

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ SINAVININ OKUL VE ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİNE
ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
DEMET KEÇECİ

GAZİANTEP-2022

T.C.
HASAN KALYONCU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ SINAVININ OKUL VE ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİNE
ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZIRLAYAN
DEMET KEÇECİ

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. ŞENER BÜYÜKÖZTÜRK

GAZİANTEP-2022



LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
YÜKSEK LİSANS KABUL VE ONAY FORMU

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Demet Avcı tarafından hazırlanan “LİSELERE GEÇİŞ SİSTEMİ SINAVININ OKUL VE ÖĞRENCİ ÖZELLİKLERİNE ETKİSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ” başlıklı tez, 28.07.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucu başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Görevi

Unvanı, Adı ve Soyadı

İmzası:

Kurumu/Üniversitesi

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK

Jüri Başkanı

Doç. Dr. Hatice KUMANDAŞ
ÖZTÜRK

Jüri Üyesi

Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ

Bu tez Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile onaylanmıştır.

.....
Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Liselere Geçiş Sistemi Sınavının Okula ve Öğrencilere Etkisine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” başlıklı çalışmanın tarafımda, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu ve bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve onurumla doğrularım. 10/07/2022

DEMET KEÇECİ



ÖNSÖZ

Çalışmamın tüm aşamalarında bilgi ve birikimleri ile bana yol gösterici olan, beni cesaretlendiren, öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam Prof. Dr. Şener Büyüköztürk'e, uzun ders saatlerinin her dakikası hem çok eğlenceli hem de çok kıymetli olan, bana bu alanda çok şey kattığını düşündüğüm, tez sürecimde her zaman desteğe hazır olduğunu hissettiren çok sevdiğim hocam Doç. Dr. Ufuk AKBAŞ'a, sempatik tavırları ile bana enerji veren, motive eden, tüm sorularıma sabırla ve içtenlikle yardım eden, azmine hayran olduğum Hasan Kalyoncu Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı Araştırma Görevlisi Merve YILDIRIM SEHERYELİ'ne teşekkür ederim.

Hayatta her zaman olduğu gibi bu süreçte de beni sonuna kadar destekleyen ve güçlendiren canım babama, hakkını hiçbir zaman ödeyemeyeceğim her türlü yardımı elinden gelen tüm çabasıyla gösteren biricik anneme, tezimi yazarken fikir ve yorumlarına her zaman güvendiğim her sıkıştığım da yardıma koşan hayattaki en büyük şansım kardeşim Umut AVCI'ya teşekkürü borç bilirim. Son olarak sırtımı güvenle yasladığım, her anımın şahidi, düştüğümde kaldıran, yorulduğumda bana güç veren, sabırla destek olan kıymetli eşim, yol arkadaşım Emre KEÇECİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

DEMET KEÇECİ

ÖZET

Bu araştırmanın amacı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Sınavı'nın okuldaki iletişime, öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarına; öğrencilerin başarılarına, sosyal ve psikolojik durumlarına etkisini ortaokul sekizinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden betimleyici durum çalışması yöntemi kullanılmış, etkisi incelenen tek durum LGS olduğundan yöntem tekli durum deseni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Şahinbey İlçesi'ndeki amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 3 ortaokulun 8.sınıf öğretmenleri ile 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış, elde edilen veriler MAXQDA2022 programı aracılığıyla tema ve kodlar oluşturularak bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda LGS'nin öğrencilerin öğretmenleri, aileleri ve arkadaşları ile iletişimlerini sınırladığı, öğretmenlerin öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarını LGS'ye yönelik şekillendirdiği, merkezi sınavın öğrencilere çalışma alışkanlığı kazandırdığı, öğrencilerin sosyal, kültürel, sportif faaliyetlerine katılımları ve öğrenci psikolojisi üzerinde olumsuz etkisinin olduğu görüşlerine ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin ortak görüşleri arasında sınavla yerleştirme yerine öğrenci ilgi ve yeteneklerinin dikkate alındığı yeni bir sistem önerisi yer almaktadır.

Anahtar Sözcükler: Liselere Geçiş Sistemi, yüksek riskli sınav, öğretmen görüşleri, öğrenci görüşleri

ABSTRACT

The focus of this research is to evaluate the impact of the High School Entrance System test on communication, teaching and assessment methods at school, students' achievement, and social and psychological states, according to the viewpoints of secondary school eighth-grade instructors and students. The descriptive case study technique, one of the qualitative research designs, was employed in the research, and as LGS was the only case whose influence was evaluated, the approach was identified as a single case design. The research group comprises 8th-grade instructors and 8th-grade students of 3 secondary schools chosen by purposive sample technique in Gaziantep Province Şahinbey District in the 2021-2022 academic year. Semi-structured interview approach was utilized to gather the data, and the conclusions were attained by developing themes and codes with the MAXQDA2022 application. As a consequence of the study, LGS inhibits students' contact with their instructors, family, and friends and affects teachers' teaching and evaluation approaches toward LGS. In addition, it has been found that the central test has a detrimental influence on students' engagement in social, cultural, and sporting activities and on student psychology. As a consequence of the interviews, students and instructors created a system in which students' interests and talents are taken into consideration.

Keywords: High School Entrance System, high-risk exam, instructor views, student viewpoints

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları	10
1.5. Tanımlar	11
İKİNCİ BÖLÜM	
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Testler ve Sınıflandırılması	11
2.1.1. Eğitimde Testlerin Yeri ve Önemi	14
2.1.2. Yüksek Riskli Sınavlar	14
2.2. İlgili Araştırmalar	23
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	
YÖNTEM	32
3.1. Araştırmanın Modeli	32
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.3. Veri Toplama Araçları.....	36
3.4. Verilerin Analizi.....	39

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM	40
4.1. Öğretmenlerin LGS'nin Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	40
4.1.1 Öğretmen-Öğrenci İletişimi.....	40
4.1.2 Öğretmen-Ebeveyn İletişimi	43
4.1.3 Öğretmen-Öğretmen İletişimi.....	48
4.1.4 Öğretmen-Okul Yöneticileri İletişimi	49
4.1.5 Öğrencilerin Sosyal Özellikleri	52
4.1.6 Öğrencilerin Psikolojik Özellikleri.....	57
4.1.7 Öğrencilerin Okul Başarısı	60
4.1.8 Öğretim Uygulamaları.....	64
4.1.8 Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları.....	71
4.2. Genel Görüş ve Önerileri	73
4.2.1. Öğretmen psikolojik özellikleri.....	74
4.2.2. Olumsuz Görüşler.....	76
4.2.3. Olumlu Görüşler.....	80
4.2.4. Beklenti ve Öneriler	81
4.3. Öğrencilerden Elde Edilen Görüşlere İlişkin Bulgular.....	85
4.3.1 Öğrenci-Öğretmen İletişimi.....	85
4.3.2 Öğrenci Ebeveyn İletişimi.....	87
4.3.3 Öğrenci-Akran İletişimi	89
4.3.4 Öğrencilerin Sosyal Özellikleri	91
4.3.5 Öğrencilerin Psikolojik Özellikleri.....	93
4.3.6 Öğrencilerin Okul Başarısı.....	96
4.3.7 Öğretim Uygulamaları.....	98
4.1.8 Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları.....	101
4.4. Öğrencilerin LGS'ye İlişkin Görüş ve Önerileri	103
BEŞİNCİ BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	106

5.1. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar	106
5.1. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar.....	110
5.3. Öneriler.....	112
KAYNAKÇA	114
EKLER.....	124
EK 1: Öğrenci Görüşme Formu	124
EK 2: Öğretmen Görüşme Formu	126



TABLULAR LİSTESİ

	Sayfa No.
Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler	35
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler	35
Tablo 3. LGS'nin Öğrenci-Öğretmen İletişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri...41	41
Tablo 4. LGS Sınavının Öğretmen-Öğrenci İletişimini Artırması Ve Azaltmasına Yönelik Gereçekler/Öğretmen Görüşleri.....41	41
Tablo 5. LGS Sınavının Öğretmen-Ebeveyn İletişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....44	44
Tablo 6. LGS Sınavı Sürecinde Öğretmen ve Velilerinin İletişimlerine Ait İçerikler.....47	47
Tablo 7. LGS'nin Öğretmen-Öğretmen İletişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri..48	48
Tablo 8. LGS Sınavının Öğretmen-Okul Yöneticileri İletişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....50	50
Tablo 9. LGS Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentileri.....51	51
Tablo 10. LGS Sınavının Öğrenci Sosyal Özelliklerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....53	53

Tablo 11. Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sosyal, Sportif ve Kültürel Faaliyetlere Katılımlarını Artıran ya da Azaltan Durumlar.....	54
Tablo 12. LGS Sınavının Öğrencilerin Psikolojik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	57
Tablo 13. LGS Sınavının Öğrencilerin Okul Başarısına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	60
Tablo 14. LGS'nin Öğrenci Okul ve Gerçek Hayat Başarısına Olumlu ve Olumsuz Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	61
Tablo 15. LGS Sınavının Öğretim Uygulamalarına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	65
Tablo 16. LGS Sürecinde Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Sırasında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler.....	66
Tablo 17. LGS'nin Öğretim Uygulamalarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	67
Tablo 18. LGS Sınavının Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	71
Tablo 19. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri.....	74
Tablo 20. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Öğretmen Psikolojik Özellikleri.....	74
Tablo 21. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Olumsuz Görüşler.....	76
Tablo 22. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Olumsuz Görüşler / Merkezi Sınavın Yapısı.....	78
Tablo 23. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Olumlu Görüşler.....	80
Tablo 24. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Beklenti ve Öneriler...81	
Tablo 25. LGS Sınavının Öğrenci-Öğretmen İletişimine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	86
Tablo 26. LGS Sınavının Öğrenci-Ebeveyn İletişimine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	88

Tablo 27. LGS Sınavı Sürecinde Öğrenci ve Ebeveynlerinin İletişimlerine Ait İçerikler.....	88
Tablo 28. LGS'nin Öğrenci-Akran İletişimine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	90
Tablo 29. LGS Sınavının Öğrenci Sosyal Özelliklerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	92
Tablo 30. LGS Sınavının Öğrencilerin Psikolojik Özelliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	93
Tablo 31. LGS Sınavının Öğrencilerin Okul Başarısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	96
Tablo 32. LGS'nin Öğretim Uygulamalarına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	98
Tablo 33. LGS Sürecinde Öğretim Uygulamalarında Tercih Edilen Yöntem ve Teknikler/Öğrenci Görüşleri.....	100
Tablo 34. LGS Sınavının Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri	102
Tablo 35. Öğrencilerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri.....	103

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No.

Şekil 1. Testlerin Sınıflandırılması 12

Şekil 2. Durum Çalışmasında Akış 33



KISALTMALAR LİSTESİ

ABİDE:	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
LGS:	Liselere Geçiş Sistemi
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
OKS:	Ortaöğretim Kurumları Sınavı
ÖBBS:	Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı
PISA:	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)
SBS:	Seviye Belirleme Sınavı
TEOG:	Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
TIMMS:	Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
YKS:	Yükseköğretim Kurumları Sınavı

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Ülkeler eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla ulusal ve uluslararası düzeylerde performans göstergelerine ihtiyaç duyarlar. Bunun için de bir yandan kendileri ulusal düzeyde izleme değerlendirme amacıyla sınavlar yaparken diğer yandan da uluslararası kuruluşlar tarafından düzenlenen sınavlara katılarak dünya ölçeğinde yerlerini görmek, politika önerileri geliştirmeye yönelik stratejiler oluşturmak isterler. Sınav sonuçları, veriler öğrenci bazında toplanıyorsa öğrenci ve okul başarısı ile ilişkilendirilirken, örneklem üzerinde gerçekleştirilen sınav uygulamalarının sonuçları bölge, okul türü ve cinsiyet değişkenlerine göre değerlendirilmektedir.

Türkiye’de geçmişte yapılan izleme çalışmalarından biri Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı (ÖBBS) (Acar ve Güvendir, 2014; MEB, 2018) ile günümüzde uygulanmakta olan Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) (MEB, 2018) çalışması ulusal düzeyde örneklem üzerinde yapılan sınavlardır. Bu sınavlardan ÖBBS üç yılda bir olmak üzere 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine ana derslerden uygulanmıştır (MEB, 2009). ABİDE çalışması ise 8. Sınıf öğrencilerinin yine ana derslerden üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesi amaçlanarak geliştirilen bir izleme ve değerlendirme projesidir (MEB, 2018).

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ise Türkiye’nin uluslararası düzeyde katıldığı sınavlar arasındadır. Her ikisi de örneklem üzerinde planlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalardan TIMSS ülkelerin 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik derslerine ilişkin bilgi ve becerilerini belirlemeyi hedefleyen aynı zamanda uygulanan okul, öğrenci, öğretmen anketleri gibi çalışmalarla veri elde etmeyi amaçlayan dünya genelinde çok kapsamlı bir projedir (MEB, 2015). PISA ise öğrencilerin okuma becerileri, fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı becerilerini ölçen, bu bilgi ve becerileri okul içi ve dışı ortamlarda nasıl kullandıklarını değerlendirmeye çalışan uluslararası

boyutta bir tespitte bulunmaya çalışan uluslararası boyutta bir tarama niteliğini taşımaktadır. (OECD, 2013).

Bu sınavlar dışında öğrencilerin sınav sonucuna göre okuldan mezun olduğu veya sınav puanlarına göre sıralanarak sınırlı kontenjanlara sahip belli programlara ve okullara yerleştirildiği sınavlar da vardır (Cizek, 2001).

Türkiye’de Liselere Geçiş Sistemi Merkezi Sınavı (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) öğrencilerin aldıkları puanlara göre üst kurumlara yerleştirilmesi amacıyla uygulanmaktadır. Ayrıca bu sınavların eğitim sistemine önemli dönütler sağlaması da Türk eğitim sisteminin hedefleri arasındadır (MEB, 2021; ÖSYM, 2022).

Sınavlar temelde eğitimde ölçme ve değerlendirme çalışmaları kapsamında öğrencilerin göstermiş olduğu başarıların izlenip değerlendirilmesinde, eğitimin niteliğinin ve kalitesinin artırılmasında aracılık etmek için kullanılır. Ancak seçme ve yerleştirme sınavlarının yarattığı sonuçlar, eğitimin önemli basamaklarından biri olan ölçme değerlendirmenin gerçek anlamı ile çelişmesine sebep olabilmektedir. Çünkü burada hedeflenenin aksine öğrencilerin ve öğretmenlerin hatta okulların bir yarış içerisine girmesi söz konusu olmaktadır (Looney, 2009). Öğrencileri sınırlı kontenjanlara yerleştirmek amacıyla sıralayan bu sınavların öğretim sürecinin ve uygulamaların geliştirilmesi ve okulların mevcut durumlarını ortaya koyarak eksiklerin giderilmesi için kanıtlar sunması önemli görülmektedir. Bunun ötesinde öğretim uygulamalarının geliştirilmesi için tetikleyici bir unsur olarak da kullanılabilen ve öğretmenler, okullar, ilçeler hatta iller bazında bir başarı göstergesi olmaktadır. Bu durum paydaşlar arasında rekabete yol açtığından süreç ve sonuçları bağlamında öğrencilerde, öğretmenlerde ve toplumda önemli psikolojik ve sosyal etkileri söz konusu olabilmektedir. Bu tür sınavlar yüksek riskli sınavlar olarak isimlendirilmiştir (Hamilton, Stecher ve Klein, 2003).

Yüksek risk sözcüğünün kelime anlamı incelenerek derinleştirildiğinde TDK’da yer alan şekliyle risk sözcüğü, zarara uğrama tehlikesidir. (TDK, 2022). Anlaşılacağı üzere yüksek risk içeren sınavlar dezavantajlı sonuçlara ulaşma ihtimali yüksek olan sınavlar olarak değerlendirilmiştir.

Yüksek riskli sınavlar sonuçları itibarıyla, kişilerin hayatlarını etkileyecek sınavlar olması sebebiyle bireyler üzerinde kaygı yaratan sınavlar da olarak nitelendirilmiştir (Casbarro, 2004). Burada sözü edilen kaygı, sınavların önemli dezavantajlarından. Çünkü yüksek derecede sınav kaygısı yaşayan bireyler için sınav bir tehdit olarak algılanmaktadır. Öğrenci bilgiye sahip olsa bile sınav kaygısı sebebiyle anlık olarak unutma durumu ile karşı karşıya kalır (Schwarzer, 1984). Oysa sınavlar bilgi ve becerileri test etme amacına hizmet etmelidir. Birey sahip olduğu bilgi ve becerileri anlık olarak performansına yansıtamadığında, sınav görevini yerine getirememiş olacaktır.

Sınavların yol açtığı bu olumsuz durumlar eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının değerlendirme basamağına dikkat çekmektedir. Nitekim geçmişten günümüze değerlendirme uygulamaları pek çok kez bir puan veya notu hedef alacak şekilde karşımıza çıkmakta, gösterge veya çizelgede yer alan her başarısız not öğrencilerde kaygı dışında stres ve korku gibi istenmeyen duygu durumlarına da sebep olmaktadır. Değerlendirmeye olan bu yanlış bakış açısı hedeflenen becerilerin geliştirilmesi ve kalıcı öğrenmenin önüne engel koymaktadır. Öğrencilerin yaşadığı stres durumu düşüncelerini ve hafızalarını olumsuz yönde etkilemektedir (Edutopia, 2020).

Bu noktada sorumluluk öğretmenlere yüklenerek öğretmenlerin öğretim uygulamalarını değiştirmeleri ve öğrencinin kalıcı öğrenmesine odaklı şekilde planlamaları beklenebilir. Ancak açıktır ki doğurduğu sonuçlarla tüm ülkenin geleceğini etkileyen sınavların, eğitim sisteminin parçası olan öğretmenleri de öğretmenlerin öğretim uygulamalarını da şekillendirmesi kaçınılmaz olacaktır.

Başta öğrencileri, öğretmenleri ve dolaylı olarak da öğretim uygulamalarını etkileyen yüksek riskli sınavlar yine de Dünya’da pek çok ülkede kabul görmüş ve günümüzde öğrencileri kurumlara seçme ve yerleştirme amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. (Europedia, 2013; Gür ve Çelik, 2009). Bazı ülkeler uygulamalarında öğrenci diploma başarı puanları ile sınav sonuçlarını birlikte ele alarak öğrencileri ortalama puan ile okullara yerleştirmekteyken genellikle pek çok ülke öğrenci yerleştirmede tek bir merkezi uygulamaya yer vermektedir. (Çelik, Boz, Arkan ve Toklucu, 2017; Öztürk ve Aksoy, 2014). On büyük ekonomi arasında olan Çin, Japonya, Fransa, Rusya ve İtalya’da merkezi yüksek riskli sınav uygulaması yer alırken başarısı uluslararası yapılan sınavlarda kanıtlanmış Finlandiya’da ise

sadece okul mezuniyet puanlarına göre kurumlara öğrenci yerleştirilmesi de dikkat çekicidir. (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013).

Ülkelerin sınavları uygulama tercihlerinin yanında araştırmacılar arasında da bu tür sınavların gerekliliğiyle ilgili farklı görüşler de bulunmaktadır (Eisner, 2001; Paris,2000). Araştırmacılara göre bu sınavların gerekli olmasının ortak sebeplerinden bazıları eğitimin niteliği ve kalitesine dair dönütler sunması, öğretmenlerin ve diğer paydaşların gelişimlerini artırmak ve performanslarını değerlendirmek için imkan sunması, ayrıca hesap verilebilirliği sağlamasıdır. Ancak yapılan araştırmalarda öğrenci, öğretmen ve velilerin anılan avantajlarına karşın yüksek riskli sınavların pek çok dezavantaja sahip olduklarını dile getirdikleri belirtilmiştir (Argon ve Soysal, 2012; Ulusoy 2020; Çetin ve Ünsal, 2019; Öztürk ve Aksoy 2014). Sınavlara ilişkin bir başka görüş ise sınavları müfredat ve öğretim yöntemlerini değerlendirme sürecinde katkı sağlayacak araçlar olarak görürken bireysel bazda testlere yüklenen gücü de sorgulanmaya değer görmektedirler (Kubiszyn ve Borich, 2003). Yani bu grup, sınavları ya hep ya hiç şeklinde değerlendirmeyip, sınavların değerlendirme sürecine getirdiği katkıların göz ardı edilmemesi gerektiğini öne sürmekle birlikte, sınavlara verilen yüksek derecede öneme de soru işaretiyle bakmaktadır.

Sınavların eğitim sistemi üzerinde en önemli etkilerinden biri eğitim programının kapsamının daraltılması olarak görülmüştür. Brown (1992), sınavların sadece belirli derslere özgü kazanımları ölçtüğünü, diğer derslerin göz ardı edilerek programın kapsamını tam olarak içermediğini belirtmiştir. Bu durum eğitim programcılarını açısından dezavantaj olarak belirtilmiş olsa da kapsamın daralması durumunun dersin şekillendirilmesi ve ders planı hazırlanması anlamında öğretmenleri de etkileyeceği aşıkardır.

Sınava verilen önem, öğretmenlerin eğitim öğretimi sınav odaklı şekillendirmesine sebep olmaktadır. Etsey (1997), öğretmenlerin derslerinde sadece sınava yönelik konulara yer verdiğini, eğitim programını göz ardı ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler ve okul idaresi hesap verilebilirlik anlamında yoğun baskı ve strese maruz kalmaktadır (Popham, 1999; Barnes, 2005).

Bu sınavların geleceklerini şekillendireceğinin bilincinde olan öğrenciler ise süreci hayati olarak görmekte ve sonucunda öğrencilerde psikolojik baskı, stres, yüksek kaygı durumları yaratmaktadır (Casbarro, 2004).

Ayrıca öğrenciler de mezun olacakları seneye geldiklerinde öğretmenler gibi başarı elde etmek amacıyla sınav odaklı bir eğitim talep etmekte, bu durum da sınav kapsamındaki derslere daha fazla önem vermelerine sebep olmaktadır. İkinci plana atılan beden eğitimi, resim, müzik gibi derslerden yoksunlukları öğrencileri sosyal ve sportif faaliyetlerden de geri bırakmaktadır (Stecher, 2002). Bir üst öğretim kademesine geçmek için uygulanan sistemde ya da uygulanan sınav içeriğinde bu dersleri kapsam dışı bırakmak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından amaçlanan niteliklerde bireyler yetiştirmeyi de zorlaştırmaktadır (Ulutaş ve Çıkrıkçı, 2019). Eğitim faaliyetlerini bir bütün olarak gerçekleştiremeyen öğrenciler zihinsel gelişimlerini fiziksel ve sanatsal faaliyetlerle destekleyememektedir. Bunların dışında öğretim programlarının sadece belirli bir kısmını içeriğine dahil eden yüksek riskli sınavlar, öğrencilerin de üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda içerik anlamında yetersiz kalmakta, bu durum öğrenciler açısından dezavantaj olarak görülmektedir. (Spann ve Kaufman, 2015).

Dünya genelinde bir sorun olan ve araştırmacıların yeni bulgular ortaya koymayı hedeflediği yüksek riskli sınavlar, benzer şekilde Türkiye’de de genel olarak bir üst kademedeki kuruma öğrenci seçmek amacıyla kullanılmaktadır (Turgut ve Baykul, 2012). Bu kapsamda yer alan sınavlardan Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS), ortaöğretim kurumunu tamamlamış olan öğrencilerin bir üst eğitim kurumlarından hangisine devam edebileceğinin belirlenmesine yönelik yapılan bir seçme ve yerleştirme sınavıdır (ÖSYM, 2022). Liselere Geçiş Sistemi Merkezi Sınavı (LGS) ise sonuçlarına göre öğrenciler fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları/proje okulları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına seçilmektedir (MEB, 2021). Geleceklerini belirleyen okullara girmek için 8. Sınıfa geldiklerinde sınav başarısını elde etme gayretine giren öğrencilerin yaşamları ile ilgili önemli bir kararın eşliğinde olduklarını söylemek mümkündür.

Her iki sınav uygulamasının da öğrencilerin geleceği açısından oldukça önem arz ettiği ve risk içerdiği açıktır. Burada sözü edilen riskler sadece sınavdan elde edilen sonuçların önemiyle sınırlandırılmamalıdır. Özellikle 8. Sınıfa giden 13-15 yaş grubu öğrencilerinin bu sınavlara fazla anlam yüklemesi yüksek kaygıya sebep olabilir ve bununla birlikte psikolojik sorunlar oluşturması beklenebilir. Nitekim Karadeniz, Er, ve Tangülü (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin sınavları ve sınavda başarısızlığı

“işkence, eziyet, ölüm, ölüm korkusu” gibi metaforlar ile adlandırdığı görölmüştür.

Bir başka sorun ise öğrencilerin sınav odaklı geçen eğitim sürecini sıkıcı bulmaları sonucu eğitimden uzaklaşmalarıdır (şahin, 2009). Eğitim öğretim sürecinin tamamen sınav üzerine kurulması öğrencilerin süreçten çok sonuca odaklanmalarına sebep olabilir ve doğru cevabı elde etmeye endeksli öğrenci ise merak duygusunu yitirebilir. Okul derslerine yönelik ilgisini kaybeden öğrenci derslerden ve konulardan sıkılabilir. Bu durum okuldan ve dolayısıyla eğitimden soğumaya sebep olabilir. Oysa ilgi ve merak duygularının gelişimi, öğrencilerin kendi istekleri ile okul içinde gerçekleştirilen uygulamalara katılım göstermesi ve devam ettirmesinde bir gerekliliktir (İnan Kaya, 2016 :110).

Ayrıca öğretmenlerin sınavlarla ilgili düşünceleri incelendiğinde öğrencilerin okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesinden çok bir üst kademedede nitelikli olarak belirlenmiş bir okula geçme aracı olarak kullanılması oldukça eleştiri almıştır. Eğitim-öğretimin en önemli bileşenlerinden olan ölçme ve değerlendirme bu uygulamalarla gerçek anlamının dışına çıkmaktadır (Kutlu,2003). Bunların yanında bu tür sınavlar üst düzey becerilere odaklanmamakta, bu durum da öğrencilerin aldıkları eğitimle hayatı bağdaştıramamalarına sebep olmaktadır (Büyükoztürk, 2016).

Yüksek riskli sınavlarla ilgili yukarıda vurgulan çalışmalar dikkate alındığında sınavın dezavantajlarına yönelik benzer sonuçlara ulaşıldığı, özellikle okul ve öğrenciler üzerinde pek çok olumsuz yansımaları olduğu ifade edilebilir. Bu durumun sonuçta tüm eğitim sistemi için ciddi bir soruna dönüşebileceğini düşündürmektedir.

Ülkemizde eğitim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla uygulanan LGS ve YKS her yıl tekrarlanmakta, belirli yaş grubundaki tüm öğrencileri kapsamaktadır. Sına hazırlık sürecinde veliler, öğretmenler ve idareciler de aktif olarak yer almaktadır. Dolayısıyla sözü edilen iki sınav ülke nüfusunun önemli bir kesimini doğrudan etkilemektedir. LGS, hem hitap ettiği yaş grubunun düşük olması hem de başarısız öğrencilere tekrar sınava girme şansı tanımaması, kısacası sonuçlarının telafisinin mümkün olmaması açısından YKS’ye göre daha fazla dezavantaj, risk içerdiği ifade edilebilir.

Türkiye’de sınavla ortaöğretime geçiş 1997 yılında başlamış olup sınavların öğrencilerde oluşturduğu baskı ve stresi azaltmak, mevcut sınav sistemini daha iyi hale

getirmek, fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak, sınavları güncel hale getirmek gibi sebeplerle günümüze kadar beş kez değişikliğe uğramıştır (Gür ve Çelik, 2009; Özkan ve Karataş, 2016). LGS en güncel sistem olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanmaktadır. İlköğretimden ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınav, bu isimle anılmaya 2017-2018 eğitim öğretim yılı itibarı ile başlamıştır. Bir önceki sistem olan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavı ise Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde yapılan değişiklik sonucu “TEOG puanı olmadan liselere girişin mümkün olmadığı ve tüm öğrencilerin sınava girmek zorunda kalarak sınav stresi yaşadığı” gerekçesiyle 3 Ekim 2017 tarihinde kaldırılmıştır (MEB, 2018). Yerine merkezi sınavın yanında, öğrencilerin yüzde 90’ını sınava girme zorunluluğu olmadan okullara yerleştirmeyi hedef alan bir sistem getirilmiştir. Bu sistem kapsamında ortaokulu tamamlayan öğrencilerin liseye geçişi için iki farklı süreç oluşturulmuştur. Bir yandan sınav ile öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına LGS puanı ile yerleştirme yapılırken, yerel yerleştirme yoluyla da öğrenciler oturdukları bölgede veya yakın bölgelerdeki ortaöğretim kurumlarına sınavsız alınmaya başlamıştır (MEB, 2021).

Mevcut sistem 2018’den bu yana genel hatlarıyla uygulanmaya devam etse de süreçte bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, 2018 yılında geçerli olan sisteme göre öğrencilerin ortaokulda bulunışluk durumu ve tercih sırası okul başarı puanlarının önünde tutulan bir kriter iken, 2019 yılında bu durum ortadan kaldırılarak sınavsız yerleştirme kriterleri değiştirilmiştir. 2021 yılında ise COVID 19 salgını sebebiyle okullar uzaktan eğitim faaliyetine geçmiş olduğu için okula mazeretsiz devamsızlık yapılan gün sayısının azlığı kriteri kaldırılmıştır (MEB, 2021). Yapılan değişiklikler sonucu bakanlığın hazırlamış olduğu raporda sınavla öğrenci alan kurumların doluluk oranının yüzde 95’e ulaştığı belirtilmiştir. Rapora göre 2019 yılı yerel yerleştirmelerde öğrencilerin yüzde 91’i, 2020 yılında yüzde 91,6’sı ve 2021 yılında yüzde 91,98’i tercihlerindeki ilk üç okuldan birine yerleşmiştir. Oranın giderek artması öğrenci memnuniyetinin arttığının ve iyileşmenin görüldüğünün göstergesi olarak belirtilmiştir (MEB, 2021). Ancak burada gözden kaçırılmaması gereken nokta, bu öğrencilerin LGS ile nitelikli okullar olarak tanımlanan bir ortaöğretim kurumuna yerleşemeyen veya sınavsız yerleşmeyi kabul eden grup olmasıdır. Bu konunun bilimsel olarak sorgulanmasının, araştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

LGS'ye giren öğrenci sayısına bakıldığında; 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonunda 1.192.799 öğrencinin ortaokulu tamamladığı, bu öğrencilerden 971.657'sinin sınava katıldığı belirlenmiştir. Mezun olan öğrencilerden sınava katılma oranı %81,46'dır (MEB, 2018). 2018-2019 eğitim öğretim yılı sonu ise mezun sayısı 1.074.013 iken bu öğrencilerden 1.029.555'i (%85.08) sınava katılmıştır. (MEB, 2019). 2019-2020 eğitim öğretim yılında LGS başvurusu Bakanlık tarafından otomatik gerçekleştirilen 1.671.337 öğrenciden 1.472.088'i (%88.08) sınava katılmıştır (MEB, 2020). Son olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında Bakanlık tarafından otomatik olarak gerçekleştirilen başvuru kapsamında yer alan 1.243.830 öğrenciden 1.038.492'si (%83.49) sınava katılmıştır (MEB, 2021). Ortaokulu tamamlayan 100 öğrenciden yaklaşık 83'ünün LGS sınavına girmesi oldukça manidar olup, bu durum yerel yerleştirme seçeneği bulunsa da öğrencilerin görece nitelikli okullarda eğitim görme eğilimine, talebine işaret etmektedir.

Sistemin sürekli yenilenmesi geçmiş uygulamaların amaca hizmet etmekte eksik yanlarının olduğunun ve geliştirilmesi gerektiğinin bir göstergesidir. Ayrıca LGS ile sınavsız yerleştirmenin getirilmesi de öğrencilerin nitelikli okullarda eğitim görmeye olan yoğun taleplerinin önüne geçememiştir. Dolayısıyla sınavın öğrenciler ve okullardaki eğitim-öğretim üzerinde oluşturduğu riskler devam etmektedir. Bu çalışmadan problemin temelini oluşturan yüksek riskli LGS sınavının okul ve öğrenci özelliklerine etkisinin araştırılmasının ve tartışılmasının var olan sorunların tespitinde ve soruna ilişkin çözüm üretmede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. LGS'nin etkilerine, yansımalarına ilişkin çeşitli dönemlerde yapılan araştırmalarda, konunun paydaşları olan öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerine başvurulmuştur. Alanyazın incelendiğinde LGS'nin okuldaki iletişime, öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarına, öğrencilerin sosyal ve psikolojik durumlarına etkisinin bir bütün halinde ele alınmadığı görülmüştür. Ayrıca söz konusu sınırlı sayıda çalışmada sekizinci sınıfa devam eden öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açısına göre durumu analiz edip yorumlayan çalışmalara da ulaşılammıştır. Bu nedenle LGS sınavına girecek öğrencilerin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak LGS'nin okul ve öğrenci özellikleri üzerindeki etkisinin araştırılmasının yüksek riskli sınavlarla ilgili yaşanan eğitim sorunlarının çözümüne katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda problem cümlesi şu şekilde ifade edilmiştir: “Öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine göre LGS, okul ve öğrenci özellikleri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?”.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı Liselere Geçiş Sistemi Sınavı (LGS)'nin okuldaki iletişime, öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarına; öğrencilerin başarılarına, sosyal ve psikolojik durumlarına etkisini ortaokul sekizinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre incelemektir. Bu kapsamda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen görüşlerine göre LGS'nin;
 - a. Öğretmenlerin öğrencilerle,
 - b. Öğretmenlerin ebeveynlerle,
 - c. Öğretmenlerin okul yöneticileriyle iletişimine,
 - d. Öğretim uygulamalarına,
 - e. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına,
 - f. Öğrencilerin okul ve gerçek hayat başarısına,
 - g. Öğrencilerin sosyal ve psikolojik durumlarına etkisi nasıldır?
2. Öğretmenlerin liselere geçiş sistemine ilişkin görüş ve önerileri nedir?
3. Öğrenci görüşlerine göre LGS'nin;
 - a. Öğrencilerin öğretmenlerle,
 - b. Öğrencilerin ebeveynlerle,
 - c. Öğrencilerin akranlarıyla iletişimine,
 - d. Öğretim uygulamalarına,
 - e. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına
 - f. Okul ve gerçek hayat başarılarına,
 - g. Sosyal ve psikolojik durumlarına etkisi nasıldır?
4. Öğrencilerin liselere geçiş sistemine ilişkin görüş ve önerileri nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de öğrencilerin seçilmesi ve yerleştirilmesi amacıyla uygulanmakta olan yüksek riskli testler öğrencideki baskı ve stresi azaltmak, sistemi geliştirip iyileştirmek, fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak gibi amaçlarla sık sık değişikliğe uğramış, ancak yapılan araştırmalar her seferinde bir önceki sistemin olumsuz etkileri ortadan kaldırmadığını

göstermiştir. Eğitim sisteminde alınan kararların uygulanmasının zamana mal olması ve alınan kararların sonuçlarının uzun vadeli etkilerinin olması getirilen her bir sistemin büyük risk taşıdığını göstermektedir (Kumandaş, Kutlu 2015). Dolayısıyla eğitim konusunda atılacak her adımın doğru planlanıp yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle uygulanacak merkezi sınavların da iyi planlanması, yürütülmesi ve sonuçlarının gerçekleri yansıtacak şekilde olmasının önemi ortadadır. Gelecek nesiller adına kayıp yaşamının önlenmesi için sınavların etkilerinin derinlemesine araştırılıp kalıcı çözüm ve sistemi iyileştirici yöntemler önerilmelidir. Bu çalışma 8. Sınıflarda uygulanan merkezi yüksek riskli sınav olan LGS sınavının okula ve öğrenci özelliklerine etkilerini belirleme amacıyla yürütülmüş olup, elde edilen bulgular ve sonuçlarının risklerin tespiti açısından gerekli görülmektedir. Ayrıca bu risklerin azaltılmasına yönelik gelecek uygulamalara ön bilgi oluşturması bakımından önem arz etmektedir.

Eğitimin olmazsa olmaz öğeleri olan öğretmen ve öğrenciler sınavın sonuçlarından doğrudan etkilenen temel paydaşlar olarak eğitim ile ilgili yapılan ve yapılacak araştırmalar için değerli bir gruptur. Bu sebeplerle yapılan çalışma Türkiye’de uygulanan merkezi yüksek riskli sınavlardan biri olan LGS sınavının etkilerini öğretmen ve öğrencilerin bakış açılarıyla belirlemeyi hedeflemektedir.

Çalışmada Türkiye’de liselere ve üniversitelere seçme ve yerleştirme sınavları arasında yer alan LGS ve YKS yüksek riskli sınavları arasından LGS sınavının hitap ettiği yaş grubunun küçük olması sebebiyle öğrenciler üzerindeki etkilerinin daha fazla olabileceği düşünülmüş, ayrıca Türkiye’de üniversitelere öğrenci seçme ve yerleştirme amaçlı uygulanan YKS sınavını adayların mazeret belirtmeksizin bir sonraki sene tekrarlayabilmelerine karşılık LGS sınavında böyle bir durumun söz konusu olmaması LGS sınavına girecek öğrenciler üzerindeki baskı ve stresi artırması açısından önemli görülmüştür.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Çalışmada en az bir yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden veri toplanmıştır. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin tümü LGS sınavına hazırlık yapmaktadır. Buna göre; görüşme yapılan öğretmen ve öğrencilerin LGS hakkında yöneltilen açık uçlu soruları cevaplamak için yeterince deneyime sahip oldukları kabul edilmiştir. Bir diğer sayıltı ise öğretmen ve öğrencilerin sorulara samimi cevap verdikleridir.

1.5. Tanımlar

LGS: Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017-2018 eğitim ğretim yılı ile uygulanmaya başlanan ve her yıl yapılan liseye geçiş sınavı sistemidir.

Yüksek riskli sınav: Bireyler ile ilgili önemli kararların verildiği ve sonuçlarının eğitimin bütün paydaşlarını etkileyen sınavlardır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

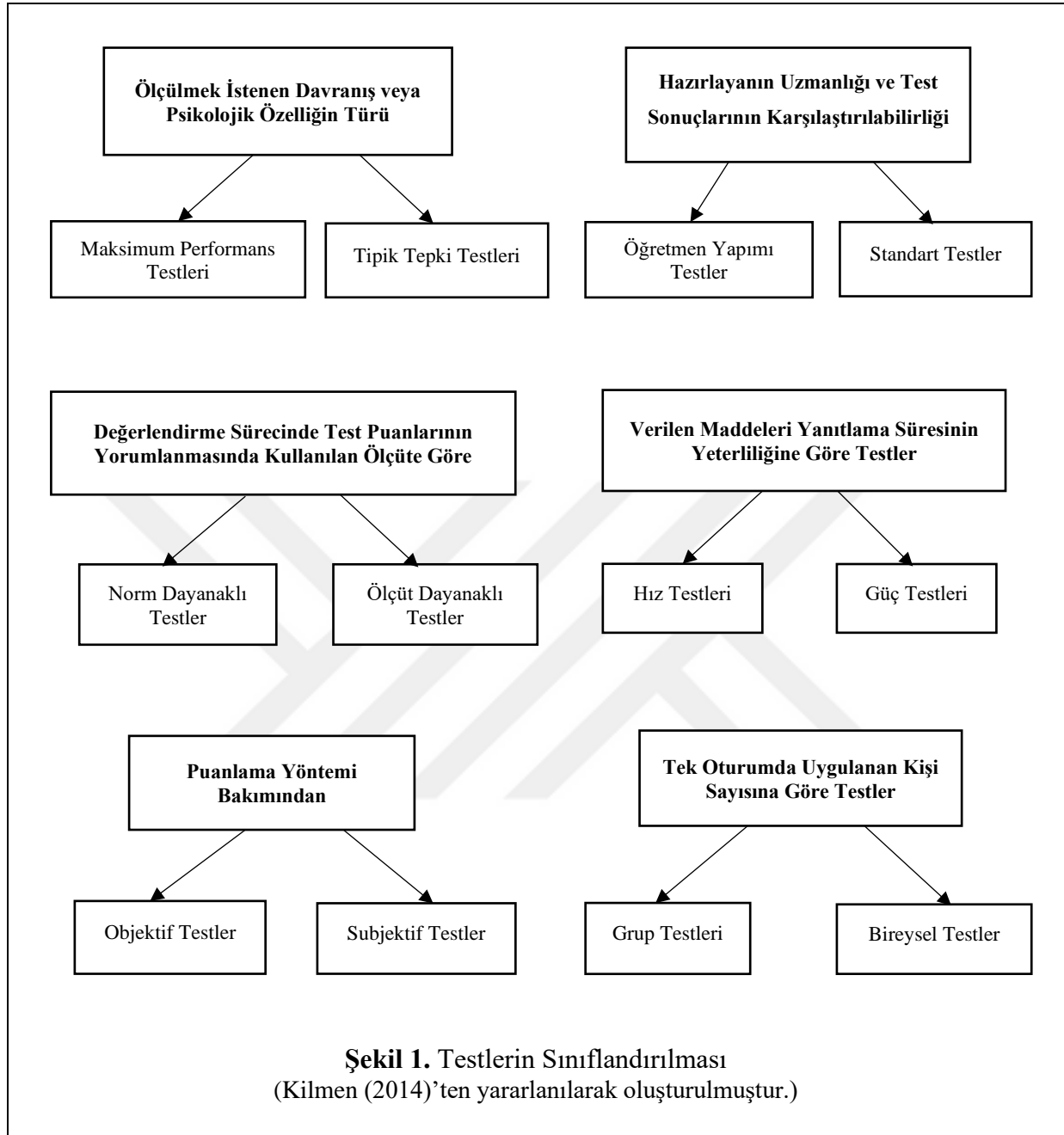
Bu bölümde çalışmanın odağı dikkate alınarak testler ve sınıflandırılmasına, eğitimdeki yeri ve önemine; yüksek riskli testlere, bu testlerin öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkilerine, Türkiye'deki uygulamalara; ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Testler ve Sınıflandırılması

Kilmen (2014), testleri başarı, yetenek, zeka, beceri, ilgi, tutum ve kişilik özellikleri yönünden kişilerin arasındaki farklılıkları belirleyen dizgesel gözlem araçları olarak tanımlamakta ve kullanım özellikleri bakımından çeşitli sınıflara ayırmaktadır.

Testler ölçülmek istenen davranış veya psikolojik özelliğin türü bakımından maksimum performans testleri ve tipik tepki testleri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Maksimum performans testlerinde temel amaç katılımcıların mümkün olan en iyi performanslarını ortaya çıkarmaktır. Standart testler ve öğretmen yapımı başarı testleri, zeka ve yetenek testleri, iş performansı testleri bu test türüne örneklerdir. Tipik tepki testlerinde ise psikolojik özellikler üzerine odaklanılır. Örneğin kişilik, ilgi, tutum testleri birer tipik tepki testi örnekleridir. Özellikler duyuşsal veya psikolojik olduklarından tek bir doğru yanıt veya en doğru cevap bu testlerde yer almamaktadır.

Testler hazırlayanın uzmanlığı ve test sonuçlarının karşılaştırılabilirliği anlamında ise öğretmen yapımı testler ve standart testler olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmen yapımı testlerde testi öğretmen hazırlar ve sınıf içerisinde uygulama yapar. Testlerin niteliği öğretmenin yetkinliğine bağlı olarak değişir. Standart testlerde ise uzmanlar ya da bir ölçme kuruluşu gereklidir. Bu tür testlerin hazırlanmasında belirli test geliştirme aşamaları takip edilir.



Değerlendirme sürecinde test puanlarının yorumlanmasında kullanılan kritere göre ise testler norm dayanaklı testler ve ölçüt (kriter) dayanaklı testler olmak üzere sınıflara ayrılır. Norm dayanaklı testlerde başarı, tutum, kişilik, ilgi gibi özelliklerin kişiler arasındaki farklılıkları ölçülürken kriter dayanaklı testlerde ise bireyin belirlenmiş bir alandaki başarı testi sonucu elde ettiği puanların kriter olarak ele alınması söz konusudur. Verilen test maddelerinin yanıtlanma süresine göre testler hız testleri ve güç testleri isimleri altında gruplandırılmıştır. Hız testleri isminden anlaşılacağı üzere çabuk cevaplanmaya çalışılan,

kolay ve fazla sayıda sorudan oluşan testlerdir. Bu testlerde yüksek puanlar en hızlı ama en fazla sayıda maddeyi doğru cevaplayan tarafından alınır. Güç testlerinde ise zaman kısıtlaması yoktur. Hızlı cevaplanma bir kriter değildir. Testin cevaplanması için yeterli zaman verilir.

Puanlama yöntemi bakımından testler objektif ve subjektif olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Objektif testlerde cevap anahtarı uygulama öncesinde belirlidir. Testin sonucunda bireylerin alacağı puanlar değerlendiriciye göre değişiklik göstermez. Subjektif testlerde doğru cevaplar önceden belirli değildir. Değerlendiriciye göre değişebilmektedir. Testler bir uygulamada yer alan kişi sayısına göre de alt kategorilere ayrılmıştır. Grup testleri ve bireysel testler olarak yapılan bu sınıflamada grup testleri tek seferde birden fazla kişiye uygulanmaktadır. Üniversitelerde vize veya final sınavları tek seferde bir gruba uygulanması nedeniyle bu test kategorisine dahildir. Bireysel testlerde ise bir uygulama tek bir kişi ile yapılmaktadır. Tek seferde belirli bir performansın gösterildiği testler bireysel testlere örnektir.

Büyüköztürk (2016), eğitimde kullanılan ve toplum tarafından pratikte bilinen iki tür sınavdan söz etmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenler tarafından geliştirilen ve uygulanan, öğrencilerin dersteki başarı durumlarını tespit etmeye yönelik öğretmen yapımı olarak adlandırılan testlerin uygulanmasını içeren sınavlardır. İkincisi ise öğrencilerin seçilip yerleştirilmesi amacıyla uygulanan merkezi sınavlardır.

Türkiye’de merkezi sınavlar Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılmaktadır (Birinci, 2014). Eğitimde kullanılan testler paydaşları üzerinde sahip olduğu etkiye göre düşük riskli ve yüksek riskli testler olmak üzere de sınıflara ayrılmıştır (İlhan vd., 2021).

Düşük riskli Testler: Sonucunda bireyler üzerinde nispeten sınırlı etkileri olan kararların alındığı, bireylerin hayatlarını daha az etkileyen sınavlar olarak tanımlanmıştır. Öğrencinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin anlık görüntüsü elde edilmek isteniyorsa düşük riskli sınavlar tercih edilebilir (Akyol, Krishna ve Wang, 2021). Yüksek Riskli Testler: Katılımcıların iyi performans göstermeleri için teşvik edildiği ve kötü performans göstermesi durumunda yaptırımlarla doğrudan bağlantılı olan test türüdür. Yüksek riskli testler bunun

yanında öğretmenleri için hesap verilebilirlik ölçütü olarak da hizmet edebilmekte, sonuçlarına göre ödül ve yaptırımlara maruz kalabilmektedir UNESCO, 2008).

2.1.1. Eğitimde Testlerin Yeri ve Önemi

Bireyin içinde bulunduğu çevre sürekli bir değişim içerisindedir. Bu değişime ayak uydurabilmek için davranış kazandırma görevi ise eğitim sistemlerinin sorumluluğundadır. Günümüzde teknolojik gelişmeler hızla değişim gösterdiğinden bireylerin bu değişime ayak uydurması nitelikli bir eğitim almakla mümkün olacaktır (Çakmak, 2008).

Toplumlar eğitimin niteliğini artırmak için dünyadaki değişime bağlı olarak yeniliklere başvurmaktadırlar. Doğru bir yön çizmek ise bu yeniliklerin etkilerinin izlenerek takibinin iyi yapılmasına bağlıdır (Kumandaş, Kutlu 2014).

Bu noktada eğitimin ölçme ve değerlendirme alanı ön plana çıkmaktadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitim alan grubu tanımada, içerik ve uygulamalardaki eksiklerin tespit edilip giderilmesinde, öğrenme öğretme süreçlerinin kazanımlara, öğrenci ve öğretmenlere uygun olduğunun tespitinde ve sürecin sonunda tüm uygulamaların etkisinin değerlendirilmesinde önemli yere sahiptir. Kısacası eğitim sisteminin geliştirilip yenilenmesinde olmazsa olmazlardandır (Tan, 2008). Bir diğer deyişle eğitim söz konusu olduğunda sürecin kendisinde ve sonucunda öğrenme durumlarının ortaya konması bir gerekliliktir ve bu gerekliliğin yerine getirilmesinde temel araçlar sınavlardır. Sınavların ve elde edilen sınav sonuçlarının gelişmiş ülkelerde eğitimin kalitesinin artırma, eğitim sistemleri geliştirilme ve niteliği artırma yönünde fayda sağlayacağı düşüncesi vardır. (Büyüköztürk, 2016).

2.1.2. Yüksek Riskli Sınavlar

Eğitim sisteminde alınan kararların hayata geçirilmesi ciddi bir zaman almakta, doğrudan sonuçlar ise nesilleri etkileyecek boyutlarda risk içermektedir (Kumandaş, Kutlu 2015). Çünkü eğitimde yapılan yeniliklerin etkilerini görebilmek için eğitim sisteminden yeni mezun olan öğrencilerin iş hayatındaki durumlarının tespit edilmesi gerekmektedir. Öyle ki

eğitim reformlarının ilk etkilerinin görülmesi yaklaşık 20 seneye mal olmaktadır (Hanushek ve Woessmann, 2012).

Bu veriler ışığında eğitimde atılan her adım iyi bir planlamayı zorunlu kılmakta, aksi halde geri dönüşü olmayan sonuçlar doğurma riski taşımaktadır. Bu sebeple ülkeler eğitim sistemlerinin değerlendirilmesi amacıyla çeşitli sınavlar uygulama ve sonuçlarını analiz etme ihtiyacı duymaktadırlar.

Örneğin Avustralya’da günümüzde uygulanan NAPLAN testi tüm öğrencilerin diğer öğrenmelerin temeli olan okuryazarlık ve aritmetik becerilerine sahip olmasını ulus politikası olarak belirlemiş, veli, ğretmen ve okullara öğrencilerin durumları hakkında bilgi sağlama, eksik alanlarda ihtiyaç belirleme, yetki alanları arasında karşılaştırılabilirlik sağlama gibi amaçlarla sınav uygulamaktadır (Polesel, Dulfer ve Turnbull, 2021).

Yine dünya tarihinde Amerika’da 1845 yılında Horace Mann tarafından Boston bölgesindeki okullardaki öğretmenleri ve okulları karşılaştırarak öğrenmenin kalitesi üzerine nesnel bilgi sağlamak amaçları ile ortak bir sınav tasarlanmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin önemli bilgi eksikliklerine sahip olduğunu göstermiştir. Daha sonrasında ise uygulama devam ettirilerek testler öğrencilerin bir üst kademeye geçmesinde bir yöntem olarak benimsenmeye başlamıştır (Gallagher, 2003).

2001 tarihinde ise ıkarılan ‘‘Hiçbir ocuk Geride Kalmasın’’ yasağ ile testler bir devlet politikası haline dönüşmüştür. Bu yasa ile tüm öğrenciler için minimum yeterlilik standartları belirlenmiş, müfredatların devlet standartlarıyla uyumlu olması, adaletli ve eşitlikçi bir yapı ortaya konması hedeflenmiştir. Değerlendirmenin kalitesini yükselterek eğitimde hesap verilebilirliği artırmak amaçlanmıştır (US Department of Education, 2002).

Sonrasında bu sınavlar çeşitli tartışmalara ve araştırmalara konu olmuş, yüksek riskli sınavlara bakış açısı farklılıkları ortaya çıkmıştır (Fitzgerald, 2015). Çünkü test sonuçlarının şişirilmesi, kazanımların değil testin öğretilmesi (testin bir araç olmaktan çıkıp amaç haline dönüşmesi), çeşitli hilelere başvurulması ve bunların dışında öğrenciler arasındaki farkların ölçülmeye çalışılması ve izlenilmesine odaklanması testin olumlu yanlarının önüne geçmiştir (Close vd., 2018).

Bazı gazetelerde yer alan makaleler testlerin öğrenciler üzerinde oluşturduğu kaygı ve stresin öğrenci test performansını etkilediğini vurgulamıştır. Sınavın etkisinin boyutunu gözler önüne seren başka bir ifade ise bir ilköğretim okulunun öğrenci kaygısını azaltmaya yönelik terapistler ile çalışmalar yapmasıdır (Ysseldyke vd., 2004). Benzer şekilde Kore’de 1993 yılında Müfredat Değerlendirme Enstitüsü tarafından oluşturulan öğrencilerin üniversitelere girişi için uygulanan CSAT (College Scholastic AbilityTests) sınavı çeşitli değişiklik ve yenileştirmelerle günümüze kadar gelmiştir. Ülkede sınavın yapıldığı gün trafik sıkışıklıklarının önüne geçilmesi amacıyla ek otobüs ve raylı sistem seferleri konulmakta, polis memurları sınava girişte öğrencilere eşlik etmektedir. Ayrıca sınavın İngilizce dersinin dinleme aşamasında uçakların iniş ve kalkışlarına izin verilmemektedir. (Kwon vd., 2017). Yapılan uygulamalar ve alınan önlemler sınavın ülkede sadece eğitimin paydaşlarını değil tüm toplumu derinden etkilediğini gözler önüne sermektedir.

Örneklerden de anlaşılacağı gibi yüksek riskli sınavların ilk çıkış noktaları devletlere sistemleri hakkında bilgi sağlama aracı olmasıyla bu sınavlar süreç içerisinde öğrencilerin ve öğretmenlerin başarılarının değerlendirilmesinde, okulların başarı performanslarının karşılaştırılmasında kullanılmaya başlanmıştır. Sonuçları ise toplum üzerinde önemli etkiler yaratmıştır.

Bu amaçların yanında ülkeler nitelikli insan ihtiyaçlarını karşılama ve bu ihtiyacı karşılayacak bireyleri yetiştirmek için okullara öğrencileri sınav aracılığıyla yerleştirme yoluna gitmişlerdir. Örneğin on büyük ekonomi ülkelerinden biri olan Japonya’da nitelikli insan yetiştirme amacıyla liselere öğrenci yerleştirmek için seçme sınavı yapılmaktadır. Ülkede sınavlar politika önceliği olarak kabul edilmektedir (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, Japan, [2012]. aktaran Gür vd., 2013:15).

Türkiye’de ise 1955 yılında Soğuk Savaş’ın etkileri sebebiyle ülkede nitelikli insan ihtiyacını karşılamak amacıyla “kolej” adıyla kurulan günümüzde ise Anadolu Liseleri olarak adlandırılan liseler, öğrencileri sınav aracılığıyla almaya başlamıştır (Gür, vd., 2013).

Yine Türkiye’de 5-15 Şubat 1962 yılında VII. Milli Eğitim Şurası toplanmış, dönemin Milli Eğitim Bakanı Hilmi İncesulu tarafından nitelikli öğrenci yetiştirme amacıyla sınavla öğrenci alacak olan fen liselerinin kurulacağı açıklanmıştır. Zaman içerisinde Türkiye’de genel liseler Anadolu Liseleri’ne dönüştürülmüş sınavla öğrenci alan okulların sayısı giderek

artmış ve eğitim almak isteyen öğrenciler bir seçme işlemine tabi tutulmak durumunda kalmıştır. Ancak bu okullara yerleşip eğitim almak isteyen öğrencilerin sayısı fazla olduğundan sistem öğrenciler ve aileleri arasında bir yarış haline dönüşmüştür (Gür, vd., 2013).

Buradan hareketle ülkelerin ihtiyaç duyulan nitelikli birey sayısı bu eğitimi almak isteyen kişi sayısını karşılayamayacak boyuta ulaştığında hangi bireylerin eğitim hizmetinden yararlanacağı tespit edilmesi zorlu bir seçme işlemi gerektirmektedir (Özkan, Turan 2021). Dolayısıyla yapılan ölçme uygulamasının sonucunda alınacak kararlar öğrenciler için yüksek önem arz edecektir. Yüksek bahisli testler Kumandaş ve Kutlu (2014) tarafından sonuçlarının toplumlara etkilemesi sebebiyle “yüksek risk içeren sınavlar” olarak isimlendirilmiştir. Başaran (2005)’in ise “Yüksek Çıtalı Sınavlar” olarak adlandırdığı sınavlar, “Kader Sınavı”(Baştürk, 2005;2007) adıyla da anılmaktadır.

Ayrıca standartlaştırılmış testler veya devletlerin zorunlu olarak uyguladığı testler olarak da isimlendirilen yüksek riskli testlerin sonuçları politika oluşturmanın bir parçası olarak kullanılır (Gonzalez, vd., 2016; Schneider ve Ingram, 1997). Bu tür testler devlet tarafından uygulanırlar ve öğrencilerin ortaokul veya liseyi bitirmesi, yeni öğretim kurumlarına yerleşebilmek gibi amaçlarla kullanılırlar. Ayrıca yüksek riskli testlermaaşların belirlenmesinde, memurların görevlerine devam edip etmeyeceğinin karar verilmesinde de kullanılmaktadır (Orfield ve Wald, 2000).

Yüksek riskli testler pek çok araştırmacı için tartışma konusu haline gelmiştir. Çünkü bu testlerin sonuçları eğitime hizmet etme amacının dışına çıkmış, öğrenciler, öğretmenler, aileler, okul yöneticileri ve toplumu etkisi altına alan sonuçlar doğurmuştur.

2.1.2.1. Yüksek Riskli Sınav Sonuçlarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Bir ülkede öğretmenler nitelikli bireyler yetiştiren, ülkelerindeki huzuru ve barışı sağlamak için çalışan, öğrencilerinin sosyal yönden gelişmelerinin destekçisi olan ve onları hayata hazırlayan, toplumun kültürel mirasını nesillere aktaran önemli konumdaki bireylerdir (Özden, 1999). Öğretmenler önceden belirlenen hedeflere uygun olarak öğretim sürecini planlar ve yürütürler (Yazar, 2015). Öğretim sürecinde öğrencilerin rehberi olan öğretmenler

öğretim uygulamalarına yön verme, öğrenme sürecini takip etme ve geliştirme amaçlı sınavlar yapmaktadırlar (Büyüköztürk, 2016).

Yani öğretmen yapımı sınavlar süreci anlama ve yön çizme amaçlı yapıldığından sonuçlarında yüksek başarı beklentisi içermeyecek, öğrenciler yüksek not kaygısı yaşamayacakları için sonuçları öğrenciler üzerinde büyük etkiler yaratmayacaktır. Yüksek risk içeren sınavlarda ise bir sıralama, karşılaştırma ve imkanlardan yararlanacak sınırlı sayıda bireyi seçme işlemleri olduğu için her öğretmen eğitim süreçlerini düzenlerken kendi öğrencilerinin başarısı için sorumluluk almak durumunda kalacaktır.

Kahraman (2014)'e göre yüksek risk içeren sınavlara giren öğrencilerin yaşadıkları baskı, motivasyon eksikliği, öğrencinin sınava hazırlık sürecinden kopması, ders uygulamalarında kazanımların yetişmemesi gibi durumların etkilerini azaltma görevi yine eğitim sisteminde stratejik bir yeri olan öğretmene düşecektir. Yapılan araştırmalar ve araştırmacıların görüşleri incelendiğinde yüksek riskli sınavların öğretmenler üzerinde çeşitli etkilere sebep olduğu ortaya konulmuştur:

Yüksek riskli sınavlar bilişsel başarıyı ön planda tutmakta, öğrencinin sosyal, kültürel becerilerini geliştirmeyi ise göz ardı etmektedir. Ayrıca sınavlar üst düzey bilişsel becerileri ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Buna rağmen öğrencilerin iyi bir eğitim kurumuna yerleşebilmesi testten aldığı puana bağlıdır (Özkan ve Turan, 2021). Yani öğrencinin başarılı olarak görülmesi ve kaliteli olarak nitelendirilen bir kurumda eğitim hizmetinden faydalanabilmesi bu testlerden yüksek puan almasına bağlıdır.

Öğretmenler de sınav odaklı olan bu sistemde derslerin amaç ve içeriklerini sınava göre şekillendirmek durumunda kalmaktadırlar (Çetin ve Ünsal, 2019). Hedef, öğrencilere sınav kazandırmak olduğundan doğru cevaba ulaşmak, öğrencinin bilgiyi edinmesinin önüne geçecektir. Bu durum öğretmenleri bilgiyi kullanma becerisini kazandırmaktan uzaklaştıracaktır. Yapılan araştırmaların bulgularına göre öğretmenler sınavda yer alacak konulara derslerinde daha fazla yer vermekte, sınavda yer alma ihtimali az olan fakat öğretim programı içerisinde bulunan ve öğrencilere kazandırılması beklenen konuları göz ardı etme durumunda kalmaktadırlar (Etsey, 1997; Hess, 2002; Johnson, 2007).

Yılmaz (2017), yapmış olduğu çalışmada toplumun beklentilerinin öğretmenlerin üzerinde baskı ve stres yaratması sebebiyle öğretmenlerin sadece ders içeriklerini değil ölçme ve değerlendirme süreçlerini de sınav odaklı düzenlediği sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca Barnes (2005), sınavların öğretmenler üzerinde bir baskı unsuru olduğunun altını çizmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin sınavda başarılı olmalarını kendi başarıları için ön şart olarak görmekte, kendilerini baskı altında hissetmektedirler. Okulların prestiji açısından idareciler de öğretmenlere sınav başarısını okul başarısı ile ilişkilendirilerek baskı yapmaktadırlar.

Amerika’da uygulanan yüksek riskli sınavların sonuçları öğretmenlerin maaşlarına etki etmektedir. Barksdale ve Thomas (2000), yapmış oldukları çalışma öğretmenlerin işlerini kaybetme endişesi taşıdıklarını, eyaletler arasında rekabet ortamı yaratıldığı ve öğretmenlerin yetiştirmiş olduğu öğrencilerin sınav sonuçlarına bakılarak birbirleriyle kıyaslandığı verileri elde edilmiştir.

Öğrencilerin geleceği için belirleyici olan bu sınavlar sadece bilişsel süreçlere odaklanmakta, öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor becerilerini geri planda tutmaktadır. Öğretmenlerden beklenen de derslerin öğrencilerin sınav odaklı bilişsel süreçlerini geliştirmeye yönelik olarak işlenmesidir (Barnes,2005). Oysa her öğrencinin yetenekleri ve ilgisi sınavın yokladığı davranışlarla örtüşmeyebilir. Yüksek riskli sınavlara öğrenci yetiştiren öğretmenler sınav gerçeğini odak haline getirdiklerinde yaratıcılıktan uzaklaşmakta, robotlaşmakta, yorucu ve yıpratıcı bir süreç içerisine girmektedirler (Çetin ve Ünsal, 2019).

Çetin ve Ünsal (2019) yapmış olduğu araştırmada merkezi sınavda yer alan derslerin öğretmenleri ve özellikle sınavda katsayısı fazla olan derslerin öğretmenlerinin, toplumda daha yüksek imaj sahibi olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Bu durum göz önüne alındığında toplumda oluşacak bakış açısı sebebiyle diğer branş öğretmenlerinde motivasyon kaybı oluşması beklenebilir.

2.1.2.2. Yüksek Riskli Test Sonuçlarının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Öğrencilerin gelecek planlarını oluşturan yüksek riskli sınavlara çok fazla anlam yüklemesi ruhsal ve duygusal durumlarında çeşitli olumsuzluklar yarattığı ve sınavlara aşırı anlam yükleme sonucu sınav kaygısı yaşadıkları ortaya konulmuştur (Başpınar Can vd.,

2012). Öğrenciler kontenjanları belirli olan okullara yerleşebilmek için arkadaşlarından daha yüksek puan almalarının zorunlu olduğunu düşündüklerinden sosyal ilişkileri zarar görmekte, kendi yaş grubuyla rekabet içine girmektedir. Bu durum öğrencilerin ruhsal sağlıklarını etkilemekte, yıllarca paylaşım içerisinde oldukları arkadaşları ile son sınıfa gelindiğinde okul ikliminde olumsuz bir hava oluşmaktadır (Yılmaz, 2017).

Yüksek riskli sınavlar öğrencilerin okuldaki sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımını azaltmaktadır. Ayrıca bu sınavlara hazırlanan öğrencilerin okula devamsızlığının arttığı tespit edilmiştir (Yılmaz, 2017). National Council of Teachers of English (2014), yayınlamış olduğu raporda yüksek riskli sınavların öğrencilerin öğrenmelerini kısıtladığını belirtmiştir. Gerekçe olarak ise yüksek riskli sınavların sadece kavramsal boyutlar ile sınırlı kaldığı belirtilmiştir. Ancak gerçek hayat başarısı için gerekli olan merak ve sosyallik bu sınavlarla ikinci plana itilmektedir. Ayrıca yayınlanan raporda öğrencilerin sahip olması gereken vicdan gibi değerlerin üzerinde durulmadığı belirtilmiştir.

Benzer şekilde Büyüköztürk (2016)'e göre okullarda eğitimin temel amacı sadece öğrencilere gelişim dönemlerine uygun bilgi ve beceriler kazandırmak değil, aynı zamanda milli, ahlaki ve insani değerleri de kazandırarak onların sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektir. Ancak toplum bu sınavlarla sadece öğrencinin sınavdan almış olduğu puan ve sıralamalarla ilgilenmektedir. Dolayısıyla yüksek riskli sınavlar öğrencilerin gelişiminin bütünselliğini riske atmaktadır.

Yüksek riskli merkezi sınavların öğrenciler üzerindeki bir diğer olumsuz etkisi ise sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin fiziksel aktivitelerden uzak kalması ve bedensel gelişimlerinin bu durumdan olumsuz etkilenmesidir (Kaya ve Göktürk, 2019).

2.1.3.3 Türkiye’de Yüksek Riskli Testler Ortaöğretim Geçiş Sistemi Sınavları

Sistemi bütünleştiren, birleştiren ve geliştiren bir öge olan değerlendirme, Türkiye’de daha fazla anlam içermektedir. Eğitim sisteminin bir alt ögesi olması gerekirken sınavlara yüklenen anlam sebebiyle Türkiye’de değerlendirme, tüm eğitime yön veren, sistemin üzerinde, tamamlayıcılığın ötesinde belirleyici olan bir ögedir. Yani sistemde amaç olarak yer

almaya başlamıştır. Dolayısıyla ülkede eğitim konusundan çok sınavlar tartışılmaktadır (Büyüköztürk, 2016; Özkan ve Turan, 2021).

Türkiye’de ilk kez 1953 yılında ise Talim Terbiye Kurulu içerisinde Test ve Araştırma Bürosu açılmıştır. Bu birim ilk ölçme ve değerlendirme birimi olarak kabul edilmektedir. Büronun açılış amacı ölçme ve değerlendirme alanındaki gelişmeleri desteklemek ve gelişmeler sonucunda bilimsel veriler elde etmektir. Test ve Araştırma Bürosu’nun açılması testlerin öğrencilerin okullara yerleşmesinde kullanılmasını beraberinde getirmiştir (Kaya ve Göktürk,2019).

1955 yılında Maarif Kolejlerinin açılmasıyla sınavla öğrenci seçilmeye başlanmıştır. Başlangıçta sayıları az olan Maarif kolejlerinde matematik ve fen dersleri İngilizce olarak okutulmaktadır (Güven, 2010). 1964 yılında yine sınavla öğrenci alan Ankara Fen Lisesi açılmıştır. 1974 yılında ismi değişen ve günümüzdeki Anadolu Liseleri statüsünde olan Maarif Kolejleri ve Fen Liseleri’nin sayıları süreç içerisinde giderek artmış bu durum tek bir merkezi sınavla öğrenci seçme ve yerleştirme işlemine geçişi beraberinde getirmiştir. Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ismiyle anılan merkezi sınav ilk kez 1977 yılında liselere öğrenci seçme amaçlı uygulanmıştır (Atılğan,2018).

Liselere geçiş için yapılan yoğun çalışmalar ise son 15 yılda meydana gelmiş, 1990’lı yıllardan günümüze pek çok farklı sistem uygulanmıştır. Liselere Giriş Sınavı olarak adlandırılan LGS 2004 yılına kadar uygulanmış olup, sınavda yeterli puanı alan öğrenciler Fen Liseleri, Özel Fen Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Adalet ve Tapu Kadastro, Tarım ve Meteoroloji Liseleri, Anadolu Mesleki Teknik Liseleri’ne yerleşmekteyken 2005 yılına gelindiğinde okul türleri ve okul sayıları artırılmış, LGS olarak anılan eski sistem, Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak değiştirilmiştir (Çelik vd., 2017).

2007 yılına gelindiğinde mevcut sistemin öğrenciler üzerinde yaratmış olduğu stres ve baskı ayrıca imkanı olan velilerin özel ders ve dershanelere yöneldiği gerekçeleriyle sınavın 3 seneye yayılarak 6. ,7. Ve 8. Sınıfların sonunda Seviye Belirleme Sınavı (SBS) yapılması kararlaştırılmış, ayrıca sınavdan alınan puanların yanına davranış notları ve okul başarı puanı da eklenerek bir yerleştirme puanı elde edilmesi sağlanmıştır. Davranış notuna itiraz edilmiş, danıştay kararıyla sınav puanlarına sadece okul başarı puanlarının eklenmesi

kararlaştırılmıştır. Getirilen bu sistem ile öğrencilerin sınav stresinin 3 seneye yayılması ve okul dışında kaynaklara yönelimin hedeflenenin aksine daha da artması sebebiyle 2010 yılında tekrar tek aşamalı Seviye Belirleme Sınavı'na geçilmiştir (elik, Boz, Arkan ve Toklucu, 2017).

Bu sistemin de var olan sorunlara çözüm olmaması ile 2013-2014 yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemi getirilmiştir. Yeni sınavı diğerlerinden ayıran özellik sene sonunda tek bir yerleştirme sınavı yerine TEOG'un ana derslerin dönem içerisinde yapılan yazılılarından birinin yerine geçmesi olmuştur (elik, Boz, Arkan ve Toklucu, 2017). Ayrıca bu sınav ile mazereti nedeniyle (sağlık vb.) sınavı giremeyen öğrenciye ayrı bir mazeret sınavı getirilmiştir (MEB, 2014b).

Son olarak TEOG sistemi de beklenen etkiyi gösterememiş ve başarı farkından dolayı okullar arasındaki dengesizlikler, okul ve öğrenciler arasındaki etiketlenmenin artması, etiketlenme sonucu ğretmen, ğrenci ve belirli okullardaki yöneticilerin motivasyonunun düşmesi, ailelerin evinden uzaktaki okulları tercih etmek istemeleri sonucu yaşanılan ulaşım sorunları ve mahalle ğrenci ilişkilerinin zayıflaması gibi gerekçelerle merkezi bir sınavın yanında liselere sınavsız geçişin de mümkün olabildiği 14 şubat 2018 tarihli Liselere Geçiş Sistemi(LGS) uygulamaya koyulmuştur. Okullar nitelikli ve nitelikli olmayan olarak ikiye ayrılmış, nitelikli okullar belirli kontenjana sahip olup merkezi sınavla puan üstünlüğüne göre ğrenci almaktayken TEOG sisteminde ulaşım sorununun zmne ilişkin nitelikli olmayan okullara yerleşen öğrenciler evlerine en yakın okullardan beş tercih hakkı verilmekte, yerleşemeyen öğrenciler ise aynı merkez ilçedeki boş kontenjanlı okullara tercihleri ve ortaokul başarı puanları üstünlüklerine göre yerleşmektedirler (MEB,2018).

Son on beş yılda getirilen her yeni sistem ile merkezi sınavın getirdiği riskler azaltılmaya çalışılmış fakat sonuçlar beklenen düzeyde bir iyileşmenin olmadığını ortaya koymuştur. Nitekim günümüzde uygulanmakta olan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) merkezi sınavı da öğrenciler üzerinde beklenen etkiyi yaratamamış sistem getirildiğinden bu yana sınavı katılım oranı her geçen yıl artmıştır. Yerel yerleşme seçeneği olan öğrenciler öncelikli olarak sınavla yerleşmeyi tercih etmişlerdir (MEB,2018).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yapılan çalışmalara tarihsel sırası ile yer verilmiştir.

Barksdale ve Thomas (2000), yaptıkları çalışmalarını Amerika'da büyük ve merkezi güney ve kuzey eyaletlerinde 59 öğretmen ve 20 ebeveyn ile yürütmüş, çalışmalarında görüşme yönteminden yararlanmışlardır. Yüksek riskli testlerin etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen verilerden bazıları, öğretmenlerin hedef becerileri kazandırmanın dışında öğrencileri sınava girme becerilerini öğretmeye haftalarını harcadıkları, çocukların daha yüksek puan elde etmeleri için yöneticiler tarafından ciddi baskıya maruz kaldıkları ve sabit bir iş stresi yaşadıklarıdır. Ayrıca eyalet sınav puanları düşük olan bölgedeki bir okulun öğretmenleri etiketlenmekte, test puanları aleni şekilde karşılaştırılarak öğrenci ve öğretmenlerin sınıflandırıldığı elde edilen görüşler arasındadır. Çalışmada yer alan, insanların yüksek sınav puanlarına sahip bölgelerde ev satın almaya çalışmakta olduğu ifadesi yüksek riskli testlerin toplumdaki etkisinin boyutunu gözler önüne sermektedir. Görüşmelerde öğretmenlere öğretim uygulamalarında sınavlardan dolayı değişiklik yapıp yapmadıklarına dair bir soru yer almazken sonuçlar öğretmenlerin yüzde 75'inin kendilerine sorulmadığı halde sınıf içi uygulamalarını testlere yönelik olarak şekillendirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere testlerin öğrenci üzerindeki etkisi sorulduğunda verilen cevapların çoğunluğu sınavın öğrenciler üzerinde yaratmış olduğu stres, korku ve baskı üzerinedir. Görüşmelerde öğretmenlerin öğrencileri teste hazırlamak için çok fazla zaman harcadığı ve bu durumun enerjisi yüksek öğretmenlerde hayal kırıklığı yaşattığı, kendilerinden beklenen işi yapmak için gerçek bir öğretmene gerek olmadığını düşündükleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerde elde edilen görüşler sonucu çalışmada yer alan çarpıcı bir ifade ise öğretimdeki yetenek tabanının yüksek riskli testler tarafından tükendiğidir. Aynı çalışmanın velilerle yapılan görüşmeler kısmında ise velilerin bazı istisnalar dışında gerçek süreç ve eğitim politikasından tam anlamıyla haberdar olmadıkları, öğretmenlerden duydukları kadarı ile sürece hakim oldukları belirtilmiştir. Velilerin öğrencilerin aldıkları puanları karşılaştırdıkları, bazı velilerin özel ders aldıkları ve test puanlarından bir türlü memnun olmadıkları elde edilen görüşler arasındadır. Ancak velilerden elde edilen genel görüş velilerin yüksek riskli testleri öğrenciler üzerinde gereksiz bir yük olarak gördükleri üzerinedir.

Akman (2017), yapmış olduğu çalışmasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'na ilişkin 9. Sınıf öğrencilerinin görüşlerini tarama modeli çerçevesinde nicel yöntem ile incelemiş, araştırması kapsamında 2015-2016 yıllarında 1022 9. Sınıf öğrencisi ile görüşmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin TEOG Sınavı ile ilgili görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu belirtilmiştir. Olumlu görüşler sınavın iki dönem olması, birden fazla oturum şeklinde uygulanması, telafi sınavlarının varlığı, öğrencilerin sınavlara kendi okullarında girmesi, okul ders içerikleri ile sınav içeriklerinin uyumlu olması olarak belirlenmiştir. Sınava ilişkin olumsuz görüşler ise öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde sanatsal, sportif ve kültürel faaliyetlerden uzak kalması, sistem değişikliğinin öğrencilerin okul dışı kurs etüt vb programlara katılımını engellemediği görüşleri altında toplanmıştır.

Şahin (2009) çalışmasında 2008 yılına kadar uygulanmakta olan ortaöğretime geçiş sınavlarının öğrencilere etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda eğitim sisteminin ve müfredatın sınava göre şekillendiği, eğitimin ezberci oluşu, gereğinden fazla çalışma, öğrencilerin etüt ve dershanelere kaydolmaları, sınavların öğrencilerde kaygıyı artırması çalışma sonucunda elde edilen olumsuz görüşler arasındadır. Çalışma sonucunda eski sistemin getirdiği olumsuzlukların ortadan kaldırılması için gelecek sistemlerin iyi yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir.

Argon ve Soysal (2012), yapmış oldukları çalışmada 2009-2010 eğitim öğretim yılında Türkiye'de ortaokullarda uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ile ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamış, nitel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile yürütülen araştırmanın amacı doğrultusunda Bolu merkez ilçe ilköğretim kurumlarında çalışan 100 öğretmen ve sınava giren 100 öğrenciden görüşme formu aracılığıyla veri toplamışlardır. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre söz konusu sınav öğrenciler üzerinde stres, korku, heyecan ve merak gibi psikolojik etkiler oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilerin geleceğini belirlemede büyük öneme sahip olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkileyen sınav, öğrencilerin son sınıfta soru çözümü, okul dışı ders alma veya sınava hazırlık kurslarına katılma gibi faaliyetlere katılımını artırmakta, derslerin kapsamı anlamında SBS ve okul dersleri birbirleriyle tam anlamıyla örtüşmemektedir. Yine araştırma bulgularına göre idarecilerin sınavdan elde edilen puanlara çok fazla anlam yüklemektedir. Çalışma sonucunda sınav yerine bireysel farklılıkların dikkate alınarak ilgi ve yeteneklerin öğrenci seçiminde ön planda olması önerilmiştir.

Mart (2014), Türkiye’de uygulanan TEOG merkezi sınavına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında nitel araştırma modeline başvurmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Adana ili Yüreğir İlçesi’ndeki resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 25 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında öğretmenlere araştırmacının hazırlamış olduğu 9 açık uçlu soru yöneltilmiş, verilerin analizinde ise nitel analiz yöntemlerinden fenomenolojik analiz kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda TEOG’a ilişkin olarak genel anlamda olumlu görüşler elde edilmiş, öğrencilerin derse ilgisi ve okula bağlılıklarının arttığı, her derse ilişkin sınavın ayrı oturumlar şeklinde yapılmasının öğrenciler üzerinde bedensel ve psikolojik olarak rahatlama sağladığı, telafi sınavının oluşunun ve düzeltme formülünün kaldırılışının öğrenci ve veli üzerindeki kaygı ve stresi azaltmada etkili olduğu görüşlerine ulaşılmıştır. Öğretmenler görüşmeler sırasında öğrenci başarısında aile sosyoekonomik durumu ve ders dışı kaynakların önemli olduğunu belirtmiş, sınav sayısının artırılmasıyla ders dışı kaynaklara yönelmenin bariz şekilde arttığı görülmüştür.

Kahraman (2014), ortaokullarda uygulanan merkezi ortak sınavın etkisine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütmüştür. Çalışmada Gaziantep ilinde iki ortaöğretim kurumunda görev yapan 26 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış olup veriler bir nitel veri analizi olan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenler merkezi sınavın varlığının bir gereklilik olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Birden fazla merkezi sınav uygulamasının merkezi olmayan sınavla kıyasla daha adil olduğu ancak sınavın ilk uygulamasının eksik yönleri olduğu, sadece çoktan seçmeli sorular kullanılmasının tercih edilmediği, sınavın müfredatı kısıtladığı, sınıf içi uygulanan yöntem ve teknikleri değiştirdiği görülmüştür. Araştırmanın sonunda sınavların senede iki kez uygulanması ve güvenlik önlemlerinin artırılması önerilmiştir.

Öztürk ve Aksoy (2014), çalışmalarında 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanan TEOG sınavının etkilerini öğrenci görüşlerinden yararlanarak belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan araştırmanın çalışma grubunu Ordu ilinin merkezi okullarındaki 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan yöntem nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıdır. Kolay ulaşılabilirlik örnekleme yöntemlerinden açık uçlu soru formu kullanılan çalışmada analiz olarak içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde katılımcıların TEOG sistemine ilişkin genel görüşlerinin olumlu olduğu

sonucu ile karşılaşılmaktadır. Olumsuz görüşler çalışmada sisteme yönelik değil merkezi sınavların tümüne yönelik olarak yapılmış, sınavın bir stres unsuru olduğu görüşleri elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada sınav sürecinde aksaklıkların olduğu görüşleri elde edilmiş, eğitim politikası geliştirenlerin daha duyarlı olmasının sistemi olumlu yönde etkileyeceği belirtilmiştir.

Kumandaş ve Kutlu (2015), çalışmalarında yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sınavlarının riskleri ve 10, 11 ve 12, sınıf öğrencilerinin okul başarısı ile yükseköğretim sınavları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ayrıca var olan ilişkilerin nedenlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Ankara ili Çankaya, Mamak ve Yenimahalle İlçelerinde bulunan Anadolu Liseleri oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler kullanılmış, örnekleme yöntemi olarak ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ve aykırı durum örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Okullar seçilirken SBS başarı puanları ve bu okullardan üniversiteye giren öğrenci yüzdeleri dikkate alınmıştır. Çalışmanın nicel bölümünde elde edilen veriler 10. Sınıf öğrencileri için çok iyi uyum göstermemekle birlikte oluşturulan model doğrulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise resim, müzik, beden eğitimi gibi derslerin işlenişinin yeterli görülmediği görüşleri belirtilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça okul derslerine olan ilgilerinin ve sosyal aktivitelere katılımlarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca iletişim açısından elde edilen veriler incelendiğinde başarısı yüksek olan öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça veli ve akranlarıyla iletişimlerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu öğrenciler zamanlarını sınava hazırlanmaya harcadıklarını belirtmişlerdir. Yine sınıf düzeyi arttıkça sınava hazırlık için yapılan harcamaların öğrenciler üzerinde bir baskı unsuru olduğu ve öğrencilerin bu anlamda ailelerine yük olma düşüncesi içerisinde oldukları belirtilmiştir.

Atila ve Özeke (2015), yapmış oldukları çalışmada Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sınavı ve sınavın eğitim öğretime etkilerini belirlemeye yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinden yararlanmışlardır. Çalışmada nitel araştırma türlerinden durum çalışmasından yararlanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada Erzurum ilinde 5 farklı merkezi ortaokulda görev yapan 15 Fen Bilimleri öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, genel nitel veri analizi ile veriler analiz edilmiştir. Çalışmada sınava ilişkin olumlu görüşler sınavın içeriğe uygun olması, önceki yıl uygulanan merkezi sınava göre yeni sınavın öğrenci stresini azaltması, sınavın tek oturum olmaması ve sınav sürelerinin yeterli oluşu şeklindedir. Sınava yönelik olumsuz görüşler ise sınavın

öğrenci motivasyonunu düşürmesi, öğretmen notlarının önemli olması sebebiyle not verirken tereddütte kalmaları bu durumun da öğretmenler üzerindeki sorumluluğu arttırması şeklindedir. Çalışma sonunda okul başarı puanlarının da sınav puanlarına eklenerek yerleştirmede dahil edilmesi objektif olamayacağından bu konuda tedbirler alınması gerekliliği belirtilmiştir.

İnceoğlu (2015) “Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavının Matematik Öğretmenleri ve Sekizinci Sınıf öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi” isimli çalışmasında 2014-2015 eğitim öğretim yılı Kırıkkale ilinin merkezi ortaokullarında görev yapan 80 matematik öğretmeni ve bu okullarda öğrenim görmekte olan 308 8. Sınıf öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrenciler ve öğretmenler için ayrı anketler hazırlanmış, veriler SPSS 16.0 programı ile analiz edilmiştir. T- testi ve tek faktörlü ANOVA kullanılarak analizi yapılan çalışmada sınavın öğrencilerin kendi okullarında ve aynı anda yapılıyor olması ve sınavda yer alan soruların sınava kadar olan konuları kapsamaması öğretmenlerden elde edilen olumlu görüşler arasındadır. Çalışmada veli ve öğrencilerin öğretmenlere not konusunda baskı yaptığı görüşleri elde edilmiş, ders dışı kaynakların kullanımının azalmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen öğrenci görüşleri ise sınavın kendi okullarında olması, düzeltme formülü uygulanmaması, sınavda soruların açık ve anlaşılır oluşu, okul derslerine katılım sağlayan öğrencilerin sınavda karşılaştıkları soruları rahat çözebildiği, rekabet ortamının oluşması ve sınavın öğrencilerin ders çalışmalarını artırdığı şeklindedir.

Şad ve Şahiner (2016), TEOG sınavının öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre etkilerini belirlemeye yönelik yürüttükleri araştırmada bir karma desen olan yakınsayan paralel karma desen kullanmışlardır. Araştırma kapsamında 2013-2014 eğitim öğretim yılında öğrenci, öğretmen ve velilerden oluşan 415 katılımcı ile araştırmanın nicel bölümü tamamlanmış, nitel veriler ise 17 bireyin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada anket ve görüşme yöntemlerinden yararlanılmış, bulgular ise iki yöntemde de benzer sonuçlar vermiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınavın öğrenim görülen okulda yapılması, düzeltme formülünün yeni sistemde uygulanmıyor oluşu, telafi sınavının getirilmiş olması yenilikleri olumlu olarak karşılanmış, sınavın kaygı ve stres oluşturması ise öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından olumsuzluk olarak belirtilmiştir.

Çelikel (2016) tarafından TEOG sınavının 8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarıyla ilişkisinin ve matematik dersi öğretim süreci üzerindeki

etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmasını nitel ve nicel veri yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırması şeklinde yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Mersin ilinin Silifke ilçesinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 5 resmi okul ve 3 özel okulun 8. Sınıflarında görev yapan 17 matematik öğretmeni ile bu okullarda bulunan 869 8. Sınıf öğrencisi oluşturmakta ve nicel veriler e- okul sisteminden alınan not çizelgelerinden elde edilerek analizi yapılmıştır. Nicel verilerin analiz edilmesinde betimsel istatistik, bağımsız gruplar t- testi ve Pearson Momentler Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise veriler öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Nitel analizde veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırlamış olduğu yarı-yapılandırılmış görüşme formlarından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak tema ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırmanın bulgularında kız öğrencilerin TEOG sınavı matematik başarıları ve özel okullar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde TEOG sınavı sorularının kolay olması sebebiyle sınavın ayırt ediciliğinin düşük olduğu, okulda verilen eğitimin sınavda başarılı olmak için yeterli olduğu ve sınav soruları ile kazanımların kapsamının örtüştüğü düşünülmektedir. Görüşülen öğretmenler 8. Sınıf matematik dersi öğretim programındaki kazanımların azaltılması gerektiğini, etkili matematik eğitimi için öğrencilerin hazır bulunuşlukları arasındaki farkın minimuma indirilmesini önermektedir.

Yılmaz (2017) çalışmasında kurumlar arası geçişte uygulanan merkezi sınavların okul kültürüne etkilerini yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yararlanarak belirlemeyi amaçlamış, bu amaç doğrultusunda 6 farklı okuldan veli, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapmıştır. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırmalardan bütüncül çoklu durum deseni kullanılmış, veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde merkezi sınavların kurum içerisinde rekabet oluşturduğu dolayısıyla kurum içi iletişimleri olumsuz yönde etkilediği, sınavın okuldaki sosyal aktivitelere katılımın azalmasına sebep olduğu, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve ölçme değerlendirme süreçlerini sınava yönelik olarak şekillendirdiği, süreci yıpratıcı buldukları, okul içi kurslarda dersanelerde verilen eğitime benzer uygulamalar kullanıldığı görüşlerine ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenci ilgi ve yeteneklerin geri planda kaldığı, yerleşmede sınavdan elde edilen puanların önemsendiği görüşleri belirtilmiştir. Çalışma sonunda merkezi sınavların etkilerinin azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Kwon, vd. (2017), Kore’de kolej giriş sınav sistemi incelemiş, Kolej Akademik Yetenek Testi’nin paydaşlar ve toplum üzerindeki etkilerini tartışmışlardır. Çalışmada Kore’li öğrencilerin prestijli bir üniversiteye girmeyi çok önemsedikleri, test sonucunda aldıkları puanının kariyerlerinde ve gelecekteki sosyo-ekonomik başarıya ulaşmalarında belirleyici faktör olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin koleje yerleşmede akademik ilgi ve yetenekleri göz ardı edilerek önceliğin alınan puan olduğunu vurgulamışlardır. Çalışmada yer alan diğer bir ifade ise öğrencilerin kolejlere yerleşmesinden sonraki süreçte dahi kariyer yollarını seçmekte güçlük çektikleridir. İlgi alanlarını keşfetme eğilimi göstermeyen öğrenciler sevdikleri alanlara yönelmekten ziyade yine puanlarına göre ana dallarını seçmeye çalışmakta olduğu belirtilmiş, bir sınav değerlendirme reformu çözüm önerisi olarak sunulmuştur. Ayrıca sınavın kaldırılarak üniversitelerin öğrencileri kendi ilgileri doğrultusunda özgür şekilde seçmelerinin uygun olabileceği belirtilmiştir. Kore’de yapılan bu çalışmaya göre pek çok ülkede olduğu gibi eğitimin etkili olup olmayışının ölçütleri standart testlere bağlı olmakta, iyi öğretim yüksek riskli testlerde başarıyı sağlamak anlamına gelmektedir. Çalışma sonucunda eğitim sisteminde kalıcı çözüm üretmeyen değişikliklerden vazgeçilmesi gerektiği, politika geliştiricilerin öncelikle öğrencilerin yararını gözetmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Kaya ve Göktürk (2019) yapmış oldukları çalışmada yüksek riskli sınavların ders uygulamalarına ve eğitim hedeflerine ulaşmadaki etkilerini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde yürütülen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Ortaokul ve liselerde görev yapan 24 öğretmen ile yapılan görüşmeler sonucunda yüksek riskli testlerde kullanılan yöntemin öğretmenlerin eğitim hedeflerine ve ders programlarını uygulama sürecine etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler açık uçlu sınavları çoktan seçmeli sınav uygulamalarına tercih etmektedirler. Çalışmanın sonuçlarına göre yüksek riskli merkezi sınavlara ilişkin zamanın sınırlı olması, paydaşların müdahaleleri ve elde edilen sonuçların öğretmenlere karşı kullanılması hususları öğretmenlerin rahatsız olduğu durumlar arasındadır.

Çetin ve Ünsal (2019), yapmış oldukları çalışmada merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerini ve sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığını yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak belirlemeye çalışmışlardır. Nitel araştırma türlerinden fenomenoloji deseni kullanılarak yapılan çalışmada 2017-2018 öğretim yılı Kahramanmaraş ilinde görev

yapmakta olan 15 gönüllü öğretmen ile çalışılmış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularında merkezi sınavın öğretmenler üzerinde baskı oluşturduğu, stresi artırdığı ve imajlarını etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen görüşler arasında merkezi sınavın öğretmenler arasında rekabeti artırması dayanışmayı artırması bulunmaktadır. Araştırma sonucunda merkezi sınavların öğretmenlerin alandaki gelişmeleri takip etme, bilgilerini yenileme, soru çözümede pratiklik kazanma, öz değerlendirme yapma gibi olumlu etkileri ifade edilirken, öğretmenlerin sosyalliğe zaman ayıramama, sınav sürecinin yorucu ve yıpratıcı olması, öğretmenleri mekanikleştirmesi gibi etkileri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler öğretim uygulamalarını yürütürken sınav odaklı ilerlediklerini, çoktan seçmeli sınavlar uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Demir ve Yılmaz (2019), Liseye Geçiş Sınavı'nın etkilerini ortaya koymak amacıyla yapmış oldukları çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen 2017-2018 eğitim öğretim yılı sonunda ortaokulu bitirerek liselere geçiş yapacak öğrencisi olan 9 veli ile görüşmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen veriler NVivo 10.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ortaya çıkan kodlar arasındaki benzer ve farklılıklar dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda veliler arasında merkezi ortak sınavın olması veya eve yakın okul uygulaması hakkında fikir birliği olmaması dikkat çeken sonuçlar arasındadır. Ancak merkezi sınavların öğrenciler üzerinde kaygı ve stresi artırdığı konusunda veliler benzer görüşler bildirmişlerdir. Yeni sınav sisteminde sınava girmenin zorunlu olmayışı, bazı veliler tarafından olumlu bir yenilik olarak belirtilmiştir. Katılımcıların görüşleri arasında merkezi sınavın öğrencilerin eşit koşullarda rekabet edebilmesi için gerekli olduğu düşüncesi de yer almaktadır. Sınav sisteminin sürekli değişmesi katılımcıların eleştirdiği ortak konular arasında yer almaktadır.

Ulusoy (2020), 8. Sınıf öğrencilerinin LGS sınavına yönelik algılarını belirlemeye yönelik olarak yapmış oldukları çalışmada metaforlardan yararlanmış ve 175 8. Sınıf öğrencisinden LGS kavramını tek bir metafor ile ifade etmeleri istenmiştir. Veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve 77 metafor elde edilmiştir. Elde edilen metaforlar 6 kavramsal kategori altında toplanmış, en çok kullanılan metafor ise rahatsızlık/zorluk veren durum olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları arasında öğrencilerin LGS'yi hayati öneme sahip olarak görmesi en çok üzerinde durulan konu olmuştur.

Ilhan vd. (2021), yapmış oldukları araştırmada yüksek riskli sınavların olumsuz etkilerine ilişkin öğretmenlerin bakış aıllarını analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada ikili karşılaştırmalar yöntemi kullanılmıştır. 191 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerden verilen uyarıcıları ikili olarak karşılaştırarak istenmeyen bir etkiyi seçmeleri söylenmiştir. Elde edilen verilerin çok yönlü Rash modeli ile analiz edildiği çalışmada okul değerlendirmelerinin ğrenci ve veliler açısından geri planda kalması uyarıcısı yüksek riskli sınavlardan kaynaklanan sorunların başında yer almaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda istenmeyen etkiler arasında yöneticilerin ğretim sürecini iyileştirme politikaları yerine sınav puanlarına odaklanıyor olmaları ise son sırada yer almaktadır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde merkezi olarak uygulanan yüksek riskli sınavların öğrenciler üzerinde stres, korku, kaygı, motivasyon düşüklüğü gibi psikolojik etkilere sebep olduğu, sınav sürecinde kendilerine yapılan harcamaları baskı unsuru olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınavın yapılacağı sene öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerden uzaklaştığı, soru çözme, okul dışı ders alma gibi etkinliklere yöneldikleri, sınav sürecinin ğrenci ve öğretmenler açısından yıpratıcı olduğu da incelenen araştırmaların bulguları arasındadır. Sınav sisteminin sürekli değişmesi yaygın eleştiriler arasında yer almaktadır. Sınav sonuçlarının öğretmenlere karşı kullanılması ve sistemin öğretmenleri mekanikleştirmesi öğretmenlerin rahatsız olduğu konular arasındadır. Türkiye’de uygulanan merkezi sınav sistemlerine ilişkin araştırma sonuçlarında dikkat çeken nokta TEOG sınavına ilişkin yapılan olumlu yorumlardır. Bu yorumlar arasında öğrencilerin kendi okullarında sınava girmesi, yanlışların doğrularını götürmemesi, soruların açık ve anlaşılır oluşu telafi sınavı uygulaması gibi farklılıklar yer almaktadır. Görüşler sonucunda öneriler ise politika geliştiricilerin öncelikle öğrencilerin yararlarını gözetmesi gerektiği, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin göz ardı edildiği sistemlerin değiştirilmesi gerektiği, iyi yapılandırılmış sistemlere ihtiyaç duyulduğu, 8. sınıf ğretim programındaki kazanımların azaltılması gerektiği, sınavın senede iki kez uygulanması, ve güvenlik önlemlerinin artırılması olarak özetlenebilir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın sorularını cevaplamak amacıyla kullanılan yöntem, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

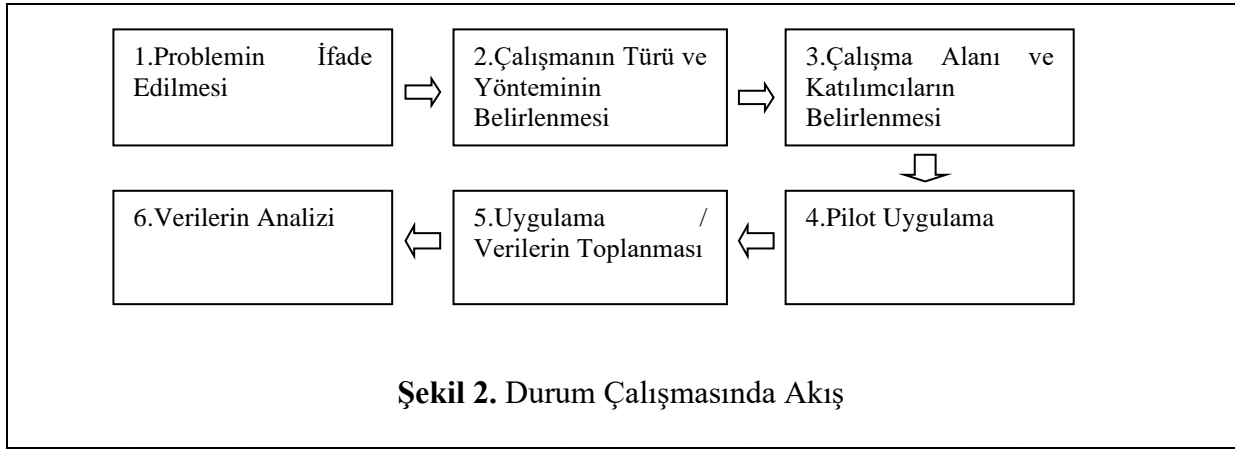
3.1. Araştırmanın Modeli

LGS merkezi sınavının öğrenci özelliklerine ve okuldaki öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarına etkisinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması aşamaları nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme, doküman inceleme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olay ve algıların kendi doğal ortamında gerçekçi aynı zamanda bütüncül şekilde verildiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, olayların ortaya çıkış nedenlerini, olayların işleyişlerini derinlemesine incelemek veya olayları, programları, politikaları değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2021). Durum çalışması olayları, kendi bağlamında tüm detaylarıyla anlamaya veya açıklamaya çalışır. Bu araştırmada betimleyici durum çalışması kullanılmıştır. Yin'e (1994) göre betimleyici durum çalışmasında daha önceki çalışmalara dayalı olarak belirlenen olayların betimlenmesi amaçlanır (Akt. Akt. Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017). Bu araştırmada, yüksek riskli bir sınav olan LGS'nin okul ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin neler olduğu anlaşılmasına çalışılmaktadır.

Durum çalışması desenlerinden tekli durum deseni kullanılmıştır. Burada incelenmek üzere odaklanılan tek bir durum, LGS'nin etkileridir. (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Yin, 2014, Akt. Leymun, Odabaşı ve Yurdakul, 2017).

Gerçekleştirilen durum çalışmasında takip edilen süreç, Büyüköztürk vd.'de (2021) belirtilen akışla tutarlı olarak altı aşamada tamamlanmıştır.



Şekil 2’de görülen akışı takiben çalışmanın ilk aşamasında araştırma soruları belirlenmiştir. Daha sonra görüşme sırasında öğrenci ve öğretmenlerden cevaplanması istenen sorular oluşturulmuş, bu soruların içerik bakımından uygunluğunun belirlenmesi için 5 Ölçme Değerlendirme Alanı Uzmanından destek alınmıştır. Dil bakımından uygunluğu ise 1 Türk Dili ve Edebiyatı Uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında uygulanacak forma son hali verilmiştir.

Çalışmanın pilot uygulaması için görüşmenin yapılacağı okulların birinde görüşme formu ve ses kayıt cihazı aracılığı ile pilot görüşme yapılmış, kayıttan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya çevrilmiş ve uzman tarafından incelenmiştir. Onay alındıktan sonra verilerin toplanması aşamasına geçilmiş gönüllü öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılarak uygulama aşaması tamamlanmıştır.

Yazıya dökülen tüm görüşmeler analiz edilmek üzere MAXQDA 2022 programına aktarılmış görüşmelerden elde edilen verilerden program aracılığıyla kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İli Merkez İlçesi olan Şahinbey'deki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 3 farklı ortaokulda görev yapmakta olan 8.sınıf öğretmenleri ile aynı okullardaki 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Çalışmanın yürütüleceği okullar seçilirken bir amaçlı örnekleme yöntemi türü olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede çalışma grubu araştırmacı tarafından yine araştırmacının yargısıyla amacına en uygun olan örnekleme oluşturmasıdır (Balcı, 2004:90). Bu yöntemde Yıldırım ve Şimşek (2008:108) var olan probleme uygun bireylerin çeşitliliği en yüksek düzeyde yansıtması için nispeten küçük bir örneklemin araştırmacı yargısıyla oluşturulmasını tavsiye etmektedir. Bu çalışmada ölçüt olarak belirlenen okulların sosyo-ekonomik çevresinin farklı olmasına yönelik olarak çalışmanın yürütüleceği okulların birbirinden uzak olması gözetilmiştir.

Çalışma yürütülürken bireylerin gönüllülük esasına göre katılımları da dikkate alınmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmada 23 öğrenci ve 26 öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Görüşme sırasında öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri ortamlar tercih edilmiş ve görüşmeler birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmen ve öğrencilere ait kişisel bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Alan	Kıdem Yılı	Eğitim Durumu	Görev Yaptığı Kurum Adı
K1	Erkek	Din Kültürü	7	Lisans	Boyacı Mahmut Ziydan İmam Hatip Ortaokulu
K2	Kadın	Fen Bilimleri	2	Lisans	Boyacı Mahmut Ziydan İmam Hatip Ortaokulu
K3	Erkek	Sosyal Bilgiler	9	Lisans	Boyacı Mahmut Ziydan İmam Hatip Ortaokulu
K4	Erkek	İngilizce	8	Lisans	Boyacı Mahmut Ziydan İmam Hatip Ortaokulu
K5	Kadın	Rehberlik	7	Y. Lisans	Boyacı Mahmut Ziydan İmam Hatip Ortaokulu
K6	Erkek	Türkçe	9	Lisans	Boyacı Mahmut Ziydan İmam Hatip Ortaokulu
K7	Erkek	Türkçe	6	Lisans	Boyacı Mahmut Ziydan İmam Hatip Ortaokulu
K8	Kadın	Sosyal Bilgiler	15	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K9	Kadın	Teknoloji Tasarım	18	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K10	Kadın	Rehberlik	5	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K11	Kadın	Matematik	6	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K12	Kadın	İngilizce	12	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K13	Kadın	Fen Bilimleri	3	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K14	Erkek	İngilizce	6	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K15	Erkek	Beden Eğitimi	9	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K16	Erkek	Din Kültürü	5	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K17	Erkek	Türkçe	2	Lisans	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K18	Kadın	Sosyal Bilgiler	5	Lisans	Akyol Ortaokulu
K19	Kadın	İngilizce	20	Lisans	Akyol Ortaokulu
K20	Erkek	Fen Bilimleri	12	Lisans	Akyol Ortaokulu
K21	Kadın	Matematik	12	Lisans	Akyol Ortaokulu
K22	Kadın	Fen Bilimleri	12	Lisans	Akyol Ortaokulu
K23	Erkek	Türkçe	16	Lisans	Akyol Ortaokulu
K24	Erkek	Türkçe	8	Y. Lisans	Akyol Ortaokulu
K25	Kadın	Matematik	2	Lisans	Akyol Ortaokulu
K26	Erkek	Matematik	10	Lisans	Akyol Ortaokulu

Tablo 2. Çalışmaya Katılan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Görev Yaptığı Kurum Adı
K1	Erkek	Akyol Ortaokulu
K2	Kız	Akyol Ortaokulu
K3	Erkek	Akyol Ortaokulu
K4	Erkek	Akyol Ortaokulu
K5	Erkek	Akyol Ortaokulu
K6	Erkek	Akyol Ortaokulu
K7	Erkek	Akyol Ortaokulu
K8	Kız	Akyol Ortaokulu
K9	Kız	Akyol Ortaokulu
K10	Kız	Akyol Ortaokulu
K11	Kız	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K12	Kız	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K13	Kız	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K14	Erkek	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K15	Kız	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K16	Kız	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K17	Kız	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K18	Kız	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K19	Kız	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K20	Erkek	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K21	Erkek	Şehit Samet Kaymakçı İmam Hatip Ortaokulu
K22	Erkek	Boyacı Mahmut Ziydan İmam Hatip Ortaokulu
K23	Erkek	Boyacı Mahmut Ziydan İmam Hatip Ortaokulu

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma, LGS'nin okula ve öğrencilere etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen ve öğrencilerin düşünce ve görüşlerine başvurmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşme, bireylerin çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılmaktadır (Karasar, 2012). Yarı-yapılandırılmış görüşmede veriler önceden hazırlanmış olan sorularla toplanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Bu noktada en büyük kolaylık görüşmenin belirli bir forma bağlı kalması sebebiyle daha düzenli ve kıyaslanabilir bilgi sunmasıdır. (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca araştırmacı bu teknikte görüşme sırasında katılımcının cevapları açmasını isteyebilmektedir (Türnüklü, 2000).

İlgili alan yazının taranmasından sonra uzman yardımı alınarak verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış, “Liselere Geçiş Sınavı'nın Etkileri Öğrenci Görüşme Formu” ve “Liselere Geçiş Sınavı'nın Etkileri Öğretmen Görüşme Formu” olarak isimlendirilen formların içeriğinin uygunluğunun belirlenmesi için 5 Ölçme Değerlendirme Alan uzmanı ile dil bilgisi yönünden uygunluğunun belirlenmesi için 1 Türk Dili ve Edebiyatı uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından formların düzeltmeleri yapılarak son hali verilmiştir.

Çalışmanın pilot uygulaması yapılmış, görüşmeler bilgisayar ortamına aktarılarak ölçme ve değerlendirme alan uzmanı tarafından tekrar kontrol edilmiş ardından verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir.

Öğrenci ve öğretmenlerin LGS sınavına ilişkin görüşlerine başvuru çalışmada verilerin toplanması sürecinde yapılan görüşmeler yüz yüze olmak üzere okullarda bulunan kütüphane, rehberlik odası, idare odası ve boş sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmelerden önce araştırmacının amacı ve sorular hakkında kısa bilgilendirmeler yapılmıştır. Katılımcılara kişisel bilgilerinin gizliliği korunacağı bildirilmiş, istekleri halinde araştırma sonuçlarının taraflarına mail aracılığı ile gönderileceği taahhüt edilmiştir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan öğretmenlere yönelik hazırlanan formda çalışma grubunu oluşturan bireylerin kişisel bilgilerinin istendiği bölüm haricinde 11 adet açık uçlu soru bulunmakta ve benzer şekilde öğrenciler için hazırlanan görüşme formunda kişisel bilgilerin dışında öğrencilere yöneltilen 9 adet görüşme sorusu yer almaktadır.

Verilerin toplanması sürecinde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden her biri yaklaşık 10 ile 20 dakika arasında gerçekleşmiş olup, öğrenciler ile yapılan görüşmeler öğretmenlere kıyasla daha kısa sürmüştür. Elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş, daha sonra tema ve kodlar elde edilmiştir.

Görüşme sırasında öğretmenlere yöneltilen sorular şu ana başlıklar şeklindedir:

- LGS öğrencilerinizle olan iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor örnek vererek açıklar mısınız?
- LGS ebeveynlerle iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
- LGS diğer öğretmenlerle iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
- LGS okul yöneticileri ile iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
- LGS öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerini etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
- LGS öğrencilerin ruh halini, psikolojik durumlarını etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
- LGS'nin öğrencilerinizin okul başarısı üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?
- LGS, sınıf içinde yürüttüğünüz eğitim-öğretim uygulamalarını (bu konudaki tercihlerinizi) etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
- LGS sınıf içi ve sınıf dışı ölçme değerlendirme yöntem/teknik (çoktan seçmeli veya açık uçlu, test maddesi, performans görevi, portfolyo vb.) tercihinizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
- LGS sürecinde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?

- Deneyimlerinizi dikkate aldığınızda, liselere geçiş sistemi nasıl yapılandırılırsa daha uygun olur?

Görüşme sırasında öğrencilere yöneltilen sorular şu ana başlıklar şeklindedir:

- LGS öğretmenlerinizle iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- LGS anne babalarınızla iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- LGS arkadaşlarınızla iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- LGS sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımınızı etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- LGS, ruh halinizi psikolojik durumunuzu ve başka insanlara olan tepkilerinizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- LGS okul başarınızı etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- LGS sınıf içinde yürütülen eğitim-öğretim uygulamalarını etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- LGS sınıf içi ve sınıf dışı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- LGS denince aklınıza ilk gelen nedir?

Görüşme sonucunda bilgisayar ortamında yazıya aktarılan veriler bastırılmış, görüşme yapılan öğretmen ve öğrencilere okutularak teyit alınmıştır. Daha sonra veriler analiz edilmek üzere programa aktarılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sonucunda verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Bu teknikte elde edilen verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilerin ortaya çıkarılması için benzer veriler belirli tema ve kavramlar etrafında bir araya getirilirler. En son düzenleme yapılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda verilerin analiz edilmesinde MAXQDA 2022 programı kullanılmış, tema ve kodlar altında görüşler bir araya getirilip düzenlenmiştir. Temalar verilerin benzerliği, farklılığı ve ilişkileri odağında oluşturulmuştur. Program aracılığıyla her bir tema ve koda ilişkin veriler sayısallaştırılmış, frekansları elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolştırılmıştır. Ayrıca güvenilirlik çalışması için veri analizinden sonra oluşturulan kategoriler uzman görüşü alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonucunda tema haline getirilen ortak görüşler ve sonucundaki çıkarımlar önceden yapılmış farklı araştırmalardan elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerden toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilmiştir. Ayrıca temsil gücü en yüksek olduğu düşünülen görüşlerin alıntılarına bu bölümde yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara ait açıklamalar alt amaçlar doğrultusunda sırayla verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin LGS'nin Etkilerine İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen her bir alt amaca ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında tablolaştırılmıştır. LGS'nin öğrenci öğretmen iletişimine etkisi, öğretmen ebeveyn iletişimine etkisi, öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki iletişime etkisi, öğrencilerin sosyal özelliklerine etkisi, öğrencilerin psikolojik özelliklerine etkisi, okul ve gerçek hayat başarısına etkisi, öğretim uygulamalarına etkisi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına etkisinin ayrı ayrı incelendiği bu bölümde görüşmelerden elde edilen analizler sonucunda oluşturulan tema ve kodlar tablolaştırılmıştır.

4.1.1 Öğretmen-Öğrenci İletişimi

Öğretmenlere, “LGS öğrencilerinizle olan iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan 22'si sınavın öğretmen-öğrenci iletişimini etkilediği yönünde görüş belirtirken, sınavın öğretmen-öğrenci iletişimini etkilemediğini ifade eden 1 öğretmen bulunmaktadır. Yanıtlardan bazıları LGS sınavının iletişime etkisine ilişkin açıklamalar olmaması sebebiyle içeriğe dahil edilmemiştir. Örneğin K23 soruya “*Bu süreçte sadece biz öğrencilerle konu anlatma soru çözme etkinliği yapabiliyoruz. Bunun dışında öğrencilerin anlama becerisi ne düzeyde yazı yazma becerisi ne düzeyde okuma becerisi ne düzeyde bunları görmüyoruz.*” cevabını vermiş, açıklamaların

öğretim uygulamaları başlığı altında ele alınması uygun görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin kodlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. LGS’nin Öğrenci-Öğretmen İletişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	kategori	kod	katılımcı	f
öğrenci ile iletişime etkisi	etkileri	iletişim konusunu sınırlandırması	K10, K23, K24	3
		iletişimi artırması	K1, K21, K26	3
		iletişimi azaltması	K11, K19, K20, K22	4

Tablo 3’te, LGS sınavının öğretmen-öğrenci iletişimini etkilediğini beyan eden öğretmenlerden buna dair açıklama yapanların görüşleri incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre sınavın etkileri “sınava motive amaçlı hoşgörüyü artırması”, “iletişim konusunu sınırlandırması”, “iletişimi artırması” ve “iletişimi azaltması” kodları altında toplanmıştır. Öğretmen görüşleri incelendiğinde sınavın öğretmen-öğrenci iletişim konusunu sınırlandırdığını belirten K10 katılımcısı “8. Sınıflarla olan iletişim tamamen LGS üzerine kurulu oluyor. 7. Sınıflarda daha arkadaşça daha samimi iletişim kurabiliyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcı eğitimciler arasında en yaygın etki ise sınavın, öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimi zayıflattığı yönündedir. Buna karşılık bazı öğretmenler sınavın iletişimi artırdığı yönünde de yorumda bulunmuşlardır. Tablo 4’te bu iki karşıt görüşün gerekçeleri alt kodlar şeklinde sıralanmıştır.

Tablo 3. LGS Sınavının Öğretmen-Öğrenci İletişimini Artırması Ve Azaltması Görüşlerine Ait Gerekçeler/Öğretmen Görüşleri

Görüş	iletişimi artırması		iletişimi azaltması			
	katılımcılar	f	katılımcılar	f		
Gerekçeler	öğrenci başarısını izlemenin artırılması	K21	1	başarısızlık korkusuna sebep olması	K22	1
	ders saatlerinin artması	K1	1	öğrencinin öğretmene karşı mahcubiyet yaşaması	K22	1
				okula ilginin azalması	K20	1
				zamanı kısıtlaması	K11, K19	2
			müfredatı yoğunlaştırması	K19	1	
toplam frekans		2	toplam frekans		6	

Tablo 4'te öğretmen görüşlerinden elde edilen, sınavın öğretmenlerin öğrencilerle iletişiminin artması ve azalmasının başlıca sebeplerine yer verilmiş, sınavın iletişimi azalttığına yönelik daha fazla sayıda görüş ortaya çıkmıştır. Eğitimciler göre LGS sınavının öğretmen-öğrenci iletişimini artırmasında başlıca gerekçeler “öğrenci başarısını izlemenin artırılması” ve “ders saatlerinin artması” olarak kodlanmıştır. Katılımcı eğitimcilerden K21 görüşme sırasında “8. Sınıfa gelindiğinde iş biraz daha ciddiye biniyor, biraz daha sıkıyoruz öğrencileri” ifadelerini kullanmıştır. K1 katılımcısı ise “Diğer şubelere oranla 8'lerle iletişimim daha çok oluyor. Destekleme ve Yetiştirme Kursları ayrıca oluyor, ders saatleri artıyor, bundan dolayı da iletişim de olumlu olarak artıyor.” ifadeleriyle sınavın öğretmen-öğrenci iletişimini artırmasını ders saatlerinin artmasına bağlamıştır.

K22 katılımcısı “Mesela fenden yanlış yaptığı zaman ya da full çekemediği zaman içine kapıyor hocam biz sizin istediğiniz gibi öğrenci olmadık diye. Ben de yanlış yapa yapa düzelteceksiniz diyorum. Ama kendini bana karşı sorumlu hissediyor, böyle daha çok çalışmak istiyor ama eksikleri olduğu için de yaptığı çalışmayı ne yazık ki gösteremiyor. Bunun için de önceden iletişimimiz çok iyi olup biraz zamanla azalan öğrencilerimiz oldu. Onlarla da konuşup düzelttik. Ama ne yazık ki etkiliyor yani bana karşı sorumlu hissediyorlar kendilerini. Bu da birazcık kendilerini geri çekmeye neden oluyor.” sözleriyle ifade ettiği görüşünde öğrencinin başarısız olduğu durumda içine kapandığını ve bu durumların da aralarındaki iletişimi azalttığını belirtmiştir.

Öğrencilerin nitelikli lise kazanmaları halinde okul sınavlarından alacağı puanlara ihtiyaçlarının kalmayacağını bildiklerinden öğretmenlerinden uzaklaştıklarını belirten K20 katılımcısı ise düşüncelerini “Mesela nitelikli lise kazanırsam okul notlarına gerek kalmayacak diyor. Ben uzaklaştığımı hissediyorum çocuklardan.” sözleriyle anlatmaktadır.

Tablo 4'e göre yapılan görüşmeler sonucunda iki farklı katılımcı sınavın öğretmen-öğrenci iletişimine ayrılan zamanı kısıtladığından söz etmiştir. K19 katılımcısı “Süre olarak onlarla çok rahat iletişime geçemiyoruz, belli yetiştirmemiz gereken bir müfredat var. Bu müfredattan dolayı da birazcık daha sınava yönelik bir iletişim gerçekleştiriyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca K19 katılımcı öğretmen aynı cümlesinde öğrencilerle rahat iletişime geçememesi konusunda müfredatın yetiştirilmesi gerekliliğine de vurgu yapmaktadır.

Öğretmenler tarafından öğrencilerin kendilerine karşı sorumluluk hissettikleri ve çalışmalarını sonuç vermediğinde kendilerini geri çektiklerinin söylenmesi, öğrencilerin öğretmenlerinin vermiş olduğu emeklere karşın mahcubiyet yaşadığını düşündürmektedir. Nitelikli okul kazanma hedefi olmayan öğrencilerin okul notlarına ihtiyacının olmadığını söylemesinden yola çıkarak öğrencilerin sadece puan odaklı düşündükleri, puana ihtiyacın olmadığı durumlarda okulun geri plana atıldığı çıkarımı yapılabilir. Öğrencileriyle iletişimlerinin ağırlıklı olarak sınava yönelik olduğunu, müfredat yetiştirme kaygısı taşıdığını, zamanın yetersiz olmasından kaynaklı öğrencileriyle rahat iletişime geçemediğini belirtmesinden, iletişimin sınavla sınırlandığı, öğrencilerin bireysel sorunlarının ve gelişimlerinin geri plana itildiğini gösterebilir. Ayrıca Kaya ve Göktürk (2019)'un yapmış olduğu çalışmanın bulguları arasında da öğretmenlerin sınav sürecinde zamanın yetersiz olduğu düşüncesi içerisinde oldukları yer almaktadır.

4.1.2 Öğretmen-Ebeveyn İletişimi

Öğretmenlere, “LGS ebeveynlerle olan iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya yönelik cevaplar incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun sınavın öğretmen-veli iletişimine etkisi olduğunu düşündüğü görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler arasında sınavın öğretmen-veli iletişimine etkisi olmadığını düşünen eğitimciler de yer almaktadır.

Ayrıca 3. bir düşünce olarak bazı katılımcı öğretmenler de bu etkinin bazen ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Örneğin K19 katılımcısının ifadesinde “Yani tabii bu aileden aileye değişiyor. Yani bazıları eğitilmiş aileler bizimle biraz daha fazla iletişime geçiyorlar, daha ilgililer, daha anlayışlılar.” cümleleri ile etki durumunun aileye göre değişkenlik gösterdiğini belirtmiştir. Araştırmanın bulgularına göre sınavın öğretmen-veli iletişimini etkilemediğini düşünen öğretmenlerden K14, velilerin genel olarak eğitim düzeylerinin düşük olduğunu, dolayısıyla ilgili olmadıklarını, iletişim kuran velilerin de ergenlik dönemindeki çocuklarının yaşadığı sorunlar hakkında konuşmak üzere iletişime geçtiklerini belirtmektedir. Benzer şekilde K18 katılımcısı görüşme sırasında “Veliler çok ilgili olmadıkları için 7. sınıf veya 8. sınıfta şu değişiklik oluyor diyemem. Yani benim için çok etkilemiyor.” ifadelerine yer vermiştir. K25 katılımcısı ise soruyu “Evet öğrenciyi mesela daha çok kursa, okulda yapılan etkinliklere göndermektense dershaneye LGS için çalışmalara gönderiyorlar.” şeklinde

yanıtlamıştır. Bu ifadenin sorunun içeriğine yönelik bir cevap olduğu düşünülmediğinden herhangi bir kategoriye dahil edilmemiştir. Tablo 5’te LGS sınavının öğretmen-ebeveyn iletişimine etkisine ilişkin öğretmen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4. LGS Sınavının Öğretmen-Ebeveyn İletişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

tema	kategori	Kod	alt kodlar	katılımcılar	f		
veli ile iletişime etkisi	etkileri	öğrenciden beklentilerini değiştirmesi		K10	1		
		öğretmenden beklentilerini değiştirmesi	ders dışı çalışmaların azaltılması beklentisi	K20	1		
			öğrencilerin zorlanmaması beklentisi	K20	1		
			ödevin azaltılması beklentisi	K20	1		
			Öğrenciye ilginin artırılması beklentisi	K3, K7, K13	3		
		Toplam frekans					7
		etkiyi artıran ya da azaltan durumlar	azaltan durumlar	sınava verilen önem		K1, K6	2
öğrencinin başarı durumu				K26	1		
deneme sonuçları ile okul notlarının örtüşmemesi				K23	1		
sınav tarihinin yaklaşması				K5, K24	2		
ebeveynlerin sorumsuz davranışları				K12, K21	2		
anne baba eğitim düzeyi				K19	1		
Toplam frekans					9		

Tablo 5’e göre LGS sınavının öğretmen-ebeveyn iletişimine etkisinin varlığına ilişkin bulgular sınavın etkileri ve etkiyi artırıp azaltan durumlar olmak üzere 2 kategori altında toplanmıştır. Sınavın etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde sınavın öğrenciden beklentileri değiştirdiği konusundan söz eden K10, düşüncelerini şu şekilde ifade etmektedir: “Veliler LGS sınavına girecek öğrencilerden çok fazla şey bekliyorlar. Süreci çok bilmedikleri için gereksiz yere yüksek beklenti içerisinde oluyorlar. Bu da benim velilerle olan iletişimimi çok zorlaştırıyor. Gerçekçi olmamaları ilişkiyi biraz yıpratıyor.” Sınavın eğitimciden beklentileri değiştirdiğine yönelik yorumda bulunan 6 katılımcıdan 3’ü velilerin sınav sürecinde öğretmenlerden çocuklarıyla daha fazla ilgilenmesini talep etmektedir. K3, bu

beklentisini şu cümleleriyle ifade etmektedir: *“Her ebeveyn kendi öğrencisi ile daha fazla ilgilenmemizi istiyor. Sınavda bir şekilde öğrencisini yetiştirmek amacıyla böyle bir taleple geliyorlar. 8.sınıfta veli daha fazla işin içine dahil oluyor.”* K20 katılımcısı ise velilerin bu süreçte kendisinden ders dışı faaliyetleri azaltmasını, öğrencileri zorlamamasını, eve verilen ödevlerin azaltılmasını beklediklerini şu sözleriyle paylaşmaktadır: *“Mesela ben TÜBİTAK 4006 proje koordinatörüyüm. Görev vermiyorum özellikle 8. sınıflara. Velileri de istemiyor zaten.”* *“Bu sene tamamen veliler okulda şunu istiyor: Ödev verilmesin. Çoğunluğu yani. Çok zorlanmasın çocuklar. Zaten çalışıyorlar, zaten yoruluyorlar.”*

Yapılan görüşmelerde eğitimciler öğretmen-veli iletişimi hakkında sınavın etkisini artıran ya da azaltan faktörlerden söz etmektedirler. Bu faktörler sınava verilen önem, öğrencinin başarı durumu, deneme sonuçları ile okul notlarının örtüşmemesi, sınav tarihinin yaklaşması, ebeveynlerin sorumsuz davranışları ve anne baba eğitim düzeyi olarak kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerden K1, sınava verilen önemin velinin öğrenci takibini artırdığı ve öğretmen-veli arasındaki geri dönüşleri güçlendirdiği fikrini şu ifadelerle bildirmektedir: *“Öğrenciyi daha çok soruyorlar, takip ediyorlar. Çünkü önlerinde bir sınav var ve bu sınavdan dolayı çocuklarını takip ediyorlar. Önceki yıllarda veli ayda bir arıyorken, LGS öğrencisini daha çok önemsiyor, deneme sonuçları ve analizlerinde özellikle geri dönüt oluyor. Velilerle iletişim artıyor.”* Bununla birlikte sınavın öğretmen-veli iletişimine etkisinin öğrencinin başarı durumu ile ilgili olduğunu savunan K26 durumu *“Yine çalışan öğrencilerin aileleri ile çok iyi bir iletişim kurabiliyoruz. Ama çalışmayan ya da LGS’de beklentisi olmayan öğrencilerin ailesi ile çok fazla iletişim kuramıyoruz. Çalışan öğrencilerin ailesi ile olumlu ama diğer velilerle olumsuz bir süreç geçiriyoruz bu sırada.”* şeklinde yorumlamıştır.

“Ebeveynlerle daha çok iletişime geçiyoruz bu dönemde. Yani 2-3 yıl boyunca çocuğunu sormayan veli bu süreçte okula gelip çocuğun durumunu sormaya başlıyor. Daha çok iletişime geçiyoruz ya da 5-6’da sadece yazılılardan aldığı notlarla çocuğunun durumunun çok iyi olduğunu düşünen veli bu süreçte çocuğun deneme sınavlarından aldığı bu notları görerek koşa koşa okula geliyor. Çocuğum niye düştü? Niye böyle? Yani aslında veli ile daha fazla iletişim halindeyiz bu süreçte 5-6-7’ye göre.” ifadeleriyle K23, deneme sonuçları-okul notlarının örtüşmemesinin velileri endişelendirdiği ve bu durumun da öğretmen veli iletişimini artırdığı görüşündedir.

Sınavın öğretmen-veli iletişimine ilişkin görüşlerden bir diğeri ise sınav yaklaştıkça velilerin daha fazla iletişime geçtikleri şeklindedir. Bu fikri paylaşan eğitimcilerden biri olan rehberlik öğretmeni K5, “*Velilerle iletişim yoğunluğu olarak düşündüğüm zaman 8. Sınıfta daha fazla okulla iş birliği kuruyorlar benim gördüğüm.*” “*Rehberlik servisiyle daha çok 8. sınıfta iletişim halinde oluyorlar. Sınav hakkında bilgi almak için geliyorlar. Onlarda da bir sınav kaygısı oluyor ve özellikle tercih dönemi velilerle en samimi olduğumuz dönem oluyor tam öğrencilerimizi mezun ederken.*” cümlelerini kullanmıştır.

Sınavın öğretmen veli iletişimine etkisini zayıflatan durumlardan biri velilerin sorumsuz davranışları olarak görülmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte olan düşüncesini K21 katılımcısı “*Şöyle, velilerle daha fazla iletişim kurmanız gerekiyor. Bu süreçte bazı velilere ulaşamıyoruz çok sorumsuz oldukları için. Sınavın ciddiyetinin farkına varamadıklarında biz, tabii ki sınıfta öğrenciler de sıkıntı yaşıyoruz. Bu iş öğrenci-öğretmen-veli üçgeninde çözülmesi gerekiyor ama veli ciddiye almadığında şöyle bir durum oluşuyor. Biz çocuğu ne kadar sıkarsak sıkalım veli ile iletişim kuramadığımızda eksik bir ayak oluyor ve bu da tek bizim çabamız sıkıntı yarattığı için problem oluyor bazen.*” cümleleriyle açıklamaktadır.

Benzer şekilde iletişimin artmasının ya da azalmasının velilerden kaynaklı olduğu bir başka durum ise anne-baba eğitim düzeyi olarak ortaya çıkmıştır. K19 katılımcısı görüşmesi sırasında “*Bazıları, eğitilmiş olan aileler, bizimle biraz daha fazla iletişime geçiyorlar. Daha ilgililer, daha anlayışlılar ama eğitim seviyesi düştükçe çocuğun başarısını veli görmek istemiyor. Ebeveyn görmek istemiyor. Benim çocuğum yapıyor şeklinde sadece okul notları ile bunu yeterli olduğunu zannediyorlar.*” sözlerine yer vermiştir.

Yapılan çalışma sırasında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sınavın veli ile iletişimlerine etkisi sorulduğunda alınan cevaplar arasında iletişimin içeriğine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların sınavın etkisine ilişkin dolaylı olarak fikir verebileceği düşünülerek tablo 6’da iletişimin içeriğine ilişkin oluşturulan kodlar verilmiştir.

Tablo 5. LGS Sınavı Sürecinde Öğretmen ve Velilerinin İletişimlerine Ait İçerikler

tema	kodlar	katılımcılar	f
içerik	denemeler	K2	1
	öğrenci bireysel sorunları	K14	1
	insani ve ahlaki değerler	K15, K24	2
	kitap okuma	K24	1
	sınav başarısı	K3, K4, K17, K23, K25	5
	öğrenci notlarının düşmesi	K22	1

Tablo 6 incelendiğinde veli ve öğretmenlerin iletişimlerinin odağını daha çok sınav başarısının oluşturduğu görülmektedir. Örneğin K25 katılımcısı *“Daha çok LGS ağırlıklı konuşuyoruz velilerle zaten. Nasıl başarılı olabilecekleri konusunda sürekli iletişim halinde oluyoruz.”* cümleleriyle düşüncelerini belirtmiş, benzer şekilde K4 katılımcısı da görüşmesinde *“Veliler toplantıya geldiklerinde veya okula geldiklerinde 8. Sınıflarda daha çok LGS sınavına yönelik görüşmeler yapılıyor.”* sözlerine yer vermiştir. Ayrıca okulda denemelerin yapıldığını, deneme sonuçlarının velilerle paylaşıldığını, sonucunda öğrencinin durumu hakkında velilerle fikir alışverişinde bulunulduğunu ifade eden K2 katılımcısının da velilerle iletişiminin dolaylı yoldan LGS’ye yönelik şekillendiğini söylemek mümkündür.

Öğretmen-veli iletişimine ilişkin diğer görüşler sınava yönelik olmayıp, öğrencilerin ergenlik dönemi sorunları ve pandemi sebebiyle uzaktan eğitim sürecinde yüksek notların verildiği, öğrencilerin pandemi sonrası okul döneminde düşen notlarını velilerin sorguladığı şeklindedir.

LGS sınavının öğretmen-veli iletişimine etkilerine ilişkin öğretmen yorumları göz önünde bulundurulduğunda velilerin öğrenci ve öğretmenlerden beklentilerinin sınav senesinde değiştiği düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından velilerin öğrencilerden gerçekçi olmayan ve aşırı beklentiler içerisine girdiğinin söylenmesi velilerin sınava çok fazla anlam yüklediklerinin göstergesi olabilir. Ayrıca velilerin LGS sürecinde öğretmenlerden ders dışı faaliyetleri azaltmasını beklemeleri de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Bu noktada velilerin öğrencilerin diğer beceri ve ilgilerini göz ardı ettiği de söylenebilir. Çocuklarına ödev verilmemesini istemeleri, velilerin merkezi sınav puanını bilgi ve becerilerin kazandırılmasından daha çok dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Benzer olarak İnceoğlu (2015)’in çalışmasında katılımcı öğretmenler velilerin öğretmene not baskısını artırdığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler LGS döneminde velilerin daha fazla iletişimde olduklarını söylemekte ancak bu durumun velinin eğitim düzeyine göre değiştiğini de eklemektedir. Buradan öğrencilerin iyi bir okula yerleşmesinde velilerin de etkisinin olabileceği düşünülebilir. Mart (2014) yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde öğretmen görüşlerine başvurmuş ve öğrenci başarısında aile sosyoekonomik durumunun yer aldığı bulgusuna da ulaşmıştır.

4.1.3 Öğretmen-Öğretmen İletişimi

“LGS diğer öğretmenlerle iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?” sorusuna ilişkin öğretmen cevapları bu başlık altında incelenmiştir. 23 öğretmen soruya ilişkin LGS’nin diğer öğretmenlerle iletişimine etkisi olduğuna yönelik yorumda bulunurken 1 öğretmen etkisinin olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerde 2’sinin cevapları soruyla ilgili olmaması sebebiyle dikkate alınmamıştır. LGS’nin öğretmenlerin diğer öğretmenlerle olan iletişimine etkisine ilişkin görüşte bulunan öğretmenlerin görüşleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. LGS'nin Öğretmen-Öğretmen İletişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

tema	kategori	kodlar	katılımcı	f
öğretmen- öğretmen iletişimi	etkileri	iletişime ayrılan süreyi kısıtlaması	K11	1
		fikir alışverişi ve işbirliğini artırması	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K25, K26	21

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin LGS sürecinde diğer öğretmenlerle fikir alışverişi ve işbirliğini artırdığına yönelik görüşlerinin sayısının oldukça fazla olduğu görülmektedir. Görüşe ilişkin K18 katılımcısı “Diğer öğretmenlerle daha diyalog halinde oluyoruz birbirimize yardımcı oluyoruz. Mesela ben konuları yetiştiremediğim zaman diğer öğretmenlerin ders saatlerini aldığım oldu.” K13 katılımcısı, “Diğer öğretmenlerle iletişim sağlayabiliyoruz. Birlik beraberlik açısından bilgi alışverişi yapabiliyoruz. Diğer öğretmenlerden yardım alabiliyoruz.” K12 katılımcısı, “Genelde fikir alışverişinde bulunuyoruz. Öğrenci davranışları ile alakalı LGS ile ilgili akademik olarak ve çok daha fazla fikir alışverişinde bulunuyoruz.”, K5 katılımcısı ise “Öğretmen iletişimini de etkiliyor. Öğretmenlerle de daha sık iletişim kurmak durumunda kalıyoruz. Öğrencilerin başarı

durumları ile ilgili daha fazla görüş alışverişinde bulunuyoruz. Aslında öğretmenlerle olan ilişkileri de samimileştiriyor diyebilirim LGS. Çünkü ortak bir konu var, konuşulacak öğrenciler var, beklentiler var bunları karşılamak adına daha çok birbirimizle iletişim kuruyoruz. Ne yapabiliriz diye kafa yoruyoruz. Bu süreçte birbirimizi daha yakından tanıyoruz.” İfadelerini kullanmışlardır.

Diğer bir etki ise K11 katılımcı öğretmeni tarafından dile getirilmiş olan LGS'nin öğretmen-öğretmen iletişimine ayrılan süreyi kısıtlamasıdır. K11 düşüncesini şu şekilde aktarmıştır: *“Teneffüslerde dahi soru çözüyorum ben. Öğle arasında da aşağıda soru çözüyorum. LGS Sınavı diğer öğretmenlerle olan iletişimi kesiyor diyebilirim.”*

Öğretmenlerin okuldaki öğretmenler arasında LGS'nin fikir alışverişi ve iş birliğini artırdığını söylemlerinden öğretmenlerin de öğrenci ve veliler gibi merkezi sınavı önemsedikleri, sınav başarısı için birlikte gayret içerisinde girdikleri çıkarımları yapılabilir. Bu gayret ve çaba iş yükünü birlikte üstlenme amacıyla olabileceği gibi okulun başarılı olmasını sağlayarak etiket elde etme çabasından da kaynaklanabilir. Yine Marshall (2003) benzer şekilde çalışmasında öğretmenlerin merkezi sınav sürecinde aralarındaki dayanışmayı artırdığı bulgusunu elde etmiştir. Çetin ve Ünsal (2019)'ın yapmış olduğu çalışma sonucu da öğretmenler arasındaki dayanışmanın arttığı şeklindedir. Ancak elde edilen bulgular arasında öğretmenler arası rekabetin arttığına dair görüşler de yer almaktadır. Çalışkan (2011)' in yapmış olduğu araştırmanın sonucunda da rekabetin arttığına ilişkin görüşler elde edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenler arası rekabetin arttığına ilişkin herhangi bir görüşe rastlanmamıştır.

4.1.4 Öğretmen-Okul Yöneticileri İletişimi

“LGS okul yöneticileri ile iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?” sorusuna verilen öğretmen cevapları bu başlık altında incelenmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 18'i sınavın öğretmen ve yöneticiler arasındaki iletişimi etkilediği şeklinde görüş bildirmiştir. Sınavın iletişimi etkilemediğini düşünen 4 katılımcı arasından K9, branşının LGS sınavı içeriğine dahil olmaması dolayısıyla iletişimde bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. K12 katılımcısı ise *“Ben okul yöneticileriyle aramızda olumsuz bir şey hissetmedim bugüne kadar. Her ne kadar netlerimiz çok düşük olsa*

da herhangi bir baskı hissetmiyorum.” şeklindeki cevabıyla okul idarecileri ile arasında olumsuz bir iletişim içerisine girmediklerini belirtmiş, sınava yönelik olumlu bir iletişim ile ilgili yorumda bulunmamıştır. Benzer şekilde K2, K10 ve K16 katılımcıları da iletişimin etkisine ilişkin görüş belirtmemişlerdir.

LGS sınavının öğretmen ve okul yöneticileri arasındaki iletişimi etkilediğini düşünen katılımcılardan sınavın etkilerine ilişkin görüş bildirenlerin görüşleri Tablo 8’de detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 7. LGS Sınavının Öğretmen-Okul Yöneticileri İletişimine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

tema	kategori	kodlar	katılımcı	f
Öğretmen- okul yöneticileri iletişimi	etkileri	olumsuz ilişkilere sebep olma	K26	1
		iletişim konularını sınırlandırması	K24	1
		iletişimin artması	K3, K5, K8, K21, K23, K20	6
		öğretmen-yönetici iş birliğinin artması	K3, K6, K14, K20	4
		öğretmenden beklentiyi artırması	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K13, K17, K18, K19, K21, K23, K26	13

Tablo 8’e göre LGS sınavının öğretmen ve idarecilerin iletişimine etkileri 4 kategori altında toplanmış, öğretmenler tarafından en çok sözü edilen etki, idarecilerin öğretmenden beklentilerinin artması olarak ortaya çıkmıştır. Bu görüş doğrultusunda K3 katılımcısı görüşme sırasında “LGS öğrencilerinin dersine giren öğretmenlerle okul yöneticilerinin daha çok görüşme toplantı oluyor diğer öğretmenlere göre. Nasıl ki bizim kendi aramızda velilerle iş birliğinin artmasına sebep oluyorsa okul yönetimi ile de daha fazla bir iletişim daha fazla öğretmenlerden beklenti söz konusu oluyor.” ifadelerini kullanmıştır.

K26 katılımcısı idare ile iletişiminin iyi olmadığını ifade etmiş, bu durumu ise branşına bağlayarak “Türkiye’deki ortalama düşük olduğu için matematikte, idare ile genelde olumsuz bir iletişimimiz oluyor.” şeklinde görüş bildirmektedir.

İdare-öğretmen iletişiminin sınav sürecinde arttığı görüşünde olan K3 katılımcısı, öğrencilerin dersine giren öğretmenlerle okul yönetiminin daha çok görüşme ve toplantı yaptığını ifade etmiş, aynı görüşü paylaşan K21 katılımcısı ise ilişkilerin akademik başarının

artması amacıyla sıklaştığını, “*Tabii bu süreçte 8. Sınıfın derslerine giren öğretmenler idare ile daha fazla ilişki kurmak zorunda kalıyor akademik başarı açısından.*” sözleriyle ifade etmektedir.

Öğretmenler ayrıca sınavın idarecileriyle iş birliğinin artması yönünde bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. K20 katılımcısı “*Yani ben genelde okul yöneticileriyle iş birliğimi daha olumlu etkiledi. Çünkü sürekli bununla ilgili toplantılar yapıyoruz. Görüşüyoruz. Nasıl yapabiliriz, nasıl daha iyi olur gibisinden.*” cümleleriyle bu görüşünü ifade etmektedir.

Sınavın öğretmen-okul yöneticileri arasındaki iletişime etkisine ilişkin görüşlerden sıklığı en fazla olan görüş, öğretmenden beklentiyi artırması kategorisi altında toplanmış, beklentiler ise 2 ana başlık şeklinde kodlanmıştır. Tablo 9, yöneticilerin öğretmenden beklentilerinin ne şekilde olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 8. LGS Sürecinde Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerden Beklentileri

idarecilerin öğretmenlerden beklentileri	katılımcılar	f
daha yoğun çalışma beklentisi	K6, K18, K19, K21	4
başarı beklentisi	K1, K6, K7, K13, K17, K19, K23, K25, K26	9

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen görüşlerine göre sınava hazırlık sürecinde idareciler öğretmenlerden daha yoğun çalışma ve başarı beklentisi içerisine girmektedirler. K17 rumuzlu katılımcı öğretmen bu görüşünü “*İdarecilerimiz başarının artmasını istiyor. Biz de elimizden geleni yapıyoruz. Sonuçta bizim okulumuzun başarısı bizi Türkiye genelinde temsil edecek.*” şeklinde ifade etmektedir. Benzer şekilde LGS’nin idare-öğretmen iletişimine etkisi sorulduğunda K5 katılımcısı “*Tabii yani öğrencilerin başarısı okulun da başarısı sonuçta. LGS’de başarılı olan öğrenci okulu da temsil ediyor, etmiş oluyor. Bu nedenle öğrencileri LGS çalıştırma konusunda daha çok üzerine düşünüyoruz.*” ifadelerini kullanmıştır.

İdarecilerin, öğretmenlerin daha yoğun çalışma yönündeki beklentilerinin arttığı görüşünde olan 4 katılımcıdan K18 düşüncelerini “*LGS ‘ye yönelik çalışmalarımızda biraz daha fazla beklentileri oluyor bizden. Diğer sınıflara oranla daha fazla performans bekliyorlar 8. Sınıf derslerine giren öğretmenlerden.*” şeklinde ifade ederken bu görüşü destekler nitelikte olan bir başka görüşte ise K19, “*8. Sınıf öğretmenleri olarak yani birazcık daha disiplinle daha yoğun bir çalışma temposu isteniyor.*” ifadelerini kullanmıştır.

Okul yöneticilerinin 8. Sınıf öğretmenleri ile iletişimlerini artırması ve öğrenci başarısı için yapılan toplantıların sıklaşması LGS'nin sadece öğretmen ve öğrencileri değil okul yöneticilerini de etkilediğini göstermektedir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre idarecilerin öğretmenlerden yoğun çalışma temposu ve başarı beklentisine girmeleri okul yöneticilerinin merkezi sınava önem verdiklerini düşündürmektedir. İdarecilerin bu beklentileri öğretmenler üzerinde baskı oluşturabilir. Nitekim Çetin ve Ünsal (2019)'ın yapmış olduğu çalışmada da öğretmenler idarecilerin kendilerinden başarı beklediklerini belirtmiş ve bu durumun baskı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Buyruk (2014)'ün çalışmasında öğretmenlerden başarı beklenmesi durumunun strese de yol açtığı elde edilen bulgular arasındadır.

4.1.5 Öğrencilerin Sosyal Özellikleri

Bu başlık altında “LGS öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerini etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?” sorusuna verilen katılımcı öğretmen cevapları incelenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden 21'i sınavın öğrenci sosyal özelliklerine etkisi olduğunu düşünürken, sınavın öğrenci sosyal özellikleri üzerinde etkisi olmadığını düşünen öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmen cevapları incelendiğinde bazen etkiliyorsa cevabını veren 5 öğretmenin ortak görüşünün etki durumunun öğrencinin sınavı önemseyip önemsememesine göre değiştiği, çalışkan öğrencilerin sosyal faaliyetlerinin azaldığı, buna karşılık sınavda başarı beklentisi olmayan öğrencilerin ise etkilenmediği yorumu yapılabilir. Bu konuda görüş bildiren K19 katılımcısı “Çok fazla etkiliyor gerçekten ama şöyle etkiliyor, yani bunu önemseyen öğrencileri etkiliyor. Yani önemsemeyen öğrenciler için zaten bir değişiklik söz konusu değil.” ifadelerini kullanmıştır. LGS'nin öğrenci sosyal özelliklerini etkilediğini düşünen katılımcılar sınavın etkilerine ilişkin çeşitli görüşler bildirmişler, sadece K4 rumuzlu katılımcı detaylı bir açıklamada bulunmayarak “Yani illaki etkiliyor.” cevabını vermiştir. Tablo 10'da eğitimcilerin vermiş olduğu cevaplardan LGS sınavının etkilerine ilişkin görüşlerini oluşturan kodlar yer almaktadır.

Tablo 9. LGS Sınavının Öğrenci Sosyal Özelliklerine Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
öğrenci özelliklerine	sosyal etkileri	akran iş birliği	K21	1
		sosyal-sportif faaliyetlere katılım	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15 K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26	24
		sosyal becerilerde gerileme	K3, K7, K20	3

Tablo 10'a göre sınavın öğrenci sosyal özelliklerine etkileri çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre "akran iş birliği", "sosyal-sportif faaliyetlere katılım" ve "sosyal becerilerde gerileme" kodları altında toplanmıştır. Tablo incelendiğinde LGS'nin öğretmen görüşlerine göre öğrenci sosyal özelliklerine en büyük etkisinin sosyal-sportif faaliyetlere katılım durumları üzerinde olduğu görülmektedir. Sınavın öğrencilerin sosyal-sportif faaliyetlere katılımını azalttığını düşünen öğretmenlerden bazıları bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmektedirler:

K5: "Aslında öğrencilerin sosyal faaliyetlere sportif faaliyetlere katılmaları gerekirken daha çok ders çalışma odaklı ilerliyorlar. Çünkü bir yarışmalar. Okullar yarışıyor öğrencileri geçtim. Öğretmen yönlendirmeleri öğrencinin ders çalışması yönünde oluyor. Birkaç sosyal etkinlik yapılıyor araya konuyor ama ben asla yeterli olduğunu düşünmüyorum. LGS öğrencisi denilince sabahtan akşama kadar, yatana kadar ders çalışsın, sanatsal sportif faaliyetleri bir tarafa bıraksın isteniyor ve ikinci planda kalıyor ne yazık ki bunlar. Yani olması gerektiği herkes tarafından biliniyor ama uygulamaya gelince sadece ders çalışılmaya odaklanılıyor. Bu da çok dezavantajlı bir durum."

K23: "5-6-7 de sanatsal kültürel ya da sportif faaliyetlere katılan birçok öğrencimiz var 8'e geldikleri zaman bu faaliyetlerden tamamen kendileri mahrum ediyorlar."

K25: "Evet birçoğu mesela gitar çalanlar gitar kursunu bırakıyor ya da beden konusunda iyi olanlar spor konusunda iyi olanlar spora gitmeyi bırakıyorlar LGS ye çalışacağız diye. Tabii bu başlarda geçerli oluyor sonlara doğru artık LGS ye çalışmaktan da sıkılıyorlar. Bu sefer tamamı ile kopmuş durumda oluyorlar. Yani sanatsal sportif etkinliklerden kendilerini soyutlaştırmış oluyorlar bu sefer LGS den de kopuyorlar yani o ikisi arasında dengeyi

yakalamıyorlar, motive kalmıyor ellerinde.” Elde edilen bulgulara göre öğretmenler sınavın öğrenci sosyal ve sportif faaliyetlere katılımlarını azalttığını düşünmektedirler.

Öğrenci sosyal özelliklerine sınavın bir başka etkisi ise görüşlere göre sınavın akran iş birliğini etkilemesidir. Ancak bu koda ilişkin bir öğretmen (K21) öğrencilerin birlikte çalışmayı daha çok sevdiğileri şeklinde görüş bildirmiş, diğer öğretmenler bu noktaya değinmemişlerdir.

3 öğretmen katılımcı ise sınavın öğrencilerin sosyal becerilerinde gerilemeye sebep olduğunu belirtmişlerdir. *“Bizim 8’lere yaptığımız sınavlar LGS’ye paralel oluyor. O yönden olumlu bir etkisi oluyor diyebiliriz. Ama bunun yanında kaybettiği şeyler de çok. Çocukların sosyallikleri, kendilerini ifade etme becerileri, yazılı olarak, sözlü olarak bunlarda eksik kalıyorlar.”* cümleleriyle ifade ettiği görüşünde K7, LGS’nin öğrencilerin üzerindeki sosyal becerilerine olumsuz etkilerine vurgu yapmaktadır. K20 katılımcısı ise geçmiş yıllarda öğrencilerini sosyal beceriler anlamında geliştirmek için verdiği emeklerin 8. sınıfa geldiklerinde silinip gittiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden bazıları soruya ilişkin cevaplarında faaliyetlere katılımı artıran ve azaltan durumlarla ilgili yorumlarda bulunmuşlardır. Söz konusu durumlar tablo 11’de detaylı olarak incelenmiştir.

Tablo 10. Öğretmen Görüşlerine Göre Öğrencilerin Sosyal, Sportif ve Kültürel Faaliyetlere Katılımlarını Artıran ya da Azaltan Durumlar

öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımını artıran ya da azaltan durumlar	katılımcı	f
öğrencinin faaliyete ilgisi	K13	1
öğretmenlerin beklentileri	K3, K10, K12, K14	4
zamanın kısıtlı olması	K1, K2, K8, K12, K14, K18, K25	7
velilerin beklentileri	K1, K3, K9, K14, K22, K23, K25	7
öğrencinin sınavı önemseme durumu	K6, K7, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K23, K24, K26	12

Tablo 11’e göre görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu, sınavın öğrenciler üzerindeki etkilerinden biri olan sosyal faaliyetlere katılımlarının artması veya azalmasının, öğrencilerin sınavı önemseyip önemsememesine göre değiştiğini düşünmektedir (f=12) Bu düşüncesini

K17 katılımcısı *“Etki öğrenciden öğrenciye değişiyor. Bazı öğrenci etkinliğe katılmıyor sadece ders çalışmak istiyor. Çünkü kendini sadece LGS’ye odaklamış.”* cümleleriyle ifade ederken benzer şekilde K19 katılımcısı *“Bunu önemseyen öğrencileri etkiliyor. Yani önemsemeyen öğrenciler için zaten bir değişiklik söz konusu değil. LGS’ye giren öğrenciler şu an bütün sosyal faaliyetlerden, dışarıdaki hayattan gerçekten uzaklaşmış durumdadır.”* sözleriyle düşüncesini dile getirmektedir.

Öğretmenler, katılımı etkileyen başka bir faktörü ise velilerin beklentileri olarak görmektedirler. *“Ben etkilediğini düşünüyorum. Bazı öğrencilerin velileri mesela benim sınıfımda Spor Lisesi’ne gitmek isteyen, Görsel Sanatlar Lisesi’ne gitmek isteyen öğrencilerim var ama velilerim diyor ki: Hocam onlar gitmesin LGS’ye çalışsın sadece LGS’ye çalışsın. Ama çocukların yetenekleri spor, mesela çizimle alakalı. Bunu bir türlü kabul edemiyorlar ve göndermiyorlar. Sadece sınav odaklı oldukları için diğerlerini görmüyorlar bile.”* sözleriyle K 22 katılımcısı velilerin sınavı çok fazla önemsediklerine vurgu yapmakta, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz ardı ettiklerini ve sadece yüksek sınav başarısı beklentisi içerisine girdiklerini ifade etmektedir.

Eğitimciler tarafından en fazla sözü edilen ve öğrencilerin etkinliklere katılımını sınırlayan durumlardan bir diğeri de zamanın kısıtlı olmasıdır. Öğretmenlere göre öğrenciler sınavda başarılı bir performans gösterebilmek için diğer aktivitelere ayırdığı zamandan kısım, bu vakti ders çalışmaya ayırmaktadırlar. K8 katılımcısı öğrencilerin televizyon izleme, bilgisayarda oyun oynama gibi boş zaman aktivitelerinde geçirdikleri süreyi de azalttıklarını belirtmiştir. K14 rumuzlu katılımcı ise *“Şöyle söyleyeyim tabii ki azalıyor. Çocukların aslında en çok oynaması gereken zamanda oynayamıyor çocuklar. Buna fırsatları olmuyor tabii.”* diyerek aynı görüşü paylaşmaktadır.

Öğretmenlere göre öğrencilerin faaliyetlere katılımını etkileyen bir diğer husus, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerinin olmasıdır. K10, *“Kültürel etkinliklere katılımlarını bazen de biz engelleyebiliyoruz.”* diyerek, öğrencilerin süreçte sınava odaklı olmaları gerektiğini düşünmektedir. Öğrenciler için *“yarış atı gibi”* tabirini kullanan K3 katılımcısı ise bu beklentinin öğrencileri olumsuz etkilediğini kabul etmekte, hem velilerin hem kendisinin hem de meslektaşlarının öğrencinin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılımlarını bu dönemde engellediklerini ifade etmektedir.

K13 rumuzlu katılımcı öğretmen, öğrencilerin faaliyetlere katılma durumlarının faaliyete ilişkin ilgileri doğrultusunda şekillendiğini belirtmiş, ancak yine de bilinçli olarak nitelendirdiği öğrencilerin faaliyetleri zaman kaybı olarak gördüğünü, ders çalışmak istediklerini de görüşme sırasında dile getirmiştir.

Öğrencilerin LGS sürecinde sosyal sportif ve kültürel faaliyetleri geri plana attığı görülmektedir. Argon ve Soysal (2012), Yılmaz (2017), Çetin ve Ünsal (2019), Ulusoy (2020) de çalışmalarında merkezi sınavların öğrencilerin sosyal aktivitelerine engel oluşturduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu durum öğrencilerin gelişimleri üzerinde olumsuz etkiye sahip olabilir. Nitekim okulun amacı da öğrencilerin sadece akademik becerilerini geliştirmek değil aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemektir (Büyüköztürk, 2016). Öğrencilerin sosyal ve sportif faaliyetlere katılımlarının azalması büyüme çağındaki çocukların bedensel sağlıklarının geri plana itilmesi anlamına gelir. Ayrıca bu tür faaliyetlere ilginin azalması beden eğitimi, müzik, resim gibi branş öğretmenlerinin kendilerini değersiz hissetmesine yol açabilir, öğretmenler arasında sınıflamaya neden olabilir. (Ulutaş ve Çıkrıkçı, 2019) yapmış oldukları çalışmada görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, müzik ve beden eğitimi derslerinin dönemin merkezi sınavı olan TEOG kapsamında bulunmadığı için, öğrenciler, okul yöneticileri ve veliler tarafından önemsiz görüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca söz konusu çalışmada bu derslerin öğretim içerisindeki süresinin azaldığına ilişkin bulgular da yer almaktadır. Öğrencilerin bu süreçte sosyal becerilerinin de gerilediğini düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Oysa insan sosyal bir varlıktır. Sınava yönelik ezberci eğitim, öğrencilerin kendilerini ifade etme, çevreyle etkileşim içerisinde olma, ahlaki ve toplumsal kuralları öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, topluluk önünde konuşma gibi becerilerini göz ardı ederek onları bireysel yaşamaya yönlendirebilir.

Araştırmanın bulgularına göre sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere katılımın azalması sadece öğrencilerin isteği sonucu ortaya çıkmamaktadır. Veliler hatta öğretmenler öğrencilerin faaliyetlere katılımlarını engelleyebilmektedir. Tercih haklarının ellerinden alındığını düşünen öğrenciler üzerinde bu durum çeşitli psikolojik etkilere sebep olabilir. Ayrıca öğretmenlerin durumu olumsuz yorumlamalarına karşın yine de öğrencilere engel olmak istemeleri sisteme ilişkin bir çıkmazda olduklarını düşündürmektedir.

4.1.6 Öğrencilerin Psikolojik Özellikleri

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen “LGS öğrencilerin ruh halini, psikolojik durumlarını etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar bu başlık altında incelenmiş olup, eğitimcilerin büyük çoğunluğunun sınavın öğrencilerin psikolojisi üzerinde önemli bir rol oynadığı kanısında olduğu görülmektedir. Buna karşın katılımcılar arasında 2 öğretmen LGS’nin öğrencinin psikolojisi üzerinde bir etkisi olmadığı fikrindeyken 4 katılımcı, sınavın bazı durumlarda öğrencinin psikolojisini etkileyebileceğini öne sürmektedir. Bu durumlar arasında “derslerine daha fazla ilgi gösterip çalışan öğrenci ile çalışmayan öğrencinin sınavdan farklı şekilde etkilendiği” görüşünü “bazen” cevabını veren 4 eğitimci de paylaşmaktadır.

LGS’nin öğrencinin psikolojisini etkileyebildiğini düşünen katılımcı öğretmenler arasında sınavın ne tür etkilerinin olduğuyla ilgili gözlemleri de paylaşılmıştır. Tablo 12’de kodlar halinde öğretmen gözlemlerine göre öğrenci psikolojik durumları sıralanmıştır.

Tablo 11. LGS Sınavının Öğrencilerin Psikolojik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

tema	kategori	kod	katılımcı	f
Öğrencilerin psikolojik özellikleri	etkileri	yorgunluk	K4, K5, K10, K13, K18, K22, K23, K25	8
		motivasyonun artması	K7	1
		davranış bozuklukları- çabuk sinirlenme	K2, K7, K14, K10, K13, K14, K18, K19, K26	9
		motivasyon bozukluğu	K5, K7, K13	3
		baskı	K4, K5, K7, K8, K10, K13, K16	7
		korku	K24, K25	2
		öğrenilmiş çaresizlik	K6, K20, K21, K23	4
		stres	K2, K14, K16, K21, K22, K24, K25	7
		rekabeti artırması	K2, K5, K6, K7, K9, K10, K13, K14, K18, K19, K20, K22, K23, K24, K25	15
		kaygı bozukluğu	K2, K6, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K24, K25, K26	17
		uyku problemleri	K18, K19, K20, K23	4

Tablo 12 incelendiğinde sınav senesi öğrencilerde görülen en yaygın etkilerin kaygı bozukluğu ve artan rekabet olduğu tespit edilmiştir. K2 katılımcısı, bu iki etkinin de sınav

senesi öğrencilerinde karşımıza çıkabildiğini belirterek şu ifadeleri kullanmıştır: “Sürekli mesela ders anlatırken bu konudan kaç soru çıkar hocam? Mesela bu konu bizim için çok önemli mi? İşte sınavda katsayısı bize ne getirir? Yani yapsak yapmasak ne olur? Vesaire böyle sorular soruyorlar. Sınava az kaldı işte bir kaygı duyuyorlar yani ister istemez...”, “Diğer sınıf düzeylerine girdiğimde onlarda böyle bir zamanı iyi değerlendirme olsun ben daha soru çözeyim çabası olmuyor ama 8. sınıf öğrencilerinde bu var yani. Bir yarışta olduklarını biliyorlar.” LGS’den kaynaklı rekabet ortamının öğrenciler üzerinde olumsuz etkisi olduğunu ifade eden K23 ise düşüncesini şu sözlerle aktarmıştır: “Diğer yönden de akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin de kendi arasında bir yarış kızıştırdığı için onlar arasında da işte onu geçeceğim hırs oluşturuyor. Hırs bütün yönden vücut fiziksel olarak veya işte zihinsel olarak birçok yönden onu olumsuz etkiliyor.”.

Sınavın öğrenciler üzerindeki diğer yaygın etkileri arasında baskı, stres, yorgunluk ve bunların yanında çabuk sinirlenme gibi davranış bozuklukları da bulunmaktadır. K10 katılımcısı bu etkilerin ortaya çıkmasını “LGS sınavının yaklaşması ile öğrenciler de kendini yorgun hissetme, aşırı tepki verme, çabuk sinirlenme gibi davranışlar daha fazla oluyor. Hem fiziksel hem psikolojik olarak.”, “Çabuk sinirlenme aileden ve okuldan baskı gören öğrencilerde fazlası ile gözüküyor.” cümleleriyle açıklamıştır.

Bazı eğitimciler, sınav senesi öğrencilerinde motivasyon bozukluğu veya başarısızlıktan doğan bir öğrenilmiş çaresizlik tespit etmiştir. K7 katılımcısının “Bazıları bir net bile eksik yaptıklarında aşırı şekilde moral bozukluğu gözlemleniyor.” gözlemi sınav senesi öğrencilerinin yaşadığı küçük başarısızlıkların bile onları yoğun şekilde etkilediğini göstermektedir. Aynı şekilde “Denemede düşük not aldıkları zaman etkileniyorlar ki biz çok çalıştık ama olmadı olmuyor yapamıyoruz diyorlar.” ifadelerini kullanan K6 katılımcısı da başarısızlık yaşayan öğrencilerin motivasyon kaybıyla çaresizlik içine düştüğü yargısını desteklemektedir.

LGS sınavının öğrenci psikolojisi üzerindeki olumlu bir etkisi olarak bir katılımcının paylaştığı motivasyonun artması görüşü de en düşük frekansa sahip olmasıyla dikkat çekmektedir. K7 katılımcısının konuyla ilgili “Başarılı öğrenciler psikolojik olarak daha iyi hiss ediyorlar kendilerini.” ifadesini kullanmıştır.

Bazı öğrencilerde LGS korku yaratmaktadır. Bu görüşe ilişkin K24 katılımcısı “Çünkü ailesinden bir baskı var bir de kendisinin emek verip o emeğin karşılığını alamama korkusu var yani otomatikman psikolojilerini etkiliyor.” sözleriyle korkunun kaynağını öğrencinin ailesinden gördüğü baskı ve emeklerinin karşılığını alamamaya bağlamaktadır.

K20 “Sabah saatleri özellikle çok fazla uykuya dalan öğrenci var yani uykusuz çok kalıyorlar. Mesela bazılarının işte biz kamptayız diyor. Mesela işte 11’e kadar soru çözümü yapıyorlarmış eve geliyor çocuk uykusuz yani 2-3 saat 4 saat uyuyan öğrenci var. Uyukluyor yani derste. Özellikle ilk 2 saatte çoğunluğu uyukluyor öğrencilerin. 8’de bu çok fazla var.” diyerek öğrencilerin ders çalışma aktivitelerinin uyku süresini sınırlandırdığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin LGS’nin öğrenci psikolojileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerine göre öğrenciler kaygı ve stres yaşamaktadırlar. Nitekim merkezi sınavlarla ilgili yapılan çalışmalarda (Argon ve Soysal, 2012; Gündoğdu vd., 2010; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014) da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öztürk ve Aksoy (2014) sınavların varlığının bir stres kaynağı olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Bu çalışmada farklı olarak yer alan ise öğrencilerin kaygı duygusu içerisinde dersin kazanımlarını öğrenmekten çok sınav başarısına odaklandıkları görüşüdür. Bu durumun öğrencilerin kalıcı öğrenmelerine engel oluşturması yönünden dezavantaj oluşturacağı düşünülebilir. Duban ve Arısoy (2017) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinde sınavın korkuya neden olduğunu ve öğrenci yaşantısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bu çalışma bulgularına göre de sınav korku kaynağı olarak görülmektedir. Korku ise emeklerinin karşılığını alamama ve aile baskısından kaynaklı olarak ortaya çıkmaktadır. Korkunun olduğu bir ortamda öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmeleri beklenemeyecektir. Dersi sevmeyen öğrenciler ise çalışma eylemini zorunluluk olarak görebilir ve bu durum okuldan soğumaya sebep olabilir. Yine çok çalışmasına rağmen sınav başarısını elde edemeyen öğrenciler emeklerinin karşılığını alamadığında öğrenilmiş çaresizlik duygusuna kapılabilirler. Nitekim öğretmen görüşleri arasında çalışıp başarılı olamayan öğrencilerin moral bozukluğu yaşadıkları yer almaktadır. Buna karşın öğretmenlere göre LGS başarılı öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı yönde etki etmektedir. Bu durum öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olabilir, arkadaşlık ilişkilerine zarar verebilir. Öğretmenlerin belirtmiş olduğu öğrenciler arası rekabet ve ortaya çıkan hırsın sebebi de yine çalışmalarının karşılığını alamama duygusundan kaynaklı olabilir.

4.1.7 Öğrencilerin Okul Başarısı

“LGS'nin öğrencilerinizin okul başarısı üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?” sorusu katılımcı öğretmenlere yöneltilmiş olup elde edilen veriler sonucunda bulgular bu bölümde yer almaktadır.

Görüşme sonucu öğretmenlerin çoğunluğu sınavın öğrenci okul başarısına etki ettiğini düşünmektedir. Sadece bir katılımcı öğretmen (K2) etki durumunun öğrenciye göre değiştiğini, “Bir hedefi ve çabası olan öğrenciyi olumlu etkiliyor. Ama çoğu da mezun olduktan sonra işte ben imam olurum düşüncesinde olan çok öğrencimiz var.” cümlesiyle ifade etmiş, etkinin sadece hedefi olan öğrenci üzerinde pozitif yönde olduğunu aktarmıştır. K13 katılımcısı “LGS kaygı yaratıyor. Rahatlamak için okuldaki öğretmenlerden bir şeyler bekliyorlar bizi çok zorlamasınlar gibisinden.” diyerek sınavın yaratmış olduğu psikolojik etkiye ve öğretmenden beklentilere yönelik bir açıklama yapmıştır. Katılımcının ifadesinin okul başarısı ile ilişkisi olmadığı görülmektedir.

Sınavın okul başarısı üzerinde herhangi bir etkisi olduğunu düşünmeyen öğretmenler “Bana göre LGS kesinlikle okul başarısını etkilemiyor.” (K24), “Okul başarısını artırdığını zannetmiyorum ben.” (K5), “Çocukların LGS konularına çalışarak başarılı olmalarını bekliyoruz. Aynı zamanda 8. Sınıf müfredatını da bitirmiş olacaklar ama maalesef beklediğimiz etkiyi göremiyoruz.” (K16) yanıtlarını vermişlerdir.

Öğretmenlerden alınan verilerle elde edilen genel görüş sınavın öğrencilerin okul ve gerçek başarısına etki ettiği yönündedir. Eğitimcilerin bu etkiye ilişkin yaptığı yorumlardan elde edilen veriler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 12. LGS Sınavının Öğrencilerin Okul Başarısına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

tema	kategori	kod	katılımcı	f
öğrencilerin başarısı	okul etkileri	ders çalışma yöntemini değiştirme	K5, K7, K14	3
		olumlu etkiler	K1, K3, K4, K6, K8, K10, K11, K12, K18, K19, K22, K23, K24, K25, K26	15
		olumsuz etkiler	K5, K14, K20, K22	4

Öğrencilerin okul başarısına LGS'nin etkisi olduğunu düşünen öğretmenler, bu etkileri farklı görüşler şeklinde ifade etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre 15 öğretmen sınavın öğrencilerin okuldaki başarılarını olumlu yönde etkilediğini düşünmekteyken, bu düşünceye karşıt görüşte olan 4 öğretmen bulunmaktadır. Görüşlerin büyük bir kısmı sınavın öğrenci okul başarısını olumlu yönde etkilediği yönündedir.

Ayrıca sınavın etkisine ilişkin görüşlerini olumlu veya olumsuz şekilde değerlendirmeyen 3 öğretmen, sınav sürecinde öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini değiştirdiklerini gözlemlemektedirler. Bu etkiye ilişkin K14 katılımcısı görüşme sırasında, *“Daha çok oturup defterle kitapla çalışmak yerine artık test kitapları ile uğraşıyorlar. Bu da tabii ki çalışmayı etkiliyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Tablo 14’te LGS’nin öğrenci başarısına olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri ayrıntılı şekilde verilmiştir.

Tablo 13. LGS'nin Öğrenci Okul ve Gerçek Hayat Başarısına Olumlu ve Olumsuz Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

etki türü	etkiler	katılımcılar	f
olumlu etkileri	soru çözme alışkanlığı kazandırması	K3, K6, K11, K24	4
	stres yönetimi	K25	1
	çalışma alışkanlığı kazandırması	K1, K3, K4, K6, K8, K10, K11, K12, K18, K19, K20, K23	12
	etkili ders çalışma yöntemleri geliştirme	K22	1
	derse yönelik ilgiyi artırması	K19, K23	2
olumsuz etkileri	araştırma becerilerini azaltması	K5	1
	sadece belirli kazanımları içermesi	K5	1
	okul derslerine olan ilginin azalması	K14	1
	derslere sadece son sınıfta önem verme	K20	1
	derslere farklı derecede önem verme	K22	1

Çalışmadan elde edilen verilere göre LGS sınavı öğrencilerin okul başarılarını çalışma alışkanlığı kazandırması açısından olumlu olarak etkilemekte, öğretmenlerin çoğunluğu görüşme sırasında bu etkiden söz etmektedirler. K3 katılımcısı bu görüşünü *“Ders çalışma alışkanlıklarını çok değiştirdiğini söyleyebiliriz. Bu sene yaptıkları şeyler daha sonraki lise ve üniversite eğitim hayatını etkileyeceğini çocuklar biliyor. Açıkçası 5 ve 7. Sınıfta çok çalışmayan öğrencilerimiz ders çalışma saatlerini bayağı bir artırdılar. Soru çözme sürelerini artırdılar. Bu bizim okulumuzda çok bariz gözlemleniyor.”* cümleleriyle açıklamıştır. Benzer şekilde K12 katılımcısı da *“Bu süreçte öğrenciler daha düzenli olarak çalışıyorlar. Ders çalışma alışkanlığı kazandıklarını söyleyebiliriz. Sınav olduğunda sınava birkaç gün kala ya*

da 1-2 hafta kala çalışıyorlar. Ama LGS'ye çalışan öğrenci düzenli olarak çalıştığı için o da okul başarısına olumlu etki ediyor.” cümleleriyle bu görüşü destekler nitelikte cevap vermiştir.

Sınavın okul başarısına etkisine ilişkin öğretmenler tarafından en çok sözü edilen diğer bir görüş ise sınavın soru çözme alışkanlığı kazandırmasıdır. K24 katılımcısı sınavın etkisine ilişkin “*Ders çalışma alışkanlığı değil de soru çözme alışkanlığı kazandırabilir.*” şeklinde görüşünü belirtmiş, bu etkiye ilişkin K11 katılımcısı da öğrencilerinin teneffüse çıkmak yerine soru çözdüklerini ifade etmiştir.

Sınavın derse yönelik ilgiyi artırdığını söyleyen K19 gerçekleştirilen görüşmede, “*Yani şöyle bir bakıyorsunuz gerçekten 7. Sınıfta derse ilgisi olmayan bir grup öğrenci bir bakmışsınız LGS'den dolayı atak yapmış durumda. Daha çok ilgililer. İşin daha çok farkındalar yani. Bu nedenle de LGS onları akademik anlamda olumlu seviyede etkiliyor.*” cümlelerine yer vermiştir.

Sınavın öğrencilerin streslerini yönetmede olumlu etkisi olduğunu düşünen K25 katılımcısı bu görüşünü “*Sadece stres yönetimi bakımından belki bazı öğrencilere bir şeyler kazandırmıştır ama başka bakımdan düşünmüyorum.*” sözleriyle belirtmiştir.

Sınavın öğrenci okul başarısına olumlu etkilerinden bir diğeri olarak görülen öğrencilerin etkili ders çalışma yöntemlerini geliştirmesine ilişkin görüşünü K22 katılımcısı şu cümleleriyle ifade etmiştir: “*Etkiliyor mesela bazıları yalnız çalıştıklarında çalışmalarının olmadığını gördüler. Mesela bazı öğrenciler sadece okuyup getiriyormuş. Farkettiler ki okuyup geçtikleri zaman anlayamadıklarını, küçük notlar alarak, grafikler çizerek anladıklarını.*”

Görüşmeler sırasında LGS'nin öğrenci okul başarısına olumsuz etkilerine ilişkin yorumlar da elde edilmiştir. K5 katılımcı öğretmen “*Araştırma becerilerini köreltiyor. Sadece test odaklı çalışıyorlar. Araştırma, proje bunlar hep ikinci planda kalıyor. Nasıl test çözeriz, yeni nesil sorular neler, çocukların kafasında bunlar var.*” diyerek sınavın öğrencilerin araştırma becerilerini zayıflattığı görüşünü paylaşmaktadır. Ayrıca “*Okulda sadece akademik odaklı ilerleniyor. Diğer kazanımlar kalıyor. Bir taraf eksik kalınca ben tam bir başarının yakalanacağına inanmıyorum. Yani öğrenci matematik türkçe yani o altı derste başarılı*

olmaya çalışıyor. İnsanı insan yapan değerleri biz öğretememiş oluyoruz.” şeklinde ifade ettiği düşüncesinde öğrencilerin sadece sınav kapsamında olan derslere odaklandıklarını, öğrencilere insani değerlerin kazandırılmasının geri plana itildiğini, bu şekilde gerçek başarının elde edilemeyeceğini paylaşmaktadır.

K14 katılımcısı öğrencilerin bu dönemde LGS’den kaynaklı olarak okul derslerine olan ilgisinin azaldığı şeklinde görüş bildirmiştir. *“Okul başarısı düşüyor.”*, *“Okula olan ilgileri okul derslerine olan ilgileri daha çok LGS’ye yöneldikleri için böyle bir durum söz konusu.”* şeklinde bu görüşünü belirtmiştir.

K20 katılımcısı öğrencilerin sadece sınav senesine geldiklerinde çalışmaya başladıklarını, önceki yıllarda gerekli ilgi ve önemi göstermediklerini görüşleri arasında dile getirmekte, son sınıfta konuların birikerek öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendiklerini ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre LGS’nin öğrenci okul başarısına ilişkin bir başka olumsuz etki de öğrencilerin son sınıfta derslere farklı derecede önem vermeleridir. Çünkü sınavda çıkacak olan ders ve kazanımlar okul ve ders ve kazanımlarıyla tam anlamıyla örtüşmemektedir. K22 rumuzlu katılımcı düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: *“Sadece sınavda çıkacak derslere daha önem veriyorlar. Normalde diğer derslere de önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü herkes matematik yapmak, Türkçe yapmak, fen yapmak, din yapmak zorunda değildir. Kimisinin müzik kulağı vardır. Kimisinin resim çizimi iyidir. Kimisinin sporu, kasları daha iyidir. Ama ne yazık ki bunlarla sınırladığımız için çok onları ön plana çıkaramadığımızı düşünüyorum.*

Araştırmada LGS’nin okul başarısına etkisine ilişkin en çok göze çarpan bulgu öğretmenlerin sınavın ders çalışma alışkanlığı kazandırdığını söylemeleridir. Öğrenciler okul sınavlarına günlük çalışırken LGS sınavına hazırlık süreci tüm yıla yayıldığından öğrencilerin okul başarılarını da olumlu etkilediği görüşü ön plandadır. Burada ayrıca sınavın aile ve öğretmenler tarafından da önemseniyor olması öğretmenlerin 8. Sınıfta öğrencilerle daha çok ilgilenmesi, ailelerin ise okul dışı ders, kurs, etüt merkezi gibi ek hazırlık faaliyetlerine öğrencilerini yönlendirmeleri de öğrencilerin ders çalışma süresini artıracığından okul başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Benzer şekilde Mart (2014)’ün öğretmen görüşmeleri ile yaptığı çalışmasının bulguları arasında da merkezi sınavın öğrencilerin derslere ilgisini

artırdığı yer almaktadır. Öğrencilerin 8. Sınıfta ders çalışma yöntemlerini değiştirmeleri tercih edilen yöntemlerin daha iyi öğrenmeyi sağlaması amacının dışında sınav puanı elde edebilecek yolların tercih edildiği soru işaretlerini de doğurmaktadır. Elde edilen bulgular arasında LGS'nin soru çözme alışkanlığı kazandırması da öğrencilerin 8. Sınıfı sınav odaklı geçirdiklerini düşündürmektedir. Bulgular arasında okul derslerine ilginin azalması sonucu sınavın okul başarısını olumsuz yönde etkilediği görüşü de yer almaktadır. Burada sınavın kazanımları ile okul derslerinin kazanımlarının örtüşmediği çıkarımı yapılabilir. Ayrıca LGS'de yer alan kazanımlar okulun öğrenciyi hayata hazırlama amacının tamamını kapsamayacağından okul başarısını tam anlamıyla etkileyemeyecektir.

4.1.8 Öğretim Uygulamaları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda çalışmaya katılan öğretmenlere “*LGS, sınıf içinde yürüttüğünüz eğitim-öğretim uygulamalarını (bu konudaki tercihlerinizi) etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?*” sorusu yöneltilmiş, toplanan veriler sonucu elde edilen bulgular bu bölümde verilmiştir.

Soruya ilişkin olarak tüm öğretmenlerin LGS'nin öğretim uygulamalarını etkilediği konusunda ortak fikirde olduğu bulgusu dikkat çekicidir. K16 katılımcısı görüşme sırasında ana hedefin LGS olduğunu, eğitimi ona göre şekillendirdiklerini belirtirken, K3 katılımcısı “*Normalde 5-6-7. Sınıf öğrencileri ile özellikle ders noktasında yaklaşımımızla LGS öğrencilerine olan yaklaşımımız ders noktasında değişiyor.*” sözleriyle görüşünü ifade etmiştir.

LGS'nin öğretim uygulamaları üzerindeki etkileri, olumlu, olumsuz ve her iki düşüncenin de dışında kalan, sınavın öğretimde kullanılan yöntem ve tekniklerin değişmesine sebep olması, şeklindeki görüşler altında toplanmıştır. Tablo 15, bu görüşlere ilişkin frekansları göstermektedir.

Tablo 14. LGS Sınavının Öğretim Uygulamalarına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

tema	kategori	kod	katılımcı	f
öğretim uygulamalarına	etkileri	tercih edilen yöntem ve tekniklerin değişmesi	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26	25
		olumlu etkiler	K3, K9, K13, K15, K17, K26	6
		olumsuz etkiler	K2, K3, K5, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26	20

Tablo 15’te sınavın öğretim uygulaması üzerindeki etkileri hakkındaki öğretmen görüşlerinden elde edilen frekanslar verilmiştir. Sınavın etkileri elde edilen bulgular doğrultusunda 3 farklı kod altında toplanmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını sınav senesinde öğretim uygulamalarındaki tercih ettikleri yöntemleri değiştirdiklerini ifade ederken, sınavın olumsuz etkilerine ilişkin görüşlerin sayısı, sınavın etkisinin olumlu yönde olduğunu düşünen öğretmen görüşleri sayısından çok daha yüksek bir değer olarak bulunmuştur. Bazı öğretmenler, örneğin K3, K26 gibi, sınavın hem olumlu etkilerine hem de olumsuz etkilerine ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır.

Tercih ettikleri yöntemi değiştirdiğini ifade eden öğretmenler, hedeflere en kısa yoldan gidebilecekleri yöntemi seçtiklerini (K1, K25), dersleri sınava yönelik olarak işlediklerini (K4, K10), araştırma ödevi vermek yerine test ödevleri verdiklerini (K4, K17, K26), proje uygulamalarından uzaklaştığını (K14), ders sırasında öğrencilerin not alma uygulamalarının kaldırıldığını (K14), zor ödev vermektan kaçındıklarını (K14), teknik bilgiler içeren kazanımların verilmediğini (K15), test çözme yöntemlerine ağırlık verildiğini (K22) ifade etmişlerdir. K4 katılımcı öğretmeni görüşleri doğrultusunda sınavın öğretim uygulamalarındaki etkisinin boyutunu şu sözleriyle vurgulamaktadır: “*Tabii ki etkisi var. Ben sene başında çocuklara şunu söyledim. Biz bu sene İngilizce öğrenmeyeceğiz. LGS’ye hazırlanacağız. Yani sistem bizi buna yönlendiriyor.*”

Öğretmenlerin süreçte tercih ettikleri yöntem ve teknikler ile öğretmenlerin ifade ettiği olumlu olumsuz etkiler Tablo 16 ve 17’de detaylandırılmıştır.

Tablo 15. LGS Sürecinde Öğretmenlerin Öğretim Uygulamaları Sırasında Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

yöntem ve teknikler	katılımcılar	f
eve test ödevinin verilmesi	K1, K2, K4, K6, K7, K10, K11, K14, K16, K17, K18, K19, K21, K23, K24, K25, K26	17
anlatım	K3, K17, K19, K20, K23	5
soru cevap	K17, K19, K22	3
test çözümü	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K22, K23, K24, K25, K26	20
dersi çıkmış sorularla ilişkilendirme	K2, K11, K14, K16, K17, K20, K25, K26	8
beyin fırtınası	K17, K22	2
eğitsel oyun	K15	1
dersi somutlaştırma	K17	1
dersi kazanım testleriyle ilişkilendirme	K12	1
okuma saati uygulaması	K15	1

Elde edilen verilerin özeti olan Tablo 16'ya göre 20 öğretmen 8. Sınıf öğrencileri ile işledikleri derslerinde ağırlıklı olarak test çözümüne yöneldiklerini, 17 öğretmen eve verdikleri ödevlerin de test çözmeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir. K2 katılımcısı öğrencilerine 2 kitaptan ödev verdiğini, ödevlerin kontrollerinin yapıldığını, çözülemeyen soruların ayrı ayrı incelendiğini, zaman yetmediğindeyse öğrencilerini tenffüslerde programlı bir şekilde gruplara ayırarak yanına çağırıp çözümlerini anlattığını söylemektedir. K17 katılımcısı ise görüşme sırasında şu ifadelerle yer vererek test çözmenin konunun pekiştirilmesi ve hatırlanabilirliğini artırmada gerekli olduğuna vurgu yapmıştır: *“İllaki test çözüyoruz. Konuyu anlattıktan sonra akıllı tahtadan ya da kendim soru çıkararak konunun daha iyi pekişmesi için test çözüyoruz. Öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi ve anlattığım konuyu unutmaması için test çözüyoruz.”*

Ders işlerken anlatım yöntemini tercih ettiğini söyleyen katılımcılardan K3 düşüncelerini *“Benim dersim biraz bilgiye ve ezbere dayalı olduğu için inkılap tarihi çok da çeşitlendirmeye kalksam zamanım yetişmeyecek. Kazanım olarak çok fazla kazanım olan bir dersim var. Ders sürem çok az dolayısıyla daha çok anlatım yöntemini kullanıyorum.”* cümleleriyle ifade etmiş, bu yöntemi tercih etmesini kazanımların çok fazla olmasına karşılık ders zamanının kısıtlı oluşuna bağlamıştır.

Derslerinde soru-cevap yöntemini tercih ettiklerini belirten 3 katılımcıdan K22 ders sırasında sadece bu tekniği kullandığını belirtmiş, diğer katılımcılar soru cevap tekniğinin yanında beyin fırtınası, anlatım gibi teknikleri de tercih ettiklerini söylemişlerdir.

Dersi çıkmış sorularla ilişkilendirdiğini söyleyen 8 katılımcıdan K11, "Soru gelecek konu ile hiç soru gelmeyecek konu arasında tabii ki seçim yapıyorum. Soru çıkabilecek konunun daha fazla üzerine eğiliyorum." Diyerek düşüncelerini paylaşırken, K17, çıkmış soruları çözmesini "Çünkü formatı bilsinler. En azından hoca bize bu tür soruları çözdürdü desinler." cümleleriyle ifade ederek öğrencilerin LGS başarılarına ilişkin sorumluluk hissettiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin LGS sürecinde tercih ettiği diğer öğretim uygulamaları "beyin fırtınası", "eğitsel oyun", "dersi somutlaştırarak işleme", "dersi kazanım testleriyle ilişkilendirme" ve "okuma saati uygulaması"dır. Öğretmenler bu tercihlerinde LGS sınavının etkisine ilişkin yorumlarda bulunmamışlar, sadece derslerinde okuma saati uygulamasına yer verdiğini söyleyen K8 katılımcısı sınav ile ilişkilendirerek açıklamış, "Ben mesela özellikle okuma saatini 8. Sınıflarda aksatmadan yapmaya çalışıyorum. Biliyorsunuz artık sorular genelde analitik düşünmeye yönelik. Yani çocuklar belki de okuyarak hiç bilmedikleri bir konuda soru çözebileceğini düşünüyorum. Ben evet benim eğitim-öğretim anlayışımı etkiliyor açıkçası ben okuma saatini kolay kolay aksatmam." açıklamasını yapmıştır.

Tablo 16. LGS' nin Öğretim Uygulamalarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

etkiler		katılımcılar	f
olumlu etkiler	öğretim uygulamalarına katılımı artırması	K3, K9, K13, K15, K17, K26	6
olumsuz etkiler	öğretme öğrenme uygulamalarının çeşitliliğini sınırlaması	K3, K5, K6, K7, K8, K11, K12, K13, K18, K19, K21, K22, K23, K24, K25	15
	araştırmaya yönelik isteği azaltması	K19, K23, K26	3
	sınıf içi motivasyonu azaltması	K20	1
	sınıf içi öğrenme öğretme uygulamalarına katılımın azalması	K2, K5, K12, K15, K20, K21, K25	7
	öğrencilerin ev ödevlerini aksatması	K2, K17, K18, K19, K20, K21, K23	7

Tablo 17'de görüldüğü şekilde çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin büyük bir kısmı LGS'nin öğretim-öğrenme uygulamalarının çeşitliliğini sınırlandırdığı yönünde bir etkisi olduğunu düşünmektedir. Bu etki öğretmenler tarafından zamana vurgu yapılarak ifade

edilmiş, kazanımları yetiştirmekle sorumlu öğretmenler endişelerini şu ifadelerle dile getirmişlerdir:

K6: “LGS olmasaydı araştırma ve proje ödevleri, masal-hikaye yazma, gibi onları tercih ederdim çünkü bu sayede biz onların yazılarını görüyoruz, yazım kurallarını öğretiyoruz ama maalesef LGS öğrencilerinde bu olmuyor, yapamıyoruz.”,

K11: “Ders işlerken beyin fırtınası şeklinde ders işlenebilecekken sınav olduğu için hızlı bir şekilde uygulamalar yapamıyoruz. Başlangıç kısmını kısa kesip konuyu verdikten sonra hemen soru çözümüne geçiyorum. Sınav olmasa daha çok konu üzerinde düşünülebilir.”,

K12: “Benim dersim İngilizce. Ben isterim ki çok eğlenceli şekilde ders işleyeyim ama LGS söz konusu olunca test çözmek gerekiyor. Bunları yaptığımda ben ne kadar eğlenceli ders işleyebilirim ki. Oyun oynatamıyorsun güzel etkinlikler yapmak istiyorsun ama buna vakit yok.”,

K13: “Ben şahsen kendim konuyu biraz daha özet geçerek anlatıp soru çözümüne, yani ben fenci olduğum için hani biraz deneyle ama bunu 5. Sınıflarda daha etkili bir şekilde yapabiliyorsun, deney yapıyorsun. Biraz daha somutlaştırmaya çalışıyorsun konuyu. Ama 8. Sınıflarda soru çözerek yetiştirmeye çalışıyorsun çok ciddi anlamda etkiliyor mesela ders içeriğini.”

K19: “Etkiliyor, tabii ki etkiliyor. Çünkü LGS’de sizden belli şeyler isteniyor, belli kazanımlar isteniyor. Bu da az önce söylediğim gibi bu test çözümüne dayalı olduğu için istediğiniz başka tür aktiviteleri yapamıyorsunuz.”

K23: “Başarı için biz sadece yani 8. Sınıfı biz sadece dersane eğitimi veriyoruz. Eğitimin başka hiçbir yönüne odaklanmıyoruz. İşte araştırma yapma, performans görevi, proje ödevi, tartışma ortamı, münazara, ... Bunlarla ilgili hiçbir şey yapmıyoruz.”

K25: “Evet mesela az evvel sınıf etkinlikleri dedim sınıf etkinliklerinde uzayan bir etkinlik yapmak yerine kısa çözümü olan etkinliklere yöneliyoruz. Mesela ben şimdi silindirin hacmini anlatacağım öğrencilere. Getirip de iki farklı silindir kabı kullanmak yerine işte bunun görsel

halini kullanacağım. Daha kısa sürede daha kestirme yoldan anlatacağım ki zamanımız en azından yetişsin daha sonra soru çözelim diye.”

Öğretmenler sınav kazanımlarını yetiştirip, öğrencilerin LGS sınavında karşılarna gelebilecek muhtemel soruları önceden görmelerini sağlayabilmek adına, uygulamalar sırasında kullanacakları yöntem ve teknikleri sınırlamakta, ders sırasında ve ödevlendirmede test çözme uygulamalarına ağırlık vermektedirler. Bu durumun eğitim-öğretimi olumsuz etkilediğini düşünen öğretmenler yine de sistemin gerekliliği olarak davranışlarını devam ettirmektedirler.

LGS'nin öğretim uygulamalarına bir başka olumsuz etkisi öğrencilerin araştırmaya yönelik isteğini azalttığı şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerden K19, bu durumla ilgili olarak *“Bunu istemiyorlar araştırmaya yönelik dediğim gibi işte daha önce de sosyal faaliyetlerden bahsettik yani LGS dışında test çözümü dışındaki diğer şeylere kapalıdır.”* ifadeleriyle bu görüşü özetlemektedir.

LGS'nin sınıf içi motivasyonu etkilediğini ifade eden tek katılımcı olarak K20, *“Bu tabii bütün sınıfın motivasyonunu olumsuz etkiliyor. Bu sefer mesela bir sınıfta 5-6 kişi böyle varsa diğerleri de ödev yapmamaya başlıyor yani kontrolü kaybediyoruz o zaman da. Yani hiçbir şekilde çocukları motive edemiyoruz.”* sözleriyle öğrencilerin bu süreçte öğretim uygulamalarına katılmadıklarını, öğrenciler üzerinde psikolojik etkinin hemen yayıldığını, süreçte öğrencilerin ödev yapmakta isteksiz olduklarını gözlemlediğini paylaşmaktadır.

Öğrencilerin sınıf içi uygulamalara katılımlarının azalması noktasında K20 katılımcısının görüşlerine ek olarak sınıfta eğlenceli etkinliklere yer vermek isteyen K2 katılımcı eğitimci, yapılan etkinliğin sınavla ilgisi olmaması gerekçesiyle öğrenciler tarafından sorgulandığını ifade etmektedir. K25 rumuzlu öğretmen ise matematik dersinde kuralların nereden geldiğini anlatırken öğrencilerin umursamaz davrandığını, sadece soruyu çözebilmeye odaklandıklarından etkinlikleri sınırlandırdığını belirtmektedir. Yine LGS sınavının öğrencilerin derse katılımları anlamında olumsuz etki ettiğini düşünmekte olan K21 görüşlerini *“Ama 7. Sınıf öğrencisi ile matematikte açıkçası şöyle bir tutum oluşuyor. Yeni nesil sorular geldiği için çocuklar biraz daha uzaklaşıyorlar açıkçası 8. Sınıfa geldiklerinde. 7. Sınıf öğrencileri ile daha aktif ders işlerken 8. Sınıfa geldiğimizde bazı öğrencileri kaybedebiliyoruz işte yeni nesil sorular o yüzden yapamıyorum algısı oluyor ve çocuklar*

kendilerini geriye çekebiliyorlar.” şeklinde ifade ederek sınavda çıkan yeni nesil soruların öğrencileri matematik dersinden uzaklaştırdığını gözlemlediğini belirtmektedir.

Öğrencilerin ev ödevlerini aksatmasında LGS sınavının etkisi olduğunu düşünen öğretmenlerden K17 görüşünü *“Öğrenci not için bir şeyler yapmaya çalışıyor ama onun dışında herhangi bir ödev verildiğinde öğrenci pek bununla ilgilenmiyor. Özellikle son sınıf öğrencileri ödev ve etkinliklerle çok fazla ilgilenmiyor.”* sözleriyle desteklerken, öğretmenlerden bazıları öğrencilerin ödevlerini ihmal etmesini dersane ve etütlere ayrılan zamanın öğrencilerin ödevleriyle ilgilenememesine sebep olduğunu öne sürmektedir (K18, K19, K20, K21). Bu ortak görüşü savunan katılımcılardan K21 *“Proje hazırlamada ya da bir araştırma ödevi verdiğimizde şöyle bir durum oluyor, dershaneye giden öğrencilerin bazılarında bir mazeret oluyor işte benim vaktim yok dershaneye gidiyorum.”* diyerek dershaneleri kimi öğrencilerin ödev yapmamalarında bahane olarak gösterdiklerini vurgulamaktadır.

Bulgulara göre öğretmenler 8. sınıf öğrencilerinde kullandıkları yöntem ve teknikleri değiştirmekte, dersleri sınav odaklı işlemektedirler. Araştırma bu noktada Kahraman (2014) ve Yılmaz (2017)'nin çalışmalarıyla benzer bulgular içermektedir. Barksdale ve Thomas (2000)'in yapmış oldukları çalışmanın bulguları arasında da öğretmenlerin hedef becerileri kazandırmanın dışında öğrencileri sınava girme becerilerini öğretmeye haftalarını harcadıkları ve öğretmenlerin yüzde 75'inin kendilerine sorulmadığı halde sınıf içi uygulamalarını testlere yönelik olarak şekillendirdikleri bulguları yer almaktadır.

Öğretmenlerin dersi öğretmekten ziyade sınav kazandırma amacıyla hareket etmeleri etkili ve kalıcı öğrenmeyi sekteye uğratabilir. Berberoğlu (2009) da, öğrencilerin akademik başarısını etkileyebilecek farklı duyuşsal ve eğitim özelliklerinin ölçüldüğü anketlerle, öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha çok ezbere yöneldiklerini ortaya koymuştur. Gültekin ve Demirtaşlı (2012) de öğretmenlerin sınıfta test çözmeyi bir öğretim tekniği gibi kullanma ve evlere test ödevi verilmesi davranışını bu durumun bir sonucu olarak görmektedir. School of Child Care Search Service (2013) tarafından hazırlanan raporda çoktan seçmeli hazırlanan yüksek riskli sınavların öğretmenleri yalnızca “test için öğretmeye” yönelttiği bilgisi paylaşılmıştır. Ayrıca sınava yönelik kazanımları bir an önce tamamlayıp sınavda çıkması muhtemel soruları derste bolca çözmeye çalışan öğretmenlerin sürekli bir koşturmaca içerisinde olmaları öğrencilerin diğer beceri ve yeteneklerini fark etmelerinin önünde engel

oluşturabilir. Öğretmenlerin belirli bir sistem içerisinde tek düze şekilde ders işlemek durumunda kalmaları zamanla motivasyonlarını düşürebilir, mesleki anlamda kendilerini yetiştirme ve geliştirmeye yönelik heveslerini kırabilir, ayrıca sınıf içi öğretim sürecinin yürütücüsü olan öğretmenler kendilerini sınırlandırılmış ve baskı altında hissedebilirler. Çetin ve Ünsal (2019)'un çalışması bu görüşü desteklemektedir. Araştırmalarında merkezi sınava hazırlık sürecinin öğretmenleri yaratıcılıktan uzaklaştırdığı, robotlaştırdığı, yorucu ve yıpratıcı bir dönem içerisine girdikleri sonuçlarına ulaşmışlardır.

4.1.8 Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

“LGS sınıf içi ve sınıf dışı ölçme değerlendirme yöntem/teknik (çoktan seçmeli veya açık uçlu, test maddesi, performans görevi, portfolyo vb.) tercihinizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?” sorusuna ilişkin katılımcı öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular bu başlık altında incelenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını sınavın ölçme değerlendirme uygulamalarını etkilediği yönünde görüş bildirmiştir. Ancak bu öğretmenlerden rehberlik öğretmeni olan K5 soruya “Yani bizde ölçme değerlendirme yok ama takip var. LGS’de daha çok takip ediyoruz. Neler yapılmış, deneme sınav sonuçları neler olmuş onlara bakıyoruz.” yanıtını vermiştir. Bu cevap öğretmenin LGS’nin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına etkisinin olduğu şeklinde kabul edilmiştir. Ölçme değerlendirme uygulamalarında LGS’nin etkisinin olmadığını düşünen öğretmen bulunmamasına karşılık 1 öğretmen (K12) görüş bildirmemiş, 1 öğretmenin cevabı ise soruyla ilgili olmadığından dikkate alınmamıştır.

Tablo 17. LGS Sınavının Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

tema	kategori	kod	alt kod	katılımcı	f	
sınıf içi ve dışı ölçme değerlendirme uygulamaları	etkileri	yöntem ve teknik seçimini yönelik belirleme	ve teknik LGS’ye olarak	soruları LGS’ye benzer şekilde hazırlama	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K10, K11, K16, K17, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K26	17
			deneme sınav sonuçlarına göre not		K16	1

		verme	
öğretmenlerin hoşgörü ve imtiyazını artırması		K9, K11, K14, K15, K19, K20, K26	7
öğrencilerin sınıf içi değerlendirmelerine önem vermemesi		K20, K25	2

Tablo 18’de LGS’nin ölçme değerlendirme tekniklerine etkilerine ilişkin, öğretmenlerin görüşlerinden oluşan kodlar yer almaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı, sınav senesi ölçme ve değerlendirme tekniklerinde LGS sınavına uygun yöntem ve teknikleri tercih ettiklerini belirtmiştir. K6 katılımcısı, alışık olduğu ölçme ve değerlendirme uygulamalarının dışına çıkmasını “*Türkçe öğretmeni olduğumuz için muhakkak bunların yazım hatalarını görebilme için açık uçlu sorular sormaya çalışıyoruz. En azından bir iki sınavda, ki nasıl yazıyor, yazısı nasıl, kurallara dikkat ediyor mu? Fakat LGS öğrencilerinde yapmıyoruz daha çok sınava hazırlandıkları için hep test, çoktan seçmeli sormaya çalışıyoruz.*” ifadeleriyle açıklamıştır. Diğer katılımcıların birçoğu da okul sınavlarında diğer senelerden farklı olarak çoktan seçmeli soruları ön planda tuttıklarını paylaşmıştır. Buna K8 katılımcısının “*Çocuklar LGS odaklı oldukları için çoktan seçmeli sınavlar yapıyorum. Hatta yazılı sınavlarının çıkmış LGS sorularının benzerleri ile yapıyorum. Çocuklara optik kod verdim ve optikten okudum yazılılarını ki sınav adaptasyonu sağlansın diye.*” açıklaması örnek verilebilir. K2 katılımcısı ise LGS’ye yönelik olarak ölçme değerlendirme uygulamalarında yorum sorularına yer verdiğini şu sözlerle ifade etmiştir. “*Bir de yorum güçlerini ölçmek istediğim için bir tane de klasik soru ekliyorum. Sadece bilgi değil de orada biraz da yorumlama yapmasını istiyorum. Öyle bir soru koyuyorum.*”

K16 rumuzlu öğretmen ise not vermeye ilişkin olarak “*Hatta şöyle diyelim biz genellikle çocukları biraz daha olumlu yönde motive etmek için onlara dönemsel olarak denemeler düzenliyoruz. Mesela ben kendi dersim için söylüyorum. Din kültürü dersinde denemelerde onda on yapan öğrencinin bir sözlüsüne 100 veriyorum. Bu davranışla çocukların LGS’de full çekmesini amaçlıyorum.*” ifadelerini kullanmış, ölçme değerlendirme aracı olarak LGS denemelerini tercih ettiğini belirtmiştir.

LGS’nin öğretmenlerin öğrencilere karşı hoşgörü ve imtiyazının artırdığını düşünen 7 eğitimciden biri olan K11 katılımcısı, görüşünü “*Öğrencilerden sayfalarca doküman istemiyorum. Bana öğrendiğini gösteren küçücük bir şey gösterse benim için yeterli oluyor.*”

Bunu verirken ben de çekiniyorum. Belki burada harcayacağı zamanda bir tane fazla soru çözebilir diye projeler veriyorum.” şeklinde paylaşmıştır. Aynı şekilde bazı eğitimciler, sınav senesinde öğrencilerin okuldaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine karşı ilgilerinin azaldığını öne sürmektedir. K20 katılımcısı “*Çocuklar genelde okul yazılılarını fazlalık gibi görüyorlar sanki yapmış olmak için yapılıyor gibi bir şey.*” yorumuyla öğrencilerin de öğretmenler gibi LGS odaklı olduğuna dikkat çekmiştir.

Elde edilen bulgular bir bütün olarak incelendiğinde öğretmenler arasında ölçme değerlendirme uygulamalarının LGS sınavı tarafından doğrudan etkilendiğine dair fikir ortaklığı bulunduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim-öğretim sisteminden beklentileri 8. sınıfa gelindiğinde akademik ve sınav odaklı bir hal aldığından, eğitimciler bu beklentilere cevap verebilmek için sınıf içi ölçme değerlendirme yöntemlerinde değişikliğe giderek okul yazılılarında LGS’yi taklit eden sorular hazırlamakta ve bu şekilde öğrencilerini akademik ve psikolojik olarak sınav sistemine alıştırmaya çalışmaktadırlar. Bu durum 8. sınıf öğrencilerinin hayatlarında girecekleri ilk merkezi sınav olan LGS’yi önceden tanımalarını sağlayabilse de daha önceki senelerdeki okul yazılılarında gördükleri doğru-yanlış, boşluk doldurma, açık uçlu sorular ve buna benzer farklı ölçme değerlendirme formlarıyla karşılaşmamalarına yol açmaktadır. Bu şekilde sürekli çoktan seçmeli test soruları çözmeleri bilgi becerilerden ziyade soru çözme tekniklerini öğrenmeye odaklanmaya sebep olabilir. Ayrıca üst düzey becerilerin yoklanması sağlanamayabilir.

4.2. Genel Görüş ve Önerileri

Öğretmenlerin LGS’ye ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla katılımcı öğretmenlere “*LGS sürecinde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Örnek vererek açıklayınız?*” ve “*Deneyimlerinizi dikkate aldığınızda, liselere geçiş sistemi nasıl yapılandırılırsa daha uygun olur?*” soruları yöneltilmiş olup, veriler doğrultusunda elde edilen bulgular bu başlık altında verilmiştir.

Tablo 18. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri

tema	kategori
genel görüşler	öğretmen psikolojik özellikleri
	olumsuz görüşler
	olumlu görüşler
	beklenti ve öneriler

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin LGS'ye yönelik genel görüşlerinin 4 kategori altında toplandığı görülmektedir. Her kategori başlıklar şeklinde ayrı ayrı incelenmiştir:

4.2.1. Öğretmen psikolojik özellikleri

Tablo 19. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Öğretmen Psikolojik Özellikleri

tema	kategori	kod	katılımcı	f
genel görüşler	öğretmen psikolojik özellikleri	çaresizlik	K5, K21	2
		stres	K7, K25	2
		yorgunluk	K11, K14	2
		vicdani sorumluluk hissetme	K1, K2, K6, K7, K8, K11, K17	7
		kaygı	K8, K26	2
		baskı hissetme	K13, K18, K22, K23, K25, K26	6
		tükenmişlik	K10, K17	2
		öğrenciyle empati kurma	K21	1

Tablo 20'ye göre katılımcı eğitimciler tarafından en çok bahsedilen psikolojik özellik vicdani sorumluluk hissetmeleridir. K8 rumuzlu katılımcı *“Anlatmadığım yerden çocuk soru kaçırsa bu da benim için vicdan meselesi.”* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiş, matematik öğretmeni K11 ise *“Benim netlerim çok düşük onu ben kendi kendime dert ediyorum. Ortada bir başarısızlık varsa ben de öğretmenleriyim sonuçta. Bir şey söylenmese de onun yükü bende var.”* diyerek öğrencilerin LGS sınavındaki başarısızlıklarından kendini sorumlu tuttuğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerden elde edilen görüşlere göre vicdani sorumluluktan sonra baskı duygusu yaşamaları en çok sözü edilen diğer psikolojik özelliklerdendir. K23 ve K25 katılımcıları baskı duygusunun kendilerinden beklenen başarıdan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. K23, *“Aslında sürekli yani üstten alta doğru bir beklenti içerisinde olduğu için en alttaki en çok*

stresi yaşıyan kişi oluyor bu durumda öğrenci en çok stresi yaşıyor, sonra öğretmen, sonra idareciler, sonra milli eğitim müdürlükleri. Bu silsile halinde gidiyor böyle en alttaki eziliyor dolayısıyla.” sözleriyle görüşünü dile getirmiştir. K22 ve K23 katılımcıları ise baskının kaynağını kazanımları yetiştirememeye korkusu ile açıklamaktadırlar. K22 görüşmesinde sağlık sorunları nedeniyle rapor aldığı konulardan geri kalmanın üzerinde baskı yarattığını, konuları bir an önce bitirip soru çözümüne geçebilmek için verdiği uğraşın kendisinde bu hissi oluşturduğunu ifade etmektedir.

Bunlar dışında K21 ve K5 çaresizlik hissettiklerini söylemektedirler. K5 düşüncelerini *“Ben aslında kendimi çaresiz hissediyorum. Çocuklar üzerinde büyük baskı var. Çok ders çalışmaları lazım ve onların üzerinde baskıyı ve LGS’yi kaldıracak gücüm yok. Onun yerine alternatif ne olabilir bilemiyorum ama LGS’nin negatif etkileri öğrenciden öğretmene, valisine kadar yansıyor benim gördüğüm. Herkes bir LGS sınavı, bir etiket alma, bir başarı elde etme, onun reklamını yapma peşinde ve burada çocuklar harcanıp gidiyor arada. Yani okul başarılı olacak diye çocuğa baskı yapılıyor. İl başarılı olacak diye bütün öğretmenlere baskı yapılıyor. Ben bunu değiştirememekten dolayı çok çaresiz hissediyorum. Öğrencilere nasıl en iyi yardımı sağlayabilirim diye kafa yoruyorum. Bundan en az zarar göreceğ şekilde bu süreci atlatabilirim diye çabaladığım, düşündüğüm ve davrandığım oluyor.”* şeklinde dile getirirken öğrencilerinin hissettiği baskıyı ortadan kaldıramamanın kendisinde çaresizlik duygusu yarattığını ifade etmektedir. K7 katılımcısı ise mesleğinin ilk senesinde 8. Sınıflara ders veriyor olmanın kendisinde stres yarattığını belirtmekte, benzer duyguyu yaşadığından bahseden K25 ise bu duygunun sebebini öğrencilerin psikolojilerinden etkilendiği gerekçesine bağlamaktadır.

Öğretmenlerin süreçte yaşadığı kaygı duygusuna ilişkin görüşler K8 ve K26 katılımcılarından elde edilmiş olup, K26 branşının matematik olması sebebiyle beklentinin yüksek olmasını bu duygunun sebebi olarak görmekte, K8 ise *“Çocuklara 40 dakikada ne kadar soru çözdürebilirim endişesi hakim. Bir kağıda ne kadar soru sığdırabilirim, çocuk ne kadar fazla soru çözer şeklinde endişelerimiz oluyor. Acaba benim anlatmadığım yerden soru gelecek mi kaygısını taşıyorum.”* diyerek süreçte yaşadığı kaygıyı ifade etmektedir.

LGS sürecinde tükenmişlik duygusu yaşadığını söyleyen K17 katılımcısı dersi defalarca tekrar ettiğini, buna rağmen öğrencilerin sorulara cevap verememelerinin kendini yıpratıldığından söz etmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde sözü edilen son psikolojik özellik ise öğrenciyle empati kurma olarak kodlanmıştır. K21 bu görüşüne ilişkin sözlerinde “*Sanki sınava ben girecektim gibi hissediyorum. Sınava şu kadar gün kaldı diye sayıyorum. Bunun değerlendirmesini siz yapın benim annem bile şu sınav bitse de kurtulsak durumuna getiriyor. Çünkü okul dışında da WhatsApp’tan mesela sürekli soru çözüyoruz çocuklara. Bu imkanı sunuyoruz tabii ki. Onlarla sürekli iletişim halinde oluyoruz. Hani o sınava kadar yani ben de sanki sınava girecektim gibi oluyorum. Bitince de rahatlıyorum.*” ifadelerine yer vererek sınava girecek olan öğrencileriyle aynı hisleri paylaştığını dile getirmektedir.

Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler LGS sürecinde yorgunluk, tükenmişlik, baskı, stres gibi duygular yaşamakta, öğrencilerin başarılarını kendi başarıları olarak görmekte ve öğrencilerinin başarısız olmalarına karşı vicdani sorumluluk hissetmektedirler. Buyruk (2014) yaptığı araştırmada öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları puanların öğretmenlerin performanslarının belirlenmesinde bir başarı göstergesi olduğu ve velilerin okul tercihlerinde de bu performansların etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen görüşler doğrultusunda öğretmenlerin tutum davranış ve tercihlerinin sınav odaklı olması beklenebilir. Nitekim çalışma bulgularında da sınıf içi uygulamalarda, öğretmenlerin diğer paydaşlarla iletişimlerinde, ölçme değerlendirme uygulama tercihlerinde LGS’nin etkileri görülmektedir. Öğretmenler süreçte yorulduklarını ve zaman zaman çaresizlik içine düştüklerini ifade etmektedirler. Bu duyguların okul idarecilerinin ve velilerin beklentileri sonucu öğretmenlerde oluşan baskıdan kaynaklı olduğu çıkarımı yapılabilir. Nitekim Yapıcı (2016) tarafından yapılan çalışmada TEOG merkezi sınavından sonra öğretmenlerde veli ve öğrenci baskısı olduğu Atila ve Özeken (2015)’in çalışmasında ise öğretmenler üzerinde veli baskısının arttığı bulgular arasındadır.

4.2.2. Olumsuz Görüşler

Tablo 20. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Olumsuz Görüşler

genel görüşler	olumsuz görüşler	okul derslerine verilen önemin azalması	K6	1
		veliler ve öğrencilerin eksik bilgilendirilmesi	K6	1
		tüm paydaşların yarışdırılması	K5	1
		tüm öğrencilerin sınava tabi tutulması	K9	1
		fırsat eşitliğine aykırı olması	K8	1
		sınava girmeyecek olan öğrencilerin okul	K22	1

derslerini ihmal etmesi		
sisteme yönelik altyapının hazır olmaması	K2, K6, K20, K24	4
merkezi sınav yapısı	K1, K2, K12, K13, K15, K17, K20, K21, K22, K24	10
öğretmen çalışma temposunu artırması	K22, K23	2

Öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda LGS sınavına ilişkin olumsuz görüşler bu başlık altında incelenmiştir. Tablo 21’de de görüldüğü gibi K6 katılımcısı okul derslerine verilen önemin azalması hakkında görüş bildirmiş, sistemin sadece sınav odaklı olmasından kaynaklı olarak okul derslerinin geçiştirildiğini, sınavdan sonra okulda ders olsa bile öğrencilerinin amaçlarını kaybettiklerini ve katılım göstermediklerini ifade etmiştir. Ayrıca LGS sisteminden velilerin ve öğrencilerin haberlerinin olmadığını “*Yani bazı öğrenciler şu an sınava girmeden adrese dayalı olarak gidebiliyor ama velilerimiz ve bazı öğrencilerimiz de yeterli bilgiye ulaşmadığı için zannediyor ki LGS’ye muhakkak girmesi lazım. Hepsi LGS’ye hazırlanıyor. Bizim amacımız bu değildi. Yani normalde kaygıyı azaltmak, sınav stresinden uzak tutmaktır. Şu an hepsinde o düşünce var. Sınava girmemiz lazım gibi bu konuda eksik bilgilendirme var.*” sözleriyle aktarmıştır.

K5 katılımcısı tüm paydaşların yarıştırdığı görüşündedir. Katılımcıya göre okullar başarılarının reklamlarını yapmak için öğrencilere baskı kurmakta, iller ise başarılarını göstermek için öğretmenleri zorlamaktadırlar.

K9 “Eski düzen daha iyiydi. Sadece yapabilecek öğrenciler sınava giriyordu. Şimdi herkes sınava giriyor. Bizim zamanımızda sınav yerine başka bir şeye yöneliyorduk. Şimdi tüm öğrenciler sınav stresine girmiş durumda.” şeklinde ifade ettiği cümlelerinde bütün öğrencilerin sınava girmesini doğru bulmadığını belirtmektedir. K5 katılımcısının düşüncelerinden yola çıkarak sistem içerisinde öğrencilerin farklı alanlara yönelmesinin desteklenmesi gerektiği görüşü çıkarılabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden kaydedilen bir başka veri ise sistemin fırsat eşitliğine aykırı olmasıdır. K8 katılımcısı “kalifiye” sözcüğüyle ifade ettiği kolejlerdeki öğrenciler ile devlet okullarındaki öğrencilerin aynı sınava girmesini fırsat eşitliğine aykırı olarak değerlendirmektedir.

Sisteme yönelik bir diğer olumsuz görüş sınav hedefi olmayan öğrencilerin okuldaki dersleri de ihmal ediyor olmasıdır. K22 katılımcısı Spor Lisesi'ne gitmek isteyen öğrencilerinin nasıl olsa sınava girmeyeceğim düşüncesiyle okulu geri plana ittiğini aktarmıştır.

Öğretmenler tarafından en çok sözü edilen konulardan biri sisteme yönelik altyapının hazır olmamasıdır. Bu başlık altında toplanan düşünceler herhangi bir ön hazırlık yapılmadan beceri temelli sorulara geçilmesi (K2, K6, K24) ve soruların zorluk seviyesinin artırılması (K20) şeklindedir. Buradan hareketle öğretmenler öncelikle öğrencilerin ve öğretimin uygulanacak sınava hazırlanması gerektiğini düşünmektedir yorumu yapılabilir. Ayrıca K24'e göre öğrenciler senelerce düşünmekten uzak bırakılmakta ve bilgiyi üretemeyecek duruma gelmektedirler. Soru yapılarının öğrencilere uygun olup olmadığının tespit edilmesi hususunu dile getiren K24, öğrencilerin öncelikle duruma hazırlanması gerektiğini ifade ederek düşünceyi destekler bir yorumda bulunmaktadır.

Tablo 21'da görüldüğü üzere LGS'ye yönelik olarak merkezi sınav yapısı öğretmenler tarafından en çok eleştirilen konu olmuştur. Sınavın yapısına ilişkin yorumlar alt başlıklar halinde incelenerek Tablo 22'de detaylı olarak verilmiştir.

Tablo 21. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Olumsuz Görüşler / Merkezi Sınavın Yapısı

merkezi sınavın yapısına ilişkin olumsuz görüşler	Katılımcılar	f
sayısal derslerin ayırt ediciliğinin yüksek oluşu	K1, K17	2
matematik sorularının zorluğu	K13	1
çok fazla sayıda yorum sorusuna yer verilmesi	K15	1
soru kalıplarının uzun olması	K2, K12	2
akıl yürütme becerilerinin gerilemesine sebep olması	K24	1
sadece belirli başarı düzeyindeki öğrenciler için anlamlı olması	K20, K21, K22	3

Tablo 22 incelendiğinde, sayısal derslerin ayırt ediciliğinin yüksek oluşuna ilişkin olarak 2 öğretmenin açıklamada bulunduğu görülmektedir. K1 “*Şu an sadece matematik eleyici. Matematiği yapan sınavı yapmış oluyor. Sayısal zekası olmayan öğrenci iyi bir okula gidemiyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Matematik sorularının zor olmasını eleştiren K13 ise

görüşmesi sırasında “*Yani matematik adına konuşayım ben. Matematik çok zorluyor hocam çok ciddi zorluyor. Ben her zaman matematiğin seçici olduğunu düşünüyorum. Matematiği biraz daha geri plana atıp Türkçe ve Feni biraz daha ön plana koyabilirler.*” sözlerine yer vermiştir. K15, sınavda yer alan yorum sorularının çok fazla olmasından rahatsız olduğunu belirtmiş olup örnek olarak Din Kültürü dersinde yorum sorularının yer aldığını, bunu mantıklı bulmadığını ifade etmiştir. LGS’ye ilişkin olumsuz görüşlerden bir diğeri olan soru kalıplarının uzun olmasını ise K2 katılımcısı “*Sınavın içeriği şöyle şimdi beceri temelli sorularla çok karşı karşıya kalıyoruz. Öğrencilerimiz süremiz yetmiyor çok uzun oluyor sorular diye. Bundan sıkıntı yaşıyorlar zaten bizim Türkiye olarak da genel sorunumuz okuma alışkanlığının olmaması. Okuma alışkanlığı olmadığı için de öğrencilerde okuduğunu anlama olmadığı için, okuyor tekrar başa dönüyor bu sefer ne oluyor az soru çözüyor netleri düşüyor. Soruların uzun olmasından şikayetçiler.*” sözleriyle dile getirmiştir. K24 ise öğrencilerin düşünemediklerini, düşünmekten uzak kaldıklarını belirtmiş, buna sınav sisteminin sebep olduğunu öne sürmüştür. Sınavın sadece belirli başarı düzeyindeki öğrenciler için anlamlı olduğunu düşünen 3 öğretmenden K20 ise “*Merkezi sınavın yapısı gerçeküstü. Bizim öğrencilerimizin seviyesinin üstünde yani baktığımız zaman. Kafası çalışan öğrenci zaten zeki öğrenci diyeyim beceri temelli soruları yapma kapasitesine sahip. Ama diğer öğrenciyi o seviyeye yükseltmek çok zor. Yani seviyesinin çok üstünde kalıyor. Çocuk da zamanla ne yapıyor diyor ben bunu yapamıyorum zaten edemiyorum beceremiyorum diyor uzaklaşıyor. Yani biz mesela bunu çok yaşadık bu sene.*” ifadelerini kullanmıştır.

Öğretmen görüşmelerinden elde edilen LGS’nin olumsuz etkilerinden sonuncusu ise öğretmen çalışma temposunun artması olarak elde edilmiştir. K22 “*Yorucu bazen kendimi at gibi hissediyorum çocuklara yetişmek için. Çünkü buranın dışında da bir hayatımız var. Öyle olunca başka yerlerden kaynaklar tarıyoruz neler çıkmış neler hangi sorular daha çok gelmiş örnek sorular bakıyoruz. Buraya geldiğimizde genelde ders bittikten sonra soruları olan öğrencilerin sorularını çözüyoruz.*” Diyerek sürecin öğretmenler açısından yorucu olduğunu belirtmiştir.

Bulgulara göre öğretmenler sistemin alt yapısı henüz oluşmadan uygulamaya geçilmesini olumsuz olarak görmektedirler. Eğitimde yapılan değişikliklerin etkilerinin hemen sonuç vermemesi, belirli sürece ihtiyaç olması getirilecek yeniliklerin tespiti açısından zorluk oluşturabilir. Bu noktada planlamaya verilen önemin artması gerektiği düşünülebilir. Ayrıca Şad ve Şahiner’e (2016) göre sistemde sık sık değişiklikler yapılması, getirilen

uygulamaların bilimsel açıdan yeterince incelenememesine sebep olmaktadır. Öğretmenler sayısal derslerin ayırt ediciliğinin daha yüksek oluşunu olumsuz olarak görmektedirler. Bu durum diğer derslerin geri plana atılmasına sebep olabilir. Bir başka bakış açısıyla her öğrenci sayısal alanda yetenekli olmayabilir ve sözel yönü kuvvetli öğrencilerde başarısızlığa uğradıkları düşüncesine kapılmalarına sebep olabilir. Bu durum eğitimde fırsat eşitliğine de aykırı olarak görülebilir. Merkezi sınavın yapısına ilişkin görüşler dikkate alındığında sınavın sadece belirli başarı düzeyindeki öğrenciler için anlamlı olması bulgusu dikkat çekicidir. Bu noktada sınavın sadece belirli öğrencilere yönelik olması durumu ile tüm öğrencilere uygulanıyor olması birbiriyle çelişmektedir. Çünkü sınavın tüm öğrencilere uygulanması velilerin ve öğrencilerin başarı beklentilerini artırabilir. Sonucunda az sayıda öğrencinin nitelikli okullara yerleşmesi çoğunluk üzerinde hayal kırıklığı oluşturabilir.

4.2.3. Olumlu Görüşler

Tablo 22. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Olumlu Görüşler

genel görüşler	olumlu görüşler	okul başarı puanı ve LGS puanına göre yerleşme fırsatının olması	K16	1
		beceri temelli soru yapılarının daha iyi olması	K7, K18, K19, K23	4

Öğretmenlerin sınava ilişkin olumlu görüşleri iki farklı kod oluşturmaktadır. Öğretmenlerden biri (K16), LGS puanının yanında okul başarı puanlarının da etkili olmasını olumlu olarak değerlendirirken, ikinci görüş ise soru yapıları hakkındadır. Beceri temelli soru yapılarının daha iyi olduğunu düşünen öğretmenlerden (K7, K18, K19, K23) K23 rumuzlu katılımcı, “Ezberci sistemden çıkıp bu yeni nesil sorulara geçmek tabii ki sınav açısından değerlendirsek daha iyi. Çocuğun bilgiyi ezberleyip ezber bilgi ile diğerlerinin önüne geçmesindense bu şekilde bütün yorum gücünü işte okuma hızını, anlama becerisini dikkate alarak çünkü bu sorular bütün bu becerilerin üst düzeyde olmasını gerektiriyor. Bütün bunları ölçtüğü için yeni nesil sorular tabii ki daha iyi.” yeni soru yapılarının ezber bilgi yerine yorumlama becerisi gerektirmesini olumlu olarak değerlendirmektedir. Argon ve Soysal (2012), yapmış oldukları çalışmasının önerileri arasında ezber bilgiler ölçen sorular yerine üst düzey düşünme becerileri ölçen sorular getirilmesi yer almaktadır. Önceki sistemlerden olan SBS’ye yönelik yapılan bu araştırmadan sonra güncellenen sistemin daha olumlu görüldüğü çıkarımı yapılabilir.

4.2.4. Beklenti ve Öneriler

Tablo 23. Öğretmenlerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri / Beklenti ve Öneriler

tema	Kategori	kod	katılımcı	f
genel görüşler ve öneriler	beklenti ve öneriler	sınavın teknik özellikleri	K2, K3, K9, K12, K13, K17, K19, K21, K25	9
		sınavın içeriği	K7, K12, K16	3
		puanlama	K5	1
		sınavın nasıl uygulanacağı	K1, K2, K4, K7, K8, K11, K12, K15, K18, K19, K20, K22, K23, K24, K26	15
		sınavın olmaması	K3, K5, K8, K14, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25	11

Çalışmaya katılan öğretmenlerin sisteme ilişkin beklenti ve önerilerinin yer aldığı ifadeler bu başlık altında toplanmıştır. Beklenti ve önerilere ilişkin frekanslar incelendiğinde en çok yorum alan husus 15 öğretmen tarafından ifade edilen sınavın nasıl uygulanacağı olmuştur. Sınavın uygulanmasına yönelik önerileri içeren öğretmen ifadelerine örnekler şu şekildedir:

Okul türüne göre çeşitli sınav uygulamaları yapılması ile ilgili olarak K4: “Okul türlerine göre çeşitli sınavlar olabilir diye düşünüyorum. Çünkü fen liseleri sayısal ağırlıklı, sosyal bilimler sözel ağırlıklı ama 2 liseye de matematiği iyi bilen öğrenciler gidebiliyor. Matematik ve fen ön planda yani ağırlıklar değiştirilebilir. Çünkü herkesin zihni kabiliyetleri farklı olabilir kimisinin matematik zekası kimisinin sözel zekası iyi olabiliyor. Çocukları ne kadar küçük yaşta iyi oldukları alana yönlendirebilirsek daha iyi olacağını düşünüyorum.”

Sınavın merkezi olması ile ilgili olarak K7: “Merkezi olduğu zaman tarafsızlığı daha kolay sağlıyorsunuz. Alternatif olursa bunu nasıl sağlayacaksınız. Bu da çok önemli belki LGS için

en önemli şart. Ben yerel özelliklere göre de dikkate alınsın isterim. Ama tarafsızlığının sağlanması lazım. O güvenilirlik sağlanırsa sıkıntı yok.”

Belirli öğrencilerin sınava tabi tutulması ile ilgili olarak K1: *“Sınav yapılacaksa her öğrenciye sınava tabi tutulmaması gerekiyor bence. Gerçekten iyi öğrencilere bu sınavını yapılması gerekiyor. 6 sınıftan başlayarak çocukların ilgi alanına göre yönlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Böylece çıracılık problemi de ortadan kalkmış olacak.”*

Sınavların çok aşamalı olması ile ilgili olarak K11: *“Bence aşamalı sınav olmalı. Nasıl ki üniversite sınavında çift aşamalı sınav varsa LGS de de çift aşamalı sınav olabilir. Çocuk önce kazanımlarından bir sınava girmeli daha sonra yerleştirme amaçlı ikinci bir sınava girmeli.”*

Ayrıca sınavların çok aşamalı yapılması önerisine ilişkin olarak gerekçeler öğrencilerin sınav anında sorunlarla karşılaşmaları durumunda sonucun tek bir sınava bağlı olmaması (K19, K22), farklı zamanlarda sınav uygulamalarının öğrencilerin çalışma süresinin zamana yayılması konusunda katkıda bulunması (K23, K24), sınav stresini azaltması (K2, K18, K20), öğrencilerin sınav tecrübesi edinmesi (K26) olarak gösterilmiştir.

Öğretmenlerin LGS’ye ilişkin beklenti ve önerileri incelendiğinde en çok sözü edilen önerilerden ikincisi ise sınavın olmamasıdır. Çünkü görüşte bulunan öğretmenler sınavın öğrencileri okuldan soğuttuğunu (K14) ve sınavın gerçek hayata yönelik olmadığını (K19) düşünmektedirler. Sınavın kaldırılmasını isteyen öğretmenlerden gelen alternatif uygulama önerileri ise öğrencileri okul not ortalamasına göre yerleştirme (K5, K14), öğrencileri ilgi ve yeteneğine göre yerleştirme (K3, K8, K23, K24, K25), öğrencileri öğretmen gözlem ve değerlendirmelerine göre yerleştirme (K3, K23) ve öğrencilere projeler verilerek çalışma sonucu puanlamaya göre yerleştirme (K20, K22) şeklindedir. Önerilere ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

K5: *“Öğrencilerin 3 yıllık 4 yıllık not ortalamaları dikkate alınabilir. Öğretmenlerin fazla şişirme not vermelerini denetleyecek bir sistem kurulabilir. Yani şu okul çocuğa yüksek not veriyor, bu okul düşük not veriyor o yüzden merkezi sınav yapalım diye düşünmektense bu okul neden düşük not veriyor, bu okul neden yüksek not veriyor diye onunla uğraşılması gerekir. Öğrencilerle uğraşmak yerine sistemi oturtmak lazım. Not ortalamaları ile*

gidecekleri bir lise belirlenebilir. Adrese yakın liselere gitme aslında çok mantıklı. Adrese yakın okullara not ortalamasına göre yerleştirilebilir.”

K24: “Yani sadece liselere geçişte değil yani benim düşünceme göre hani çocuk konuşmaya başladıktan itibaren bir yetenek ve kişilik testine tabi tutulur ona göre bir yol çizilir. Hani kalkıp herkesi tek yöne yönlendirmekten ziyade mesela bu sınav sistemi onu yapıyor yani öğrenciler arasında farklı yetenekler belki farklı yöne gitmek istiyor. Yani herkes bu bilgileri, bütün bilgileri almak zorunda değil. Kendi alanı ile ilgili bilgilere ulaşırsa yeterlidir onlar için. Mesela biz öğrencilik hayatımızda hani milyonlarca bilgi ile karşılaştık. Bunların ne kadarını kullanıyoruz ki? Bunu mesleğinde ne kadarını kullanıyorsun ya da ilk yola başladığımdan beri mesleğim, yeteneğime göre mesleğim belirlenmiş olsaydı o zaman mesleğimle ilgili daha çok bilgiye sahip olurdum yani.”

K23: “Öğretmen burada sadece pasif bir konumda. Bilgiyi öğretme konumunda. Ama diğer türlü en azından biz hangi öğrenci fen lisesinde daha başarılı olabileceğini hangi okul öğrencinin meslek lisesinde daha başarılı olabileceğini bizim değerlendirebileceğimiz bir süreç oluşsa, veli öğretmene güvense öğretmenin vereceği karara güvense, devlet öğretmenin vereceği karara güvense ortada açıkçası bir torpil olmasa, yukarıdan gelecek telefonlar olmasa, bu süreci sadece öğretmenler nesnel bir gözlemlerle bakıp yönlendirirse daha doğru olur diye düşünüyorum. En doğru sistemde bana göre bu olur.”

K22: “Bence her dönem hatta 1 ve 2. dönem olmak üzere ama kimse karışmadan veliler karışmadan öğrenciler karışmadan öğrencilere çeşitli projeler vererek üretim tarzında projeler vererek onlardan aldıkları notlara göre yerleştirebiliriz. Yani afedersiniz çarkıfelek nasıl söyleyeyim kağıttan üçgen yaptırmayacağız. Gerçekten güzel projeler üreteceğiz. Yani kendi, çocukların yapabilecek mesela fotosentez olayını çocuklara gözlemleyin dediğimde ben fotosentezi yapabilecekleri bir ortam yaratıp onu buraya getirip inceleyip anlattırıp kendilerine, gözlemlerini kendilerine yaptırıp bu şekilde anlatımlarına, yaptıklarının sonuçlarına göre not vermeyi düşünüyorum tabii ama olmuyor şu an ne yazık ki. Ben böyle düşünüyorum.”

Çalışma sonucu katılımcı öğretmenlerden elde edilen sınavın teknik özelliklerine ilişkin beklenti ve öneriler ise soru tarzlarının değiştirilmesi (K17), matematik sorularının zorluk derecesinin azaltılması (K17), her dersin sorularının benzer zorluk derecesine sahip

olması (K13), puan dağılımlarının ve soru sayılarının eşit olması (K3), sınavların çoktan seçmeli olması (K2, K19), görsellere daha fazla yer verilmesi (K12), soruların daha açık ve anlaşılır olması (K25) ve soruların zorluk derecelerinin azaltılması (K9, K21) şeklindedir.

LGS'ye yönelik beklenti ve önerilerden sınavın içeriğine ilişkin olarak 3 öğretmen görüş bildirmiştir. K16 *“Aslında güzel bir uygulama. Yani sadece Türkiye geneli için söyleyecek olursam İngilizce'ye birazcık daha ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* yorumunda bulunmuştur. K7 katılımcısı ise yine sınavın içeriğiyle ilgili olarak *“Bu çocukların kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesi lazım. Çok başarılı öğrencilerin kendini hiç ifade etmediğini fazlaca görüyoruz. Bence LGS bu becerilerin ölçülmesini bir şekilde sağlamak zorunda. Eğer sağlıklı bireyler yetiştirmek isteniyorsa bu şart.”* sözleriyle sosyal becerilerin ölçülmesini önermektedir. Sınavın içeriğine ilişkin son katılımcı öğretmen önerisi ise soru hazırlamada öğrenci özelliklerinin dikkate alınmasıdır. K12 bu önerisini *“Türk öğrencilerin özelliklerini göz önüne alarak sorular hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Tablo 16'ya göre puanlamaya ilişkin tek bir katılımcı öğretmen önerisi yer almaktadır. K5 *“Objektif olduğu takdirde sınavdan alınan puanların ortalaması alınabilir.”* sözleriyle birden fazla sınav yapılması sonucu ortalama puan uygulaması tavsiyesinde bulunmuştur.

Çalışmanın bulgularına göre öğretmenler merkezi sınavın öğrencileri okuldan uzaklaştırdığını ve sınavın gerçek hayatı yansıtmadığını düşünmektedirler. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin göz ardı edilmesi öğretmenlerin rahatsız olduğu durumlar arasındadır. Benzer şekilde Demir ve Yılmaz (2019)'un çalışmasında sınavın olumsuz yönlerine değinen katılımcıların çoğunluğu, sınavların kaldırılmasını önermiştir. Okul başarı puanlarına göre yerleştirme bu çalışmada velilerin önerileri arasındadır. Argon ve Soysal (2012)'de çalışmalarında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirilmesi hususuna dikkat çekmektedirler. Yine Kwon, vd. (2017), Kore'de kolej giriş sınav sistemini incelediği çalışmasında benzer şekilde ilgi ve yeteneklerin göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Sınavın varlığı öğrencilerin kendilerini keşfetmesine engel oluşturabilir. Bu durum işini sevmeyen bireylerin yetişmesine ve toplum açısından da yapılan işlerin kalitesinin düşmesine neden olabilir. Bulgular arasında sınavın kaldırılıp yerine öğretmenler tarafından öğrenci becerileri dikkate alınarak okullara yerleştirilmeleri önerilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenler üzerine düşen sorumluluk artacaktır. Öğretmenlerin doğru karar verebilmesi için objektifliğin dikkate

alınacağı bir sistem oluşturulması gerekliliği ortaya çıkacaktır. Demir ve Yılmaz (2019) veli görüşlerine başvurduğu çalışmada TEOG sınavının kaldırılmasına ilişkin açıklamalardan sonra getirilen sistemde de sınav olması durumunun velilerin beklentilerini karşılamadığı bulgusuna ulaşmıştır. İki çalışma birlikte ele alındığında hem velilerin hem de öğretmenlerin merkezi sınav uygulamalarını olumsuz değerlendirdiği çıkarımı yapılabilir. Yine genel görüşler arasında yer alan matematik sorularının zor oluşu sözel becerileri daha fazla gelişmiş bir öğrencinin sınavda başarılı olma ihtimalini düşürebilir. Bu durum öğrencilerin eşit şartlara sahip olmadığını gösterir.

4.3. Öğrencilerden Elde Edilen Görüşlere İlişkin Bulgular

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen her bir alt amaca ilişkin bulgular ayrı başlıklar altında tablolandırılmıştır. LGS'nin öğrenci-öğretmen iletişimine etkisi, öğrenci-ebeveyn iletişimine etkisi, öğrenci-akranları arasındaki iletişime etkisi, öğrencilerin sosyal özelliklerine etkisi, öğrencilerin psikolojik özelliklerine etkisi, öğrencilerin okul başarısına etkisi, öğretim uygulamalarına etkisi, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına etkisinin ayrı ayrı incelendiği bu bölümde görüşmelerden elde edilen analizler sonucunda oluşturulan tema ve kodlar tablolandırılmıştır.

4.3.1 Öğrenci-Öğretmen İletişimi

Öğrencilere, “LGS öğretmenlerinizle olan iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?” sorusu yöneltilmiştir. 14 katılımcı öğrenci sınavın öğretmen-öğrenci iletişimini etkilediği yönünde görüş belirtirken, sınavın öğretmen-öğrenci iletişimini etkilemediğini ifade eden 4 öğrenci görüşüne ulaşılmıştır. Yanıtlardan bazıları LGS sınavının iletişime etkisine ilişkin açıklamalar olmaması sebebiyle kapsam dışı olarak alınmıştır. Örneğin Ö8 rumuzlu öğrenci soruyu “*Mesela sevdiğim hoca olursa onu daha iyi dinliyorum daha eğlenceli geçiyor. İletişimi iyi olmayan hocalarda dersi çok fazla dinleyemiyorum.*” cümleleriyle yanıtlamıştır.

Sınavın öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimi etkilemediğini öne süren öğrenciler arasından Ö23'e göre sınava girmemeyi tercih eden öğrenciler için öğretmenleriyle aralarındaki etkileşim değişmemektedir. Bu fikrini “*Ben sınava girmeyeceğim için beni etkilemiyor.*” şeklinde dile getirmiştir. Katılımcıların çoğunluğunu oluşturan sınavın öğrenci-öğretmen iletişimini etkilediğini söyleyen öğrenciler etki durumuyla ilgili farklı yorumlarda bulunmuşlardır. Söz konusu yorumlar Tablo 22’de paylaşılmıştır.

Tablo 24. LGS Sınavının Öğrenci-Öğretmen İletişimine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

tema	kategori	kod	katılımcı	f
öğretmenlerle iletişim	etki durumu	iletişimi artırması	Ö3, Ö4, Ö7, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22	13
		iletişimi azaltması	Ö17	1
	iletişim içeriği	sınava hazırlık hakkında	Ö4, Ö7, Ö14	3

Tablo 22’deki veriler incelendiğinde katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun LGS sınavının öğrenci-öğretmen iletişimini artırdığı fikrinde oldukları görülmektedir. Ö16 katılımcısı bu durumla ilgili olarak görüşme sırasında “*LGS öğretmenlerle iletişimimizi artırıyor ve bu da bizim rahatlamamızı sağlıyor. Bu yüzden olumlu yönde etkiliyor diyebiliriz. Bir hocaya sınıfta 1 soru sorulması ve onun da cevaplama bize bir net gibi geliyor.*” ifadesini kullanmıştır. Öğrenciler 8. sınıfta önceki yıllara göre öğretmenleriyle daha samimi ilişkiler içerisinde olduklarını (Ö4, Ö14), öğretmenlerinin kendileriyle daha fazla ilgilendiklerini aktarmışlardır (Ö3, Ö7, Ö20). Ayrıca Ö20, “*8. sınıfta üstümüze daha çok düşüyorlar bizim için yoruluyorlar. Fazla üstümüze gelmiyorlar, üstümüzde duruyorlar ama fazla baskı yapmıyorlar. Bizim iyi olmamız uğraşıyorlar.*” demiştir.

Süreçte iletişimin azaldığını düşündüğünü söyleyen Ö17 ise “*Bence olumsuz etkiledi ödevler vesaire yapmayınca öğretmenle olan diyalogum bozuldu. Test çözmek gerektiği için ödevleri yapmadım. Bu da öğretmenle olan diyalogumun azalmasına sebebiyet verdi.*” ifadelerini kullanmıştır.

8. sınıfa geldiklerinde öğretmenleriyle paylaşımlarının daha çok sınava hazırlık üzerine olduğunu ifade eden öğrenciler, öğretmenlerinin süreç içerisinde kendilerine danışmanlık yaptıklarını ve seviyelerini takip ettiklerini aktarmaktadırlar. Örneğin Ö7,

düşüncesini “*Mesela ben sınavlardan düşük puan alınca hocam ben netlerimi nasıl arttırabilirim diye soruyorum. Öğretmenlerim de bana konu anlatımı yaptıktan sonra bol bol test çözün diyor.*” şeklinde açıklarken Ö4 ise, “*Sınavlara giriyoruz. Deneme sınavlarına girdiğimizde hocalar mentorluk yapıyor sınavlara girdiğimizde. Sınav sonuçlarımızı değerlendiriyorlar. Bizim nasıl bulduğumuzu soruyorlar. Bu tür iletişimler kuruyoruz.*” sözleriyle öğretmenlerle iletişiminin içeriği hakkında bilgi vermektedir.

Öğrenci açıklamaları doğrultusunda öğretmenlerin LGS sürecinde öğrencilerine karşı daha hoşgörülü ve hassasiyet gözeterek davrandıkları yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin ders sırasında sorularını çözmesinin öğrencilerde rahatlamayı sağladığını ifade eden katılımcıların paylaşımları öğrencilerin LGS sürecinde öğretmenlerin rehberliğine ve desteğine ihtiyaç duyduklarını düşündürmektedir. Ayrıca ödevlerini yapmadığı için öğretmeniyle iletişiminin zayıfladığını ifade eden öğrencinin yorumundan LGS'ye hazırlık sürecinin okul derslerinin önüne geçtiği anlaşılmaktadır.

4.3.2 Öğrenci Ebeveyn İletişimi

Öğrencilere, “*LGS ebeveynlerle olan iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?*” sorusu yöneltilmiştir. Soruya yönelik cevaplar incelendiğinde katılımcı öğrencilerin çoğunluğunun sınavın öğrenci-ebeveyn iletişimine etkisi olduğunu düşündüğü görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler arasında sınavın öğrenci-ebeveyn iletişimine etkisi olmadığını düşünen tek bir öğrenci yer almaktadır. Sınavın ailesiyle iletişimi etkilemediğini ifade eden Ö1 görüşme sırasında bu durumun gerekçesiyle ilgili bir paylaşımda bulunmamıştır. Ö23 rumuzlu katılımcı soruya ilişkin bir cevap vermemiştir.

Sınavın öğrenci-ebeveyn iletişimini etkilediğini düşünen ve etkiye ilişkin yorumda bulunan öğrencilerden elde edilen veriler, sınavın aileleriyle olan iletişimi kısıtladığı ya da ailelerin çalışma yönündeki beklentilerinin arttığı görüşleri altında toplanmıştır. Tablo 26’da bu görüşlere ait yorumlar gruplandırılmıştır.

Tablo 25. LGS Sınavının Öğrenci-Ebeveyn İletişimine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

tema	kategori	kod	katılımcılar	f
veli ile iletişim	etkileri	iletişimi kısıtlaması	Ö7, Ö8, Ö19, Ö21	4
		ders çalışma beklentisini artırması	Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22	13

LGS sınavının öğrenci-ebeveyn iletişimini kısıtladığı yönünde görüş bildiren katılımcı öğrencilerin tümü, gerekçe olarak ders çalıştıkları için aileleriyle geçirdikleri zamanın sınırlandığını göstermişlerdir. Ö8, yaşadığı bu durumu “Çok fazla iletişim kuramıyoruz. Bu aralar daha fazla LGS’ye odaklanıyorum. Daha çok odamda veya dershanede oluyorum. Sadece akşamları onlarla beraber olabiliyorum.” cümleleriyle anlatmaktadır. Öğrenciler arasında yaygın olarak ifade edilen etki ise ailelerinin sınav sürecinde kendilerinde ders çalışma konusundaki beklentilerini artırmış olmasıdır. Ö6 katılımcısının “Mesela ben masa başında değilim dinleniyorum. Okuldan eve geldim dinleniyorum. Annem mesela diyor LGS’ye az kaldı bence şimdi dinlenmenin sırası değil çalışmanın sırasıdır diyerek dersin başına gitmemi istiyor.” ifadesi bu duruma örnek gösterilebilir. Benzer şekilde Ö17, ailesinin kendisine baskı yaptığını ve sosyal yaşamının da bundan etkilendiğini şu cümleleriyle paylaşmıştır: “LGS için biraz baskı yapıyorlar. Başını kaldırma sınava odaklan, sınavdan sonra eski hayatına dönersin diyorlar. Bir sosyal hayatın, bir arkadaşın bu dönemde olmasın diyorlar.”

Yapılan görüşmeler sırasında öğrencilerin yorumları incelendiğinde ebeveynleriyle iletişimlerine ait içeriklere ilişkin bulgular da elde edilmiştir. Söz konusu bulgular Tablo 27’de yer almaktadır.

Tablo 26. LGS Sınavı Sürecinde Öğrenci ve Ebeveynlerinin İletişimlerine Ait İçerikler

tema	kodlar	katılımcılar	f
içerik	sınava yönelik motivasyon sağlama	Ö3, Ö7, Ö18	3
	sınava hazırlık süreci/ders çalışma ve denemeler	Ö2, Ö4, Ö5, Ö14, Ö18	5

Tablo 27 incelendiğinde LGS sınavı sürecinde öğrencilerin aileleriyle paylaşımları öğrenciler tarafından “sınava yönelik motivasyon sağlama” ve “sınava hazırlık” konularında yoğunlaştığı ifade edilmektedir. Ailesinin kendisine bu dönemde daha özenli ve sağduyulu yaklaştığını söyleyen Ö18 “*Davranışları eskisine göre daha kırmamaya özen gösterir şekilde oluyor. Bir şey söyleyecek olsalar bile LGS yönünden moralimi bozmamaya çalışıyorlar.*” demektedir, Ö7 ise denemelerde istediği neticeyi elde edemediğinde kendisi motive etmesi için ailesine danıştığını belirtmektedir.

Çalışmanın yürütüldüğü 8. Sınıf öğrencileri, evde konuşulan konuların ağırlıklı olarak denemeler üzerine olduğunu ifade etmektedirler (Ö2, Ö4, Ö14). Ayrıca Ö18, ailesinin sınava yönelik telkinlerde bulunduğunu görüşmesi sırasında dile getirmiş, Ö5 ise bu konuyla ilgili olarak “*Normalde dersle alakalı çok fazla konuşmazdık. Bu dönemde dersle alakalı fazlaca konuşuyoruz.*” yorumunu yapmıştır.

Bulgulara göre öğrencilerin aile içi iletişiminin sadece sınava yönelik olması, ders çalışmaya ayrılan süre sebebiyle aileleriyle vakit geçirmeye dahi fırsat bulamamaları öğrencilerin hayatlarındaki tek gerçeğin sınav olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrencilerin yalnızlaşmalarına sebep olabilir. İletişimin sadece sınav odaklı olması, zaman zaman ailenin çalışma yönünde telkinlerde bulunması öğrenciyi ders çalışmaya karşı soğutabilir ve süreçte psikolojileri bu durumdan olumsuz etkilenebilir. Katılımcı öğrencinin ailesinin öğrenciye çalışması yönünde baskı yaptığını, sosyal aktivitelere katılmayı ertelemesini istediğini belirtmesi velilerin bu süreçte sınavı diğer ihtiyaçlarının önüne koyduğunu göstermektedir. Bu durumun öğrencinin gelişimdeki etkisi soru işareti oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına benzer bir sonuç Kumandaş ve Kutlu (2015)’nin yapmış olduğu çalışmada görülmektedir. Yapılan çalışmada başarısı yüksek olan öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça veli ve akranlarıyla iletişimlerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

4.3.3 Öğrenci-Akran İletişimi

“*LGS arkadaşlarınız ile iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklayınız?*” sorusuna verilen öğrenci cevapları bu başlık altında incelenmiştir.

Öğrenci cevapları incelendiğinde LGS’nin arkadaşlarıyla iletişimini etkilemediğini söyleyen 1 öğrenci bulunmaktayken (K23), diğer öğrencilerin tamamı LGS’nin arkadaşlarıyla

iletişimlerini etkilediğine ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Tablo 28 katılımcı öğrencilerin yorumlarından elde edilen LGS'nin öğrenci-akran iletişimine etkilerine ilişkin kodları içermektedir.

Tablo 27. LGS'nin Öğrenci-Akran İletişimine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	kategori	kod	Katılımcı	f
öğrenci akran iletişimi	etkileri	iletişimi azaltması	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö15, Ö22	11
		iletişimi artırması	Ö2	1
	iletişimin içeriğini değiştirme	iletişimin içeriğini değiştirme	Ö16, Ö19	2
		sınavın psikolojik etkileri sebebiyle iletişimi bozması	Ö10, Ö12, Ö18	3
	birlikte çalışma davranışı gösterme	Ö1, Ö8, Ö11, Ö14, Ö16, Ö20	6	

Tablo 28 incelendiğinde göze çarpan LGS'nin öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimlerini azalttığı yönünde görüş bildiren öğrenci sayısının fazla olmasıdır.

Bu görüşe karşıt olarak ise tek bir öğrenci (Ö2) sınavın arkadaşlarıyla iletişimini artırdığını belirtmiş, “5-6-7’de bir arkadaşım sürekli beni geçiyordu ama bu sene ben çalıştım ve sürekli o arkadaşımı geçiyorum ve o geçen senelerde benimle konuşmazken bu sene benimle artık en yakın kanka gibi oldu.” cümlesiyle bunda son sene elde ettiği başarının da rol oynadığını ifade etmiştir.

Katılımcı öğrenciler arasında LGS'nin akranlar arası iletişimin içeriğini değiştirdiğini düşünenler de bulunmaktadır. Bu fikirde olan 2 katılımcı da arkadaşlarıyla sohbetlerinin genellikle girmiş oldukları denemeler etrafında şekillendiğini paylaşmışlardır. Ö19 rumuzlu katılımcının konuya ilişkin sözleri “LGS'den önce arkadaşlarımıza Nasılsın? İyi misin? tarzında sorular yöneltiyorduk ama LGS yaklaştıkça denemelerde kaç net yaptın? Sınavlar nasıl geçti? Bunları konuşuyoruz.” olmuştur.

Ö10, Ö12 ve Ö18 katılımcı öğrencileri arkadaşlarıyla olan iletişimlerinin sınavın yarattığı psikolojik etkiler sebebiyle olumsuz etkilendiğini ifade etmişler ve Ö18 bu görüşünü “Bence olumsuz etkiliyor. Denemede kötü yapınca biraz sinirini onlardan alabiliyorsun. Kötü bir sonuç sonrasında onlara kırıcı sözler söyleyip bağırabiliyorsun.” sözleriyle paylaşmıştır.

Sınav sürecinde arkadaşlarıyla bir araya geldiklerinde ders çalıştıklarını söyleyen 6 katılımcı öğrenci yer almaktadır. Örneğin Ö20 görüşmesinde, “LGS ile ilgili birbirimize fazla bir şey katmıyoruz. Akşam beraber test çözdüğümüz oluyor. Arkadaşlarımla anlamadığımız konuları birbirimize gösteriyoruz, soruları birbirimize gösteriyoruz.” diyerek birlikte geçirdikleri vakitte beraber soru çözdüklerini belirtmiştir.

Öğrencilerin aile ve öğretmenleriyle iletişimlerinin azalmasıyla birlikte arkadaşlarıyla iletişimlerinin de azalması elde edilen bulgular arasındadır. Sosyal aktivitelerden, arkadaş ve öğretmenlerinden uzaklaşan öğrencilerde olumsuz psikolojik etkiler görülmesi beklenebilir. Nitekim öğrenci görüşleri incelendiğinde denemelerde başarısızlık elde eden öğrencilerin yer yön değiştirerek tepkisini arkadaşlarına yansıttığı bulgusu elde edilmiştir. Öğrencilerin birlikte geçirdikleri vakti ders çalışmaya ve soru çözmeye ayırmaları LGS'nin dayanışmayı artırdığını düşündürse de “LGS ile ilgili birbirimize fazla bir şey katmıyoruz.” ifadesinin de görüşme sırasında yer alması vurgunun dayanışmaya değil de zamanlarını çalışmayla değerlendirme çabasında olduklarına yapıldığını düşündürmektedir.

4.3.4 Öğrencilerin Sosyal Özellikleri

Bu başlık altında “LGS sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımınızı etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklayın mı?” sorusuna verilen katılımcı öğrenci cevapları incelenmiştir. LGS'nin öğrenci sosyal özelliklerine etki durumu incelendiğinde sınavın etki durumuna ilişkin frekans değerleri LGS'nin öğrenci sosyal özelliklerine etki ettiği görüş sayısının bu durumun aksini söyleyenlerin sayısından daha fazla olduğunu göstermektedir. Sınavın sosyal hayatını etkilemediğini söyleyen Ö16, görüşmesinde “Bence etkilemiyor. Çünkü önümüzde bir sınav var diye kendimizi 7/24 derse endekslemek zorunda değiliz. Sonuçta bizim de bir sosyal hayatımız var ve bu sadece LGS'den ibaret değil.” sözlerine yer ver vermiştir. Benzer şekilde Ö 15 ise “Pek değil. Ben katılmamanın faydalı olduğunu düşünüyorum. Eğer yetiştirmem gereken dersler yoksa bu konuda kendimi çok fazla sıkıyorum.” diyerek bu süreçte sosyal faaliyetlerin aksatılmasını doğru bulmadığını ifade etmektedir.

Sınavın sosyal hayatlarını etkilediği yönünde görüş bildiren katılımcı öğrencilerin yorumları tek bir konu altında toplanmıştır. Tablo 29 bu konuya ilişkin frekans değerini göstermektedir.

Tablo 28. LGS Sınavının Öğrenci Sosyal Özelliklerine Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcı	f
öğrenci özellikleri	sosyal etkileri	sosyal-sportif ve kültürel faaliyetlere katılımı azaltması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23	15

Tablo 29'a göre çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden çoğunluğu, LGS'nin, sınavın sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımı azalttığını düşünmektedirler. Aşağıda bu görüşe ilişkin bazı katılımcı ifadeleri verilmiştir.

Ö3: *“Biz önceden arkadaşlarımla buluşup futbol falan oynuyorduk. Şimdi hepimizin dershanesi farklı saatlerde olduğu için buluşmamız imkânsız. Önceden sinema, tiyatro gibi aktivitelere daha fazla giderken şimdi çok fazla vaktim yok.”*

Ö4: *“Etkiliyor. Mesela ben hafta sonu bir tiyatroya gideceğime mecburen oturup test çözüyorum. Mesela bir parka, spor salonlarına spor yapmaya gideceğime gidemiyorum oturup ders çalışıyorum. Çok fazla etkiliyor.”*

Ö18: *“Etkiliyor. Örneğin okulda 23 Nisan'la ilgili etkinlikler olmuştu. Ona katılmak isterdim am katılamadım. Şiir okumak istiyordum ama LGS mecburen etkiledi. Eğer katılırsam ders çalışma sürem azalacak.”*

Özetle öğrencilerin çoğunluğu merkezi sınav sebebiyle sosyal sportif ve kültürel faaliyetlere katılımlarını azaltmak durumunda kaldıklarını ifade etmiş olup öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular öğretmen görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin LGS sınavının tüm hayatın odağı olmaması gerektiği fikrinde olduğu söylenebilir. Akman (2017)'nin TEOG sınavına ilişkin yapmış olduğu çalışmanın bulguları arasında da öğrencilerin hayatlarının sınav senesinde okul, ödev, test gibi konulardan ibaret olduğu ve sosyal hayatlarının olmadığı yer almaktadır. Ayrıca Argon ve Soysal (2012)'de SBS'nin öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin gelecekteki öğrenim

yaşantılarına etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalarında sınavın sosyal alanda gelişmeyen bireyler yetiştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Türkiye’de liselere yerleştirme amacıyla denenen üç farklı sisteme ilişkin üç çalışmada da benzer bulgular elde edilmesi sorunların hala ortadan kaldırılamadığına işaret etmektedir.

4.3.5 Öğrencilerin Psikolojik Özellikleri

Katılımcı öğrencilere “LGS, ruh halinizi psikolojik durumunuzu ve başka insanlara olan tepkilerinizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklayınız?” sorusu yöneltilmiş olup elde edilen verilere ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir. Öğrencilerden 22’si LGS’nin psikolojik özelliklerine etki durumuna ilişkin olarak etkinin olduğu şeklinde yorumda bulunurken, Ö5 katılımcısı etkinin olmadığını “Hayır herhangi bir sorun yok.” ifadesi ile belirtmiştir. LGS’nin öğrenciler üzerinde yaratmış olduğu psikolojik etkilere ilişkin öğrenci yorumlarından elde edilen bulgular Tablo 30’da frekans değerleriyle birlikte verilmiştir.

Tablo 29. LGS Sınavının Öğrencilerin Psikolojik Özelliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	kategori	kod	katılımcı	f
öğrencilerin psikolojik özellikleri	etkileri	baskı altında hissetme	Ö6, Ö14, Ö21, Ö22	4
		içe kapanıklık	Ö19	1
		motivasyonu azaltması	Ö15, Ö18	2
	kaygı düzeyini artırması	davranış bozuklukları/sinirli olma	Ö1, Ö8, Ö9, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	11
			Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	14
	stres	başarısızlık korkusu	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23	11
			Ö1, Ö2, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö20, Ö21	8
			Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	15
	endişe		Ö4, Ö6, Ö20	3

LGS’nin öğrenciler üzerinde yarattığı psikolojik etkiler, öğrenciler tarafından farklı şekillerde ifade edilmiş, bu etkilere ilişkin en yaygın görüş sınavın sebep olduğu yorgunluk olarak ortaya çıkmıştır.

Yine bu süreçte davranışlarında değişiklikler olduğunu, daha sinirli hale geldiklerini dile getiren öğrencilerin sayısı da oldukça fazladır. Ö12 katılımcısı yaşadığı bu durumu “*Daha çok sinirli bir hal alıyorum. Soru çözerken biri bir şey söylediğinde ben bir anda tepki gösteriyorum. Agresif tepkiler oluyor.*” cümleleriyle aktarmıştır. Bazı öğrenciler özellikle deneme sonrası daha öfkeli olduğunu belirtirken (Ö7, Ö10, Ö16), sinirlilik halini sınavın yaratmış olduğu kaygı ve strese bağlayan öğrenciler de bulunmaktadır (Ö13, Ö18, Ö19).

Frekans değerleri incelendiğinde LGS’nin getirdiği yorgunluk ve davranış bozukluğu etkilerini takip eden etkiler ise sınavın kaygı düzeyini artırması, stres ve başarısızlık korkusunu artırması olarak ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili “*Etkiliyor. Biraz heyecan ve stres oluyorum. Sınava girdiğimde heyecanlı olacak mıyım? Soruyu yanlış okursam puanım gidecek mi? gibi durumlar etkiliyor.*” sözlerini paylaşan Ö8 katılımcısı ayrıca araştırmacının yönelttiği “*LGS denildiğinde aklınıza ilk gelen nedir?*” sorusuna “*Biraz heyecan biraz korku.*” diyerek korku hissettiğini de belirtmiştir.

Ö15, “*Bu süreçte kendimi çok fazla kaygılı hissediyorum. Ders çalıştıktan sonra mola veriyorum ama molada ders çalışmam gerektiğini düşünüyorum. Sürekli olarak oturamam diyorum.*” sözleriyle yaşadığı kaygıyı anlatmaktadır. Yine Ö21 rumuzlu öğrenci, LGS sonucunda istediği başarıyı elde edememe düşüncesinin kendisinde stres yarattığını söylemiştir. Ö11 ise süreçte hissettiği başarısızlık korkusunun kaynağı olarak “*İnsanlara karşı daha çok tedirgin olmaya başladım. Her an kaybedersem bana ne diyecekler korkusu başladı.*”, “*LGS’de eğer yeterince iyi sonuç alamazsam beni ezmeye çalışacaklar ve üzerime gelecekler. Arkadaşlarıma ve aileme karşı mahcup olacağım. O yüzden de korkuyorum.*” ifadeleriyle ailesine karşı sahip olduğu sorumluluğu ve çevresinin beklentisini göstermiştir.

Sınavın öğrencileri baskı altında hissettirdiği görüşüne ilişkin ise Ö6, yakın akrabalarından göreceği tepkileri bu baskıya sebep olarak göstermiştir. Sınavın kendisinde yaratmış olduğu psikolojik etkinin kendisine içe kapanıklık şeklinde yansıdığını belirten Ö19 şu cümleleri kullanmıştır: “*Geçen sene daha aktiftim. Bu sene daha çok evime kapandım Hiçbir arkadaşşıma herhangi bir sorunu anlatamadım.*”

Öğrenci görüşlerine göre sınavın psikolojik etkilerinden bir diğeri de öğrencilerin endişeli hissetmesine sebep olmasıdır. Öğrencilerden bazıları süreç içerisinde yaşadıkları endişe halinin kaynaklarını farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Örneğin Ö20, ailesinin

kendisine vermiş olduğu emeklerin karşılığını gösteremeyeceğinden dolayı endişeli olduğunu söylerken, Ö4 kendi çabalarının sonuçsuz kalmasının endişe yarattığını “*O kadar ders çalışıyoruz özel kurslara yazılıyoruz. Onlar, emeklerimiz boşa gider diye çok zor olur diye.*” sözleriyle açıklamış, “*Zaman yaklaştıkça biraz daha endişeleniyoruz. Sınav zor sınav zor diyorlar. Zor olduğu için daha çok çalışıyorum. Daha çok çalıştıkça da daha çok yoruluyorum. Bu yüzden de sınav yaklaştıkça endişeleniyorum.*” diyerek sınavın yaklaşması olmasının da bu duyguya sebep olduğunu eklemiştir. Ö6 rumuzlu öğrenci de benzer şekilde yaşadığı endişenin sınavın yaklaşması olmasından kaynaklı olduğunu söylemiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda bahsedilen LGS’nin yaratmış olduğu son etki öğrencilerin motivasyonlarını azalttığı şeklindedir. Bu etkiye ilişkin yorum yapan Ö15, “*Bazen denemeler çözüyorum ve o denemelerde sonuçlar kötü çıkınca direk moralim bozuluyor. Evdekiler bir şey söylediğinde onlara cevap vermiyorum.*” sözleriyle süreç içerisindeki başarısızlıklarının psikolojik durumunu etkilediğini ifade etmektedir.

Öğrencilerden elde edilen bu bulgular öğretmen görüşmelerinden elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Öğrencilerin çoğunun görüşme sırasında benzer ifadeler kullanarak ders çalışmaktan yorulduklarını, sınavın bir an önce bitmesini istediklerini (Ö3, Ö4, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19) söylemesi dikkat çekmektedir. Yine öğrenciler tarafından ifade edilen kaygı, stres, başarısızlık korkusu, endişe gibi duygular içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Bu ifadelerinden yola çıkarak sınav sürecinin öğrencileri psikolojik olarak yıpratmış sonucuna ulaşılabılır. TEOG sistemine ilişkin yapmış olduğu benzer bir çalışmanın sonucunda Mart (2014), TEOG sisteminde yanlış cevapların doğru cevapları etkilememesinin, mazeret sınavlarının yapılmasının öğrenci ve veli açısından stres ve kaygı düzeylerini azalttığı görüşlerini elde etmiştir. Ayrıca yine TEOG sınavına ilişkin Yapıcı (2016)’nın çalışmasında sınavın iki günde ve oturumlar halinde yapılmasının öğrencilerin stresini düşürdüğü, oturumlar arasında ara verilmesinin ve sınavlara kendi okulunda girebilme imkânının olmasının öğrencileri rahatlattığı sonucuna varılmıştır. Benzer bir çalışma Şad ve Şahiner (2016) tarafından yapılmış, öğretmen, öğrenci ve veli görüşmeleri sonucunda öğrencilerin sınava kendi okullarında girmesi, sınavın iki döneme yayılması, mazeret sınavı uygulaması, yanlışın doğruyu etkilememesi gibi sebeplerle TEOG sisteminin sınav stresi ve kaygısını azaltmada olumlu görüldüğü sonuçlarına ulaşılmıştır. Atila ve Özeken (2015)’in yaptıkları çalışmada da benzer bulguları görmek mümkündür.

Öğrencilerin ailelerinin vermiş olduğu emeklerin karşılığını verme konusunda endişeli olduklarını belirtmeleri ve sınavda başarısız olurlarsa çevrelerine karşı duyacağı mahcubiyeti süreç boyunca düşünmeleri sınavın sadece öğrenci ve öğretmen değil tüm toplum tarafından önemsendiğini gözler önüne sermektedir.

4.3.6 Öğrencilerin Okul Başarısı

Çalışmaya katılan öğrencilere yöneltilen “LGS okul başarınızı etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?” sorusuna ilişkin öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlardan elde edilen bulgular bu bölümde yer almaktadır. Öğrencilerin büyük bir kısmı LGS’nin okul başarılarını etkilediği görüşünü belirtirken 3 öğrenci LGS’nin okul başarısı üzerinde bir etkisi olmadığını söylemiştir. Etkinin olduğunu belirten öğrencilerin yapmış olduğu yorumlardan etkilerine ilişkin olanlar kodlar halinde Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 30. LGS Sınavının Öğrencilerin Okul Başarısına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	kategori	kod	katılımcı	f
öğrencilerin okul başarısı	okul etkileri	çalışmaya yönelik motivasyonu artırması	Ö13	1
		çalışmaya yönelik motivasyonu azaltması	Ö17	1
		çalışma alışkanlığı kazandırması	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23	17
		soru çözme becerisi kazandırması	Ö6	1
		stres oluşturmaya sebebiyle notların düşmesi	Ö7	1
		ders çalışma tekniklerini değiştirmesi	Ö1, Ö3, Ö8, Ö19, Ö23	5

Tablo 31’de yer alan kodlar incelendiğinde en çok yorumlanan görüşün 17 öğrenci tarafından dile getirilen sınavın çalışma alışkanlığı kazandırması olduğu görülmektedir. Ö13, “Önümde bir sınav olduğu için daha çok hırs yapıyorum ve daha çok çalışıyorum. Bu da okuldaki başarıyı olumlu yönde etkiliyor. Ders çalışma alışkanlıklarımı öncesine göre daha planlı programlı bir hale getirdi.” cümleleriyle sınavın düzenli çalışmasında etkili olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin yaygın olarak ifade etmiş olduğu ikinci etki 5 öğrenci tarafından dile getirilen ders çalışma tekniklerinin değişmesidir. Ö1 işlemleri artık yazarak yapmaya başladığını, Ö3 önceki senelerde video izleyerek ders çalıştığını ancak LGS Sınavı senesinde daha çok soru çözmesi gerektiğini fark ettiğini ifade etmiştir. Ö23 ise “*Mesela önceden sadece okuyordum. Şimdi yazarak çalışıyorum. İlk başta kitap okuyorum. Ondan sonra hocanın yazdırdığı şeyleri tekrar ediyorum.*” diyerek farklı çalışma tekniklerine yöneldiğini anlatmıştır.

Öğrenci görüşleri incelendiğinde iki öğrencinin birbirine zıt görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Ö13 katılımcısı LGS’nin çalışmaya yönelik motivasyonunu artırdığını şu sözleriyle ifade etmiştir: “*Önümde bir sınav olduğu için daha çok hırs yapıyorum ve daha çok çalışıyorum. Bu da okuldaki başarıyı olumlu yönde etkiliyor.*” Buna karşın Ö17 katılımcısı ise LGS’nin çalışmaya yönelik motivasyonunu düşürdüğünü şu sözleriyle dile getirmiştir: “*Önceden daha fazla çalışıyordum. Başaramayacağım için ders çalışmayı bıraktım. Bunun ana sebebi de LGS’dir.*”

LGS’nin öğrenci okul başarısına etkisine yönelik öğrencilerden elde edilen diğer bir görüş ise LGS’nin öğrencilere soru çözme becerisi kazandırmasıdır. Bu görüşe ilişkin olarak Ö6, “*Okul başarımdaki etkisi soru tarzlarını bilerek o soruları daha iyi çözebilmek. Kabiliyetli olmak diyeyim.*” sözleriyle düşüncelerini belirtmiştir. Ayrıca Ö7 katılımcısı sınavın kendisinde yaratmış olduğu stresin bazı derslerde notlarının düşmesine sebep olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerin LGS’nin okul başarısına etkisine ilişkin görüşlerin incelendiğinde, öğretmen görüşlerinde olduğu gibi LGS’nin çalışma alışkanlığı kazandırdığı bulgusu ortaya çıkmıştır. Şahin ve arkadaşları (2012) da çalışmalarında OKS ve SBS sınavlarının öğrencileri daha fazla ders çalışmaya yönelttiğini belirtmiş ayrıca bu durumun öğrenciler üzerinde stres oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu çalışmada sınavda başarı gösteremeyeceğine inanan öğrencilerin görüşleri de dikkate alındığında öğrencilerin gösterdiği başarısızlığın ders çalışmayı bırakmalarına sebep olduğu görülmüştür. Bu durum sonucunda öğrencilerin sadece sınavdan değil okuldan da soğumasının ihtimal dahilindedir.

4.3.7 Öğretim Uygulamaları

Bu başlık altında öğrencilere sorulan “LGS sınıf içinde yürütülen eğitim-öğretim uygulamalarını etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?” sorusuna verilen öğrenci cevaplarından elde edilen bulgular yer almaktadır. Öğrencilerin tamamına yakını LGS’nin öğretim uygulamalarına etkisinin olduğunu düşünürken 2 öğrenci (Ö9, Ö10) LGS’nin öğretim uygulamaları üzerinde etkisinin olmadığını söylemiş, bu düşüncelerinin gerekçesine ilişkin açıklamada bulunmamışlardır. Tablo 32, katılımcı öğrencilerin görüşme sırasında LGS’nin öğretim uygulamaları üzerindeki etkisine ilişkin cümlelerinden elde edilen kodları göstermektedir.

Tablo 31. LGS’nin Öğretim Uygulamalarına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

tema	kategori	kod	katılımcı	f
öğretim uygulamalarına	etkileri	öğrenci akademik başarı takibinin artması	Ö7	1
		dersin sıkıcı geçmesine sebep olması	Ö12, Ö17	2
		konuların zorlaşması	Ö16	1
		ödev yapmada isteksizliğe sebep olması	Ö19	1
		sınıf içi etkileşimi azaltması	Ö1, Ö3	2
		etkinliklere ayrılan zamanı kısıtlaması	Ö3	1
		katılımı artırması	Ö7	1
		eve verilen ödevlerin azalması	Ö2, Ö20	2
		öğrencilerin başarı durumlarına göre ayrılması	Ö6, Ö13	2
		öğrencilerin sınavla ilişkili derslere yönelmelerini sağlama	Ö3, Ö4	2
		kullanılan yöntem ve tekniklerin değişmesi	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö14, Ö15 Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23	14

Tablo 32’de yer alan kodlar incelendiğinde LGS’nin öğretim uygulamalarına etkisine ilişkin en fazla görüş, kullanılan yöntem ve tekniklerin değiştiğidir. Ayrıca bazı öğrenciler görüşme sırasında hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı ile ilgili açıklamada bulunmuştur. Söz konusu yöntem ve teknikler Tablo 33’te yer almaktadır. Kullanılan yöntem ve tekniklerin değişmesine ilişkin görüşlerden biri olan “Öğretmenlerimiz önceden bize daha çok yazma ödevi verirdi. Şimdi test veriyorlar.” sözleri Ö3 rumuzlu öğrenciye aittir. Benzer şekilde Ö7

ise görüşme sırasında “Önce biz konu anlatımlarını uzun uzun yapardık. Şimdi kısa yapıp etkinlikleri fazladan yapıyoruz.” cümlelerini kullanmıştır.

Yine Ö7, sınavın öğretim uygulamalarına olan diğer etkileri olarak katılımın ve öğrenci akademik başarı takibinin artmasını göstermiştir. Bu konularla ilgili olarak “Denemelerde düşük alınca hocalar neden düşük aldın diyor. Hocam bu soruyu anlamadım diyorum. Hocalar da bana bu soruları açıklıyor. Ben de o soruları bir dahaki denemelerde yanlış yapmayınca netlerim artıyor.” ve “Konuyu anlamayınca beceri temelli soruları çözmiyorum. Onun için etkinliklere daha fazla katılıyorum.” paylaşımlarıyla sınav senesinde hem öğretmen-öğrenci arası geri dönüşün arttığına hem de öğrencilerin ders içi etkinliklere daha fazla katıldığına işaret etmiştir. Buna karşı LGS’nin, öğrencilerin yalnızca sınavla ilgili olan derslere yönelmelerini sağladığını aynı zamanda da sürecin sınıf içi etkileşimi ve etkinliklere ayrılan zamanı azalttığını düşünen Ö3 katılımcısı, görüşünü şu cümlelerle paylaşmıştır: “Bazılarının LGS ile alakası olmadığı için gereksiz olduğunu düşünüyorum ama matematikle ilgili verilen bir araştırma konusu bizim merakımızı daha fazla artırdığı için etkili olduğunu düşünüyorum.”, “Daha önceden sınıfta eğlenceli ders işleniyordu. Derste arkadaşlarımızla daha çok zaman geçiriyorduk. Etkileşimimiz daha fazlaydı. LGS bireysel olduğu için sınıfta bir birlik oluşturmuyor hepimiz ayrı oluyoruz.”, “Önceden daha eğlenceli geçirdi derslerimiz. Ama bu sene o kadar çok vaktimiz olmadığı için genelde soru çözümü üzerinden geçiyor.”

Bu durumlara ek olarak çalışma grubu öğrencileri arasında konuların 8. sınıfta zorlaştığı ve derslerin önceki senelere göre daha sıkıcı geçtiği yönünde görüş bildirenler de vardır. Ö16 katılımcısı “Derslerin işleniş biçimi pek değişmedi ama konular biraz ağırlaştı.” yorumunu yaparken Ö12 katılımcısı, “Daha önce derslerde molalar oluyordu. 8. sınıfa geçtiğimizde artık derslerin tamamı aktif bir şekilde ders anlatımı ile geçiyor. Bu da aşırı sıkıcı oluyor ve insan ders dinlemek istemiyor.” sözüyle okul sürecinin de son sınıfta daha yorucu olduğunu öne sürmüştür.

Öğretim uygulamaları arasından ödevlendirmeye ilgili olarak ise katılımcı öğrencilerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Sınav senesinde eve verilen ödevlerin azaldığı gözlemini yapan Ö20, “Test çözmemiz için fazla ödev vermiyorlar.” ifadesinde bulunmuştur. LGS’nin öğrencilerde ödev yapmada isteksizliğe yol açmasıyla ilgili olarak da

Ö19, “Hocaların verdiği projeleri son güne erteledim. Onu yapacağıma ders çalışırım diye düşündüm.” açıklamasını yapmıştır.

Yapılan görüşmelerden yola çıkarak verilen ödevlerin sınav sisteminin taleplerini karşılamadığı ve bunun da öğrencilerde ödevlendirmeye karşı soğumaya yol açtığı yorumu yapılabilir. LGS’nin öğretim uygulamalarına etkisiyle ilgili olan bir diğer kod ise öğrencilerin başarı durumlarına göre ayrılması şeklinde tanımlanmıştır. Katılımcı öğrencilerden Ö6, bu durumla ilgili olarak “LGS sınavında öğretmenler artık iyi olanlarla çalışmaya başlıyor. Diğerlerine boş vermişlik uygulanıyor. İyi olanlarla devam ediyor onları daha çok geliştiriyor.” ifadelerini paylaşmıştır.

Tablo 32. LGS Sürecinde Öğretim Uygulamalarında Tercih Edilen Yöntem ve Teknikler/Öğrenci Görüşleri

yöntem ve teknikler	katılımcılar	f
eve test ödevinin verilmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 Ö15, Ö22,	10
araştırma ödevinin verilmesi	Ö8	1
anlatım	Ö1, Ö4, Ö9, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20, Ö21	8
test çözme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23	20
tartışma	Ö4, Ö6	2

Tablo 33’te yer alan ifadeler katılımcı öğrencilerin öğretim uygulamalarında tercih edilen yöntemler hakkındaki ifadelerinin oluşturduğu bulguları içermektedir. Öğrenciler tarafından en çok sözü edilen uygulama “test çözme” olmuştur. Ö1, “Eskiden 5 dakika aralarda oturur konuşurduk. Şimdi o 5 dakika arayı bile test çözme ile değerlendiriyoruz.” Ö18, “Öğretmenler dersi test sorularıyla anlatabiliyorlar. Aynı zamanda ders anlatımından sonra da test sorusu çözme gibi ders işleyebiliyoruz.”, Ö13 “Her derste sınıfta test çözülüyor.” sözleriyle öğretim uygulamalarında test çözmeye yer verildiğini aktarmaktadır.

Benzer şekilde 8. sınıfta eve test çözme ödevlerinin verilmesi de katılımcı öğrencilerin ifade ettiği bir diğer konudur. Ö10 öğretmenleri tarafından eve verilen test ödevlerinde artış olduğunu söylerken, Ö7, “Ödev olarak test çözme alıyoruz. Hoca bize kaynak aldırıyor. Eskiden aldığımızdan fazla alıyoruz. Ödevleri fazla veriyor.” ifadelerini kullanmıştır.

Tablo 33'e göre 8 öğrenci öğretmenlerinin anlatım tekniğini kullandığından söz etmektedir. Örneğin Ö4 “İlk başta konuyu anlatıyor, bir de yazdırıyor. Anlamayan bir kişi bile olsa hocalarımız tekrar anlatıyor.” sözleriyle derslerde anlatım tekniği kullanıldığını belirtmektedir.

Bazı katılımcı öğrenciler ders sırasında kullanılan teknikleri sıralarken tartışma tekniğinden de söz etmişlerdir. Ö4, “Çoğu zaman anlatım yapıyor, tartışma yapıyor ve yazma yapıyor.” ifadelerini kullanmıştır. Ö6 ise sınıfta daha çok tartışma ortamı yaratılmaya çalışıldığını söylemektedir.

Ö8 ise öğretim uygulamaları kapsamında araştırma ödevlerinin LGS'ye yönelik verildiğini “Tabii ki zaten LGS hakkında bilgiler veriliyor ve araştırmalar da LGS'ye yönelik veriliyor.” sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerin verdiği yazma ödevlerinin yerini test ödevlerinin alması, konu anlatımlarının kısa tutulması uygulamaların sınava yönelik olarak şekillendiğini düşündürmektedir. Nitekim öğretmenlerin öğretim uygulamalarını merkezi sınava göre tasarladığı farklı çalışmalarda belirtilmiştir. (Stecher, 2002; Çetin ve Ünsal, 2018). Bulgulara göre zamanın kısıtlı olması sebebiyle sadece test çözüldüğünün, derslerin eskisi kadar eğlenceli geçmediğinin ifade edilmesi öğrencilerin derslere bakış açılarının olumsuz hale geldiğini ve öğretmenlerin de farklı öğretim uygulamaları yerine tek düze ders işlediğini göstermektedir. Kaya ve Göktürk (2019) belirleyiciliği yüksek seçme sisteminde kullanılan testlerin öğretmenlerin yaratıcı ve ilgi uyandırıcı pedagojileri kullanma konusunda olumsuz etkilerin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin sınavda başarılı olma hedefi doğrultusunda okul derslerine katılması ile ilgili olarak LGS'nin ders çalışma anlamında güdüleyici olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin okul başarıları üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Ancak karşıt olarak da sınavda yer almayan derslere ilginin azalması ve bu derslerde başarının düşmesi de beklenebilir.

4.1.8 Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

“LGS sınıf içi ve sınıf dışı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?” sorusuna verilen öğrenci

yanıtlarına ilişkin bulgular bu bölümde verilmiştir. Katılımcı öğrencilerden 13’ü LGS’nin ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin etkisinin olduğunu düşünürken, 2 öğrenci etkilemediği görüşünü paylaşmıştır. Diğer öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar öğretim uygulamaları kapsamındadır.

Tablo 33. LGS Sınavının Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Etkisine İlişkin Öğrenci Görüşleri

tema	kategori	kod	katılımcı	f
ölçme değerlendirme uygulamaları	etkileri	uygulanan sınavın zorlaşması	Ö4	1
		LGS’ye yönelik sorulara yer verme	Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15, Ö16, Ö20, Ö22	11
		uygulanan sınavların kolaylaşması	Ö2	1

Tablo 34’te öğrencilerin, LGS döneminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının nasıl etkilendiği ile ilgili görüşleri paylaşılmıştır. Katılımcı öğrenciler arasındaki en yaygın düşünce, okul sınavlarının 8. sınıfta genellikle çoktan seçmeli ve daha çok LGS’ye yönelik beceri temelli sorulardan oluştuğudur. Bu durumu Ö7 katılımcısı “*Eskiden doğru-yanlış vardı, küçük etkinlikler vardı, biraz da test vardı. Şimdi ise test ve beceri temelli sorular var.*” cümlesiyle paylaşmıştır. Öğrenciler arasında ölçme ve değerlendirme yönteminin değişmesiyle uygulanan sınavların kolaylaştığı veya zorlaştığıyla ilgili yorumlar da bulunmaktadır. Okul yazılılarının 8. Sınıfta kolaylaştığını düşünen Ö2 katılımcısı “*Mesela matematik öğretmenimiz not ortalamamız etkiliyor ya LGS’de hangi okula gideceğimizi. O yüzden sınavları kolay yaptı o yüzden de okul ortalamalarımızı iyi etkiliyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Buna karşıt olarak Ö4 katılımcısı ise görüşme sırasında “*Bu sene sınavlar çok zor eskiye göre.*” değerlendirmesini yapmıştır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen öğretmenlerin okul sınavlarını LGS’ye yönelik hazırlaması bulgusu öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Öğretmenlerin sınavları LGS’ye yönelik hazırlamasından, merkezi sınav başarılarını ön planda tuttıkları çıkarımı yapılabilir. LGS’ye benzer olması açısından okul sınavlarında çoktan seçmeli soruları tercih eden öğretmenler öğrencilerin üst düzey becerilerini yoklayamayabilir ve bu durumun sonucunda ölçme değerlendirme uygulamaları yetersiz kalabilir. Nitekim yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının gereği olan proje, performans

ödevleri gibi ölçme değerlendirme araçları ve teknikleri sonuçtan çok sürece odaklanmakta ve öğrenme öğretme süreçlerini pozitif olarak etkilemektedir (İzci, Göktaş ve Şad, 2014)

4.4. Öğrencilerin LGS'ye İlişkin Görüş ve Önerileri

Öğrencilerin LGS'ye ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla katılımcı öğrencilere “LGS denince aklınıza ilk gelen nedir?” sorusu yöneltmiştir. Görüş bildiren öğrencilerden elde edilen veriler ile görüşme sırasında genel görüşe ilişkin olduğu düşünülen ifadeler bu bölümde yer verilmiştir. Öğrenci görüş ve önerilerine ilişkin 3 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler “genel görüşler”, “olumsuz görüşler” ve “beklenti ve öneriler” olarak Tablo 35’te yer almaktadır. Her bir kategoriye ait kodlar ve katılımcı frekansları tabloda verilmiştir.

Tablo 34. Öğrencilerin LGS Sınavına İlişkin Genel Görüşleri

tema	kategori	kod	katılımcı	f
görüşler	genel görüşler	ebeveynlerin çocuklarını iyi okullara göndermek istemesi	Ö10	1
		öğretmenlerin mesai saatleri dışında çalışması	Ö10	1
		sınav başarısını artırmak için çalışmanın önemli olması	Ö3, Ö5, Ö13, Ö16, Ö19	5
		sınavın hayati öneme sahip olduğunu düşünme	Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö22	10
olumsuz görüşler		sınavın zor olması	Ö23	1
		matematik sorularının zor olması	Ö2, Ö23	2
		sınavın hayati öneme sahip olması	Ö4	1
beklenti ve öneriler		ilgi ve yeteneğe göre yerleşme	Ö4	1
		okulların kendi sınavlarını yapması	Ö4	1

Tablo 35’te genel görüşlere ait kodlar incelendiğinde öğrencilerin en çok söz ettiği genel görüş sınavın hayati öneme sahip olduğudur. Bu konudaki görüşlerini Ö14, “LGS denildiğinde aklıma ilk gelen şey hayatım. Çünkü bize hep böyle aktarıldı. İyi bir liseye gittiğin zaman iyi bir üniversiteye gidersin. İyi bir üniversiteye gidersen iyi bir meslek sahibi olur. İyi bir meslek hayatı iyi bir hayat demek.” cümleleriyle ifade etmektedir. Ö8 ise aynı soruya cevap olarak “LGS biraz tuhaf bir şey. Mesela nasıl yapacağım? Nasıl edeceğim yetiştirebilecek miyim süreyi? Nasıl bir okula gideceğim? Güzel bir okula gidebilecek miyim?”

Hayatım söz konusu burada da.” diyerek LGS’ye yüklediği anlama ilişkin açıklamada bulunmuştur.

Katılımcı öğrencilerden bir kısmı sınavda başarılı olabilmek için çalışmanın önemine vurgu yapmıştır. Örneğin *“LGS denince aklınıza aklınıza ilk gelen nedir?”* sorusuna Ö19, *“Ders çalışmak. Daha çok çalışmam ve iyi bir liseye gitmem için yapmam gereken tek şey ders çalışmak. O yüzden aklıma ders çalışmak geliyor.”* cevabını vermiş, benzer şekilde Ö3 ise görüşme sırasında *“Rastgele bir başarı olmayacağı için herkes çalışmak zorunda. Mecburen çalışmak zorundayız.”* demiştir.

Ö10 görüşme sırasında *“Öğretmenlerimiz bizimle çok fazla ilgileniyorlar. Çok fazla aktifler bizimle bu aralar bize mentorluk yapıyorlar. Bizim için tavsiyeler veriyorlar. Bizim için zamanlarını ayırıyorlar. Gece bile soru atsak buna bile cevap veriyorlar.”* sözlerine yer vermiş, bu ifadeler genel görüşler kategorisi altında *“öğretmenlerin mesai saatleri dışında çalışması”* kodu ile belirtilmiştir. Yine aynı katılımcı ebeveynlerin çocuklarını iyi okullara göndermek istediğini şu cümlelerle ifade etmiştir: *“Anne ve babamız bizim iyi bir yere gitmemizi ve iyi bir eğitim almamızı istiyorlar.”*

LGS’ye yönelik olumsuz görüşler *“sınavın zor olması”, “matematik sorularının zor olması”* ve *“sınavın hayati öneme sahip olması”* kodları altında toplanmıştır. Ö23 *“Bence LGS saçma geliyor. Çünkü herkese aynı sorular sorulmuyor. Eskiden kolay sorulmuş şimdi zor soruluyor.”* diyerek sınavın zor olmasının olumsuzluğunu ifade etmiştir. Ö2 ise *“LGS denince aklınıza aklınıza ilk gelen nedir?”* sorusuna *“Matematik”* cevabını vermiştir. Bu cevabın gerekçesi kendisine sorulduğunda ise *“Çünkü LGS’de ağırlık verilen ders matematik ve matematiği genelde daha zor soruyorlar.”* ifadelerinde bulunmuştur. Sınavın hayati öneme sahip olduğuna yönelik durumun olumsuzluğuna vurgu yapan Ö4 *“Bence bir sınav bir öğrencinin hayatını belirlememeli. Çünkü bir sınavdan istemeden bile rahatsızlandıysa, kötü aldıysa o öğrenci bir tane soruyu yanlış yaptıysam o soru onu onlarca yüzlerce değişik yere atıyor. Bu da onun tabii çok üzülmesine sebep olur, öfkelenendir. Bence bir sınav bir öğrencinin hayatını belirlememeli.”* demiştir.

LGS’den öğrencilerin beklentileri ve LGS’ye yönelik önerileri *“ilgi ve yeteneğe göre yerleştirme”* ile *“okulların kendi sınavlarını yapması”* olarak kodlanmıştır. Bu 2 koda ilişkin olarak Ö4, *“Bizim ilgimize göre liselere gidilmeli. Bence böyle öğrencinin ilgisine göre*

liselere gidilmeli. Spor Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Anadolu Fen Liseleri. Fen Liselerinin de kendilerine özgü sınavları olmalı. Tüm Türkiye geneli olmamalı.” sözleriyle beklenti ve önerilerini dile getirmektedir.

Öğrencilerin çoğunluğunun LGS sınavının hayati önemi olduğunu düşünmesi yıllardır Türkiye’de uygulanan merkezi sınavlara ilişkin değişmeyen görüşlerdendir. Kahraman (2014) çalışmasında iyi bir lisede eğitim almanın iyi bir üniversite kazanmada önemli rolü olduğunu belirtmiştir. Argon ve Soysal (2012)’nin çalışmalarında da aynı görüş ortaya çıkmıştır. Tek bir sınavla öğrencilerin başarılarına ilişkin yargıya varmanın doğruluğu tartışılmaya değer görülmelidir. Çünkü her yeni sistemde kaygı ve stresin azaltılmasına yönelik amaçlar yer almaktayken sonuç elde edilememesi sınavlara aşırı anlam yüklemekten kaynaklı olabilir. Çalışma bulgularında öğrenci görüşleri arasında da öğretmen görüşlerinde olduğu gibi yerleştirmenin ilgi ve yeteneğe göre yapılması yer almaktadır. Var olan sistemle tüm öğrencilerin belirli derslerden soruları doğru çözmesi başarı olarak kabul edilmektedir. Sonuç olarak benzer özelliklere sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Oysa öğrenciler iyi oldukları alanları geliştirirlerse gelecekteki toplumu oluşturan bireyler mesleklerinde üstlendikleri rolü daha fazla benimseyebilirler ve kaliteli sonuçlar ortaya koyabilirler.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Öğretmen Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler LGS'nin öğrencileriyle iletişimlerini etkilediğini düşünmektedirler. LGS sürecinde öğretmenlerin öğrencileriyle aralarındaki iletişim sınav odaklı hale gelmektedir. Öğretmenler arasında LGS'nin öğrencileriyle olan iletişimlerini artırdığına ve azalttığına yönelik farklı iki karşıt görüş hakimdir.

Öğrenci başarılarını izlemenin artırılması ve ders saatlerinin artması öğretmen-öğrenci iletişimini artıran etkenlerdir. Ancak LGS'nin öğrencide yaratmış olduğu başarısızlık korkusu öğrencinin içe kapanmasına sebep olmakta, öğretmenleriyle iletişimini azaltmaktadır. Ayrıca öğrenciler süreçte öğretmenlerine karşı sorumluluk duygusu hissetmekte, beklentilerini karşılayamadıklarını düşündüklerinde kendilerini geri çekmektedirler. LGS'ye hazırlanan öğrenciler okula olan ilgilerini kaybetmekte, bu durum öğretmenleriyle iletişimlerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler bu süreçte müfredat yetiştirme kaygısı taşımakta, zamanın kısıtlı oluşu öğrencileriyle iletişimlerini sınırlamaktadır.

LGS sürecinde velilerin öğretmenlerden beklentileri değişmektedir. Veliler ders dışı çalışmaların ve ödevlerin azaltılmasını, öğrencilerin öğretmenleri tarafından zorlanmamasını ve öğrenciyle daha fazla ilgilenilmesini beklemektedirler. Velilerin sınava önem vermesi, velinin öğrenci takibini artırmakta ve öğretmen-veli arasındaki geri dönüşleri güçlendirmektedir. Ayrıca çalışkan öğrencilerin velileri öğretmenlerle bu dönemde daha fazla iletişim kurmaktadır. Deneme sonuçları ve okul notlarının birbirleriyle örtüşmemesi veliler tarafından sorgulanmaktadır. Sınav zamanı yaklaştıkça velilerin öğretmenlerle iletişimleri artmakta, sınav sonrası tercih dönemlerinde de bu etki devam etmektedir. Öğretmenler başarının ancak veli-öğretmen-öğrenci iş birliği ile gelebileceğini düşünmekte ancak bazı velilerin sınav ciddiyetine sahip olmamaları problem oluşturmaktadır. Ebeveynlerin eğitim seviyesi de öğretmen-ebeveyn iletişimlerini etkilemekte, veli eğitim seviyesi yükseldikçe

öğretmen-veli iletişimi de artmaktadır. Ayrıca 8. sınıf öğrencilerinin veli ve öğretmenlerin iletişimlerinin odağında sınav başarısı yer almaktadır.

LGS sürecinde öğretmenler akademik başarının artırılmasına yönelik fikir alışverişinde bulunmakta, bu durum daha sık iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenler LGS sürecinde kendi aralarında daha samimi bir iletişim içerisinde olduklarını ve iş birliğinin arttığını ifade etmektedirler. Ancak yoğun çalışma temposu sebebiyle teneffüslerde dahi soru çözen öğretmenler bulunmakta, bu durum öğretmenler arası iletişime engel oluşturmaktadır.

Elde edilen sonuçlara göre okul yöneticilerinin 8. Sınıf öğretmenleriyle iletişimi diğer öğretmenlere göre daha fazladır. İletişim ağırlıklı olarak öğrenci başarısını artırmaya yönelik ilerlemekte, LGS sürecinde öğretmen ve idarecilerin iş birliği artmaktadır. Ayrıca okul yöneticileri 8. Sınıf öğretmenlerinden daha yoğun çalışma beklentisi içerisine girmektedirler. Öğrencilerin başarısı okulun da başarısı olarak kabul edilmekte, yöneticiler öğretmenlerden başarı beklemektedirler.

Öğretmenlere göre öğrenciler 8. Sınıfa geldiklerinde yoğun çalışma temposuna girmekte, bu durum öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler diğer aktivitelere ayırdıkları zamandan kısır bu vakti ders çalışmaya ayırmaktadırlar. Veliler de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz ardı etmekte, sadece sınav başarısı beklentisi içerisine girmektedirler. Öğretmenler sınava hazırlık sürecinde öğrencilerden sınav odaklı olmalarını beklemekte, onların sosyal ve kültürel etkinliklere katılımını engellemektedirler. Öğrenciler sosyal, sportif ve kültürel faaliyetleri zaman kaybı olarak görmekte, sadece ders çalışmak istemektedirler.

Öğretmenlere göre LGS öğrencilerde kaygı, baskı, korku ve stres yaratmakta, öğrenciler süreçte yorulmaktadırlar. Özellikle ailesinden ve okuldan baskı gören öğrencilerde olaylara ani tepkiler verme, sinirlilik gibi davranış değişiklikleri görülmektedir. Denemelerde yapılan hatalar öğrencilerin motivasyonlarını düşürmekte, buna karşılık başarılı öğrenciler kendilerini daha iyi hissetmektedirler. Bu öğrenciler üzerinde LGS motivasyon artırıcı etkiye sahiptir. LGS özellikle akademik başarısı yüksek öğrenciler arasındaki rekabeti artırmakta, bu durum öğrencileri psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir. Bazı öğrenciler süreçte yaşadığı başarısızlıklar sonucunda öğrenilmiş çaresizlik duygusu içerisine girmektedirler. LGS

sürecinde öğrenciler kurs, dersane, etüt gibi okul dışı eğitim kurumlarında da bulunmakta, ders çalışma ile geçirilen süre uyku sürelerini kısıtlamaktadır. Bu durum öğrencilerin psikolojileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır.

LGS'nin okul başarısına etkisi hakkındaki genel öğretmen görüşü sınavın okul başarısını olumlu yönde etkilediği şeklindedir. Bulgulara göre LGS sınavı öğrencilerin okul başarılarını çalışma alışkanlığı kazandırması, soru çözme alışkanlığı kazandırması, stres yönetimini sağlaması ve öğrencilerin etkili ders çalışma yöntemleri geliştirmesini sağlaması açısından olumlu olarak etkilemektedir. Ancak bu etkilere karşılık öğretmen görüşlerinden LGS'nin okul başarısına olumsuz etkilerine ilişkin sonuçlar da elde edilmiştir. LGS öğrencilerin araştırma becerilerini azaltmakta öğrenciler sadece test çözmeye yönelmektedirler. Sınava hazırlandıkları için öğrencilerin okul derslerine olan ilgileri azalmaktadır. Merkezi sınavın sadece belirli kazanımlara yönelik olması, öğrencilere insani değerlerin verilememesine neden olmaktadır. Öğrenciler derslere farklı derecede önem vermekte, sınavda çıkacak ders ve kazanımlara yönelmekte, diğer dersleri göz ardı etmektedirler. Öğrenciler sınav olması sebebiyle önceki yıllarda ders çalışmamakta, son seneye geldiklerinde çalışma temposuna girmektedirler.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler 8. Sınıf öğrencilerinde öğretim uygulamalarını farklılaştırmaktadırlar. Öğretim uygulamalarını seçerken en kısa yöntemleri tercih etmektedirler. Bazı öğretmenler derste yazı yazdırmayı bırakmakta, zor ödev vermekten kaçınmakta, test çözme yöntemlerini öğretmektedirler. Öğretmenler dersleri sınava yönelik olarak işlemekte, test ödevlerini araştırma ödevlerine tercih etmektedirler. Sınavda branşı yer almayan öğretmenler teknik bilgileri içeren kazanımları göz ardı etmektedirler. Ayrıca öğretmenler 8. Sınıfta öğretmekten çok sınava hazırlamak amacıyla ders işlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ağırlıklı olarak öğretim uygulamalarında anlatım, soru cevap, derste test çözme, çıkmış soruları çözme, eve test ödevi verme gibi uygulamaları tercih etmektedirler.

Öğretmenlere göre LGS' nin olumlu etkisi sınava hazırlanan öğrencilerin öğretim uygulamalarına katılımlarının artmasıdır. Ancak bazı öğrenciler için bu durum tam tersi etki göstermektedir. Ayrıca LGS öğretme ve öğrenme uygulamalarının çeşitliliğini sınırlandırmakta, öğrencilerin araştırmaya yönelik isteklerini azaltmakta, sınıf içi

motivasyonu düşürmekte ve tüm vakitlerini test çözmeye ayıran öğrencilerin ev ödevlerini aksatmalarına sebep olmaktadır.

LGS öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları tercihlerini değiştirmelerine sebep olmakta, öğretmenler LGS sınavına uygun olarak çoktan seçmeli sorulara ve yorum sorularına yer vermektedir. Not vermede öğretmenler daha hoşgörülü ve imtiyazlı davranmakta, öğrencilere göre daha kolay olan uygulamaları tercih etmektedirler. Ayrıca bulgulara göre deneme sınav sonuçlarını ders notu olarak kullanan öğretmen bulunmaktadır. Öğrenciler ise LGS sınavı sebebiyle okul sınavlarını geri plana itmekte, ölçme ve değerlendirme uygulamalarına önem vermemektedirler.

Öğretmen görüşlerine göre LGS öğretmenler üzerinde çaresizlik, stres, yorgunluk, kaygı ve tükenmişlik gibi psikolojik durumlara sebep olmaktadır. Öğretmenler öğrencilere karşı sorumluluk hissetmekte, öğrencilerin başarısızlıklarını vicdani bir yük olarak görmektedirler. Başarı beklentisinin üzerlerinde bir baskı unsuru olduğunu düşünen öğretmenler kazanımları yetiştirememeye korkusu taşımaktadırlar. Ayrıca süreçte kendilerini öğrencilerin yerine koymakta, onların yaşadığı rahatsızlık veren hisleri kendileri de paylaşmaktadırlar.

Çalışma sonucunda öğretmenlerin LGS ile ilgili görüşlerinin genel anlamda olumsuz olduğu belirtilmiştir. LGS'nin olumlu yanı beceri temelli soru yapılarının öğrencilerin ezber bilgi yerine yorum gücünü kullanmalarını gerektirmesi ve okul başarı puanının ortalamaya katılması olarak ifade edilirken olumsuz görüşler sınava hazırlık sürecinde okul derslerine verilen önemin azalması, tüm paydaşların yarıştırılması, fırsat eşitliğine aykırı olması, sınava girmeyecek öğrencilerin okul derslerini ihmal etmesi, öğretmen çalışma temposunun artması, sisteme yönelik altyapının hazır olmayışı, tüm öğrencilerin sınava alınması, süreçte veli ve öğrencilerin eksik bilgilendirilmesi ve merkezi sınav yapısı olarak sıralanabilir. Merkezi sınav yapısına ilişkin olumsuz görüşler ise sayısal derslerin ayırt ediciliğinin yüksek olması, matematik sorularının zor olması, çok fazla sayıda yorum sorusuna yer verilmesi, soru kalıplarının uzun olması, soruların sadece belirli başarı düzeyindeki öğrenciler için anlamlı olması ve akıl yürütme becerilerinin gerilemesine sebep olması şeklindedir.

Öğretmenler sisteme ilişkin olarak okul türüne göre çeşitli sınav uygulamalarının yapılmasını, sınavın sadece belirli öğrencilere uygulanmasını önermektedir. Ayrıca sınav

anında sorunlarla karşılaşma ihtimali olması, çalışma sürecinin zamana yayılması, stresi azaltması, sınav tecrübesi kazanma gerekçeleriyle sınavın çok aşamalı yapılmasını önermektedirler.

En çok sözü edilen önerilerden bir diğeri sınavın olmamasıdır. Öğretmenler sınavın öğrencileri okuldan soğuttuğunu, gerçek hayatı yansıtmadığını düşünmektedirler. Alternatif uygulama önerileri ise öğrenci okul not ortalamasına göre yerleştirme, öğrenci ilgi ve yeteneğine göre yerleştirme, öğretmen gözlem ve değerlendirmelerine göre yerleştirme, proje verilerek puanlama ve yerleştirme şeklindedir. Okulların puanlamalarının objektif olmaması sebebiyle merkezi sınav uygulamaları benimsenmekte ancak sorunun bu şekilde çözülmesi öğretmenlere göre mümkün görünmemektedir. Asıl onarılması gereken şey öğretmenlerin şişirme not vermeleri durumudur.

Sınavın teknik özelliklerine ilişkin öğretmen beklenti ve önerileri soru tarzlarının değiştirilmesi, matematik sorularının kolaylaştırılması, her dersin sorularının benzer zorluk derecesine sahip olması, puan dağılımlarının ve soru sayılarının eşit olması, görsele daha fazla yer verilmesi, soruların daha açık ve anlaşılır olması ve soruların zorluk derecelerinin azaltılması olarak belirlenmiştir. Sınavın içeriğine ilişkin öğretmen beklentileri İngiltere'ye daha fazla ağırlık verilmesi, sosyal becerilerin ölçülmesi, soru hazırlamada öğrenci özelliklerinin dikkate alınması şeklindedir.

5.1. Öğrenci Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin genel görüşü LGS'nin öğretmenleriyle iletişimlerini artırdığı şeklindedir. 8. Sınıfta öğretmenler önceki yıllara göre öğrencileriyle daha samimi ilişkiler kurmakta, öğrencilere karşı daha fazla hoşgörü göstermektedirler. Öğrencilerin sınava yönelik sorumluluklarının okul derslerinin önüne geçmesi ise öğretmen-öğrenci iletişimini azaltan bir etkidir. Öğrenciler 8. Sınıfa geldiklerinde öğretmenleriyle genellikle sınava hazırlık ile ilgili paylaşımda bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrenciler yoğun ders çalışma temposu içerisinde olduklarından aileleriyle geçirdiği vakit azalmakta bu durum öğrencilerin ebeveynleriyle olan iletişimlerini kısıtlamaktadır. LGS sürecinde ebeveynler

öğrencilerin çalışması yönündeki beklentilerini artırmakta, iletişim içeriğini ağırlıklı olarak sınav, ders çalışma ve denemeler oluşturmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre LGS, öğrencilerin arkadaşlarıyla olan iletişimlerini azaltmakta, iletişim içeriğini ağırlıklı olarak denemeler oluşturmaktadır. Sınavın öğrenciler üzerinde yarattığı psikolojik etkilerin arkadaşlık ilişkilerine zarar verdiğini ifade eden öğrenciler süreçte birbirlerine karşı kırıcı davranabildiklerini belirtmişlerdir. 8. Sınıf öğrencileri birlikte geçirdikleri vakitte soru çözme, birlikte ders çalışma gibi etkinliklerde bulunmaktadır.

Katılımcı öğrenciler LGS'nin sosyal sportif ve kültürel faaliyetlere katılımlarını etkilediğini düşünmektedirler. Öğrenciler süreçte yoğun çalıştıkları için ders dışı etkinliklere yeterince zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir.

LGS'nin öğrenciler üzerinde yarattığı psikolojik etkilere ilişkin en yaygın görüş, sınavın sebep olduğu yorgunluk olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenciler süreçte çok fazla çalıştıkları için yorulmakta ve sınavın bir an önce bitmesini istemektedirler. Ayrıca LGS sürecinde öğrenciler baskı, içe kapanıklık, kaygı, stres, başarısızlık korkusu ve endişe yaşamaktadırlar. Denemelerde elde edilen olumsuz sonuçlar öğrenciler tarafından motivasyonunun düşmesinin ana kaynağı olarak gösterilmiştir. Buna ek olarak sürecin öğrencilerde sinirli olma, agresif tepkiler gösterme gibi bazı davranış değişikliklerine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır.

LGS'nin okul başarısına etkisine ilişkin genel öğrenci görüşü, sınav sürecinin öğrencilere çalışma alışkanlığı kazandırması olarak belirlenmiştir. Bazı öğrenciler, LGS sürecinde ders çalışma yöntemlerini okuma yerine yazarak çalışma, video izlemek yerine daha fazla soru çözerek uygulamaya ağırlık verme, tekrar yapma gibi teknikler ile değiştirmektedirler. LGS'nin okul başarısına etkilerinden biri de soru çözüm becerisi kazandırmasıdır. Sınavın varlığı bazı öğrencilerin daha çok hırslanmasını sağlamakta, bu durum başarılarını olumlu etkilemektedir. Bazı öğrencilerde ise motivasyonu düşürmekte, başarısızlık korkusu sebebiyle ders çalışmaktan uzaklaşmaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin birçoğu öğretim uygulamalarında kullanılan yöntem ve tekniklerin değiştiği görüşündedir. Öğrencilere göre süreçte öğretmenlerin en çok

tercih ettikleri yöntem test çözmedir. Ayrıca bazı öğretmenler dersi test soruları üzerinden işlemeye yönelmektedirler. LGS, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini azaltmakta, zamanın kısıtlı olması tercih edilen yöntem ve teknikleri sınırlamaktadır. Dersler içerikleri yoğunlaşmakta, bu durum öğrenciler için derslerin sıkıcı hale gelmesine sebep olmaktadır. Öğrenciler, ödevleri yapmada isteksizlik göstermekte, bunun yerine test çözmeyi tercih etmektedirler. Öğretmenler de süreç içinde eve verilen ödevleri azaltmaktadırlar. Öğrencilerin LGS sınavında karşılıklarına çıkmayan derslerle pek ilgilenmediği, yalnızca sınavla ilişkili olan derslere yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılara göre öğretmenler başarılı öğrencilerle daha fazla ilgilenmekte, diğer öğrencileri göz ardı etmektedirler.

Katılımcı öğrenciler arasında en yaygın düşünce okul sınavlarının 8. Sınıfta genellikle çoktan seçmeli ve LGS'ye yönelik beceri temelli sorulardan oluşmasıdır. Yapılan araştırma sonucunda öğrencilerden sınava ilişkin genel görüşler elde edilmiştir. Öğrenciler sınava hayati önem vermekte, iyi bir liseye gitmenin iyi bir üniversitenin yolunu açtığına, iyi bir üniversitenin iyi bir meslek edinmeyi sağladığına, iyi bir mesleğin ise iyi bir hayat anlamına geldiğine inanmaktadırlar. Ebeveynlerinin de kendileri için en iyi eğitimi almalarını dilediklerini belirten öğrenciler, sınavda başarılı olabilmenin çok çalışmakla mümkün olacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler bu süreçte mesai saatleri dışında çalışarak fedakârlık yapmaktadırlar.

Öğrenciler, LGS sınavını eski sistemlere göre daha zor bulmaktadırlar. Özellikle matematik sorularının çok zor olduğunu düşünen öğrenciler, sınavın bir öğrencinin hayatını belirlememesi gerektiği fikrindedirler. Çalışma sonucunda öğrencilerden elde edilen öneriler arasında her okulun kendi sınavını yapması ile yerleştirmelerin ilgi ve yeteneğe göre yapılması yer almaktadır.

5.3. Öneriler

LGS merkezi sınavının öğrenci özelliklerine ve okuldaki öğretim ve ölçme değerlendirme uygulamalarına etkisinin belirlenmesini amaçlayan çalışmanın sonuçlarına ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler başarının veli, öğretmen ve öğrenci birlikteliği ile mümkün olabileceği görüşündedir. Öğretmenler veli desteği olmadan başarının yakalanamayacağını belirtmişlerdir. Dolayısıyla velilerin de süreçteki yerinin önemini vurgulamışlardır. Bu sebeple çalışmanın öğrenci, veli ve öğretmenlerle yürütülmesi uygun olabilir.

Çalışma sonuçlarına göre hem öğretmenler hem de öğrenciler LGS sınavında matematik sorularının zor olmasından şikayetçidirler. Sisteme yönelik öneri derslerin zorluk derecelerinin dengeli bir şekilde ayarlanması olabilir.

Sisteme ilişkin olarak merkezi sınav uygulamasının kaldırılması, yerine okul not ortalamaları dikkate alınarak yerleştirme sistemi getirilmesi düşünülebilir. Merkezi sınav uygulamalarına odaklanmak yerine öğretmenlerin şişirme not vermelerini denetleyecek sistemlerin kurulmasına yoğunlaşılabilir.

Öğrencilerin gidecekleri liselerin belirlenmesinde sosyal becerilerinin de göz ardı edilmemesi amacıyla farklı uygulamalar geliştirilebilir. Çünkü öğrencilerin ilgi, yetenek ve becerileri birbirlerinden farklı olabilir.

KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M. (2014). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında öğrenci ve okul özelliklerinin Türkçe başarısı ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (172), 163-180.
(<https://abide.meb.gov.tr/proje-hakkinda.asp>)
- Akman, O. (2017). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarına İlişkin 9. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Akyol, P., Krishna, K., and Wang, J. (2021). Taking PISA Seriously: How Accurate are Low-Stakes Exams? *Journal of Labor Research*, 42,1-60.
doi: <https://doi.org/10.1007/s12122-021-09317-8>
- Argon, T. ve Soysal, A. (2012). Seviye belirleme sınavına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 446-474
- Atılğan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi / Ege Journal of Education*, 19(1), 1-18. Doi: 10.12984/egeefd.363268
- Atila, M, E. ve Özeken, Ö, F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen Bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barnes, M. (2005). *The Discriminatory Effects of High-Stakes Testing in Georgia: Exploring Causes and Solutions*. Education Law and Policy Forum, Education Law Consortium, The University of Georgia, Athens, GA.
<http://www.educationlawconsortium.org/forum/2005/papers/barnes.pdf>
- Başaran, S. (2005). Diğer Ülkelerde Lise Bitirme Sınavları ve Türk Eğitim Sistemi İçin Lise Bitirme Sınavı Önerisi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Barksdale M.A. and Thomas K. (2000). What's at Stake in High-Stakes Testing: Teachers and Parents Speak Out. *Journal of Teacher Education*, 51(5), 384-397
- Başaran, S. (2005). Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Başpınar Can P., Dereboy Ç. ve Eskin M.(2012). Yüksek Riskli Sınav Kaygısının Azaltılmasında Sistemik Duyarsızlaştırma ile Bilişsel Yeniden Yapılandırmanın Etkililiğinin Karşılaştırılması.*Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 9-17
- Baştürk, R. (2005).Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Baştürk, R. (2007). Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 163-176.
- Berberoğlu, G., (2009). CİTO Türkiye Öğrenci İzleme Sistemi (ÖİS) Öğrenci Sosyal Gelişim Programı'na (ÖSGP) İlişkin Ön Bulgular, CITO Eğitim: *Kuram ve Uygulama Dergisi*, Kasım-Aralık Sayısı, 32-42.
- Birinci, D.K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: Matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16.
- Brown, D. F. (1992). *Altering Curricula through State Testing: Perceptions of Teachers and Principals, Paperpresented at the annual meeting of American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). Bilimsel araştırma yöntemleri (31. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.

- Casbarro, J. (2004). Reducing anxiety in the era of high-stakes testing. *Principals*, 83(5), 36-38.
- Close, K., Amrein-Beardsley, A., and Collins, C. (2018). *State-Level Assessments and Teacher Evaluation Systems after the Passage of the Every Student Succeeds Act: Some Steps in the Right Direction*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Cizek, G. J. (2001). Cheating to the test. *Education Matters Journal*, 1 (1), 40-47.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 33-41.
- Çalışkan, H. (2011). Teachers' opinion concerning common exams administered in elementary schools. *US China Education Review*, 8(5), 615-626.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. ve Toklucu, D. K. (2017). TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler. *SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı)*, 94(1), 1-75. <https://www.researchgate.net/publication/320628250>
- Çelikel, F. (2016). *TEOG sınavının sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarılarıyla ilişkisinin ve matematik dersi öğretim süreci üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Demir, S. B. ve Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 164-183.
- Duban, N. ve Arısoy, H. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimden orta öğretime geçiş (TEOG) sınavına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 67-98.
- Eisner, E. W. (2001). What does it mean to say a school is doing well? *Phi Delta Kappan*, 82(5), 367-372.

- Eurypedia. (2013). The structure of the European education systems 2013/14: schematic diagrams. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b50438fa-b64a-40f8-b319-1b5246f52a6e/language-en>
- Etsey, Y. K. (1997). *Teachers' and administrators perspectives and use of standardized achievement tests: A review of published research*. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Center. USA: Chicago, IL.
- Fitzgerald, L. (2015). *Consequences of high-stake testing*. Rochester, NY: St. John Fisher College, Fisher Digital Publications.
- Gallagher, C. (2003). Reconciling a tradition of testing with a new learning paradigm. *Educational Psychology Review*, 15, 83–99.
- George Lucas Educational Foundation. (2020). *How to help students focus on what they are learning, not the grade*. <https://www.edutopia.org/article/how-help-students-focus-what-theyre-learning-not-grade> (12.03.2022)
- Gonzalez, A. Peters, M. Orange, A. and Grigsby, B. (2016): The influence of high-stakes testing on teacher self-efficacy and job-related stress, *Cambridge Journal of Education*, DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1214237>
- Gültekin, S. ve Çıkrıkçı Demirtaşlı, N. (2012). “Comparing the Test Information Obtained through Multiple-Choice, Open-Ended and Mixed Item Tests Based on Item Response Theory”. *Elementary Education Online*, 11(1): 251-263.
- Gür B., S., Çelik Z., ve Coşkun İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretim geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? *SETA | Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, (69), 1-28. http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf
- Gür B., S., Çelik Z., & Coşkun İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretim geleceği: Hiyerarşi mi, eşitlik mi? *SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. 69, 1-28 <http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003>. http://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf
- Gür, B. S., ve Çelik, Z. (2009). Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1, 29-32.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel

- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. ve Klein, S. P. (2002). *Making sense of testbased accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Hess, F. M. (2002). Reform, resistance, ... retreat? The predictable politics of accountability in Virginia. D. Ravitch, (Ed.), *Brookings papers on education policy* içinde (69-122).
- İlhan, M.; Güler, N. and Taşdelen Teker, G. (2021). Views of Teachers on the Potential Negative Effects of High Stake Tests. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 394-408. DOI:<https://doi.org/10.21449/ijate.735232>
- İnan Kaya, G. (2016). Eğitimde Merak ve İlgi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2(25), 103-114
- İnceoğlu, S. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- İzci, E., Göktaş, Ö. ve Şad, S.N. (2014). Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yeterlilik Algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2), 37-57
- Hanushek, E. and Woessmann, L. (2012). The Economic Benefit of Educational Reform in the European Union. *CESifo Economic Studies*, 58,73-109.doi:10.1093/cesifo/ifr032
- Johnson, P. B. (2007). High-stakes testing and no child left behind: conceptual and empirical considerations. *Authentic Educational Reform*, edited by Salzand Johnson. Anticipated publication by Taylor-Francis.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-74.
- Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*,5(15), 64-81.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (23. Basım). Ankara: Nobel Yayın
- Kaya, B., ve Göktürk, Ş. (2019). Belirleyiciliği yüksek sınavlar ve bunun okul program ve hedeflerine erişimde öğretmen motivasyonuna yansımaları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [MSKU Journal of Education]*, 6(1), 1-19. DOI: 10.21666/muefd.518919

- Kilmen, S. (2014). Ölçme ve Değerlendirmede Temel Kavramlar. N. Çıkrıkçı-Demirtaşlı (Ed.). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (34-68). Ankara: Edge Akademi.
- Kubiszyn, T. and Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement*. USA: Wiley and Sons Inc.
- Kumandaş, H., ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2015). High stake tests [Yüksek risk içeren sınavlar]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi -Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 63-75. <http://ebad-jesr.com>
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, (160)
- Kwon, S., Lee, M. and Shin, D. (2017). Educational assessment in the Republic of Korea: lights and shadows of high-stake exam-based education system. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 24(1), 60-77 DOI: 10.1080/0969594X.2015.1074540
- Looney, J. (2009). Assessment and innovation in education. OECD. *Education Working Paper*, No. 24. Web: www.oecd.org/edu/workingpapers.
- Marshall, K. (2003). A principal looks back: Standards matter. *Phi Delta Kappan*, 85(2). 105-113
- Mart, M, T. (2014). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi (TEOG) sınavlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi ve Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- MEB.(2014b, Nisan 11). 2014-2015 Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Uygulaması Ortak Sınavlar EKılavuzu.http://oges.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_11/04053521_ortaksnavlare_klavuz20142015.pdf, (04.03 2022).

- MEB. (2015).*TIMSS 2015 Nihai Uygulama Test Uygulayıcısı Kılavuzu*.http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/Test_Uygulayicisi_Kilavuzu.pdf.(15.01.2022)
- MEB. (2018).*ABİDE2018 Değerlendirme çerçevesi çalıştayraporu*.<http://abide.meb.gov.tr/haber1.asp>.(15.01.2022)
- 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 (15.02.2022)
- MEB. (2018). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu.* Nisan 2018, Ankara.http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf (15.02.2022)
- MEB. (2019). *2019 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*.http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf (15.02.2022)
- MEB. (2020). *2020 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*.http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf(15.02.2022)
- MEB. (2021).*2021 Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Kapsamında İlk Yerleştirme Sonuçları* https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2021/07/rapor/No_18-LGS_2021_yerel_yerlestirme_182140.pdf(15.02.2022)
- MEB. (2021).*2021 Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav*.http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113311_2021_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf (15.02.2022)
- National Council of Teachers of English. (2014). *How Standardized Tests Shape and Limit Student Learning*, Policy research brief of National Council of Teachers of English.
- Orfield, G. ve Wald, J. (2000). Testing, testing: The high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. *The Nation*, 270(22), 38-40.

- Ozan Leymun, Ş., Odabaşı, F. & Kabakçı Yurdakul, İ. (2017). Eğitim Ortamlarında Durum Çalışmasının Önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 367-385
[.https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32382/360180](https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32382/360180)
- ÖSYM. (2022). *Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özkan, E. ve Karataş, İ. H. (2016). Ortaöğretime geçiş sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin öğrenci görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 214-223.http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/24a._erkan_ozkan_.pdf
(15.02.2022)
- Özkan, Y., Turan, S. (2021). Düşündürdükleri ve Ötesiyle Yüksek Riskli Sınav Gerçeği. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 2(1), 59-63
DOI:<http://dx.doi.org/10.22596/cresjournal.0201.59.63>
- Öztürk, F.Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (ordu ili örneği). *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454. doi: 10.7822/omuefd.33.2.8
- Paris, S., and McEvoy, A., (2000). Harmful and enduring effects of high-stakes testing. *Issues in Education*, 6(1/2), 145.
- Polesel, J., Dulfer, N., and Turnbull, M. (2012). The Experience of Education: The impacts of high stakes testing on school students and their families. Sydney: Whitlam Insitute.
- Popham, W. J. (1999). Why standardized test scores don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15.
- School and Child Care Service. (2013). *Pros and Cons of Standardized Testing*, Columbia University Office of Work/ Life.
- Schwarzer, R. (1984). Worry and emotionality as separate components in test anxiety. *International Review of Applied Psychology*, 33(2), 205-220. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1984.tb01429.x>
- Schneider, A. L. ve Ingram, H. (1997). Policy design for democracy. Lawrence: University of Kansas.
- Schroeder, S. (2020). How to Help Students Focus on What They're Learning, Not the Grade
<http://www.edutopia.org/>,(04.03.2022).

- Spann, P. And Kaufman, D. (2015). The negative effects of high-stakes testing. <http://www.luc.edu/media/lucedu/law/centers/childlaw/childed/pdfs/>
- Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stake testing on school and classroom practice. Making sense of test-based accountability in education, 79-100.
- Şad, S, N. ve Şahiner, Y, K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Şahin, S. (2009). Orta öğretime geçiş sınavının ilköğretim okulları ve öğrencileri üzerine etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(362), 15-21.
- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N. ve Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim Okulu Öğrenci ile Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878.
- Tan. Ş. (2008). Öğretimde Ölçme Ve Değerlendirme KPSS El Kitabı.(1. Baskı) Ankara:Pegem Akademi.
- TDK. (2022). *Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>. (19.02.2022)
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24, 543-559.
- Ulusoy, B. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), DOI:10.51119/ereegf.2020.5
- Ulutaş, S., and Çıkrıkçı, N., R. (2019). Opinions on the impacts of the TEOG system from teachers whose courses are not included in the TEOG exam. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(1), 68-79. DOI: 10.21031/epod.342086
- UNESCO. Overcoming inequality: why governance matters; *EFA global monitoring report, 2009*. Paris: UNESCO, 2008.

- US Department of Education. (2002). *No child left behind act*. (Public Law No. 107-110). Washington.
- Yapıcı, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavı hakkındaki görüşleri, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(12), 437-450.
- Ysseldyke, J., Nelson, J., Christenson, S., Johnson, D., Dennis, A., Triezenberg, H., ... Hawes, M. (2004). What We Know and Need to Know About the Consequences of High-Stakes Testing for Students With Disabilities. *Council for Exceptional Children*, 71(1), 75-94
- Yazar, T. (2015). Eğitim ve öğretim ile ilgili temel kavramlar. T. Y. Yelken ve C. Akay içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 1-24). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (9. Baskı), Ankara: Seçkin
- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi* yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods* (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.

EKLER

EK 1: Öğrenci Görüşme Formu

LİSELERE GEÇİŞ SINAVININ ETKİLERİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğrenci,

Ben Demet AVCI, Hasan Kalyoncu Üniversitesinde eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans tez öğrencisiyim. Siz kıymetli öğrencilerimizin liselere geçiş sistemi kapsamında uygulanan merkezi sınavın (*ki bundan sonra kısaca LGS olarak ifade edeceğim*) etkilerine ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Görüşme esnasında yöneltilen soruda anlaşılmayan veya tereddüt edilen bir husus olursa lütfen belirtiniz. Görüşmeyi izninizle kaydetmek istiyorum. Toplayacağım verileri sadece bilimsel amaçlarla kullanacağımı taahhüt ediyorum.

Görüşmeyi kabul ettiğiniz ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Görüşme Tarihi ve Saati:
Görüşmenin Yapıldığı Yer:

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

2. GÖRÜŞME SORULARI

1. LGS öğretmenlerinizle iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
 - *Sınıf içi öğrenme-öğretme süreci*
 - *Ölçme ve değerlendirme (sınav) uygulamaları*
 - *Eve verilen ödevler, araştırmalar, performans görevleri gibi uygulamalar*
2. LGS anne babalarınızla iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
 - *Ders çalışma*
 - *Test çözme*
 - *Sosyal etkinliklere zaman ayırma*
 - *Arkadaşlara zaman ayırma*
3. LGS arkadaşlarınızla iletişiminizi nasıl etkiliyor? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
 - *Ders çalışma*
 - *Birlikte eğlenme*
4. LGS sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılımınızı etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?

5. LGS, ruh halinizi psikolojik durumunuzu ve başka insanlara olan tepkilerinizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- *Kaygılı olma*
 - *Çabuk sinirlenme*
 - *Kendini yorgun hissetme*
 - *Birlikte iş yapma*
6. LGS okul başarınızı etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- *Ders çalışma alışkanlıkları*
 - *Sınıf içi eğitim uygulamaları*
 - *Araştırma yapma, proje hazırlama vb. çalışmaları yapma*
7. LGS sınıf içinde yürütülen eğitim-öğretim uygulamalarını etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- *Dersin işleniş biçimi*
 - *Sınıfta test çözme*
8. LGS sınıf içi ve sınıf dışı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
- *Dersi test sorularıyla anlatma*
 - *Ders anlatımından sonra test sorusu çözme*
 - *Eve test çözme ödevleri verme*
 - *Sınavları çoktan seçmeli test sorularıyla yapma*
9. LGS denince aklınıza ilk gelen nedir?

SORULAR BİTMİŞTİR - TEŞEKKÜRLER

EK 2: Öğretmen Görüşme Formu

LİSELERE GEÇİŞ SINAVININ ETKİLERİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Kıymetli öğretmenim,

Ben Demet AVCI, Hasan Kalyoncu Üniversitesinde eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans tez öğrencisiyim. Siz değerli öğretmenlerimin liselere geçiş sistemi kapsamında uygulanan merkezi sınavın (*ki bundan sonra kısaca LGS olarak ifade edeceğim*) etkilerine ilişkin görüşlerinize ihtiyaç duymaktayım. Görüşme esnasında yöneltilen soruda anlaşılmayan veya tereddüt edilen bir husus olursa lütfen belirtiniz. Görüşmeyi izninizle kaydetmek istiyorum. Toplayacağım verileri sadece bilimsel amaçlarla kullanacağımı ve dilerseniz araştırmanın özet raporunu bana vereceğiniz iletişim adresinize göndereceğimi taahhüt ediyorum.

Görüşmeyi kabul ettiğiniz ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Görüşme Tarihi ve Saati:
Görüşmenin Yapıldığı Yer:

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
Alanınız:
Mesleki Kıdem Yılıınız:
Eğitim Durumunuz: Lisans Yüksek lisans Doktora

2. GÖRÜŞME SORULARI

1. LGS öğrencilerinizle olan iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
 - *Sınıf içinde öğretim veya ölçme-değerlendirme uygulamalarındaki iletişiminizde*
 - *Eve verilen ödev, araştırma, performans gibi görevlerin yerine getirilmesi sürecindeki iletişiminizde*
2. LGS ebeveynlerle iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?
3. LGS diğer öğretmenlerle iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıkla mısınız?

4. LGS okul yöneticileri ile iletişiminizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
5. LGS öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerini etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
 - *Bu etki sınıf düzeyine göre değişkenlik gösteriyor mu?*
 - *Bu etki sosyal, sportif ve kültürel alanlara göre değişkenlik gösteriyor mu?*
6. LGS öğrencilerin ruh halini, psikolojik durumlarını etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
 - *Kaygılı olma*
 - *Çabuk sinirlenme*
 - *Kendini yorgun hissetme*
 - *Birlikte iş yapma*
7. LGS öğrencilerinizin okul başarısı üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?
 - *Ders çalışma alışkanlıkları*
 - *Sınıf içi eğitim uygulamaları*
 - *Araştırma yapma, proje hazırlama vb. çalışmalar yapma*
8. LGS, sınıf içinde yürüttüğünüz eğitim-öğretim uygulamalarını (bu konudaki tercihlerinizi) etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
 - *Dersin işleniş biçimi (anlatım, soru-cevap, tartışma b.)*
 - *Dersi testlerde çıkan sorularla ilişkilendirme*
 - *Sınıfta test çözme*
9. LGS sınıf içi ve sınıf dışı ölçme değerlendirme yöntem/teknik (*çoktan seçmeli veya açık uçlu test maddesi, performans görevi, portfolyo vb.*) tercihinizi etkiliyor mu? Etkiliyorsa nasıl etkiliyor? Örnek vererek açıklar mısınız?
 - *Ders anlatımından sonra test sorusu çözme*
 - *Eve test çözme görevi verme*
 - *Tercihleriniz sınıf düzeyine göre değişiyor mu?*
10. LGS sürecinde **kendinizi** nasıl hissediyorsunuz? Örnek vererek açıklar mısınız?
 - *Zaman zaman baskı ve tükenmişlik duygusu yaşadığınız oluyor mu?*
11. Deneyimlerinizi dikkate aldığımızda, **liselere geçiş sistemi** nasıl yapılandırılırsa daha uygun olur?
 - *Alternatif bir sistem (işleyiş, okul başarısı, merkezi sınav, okul türleri vb.)*
 - *Merkezi sınavın yapısı (ölçülecek özellikler ve soru yapıları, tek veya çoklu merkezi sınav)*