

LİSELERE GİRİŞ SİSTEMİ'NE İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ SCHOOL ADMINISTRATORS' OPINIONS ON THE SYSTEM OF TRANSITION TO HIGH SCHOOLS

Gökhan TAŞKIN¹, Gökhan AKSOY²

ÖZ: Bu çalışmanın amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanan Liselere Giriş Sistemi (LGS)'nin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmesini yapmaktır. LGS uygulamalarının sistemin paydaşları tarafından nasıl bir durum oluşturduğu ve bu konudaki görüşleri önem arz etmektedir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma gurubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ilinde görev yapan ve LGS sürecinin her aşamasında görev almış 14 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler kapsamlı bir şekilde analiz edildiğinden dolayı veri analiz yöntemi içerik analizidir. Elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri LGS sınav sorularının TEOG sistemine göre daha ayırt edici ve zor olduğunu, destekleme ve yetiştirme kurslarının verimliliği konusunun öğrencilerin motivasyonuna göre değiştiği, öğrencilerin kurslara katılım sağlasa bile özel derslere yöneldiği görüşündedir.

Anahtar sözcükler: Liselere Giriş Sistemi, Yönetici Görüşleri, Temel Nitel Araştırma.

ABSTRACT: This study aims to evaluate System of Entrance to High Schools (LGS) practiced in 2018-2019 academic year with respect to school administrators' opinions. How LGS practices affect stakeholders of the system and what they think about the system are of significance. The study employs basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods. The participants of the study are 14 school administrators who worked in Konya in 2018-2019 academic year and who were assigned in every step of the LGS process. As a data collection tool, semi-structured interview form developed by the researchers was used. Content analysis was adopted to enable a comprehensive analysis. The results suggest that the school administrators are of the opinion that exam questions of LGS were more difficult and distinguishing than TEOG system, the efficiency of courses of supporting and training is up to students' motivation, students tend towards tutoring despite participating to these courses.

Keywords: System of Entrance to High Schools, Administrators' Opinions, Basic Qualitative Research.

Bu makaleye atf vermek için:

Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2021). Liselere Giriş Sistemi'ne İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 870-888

Cite this article as:

Taskin, G. ve Aksoy, G. (2021). School administrators' opinions on the system of transition to high schools. *Trakya Journal of Education*, 11(2), 870-888

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Placement of students to secondary education institutions is carried out by MoNE. The current system employed by MoNE for transition to secondary education is System of Entrance to High Schools (LGS). The system of transition to secondary education has been updated many times in a short time due to the increase in population, changes in education system, education policy and socio-economic factors. As a result of this, five different systems have been implemented in Turkey in the last twenty years (Taşkın & Aksoy, 2019a). The transition to secondary education has been implemented in different ways in the course of time. The differences in practices generally concentrate on changing schools that accept students, changing the number of exam questions and changing the difficulty level of the exams. These changes had different effects on the stakeholders of the system. The last and current system of transition

¹Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, gkhntskn4288@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1858-7084.

² Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, aksoygok44@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2822-9419.

to secondary education is LGS, which has been implemented in Turkey since 2018. There are differences in LGS compared to other systems. School administrators observe the positive and negative aspects of the practices such as the case of students, teacher and parents in the process of preparation for the examination, practices of LGS central examination, preference and placement procedures in LGS. Therefore, it was aimed to evaluate LGS, which has been implemented since 2018-2019 academic year, in line with the opinions of school administrators. School administrators, one of the stakeholders of the system at LGS, take an active role in the LGS process, from students' preparation period for the examination to the placement of students to secondary education institutions. Therefore, school administrators first ones who encounter the positive and negative aspects of the system. In this regard, opinions of school administrators in the target group are important.

Method

The study employs basic qualitative research design, which is one of the qualitative research methods. The aim is to understand how people grasp their experiences and to reveal these meanings (Merriam, 2013). In the study, the opinions of the school administrators who took charge in LGS about LGS were presented. The data were collected by interview. Interviews with the participants in qualitative research provide an in-depth understanding of the participants' opinions. In line with the purpose and importance of the study, the study group of the research was determined as school administrators working in the 2018-2019 academic year. The participants were selected through purposive sampling method. In the study, 14 school administrators were interviewed. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. Content analysis was adopted to enable a comprehensive analysis. Yıldırım & Şimşek (2016) suggest following steps while doing content analysis: coding data, finding themes, organizing themes and codes, defining and interpreting the findings.

Findings

School administrators linked the efficiency of the support and training courses to many factors. Some administrators stated that the efficiency of the courses depends on the academic success of the students. Some administrators stated that it depends on students' motivation. The school administrators, who stated that the courses were inefficient, listed the following reasons: teachers teach lessons with the same methods, students are absent, courses are free, and students and parents do not show the necessary prominence to the courses. Regarding motivation, some administrators stated that teachers' motivation increases in parallel with students' academic success. On the other hand, there are also school administrators who think that the course wages provide the motivation of the teachers to the courses. In addition, some administrators emphasized that the positive communication with the students and the competition between the students provided the motivation for the courses. They also highlighted that the teachers' use of different methods and showing more effort increased the motivation of the students. School administrators think the exam questions are distinctive. They attributed the distinctiveness of the questions to their being longer, including questions measuring interpretation, measuring high-level cognitive skills. In addition to this, there are also school administrators who think that only quantitative questions are distinctive. Regarding the subject distribution in the LGS questions, some of the school administrators stated that the subjects were not distributed homogeneously. Although there are school administrators who state that the exam questions are suitable for the curriculum, there are those stating vice versa. School administrators attributed the reasons for students to experience exam anxiety and get excited in the exam to the following elements: failures in the exam preparation period, low quotas and high student goals.

Discussion and Conclusion

Regarding the efficiency of the courses, the school administrators stated that the courses were efficient if they are held at the weekend and if the interested students participate to the courses. However, there are studies that conclude that the courses are efficient in the interviews with the teachers (Nartgün & Dilekçi, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016). School administrators stated that the teachers used lecturing method and practice in solving multiple choice tests in the courses, but they said that some teachers only practiced multiple choice questions. In the study conducted on students, the students said that there was no difference between the courses held at the weekend and the normal courses in the school (Tuna, Biber, Polat, Altınok & Küçükoğlu, 2017). As a result of the study, the school administrators stated that the exam questions are distinctive and the reasons for the distinctiveness are that questions are long and based

on interpretation based questions, they measure high level cognitive skills. In line with these results, it is seen in the evaluation studies for Bloom taxonomy of LGS questions that the math questions are concentrated in the application and analysis steps (Güler, Aslan & Çelik, 2019). However, in their study evaluating science questions in LGS according to revised Bloom's taxonomy, Taşkın and Aksoy (2019b) concluded that the questions consisted mostly of lower-level cognitive domains.

GİRİŞ

Türkiye’de kademeler arası geçişlerde sınav ve tercih işlemleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (OSYM) tarafından gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarına geçişte sınav ve tercih işlemleri OSYM, ortaöğretim kurumlarında ise MEB tarafından gerçekleştirilmektedir. Yükseköğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin eğitim öğretim süreci Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından planlanan programlarla devam ederken ortaöğretim kurumlarına yerleşen öğrencilerin eğitim öğretim süreci MEB tarafından planlanan programlarla sürdürülmektedir. Kademeler arası geçişte bu kurumların sistematik bir şekilde öğrenci yerleştirme işlemleri yapması Türkiye’deki nüfus yoğunluğundan kaynaklanmaktadır. Nitekim 2019 yılında 1 milyonu aşkın öğrenci Liselere Giriş Sistemi (LGS) merkezi sınavına girmiştir. Ortaöğretim kurumlarına 1,2 milyonu aşkın öğrenci yerleşmiştir (MEB, 2019a). Yükseköğretim kurumlarına yerleşmek için 2,5 milyonu aşkın öğrenci sınava girerken yaklaşık 750 bin öğrenci yükseköğretim kurumlarına yerleşmiştir (ÖSYM, 2019).

Ortaöğretime geçiş sistemi; nüfusun artması, eğitim sisteminde yaşanan değişimler, eğitim politikası ve sosyo-ekonomik gibi etkenlerden dolayı sıklıkla güncellenmektedir. Ülkemizde son yirmi yılda uygulanan beş farklı sistem bu durumun bir göstergesidir (Taşkın & Aksoy, 2019a). Ortaöğretime geçiş sürecinde okullara öğrenci alımı okul türlerine göre değişmektedir. Sınavla öğrenci alımı 1955 yılında yabancı dil eğitimi veren liselerle birlikte başlamıştır (Güven, 2018). Daha sonra bu lise sayılarının artması ve ülkedeki nüfus artışı, ortaöğretime geçiş sürecini sistematik hale getirmeyi zorlamıştır. Nitekim bu durumun sonucu olarak yabancı dil eğitimi veren liseler 1975’te Anadolu Liseleri olarak tek çatı altında toplanmıştır. Diğer bir sonucu ise 1960’lı yıllarda Fen Liseleri’nin kurulması ve bu kurumlara öğrenci almak için merkezi sınavlar yapılmasıdır. Daha sonra lise türlerinin artması ve sınavla öğrenci alımı yapması bütün liselerin öğrenci alımını tek çatı altında yapılan bir sınavla yapma gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Nitekim bu şekilde öğrenci alımı 1998 yılında ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımıyla başlamış ve kısaca Liselere Giriş Sınavı olarak adlandırılmıştır. Günümüzde 2018 yılında getirilen LGS ile bu süreç devam etmektedir. Merkezi sınavlardan sorumlu kurum MEB’dir. MEB yaptığı merkezi sınavla, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmektedir.

Ortaöğretim sürecinin ilk merkezi uygulaması sekiz yıllık zorunlu eğitimle (1998 yılında) uygulanmıştır. Bu uygulamanın adı Liselere Giriş Sınavı olup Anadolu Liseleri ve Fen Liselerine girişte kullanılmaktaydı. Sınavda başarılı olamayan öğrenciler bu liseler haricindeki liselere kayıt olabiliyorlardı. Askeri Liseler, Polis koleji ve özel okullar kendi yaptıkları sınavlarla öğrenci alımı yapıyorlardı. Liselere Giriş Sınavı daha sonra yerini OKS (Ortaöğretim Kurumları Sınavı)’ye bıraktı. OKS 100 sorudan oluşmaktaydı. Liselere Giriş Sınavı gibi OKS’de Türkçe Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen bilgisi derslerinden 25 soru sorularak gerçekleştiriliyordu. Sınav 8. sınıf sonunda tek oturum olarak yapılıyordu (MEB, 2002). OKS’nin birkaç farklı uygulama haricinde Liselere Giriş Sınavı’ndan farklı bir uygulaması yoktu. Ek farkı sınavla öğrenci alan kurumların kapsamının genişletilmesi idi. Bu sistemle Polis koleji öğrenci alımını OKS ile yapmaya başladı (MEB, 2005).

MEB ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımını süreç odaklı bir değerlendirme ile öğrenci almak istemesinden dolayı 2008 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sistemini getirdi. SBS sınavı 8. sınıflara daha sonra 7. ve 6. sınıflara uygulandı ve yapılan sınavların sonucunda oluşan sınıf puanlarının belli oranlarda hesaplanarak ortaöğretim kurumlarına yerleşme puanları hesaplandı. Ancak bu uygulama kısa bir süre sonra kaldırılarak sadece 8. sınıf sonunda yapılan sınavla öğrenci alımı yapıldı (MEB, 2010). Sınavda 8. sınıflara 100 soru soruluyordu. Sınavda 120 dakika süre verilmekteydi. Sınav tek oturumda gerçekleştiriliyordu. 7. sınıflara 90 soru soruluyordu. 6. Sınıflara ise 80 soru soruluyordu. Sınav Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Yabancı dil derslerinden oluşuyordu. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri, Sosyal Bilgiler başlığı altında soruluyordu (MEB, 2008).

MEB süreç odaklı değerlendirme sistemini daha da geliştirmek için 2013 yılında TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sistemini getirdi. Ancak sınav sadece 8. sınıflara uygulanıp yılda iki

merkezi sınav şeklinde gerçekleştirildi. MEB'in reform niteliğinde olarak adlandırdığı bu sistemde tüm okullara TEOG sınavı puanıyla öğrenciler yerleştirildi. Yani sınava girmek zorunluydu. Ayrıca TEOG sisteminde değerlendirme türü diğer sistemlerden farklı olarak mutlak değerlendirmeydi (MEB 2013). Ayrıca TEOG sisteminin ikinci yılında destekleme ve yetiştirme kursları açılmıştır. Destekleme yetiştirme kursları 2015-2016 eğitim öğretim yılından itibaren dershanelerin özel eğitim kurslarına dönüştürüldüğü için MEB tarafından uygulamaya konulmuştur. MEB daha öncesinde de destekleme kursları vermektedir. Ancak dershanelerin kapatılmasından dolayı kursları daha sistematik hale getirdi. Kurslar kurs merkezi olarak açılan okullarda derse giren öğretmenler tarafından verilmektedir. Kurslar öğrencilerin ders dışı kaynak ve kurumlara ihtiyaç duyulmaması amacıyla oluşturulmuştur. Kurslar 2018 yılında getirilen LGS ile devam etmektedir.

MEB 2018 yılında öğrencilerin okul dışı kurumlara yönelimini azaltmak amacıyla LGS'yi getirdi. LGS öğrencilerin sınavsız okullara yerleştirme amacıyla getirilmiş bir sistemdir. Çünkü LGS merkezi sınavına girmek mecburi değildir. Bu nedenle MEB sınavla okula öğrenci alan okulları olabildiğince daraltmıştır. Bu sayede sınavsız öğrenci alan okulların sayısı ve kapsamı artırılmıştır. Buradaki amaç öğrencilerin istedikleri lise türünde okumalarını sağlamaktır. LGS merkezi sınavı 8'inci sınıf öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak hazırlanmaktadır. Sınavda öğrencilerden okuduğunu anlama, okuduklarından sonuç çıkarma, okuduklarını yorumlama, problem çözme, çözümlenme, eleştirel düşünme gibi becerileri ölçmeyi amaçlayan sorular sorulmaktadır. Sınavda sayısal bölümde matematikten 20 soru, fen bilimlerinden 20 soru olmak üzere toplam 40 sorudan, sözel bölümde Türkçe'den 20 soru, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinden 10 soru, İngilizce'den 10 soru ve T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinden 10 soru olmak üzere 50 sorudan oluşmaktadır. Sınav 2 oturumdan oluşmakta olup 90 sorudan oluşmaktadır. Sözel bölüme 75 dakika sayısal bölümde 80 dakika süre verilmektedir. Sınav 6 dersten oluşmaktadır (MEB,2019a). LGS merkezi sınavına girmek zorunlu değildir. Bundan dolayı sınavda merkezi sınav puanıyla yerleştirme ve yerel yerleştirme olmak üzere iki türlü yerleştirme yapılmaktadır. LGS merkezi sınav puanı ile yerleşme bakanlığın daha önceden belirlediği okullara (Fen Liseleri, Sosyal bilimler Liseleri ve Proje uygulama okulları vb.) yapılmaktadır. Bu okullar dışındaki diğer okullara yerel yerleştirme yapılmaktadır. Yerel yerleştirme yapılırken öğrenciler öncelikli olarak ikamet adresleri, okul başarı puanları ve devam-devamsızlık durumuna göre sıralanarak yerleştirilmektedirler (MEB 2019b).

LGS ile ilgili öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine yönelik çalışmalar (Buldur & Acar, 2019; Demir & Yılmaz, 2019; Güler, Aslan & Çelik, 2019) yürütülmüştür. Bunun yanı sıra LGS merkezi sınav sorularının değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda yürütülmüştür (Ekinci & Bal, 2019; Taşkın & Aksoy 2019b; Taşkın, Aksoy & Daşdemir, 2019). Ayrıca ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin hangi tür çalışmalar yapıldığını gösteren çalışmalarda mevcuttur (Taşkın & Aksoy, 2019a). Ancak LGS hakkında okul yöneticileri ile yapılan çalışma mevcut değildir. Literatürde okul yöneticileri ile yapılan çalışmalar genel ortaöğretim geçiş sistemlerine ve LGS'den önce uygulanan sistemlere yönelik sürdürülmüştür (Demirbilek & Levent, 2019). Bundan dolayı sistemin bir diğer paydaşı olan okul yönetici görüşlerinin alınmasının alan literatürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

LGS ile birlikte sistemin paydaşlarından birisi olan okul yöneticileri, öğrencilerin sınava hazırlık döneminden ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesine kadar aktif görev almaktadırlar. Dolayısıyla sistemin olumlu ve olumsuz yönleriyle ilk olarak okul yöneticileri karşılaşmaktadır. Bu durumda en iyi şekilde görüş sergileyecek olan paydaşlardan biriside okul yöneticileridir. Bu bakımdan hedef kitledeki okul yöneticilerinin görüşleri ve önerileri önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin görüş ve önerilerinin ışığında LGS uygulamalarındaki olumlu ve olumsuz uygulamaları ortaya çıkarmak çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

LGS sürecine, sınav uygulamasına ve tercih ve yerleştirme dönemlerine ilişkin birçok problem yaşanmaktadır. Yaşanan bu problemlerin her aşamasında sistemin koordinasyonunu sağlayan okul yöneticileridir. Bu bakımdan problem durumu "Okul yöneticileri LGS' ye ilişkin nasıl bir görüş sergilemektedir?" olarak tanımlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

LGS'de sınava hazırlık döneminde öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin durumu, LGS merkezi tercih ve sınav uygulamaları, LGS yerleştirme işlemleri gibi uygulamaların başından sonuna kadar olumlu ve olumsuz yönleri okul yöneticileri tarafından gözlemlenmektedir. Bundan dolayı araştırmanın amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanan LGS'nin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Temel nitel araştırma deseninde amaçlı insanların deneyimlerini nasıl kavradığını anlamak ve bu anlamları ortaya çıkarmaktır (Merriam, 2013). Çalışmada LGS’de görev almış okul yöneticilerinin LGS’ye yönelik görüşleri ortaya konulmuştur. Veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Nitel araştırmalarda katılımcılarla yapılan görüşmeler, katılımcı görüşlerinin derinlemesine anlaşılmasını sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın amacı ve önemi doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken Amaçlama Örneklem türü kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme türünde araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır bu bakımdan araştırmacı amacına uygun olan kişileri örnekleme dâhil eder (Balci, 2016). Çalışmada örneklemden katılımcılar seçilirken LGS’de görev almış okul yöneticisi olmasına, gönüllü katılım kriterleri dikkate alınmıştır. Çalışma kapsamında 14 okul yöneticisiyle mülakat yapılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Katılımcı	Ders	LGS İnceleme	Yöneticilik Kıdem	Mesleki Kıdem	Görev Alma
OY-1	Yok	Evet	11-15	15 ve sonrası	OKS, SBS, TEOG, LGS
OY-2	Yok	Evet	6-10	11-15	SBS, TEOG, LGS
OY-3	Var	Evet	1-5	6-10	SBS, TEOG, LGS
OY-4	Yok	Evet	1-5	11-15	SBS, TEOG, LGS
OY-5	Var	Evet	1-5	6-10	SBS, TEOG, LGS
OY-6	Var	Evet	1-5	1-5	LGS
OY-7	Yok	Evet	1-5	6-10	LGS
OY-8	Yok	Evet	15 ve sonrası	15 ve sonrası	OKS, SBS, TEOG, LGS
OY-9	Yok	Evet	15 ve sonrası	15 ve sonrası	OKS, SBS, TEOG, LGS
OY-10	Yok	Evet	6-10	15 ve sonrası	TEOG, LGS
OY-11	Var	Evet	15 ve sonrası	15 ve sonrası	OKS, SBS, TEOG, LGS
OY-12	Yok	Evet	6-10	6-10	OKS, SBS, TEOG, LGS
OY-13	Var	Evet	1-5	15 ve sonrası	TEOG, LGS
OY-14	Var	Evet	1-5	15 ve sonrası	TEOG, LGS

Tablo 1’de katılımcıların konuyla ilgili demografik bilgileri verilmiştir. Katılımcılar “Okul Yöneticisi (OY)” olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formları okul yöneticileri için hazırlanmıştır. Görüşme formları hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmıştır ve sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken, içerik sorularının kısa cevaplı sorulardan oluşmamasına, katılımcıların düşüncelerini açmaya yönelik sorular sorulmasına, soruların objektif olmasına herhangi bir yönlendirici etkisinin bulunmamasına ve soruların açık ve net bir ifadeyle anlaşılır şekilde yazılmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan sorular kapsam geçerliliği için 3 uzman görüşüne ve dilbilgisi açısından bir dil uzmanına sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler neticesinde sorular düzenlenmiştir. Form uygulama öncesi nihai haline gelmiştir. Formun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamasında çalışma grubunda yer almayan 2 okul yöneticisi ile birebir görüşme yapılmış izinleri doğrultusunda sesleri kayıt cihazına kaydedilmiştir. Uygulama sonucunda soruların anlaşılmanın bir yönünün olmadığı görülmüştür. Görüşme formu yönerge ve iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların araştırmaya yönelik betimleyici özellikleri olan; 8. sınıflarda derse girme durumu, öğretmenlik mesleki deneyimi, okul yöneticilik deneyimi ve eski sistemlerden (TEOG, SBS, OKS ve LGS) hangilerinde yönetici olarak görev alındığı istenmiştir. Görüşme formunun ikinci bölümünü oluşturan içerikle ilgili sorularını oluşturan beş ana soru şu şekilde sıralanmıştır;

- 1.Sınava hazırlık döneminde Destekleme Yetiştirme Kursları (DYK) hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 2.Sınav soruları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- 3.LGS Sınavının uygulanışı hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- 4.LGS Tercih ve Yerleştirme işlemleri ve dönemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- 5.LGS'nin avantajları ve dezavantajları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Konya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden izin alındıktan sonra araştırmacılar uygulama yapılacak okul yöneticilerini belirlemiştir. Uygulama için 20 okul yöneticisine teklif sunulmuştur. Ancak 3 okul yöneticisi görüşme talebini reddetmiştir. Görüşme formlarında farklı görüşler ortaya çıkmadığı anlaşılınca 3 okul yöneticisiyle görüşme yapılmamıştır. Görüşme teklifi, LGS tercih ve yerleştirme döneminde görev almış okul yöneticilerine edilmiştir. Görüşmeler Şubat 2020 ve Mart 2020 tarihlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılardan ses kaydı alınması için izin alınmıştır, 14 katılımcının hepsi kayıt izni vermiştir. Görüşmelerden 11'i okul yöneticilerinin kendi odalarında, 3'ü ise belirlenen bir kafede yürütülmüştür. Okul yöneticilerinin samimi bir şekilde cevap verebilmeleri ve araştırmacının katılımcılara güven verebilmesi için araştırmacı tarafından araştırma izni belgesi gösterilmiştir. Araştırmanın amacı detaylı bir şekilde anlatılarak elde edilen verilerin bilimsel çalışma için kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca bilgilendirilmiş gönüllü onam formu imzalatılmıştır. Böylece katılımcıların konuyla ilgili çekimser olduğu durumlar giderilmiştir. Görüşmelerin süresi 13 dakika ile 32 dakika arasında değişen zamanlarla gerçekleşmiştir.

Çalışma, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen kurallara göre yürütülmüştür. Çalışmada bu yönergenin ikinci bölümünde yer alan bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Etik değerlendirmeyi yapan kurul, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'dur. Kurul kararının evrak tarih ve sayısı, 28.04.2020-E.28798'dir. Karar Sayısı, 2020/8-3'tür

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel Çalışmalarda geçerliliği inandırıcılık ve aktarılabildik bakımından incelenmektedir (Erlandson, Harris, Skipper & Allen, 1993). İnandırıcılık uzun süreli etkileşim, derinlemesine veri toplama, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi ile gerçekleşir. Çalışmada inandırıcılık katılımcılarla görüşmeler yoluyla sağlanmıştır. Böylece uzun süreli etkileşim ve derinlemesine veri toplama elde edilmiştir. Ayrıca veri toplama aracı uygulamadan önce uzman görüşüne sunulmuştur. Veriler toplandıktan sonra iki uzman tarafından analiz edilmiştir.

Aktarılabildik ise ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme ile gerçekleştirilir. Çalışmada aktarılabildik konunun temalar ve kodlar ile ayrıntılı betimlenmesiyle sağlanmıştır. Örneklem seçilirken çalışma grubu ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve katılımcıların örneklem dâhil edilme kriterleri net bir şekilde ortaya konulmuştur.

Verilerin Analizi

Veriler detaylı bir şekilde analiz edildiğinden dolayı verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım & Şimşek (2015) içerik analizi yapılırken izlenecek yolu şu şekilde belirtmişlerdir;

Verilerin kodlanması: İçerik analizinde çalışmanın temelini oluşturan bir kuramsal çerçeve olduğunda veriler toplanmadan önce kod listesi oluşturulur. Çalışma kapsamında oluşturulan kodlar yarı yapılandırılmış görüşme formunda sonda olarak verilmiştir. Bu duruma göre kodlar şu şekilde sıralanmıştır; kurs, verimlilik, özel ders, devamlılık, güdülenme, yöntem, motivasyon, tutum, ayırt edicilik, güçlük, durum, konu dağılımı, süre, program, kaygı, heyecan, soru, oturum, zorunluluk, yerleştirme, merkezi, yerel, iş yükü, sorun, rehberlik, tercih, avantaj, dezavantaj.

Temaların bulunması: İlk aşamada oluşan kodları daha genel bir düzeyde açıklayan temalar bulunur. Bu durum dikkate alınarak çalışmada görüşmeler sonunda elde edilen veriler yazıya dökülmüş

araştırmacılar tarafından şu temalar elde edilmiştir; sınava hazırlık dönemi, sınav soruları, sınavın uygulanışı, tercih ve yerleştirme işlemleri, sistemin değerlendirilmesi

Temaların ve kodların düzenlenmesi: Bu aşamada kodlar ve temalar belirlendikten sonra iki araştırmacı tarafından temalar ve kodları düzenlenmiştir. Düzenlenen temalar ve kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

LGS’ye ilişkin öğretmen görüşlerinde oluşturulan tema ve kodlar

Sınava Hazırlık Dönemi	Sınav Soruları	Sınavın Uygulanışı	Tercih ve Yerleştirme İşlemleri	Sistemin Değerlendirilmesi
Kurs Verimliliği	Ayırt edicilik	Kaygı	Tercih Dönemi	Avantaj
Özel Ders	Zorluk	Heyecan	Yerleştirme	Dezavantaj
Devamsızlık	Konu Dağılımı	Oturum	Rehberlik	Karşılaştırma
Motivasyon	Soru Süresi	Sınav Süresi		
Yöntem ve Teknik	Soru Sayısı	İhtiyarlık		

Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Elde edilen veriler kodlara ve temalara göre bölümlere ayrılmış bulgular oluşturulmuştur. Bulgulara göre veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Toplanan verilere anlam kazandırmak için bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmıştır. Bulgular arasında ilişkiler kurulup sonuçlar çıkarılmıştır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışma Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen kurallara göre gerçekleştirilmiştir. Yönergenin ikinci bölümünde yer alan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler gerçekleştirilmemiştir.

Etik Değerlendirme Kurulu: İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Kararın Tarihi: 27.04.2020

Belge Sayı No: 2020/8-3-E.28798

BULGULAR

LGS’ye yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen bulgular içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular çalışma temalarına göre 5 başlık altında gösterilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Sınava Hazırlık Dönemine Yönelik Görüşleri Hakkındaki Bulgular

Sınava hazırlık dönemi temasına ilişkin olarak okul yöneticileri “Kurs Verimliliği”, “Özel Ders”, “Devamsızlık”, “Güdülenme”, “Motivasyon”, “Yöntem ve Teknik” kavramlarında yoğunlaşmıştır. Bu kapsamda çalışılan kodları belirlenmiştir. Okul yöneticileri kursların verimliliğini birçok faktöre bağlamışlardır. Bir kısım yönetici kursların verimliliğinin öğrencilerin akademik başarısına bağlı olduğunu belirtmiştir (OY-1, OY-2, OY-10). Diğer bir kısım yönetici ise öğrencilerin motivasyonuna bağlı olduğunu belirtmiştir (OY-3, OY-10). Kursların verimliliğinin öğretmenlerin işlevselliğine göre değiştiğini belirten okul yöneticileri de mevcuttur (OY-12, OY-14). Kursların verimsiz geçtiği görüşünü belirten okul yöneticileri nedenlerini şu şekilde sıralamışlardır: öğretmenlerin aynı yöntemlerle ders anlatması (OY-5, OY-7, OY-9), devamsızlık nedeniyle verimsiz olması (OY-1, OY-9), ücretsiz kurs verilmesi (OY-1) ve öğrenci ile velilerin kursları dikkate almamasıdır (OY-6). Kursların verimli geçtiğini belirten yönetici sayısı azdır (OY-8, OY-13). Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“ İstekli bir grup oluşturulabilirse gelişim açısından verimli ancak kurslar köylere mahallelere kadar indirildiği için insanlar eğitimin değerini unutmuş durumda. İmkânı olmayanlar için devletimizin gücü yeterlidir. Kalitenin düşme sebebi tüm bireylere aynı eğitim ve öğretimi verme gayretimizdir. Bu gayretten vaz geçilmeli ve ilgi ve isteklere yönelik çözümler getirilmelidir (OY-1,Görüşme Kaydı).”

“ Kursların verimliliği öğrencilerin seviye durumuna göre değişiklik göstermektedir (OY-2, Görüşme Kaydı).”

“ Kursların verimliliği öğrencilerin motivasyon durumuna göre değişmektedir. Motivasyon olamamış öğrencilere çok katkısını olduğunu düşünmüyorum (OY-3 Görüşme Kaydı).”

“ Kursların hafta içi ders sonralarında değil de kursların hafta sonu veya akşam saatlerinde yapılmasının daha verimli olduğunu düşünüyorum (OY-4, Görüşme Kaydı).”

“Kursların verimli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü hafta içi derse giren öğretmen hafta sonu tekrar aynı derse girdiği için öğrencilerin sıkılmasına neden oluyor. Ayrıca akademik başarısı düşük öğrencilerin kurslardan verim aldığını düşünmüyorum çünkü kurslarda genellikle test çözülüyor. Bu durum konuyu bilmeyen öğrencilerin sıkılmasına yol açıyor (OY-5, Görüşme Kaydı).”

“Tamamen ücretsiz olduğu için olsa gerek hem öğrenci hem de veliler açısından kursa devamlılık konusu üzerinde çok fazla öze gösterilmiyor (OY-6, Görüşme Kaydı).”

“Kurslar verimli geçse de öğrencilerin okuldaki öğretmenlerinden kurs alması olumsuz yanındır (OY-7, Görüşme Kaydı).”

“Kurslar verimli, herhangi bir takviyeye gerek duyulacak bir şey yok (OY-8, Görüşme Kaydı).”

“Yeterince verimli olduğuna inanmıyorum. Takviye alınması gerekli. Öğrencilerde devam sorunu yaşıyor. Derse giren öğretmenin DYK'ya girmesi motivasyonu azaltıyor (OY-9, Görüşme Kaydı).”

“Öğrencilerde motivasyon ve güdüleme başarılı olursa verimlilik vardır. Kursun önemi kavrandığında devam sağlanmakta ama isteksiz kayıta devamsızlık artmaktadır (OY-10, Görüşme Kaydı).”

“Öğrencilerde motivasyon sağlandığında kurslar verimli olmaktadır. Kendi isteği ile kursa yazılmayan öğrencilerde devamsızlık fazla olmakta, öğrenci kursun verimliliğini gördüğünde azalmakta (OY-11, Görüşme Kaydı).”

“ Öğretmenin kursa kattığı işlevsellik durumuna göre verimli ya da verimsiz olabilmekte (OY-12, Görüşme Kaydı).”

“ Kursların faydalı olduğu muhakkak fakat öğretmen ve öğrenciler daha özverili olurlarsa başarı artacaktır (OY-13, Görüşme Kaydı).”

“Verimliliği sağlamada etken öğretmen performansıdır (OY-14, Görüşme Kaydı).”

Okul yöneticilerinden bir kısmı öğrencilerin özel ders almalarının dersane kültürünün devam etmesinden kaynaklandığını belirtmiştir (OY-5). Kursların verimsizliğinden kaynaklandığı görüşünde olan yöneticiler de mevcuttur (OY-6, OY-4). Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“ Kurslar verimli geçiyor ama okul dışında özel ders alan öğrencilerimiz var (OY-4, Görüşme Kaydı).”

“...Velilerde ve öğrencilerde dersane kültüründen dolayı öğrencileri destekleme ve yetiştirme kurslarına gönderseler bile yine de öğrencilere yeterli gelmeyeceğini düşünüp özel ders almayı tercih ediyorlar (OY-5, Görüşme Kaydı).”

“...Kurslar az sayıda öğrenciler için verimli iken çoğunluğu açısından verimli olduğu söylenemez. Kurs dışında özel ders alınması bunun en açık göstergesidir (OY-6, Görüşme Kaydı).”

“Özel ders alan öğrencim yok (OY-8, Görüşme Kaydı).”

Okul yöneticileri öğrenci devamsızlığının kursların zorunlu olmamasından kaynaklandığını düşünmektedir (OY-2). Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin devamsızlık probleminin olmadığını belirtmişlerdir(OY-2, OY-4, OY-5). Bu görüşle doğru orantılı olarak okul yöneticileri LGS'ye motivasyonu yüksek ve hedefleri olan öğrencilerin de devamsızlık probleminin olmadığını belirtmiştir (OY1, OY-3, OY-10). Bazı okul yöneticileri öğrencilerin kurslara başta devamlılığı sağladığını ancak ilerleyen zamanlarda devamsızlık probleminin oluştuğunu belirtmişlerdir(OY-14). Bunun yanı sıra öğrencilerin yorgun düştüklerinden dolayı devamsızlık yaptığını belirtenlerde mevcuttur (OY-6). Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“ İstekli öğrencilerde devamsızlık problem teşkil etmemektedir (OY-1, Görüşme Kaydı).”

“ Hedefleri olan öğrencilerimizde devamsızlık sorunu yaşamamaktayız. Aynı şeyi diğer öğrencilerimiz için söylemek mümkün değil (OY-3, Görüşme Kaydı).”

“ Devamlılık okulumuz da iyi, başarısız öğrenciler dikkate almayabiliyor (OY-4, Görüşme Kaydı).”

“ Devamsızlık problemi daha çok akademik başarısı düşük olan öğrencilerde görülüyor (OY-5, Görüşme Kaydı).”

“Kursa kayıtlı öğrencilerin devamı düzenli olarak sağlanmakta ancak gün içerisindeki yorgunluktan dolayı öğrenciler kalmakta zorluk çekmektedir (OY-7, Görüşme Kaydı).”

“Öğrenciler kurslara devam ediyorlar, devamlılığı sağlıyoruz; velilerle görüşerek, öğrencilere durumu izah ederek devamlılığı sağlıyoruz (OY-8, Görüşme Kaydı).”

“7. Sınıfların az kısmı ve 8. sınıfların yarısı kursları dikkate almakta ve devam etmekte (OY-12, Görüşme Kaydı).”

“Kursun ilk başladığı dönemlerde kursa devam yoğunken ilerleyen zamanlarda peyder pey devam azalmaktadır (OY-13, Görüşme Kaydı).”

“Kursların başladığı ilk dönemde devam sorunu yaşanmamaktadır. İlerleyen zamanlarda ilgi azalmaktadır (OY-14, Görüşme Kaydı).”

Kurslara motivasyon konusunda okul yöneticileri, öğrencilerin akademik başarılarına göre öğretmenlerin kurslara motivasyonunun arttığını belirtmişlerdir (OY-2, OY-4). Diğer taraftan kurs ücretlerinin öğretmenlerin kurslara motivasyonunu sağladığını belirtmiştir (OY-1, OY-4). Öğrencilerle kurulan etkili iletişim ve öğrenciler arasındaki rekabette kurslara motivasyonu sağladığını ifade etmişlerdir (OY-3). Öğretmenin farklı yöntem teknikler kullanması ve daha fazla gayret göstermesinin öğrenci motivasyonunu etkilediği görüşünde olanlar da mevcuttur (OY-6, OY-7, OY-9, OY-11). Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar şu şekildedir:

“Öğretmenler için motivasyon olayı belirli bir kesimi göz ardı edersek ücret ile alakalıdır (OY-1, Görüşme Kaydı).”

“Öğretmenlerin öğrencilerin başarı durumuna göre motivasyonu artıp azalmaktadır (OY-2, Görüşme Kaydı).”

“Öğrenciyle kurulan samimi iletişim öğrencinin o derse olan ilgi ve isteğini artırmaktadır (OY-3, Görüşme Kaydı).”

“Öğrencilerin sınav sonucunda iyi okullara yerleşmeleri öğretmenler için motive edici oluyor. Ücret motivasyon için bir araç. Okulların bir biriyle rekabet halinde olmaları motivasyon için bir araç olmakta (OY-4, Görüşme Kaydı).”

“Derse giren öğretmen kursa da girdiği için yeni yöntemler geliştirme konusunda sıkıntılar yaşanabilmekte dolayısıyla öğretmenlerin aynı sınıfta aynı öğrencilerle ders işleme motivasyonu çok düşük oluyor (OY-6, Görüşme Kaydı).”

“Öğretmenler dersleri çok güzel bir şekilde işliyor. Bütün öğretmenler özveriyle çalışıyor. Hakikatten ellerinden geleni yapmaya çalışıyorlar. Herhangi bir sıkıntı bu güne kadar görmedim. Hiçbir maddi durum gözetmeksizin ellerinden geleni yapmaya çalışıyorlar (OY -8, Görüşme kaydı).”

“Öğretmenler para endeksli kurs vermediklerinde öğrencileri daha iyi motive ediyorlar ve kurs verimi artıyor (OY-11, Görüşme Kaydı).”

Öğretmenlerin kurslarda kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin okul yöneticileri genellikle öğretmenlerin geleneksel yöntemler (konu anlatımı test çözme vb.) kullandığını belirtmişlerdir (OY-1, OY-5, OY-12, OY-13, OY-14). Bir kısım okul yöneticisi ise öğrencilerin akademik başarısına göre öğretmenlerin yöntem tekniklerinin değişkenlik gösterdiği görüşündedirler (M2). Konuyla ilgili katılımcıların soruya verdiği cevaplar şu şekildedir:

“Öğretmenler genellikle soru cevap, anlatım, test çözme yöntemlerini kullanıyorlar (OY-1, Görüşme Kaydı).”

“Öğretmenlerin kullandığı yöntemler öğrenci seviyesine göre değişkenlik göstermektedir (OY-2, Görüşme Kaydı).”

“Kurslarda konu anlatımından ziyade test çözülüyor. Bundan dolayı öğrenciler sıkıldıklarını belirtiyorlar. Çünkü konuyu anlamadan test çözmek öğrencilerde başarısızlık duygusu oluşturuyor (OY-5, Görüşme Kaydı).”

“İdealist öğretmenlerin verdikleri derslerde motivasyon iyi ama özel ders veren öğretmenlerin motivasyonları düşük kalmaktadır (OY-10, Görüşme Kaydı).”

“Öğretmenler genelde soru çözme yöntemini kullanmakta. Eksik konu anlatımı olmamakta (OY-12, Görüşme Kaydı).”

“Konu tekrarı ile beraber tarama testi uygulaması yapan öğretmenlerimiz olmakla beraber genel olarak soru çözme ve çözdürme merkezli bir yöntem izlenmekte (OY-13, Görüşme Kaydı).”

“Konu tekrarı ve tarama testi yapılmaktadır (OY-14, Görüşme Kaydı).”

Okul Yöneticilerinin LGS Merkezi Sınav SorularınaYönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Sınav soruları temasına yönelik okul yöneticileri ‘‘ Ayırt Edicilik’’, ‘‘Zorluk’’, ‘‘Konu Dağılımı’’ ve ‘‘Soru Süresi’’ kavramlarında yoğunlaşmıştır. Okul yöneticileri sınav sorularının ayırt edici olduğunu düşünmektedir (OY-3, OY-4, OY-5, OY-6). Bu durumun, soruların uzun olması (OY-3), yorum sorularının sorulması (OY-4), üst düzey bilişsel becerileri ölçen soruların olmasından (OY-5) kaynaklandığını düşünmektedir. Ayrıca sadece sayısal bölüm sorularının ayırt edici olduğu görüşünde olan okul yöneticileri de mevcuttur (OY-6). Sınav sorularının ayırt ediciliği konusunda katılımcılar soruya şu şekilde cevap vermişlerdir:

‘‘Sorular zor ve ayırt edici. Ayrıca soruların her biri neredeyse bir sayfa olduğu için caydırıcı nitelikte (OY-3, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Soruların ayırt edici olduğunu düşünüyorum (OY-4, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Sorular ayırt edici özellikle sayısal bölümden üst düzey sorular soruldu. Soruların çoğu yoruma dayalıydı(OY-5,Görüşme Kaydı).’’

‘‘Zor ve ayırt edici özelliği net bir şekilde görünmektedir. Soruların zorluk ve ayırt edici özelliği bütün dersler için geçerli olmalıdır. Yani bazı dersler önemli bazı dersler az önemli ayırımına gidiliyor (OY-6,Görüşme Kaydı).’’

‘‘Soruların bir kesimi ayırt edici. Önceki sistemlere göre daha ayırt edici bir sınav (OY-11, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Ayırt edici, daha kaliteli (OY-12,Görüşme Kaydı).’’

LGS sorularının zorluğuna yönelik yöneticiler kazanımların azlığından dolayı kolay olduğunu belirtmiştir (OY-1). Oklu yöneticilerinin bir kısmı sınav sorularının zor olduğunu belirtmiştir. (OY-2, OY-7). Soruların diğer sistemlere (TEOG, SBS vb.) göre zor olduğunu ifade edenler de mevcuttur (OY-2, OY-5). Katılımcıların LGS merkezi sınav sorularının zorluk durumuna ilişkin soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

‘‘ Yıllar geçtikçe müfredatlarını içi boşalmakta ve ünite sayıları azaldığı için kazanım sayısı azalmakta ve buna bağlı olarak fazla olan kazanımdan 20 soru sormak ile az kazanımdan 20 soru sormak orantısından sorular kolay hale gelmektedir (OY-1, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Önceki Sisteme göre daha zor (OY-2,Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Kolay ve zor sorular mevcuttu (OY-4, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sınav soruları bir önceki sisteme göre daha zor (OY-5,Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sayısal derslerin soruları zordu diğerleri yapılabilecek düzeydeydi (OY-7, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sınav soruları çok uzun devletin yaptığı sınav soruları çok kaliteli, güzel ama deneme sınavları çok uzun ve yorucu sorular(OY-9, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ %20'lik kesimi ise zordur (OY-11, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sorular zor (OY-13,Görüşme Kaydı).’’

LGS merkezi sorularında konu dağılımına ilişkin okul yöneticilerinden bir kısmı konuların homojen dağılmadığını belirtmiştir (OY-1, OY-10). Sınav sorularının müfredata uygun olmadığı görüşünde olan okul yöneticileri olmakla beraber (OY-1, OY-6), sınav sorularının müfredata uygun olduğunu belirtenlerde mevcuttur (OY-2, OY-4, OY-12). Katılımcıların soruya verdikleri cevaplar şu şekildedir:

‘‘ Sorular müfredata uygun ancak müfredatın içeriğinde sorun var. Konu dağılımları homojen değil (OY-1,Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Soruların müfredata göre dağılımı noktasında daha dikkatli olunması gerektiğini düşünüyorum (OY-6, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Soruların konu dağılımı beklendiği gibi ve müfredata uygundu (OY-4,Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sınavda çıkan sorular müfredata uygun, sorular konulara göre eşit dağılmıştır (OY-2, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Konu dağılımı dengeli (OY-11, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Sınav sorularının konu dağılımının dengeli olduğunu gözlemliyoruz. Dengeli yapılmaya çalışılıyor (OY-8, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Konu ve soru dağılımı uygun ve dengeli(OY-12,Görüşme Kaydı).’’

‘‘Konu dağılımı uygun (OY-13, Görüşme Kaydı).’’

LGS merkezi sınav sorularına verilen süre ile ilgili olarak okul yöneticileri sürenin yeterli olduğunu belirtmişlerdir (OY-1, OY-2, OY-3, OY-4, OY-6, OY-7, OY-9, OY-10). Ancak bu durumun öğrencinin çalışma durumuna göre değişeceğini belirttiklerinde mevcuttur (OY-2, OY-3, OY-10). Sorulara verilen sürenin yetersiz olduğunu belirten okul yöneticileride mevcuttur (OY-1, OY-13). Bunun yanı sıra sadece sayısal bölüm sorularında sürenin yetersiz olduğunu belirten okul yöneticileri de mevcuttur (OY-12). Katılımcıların sınav soru sürelerine yönelik soruya cevapları şu şekildedir:

‘‘Süre yeterli ancak öğrenciler yeterli soru çözmediği için yetiştiremiyorlar. Süre bilgi ve çalışma ile her zaman yeterli hale gelir. Sözel 1,5 dakika sayısal 2 dakika ancak farklı oturum olduğu için avantaj olmaktan çıkıyor (OY-1, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sorulara verilen süre yeterlidir (OY-2, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Öğrenciden öğrenciye değişmekle birlikte çalışkan öğrenciler için yeterli olduğunu (OY-3, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Süre konusunda şikâyetçi olan öğrencimiz bulunmamaktadır (OY-4, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sorulara verilen sürelerin yeterli olduğunu düşünüyorum (OY-6, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sorular verilen sürede yapılabilir. Öğrenciler zaman kontrolünü yapabildiklerinde süre sıkıntısı olmamalıdır (OY-7, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Verilen süre yeterlidir. Bana kalırsa öğrenciye bağlıdır. Yoksa bir sorun yoktur (OY-10, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Süre özellikle sayısalda az. Bu durum öğrencilerde gerginlik oluşturmaktadır (OY-12, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sorulara verilen süre yetersiz (OY-14, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Soru tipinden kaynaklı sınava verilen süre az gelmekte (OY-13, Görüşme Kaydı).’’

Okul Yöneticilerinin LGS Sınavının Uygulanışına Yönelik Yönetici Görüşlerine Ait Bulgular

LGS sınavının uygulanışına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri ‘‘Kaygı’’, ‘‘Heyecan’’, ‘‘Oturum’’ ve ‘‘Soru Sayısı’’ üzerinde yoğunlaşmıştır. Okul yöneticilerinin sınavda öğrencilerin kaygı ve heyecan yaşadıklarını bunun nedenlerini ise; hazırlık dönemindeki başarısızlıklar, kontenjanların az olması ve öğrencilerin hedeflerinin olması olarak belirtmişlerdir (OY-5). Bu soruya katılımcıların cevabı şu şekildedir:

‘‘ Hedefleri olan öğrencilerin sınav kaygı ve heyecanı yaşadığını düşünüyorum. Ancak öğrencilerin sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarının az olmasından dolayı öğrencilerin çoğunun sınav hazırlık süresinde bıraktığını görüyorum (OY-5, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Sınav süresi, oturum sayısı, soru sayısı uygundur. Sözel bölüm soru dağılımı dengesiz, süre yeterlidir. İsteğe bağlı olması yerinde bir karar ayrıca not sınırlaması olması gerekir (OY-10, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Sınav süresi uygun, sözel bölümlerde derslere göre soru dağılımı dengesiz, sınava verilen süre yeterli, sınavın isteğe bağlı olması daha iyi (OY-11, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Sınava verilen süre öğrenciler için yeterli panik ve heyecanı azaltıyor (OY-11, Görüşme Kaydı).’’

‘‘Sınav süresi az (OY-12, Görüşme Kaydı).’’

LGS oturumlarına yönelik okul yöneticileri oturum sayısının uygun olduğu (OY-14) ve sayısının değiştirilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir (OY-2, OY-4, OY-1). Sınav başlama saatinin daha geç bir saatte yapılıp oturum sayısını ek oturum sayısının olarak yapılması gerektiği görüşünü sergileyen yöneticiler de mevcuttur (OY-1). Bu soruya katılımcıların cevabı şu şekildedir:

‘‘ Tek oturum halinde yapılmalı ve saati ise 10.00’den sonra olmalıdır (OY-1, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Sınavın iki oturumlu olması normaldir (OY-2, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Oturum sayısının iyi olduğunu düşünüyorum (OY-4, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Oturumlar arasında dinlenme süresi öğrenciler açısından avantajdır (OY-7, Görüşme Kaydı).’’

‘‘ Oturum sayısında ve soru sayısında sıkıntı yok (OY-14, Görüşme kaydı).’’

LGS soru sayısına yönelik olarak okul yöneticileri soru sayısının ideal olduğunu belirtmiştir (OY-2, OY-4, OY-10, OY-14). Ancak soru sayısının az olduğunu artırılması gerektiğini belirten okul yöneticileri de mevcuttur (OY-1, OY-7). Bu soruya katılımcıların cevabı şu şekildedir;

“ Soru sayısı en az iki katına çıkarılmalıdır. 90 değil 180 olmalıdır. Soru sayısını artırınca müfredatın içeriğinin de artması gerekmektedir (OY-1, Görüşme Kaydı).”

“ Soru sayısı idealdir (OY-2, Görüşme Kaydı).”

“ Sınav soruları artırılabilir (OY-7, Görüşme Kaydı).”

“ İngilizce ve İnkılap tarihi soruları yetersiz(OY-10, Görüşme Kaydı).”

“ Din, İnkılap ve İngilizce soru sayısı artırılmalı (OY-12, Görüşme Kaydı).”

Sınava katılımın ihtiyari olması hakkında okul yöneticileri ideal bir uygulama olduğunu belirtmiştir (OY-2, OY-6). Sınava katılımın zorunlu olması gerektiğini belirten okul yöneticileri de mevcuttur (OY-4). Bunun yanı sıra ihtiyari veya zorunlu olmasının fark etmediğini belirtenlerde mevcuttur (OY-7). Bu soruya katılımcıların cevabı şu şekildedir;

“Okul ortalamasının kontrolü açısından bir sonraki senelere rehberlik edebilmesi yönü ile tüm öğrencilerin sınava katılımı daha iyi olurdu diye düşünüyorum (OY-4, Görüşme Kaydı).”

“Kesinlikle doğru bir durum (OY-6, Görüşme Kaydı).”

“ Okulumda sınava girme oranı %90'dır. Bu bakımdan ihtiyari veya zorunlu olması çok fark etmiyor (OY-7, Görüşme Kaydı).”

“Katılım oldukça yüksek nerdeyse mezun durumundaki öğrencilerin tamamı sınava girmek istiyor (OY-13, Görüşme Kaydı).”

“Mantıksız %10'un hedeflendiği bir sınava herkes giriyor. Bunun yerine sınavda çıkan ders ortalaması 75 ve üzeri olanlar müracaat etmeli (OY-12, Görüşme Kaydı).”

Okul Yöneticilerinin LGS Tercih ve Yerleştirme İşlemlerine Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Okul yöneticileri LGS tercih ve yerleştirme işlemleri temasında “Tercih Dönemi”, “Rehberlik” ve “Yerleştirme” kavramları üzerine yoğunlaşmıştır. LGS yerleştirme işlemlerine yönelik okul yöneticilerinin bir kısmı tüm okulların merkezi yerleştirme ile yapılmasını belirtmiştir (OY-1, OY-2, OY-11). Dolayısıyla yerel yerleştirmenin kaldırılmasını istemiştir (OY-2). Bir kısım okul yöneticileri ise yerel yerleştirmenin azaltılıp merkezi yerleştirmenin artırılması görüşündedir (OY-4). Mevcut merkezi yerleştirme düzeninin ideal olduğu ve yerel yerleştirmede sıkıntı yaşanmadığı görüşünü sergileyen de mevcuttur (OY-14). Bu soruya katılımcıların cevabı şu şekildedir:

‘ Tüm okullar merkezi sınav sistemine tekrar dâhil edilmelidir. Tek seferde tercihlere göre yerleştirme işlemi yapılmalıdır. Ödül ve ceza kavramı tercihte bile ön plana çıkmalıdır ki araştırmacı ve sorgulayıcı bireyler artsın (OY-1, Görüşme Kaydı).”

“ Merkezi ve yerel yerleştirmeyi anlamakta zorluk çekiyorlar. Yerel yerleştirmenin kaldırılması gerekmektedir. TEOG'daki gibi her okul sınav puanı ile öğrenci almalıdır (OY-2, Görüşme Kaydı).”

“ Merkezi yerleştirmede sistem gayet başarılı ancak yerel yerleştirmede adrese dayalı sistemin tam olarak işlediğini söyleyemem. Çünkü öğrenciler ikametlerini aldirarak sistemin boşluğundan faydalanıyorlar(OY-3, Görüşme Kaydı).”

“ Merkezi yerleştirmede nüfusa oranla kontenjanların biraz daha artırılması gerektiğini düşünüyorum. Yerel yerleştirmede ise sınırlar biraz daha daraltılmalı (OY-4, Görüşme Kaydı).”

“ Gayet sistematik ve başarılı bir süreç olarak görüyorum (OY-6, Görüşme Kaydı).”

“ İlçede tek lisenin olması yerel yerleştirmede sıkıntı oluşturmaktadır (OY-7, Görüşme Kaydı).”

“ Fen liseleri hariç yerel olmalı, fen liseleri merkezi olmalıdır. Sınavla öğrenci alan okullar yeniden düzenlenmeli ve not ortalaması istenmeli (OY-10, Görüşme Kaydı).”

“ Önce sınavlı yerleştirme yapılıp sonra yerel yapılmalı (OY-12, Görüşme Kaydı).”

“ Merkezi yerleştirmede sıkıntı yok. Yerel yerleştirmede sıkıntı yaşanmaktadır (OY-14, Görüşme Kaydı).”

Okul yöneticilerinin bir kısmı LGS'ye yönelik rehberlik faaliyetlerinin yeterli olduğunu belirtmiştir (OY-6, OY-14). Rehberlik faaliyetlerinin yetersiz olduğu görüşünde olan okul yöneticileri daha fazladır (OY-1, OY-3, OY-4, OY-10). Okul yöneticileri rehberlik faaliyetlerinin yeterli olması için her okulda

rehber öğretmen görevlendirilmesi gerektiği görüşündedir (OY-7). Bu soruya katılımcıların cevabı şu şekildedir:

“Tercih tek merkezden veya bireysel yapılmalıdır. Sosyal medyadan tanıtım yapılmalıdır. İlgi ve isteklere göre tercih yapılmalıdır. Bu şekilde veli ve öğrenciye herhangi bir yük binmediğinden eğitimcilerin değeri yerlere kadar inmiş durumda (OY-1,Görüşme Kaydı).”

“Veliler fazla bir bilgi sahibi olmadığından her veliye ve öğrenciye ayrı ayrı anlatmak iş yükünü artırmaktadır (OY-2,Görüşme Kaydı).”

“Okulumuzda çok fazla öğrenci olmaması bizim için bir avantaj ancak kalabalık okullarda tam anlamıyla öğrencilere rehberlik yapılmadığını düşünüyorum (OY-3,Görüşme Kaydı).”

“Öğrenciler ve veliler doğru ve zamanında bilgilendirilirse hiçbir sıkıntı yaşanmaz. Gerek idare gerekse öğretmenler tarafından rehberlik faaliyetleri yeteri kadar yapılıyor diye düşünüyorum. (OY-6, Görüşme Kaydı).”

“Küçük yerleşim yerlerinde rehberlik faaliyetleri yetersiz (OY-10,Görüşme Kaydı).

Okullarda rehber öğretmenin olmaması azda olsa sıkıntı oluşturmaktadır (OY-7,Görüşme Kaydı).”

“Rehber öğretmenler tarafından yeterli rehberlik faaliyetleri yapılmaktadır (OY-14, Görüşme Kaydı).”

“Rehber öğretmenler tarafından bilgilendirme yapılıyor (OY-13, Görüşme Kaydı).”

“Rehber öğretmenler isteğe bakılmaksızın görevlendirilirse daha az zamanda bu iş olur (OY-12, Görüşme Kaydı).”

Okul yöneticileri, tercih dönemine ilişkin görüşlerinde tercih merkezlerinin yeterli olduğudur (OY-1). Ancak öğrencilere yeterli bilgilendirme yapılmadığı ve akademik başarısı düşük olan öğrencilerde sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir (OY-2). Okul yöneticileri tercihlerin genellikle okul idaresi tarafından yapıldığını belirtmektedir (OY-14). Bu soruya katılımcıların cevabı şu şekildedir:

“Okullar eğitim öğretim yılı boyunca yeterince bilgilendirme yapmaktadır (OY-1,Görüşme Kaydı).”

“LGS tercih dönemi açısından herhangi bir problem yoktur. Her ilde ve ilçede belirli okullarda tercih merkezlerinin kurulması iyi bir uygulamadır (OY-2, Görüşme Kaydı).”

“Öğrencilerle tam anlamıyla ilgilenildiğini düşünüyorum. Gerekli olan rehberlik faaliyetlerinin yapıldığını düşünüyorum (OY-3, Görüşme Kaydı).”

“Başarısı düşük öğrencilere ve velilere ulaşılmakta sıkıntı yaşamaktayız. Bir kaygıları olmadığı için zorla okula getirip tercihlerini yapmaktayız (OY-4,Görüşme Kaydı).”

“Öğrenci ve veli tam bilgi sahibi olmadıklarından idare tercih işini yapıyor (OY-14,Görüşme Kaydı).”

“Tercih dönemi çok uzun tutuluyor. Öğrenci velileri konuya tam olarak hâkim olmadıkları için velilerin üzerine düşen iş ve işlemleri de okul idareleri yapıyor (OY-13, Görüşme Kaydı).”

“Okul yönetimlerine tercih danışmanlığı dışında tercih işi de yüklendiği için bir yaz tatili bu işle uğraşmakta (OY-12, Görüşme Kaydı).”

Okul Yöneticilerinin LGS'nin Değerlendirilmesi Görüşlerine Ait Bulgular

LGS'nin avantajlarını okul yöneticileri sınav sorularının şekli ve ayırt edici olması olarak belirtmiştir (OY-1, OY-11). Dezavantajı olarak öğrenci alımları (OY-1, OY-2), tek sınav olması (OY-3, OY-4, OY-7), yılsonu başarı puanının yerleştirmede değerlendirmeye alınmaması (OY-4, OY-7), yerel yerleştirmedeki adaletsizlikler (OY-4), kazanımların sınırlılığı (OY-7), sınavla öğrenci alan okulların azlığı (OY-11) olarak sıralamışlardır. Bir kısım yönetici ise sınavın varlığının yanlış olduğu görüşündedir (OY-13). Bu soruya katılımcıların cevapları şu şekildedir:

“Okulların seçim türü yanlış (OY-1,Görüşme Kaydı).”

“LGS'de bazı okullara yerleştirme yapılması yanlış bir uygulamadır. Akademik başarısı orta düzeyde ve orta düzeyden üstte olan öğrenciler istemedikleri okullara yerleşmek zorunda kalıyorlar.(OY-2, Görüşme Kaydı).”

“LGS'nin tek sınav olması en büyük dezavantajıdır. LGS'nin tek sınav olması ve ilk konularla arasında uzun zaman olması çocukların başarısında en büyük engel (OY-3, Görüşme Kaydı).”

“ Sadece 1 gün sınav yapılması dezavantajdır, o gün hasta olan vs. öğrenciler olabilmekte. Ayrıca merkezi yerleştirmede not ortalamasının hiç katkı sunmaması sene içerisinde problemlere neden olabilmekte. Merkezi yerleştirme kontenjanları ya daha fazla daraltılmalı ya da biraz daha genişletilmeli, sınırdaki kalan öğrencilerin yerel yerleştirme ile okullara yerleşmeleri öğrencilerin motivasyonunu düşürmekte. (OY-4, Görüşme Kaydı).”

“ Yeni nesil soru tarzı ile öğrencileri ezbercilikten kurtarması avantaj, sadece 8. sınıf kazanımlarını ölçmesi, sınavın bir günde yapılması, ders notları ve öğretmenin kanaat notunun öneminin kalmaması dezavantajdır (OY-6, Görüşme Kaydı).”

“ İlkokul ve ortaokul çağındaki öğrencilerin, okul dersleride dâhil olmak üzere başarılarının veya başarısızlıklarının sınava tabi tutulmasını doğru bulmuyorum (OY-13, Görüşme Kaydı).”

“ LGS’den ziyade sınav odaklı okul anlayışı maalesef okulları okul niteliğinden uzaklaştırıp etüt merkezi haline sokmakta öğretmenlere uygulanan baskı nedeniyle öğretmenler sadece konu anlatan soru çözen bir duruma gelmektedir. Çocukların ahlaki ve ruhsal gelişimi iskanlanmaktadır. Test ve tost arası bir nesil yetişmekte yarışma ruhu çocukların bencil insanlara dönüşmesine neden olmaktadır (OY-12, Görüşme Kaydı).”

LGS’yi eski uygulanan sistemlerle karşılaştıran okul yöneticilerinin bir kısmı TEOG’un en iyi sistem olduğunu (OY-2, OY-3), bir kısım yönetici ise OKS’nin en iyi sistem olduğunu (OY-9) belirtmiştir. Ancak LGS’nin SBS ve OKS ile aynı olduğunu belirten okul yöneticileri de mevcuttur (OY-1, OY-5). Bu soruya katılımcıların cevapları şu şekildedir:

“ Soru sistemi olarak TEOG’dan iyi (Müdür-1, görüşme kaydı).”

“ Son yıllarda uygulanan en iyi sistem TEOG sistemi. TEOG sisteminin üzerinde küçük düzenlemeler yapıp tekrar TEOG sistemine geçilmesi gerektiğini düşünüyorum. (OY-2, Görüşme Kaydı).”

“ SBS, OKS, LGS aynı tür sınavlardır. Bana göre en başarılı sistem TEOG’dur. Öğrenciler bilgilerinin en taze olduğu dönemde sınava girmektedirler. Hem de öğrencilerin sınava kendi sınıflarında girmesi ve iki sınav olması çocukların sınav stresini asgari düzeyde tutuyordu (OY-3, Görüşme Kaydı).”

“ TEOG’ a göre daha zor ama SBS ve OKS ile eşdeğer olabilecek bir sınav (OY-5, Görüşme Kaydı).”

“ TEOG’da hem öğrenci hem de öğretmen aktifti. LGS’de ise motivasyonu sağlamak zor. OKS en iyiydi, sınava girmek isteyen öğrencilerle hazırlık yapıyordu. Şimdi hem merkezi hem de yerel yerleştirme olduğu için her öğrenciyle hazırlık yapılmak zorunda kalınıyor. Bu yüzden sınava hazırlanan öğrencilere gereken zaman ayrılamıyor (OY-9, Görüşme Kaydı).”

“ Sayı düşünüldüğünde seçici ve ayırt edicidir. Sınavla öğrenci alan okulların alanları iyi düzenlenmelidir. Örneğin sözel bölümün tamamını yapıp sonrada sayısalda biraz soru yaparak fen liselerine yerleşebiliyor. TEOG ve diğer iki sistemin sorularına göre daha seçici ve dikkat gerektiren bir sınavdır. Öğrencilerin dikkat ve sorgulama becerilerini geliştirmektir (OY-10, Görüşme Kaydı).”

“ TEOG soruları kolaydı. Öğrenci liseye gittiğinde zorlanıyordu. SBS ve OKS soruları zordu ama liseye geçişte bir taban oluşturamıyordu. LGS soruları diğer sınavlara göre daha dikkat gerektiriyor. Sorular öğrencilerde sorgulama e dikkat yeteneğini geliştiriyor (OY-11, Görüşme Kaydı).”

“ TEOG bir nebze idare eder bir sınavdı. Tamam, bir seçme sınavı olmalı ama sınav için gireceklere belli bir sınırlama getirilmeli (OY-14, Görüşme Kaydı).”

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Sınava hazırlık döneminde kursların verimliliği konusunda okul yöneticileri öğrencilerin akademik başarısına, motivasyonuna ve öğretmenlerin kursa kattığı işlevselliğe göre değiştiğini belirtmiştir. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda destekleme ve yetiştirme kurslarının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Biber, Tuna, Uysal, & Kabuklu, 2018). Ayrıca köylerde yaşayan öğrenciler için fırsat eşitliği oluşturduğunu belirtmişlerdir (Çakıoğlu, 2019). Ancak yapılan çalışma sonuçlarına benzer bir şekilde öğretmenlerin dersler ve kurslarda aynı yöntemlerle ders işlediklerini belirtmişlerdir (Biber, Tuna, Polat, Altınok & Küçüköğlü, 2017). Bu durum kursların verimsiz geçmesine neden olabileceği gibi LGS merkezi sınavında üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soruları çözmekte yetersiz kalacağı sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır (Biber, Tuna, Uysal, & Kabuklu, 2018). Çalışma sonuçlarına göre kursların verimsiz geçmesinin nedenlerinden biriside devamsızlıktır (Ünsal & Korkmaz, 2016; Bozbayındır & Kara, 2017). Ancak Altinkurt (2008)

çalışmasında devamsızlıklarının önlenmesi için devamsızlık nedenlerinin belirlenmesini söylemiştir. Çalışmada kursların devamsızlık nedenleri: kursların zorunlu olmaması, başarısız öğrencilerin devamsızlık yapması, hedefleri olmayan ve sınavlara motivasyonu olmayan öğrencilerin olması, öğrencilerin yorgun düşmeleri ve kurs sürecinde zamanla devamsızlıkların artması olarak belirtilmiştir. Bunların yanısıra Biber et al. (2017) çalışmalarında kursla öğrencilerin devamsızlık yapmalarını öğrencilerin istedikleri öğretmeni seçememeleri ve yine aynı yöntemle ders işlenmesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Sonuç olarak kurslara devamsızlığın sistemin paydaşlarından kaynaklandığı görülmüştür. Çalışma sonuçlarında kursların verimsiz geçmesinin diğer bir nedeni ise kursların öğrencilere ücretsiz olarak gerçekleştirilmesidir. Ancak öğrenciler kurslar ücretli olsa da olmasa da kurslara devam edeceklerini belirtmişlerdir (Biber et al, 2017). Göksu & Gülcü (2016) öğretmenlerin kurslar ücretli olursa kursların daha fazla önemseyeceğini belirtmiştir. Kursların verimsiz geçmesini öğrenci ve velilerin kursları dikkate almaması sonucuna ulaşılmıştır. Biber et al (2017) öğrencilerin kurslarda istedikleri öğretmenleri seçtikleri takdirde kursları daha çok dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada kursların verimli geçtiğini belirten yönetici (OY-8, OY-13) sayısı az olmakla birlikte literatürde kursların verimli geçtiği sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Dönmez, Pekcan & Tekçe, 2016; Nartgün & Dilekçi, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016). Literatür çalışmalarında kursların verimliliği konusundaki farklılıkların sistem kaynaklı olmaktan ziyade daha çok sistemin paydaşlarından (öğrenci, öğretmen ve veli) kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Özel ders konusunda okul yöneticileri öğrencilerin özel ders alma nedenini dersane kültürünün devam etmesinden kaynaklandığını düşünmektedir. Literatür çalışmaları incelendiğinde öğrencilerin kurslara gelme nedenlerinin dersanelere gelme nedenleriyle aynı olduğu görülmüştür (Acar & Demir, 2013; Ünsal & Korkmaz, 2016). Nitekim merkezi sınav puan ortalamaları yüksek olan okullardaki öğrencilerin özel ders alma oranlarının arttığı görülmüştür (Yalçın, 2019). Ancak öğretmenler kursların özel ders alan öğrencilerin sayısını azalttığı görüşündedirler (Nartgün & Dilekçi, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016). Öğretmenlerin görüşlerine paralel olarak okul yöneticileride özel ders alma nedeni kursların verimsiz geçmesinden kaynaklandığını düşünmektedirler. Aynı işleve sahip olan kurs, dersane ve özel derslerde, kursların verimliliği arttıkça dersane (özel öğretim kurumları) veya özel derse olan taleplerin azalacağı düşünülmektedir. Çalışmada kurslara motivasyon sağlamada öğretmenler için belirleyici faktörlerin kurs ücretleri, öğrencilerin akademik başarıları, öğrencilerle kurulan etkili iletişim ve öğrenciler arasındaki rekabetinde rol oynadığı sonucu çıkmıştır. Benzer şekilde Göksu & Gülcü (2016) öğretmenleri kurs ücretlerinin motive ettiğini belirtmişlerdir. Biber et al. (2017) öğrencilerin kurslara motivasyonunda öğretmenin farklı yöntem teknikler kullanılmasının etkili olduğunu belirtmiştir. Nitekim öğretmenlerin hafta içi ve hafta sonu aynı yöntemle ders işlemeleri öğrencilerin motivasyonunu düşürdüğü belirtilmiştir (Göksu & Gülcü, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016). Çalışmada ve literatürde öğretmenlerin kurslarda genellikle geleneksel yöntemler (konu anlatımı test çözme vb.) kullandığı sonucuna varılmıştır (Bozbayındır & Kara, 2017; Göksu & Gülcü, 2016; Ünsal & Korkmaz, 2016). Ayrıca LGS adrese dayalı yerleştirmeden kaynaklanan öğrencilerin evlerine yakın bir okula yerleşmelerinin merkezi sınavlara motivasyonu düşürdüğü belirtilmiştir (Özdaş, 2019). Bu durum göz önüne alındığında öğrencilerin kendi kurs öğretmenlerini seçmesi ve derslerde farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasıyla öğrencilerin motivasyonun sağlanacağını göstermektedir.

Çalışmada LGS merkezi sınav sorularına yönelik olarak okul yöneticileri sınav sorularının ayırt edici olduğunu belirtmişler ve ayırt ediciliğin nedenlerini soruların uzun olması, yoruma dayalı olması ve üst düzey düşünme becerileri ölçen sorulardan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde benzer sonuçlar görülmektedir (Güler, Aslan & Çelik, 2019; Kızılkapan & Nacaroglu, 2019). Özdaş (2019) soruların ayırtedici olmasının nedenini ise derslerin ağırlık katsayılarına bağlamıştır. Ancak LGS'den önceki sınav sistemlerinde derslerin ağırlık katsayısının benzer oranlarda olduğu bilinmektedir (MEB; 2005, 2013). LGS merkezi sınav matematik sorularının Bloom taksonomisine uygulama ve analiz basamaklarında yoğunlaştığını belirtmiştir (Ekinci & Bal, 2019). Benzer şekilde matematik sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğünü belirten çalışmalarda mevcuttur (Baydar, 2019). Ancak Taşkın & Aksoy (2019b) LGS fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre soruların büyük bir kısmının alt düzey bilişsel alanlardan oluştuğunu belirtmiştir. LGS merkezi sınav sorularının ayırtediciliğinin derslere göre değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir. Soruların zorluk derecesine ilişkin okul yöneticileri LGS sorularının eski sistemlere göre daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal bölümün sözel bölüme göre daha zor sorulardan oluştuğunu belirtmişlerdir. LGS sorularının zor olduğunu belirten (Güler, Aslan & Çelik, 2019) çalışmalar olmakla beraber fen bilimleri sorularının orta güçlük düzeyinde olduğu sonucun belirten çalışmalarda mevcuttur (Kızılkapan & Nacaroglu, 2019). Ayrıca LGS merkezi sınav sorularının eski sistemlere göre daha üst düzeyde sorulduğunu yapılan çalışmalarda görülmektedir (Ekinci & Bal, 2019; Taşkın & Aksoy 2019b; Taşkın, Aksoy & Daşdemir, 2019). LGS

merkezi sınav sorularında konu dağılımına ilişkin okul yöneticilerinin bir kısmı konuların homojen dağılmadığı ve sınav sorularının müfredata uygun olmadığı görüşünü belirtse de okul yöneticilerinin büyük bir kısmı sınav sorularının müfredata uygun olduğunu belirtmiştir. Literatüde konu dağılımı ve öğrenme alanlarını tam olarak yansıtmadığını belirten çalışmalar (Ekinci & Bal, 2019; Güler, Arslan & Çelik 2019; Taşkın & Aksoy 2019b) olmakla soruların kazanımlara göre dengeli dağıldığı ve programda bulunmayan konulardan soru çıkmadığını belirten çalışmalarda mevcuttur (Kızılkapan & Nacaroğlu, 2019). Çalışmada okul yöneticileri çoğunluk olarak sınav sorularına verilen sürenin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak literatüde sınav sorularının süresinin matematik sorularına yeterli olmadığı görülmektedir (Biber et al, 2018; Güler, Arslan & Çelik, 2019; Kızılkapan & Nacaroğlu, 2019). Bu sonuçlar çalışmada sayısal bölüm sorularında sürenin yetersiz olduğu görüşünü desteklemektedir.

Çalışmada LGS merkezi sınav uygulamalarına yönelik okul yöneticileri öğrencilerin sınav kaygısı ve heyecanı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerde LGS merkezi sınavında öğrencilerin sınav kaygılarının arttığını belirtmişlerdir (Kızılkapan & Nacaroğlu, 2019). Okul yöneticileri öğrencilerin sınav kaygısı ve heyecanı yaşamalarını; hazırlık dönemindeki başarısızlıklar, kontenjanların az olması ve öğrencilerin hedeflerinin olmasına bağlamışlardır. Benzer sonuçlar öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da görülmüştür. (Çakıoğlu, 2019; Demir & Yılmaz, 2019; Özdaş, 2019). Bunun yanı sıra yapılan çalışmalarda merkezi sınavların varlığının bile paydaşlarda stres kaygı ve heyecan oluşturduğu bilinmektedir (Buldur & Acar, 2019; Taşkın, 2016; Öztürk & Zayımoğlu, 2014). Çalışmada LGS merkezi sınav oturumlarına yönelik okul yöneticileri oturum sayısının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerle yapılan çalışmalarda merkezi sınavın iki oturumda gerçekleştirilmesini olumsuz karşılamışlardır (Kızılkapan & Nacaroğlu, 2019; Özdaş, 2019). Benzer şekilde velilerde sınavın ii oturumda yapılmasını eleştirmişlerdir (Demir & Yılmaz, 2019). LGS'den önce uygulanan TEOG sınavlarında 6 oturumlu olması öğrenci ve öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı bilinmektedir (Taşkın, 2016). MEB merkezi sınavların 6 oturumda uygulanmasını reform niteliğinde belirtmiştir (MEB, 2013). Merkezi sınavda oturumlara ara verilmesi okul yöneticileri tarafından olumlu karşılanmıştır. Taşkın (2016) çalışmasında öğretmenlerin oturum aralarında öğrencilerin soruları tartıştığı bu da öğrencilerde stres ve kaygı oluşturduğunu belirtmiştir. Çalışmada okul yöneticileri çoğunlukla LGS soru sayısının ideal olduğu görüşündedir. Ancak soru sayısının az olduğunu artırılması gerektiğini görüşünü sergileyen okul yöneticileri de mevcuttur. Nitekim TEOG sınavında 120 soru sorulması kapsam geçerliliği açısından öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır (Taşkın, 2016). LGS'de sınava girme durumunun ihtiyari olmasını okul yöneticilerinin olumlu karşılamışlardır. Veliler merkezi sınavın ihtiyarlı olmasını reşzyon olarak nitelendirmişlerdir (Demir & Yılmaz, 2019). Öğretmenler ise sınavların ihtiyari olmasını olumlu karşılamışlardır (Gün & Kaya, 2018; Toytok, Eren & Gezen, 2019).TEOG 'da uygulanan sınavlara katılımın zorunlu olması uygulamasının öğretmen ve öğrenciler tarafından olumsuz karşılandığı bilinmektedir (Taşkın, 2016).

Çalışmada LGS tercih yerleştirme işlemlerine yönelik okul yöneticileri tüm okulların merkezi yerleştirme ile yapılmasını ve yerel yerleştirmenin kaldırılmasını istemişlerdir. Öğretmenlerde adrese dayalı yerleştirme sisteminin iyi çalışmadığı ve adil olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir (Çakıoğlu, 2019; Özdaş, 2019) . Velilerde adrese dayalı kayıt sisteminin olumsuz yönünün merkezi sınavda sadece %10'luk kontenjanlara giren öğrencilerin nitelikli okullara gitmesi olarak belirtmişlerdir. (Demir & Yılmaz, 2019). Çalışmada okul yöneticileri rehberlik faaliyetlerinin yeterli şekilde yapıldığı görüşünü belirtmekle beraber okul nüfusu kalabalık ve rehberlik öğretmeni olmayan okullarda sınav rehberlik faaliyetlerinin aksayabileceğini belirtmiştir. Ancak Erdem (2014) çalışmasında ortaöğretime geçiş sürecinde rehberlik servislerinin artırılması ve işlevsel hale getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Aykaç & Atar (2014) çalışmasında sistemler üzerinde soru sayısı, yerleştirme işlemleri sınav süreleri vb. niceliksel olarak değişiklik yapılmasına rağmen rehberlik ve yönlendirme işlemlerinin göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan çalışmada da yönlendirme eksikliğine değinilmiş ve ısrarla üzerinde durmuştur (Çakıoğlu, 2019). Çalışmada okul yöneticileri, tercih dönemine ilişkin görüşlerinde tercih merkezlerinin yeterli olduğu ancak yeterli bilgilendirme yapılmadığı ve akademik başarısı düşük olan öğrencilerde tercih döneminde sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca tercihlerin genellikle velilerin ve öğrencilerin bilgilendirilmemesinden dolayı okul idaresi tarafından yapıldığı belirtmişlerdir.

Çalışmada LGS'nin değerlendirilmesine yönelik okul yöneticileri LGS'nin avantajını soruların kaliteli sorulmasına bağlamışlardır. Çalışmada katılımcılar sistemin dezavantajlı yönlerini; liselere öğrenci alımının az olması, akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin olumsuz durumlarla karşılaşmasını, sınavın tek oturumda, yılsonu başarı puanının değerlendirmeye etkisinin olmaması, yerel

yerleştirmede ikamet durumundan dolayı yaşanılan adaletsizlik ve sadece 8. Sınıf kazanımlarından sorumlu tutulmaları olarak sıralamışlardır. Literatür incelendiğinde yerel yerleştirmede adaletsizlik yaşanması ve merkezi sınavla öğrenci alan okulların az olması öğretmenler tarafından da olumsuz karşılanmıştır (Çakıoğlu, 2019; Demir & Yılmaz, 2019; Kuzu, Kuzu & Gelbal, 2019). LGS daha önceki uygulanan sistemlerle karşılaştırıldığında, öğretmenlerin TEOG ve LGS sistemlerinin her ikisinin de olumlu ve olumsuz yanlarının olduğunu ancak katılımcıların TEOG sistemine yönelik daha uygun bir sistem olduğu daha pozitif düşünceler beslediğini belirtmiştir (Kuzu, Kuzu & Gelbal, 2019). Ayrıca LGS merkezi sınav sorularının TEOG sorularına göre daha üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğünü belirtmişlerdir (Güler, Aslan & Çelik, 2019). Çalışmada LGS'nin OKS ve SBS'den farkının olmadığını şimdiye kadar uygulanan sistemlerden en iyisinin TEOG sistemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Literatürdeki çalışmalar ve çalışma sonuçları dikkate alınarak öneriler şu şekilde sıralanmıştır; MEB destekleme ve yetiştirme kurslarını sistemin paydaşları olan öğrenci, öğretmen ve velilerin sorunlarına çözüm odaklı planlanmalıdır. Öğrencilerin özel ders ve dershanelere (özel eğitim kurumlarına) yönelmesini engellemek için kursların niteliği artırılmalıdır. Öğretmen ve öğrenci motivasyonunu artırmak için, yönetmelikte öğrencinin öğretmeni seçmesi yer alsa da bunu uygulamada yetersizdir bu durumun giderilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerekir. Kurslara devamsızlığın önlenmesi için yerelde devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi v giderilmesi önerilir. Öğretmenlerin soru çözme ve anlatım yönteminden ziyade farklı yöntem ve teknikleri kullanmalıdır. MEB'in sınav sorularını hazırlarken öğretim programlarındaki konu ve kazanım dağılımını dikkate alarak hazırlaması önerilir. MEB'in ortaöğretime geçiş süreciyle ilgili rehberlik faaliyetlerini daha sistematik hale getirmesi önerilir. Tercih döneminde özellikle kalabalık okullarda okul idarelerine destek sağlayacak personel görevlendirmelidir. MEB LGS yerleştirme işlemlerinde (yerel ve merkezi yerleştirme) yaşanılan sorunları dikkate alarak tekrar düzenlemelidir. MEB geçmişte uyguladığı ortaöğretime geçiş sistemlerinin ve LGS'nin olumlu yönlerini ele alarak ortaöğretime geçiş sistemini düzenlemelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, Ö., & Demir, G. (2013). Eğitimin sosyal işlevleri bağlamında dershaneler, *Uluslararası Katılımlı VII. Ulusal Sosyoloji Kongresi*.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Aykaç, N., & Atar, E. (2014). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi, *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, Antalya.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Batur, Z., Ulutaş, M., & Beyret, T. N. (2018) LGS türkçe sorularının PISA okuma becerileri hedefleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 595-615.
- Baydar, O. (2019). *TEOG, LGS ve TIMSS matematik sorularının matematik öğretim programı kazanımlarına, timss bilişsel alanlarına ve math taksonomisine göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R., & Kabuklu, Ü. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Polat, A. C., Altınok, F., & Küçüköğlu, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). Foundations of qualitative research in education. Qualitative research in education: An introduction to theory and methods, 1-48.
- Bozbayındır, F., & Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*. 7(2), 336-349
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 319-330.
- Çakıoğlu, V. (2019). *Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Demir, S. B., & Yılmaz, A. T. (2019) En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183.

- Demirbilek, M., & Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 57-79.
- Dönmez, İ., Pekcan, N., & Tekçe, M. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Antalya: İstanbul Kültür Üniversitesi, 21-24 Nisan 2016, 168-169.
- Ekinci, O., & Bal, A.P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Erdem, A. R. (2014). Yükseköğretime geçişin kritiği. *Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi*, Antalya.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Gün, M., & Kaya, İ. (2018). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 71(2), 67-79.
- Güven, İ. (2018). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göksu, İ., & Gülcü, A. (2016). Ortaokul ve liselerde uygulanan destekleme kurslarıyla ilgili öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 153-171.
- Kızılkapan, O., & Nacaroğlu, O. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara (LGS) İlişkin Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- MEB. (2002). Milli Eğitim Bakanlığı merkezi sistem sınav yönergesi (LGS). *Tebliğler Dergisi*, 65(2533), 34-46.
- MEB. (2005). Orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) tercih ve yerleştirme kılavuzu. Retrieved from: <https://www.memurlar.net/haber/53516/oks-tercih-kilavuzu.html>
- MEB. (2010). 6 ve 7'nci sınıflar için SBS kaldırıldı. Retrieved from <http://www.milliyet.com.tr/6-ve-7-nci-siniflar-icin-sbs-kaldirildi-gundem-1256283/>
- MEB. (2013). 2013-2014 eğitim öğretim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavları e- kılavuzu. Retrieved from: http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGESKlvz.pdf.
- MEB. (2019a). 2019 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Retrieved from: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- MEB. (2019b). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu. Retrieved from: https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyala/2019_04/03134315_Kilavuz2019.pdf
- MEB. (2019c). Ortaöğretime geçiş tercih ve yerleştirme kılavuzu. Retrieved from: <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2013.pdf>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber (3. Basım)*. Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Nartgün, Ş. S., ve Dilekçi, Ü. (2016). Eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 537-564.
- ÖSYM. (2019). 2019 YKS yerleştirme işlemlerine ilişkin sayısal bilgiler. Retrieved From: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler06082019.pdf>
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707.
- Öztürk, F. Z., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. Sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Polat, S. (2020). *Liselere giriş sistemi merkezi sınavı matematik alt testinin kapsam geçerliliğinin belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2016). Destekleme ve yetiştirme kurslarının işlevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2).
- Taşkın, G. (2016). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2019 a). Examination of postgraduate publications and journal articles on transition to secondary education systems published from 2000 to 2018. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 20(2). 633-649. DOI: 10.17679/inuefd.545558.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2019b). 2018 LGS fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Vlth International Eurasian Eduational Research Congress*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Taşkın, G., Aksoy, G., & Daşdemir, İ. (2019). 2019 LGS fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Symposium on the Active Learning*. Adana.
- Toytok, E. H., Eren, Z., & Gezen, M. O. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. *Electronic Turkish Studies*, 14(2).
- Tuna, A., Biber, A. Ç., Polat, A. C., Altınok, F., & Küçüköğlü, U. (2017). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarına dair öğrenci görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 103-119.
- Yağın, E. (2019.) *Liseye giriş sınavı (LGS)' nin yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Vol. 10.)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.