düzeylerinin arttığı ve okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı seviyelerine göre stres düzeylerindeki anlamlı bir değişim olmadığı gözlenmiştir.

4.4. LGS'nin Öğrenci ve Velilerin Psikolojik Durumları Üzerine Etkisi

4.4.1. Öğrenci Üzerine Etkisi

Araştırmaya katılan öğrencilere LGS'nin psikolojileri üzerine etkileri sorulmuştur. Araştırma sonundaki veriler Tablo 4.4.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 4.4.1. Öğrencilerin Psikolojileri Üzerine Etkisi

	Başarısız olma Kaygım		Yorgunluk Hissim		Uyku Problemlerim		Ailemi Hayal Kırıklığına Uğratma Yönündeki Korkularım		Ailemin Ders Çalışmam Yönündeki Baskısı	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Arttı	90	47.4	71	37.4	44	23.2	87	45.8	45	23.7
Kısmen Arttı	63	33.2	56	29.5	42	22.1	61	32.1	52	27.4
Değişmedi	24	12.6	57	30.0	94	49.5	34	17.9	83	43.7
Kısmen Azaldı	11	5.8	5	2.6	6	3.2	4	2.1	1	0.5
Çok Azaldı	2	1.1	-	-	2	1.1	3	1.6	4	2.1
Toplam	190	100	190	100	190	100	190	100	190	100

Sınav sisteminin değişmesi ile birlikte araştırmaya katılan öğrencilerin, %80.6'sı "Başarısız Olma Kaygı"larının arttığını, %66.9'u "Yorgunluk Hissi"nin arttığını, %45.3'ü "Uyku Problemleri" nin arttığını, %77.9'u "ailelerini hayal kırıklığına uğratma yönündeki korkularının" arttığını, %51.1'i "ailesinin ders çalışma yönündeki baskısının" arttığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin yanıtlardan da anlaşılacağı üzere LGS'nin TEOG'un öğrenciler üzerinde oluşturduğu psikolojik etkileri ortadan kaldıracak hedefine ulaşamadığını söylenebilir.

4.4.2. Veliler Üzerine Etkisi

Tablo 4.4.2. Aile Stres ve Gerginlik Düzeyi

	Alt Grup		Orta Grup		Üst Grup		Özel Okul	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Arttı	2	6.1	3	11.5	7	16.3	5	12.2
Kısmen Arttı	4	12.1	8	30.8	15	34.9	16	39.0
Değişmedi	15	45.5	10	38.5	16	37.2	18	43.9
Kısmen Azaldı	2	6.1	5	19.2	2	4.7	1	2.4
Çok Azaldı	7	21.2	-	-	1	2.3	1	2.4
Toplam	30	91.0	26	100.0	41	95.4	41	99.9

LGS ile birlikte çocuklarının öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı sıralamasına göre; alt grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 45.5'i aile içi stres ve gerginliklerinin değişmediğini, orta grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 42.3'ü de aile içi stres ve gerginliklerinin arttığını, üst grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 51.2'si de aile içi stres ve gerginliklerinin arttığını, özel okuldan araştırmaya katılan velilerinin % 51.2'si de aile içi stres ve gerginliklerinin arttığını ifade etmiştir.

Velilerin LGS ile birlikte aile içi stres ve gerginlik durumları, öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı seviyelerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır? sorusuna yanıt aramak amacıyla bu soruya ilişkin ait betimsel istatistikler Tablo4.4.2.a.'da verilmiştir.

Tablo 4.4.2.a. Aile içi stres ve gerginlik Puanlarının Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Alt Grup	30	2.73	1.17
Orta Grup	26	3.35	.94
Üst Grup	41	3.61	.92
Özel Okul	40	3.63	.74
Toplam	137	3.37	.99

Velilerin LGS ile birlikte aile içi stres ve gerginlik durumları, öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı seviyelerine göre ne düzeyde farklılaştığına yanıt aramak amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.4.2.b. verilmiştir.

Tablo 4.4.2.b. Velilerin LGS ile birlikte Aile içi Stres ve Gerginlik Puanlarının Çocuklarının Okullarına göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	17.132	3	5.711	6.498	.000	Üst Grup- Alt Grup, Özel
Gruplar İçi	116.882	133	.879			Okul- Alt Grup
Toplam	134.015	136				

Analiz sonuçları, velilerin aile içi stres ve gerginlik düzeyleri arasında öğrencilerin okudukları okulların başarı sıralamasına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. $F(3,133)=6.50$, $p=.000$. Başka bir deyişle, velilerin aile içi stres ve gerginlikleri, çocuklarının okudukları okulların başarı durumuna göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplararası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre LGS'ye geçilmesi ile birlikte üst grupta yer alan okul velilerinin ($\bar{X}=3.61$) ve özel okul velilerinin ($\bar{X}=3.63$) aile içi stres ve gerginlikleri artış gösterirken, alt gruptaki okul velilerinin ($\bar{X}=2.73$) aile içi stres ve gerginliklerinde kısmen azalma olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.4.3. Velilerin Çocuklarının Eğitimi ile Kaygı Düzeyleri

	Alt Grup		Orta Grup		Üst Grup		Özel Okul	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Arttı	9	27.3	5	19.2	18	41.9	14	34.1
Kısmen Arttı	8	24.2	8	30.8	11	25.6	11	26.8
Değişmedi	8	24.2	9	34.6	8	18.6	11	26.8
Kısmen Azaldı	2	6.1	2	7.7	2	4.7	2	4.9
Çok Azaldı	4	12.1	2	7.7	1	2.3	3	7.3
Toplam	31	93.9	26	100	40	93.1	41	100

LGS ile birlikte çocuklarının öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı sıralamasına göre; alt grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 51.5'i çocuklarının eğitimi ile ilgili kaygılarının arttığını, orta grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 50'si çocuklarının eğitimi ile ilgili kaygılarının arttığını, üst grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 67.5'i de çocuklarının eğitimi ile ilgili kaygılarının arttığını, özel okuldaki araştırmaya katılan velilerinin % 60.9'u da çocuklarının eğitimi ile ilgili kaygılarının arttığını ifade etmiştir.

Tablo 4.4.4. Velilere Göre LGS'nin Çocuklarının Ruh Sağlığına Etki Düzeyi

	Alt Grup		Orta Grup		Üst Grup		Özel Okul	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Olumlu	5	15.2	1	3.8	5	11.6	-	-
Kısmen Olumlu	4	12.1	4	15.4	5	11.6	2	4.9
Ne Olumlu Ne Olumsuz	7	21.2	3	11.5	8	18.6	14	34.1
Kısmen Olumsuz	8	24.2	6	23.1	14	32.6	11	26.8
Çok Olumsuz	9	27.3	12	46.2	11	25.6	13	31.7
Toplam	33	100.0	26	100.0	43	100.0	40	97.5

Çocuklarının öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı sıralamasına göre; alt grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 51.5'i, orta grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 69.3'ü, üst grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 58.2'si, özel okuldaki araştırmaya katılan velilerinin % 58.5'i LGS ile birlikte çocuklarının ruh sağlığının olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir.

Velilere göre LGS'nin öğrencilerin ruh sağlığına etkisi, okudukları okullara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.4.4.a.' da verilmiştir.

Tablo 4.4.4.a. Velilerin LGS'nin Çocuklarının Ruh Sağlığına Etkisine Ait Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{X}	SS
Alt Grup	33	3.37	1.41
Orta Grup	26	3.92	1.26
Üst Grup	43	3.49	1.32
Özel Okul	41	4.00	1.22
Toplam	143	3.69	1.32

Velilerin LGS'nin çocuklarının ruh sağlığı üzerine etki düzeylerinin çocuklarının öğrenim gördüğü okula göre ne düzeyde farklılaştığına yanıt aramak amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.4.4.b.'de sunulmuştur.

Tablo 4.4.4.b. Çocuklarının Öğrenim Gördüğü Okul Başarı Düzeyleri İle Velilerin LGS'nin Çocuklarının Ruh Sağlığına Etkisinin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	10,612	3	3,537	2,082	,105
Gruplar İçi	236,227	139	1,699		
Toplam	246,839	142			

Analiz sonuçları, velilerin çocuklarının buldukları okula göre, LGS'nin çocuklarının ruh sağlığı üzerindeki etki düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. $F(3,139)=2.082$, $p=.105$. Başka bir deyişle veliler, çocukları hangi başarı seviyesindeki okulda okurlarsa okusun, LGS'nin çocuklarının ruh sağlığına etkisinin olumsuz olduğunu ifade etmiştir.

4.5. LGS'nin Öğrenci ve Velilerin Sosyal Yaşantıları Üzerine Etkisi

Araştırmaya katılan yöneticilere, rehber öğretmenlere ve branş öğretmenlerine LGS'nin amaçlarından biri olarak belirtilen öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımını arttıracığına yönelik düşünceleri sorulmuştur.

Tablo 4.5.1. LGS'nin Yönetici, Rehber Öğretmen ve Branş Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Sosyal Etkinliklere Katılımını Arttırması

	Yönetici		Rehber Öğretmen		Branş Öğretmenleri	
	f	%	f	%	f	%
Büyük Ölçüde	2	25	-	-	7	21.2
Kısmen	2	25	-	-	7	21.2
Çok Az	-	-	5	71.4	10	30.3
Hiç	4	50	2	28.6	9	27.3
Toplam	8	100.0	7	100.0	33	100.0

Araştırmaya katılan yöneticilerin %50'si hiç arttırmayacağını, %25'i kısmen arttıracığını, %25'i de büyük ölçüde arttıracığını ifade ederken, rehber öğretmenlerin %71.4'ü çok az arttıracığını, %28.6'sı hiç arttırmayacağını, branş öğretmenlerin ise %21.2'si büyük ölçüde arttıracığını, %21.2'si kısmen arttıracığını, %30.3'ü çok az arttıracığını ifade ederken, %27.3'ü hiç arttırmayacağını belirtmişlerdir. Verilen cevaplara bakıldığında LGS'nin amaçlarından olan öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımı arttıracığına yönelik amacının gerçekleşmediği söylenebilir.

Tablo 4.5.2. Öğrencilerin Sosyal Yaşantıları Üzerine Etki Düzeyleri

	Evde daha fazla zaman geçirmeye başladım		Hayatım ders çalışmaya odaklı hale geldi		Hayatım ev-okul-dershane (ya da etüt/özel ders) arasında geçiyor		Sosyal etkinliklere (sinema, tiyatro, eğlence, vb.) daha az zaman ayırıyorum		Okulda sosyal kulüp ya da etkinliklere daha az katılıyorum		Ailemle (anne, baba, kardeş, vb.) daha az zaman geçirir oldum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tamamen	44	23.2	32	16.8	36	18.9	41	21.6	43	22.6	28	14.7
Büyük Ölçüde	60	31.6	47	24.7	36	18.9	36	18.9	18	9.5	30	15.8
Kısmen	57	30.0	63	33.2	51	26.8	51	26.8	47	24.7	63	33.2
Çok Az	8	4.2	23	12.1	20	10.5	30	15.8	22	11.6	26	13.7
Hiç	17	8.9	22	11.6	46	24.2	32	16.8	59	31.1	43	22.6
Toplam	190	100.0	190	100.0	190	100.0	190	100.0	190	100.0	190	100.0

LGS'nin öğrencilerin sosyal yaşantılarına etkisini tespit etmek amacıyla sorulan sorulara araştırmaya katılan öğrencilerin; %53.8'i "LGS ile birlikte evde daha çok zaman geçirmeye başladıklarını", %41.5'i "LGS ile birlikte hayatlarının ders çalışma odaklı hale geldiğini", %37.8'i "LGS ile birlikte hayatlarının ev-okul-dershane (ya da etüt/özel ders) arasında geçtiğini", %40.5'i "LGS ile birlikte sosyal etkinliklere (sinema, tiyatro, eğlence, vb.) daha az zaman ayırdığını", %32.1'i "LGS ile birlikte okulda sosyal kulüp ya da etkinliklere daha az katıldığını", %30.5'i "LGS ile birlikte ailemle (anne, baba, kardeş, vb.) daha az zaman geçirir olduğunu" ifade etmiştir.

Sonuçlar LGS'nin öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımını arttıracığı öngörüsünün gerçekte yer bulmadığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu LGS ile birlikte bu tarz faaliyetlere katılımlarının azaldığını ifade etmiştir.

Tablo 4.5.3. Velilerin Sosyal Yaşantıları Üzerine Etki Düzeyleri

	Evde birlikte zaman geçirmek		Birlikte akşam yemeği yemek		Birlikte sinemaya, tiyatroya gitmek		Birlikte geziye, tatile gitmek		Birlikte televizyon izlemek		Hafta sonları çeşitli etkinlikler yapmak	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Etkilemez	25	17.5	86	60.1	43	30.1	28	19.6	36	25.2	26	18.2
Bazen Etkiler	68	47.6	29	20.3	53	37.1	48	33.6	52	36.4	65	45.5
Çoğu Zaman Etkiler	44	30.8	23	16.1	42	29.4	61	42.7	49	34.3	46	32.2
Toplam	137	95.9	138	96.5	138	96.6	137	95.9	137	95.9	137	95.9

LGS'nin ailelerin çocuklarıyla birlikte yapacakları sosyal etkinliklere etkisini tespit etmek amacıyla sorulan sorulara araştırmaya katılan velilerin; %78.4'ü "LGS'nin evde çocuklarıyla birlikte zaman geçirmelerini", %36.4'ü "LGS'nin çocuklarıyla birlikte akşam yemeği yemelerini", %66.5'i "LGS'nin çocuklarıyla birlikte sinemaya, tiyatroya gitmelerini", %40.5'i "LGS'nin çocuklarıyla birlikte geziye, tatile gitmelerini", %70.7'si "LGS'nin çocuklarıyla birlikte televizyon izlemelerini", %77.7'si "LGS'nin çocuklarıyla birlikte hafta sonları çeşitli etkinlikler yapmalarını etkileyeceğini" ifade etmiştir.

Sonuçlar LGS'nin öğrencilerde olduğu gibi velilerinde çocuklarıyla birlikte sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımını artacağı öngörüsünün gerçekte yer bulmadığını göstermektedir. Velilerin büyük çoğunluğu LGS ile birlikte bu tarz faaliyetlere birlikte katılımlarının etkileneceğini ifade etmiştir.

Tablo 4.5.4. Çocuğunuzun Sosyal Etkinliklere Katılım Oranını Artırması

	Alt Grup		Orta Grup		Üst Grup		Özel Okul	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tamamen	12	36.4	-	-	2	4.7	-	-
Büyük Ölçüde	2	6.1	4	15.4	4	9.3	1	2.4
Kısmen	8	24.2	8	30.8	6	14	4	9.8
Çok Az	3	9.1	1	3.8	8	18.6	9	22
Hiç	6	18.2	11	42.3	21	48.8	26	63.4
Toplam	31	94	24	92.3	41	95.4	40	97.6

Çocuklarının öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı sıralamasına göre; alt grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 75.8'i LGS'nin çocuklarının sosyal etkinliklere katılımını arttırdığını, orta grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 42.3'ü, üst grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin

%48.8'i, özel okuldan araştırmaya katılan velilerinin % 63.4'ü ise LGS'nin çocuklarının sosyal etkinliklere katılımını arttırmadığını ifade etmiştir.

Velilere göre LGS'nin çocuklarının sosyal etkinliklere katılımını artırma oranı, okudukları okullara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.5.4.a'da verilmiştir.

Tablo 4.5.4.a. Velilere Göre LGS'nin Çocuklarının Sosyal Etkinliklere Katılımını Arttırma Oranının Öğrenim Gördükleri Okullara Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Alt Grup	33	3.03	2.16
Orta Grup	26	4.19	1.83
Üst Grup	43	4.26	1.61
Özel Okul	41	4.61	1.05
Toplam	143	4.06	1.75

Velilerin LGS'nin çocuklarının sosyal etkinliklere katılımını artırma oranlarının, çocuklarının öğrenim gördüğü okula göre ne düzeyde farklılaştığına yanıt aramak amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.5.4.b.' de sunulmuştur.

Tablo 4.5.4.b. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyleri İle Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Oranları Arasındaki Farklılığa Ait Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	49,483	3	16,494	5,956	,001
Gruplar İçi	384,950	139	2,769		
Toplam	434,434	142			

Analiz sonuçları, LGS'nin öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımını etkileme düzeyleri arasında, öğrencilerin okudukları okullara göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. $F(3,139)=5.96$, $p=.001$. Başka bir deyişle, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılım düzeyleri, öğrencilerin öğrenim gördükleri okulum başarı düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla, varyansların homojen olmadığı durumlarda uygulanan DunnettC testi sonuçlarına göre LGS, üst grupta yer alan okulda okuyan öğrenciler ($\bar{X}=4.26$) ile özel okulda okuyan öğrencilerin ($\bar{X}=4.61$) sosyal etkinliklere katılım oranlarını etkilemezken, alt grupta yer alan okulda öğrenim gören öğrencilerin sosyal etkinliklere katılımını ($\bar{X}=3.03$) arttırdığı belirlenmiştir.

4.6. LGS'nin Aileye Getirdiği Ekonomik Yük Durumu

Tablo 4.6.1. Aile Bütçesi Üzerine Etki Düzeyi

	Alt Grup		Orta Grup		Üst Grup		Özel Okul	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Olumlu	4	12.2	1	3.8	5	11.6	1	2.4
Kısmen Olumlu	4	12.1	4	15.4	6	14	-	-
Ne Olumlu Ne Olumsuz	16	48.5	7	26.9	13	30.2	23	56.1
Kısmen Olumsuz	7	21.2	7	26.9	9	20.9	7	17.1
Çok Olumsuz	2	6.1	7	26.9	9	20.9	9	22
Toplam	33	100	26	100	42	97.6	40	97.6

Çocuklarının öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı sıralamasına göre; alt grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 24.3'ü orta grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 19.2'si, üst grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 25.6'sı, özel okuldan araştırmaya katılan velilerinin % 2.4'ü LGS'nin aile bütçeleri üzerine etkisinin olumlu olduğunu ifade etmiştir.

Velilere göre LGS'nin aile bütçesi üzerine etki oranı, okudukları okullara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.6.1.a.' da verilmiştir.

Tablo 4.6.1.a. Velilere Göre LGS'nin Aile Bütçesi Üzerine Etkisinin Öğrenim Gördükleri Okullara Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Alt Grup	33	2.97	1.05
Orta Grup	26	3.58	1.17
Üst Grup	43	3.40	1.55
Özel Okul	41	3.71	1.25
Toplam	143	3.42	1.31

Velilerin LGS'nin aile bütçesi üzerine etki oranlarının, çocuklarının öğrenim gördüğü okula göre ne düzeyde farklılaştığına yanıt aramak amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.6.1.b.'de sunulmuştur.

Tablo 4.6.1.b. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyleri İle LGS'nin Aile Bütçesine Etki Oranları Arasındaki Farklılığa Ait Anova Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	10,742	3	3,581	2,145	,097
Gruplar İçi	232,083	139	1,670		
Toplam	242,825	142			

Analiz sonuçları, LGS'nin aile bütçesine etkisinin öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdikleri başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir, $F(3,139)=2,145$, $p=.097$. Başka bir deyişle, LGS'nin aile ekonomisi üzerine etkisi öğrenim görülen okulun seviyesi ve türüne göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Velilerin, LGS ile birlikte merkezi sınavların aile bütçesine olan etkisinin değişmediği görüşünde oldukları söylenebilir.

Tablo 4.6.2. Çocuğunuz İçin Yaptığınız Eğitim Harcamalarının Azalması

	Alt Grup		Orta Grup		Üst Grup		Özel Okul	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Tamamen	4	12.1	1	3.8	2	4.7	-	-
Büyük Ölçüde	2	6.1	2	7.7	2	4.7	1	2.4
Kısmen	9	27.3	5	19.2	8	18.6	5	12.2
Çok Az	5	15.2	6	23.1	4	9.3	4	9.8
Hiç	12	36.4	10	38.5	26	60.5	30	73.2
Toplam	32	97.1	24	92.3	52	97.8	40	97.6

Çocuklarının öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdiği başarı düzeylerine göre; alt grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 36.4'ü, orta grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 38.5'i, üst grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 60.5'i, özel okuldan araştırmaya katılan velilerinin % 73.2'si LGS ile birlikte çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarının azalmadığını ifade etmişlerdir.

Velilere göre LGS ile birlikte çocukları için yaptıkları eğitim harcama oranlarının, okudukları okullara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.6.2.a.'da verilmiştir.

Tablo 4.6.2.a. Velilere Göre LGS İle Birlikte Çocukları İçin Yaptıkları Eğitim Harcama Oranlarının Öğrenim Gördükleri Okullara Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Alt Grup	33	3.76	1.66
Orta Grup	26	4.31	1.78
Üst Grup	43	4.30	1.39
Özel Okul	41	4.68	1.06
Toplam	143	4.29	1.48

Tablo 4.6.2.b. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyleri İle Velilerin Çocukları İçin Yaptıkları Eğitim Harcamalarının Azalma Oranları Arasındaki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	15,698	3	5,233	2,478	,064
Gruplar İçi	293,547	139	2,112		
Toplam	309,245	142			

Analiz sonuçları, LGS'nin velilerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdikleri başarıya göre

anlamli bir fark oluşturmadığını gstermektedir, $F(3,139)=2,478$, $p=.064$. Başka bir deyişle, LGS'nin gelmesiyle birlikte velilerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamaları öğrenim görülen okulun seviyesi ve türüne göre anlamli bir Şekilde değişmemektedir. Velilerin büyük çoğunluğunun merkezi sınavlar olduğu sürece eğitim harcamalarının azalmayacağı düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4.6.3. LGS'ye Hazırlık Amacıyla Velilerin Yapmış Olduğu Ortalama Aylık Eğitim Harcaması (zel ders, vb.)

	Alt Grup		Orta Grup		st Grup		zel Okul	
	f	%	f	%	f	%	f	%
0-100	24	72.7	6	23.1	15	34.9	19	46.3
101-250	4	12.1	7	26.9	3	7	2	4.9
251-500	4	12.1	6	23.1	9	20.9	6	14.6
501-1000	1	3	4	15.4	11	25.6	4	9.8
1001 ve st	-	-	3	11.5	5	11.6	10	24.4
Toplam	33	100	26	100	43	100	41	100

Öğrencilerin ğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gsterdiği başarı düzeylerine göre; alt grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerin % 3', orta grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerin % 26.9'u, st grupta bulunan okulun araştırmaya katılan velilerinin % 37.2'si, özel okuldan araştırmaya katılan velilerin % 36.2'si LGS'ye hazırlık amacıyla aylık 500,00 TL den fazla harcama yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Ailelerin LGS ye yönelik harcamalarının çocuklarının okudukları okulların başarı düzeyleriyle ilişkisi olup olmadığını belirlemek ve açıklamak için, değişkenler arasındaki korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Tablo 4.6.4. Devlet Okulların Başarı Sırası ve Ailelerin Aylık Eğitim Harcaması Arasındaki Korelasyon

		Okul_Başarı_Sırası	Aylık_Eğitim_Harcaması
Spearman's rho	Okul_Başarı_Sırası	Korelasyon Katsayısı	1,000
		Sig. (ift Taraflı)	.000
	Aylık_Eğitim_Harcaması	Korelasyon Katsayısı	.371**
		Sig. (ift Taraflı)	.000
		N	102

** .Korelasyon Katsayısı .01 düzeyin de anlamlıdır.

“Değişkenler sürekli bir dağılıma sahipler, ancak normal dağılım gstermiyorlarsa, iki değişken arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı kullanılır.”(Büyüköztürk Ő.)

Tablo 4.6.4.'ün incelenmesinden devlet okulları akademik seviyeleri ile ailelerin aylık eğitim harcamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=.371$, $p=.000$. Buna göre okulların akademik seviyeleri arttıkça ailelerin aylık eğitim harcamalarının da arttığı söylenebilir.

Velilere göre LGS ile birlikte çocukları için yaptıkları eğitim harcama oranlarının, okudukları okullara göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır? sorusuna ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.6.4.a.' da verilmiştir.

Tablo 4.6.4.a. Velilere Göre LGS İle Birlikte Çocukları İçin Yaptıkları Eğitim Harcama Oranlarının Öğrenim Gördükleri Okullara Ait Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{X}	SS
Alt Grup	33	1.46	.83
Orta Grup	26	2.66	1.33
Üst Grup	43	2.72	1.47
Özel Okul	41	2.61	1.70
Toplam	143	2.39	1.48

Tablo 4.6.4.b. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okul Düzeyleri İle Velilerin Çocukları İçin Yaptıkları Eğitim Harcama Oranları Arasındaki Farklılığa Ait ANOVA Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	37,372	3	12,457	6,355	,000
Gruplar İçi	272,474	139	1,960		
Toplam	309,846	142			

Analiz sonuçları, velilerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarının öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların merkezi sınavlarda gösterdikleri başarı sıralamalarına göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F(3,139)=6,355$, $p=.000$. Başka bir deyişle, velilerin çocukları için yaptıkları eğitim harcamaları öğrenim görülen okulun başarı seviyesi ve türüne göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla, varyansların homojen olmadığı durumlarda uygulanabilecek DunnettC testi sonuçlarına göre alt gruptaki okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinin eğitim harcamalarının ($\bar{X}=1.45$), orta ($\bar{X}=2.65$) ve üst ($\bar{X}=2.72$) gruptaki devlet okulunda ve özel okulda ($\bar{X}=2.61$) öğrenim gören öğrencilerin velilerinin eğitim harcamalarından daha az olduğu belirlenmiştir.

4.7. LGS'nin Okullara ve Okullarda Verilen Eğitim Üzerine Etkisi

Tablo 4.7.1. LGS'nin Okullara ve Okullarda Verilen Eğitim Üzerine Etkisi

	Okulda aldığım eğitime olan güvenim		Öğrencilerin okula verdikleri önem		Öğretmene verdikleri önem		Ders çalışmaktan hoşlanma düzeyi		Derse aktif katılımları	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Arttı	16	8.4	2	5.7	1	2.9	2	5.7	1	2.9
Kısmen Arttı	25	13.2	3	8.6	2	5.7	-	-	2	5.7
Değişmedi	99	52.1	10	28.6	8	22.9	8	22.9	11	31.4
Kısmen Azaldı	31	16.3	13	37.1	10	28.6	16	45.7	12	34.3
Çok Azaldı	18	9.5	4	11.4	11	31.4	7	20.0	7	20.0
Toplam	189	100	32	91.4	32	91.5	34	94.3	33	94.3

Araştırmaya katılan öğrencilerin %52'si LGS ile birlikte okulda aldığı eğitime olan güveninin değişmediğini, %25.8'i ise azaldığını ifade etmiştir.

Merkezi sınav sisteminin LGS olarak değişmesiyle beraber araştırmaya katılan öğretmenlerin, %48.4'ü öğrencilerin okula verdikleri önemin, %60'ı öğrencilerinin öğretmene verdikleri önemin, %65.7'si ders çalışmaktan hoşlanma düzeylerinin, %54.3'ü öğrencilerinin derse aktif katılımlarının azaldığını ifade etmişlerdir.

Tablo 4.7.2. Öğretmenlere Göre LGS'nin Başarıya, Derse ve Okula Etkileri

	Yazılı sınavlardaki başarı düzeyi		Sözlü sınavlardaki başarı düzeyi		Derse karşı ilgileri		Okulda Mutlu Olma Düzeyi	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Arttı	1	2.9	-	-	1	2.9	1	2.9
Kısmen Arttı	-	-	2	5.7	4	11.4	3	8.6
Değişmedi	14	40.0	11	31.4	7	20.0	14	40.0
Kısmen Azaldı	13	37.1	13	37.1	11	31.4	7	20.0
Çok Azaldı	5	14.3	7	20.0	9	25.7	7	20.0
Toplam	33	94.3	33	94.2	32	94	32	91.5

Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz LGS ile birlikte öğrencilerin %40'ının yazılı sınavlardaki başarı düzeylerinin değişmediğini belirtirken, %51.4'ü yazılı sınavlardaki başarı düzeylerinin azaldığını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerimiz LGS ile birlikte öğrencilerin %31.4'ü sözlü sınavlardaki başarı düzeylerinin değişmediğini belirtirken, %57.1'i yazılı sınavlardaki başarı düzeylerinin azaldığını ifade etmiştir.

LGS ile birlikte öğrencilerin %20'sinin derse karşı ilgilerinin değişmediğini belirtirken, %57.1'i derse karşı ilgilerinin azaldığını ifade etmiştir.

LGS ile birlikte öğrencilerin % 40'ının okulda mutlu olma düzeylerinin değişmediğini belirtirken, % 40'ının okulda mutlu olma düzeylerinin azaldığını ifade etmiştir.

4.8. LGS'nin Öğrenci, Veli, Öğretmen, Okul ve Eğitim Sistemi Üzerine Etkisi

Araştırmaya katılan yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenlerine LGS'nin öğrenci, veli, öğretmen, okul ve eğitim sistemi üzerine etkisi sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 4.8.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.8.1. LGS'nin Öğrenci, Veli, Öğretmen, Okul ve Eğitim Sistemi Üzerine Etkisi

	Katılımcılar	Öğrenciler üzerindeki etkisi		Veliler üzerindeki etkisi		Öğretmenler üzerindeki etkisi		Okullar üzerindeki etkisi		Eğitim sistemi üzerindeki etkisi	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Çok Olumlu	Yönetici	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Rehber Öğretmenler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branş Öğretmenleri	2	5.7	-	-	3	8.6	2	5.7	2	5.7
Kısmen Olumlu	Yönetici	-	-	-	-	1	12.5	1	12.5	1	12.5
	Rehber Öğretmenler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branş Öğretmenleri	3	8.6	5	14.3	2	5.7	4	11.4	3	8.6
Ne Olumlu Ne Olumsuz	Yönetici	-	-	1	12.5	-	-	2	25	2	25
	Rehber Öğretmenler	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Branş Öğretmenleri	1	2.9	3	8.6	3	8.6	2	5.7	3	8.6
Kısmen Olumsuz	Yönetici	4	50	5	62.5	4	50	3	37.5	2	25
	Rehber Öğretmenler	-	-	-	-	-	-	1	14.3	1	14.3
	Branş Öğretmenleri	12	34.3	10	28.6	15	42.9	15	42.9	12	34.3
Çok Olumsuz	Yönetici	3	37.5	2	25	3	37.5	2	25	3	37.5
	Rehber Öğretmenler	7	100	7	100	7	100	6	85.7	6	85.7
	Branş Öğretmenleri	15	42.9	15	42.9	10	28.6	10	28.6	13	37.1

Araştırmaya katılan yönetici, rehber öğretmen ve branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun LGS'nin öğrenciler, veliler, öğretmenler, okullar ve eğitim sistemi üzerindeki etkisinin olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara bakılarak LGS'nin beklenen olumlu etkiyi eğitim paydaşları üzerine yansıtamadığı ifade edilebilir.

4.9. LGS ve LGS'ye Alternatif Olabilecek Yöntemler Konusunda Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Görüş ve Önerileri

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilere “Ortaöğretime öğrenci yerleştirme konusunda LGS ve LGS'ye alternatif olabilecek yöntemler konusunda görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplar özneliğin korunması açısından mümkün olduğunca değiştirilmeden, tek tek incelenmiş ve birbirine yakın olan görüşler gruplandırılmıştır.

Tablo 4.9.1. LGS ve LGS'ye Alternatif Olabilecek Yöntemler Konusunda Görüş ve Öneriler

Katılımcı	Görüş	f	%
Yönetici	6,7,8. sınıf sonlarında zor bir sınav olmalı. Tüm liseler bu sınavların sonucuna göre yerleştirilmelidir.	1	50
	MOS şuan kadar yapılanın en iyisiydi.	1	50
Rehber Öğretmen	6.7.8 sınıf müfredatını kapsayan nitelikli soruların olduğu bir sınav daha yararlı olurdu. Öğrencilerin tercih edebileceği alternatif anadolu lisesi ve her okul türünden okul olması öğrencilerin stresini azaltırdı. Kontenjan azlığı öğrencileri umutsuzluğa sevketti.	2	28.6
	Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri yazılı ve sözlü iletişim becerilerini de kapsayan bir uygulama yapılmalı.	1	14.3
	Sadece sınav odaklı değil, ilgi öğrencilerin yetenek ve becerilerine göre yerleşebileceği 6,7,8. sınıf genelinin dikkate alındığı yönlendirme sistemi olmalıdır.	2	28.6
	TEOG Sistemi biraz yenilenecek uygulanabilir.	2	28.6
Branş Öğretmenleri	6,7,8 sınıf sonlarında bir sınav olmalıdır. Bu sınavların bir ortalaması alınıp yerleştirme yapılmalıdır.	8	36.3
	TEOG şimdiye kadar uygulanan sistemler arasında en iyisiydi. Süre konusunda ve birinci dönem başarısız olanlar 2.sınava daha iyi hazırlanırlardı. Bu bakımdan en iyi sistem TEOG'tu.	4	18.1
	Ortaöğretim kurumlarının düzeylerinin düzeltilip, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bir liseye yerleştirilmesi sağlanmalıdır.	4	18.1
	Meslek liseleri, fen liseleri ve anadolu liseleri farklı statüde sınavla öğrenci almalıdır. Her öğrenci aynı sınavdan geçirilmemelidir.	1	4.5
Branş Öğretmenleri	Sınıfta kalma sistemi gelmeli, öğretmenin verdiği yazılı notunun önemi artmalı(başarı puanı için)	4	18.1
	Tüm okul yazılılarını bakanlık yapabilir. Ders içi performans notlarının yazılı notlarının 10 puan üzerine çıkmama şartı getirerek okul notlarına göre yerleştirme yapılabilir.	1	4.5
Veliler	6,7,8 sınıf sonlarında bir sınav olmalıdır. Bu sınavların bir ortalaması alınıp yerleştirme yapılmalıdır.	7	16.7
	LGS uygulanmaya devam etmelidir.	1	2.4
	Öğrenciler gitmek istedikleri okulların bünyesinde yapılacak olan seçme sınavına girmelidir.	3	7.1
	Gelecek kaygısı, meslek takıntısı olmadan eğitim alabilecekleri, müzik, bilim, sanat konularında yeteneklerine göre yerleştirme yapılan sistem geliştirilebilir.	13	31

Tablo devam ediyor.

	Öğrencilere okul hayatları boyunca her yıl MEB tarafından bir sınav yapılabilir. Bu sınav müfredattan olmalıdır. Öğrenci ve velileri özel ders gibi okul dışı kaynaklara yönlendirmemelidir. Bu sınavların ortalamasıyla liselere gidilmelidir.	1	2.4
	Sınava tabi tutulmadan ortaokul ders ortalamasına göre liseye yerleştirilme yapılmalıdır.	6	14.3
Veliler	LGS'nin soru zorlukları açısından başarılı şekilde uygulanmadığını düşünüyorum.	1	2.4
	Liselerin eğitim ve öğretmenlerinin aynı düzeye getirilmesi, herkesin evine yakın okula gitmesini isterim. Çocuklarımızın psikolojilerini ve bizim psikolojimizi bozan sınav sistemini istemiyorum.	5	11.9
	Merkezi sistem sınav ve not ortalaması dikkat alınmalıdır.	3	7.1
	Sınav bence anadolu ve fen lisesi isteyenler için yapılmalı. Diğerleri resim, müzik, sanat gibi becerikli olduğu alanlarda sınava girmeden liseye gitmeli. Şuan ki sistem olabilecek en kötü sistem.	1	2.4
	Sınav sistemi gerekli yerleştirme sistemi yanlıştır.	1	2.4

Tablo 4.9.1.'e göre, yöneticiler LGS ve LGS'ye alternatif olabilecek yöntemlerle ilgili "6,7,8 sınıf sonlarında zor bir sınav olmalı. Tüm liseler bu sınavların sonucuna göre yerleştirilmelidir." ve "MOS şuan kadar yapılanın en iyisiydi." şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin % 28.6'sı "6.7.8 sınıf müfredatını kapsayan nitelikli soruların olduğu bir sınav daha yararlı olurdu. Öğrencilerin tercih edebileceği alternatif anadolu lisesi ve her okul türünden okul olması öğrencilerin stresini azaltırdı. Kontenjan azlığı öğrencileri umutsuzluğa sevketti.", % 14.3'ü "Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri yazılı ve sözlü iletişim becerilerini de kapsayan bir uygulama yapılmalı." % 28.6'sı "Sadece sınav odaklı değil, ilgi öğrencilerin yetenek ve becerilerine göre yerleşebileceği 6,7,8. sınıf genelinin dikkate alındığı yönlendirme sistemi olmalıdır.", %28.6' sını "TEOG Sistemi biraz yenilenerek uygulanabilir." şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin %36.3'ü "6,7,8 sınıf sonlarında bir sınav olmalıdır. Bu sınavların bir ortalaması alınıp yerleştirme yapılmalıdır.", %18.1'i "TEOG şimdiye kadar uygulanan sistemler arasında en iyisiydi. Süre konusunda ve birinci dönem başarısız olanlar 2.sınava daha iyi hazırlanıyorlardı. Bu bakımdan en iyi sistem TEOG'tu.", %18.1'i "Ortaöğretim kurumlarının düzeylerinin düzeltilip, öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda bir liseye yerleştirilmesi sağlanmalıdır.", %18.1'i "Sınıfta kalma sistemi gelmeli, öğretmenin verdiği yazılı notunun önemi artmalı(başarı puanı için)" şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan velilerin, %16.7'si "6,7,8. sınıf sonlarında bir sınav olmalıdır. Bu sınavların bir ortalaması alınıp yerleştirme yapılmalıdır.", %31'i "Gelecek kaygısı, meslek takıntısı olmadan eğitim alabilecekleri, müzik, bilim, sanat konularında yeteneklerine göre yerleştirme yapılan sistem geliştirilebilir.", %14.3'ü "Sınava tabi tutulmadan ortaokul ders ortalamasına göre liseye yerleştirilme yapılmalıdır.", %11.9'u "Liselerin eğitim ve öğretmenlerinin aynı düzeye getirilmesi, herkesin evine yakın okula gitmesini isterim.

Çocuklarımızın psikolojilerini ve bizim psikolojimizi bozan sınav sistemini istemiyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilere “LGS ile ilgili olarak belirtmek istediğiniz diğer hususlar varsa yazınız?” sorusu yöneltilmiş, verilen cevaplar özelliğın korunması açısından mümkün olduğunca değiştirilmeden, tek tek incelenmiş ve birbirine yakın olan görüşler gruplandırılmıştır.

Tablo 4.9.2. LGS İle İlgili Olarak Belirtmek İstediğiniz Diğer Hususlar

Katılımcı	Görüş	f	%
Yönetici	Sınav mutlaka olmalı. Fakat yerleştirme ve okul türleri tekrar düzenlenmelidir.	1	50
	Sınav sorularının zor olması çok iyi. Ancak sınavla öğrenci alan okul kontenjanları arttırılmalıdır.	1	50
Rehber Öğretmen	Başarılı öğrencilerin gidebileceği lise türü kontenjan sayısı çok az olması velileri ve öğrencileri endişelendiriyor.	2	66.7
	Akademik başarısı orta olan öğrencilerin ders çalışma isteği olumsuz etkilendi, akademik başarısı düşük öğrencilerde de davranış sorunları arttı. Bu öğrencilerin başarısında artış sağlanamadı. Psikolojik anlamda öğrenci ve velilerin olumsuz etkilendiğini düşünmekteyim.	1	33.3
Öğretmen	LGS de okul başarı puanı, davranış puanı ve devamsızlık göz önünde bulundurulmalıdır.	3	60
	Öğrenci ve velileri sınavla yerleştirilecek kontenjanların az olması olumsuz etkiledi. Özel okullara yönelmeler daha da arttı.	2	40
Veli	Altyapı çalışması olmadan gelen bir sistem, adrese dayalı yerleştirme olması rant ve adaletsizlik getirdi. Okullar eşit olsun diye yapıldıysa değişim, insanların yaşam koşulları eğitim seviyeleri maddi durumlarının da aynı olması gerekmektedir. Sistemin neden getirildiği anlaşılmamıştır.	3	10
	Çocuklar, çok korkuyor, tedirgin oluyor ve strese giriyor. Sağlık sorunları arttı ve psikolojik gerilimler yaşamaya başladı. Okulumuzun çocukları sınava psikolojik olarak hazırlamalarını, destek vermelerini isterim.	6	20
Veli	Nitelikli okulların öğrenci alma sayısı biraz daha artmalı, daha çok anadolu lisesi belirlenmelidir.	5	16.7
	Herkesin sınava girmemesini doğru buluyorum. Fakat not ortalamalarının etkili olduğu bir sistemde yazılı yoklamaların en az 1 tanesinin merkezi yapılmasının gerektiğini düşünüyorum. Özel eğitim kurumlarında notların şişirilerek yükseltilmesinin adaletli olmadığını bunun engellenmesi gerektiğini düşünüyorum.	2	6.7
Veli	LGS çocuklarımıza ve velilerimize yapılan en büyük yanıştır. Çocukların mantık ve muhakeme ile ilgili bir eğitim verilmeden sınav zorlaştırarak çocuklarımıza iyilik değil, tam tersi kaybederiz.	3	10
	LGS sistemi veya diğer sınav sistemleri sonucu sorulara cevap veren fakat hiçbir sosyal faaliyete katılmayan, tiyatroya sinemaya gidemeyen, bir müzik aleti öğrenmek için vakti olmayan, spor yapamayan kitap okuyamayan, test çözmekten başka vakti kalmayan, sınavları yaparken iki lafi bir araya getiremeyip cümle kuramayan, kaygılı, endişeli, panik atak, gelecek kaygısı taşıyan, çocukluklarını yaşayamadan yetişkin olan mutsuz bireyler yetiştirmektedir.	3	10
Veli	Pozitif bir değişim olduğunu düşünüyorum.	1	3.4
	Uygun olduğunu düşünmüyorum. Sınavsız okullarda her seviyede öğrencinin olması ders başarısını olumsuz etkilemektedir.	2	6.7

Tablo devam ediyor.

Öğrenci	8. sınıf öğrencilerinin üzerine bence bu kadar zor sorularla gidilmemelidir.	4	13.4
	Bence bu sistemde daha çok proje okulu olmalıydı. Bu sistemde kendimi daha çok stresli hissediyorum.	3	10
	Bence daha iyi bir sistem fakat nitelikli okulların tam nitelikli olduğunu düşünmüyorum ve evlerin yakınındaki okullara yerleştirilmeyi doğru bulmuyorum, bu emlak fiyatlarını büyük ölçüde etkileyebilir	1	3.4
	Bence TEOG tan daha iyi. Zor olduğu için emeğimizin karşılığını alabileceğiz. İyilerin seçilmesi için güzel ama kalanlar için faydasız bir sınav.	2	6.7
	LGS bizi TEOG sisteminin stresinden korumak için yapıldı ancak biz yeni gelen sistemle daha çok stres olduk ve zekâmızın böyle bir sınavla ölçülebileceğine inanmıyoruz. Şuan artık öğrenip bilgi sahibi olamıyoruz, sadece sınava çalışıyoruz. Bu sistemi çıkararak öğrencileri daha fazla strese soktuğunuzu bilmenizi isterim	5	16.7
	Bir çocuğa bu yaşatılmamalı. Ben daha 13 yaşındayım. LGS yüzünden OKB hastalığı m ortaya çıktı. Bu insanlık suçudur.	1	3.4
	LGS nin kısmen iyi olduğunu düşünüyorum. Tek eksiği alt yapının buna uygun olmaması. Eğer öğrenim esnasında da bu tarz gitmiş olsaydık bu şekilde bir değerlendirme sınavı ile de ülkemizin eğitim seviyesini diğer çağdaş ülkelere yetiştirebilirdik.	1	3.4
	Öğrenci için çok zorlayıcı, çocukluğunu yaşamasına ve sosyal aktivitelere zaman ayırmasına engel olan başarısızlık durumunda ise özgüvenini sarsan ve kaygı duygusunu arttıran belirsiz bir sistem.	2	6.7
	TEOG'un kalkması ve yerine LGS nin gelmesi bence daha iyi oldu. Çünkü sınava isteyen giriyor ve kazanamayan mahallesindeki okula gidebiliyor.	1	3.4
	Türkiye de öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin önemi yok. Düşüncelerimize önem verilmiyor.	1	3.4

Tablo 4.9.2.'ye göre, yöneticiler LGS ile ilgili olarak “Sınav mutlaka olmalı. Fakat yerleştirme ve okul türleri tekrar düzenlenmelidir.” ve “Sınav sorularının zor olması çok iyi. Ancak sınavla öğrenci alan okul kontenjanları arttırılmalıdır.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin %66.7'si “Başarılı öğrencilerin gidebileceği lise türü kontenjan sayısı çok az olması velileri ve öğrencileri endişelendiriyor.”, % 33.3'ü “Akademik başarısı orta olan öğrencilerin ders çalışma isteği olumsuz etkilendi, akademik başarısı düşük öğrencilerde de davranış sorunları arttı. Bu öğrencilerin başarısında artış sağlanamadı. Psikolojik anlamda öğrenci ve velilerin olumsuz etkilendiğini düşünmekteyim.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan branş öğretmenlerinin %60'ı “LGS de okul başarı puanı, davranış puanı ve devamsızlık göz önünde bulundurulmalıdır.”, %40'ı “Öğrenci ve velileri sınavla yerleştirilecek kontenjanların az olması olumsuz etkiledi. Araştırmaya katılan velilerin, %10'u “Altyapı çalışması olmadan gelen bir sistem, adrese dayalı yerleştirme olması rant ve adaletsizlik getirdi. Okullar eşit olsun diye yapıldıysa değişim, insanların yaşam koşulları eğitim seviyeleri maddi durumlarının da aynı olması gerekmektedir. Sistemin neden getirildiği anlaşılmamıştır.”, %20'si “Çocuklar, çok korkuyor, tedirgin oluyor ve strese

girişiyor. Sağlık sorunları arttı ve psikolojik gerilimler yaşamaya başladı. Okulumuzun çocukları sınava psikolojik olarak hazırlamalarını, destek vermelerini isterim.”, % 16.7’si “Nitelikli okulların öğrenci alma sayısı biraz daha artmalı, daha çok anadolu lisesi belirlenmelidir.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin %13.4’ü “8. sınıf öğrencilerinin üzerine bence bu kadar zor sorularla gidilmemelidir.”, %16.7’si “LGS bizi Teog sisteminin stresinden korumak için yapıldı ancak biz yeni gelen sistemle daha çok stres olduk ve zekâmızın böyle bir sınavla ölçülebileceğine inanmıyoruz. Şuan artık öğrenip bilgi sahibi olamıyoruz, sadece sınava çalışıyoruz. Bu sistemi çıkararak öğrencileri daha fazla strese soktuğunuzu bilmenizi isterim.”, bir öğrencimiz ise “Bir çocuğa bu yaşatılmamalı. Ben daha 13 yaşındayım. LGS yüzünden OKB hastalığım ortaya çıktı. Bu insanlık suçudur.” şeklinde ifade etmişlerdir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmayla yürürlüğe konulma gerekçelerine bağlı olarak LGS' nin akademik başarı anlamında farklı seviyede ve türde bulunan okullardaki idareci, öğretmen, öğrenci ve veliye göre gerçekleşme oranlarının belirlenmesi ile bu oranların akademik seviye ve türe göre karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Veri toplama araçları yardımıyla elde edilen veriler ve istatistiksel analizler sonucunda merkezi sınavlardan elde edilen sonuçlarda merkezi sınav sonuçlarına dayalı yapılan sıralamada farklı sıralamada bulunan okullardaki idareci, öğretmen, öğrenci ve velilere göre LGS'nin amaçlarının bağlı buldukları okullarda gerçekleşme oranlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

5.1.1 Okul Dışı Kaynaklara Yönelime İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin öncelikli olarak devlet okullarında verilen DYK, özel okullarda ise ders sonrası yapılan etütlere katıldığı tespit edilmiştir. Özel ders alan öğrencilerin sayısına baktığımızda özel okulda okuyan öğrencilerden özel ders alanların oranı, devlet okullarında okuyan öğrencilerden özel ders alanların oranından fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca devlet okullarında da okulun merkezi sınavlarda gösterdiği başarı arttıkça okuyan öğrencilerden özel ders alanların oranının da arttığı görülmüştür.

Veliler, çocuklarının düzenli ders çalışmalarını sağlamak ve çocuklarının okul dışında kalan zamanını LGS için değerlendirmelerini istemeleri çocuklarını okul dışı kaynaklara yönlendirmelerinin en önemli nedenleri olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler ise, düzenli ders çalışmaya duydukları ihtiyaç, LGS'ye nasıl çalışacaklarını bilmemeleri ve ailelerinin okul dışında kalan zamanını LGS için değerlendirmelerini istemesini LGS'ye hazırlık için okul dışı kaynaklara yönelme sebebi olarak ifade etmişlerdir.

Alan yazında merkezi sınavların sonucu olarak öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelimini inceleyen araştırmalardan; Karakuş (2008), Can E.(2010), Şad N, S. ve Şahiner Y, K. (2016) araştırmalarında dönemlerinin merkezi sınavların dersane ve özel ders ihtiyacını azaltmadığını aksine giderek ekonomik olarak büyüyen bir sektör olduğunu söylemektedirler.

Araştırmamıza paralellik gösteren bu sonuçlara göre merkezi sınavların öğrenci ve velilerin okul dışı kaynaklara yönelimini arttırdığı söylenebilir.

5.1.2. LGS'nin Öğrencilerin, Öğretmenlerin, Yöneticilerin ve Ailelerin Sınav Stresleri Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrenciler LGS ile birlikte stres düzeylerinin arttığını belirtmiştir. Öğrencilerin stres düzeyleri okullarının türü ve merkezi sınavlarda göstermiş olduğu başarıya göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmaya katılanların veli ve yöneticilerin çoğunluğu sınav streslerinin değişmediğini belirtirken, öğretmenlerin çoğunluğu ise azaldığını ifade etmiştir. Veli ve öğretmenlerin LGS'nin sınav stresini azaltmaya yönelik etkisinin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. LGS ile birlikte öğretmenlerin sınav streslerinin velilere göre daha çok azaldığı söylenebilir.

Alan yazındaki merkezi sınavlardaki araştırmalar incelendiğinde, Tekbaş (2009), “evlerinde kendisine ait bir odası olan öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin diğer öğrencilere göre anlamlı şekilde daha düşük olduğu, merkezi sınavlara hazırlanmak için dershaneye gitmeyen öğrencilerin ve aile baskısı gördüğünü belirten öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu” görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin özel ders alma durumu, ailelerin aylık gelirlerindeki farklılıkların, aile birey sayısı, anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin sınav kaygılarını anlamlı şekilde etkilediği belirtilmiştir. Gündoğdu ve diğerleri (2010) tarafından yapılan araştırmada “SBS'nin öğrencilerde sınav kaygı düzeyini, öğrenciler üzerindeki aile ve çevre baskısını arttırdığı, süreç odaklı olmaktan çok sınav odaklı bir sistemin ürünü olarak” görüldüğünü belirtirken, Şad N, S. ve Şahiner Y, K. (2016) araştırmalarında, “TEOG ile beraber gelen uygulamaların öğrencilerin sınav stresi ve kaygısını azalttığını” ifade etmişlerdir.

Ulaşılan sonuçlara baktığımızda, merkezi sınavların genel olarak stres düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir. Uygulanan sınavlardan TEOG'un diğer merkezi sınavlara göre sınav stresini ve kaygıyı azalttığı tespit edilmesinin nedeni olarak, uygulamadaki farklılıklar gösterilmiştir. Veli ve öğretmen arasındaki kaygı farkının geçiş sürecindeki yetersiz bilgilendirme ve velilerin çocuklarının geleceği ile ilgili duydukları kaygı olarak değerlendirilebilir.

5.1.3. LGS'nin Öğrenci ve Velilerin Psikolojik Durumlarını Üzerine Etkisi İlişkin Sonuç ve Tartışma

Sınav sisteminin değişmesi ile birlikte araştırmaya katılan öğrenciler başarısız olma kaygıları, yorgunluk hissi, uyku problemleri, ailelerini hayal kırıklığına uğratma yönündeki korkularının arttığını ifade etmiştir. Veliler ise aile içi stres ve gerginliklerin arttığını ifade etmiştir. Ayrıca velilerin aile içi stres ve gerginlik düzeyleri arasında çocuklarının okudukları okulların merkezi sınavlardaki başarısına göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir. Merkezi sınavlarda başarı sıralaması üst grupta yer alan okul velilerinin alt grupta yer alan okul velilerine göre aile içi stres ve gerginliklerinin daha az olduğu söylenebilir.

Velilerin çocuklarının eğitim gördükleri okullara göre, LGS'ye geçilmesiyle birlikte çocuklarının eğitimi ile ilgili kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Veliler, LGS ile birlikte çocuklarının eğitimi ile kaygılarının arttığını ifade etmiştir.

Veliler, çocuklarının eğitim gördükleri okullara göre, LGS'nin çocuklarının ruh sağlığı üzerindeki etki düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Veliler, LGS'nin çocuklarının ruh sağlığı üzerindeki etkisinin olumsuz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca çocuklarının çok korktuğunu, tedirgin olduklarını, strese girdiklerini, sağlık sorunlarının arttığını ve psikolojik gerilimler yaşamaya başladıklarını da belirtmişlerdir.

Rehber Öğretmenler, LGS'nin akademik başarısı orta olan öğrencilerin ders çalışma isteğini olumsuz etkilediğini, akademik başarısı düşük öğrencilerde de davranış sorunlarını arttırdığını ve bu öğrencilerin akademik başarısında artış sağlanamadığı gibi psikolojik anlamda da öğrenci ve velilerin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğrencilerimizden biri ise, 13 yaşında olan bir çocuğa bunun yaşatılmaması gerektiği, LGS yüzünden OKB hastalığının ortaya çıktığını ve bunun insanlık suçu olduğunu belirtmiştir.

MEB(2010), SBS değerlendirmesinde de elde edilen sonuçlarda LGS'de olduğu gibi SBS döneminde de velilerin ve öğrencilerin kaygılarının arttığını ifade ederken, veliler aile içi stres ve gerginliklerde değişim olmadığını ifade etmesine rağmen öğrenciler artış olduğunu ifade etmişlerdir.

5.1.4. LGS'nin Öğrenci ve Velilerin Sosyal Yaşantıları Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğrenciler, LGS ile birlikte evde daha çok zaman geçirmeye başladıklarını, hayatlarının ders çalışma odaklı hale geldiğini, hayatlarının ev-okul-etüt merkezi arasında geçtiğini, sosyal etkinliklere ayırdıkları zamanın azaldığını, okuldaki sosyal kulüplere

katılamadıklarını ve düzenlenen etkinliklere katılımlarını azalttıklarını, aileleriyle birlikte geçirdikleri zamanın azaldığını ifade etmişlerdir. Sonuçlar LGS'nin öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımını arttıracakları öngörüsünün gerçekte yer bulmadığını göstermektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu LGS ile birlikte bu tarz faaliyetlere katılımlarının azaldığını ifade etmiştir.

Veliler LGS'nin, evde çocuklarıyla birlikte zaman geçirmelerini, çocuklarıyla birlikte akşam yemeği yemelerini, çocuklarıyla birlikte sinemaya, tiyatroya gitmelerini, çocuklarıyla birlikte geziye, tatile gitmelerini, çocuklarıyla birlikte televizyon izlemelerini, çocuklarıyla birlikte hafta sonları çeşitli etkinlikler yapmalarını etkileyeceğini ifade etmiştir. Sonuçlar LGS'nin öğrencilerde olduğu gibi velilerinde çocuklarıyla birlikte sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımını artacağı öngörüsünün gerçekte yer bulmadığını göstermektedir. Velilerin büyük çoğunluğu LGS ile birlikte bu tarz faaliyetlere birlikte katılımlarının etkileyeceğini ifade etmiştir. Ayrıca veliler LGS veya diğer sınav sistemlerinin sonucu olarak, sorulara cevap veren fakat hiçbir sosyal faaliyete katılmayan, tiyatroya sinemaya gidemeyen, bir müzik aleti öğrenmek için vakti olmayan, spor yapamayan kitap okuyamayan, test çözmekten başka vakti kalmayan, sınavları yaparken iki lafı bir araya getiremeyip cümle kuramayan, kaygılı, endişeli, panik atak, gelecek kaygısı taşıyan, çocukluklarını yaşayamadan yetişkin olan mutsuz bireyler yetiştirdiğini belirtmişlerdir.

Çitemel ve diğerleri (2009) araştırmalarında, “öğrencilerin sınav olmadığı takdirde, sosyal faaliyetlere daha fazla zaman ayıracıklarını, sınav sistemini, sosyal etkinliklerini azaltan bir yapı olarak gördüklerini, sevdikleri ile daha fazla vakit geçireceklerini” belirtmişlerdir. Kumandaş ve Kutlu (2014)'nin araştırmalarında, “sınıf düzeyi arttıkça okul derslerine olan ilgisinin azaldığı ve sosyal etkinliklere daha az zaman ayırdıkları, başarısı yüksek öğrencilerin, sınıf düzeyi arttıkça aileyle veya arkadaşlarıyla kurdukları iletişimin azaldığını ve zamanlarının çoğunu ders çalışarak veya test çözerek geçirdikleri” görülmüştür.

5.1.5. LGS'nin Aileye Getirdiği Ekonomik Yük Durumuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan veliler LGS' nin aile bütçesi üzerine etkisinin olumsuz olduğunu, çocukları için yaptıkları eğitim harcamalarını hiç azaltmadığını ifade etmiştir. Devlet okulları akademik seviyeleri ile ailelerin aylık eğitim harcamaları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okulların akademik seviyeleri arttıkça ailelerin aylık eğitim harcamalarının da arttığı söylenebilir. Ayrıca merkezi sınavlarda gösterdiği başarıya göre alt ve üst grupta bulunan devlet okullarında okuyan 8. sınıf öğrencilerin ailelerinin aylık eğitim harcamaları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Üst grupta bulunan devlet

okullarında okuyan öğrencilerin velilerinin yaptığı eğitim harcaması alt grupta bulunan devlet okulunda okuyan öğrencilerin velilerinin yaptığı eğitim harcamalarından fazla olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler, öğrenci ve velileri LGS’ de sınavla yerleştirilecek kontenjanların az olmasının olumsuz etkilediği ve bu sebepten özel okullara yönelmelerinin daha da arttığını ifade etmişlerdir.

Kahveci (2009) araştırmasında, “öğrenci başına kurs, dersane, özel ders ve etüt merkezi nedeniyle yapılan ödemeler toplamının toplam özel harcama içindeki payının % 68,13” olduğunu belirtmiştir.

5.1.6. LGS’nin Okullara ve Okullarda Verilen Eğitim Üzerine Etkisine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler öğrencilerin okula verdikleri önemin, öğretmene verdikleri önemin ve ders çalışmaktan hoşlanma düzeylerinin, öğrencilerinin derse aktif katılımlarının azaldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenler LGS ile birlikte öğrencilerin yazılı sınavlardaki başarı düzeylerinin azaldığını, sözlü sınavlardaki başarı düzeylerinin değişmediğini belirtirken, öğrenciler derse karşı ilgilerinin azaldığını ifade etmiştir.

Can E.(2010), merkezi sınavlarla birlikte okulların asıl uygulaması gereken eğitsel uygulamaları bıraktığını, çoktan seçmeli test çözme ve sınava hazırlık uygulamalarına önem vermeye başladıklarını ifade etmiştir. Kumandaş ve Kutlu (2014) araştırmasında “öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça okul derslerine olan ilgisinin azaldığı yetenek dersi olarak bilinen beden eğitimi, müzik, resim gibi derslerin etkili işlenmediğini ve onlara kendi yeteneklerini keşfetmede yardımcı olmadığını” vurgulamışlardır.

5.2. Öneriler

Dünyada, kademeler arası geçişte öğrencileri seçme uygulamaları farklı yöntemlerle de olsa yaygın olarak uygulanmaktadır. Türkiye’de genç nüfus oranını dikkate aldığımızda öğrencileri seçmede uygulanan en güvenilir yolun merkezi sınavlar olduğu toplum tarafından da benimsenmiştir. Bu sebepten, Türkiye için tartışılması gereken konu merkezi sınavların kaldırılıp kaldırılmamasından daha çok, özellikli okulların ve merkezi sınavın kapsamının ne olacağıdır. Bu kadar çok öğrencinin girdiği bir sınavın, öğrenciler ve ailelerde oluşturduğu sınav kaygısını ortadan kaldırması mümkün gözükmemektedir. LGS’ nin %10’luk bir okula öğrenci seçmesine rağmen sınava % 90’nın üzerinde bir katılımın olması sistemin amacına

ulaşamadığının da bir göstergesidir. Bu çerçevede araştırmadan elde edilen bulgular ve araştırma sonuçları göz önüne alınarak konuyla ilgili şu öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Milli Eğitim Bakanlığı' na Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin ders dışında en çok yararlandıkları kaynakların okullardaki DYK ve etütlerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul dışı kaynaklara yönelim sebebi olarak ta düzenli ders çalışma ve sınava hazırlanma ana sebepler olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında, okul dışı kaynaklara yönelimi azaltmak için, okulların tam gün eğitime geçmeleri, öğrencilere ve velilere sınava nasıl hazırlanmaları ile ilgili rehberlik hizmetlerinin verilmesi, okullarda ders sonrası ve hafta sonları kurs, etüt gibi çalışmaların devam etmesi okul dışı kaynaklara yönelimi azaltabilir.

LGS ile birlikte öğrencilerin psikolojik olarak beklenen rahatlamanın sağlanamadığını belirlediğimiz araştırma sonucunda, velilerinde çocuklarının eğitimi ile kaygılarının arttığı tespit edilmiştir. Merkezi sınavlar devam ettiği sürece bu kaygı ve olumsuz psikolojik etkileri devam edeceği görülmektedir. Sınavla alacak okulların sınırlı kalması ve öğrencilerin sınava girmeden önce sınavla yerleşemedikleri taktirde hangi okula devam edeceklerini bilmeleri velilerin çocuklarının eğitimi ile ilgili kaygı düzeyini düşüreceği ve dolayısıyla öğrencileri de psikolojik olarak rahatlatacağı dünyada ki örnekler incelendiğinde görülmektedir. LGS'de öğrencilerin sınava girdikten sonra yapılan mahalli yerleştirmenin, sınavdan önce yapılmasının etkilerinin ne olacağına yönelik araştırma yapılarak verilere dayalı düzenlenmeye gidilebilir.

Araştırmanın sonuçları LGS 'nin öğrencilerin ve velilerin sosyal yaşantılarına olumlu yansımalarının olmadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun girdiği sınavlar olduğu sürece de bu mümkün gözükmemektedir. Öğrenciler vakitlerinin büyük kısmını okulda ve sınava hazırlanmakla geçirmektedirler. Bu sebeple, okullarda öğrencilere yönelik spor, sanat vb. kurslar açılabilir, öğrencilere yönelik sosyal etkinlikler düzenlenebilir ve sosyal aktivitelere teşvik edici düzenlemeler yapılabilir.

LGS'nin de önceki merkezi sınavlar gibi aileye ekonomik olarak yük getirdiği, öğrencileri okuldaki eğitimden uzaklaştırıp sınav odaklı hale getirdiği araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Okullar arası eğitim seviyesinin eşitlenmesi, mesleki eğitimin kalitesinin artırılması ve öğrencilere ilkokuldan itibaren yapılacak rehberlik ve yönlendirme hizmetleri ile geçmişte uygulandığı gibi, sınava girebilmek için öğrencilerin not ortalamalarına göre bir baraj uygulaması getirilerek, sınava girecek öğrenci sayısının kriterlere bağlanarak azaltılması sağlanabilir.

5.2.2. Öğretmenlere Öneriler

Araştırma sonucunda öğrencilerin okula, öğretmene verdikleri önemin ve derse aktif katılımlarının azaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu sınıflarda dersleri sadece sınava yönelik olarak işlememeleri, dersleri daha eğlenceli ve öğrenciyi sınav stresinden uzaklaştıracak şekilde işlemeleri sağlanabilir. Bu konuda öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim planlanması yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin ders anlatım yöntemleri ve öğrenci memnuniyeti üzerine bir araştırma yapılarak hangi yöntemin öğrencinin derse katılımını, okula ve öğretmene verdiği önemi arttırdığı tespit edilerek uygulama da değişikliğe gidilebilir.

Araştırma sonucunda veli ve öğrencilerin sistem ve çalışma ile ilgili ilgili bilgi eksiklikleri belirlenmiştir. LGS ile birlikte velilerin ve öğrencilerin sınav streslerinin arttığı araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Merkezi sınavlar olduğu sürece sınav stresi ve kaygılarını ortadan kaldırmak mümkün gözükmemektedir. Ancak okul rehber öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenleri tarafından öğrenci ve veliere yönelik yapılacak yeterli bilgilendirme ve yönlendirmelerle bu stres ve kaygı düzeyleri azaltılabilir.

5.2.3. Velilere ve Öğrencilere Öneriler

Araştırma sonucunda veli ve öğrencilerin sınav sürecinde sosyal yaşantılarının ve ortak etkinlikler gerçekleştirmelerinin azaldığı belirlenmiştir. Sınav sürecinde aile ve çocuk paylaşımının azalmak yerine artması, ailenin çocuğuna sadece sınav üzerine konuşmalar yapmak yerine onu sınav stresinden uzaklaştıracak başka konular üzerinde de sohbet etmesi paylaşımlarda bulunması, hem öğrencinin hemde velinin sınav stresi ve kaygısında azalmayı sağlayacaktır. Bu süreçte veliler tarafından okul rehber öğretmenlerinden gerekli destek alınmalı, okul öğretmenleri ile görüşmeler yapılmalıdır. Sosyal etkinliklerine ya da spor aktivitelerine devam etmeleri öğrencilerin sınav stres ve kaygı düzeylerini düşürecek süreci daha sağlıklı yürütmesini sağlayacaktır. Sınav sürecinde öğrenciyi tüm etkinlik ve aktivitelerden soyutlamak yerine düzenlemeye gitmek daha yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Aydın S. (2008). *Orta ve Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme Sistemi: Bir Öneri*.
https://www.researchgate.net/publication/237129428_Orta_ve_Yuksekogretim_Kurumlarına_Ogrenci_Secme_Sistemi_Bir_Oneri adresinden edinilmiştir.
- Aylar E. (2015). *Merkezi Sınavların Başarısının Değişen Anlamı Üzerine Etkisi*.
https://www.researchgate.net/publication/291970515_Merkezi_Sinavların_Başarısının_Degisen_Anlamı_Uzerine_Etkisi adresinden edinilmiştir.
- Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi. (2017). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi Çalıştay Raporu*. <https://bau.edu.tr/icerik/12593-bau-ortaogretime-gecis-sistemi-icin-arastirma-raporu-ve-model-onerisi> adresinden 20 Ağustos 2018 tarihinde elde edilmiştir.
- Büyüköztürk Ş. (2016). Sınavlar Üzerine Düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 6 (2), 345-356.
- Can E. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Merkezi Sınavların Yeri. *19.Eğitim Bilimleri Kurultayı. Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi*.
https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=122786 adresinden edinilmiştir.
- Çelik Z., Boz N., Arkan Z. ve Toklucu K., D. (2017). TEOG Yerleştirme Sistemi Güçlükler ve Öneriler. <https://www.setav.org/teog-yerlestirme-sistemi-guclukler-ve-oneriler/> adresinden edinilmiştir.
- Çetin A. Ve Ünsal S. (2018). Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Çiftçi C., ve Çağlar A. (2014). Ailelerin sosyo-ekonomik özelliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi: Fakirlik kader midir?
https://www.researchgate.net/publication/270552896_Ailelerin_sosyo-ekonomik_ozelliklerinin_ogrenci_basarisi_uzerindeki_etkisi_Fakirlik_kader_midir adresinden edinilmiştir.
- Çolak S. Ç. (2009). Genel lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ve anne-baba tutumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 81-94.

- Deniz K., Z. ve Kelecioğlu H.(2005). İlköğretim Başarı Ölçüleri ile Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı Arasındaki İlişkiler. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, vol: 38, no: 2, 127-143.
- Eğitim ve Değişim Derneği. (2017). *Ortaöğretime Geçiş Sistemi Çalıştayı Raporu*. http://e-der.org/wp-content/uploads/2018/04/E-DER-ORTA%C3%96%C4%9ERET%C4%B0ME-GE%C3%87%C4%B0%C5%9E-S%C4%B0STEM%C4%B0-RAPORU-05.10.2017_4-1.pdf adresinden 20 Ağustos 2018 tarihinde elde edilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişi. (2017). *Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim İçin Yol Haritası*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/liselere-geciste-yeni-sistem-ve-nitelikli-ortaogretim-icin-yol-haritasi-bilgi-notu/> adresinden edinilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişi. (2015). *İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Politika Analizi ve Öneriler*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretimden-Orta%C3%B6%C4%9Fretim-GeçisPolitikaNotu.pdf adresinden 30 Ağustos 2018 tarihinde elde edilmiştir.
- Gündoğdu K., Kızıldaş E., ve Çimen N. (2010). Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum İl örneği). *İlköretim Online*, 9(1), 316-330.
- Gür B., S., Çelik Z. ve Coşkun İ. (2013) . Türkiye’de Ortaöğretim Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi?. <https://www.setav.org/turkiyede-ortaogretim-gelecegi-hiyerarşi-mi-esitlik-mi/> adresinden edinilmiştir.
- Kahveci S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sisteminde uygulanan sınavların ailelere maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı* (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 227881).
- Kalaycıoğlu D., B. (2015). Üniversite Giriş Sınavı Başarıyla İlişkili Faktörler: Türkiye’den Bir Durum Çalışması. *Eğitim ve Bilim Cilt 40 Sayı 179* 181-192.
- MEB (2018). *2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı*. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden edinilmiştir.

- MEB (2010). Seviye belirleme sınavının değerlendirilmesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme Ve Yerleştirme Sınavı (Oks) e- Başvuru Kılavuzu. <https://docplayer.biz.tr/3747023-Ortaogretim-kurumlari-ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sinavi-oks-basvuracak-adaylar-icin.html> adresinden edinilmiştir.
- Öztürk F., Z. ve Aksoy H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Sarıer Y. (2016). Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 31 (3), sf 609.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (2018). 2018’DE TÜRKİYE. https://setav.org/assets/uploads/2018/12/2018DE_TURKIYE.pdf adresinden edinilmiştir.
- Şad N. S., Şahiner Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şahin, B. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrısevdi F., ve Kırıl B. (2018). Çin ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Çağdaş Yönetim bilimleri Dergisi Sayı:3 Cilt: 5*.
- Taşkın G. ve Aksoy G. (2018). Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin TEOG Sistemi Görüşleri Işığında Ortaöğretime Geçiş Sisteminden Beklentileri. *International Journal of Active Learning* 3(1),2018, 19-43.
- Tekbaş S.(2009). *Edirne Merkez İlçe’de ilköğretim son sınıf öğrencilerinde ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinde öğrenci seçme sınavı (ÖSS) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler* (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 242753)
- TED (2010). Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi. Ankara.
- Türk Eğitim Derneği (2010).*Ortaöğretime Ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi Özet Rapor*. <http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekokretimegecissistemi.pdf> adresinden edinilmiştir.

- Ural A., ve Çınar F., M. (2014). Anne ve Babanın Eğitim Düzeyinin Öğrencinin Matematik Başarısına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi Yıl / Year: 3 Sayı / Issue:4 41-56.*
- Yerlikaya İ. (2014). Devlet ve Özel Ortaokul Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyinin Belirlenmesi Ve Çeşitli Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/8 Summer 2014, p. 865-877.*
- Yılmaz K. ve Altinkurt Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Türk Eğitim Sisteminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi Cilt: 8 Sayı:1*
- Yılmaz S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi (Tez No: 461199)

EKLER

EK 1. Yönetici Bataryası

LGS ARAŞTIRMASI YÖNETİCİ BATARYASI

Sayın Meslektaşım,

Bu batarya 8. sınıf sonunda uygulanacak Liseye Geçiş Sisteminin (LGS) eğitime katkısını, öğrenci, öğretmen, okul ve veli üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatli bir biçimde okuyup, samimi olarak cevaplandırınız. Verdiğiniz cevaplar LGS'nin değerlendirilmesine önemli bir katkı sağlayacaktır. Katılarınız için teşekkür ederim.

İletişim: Evrim YALÇIN İl MEM Ar-Ge Birimi Projeler Koordinatörü
yalcin_evrim@hotmail.com

1. Cinsiyetiniz: () K () E
2. Göreviniz : () Müdür () Müdür Yardımcısı
3. Eğitim durumunuz
() Ön lisans mezunu-Lisans tamamlama () Lisans mezunu
() Yüksek lisans mezunu () Doktora mezunu
4. Branşınız :
5. Meslekte kaç yıldır çalışıyorsunuz?
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
6. Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz?
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
7. LGS'nin aşağıdakileri ne düzeyde olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünüyorsunuz?

	<i>LGS'nin</i>	Çok olumlu	Kısmen olumlu	Ne olumlu ne olumsuz	Kısmen olumsuz	Çok olumsuz
1	Öğrenciler üzerindeki etkisi					
2	Veliler üzerindeki etkisi					
3	Öğretmenler üzerindeki etkisi					
4	Okullar üzerindeki etkisi					
5	Eğitim sistemi üzerindeki etkisi					

8. LGS ile ilgili aşağıda belirtilen amaçların ne derece gerçekleştiğini düşünüyorsunuz?

		Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Sınav stresini azaltması					
2	Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılım oranını artırması					
3	Öğrencilerin okul dışı özel ders vb yönelmesinin azalması					

9. Sizce, LGS'ye hazırlık amacıyla okulda verilen eğitimin yanı sıra Özel Ders, DYK, Etüt gibi diğer eğitimlere başvurulmasında ve ihtiyaç duyulmasında aşağıda verilen durumlar ne derece önemli bir rol oynamaktadır?

		Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Okulda verilen eğitimin LGS'de başarılı olmak için yetersiz olmasının düşünülmesi					
2	Okulun LGS sürecinde ilgisiz olması					
3	Okulda öğretmenlerin LGS'ye ilgisiz olması					
4	Okul ortam ve imkânlarının LGS'ye hazırlık için uygun olmaması					
5	Merkezi yerleştirme sınavlarının dolaylı olarak bunu zorlaması					
6	Sosyal çevrenin etkisi					
7	Çocukların LGS'ye nasıl çalışacaklarını bilmiyor olmaları					
8	Ailelerin, çocuklarının okul dışında kalan zamanlarını LGS için değerlendirmelerini istemeleri					
9	Çocukların öğrenme eksiklerinin fazla olması					
10	Öğrencilerin özgüven eksiklikleri					

9. Ortaöğretime öğrenci yerleştirme konusunda LGS ve LGS'ye alternatif olabilecek yöntemler konusunda görüş ve önerileriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....

10. LGS ile ilgili olarak belirtmek istediğiniz diğer hususlar varsa yazınız?

.....
.....
.....
.....

EK 2. Rehber Öğretmen Bataryası

LGS ARAŞTIRMASI

REHBER ÖĞRETMEN BATARYASI

Sayın Meslektaşım,

Bu batarya Liseye Yerleştirme Sınavı (LGS) eğitime katkısını, öğrenci, öğretmen, okul ve veli üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatli bir biçimde okuyup, samimi olarak cevaplandırınız. Verdiğiniz cevaplar LGS'nin değerlendirilmesine önemli bir katkı sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

İletişim: Evrim YALÇIN İl MEM Ar-Ge Birimi Projeler Koordinatörü
yalcin_evrim@hotmail.com

1. Cinsiyetiniz : () K () E
2. Eğitim durumunuz () Lisans mezunu () Yüksek lisans mezunu () Doktora mezunu
3. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
4. LGS ile ilgili aşağıda belirtilen amaçların ne derece gerçekleştiğini düşünüyorsunuz?

		Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Öğrencilerin sosyal etkinliklere katılım oranını arttırması					
2	Öğrencilerin okul dışı özel ders, etüt merkezine yönelmesinin azalması					

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

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

6. LGS'ye hazırlık sürecinde öğrencilerin özel ders almalarında, aşağıda verilen durumlar ne derece önemli bir rol oynamaktadır?

		Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Ailenin istek ve beklentileri					
2	Arkadaşlarından etkilenme					
3	Öğretmenlerin yönlendirmesi					
4	Öğrencilerin, destek almadan başarılı olamayacaklarına inanmaları					
5	Öğrencilerin okulda verilen eğitimi LGS'de başarılı olabilmek için yetersiz görmeleri					
6	Öğrencilerin okulda az ilgi görmeleri					
7	Çocukların LGS'ye nasıl çalışacaklarını bilmiyor olmaları					

7. Ortaöğretime geçiş (liselere öğrenci yerleştirme) konusunda LGS ve LGS'ye alternatif olabilecek yöntemlerle ilgili görüş ve önerileriniz varsa yazınız.

.....

.....

8. LGS ile ilgili belirtmek istediğiniz diğer hususlar varsa yazınız.

.....

.....

EK 3. Öğretmen Bataryası

LGS ARAŞTIRMASI

ÖĞRETMEN BATARYASI

Sayın Öğretmenim,

Bu batarya 8. sınıf sonunda uygulanan Liseye Giriş Sınavı'nın (LGS) eğitime katkısını, öğrenci, öğretmen, okul ve veli üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatli bir biçimde okuyup, samimi olarak cevaplandırınız. Verdiğiniz cevaplar LGS'nin değerlendirilmesine önemli bir katkı sağlayacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

İletişim: Evrim YALÇIN İl MEM Ar-Ge Birimi Projeler Koordinatörü
yalcin_evrim@hotmail.com

NOT: Bu batarya 8. sınıf branş öğretmenleri tarafından doldurulacaktır. Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce dışındaki branş öğretmenleri, doğrudan LGS süreçleri ile ilgili soruları yanıtlamayabilirler.

1. Cinsiyetiniz : () K () E
2. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
() 0-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl ve üzeri
3. Eğitim durumunuz
() Ön lisans mezunu/Lisans tamamlama () Lisans mezunu
() Yüksek lisans mezunu () Doktora mezunu
4. Branşınız :
5. Sınıf rehber öğretmenliği göreviniz var mı? : () Evet () Hayır
6. LGS ile ilgili aşağıda belirtilen amaçların ne derece gerçekleştiğini düşünüyorsunuz?

		Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Sınav stresini azaltması					
2	Öğrencilerin sosyal, sportif, kültürel faaliyetlere katılımı artırması					
3	Öğrencilerin okul dışı özel derse yönelmesinin azalması					

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

	<i>LGS'nin</i>	Çok olumlu	Kısmen olumlu	Ne olumlu ne olumsuz	Kısmen olumsuz	Çok olumsuz
1	Öğrenciler üzerindeki etkisi					
2	Veliler üzerindeki etkisi					
3	Öğretmenler üzerindeki etkisi					
4	Okullar üzerindeki etkisi					
5	Eğitim sistemi üzerindeki etkisi					

8. LGS öncesi ve sonrası durumu karşılaştırdığınızda aşağıdaki konularda öğrencilerde ne yönde bir değişimin ortaya çıktığını düşünüyorsunuz?

	<i>LGS uygulanmasına geçildikten sonra;</i>	Çok arttı	Kısmen Arttı	Değişmedi	Kısmen azaldı	Çok azaldı
1	Okula verdikleri önem					
2	Öğretmene verdikleri önem					
3	Ders çalışmaktan hoşlanma düzeyi					
4	Yazılı sınavlardaki başarı düzeyi					
5	Sözlü sınavlardaki başarı düzeyi					
6	Derse aktif katılımları					
7	Derse karşı ilgileri					
8	Okulda mutlu olma düzeyi					

9. Ortaöğretime öğrenci yerleştirme konusunda LGS ve alternatif olabilecek farklı yöntemler konusunda görüş ve önerileriniz nelerdir?

.....
.....
.....
.....

10. LGS ile ilgili olarak belirtmek istediğiniz diğer hususlar varsa yazınız?

.....
.....

EK 4. Veli Bataryası

LGS ARAŞTIRMASI

VELİ BATARYASI

Sayın Veli,

Bu batarya Liseye Giriş Sınavı (LGS)'nin eğitime katkısını, öğrenci, öğretmen, okul ve veli üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatli bir biçimde okuyup, samimi olarak cevaplandırınız. Verdiğiniz cevaplar LGS'nin değerlendirilmesine önemli bir katkı sağlayacaktır.

İletişim: Evrim YALÇIN İl MEM Ar-Ge Birimi Projeler Koordinatörü
yalcin_evrim@hotmail.com

NOT: Bu batarya sadece 8. sınıf öğrenci velileri tarafından doldurulmalıdır.

1. Cinsiyet : Kadın Erkek
2. Eğitim durumunuz
 İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu Lise mezunu
 Önlisans (iki yıllık yüksekokul) mezunu Lisans (dört yıllık/fakülte) mezunu
 Yüksek lisans mezunu Doktora mezunu
3. Mesleğiniz
 Vasıfsız İşçi (İnşaat İşçisi, Tarım İşçisi, Geçici İşçi, vb.) Vasıflı İşçi (Usta, Kalfa, vb.)
 Kamuda Memur (Öğretmen, Polis, Subay, Astsubay, vb.) Kamuda Yönetici (Okul Müdürü, Daire Başkanı, vb.)
 Özel Sektörde Çalışan (Mühendis, Sekreter, vb.)
 Özel Sektörde Yönetici (Müdür, Bölüm Başkanı, vb.) Esnaf-Zanaatkar (Dükkan Sahibi, Çiftçi)
 Serbest Meslek (Mühendis, Mimar, Avukat, Eczacı, vb.) İş Adamı-Tüccar
 Emekli memur ya da işçi Ev Kadını
 İşsiz
 Diğer (Açık Olarak Yazınız).....
4. Ailenizin aylık ortalama toplam geliri (TL olarak)
 500 ve daha az 501-1000 1001-2000 2001-5000 5000'den fazla
5. LGS'ye hazırlık amacıyla çocuğunuz için yapmış olduğunuz ortalama aylık eğitim harcaması (özel ders, vb.) tutarı kaç TL'dir? :..... TL

6. Liseye Geçiş Sistemi (LGS) ile birlikte aşağıdaki durumlarında ne gibi değişiklikler oldu?

		Çok arttı	Kısmen arttı	Değişmedi	Kısmen azaldı	Çok azaldı
1	Çocuğumun eğitimi ile ilgili kaygılarım					
2	Aile içi stres ve gerginlikler					

7. Çocuğunuz, LGS'ye hazırlanmak amacıyla, okulda verilen eğitimin yanı sıra, aşağıdakilerden hangisi veya hangilerinden yararlanmaktadır. (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- () Düzenli olarak özel ders alıyor
 () Düzenli değil fakat zaman zaman özel ders alıyor
 () Okulunda açılan (DYK, Etüt) kurslara katılıyor
 () Özel Etüt Merkezine gidiyor.
 () Diğer (Belirtiniz):

8. Sızce, LGS'ye hazırlık amacıyla okulda verilen eğitimin yanı sıra, Özel Ders, DYK ve Etüt gibi diğer desteklere başvurulmasında ve ihtiyaç duyulmasında aşağıdaki durumlar ne derece önemli bir rol oynamaktadır?

		Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Okulda verilen eğitimin LGS'de başarılı olmak için yetersiz olması					
2	Okulun LGS sürecinde ilgisiz olması					
3	Çocuğumun düzenli ders çalışmasını sağlamak					
4	Çocuğumun LGS'ye nasıl çalışacağını bilmiyor olması					
5	Çocuğumun okul dışında kalan zamanını LGS için değerlendirmesi					
6	Çocuğumun öğrenme eksiklerinin fazla olması					

9. LGS ile ilgili aşağıda belirtilen amaçların ne derece gerçekleştiğini düşünüyorsunuz?

		Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Sınav stresini azaltması					
2	Çocuğunuzun sosyal etkinliklere katılım oranını arttırması					
3	Çocuğunuzun okul dışı özel ders, etüt merkezine yönelmesinin azalması					
4	Çocuğunuz için yaptığımız eğitim harcamalarının azalması					

10. LGS ile sınava girmenin isteğe bağlı olması ve evin yakınında bir okula gitmesinin sağlanması aşağıdakileri ne düzeyde olumlu ya da olumsuz etkilediğini düşünüyorsunuz?

		Çok olumlu	Kısmen olumlu	Ne olumlu ne olumsuz	Kısmen olumsuz	Çok olumsuz
1	Çocuğumun ruh sağlığı üzerindeki etkisi					
2	Aile bütçesi üzerine etkisi					

11. Çocuğunuzun LGS'ye hazırlık amacıyla yaptığı çalışmalar, sizinle birlikte yapacağı etkinliklere etkisini belirtiniz.

		Etkilemez	Bazen Etkiler	Çoğu Zaman Etkiler
1	Evde birlikte zaman geçirmek			
2	Birlikte akşam yemeğı yemek			
3	Birlikte sinemaya, tiyatroya gitmek			
4	Birlikte geziye, tatile gitmek			
5	Birlikte televizyon izlemek			
6	Hafta sonları çeşitli etkinlikler yapmak			

12. Ortaöğretime geçiş (liselere öğrenci yerleştirme) konusunda LGS ve LGS'ye alternatif olabilecek yöntemlerle ilgili görüş ve önerileriniz varsa yazınız.

.....
.....

13. LGS ile ilgili belirtmek istediğınız varsa diğer görüş, sorun ve önerilerinizi yazınız.

.....
.....

EK 5. Öğrenci Bataryası

LGS ARAŞTIRMASI 8. SINIF ÖĞRENCİ BATARYASI

Sevgili Öğrencimiz,

Bu batarya, Liseye Giriş Sınavı'nın (LGS) eğitime katkısını, öğrenci, öğretmen, okul ve veli üzerindeki etkilerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. **Batarya sadece ilköğretim 8. sınıf öğrencileri tarafından doldurulacaktır.** Lütfen her soruyu dikkatli bir biçimde okuyup, samimi olarak cevaplandırınız.

İletişim: Evrim YALÇIN İl MEM Ar-Ge Birimi Projeler Koordinatörü
yalcin_evrim@hotmail.com

1. Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek

2. Anne ve babanızın eğitim düzeyi

		Anne	Baba
1	İlkokul Mezunu		
2	Ortaokul Mezunu		
3	Lise Mezunu		
4	Üniversite Mezunu		
5	Yüksek Lisans Mezunu		
6	Doktora Mezunu		

3. LGS'ye hazırlanmak amacıyla, okulda almış olduğunuz eğitimin yanı sıra aşağıdakilerden hangisini / hangilerini yapıyorsunuz? (*Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.*)

- () Düzenli olarak özel ders alıyorum
() Düzenli değil fakat zaman zaman özel ders alıyorum
() Okulumda açılan Destekleme ve Yetiştirme Kurslarına (DYK) veya Etütlere katılıyorum
() Özel Etüt Merkezine gidiyorum.
() Hiçbiri

4. LGS hazırlık amacıyla düzenli olarak özel ders alıyorsanız, haftada ortalama kaç saat özel ders alıyorsunuz?saat

5. Sınava girişin isteğe bağlı olduğu ve eve yakın liseye yerleştirme sistemini getiren LGS'ye geçilmesinin aşağıdaki durumlara ne yönde etkisi olmaktadır?

	<i>LGS nedeniyle</i>	Çok arttı	Kısmen arttı	Değişmedi	Kısmen azaldı	Çok azaldı
1	Başarısız olma kaygım					
2	Stres düzeyim					
3	Yorgunluk hissim					
4	Uyku problemlerim					
5	Ailemi hayal kırıklığına uğratma yönündeki korkularım					
6	Ailemin ders çalışmam yönündeki baskısı					
7	Okulda aldığım eğitime olan güvenim					
8	Aile içi stres ve gerginliklerimiz					

6. LGS'ye hazırlık sürecinde yaşadıklarınızla ilgili olarak aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz?

	<i>LGS'ye hazırlanmak için;</i>	Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Evde daha fazla zaman geçirmeye başladım.					
2	Hayatım ders çalışmaya odaklı hale geldi.					
3	Hayatım ev-okul-dershane (ya da etüt/özel ders) arasında geçiyor.					
4	Sosyal etkinliklere (sinema, tiyatro, eğlence, vb.) daha az zaman ayırıyorum.					
5	Okulda sosyal kulüp ya da etkinliklere daha az katılıyorum.					
6	Ailemle (anne, baba, kardeş, vb.) daha az zaman geçirir oldum.					

7. Sizce, LGS'ye hazırlık amacıyla okulda verilen eğitimin yanı sıra, özel ders gibi diğer desteklere başvurmanızda ya da ihtiyaç duymanızda aşağıdaki nedenler ne derece önemli bir rol oynamaktadır?

		Tamamen	Büyük ölçüde	Kısmen	Çok az	Hiç
1	Okulda verilen eğitimin LGS'de başarılı olmak için yetersiz olması					
2	Okulun LGS sürecinde ilgisiz olması					
3	Okulda derslerin LGS'ye uygun olarak işlenmiyor olması					
4	Düzenli ders çalışmaya duyduğum ihtiyaç					
5	LGS'ye nasıl çalışacağımı bilmiyorum olmam					
6	Ailemin okul dışında kalan zamanımı LGS için değerlendirmemi istemesi					
7	Derslerde öğrenme eksikliğimin fazla olması					

8. LGS ile ilgili duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

.....
.....
.....
.....

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

30/05/2019

Evrin YALÇIN

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Evrim YALÇIN

Doğum Yeri ve Tarihi: Ankara, 25.04.1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Akdeniz Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri: YALÇIN E., GÖÇER Ö. ve GÜR D. Performans Takip Sınavında (PTS) Kullanılan Alt Testlerin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi, Tam Metin Bildiri, 5. Eğitim ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, 01 Eylül 2016, 03 Eylül 2016.

Bıçak B., Yalçın E. ve Göçer Ö. Performans Takip Sınavında (PTS) Kullanılan Alt Testlerin Psikometrik Özelliklerinin Resmi ve Özel Okullara Göre İncelenmesi, Tam Metin Bildiri, 5. eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, 01 Eylül 2016, 03 Eylül 2016.

Bıçak B., Yalçın E. ve Çoban H. Akademisyenlerde Araştırma Etiği Farkındalığı, Tam Metin Bildiri, IV. International Eurasian Educational Research Congress, 11 Mayıs 2016, 14 Mayıs 2016, 78 - 80.

İş Deneyimi

Projeler: Mesleki Eğitimde Yenilenebilir Enerji Alanının AB Standartlarına Yükseltilmesi (AB Projesi, Koordinatör), İLBAP (İlköğretim ve Lise Başarı Arttırma Projesi, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Ekip Üyesi), ABİDE (Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi, MEB İl Ekip Üyesi)

Çalıştığı Kurumlar: Bursa İnegöl Şakir Lakşe Ortaokulu, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge Birimi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık, Kültür ve Spor Dairesi Başkanlığı

İletişim

E-Posta Adresi: yalcin_evrim@hotmail.com

Tarih:04.04.2019

VERİ TOPLAMA İZİNİ



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.10773599
Konu : Anket Uygulaması

01.06.2018

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Evrim YALÇIN'ın "LGS (Liseye Giriş Sınavı)'nın Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye göre Değerlendirmesi " adlı araştırmasını, İlimiz genelinde bulunan resmi-özel ortaokullarda uygulama isteği ile ilgili 30/05/2018 tarihli dilekçesi, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 31/05/2018 tarihinde incelenerek "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "LGS (Liseye Giriş Sınavı)'nın Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye göre Değerlendirmesi " isimli araştırmasını, İlimiz genelinde bulunan resmi-özel ortaokullarda öğrenim gören 8.sınıf öğrencilerine, ebeveynlerine, öğretmenlere ve yöneticilere, bahse konu Genelge ve çalışma takvimi doğrultusunda, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmaksızın yapılması,

Söz konusu araştırmanın bitimine müteakip; sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüz Ar-Gc bürosuna gönderilmesi kaydıyla uygulanması, Komisyonca uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Mehmet KARAKAŞ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
01.06.2018

Yüksel ARSLAN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sığırsu Mah. Harımdıye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projelar07@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mehmet KARAKAŞ Md. Yrd.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden: 712d-7189-3411-8d84-59f8 koda ile doğrulenebilir.

LİSEYE GİRİŞ SINAVININ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ ve VELİYE GÖRE İNCELENMESİ

ORIGINALITY REPORT

19%

SIMILARITY INDEX

PRIMARY SOURCES

1	file.setav.org internet	912 words — 5%
2	www.meb.gov.tr internet	772 words — 4%
3	www.eokulogrencigirisi.com internet	154 words — 1%
4	www.j-humansciences.com internet	140 words — 1%
5	egitimvebilim.ted.org.tr internet	137 words — 1%
6	www.iet-c.net internet	134 words — 1%
7	www.kamugundemi.com internet	116 words — 1%
8	www.gazetekadikoy.com.tr internet	90 words — < 1%
9	www.egitimreformugirisimi.org internet	87 words — < 1%
10	www.turkpsikolojidergisi.com internet	76 words — < 1%

www.efdergi.hacellepe.edu.tr

11	İnternet	66 words — < 1%
12	acikerisim.deu.edu.tr İnternet	65 words — < 1%
13	www.diyaloggazetesi.com İnternet	56 words — < 1%
14	docplayer.biz.tr İnternet	56 words — < 1%
15	openaccess.ogu.edu.tr:8080 İnternet	51 words — < 1%
16	dergipark.gov.tr İnternet	42 words — < 1%
17	www.eab.org.tr İnternet	40 words — < 1%
18	"Teachers' Opinions about FATİH Project: Awareness.", Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 2013 Çmsret	39 words — < 1%
19	www.atilatuncel.com İnternet	38 words — < 1%
20	dergipark.ulakbim.gov.tr İnternet	37 words — < 1%
21	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet	34 words — < 1%
22	acikerisim.pau.edu.tr İnternet	33 words — < 1%
23	efdergi.hacettepe.edu.tr İnternet	31 words — < 1%



- 24 setav.org
internet 31 words — < 1%
- 25 www.scribd.com
internet 29 words — < 1%
- 26 GÜLEÇEN, Sadık, CÜRO, Elif and SEMERCI, Nuriye. "Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları", Fırat Üniversitesi, 2008.
Publications 25 words — < 1%
- 27 EROĞLU, Susran Erkan. "Saldırganlık davranışının boyutları ve ilişkili olduğu faktörler: Lise ve üniversite öğrencileri üzerine karşılaştırmalı bir çalışma", Selçuk Üniversitesi, 2009.
Publications 24 words — < 1%
- 28 library.cu.edu.tr
internet 22 words — < 1%
- 29 urn.meb.gov.tr
internet 21 words — < 1%
- 30 prezi.com
internet 20 words — < 1%
- 31 MUTLU, Yılmaz and AKGÜN, Levent. "Matematik Öğrenme Güçlüğü Tanılamada Yeni Bir Model Önerisi: Çoklu Süzgeç Modeli", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2017.
Publications 19 words — < 1%
- 32 www.acarindex.com
internet 18 words — < 1%
- 33 www.pau.edu.tr
internet 18 words — < 1%
- 34 ozelibnisinaasml.com
internet 18 words — < 1%



- 35 ÜZÜMCÜ, Adem and TOPAL, Samet. "TRA2 BÖLGESİ DIŞ TİCARET ÖZELLİKLERİ VE TRA2 BÖLGESİNDEN TÜRK CUMHURİYETLERİNE İHRACAT YAPAN FİRMALARIN KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR ÜZERİNE BİR ANALİZ", Atatürk Üniversitesi, 2017.
Publications 17 words — < 1%
- 36 adudspace.adu.edu.tr:8080
Internet 17 words — < 1%
- 37 www.2016.icemst.com
Internet 16 words — < 1%
- 38 www.e-sosder.com
Internet 14 words — < 1%
- 39 acikerisim.lib.comu.edu.tr:8080
Internet 14 words — < 1%
- 40 ejercongress.org
Internet 14 words — < 1%
- 41 www.cka.org.tr
Internet 13 words — < 1%
- 42 ÖZEL, Necmettin. "İŞGÖRENLERİN İŞ TALEBİ VE KARAR SERBESTİSİ ALGILARI İLE İLİŞKİLİ İŞ SIKINTISI DENEYİMLERİNİN KİŞİSEL ÖZELLİKLER AÇISINDAN İNCELENMESİ", Batıkesir Üniversitesi, Bandırma İİBF, 2015.
Publications 13 words — < 1%
- 43 ilkogretim-online.org.tr
Internet 13 words — < 1%
- 44 iibf.erciyes.edu.tr
Internet 12 words — < 1%
- 45 toad.edam.com.tr
Internet 11 words — < 1%
- 46 kutuphane.pamukkale.edu.tr
Internet



		10 words — < 1%
47	www.pegem.net Internet	10 words — < 1%
48	sempozyumlar.amasya.edu.tr Internet	10 words — < 1%
49	openaccess.inonu.edu.tr:8080 Internet	9 words — < 1%
50	aves.cu.edu.tr Internet	9 words — < 1%
51	docs.neu.edu.tr Internet	8 words — < 1%
52	kefdergi.kastamonu.edu.tr Internet	8 words — < 1%
53	tedmem.org Internet	8 words — < 1%
54	issuu.com Internet	8 words — < 1%
55	EROL, Hüseyin. "TEOG SINAVINDA "T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİ" İLE İLGİLİ SORULAN SORULAR HAKKINDA SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ". Dicle Üniversitesi, 2016. Publications	6 words — < 1%
56	ŞAD, Süleyman Nihat and ŞAHİNER, Yusuf Kenan. "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri", Öğretmen Eğitimi Akademisi-Maya Akademi, 2016. Publications	6 words — < 1%
57	www.lidsad.com Internet	6 words — < 1%

58

UZOĞLU, Mustafa, CENGİZ, Ekrem and
DAŞDEMİR, İkramet. "Fen ve teknoloji
öğretmenlerinin seviye belirleme sınavı (SBS) nda yapılan
değişiklikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi", Mersin
Üniversitesi, 2013.
Publications

4 words — < 1%

EXCLUDE QUOTES ON
EXCLUDE BELONGSHIP ON

EXCLUDE MATCHES OFF

Doc Dr. Bayram BİÇME



EK-10

ETİK KURULU KARARI

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/07/2018-E.87107



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu



Sayı : 55578142-050.01.04-E.87107
Konu : Evrim YALÇIN

11/07/2018

Sayın Doç.Dr. Bayram BIÇAK

İlgi : 22/06/2018 tarihli ve 39934507-100-78246 sayılı yazımız.

İlgide kayıtlı yazımıza istinaden; danışmanlığımı üstlendiğiniz, "LGS (Liseye Giriş Sınavı)'nin Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan anketin uygulanması, Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun bulunmuş olup Etik Kurulumuzun 11.07.2018 tarih ve 87 sayılı kararı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Osman ERAVŞAR
Kurul Başkanı

Ek: 11.07.2018 tarih ve 87 sayılı Etik Kurul Kararı (1 Sayfa)

11/07/2018 Mem.

Ali DİKİŞ

Adres: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Kampüsü / Antalya
Telefon: 0 242 227 59 90 Faks: 0 242 227 59 90
e-Posta: dnyur@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: www.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Ali DİKİŞ
Uyvanı: Memur

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
KARAR

Toplantı Tarihi : 11/07/2018

Karar Sayısı : 87

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Bayram BIÇAK**'ın danışmanlığını, **Evrin YALÇIN**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*LGS (Liseye Giriş Sınavı)*'nin *Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre Değerlendirilmesi*" başlıklı tez çalışması kapsamında kullanılacak olan anketin uygunluğunun görüşülmesi istemi.

Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim üyesi **Doç. Dr. Bayram BIÇAK**'ın danışmanlığını, **Evrin YALÇIN**'in araştırmacılığını üstlendiği, "*LGS (Liseye Giriş Sınavı)*'nin *Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre Değerlendirilmesi*" konulu anket çalışmasının, fikri hukuki ve telif hakları bakımından metod ve ölçeğine ilişkin sorumluluğun başvurucuya ait olmak üzere, proje süresince uygulanmasının etik olarak **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.



Başkan
Prof. Dr.
Osman ERAVŞAR



Üye
Prof. Dr.
Ahmet BAYANER



Üye
Prof. Dr.
Hilmi DEMIRKAYA

Üye
Prof. Dr.
Mustafa ŞEKER
(Bulunmadı)

Üye
Prof. Dr.
Bahattin ÖZDEMİR
(Bulunmadı)



Üye
Prof. Dr.
Adnan DÖNMEZ