



**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME
DEĞERLENDİRME VE LİSEYE GEÇİŞ
SİSTEMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

Selim ALNIAÇIK

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2025

(Her hakkı saklıdır.)

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

**ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE LİSEYE
GEÇİŞ SİSTEMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

(Secondary School Teachers' Opinions on the Assessment and Evaluation and High School
Transition System)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selim ALNİAÇIK

Danışman: Doç. Dr. Ceyhun OZAN

Erzurum

Ocak, 2025

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Selim ALNIAÇIK tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme ve Liseye Geçiş Sistemine Yönelik Görüşleri” başlıklı çalışması 20/01/2025 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı:	Doç. Dr. Zehra Sedef KORKMAZ <i>Artvin Çoruh Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Danışman:	Doç. Dr. Ceyhun OZAN <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır
Jüri Üyesi:	Dr. Öğr. Üyesi Duygu İLERİTÜRK <i>Atatürk Üniversitesi</i>	Aslı Islak İmzalıdır

Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği’nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

Prof. Dr. Refik DİLBER

Enstitü Müdürü

Aslı Islak İmzalıdır

ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme ve Liseye Geçiş Sistemine Yönelik Görüşleri” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

... / ... / 20..

Aslı Islak İmzalıdır

Selim ALNİAÇIK

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) yıl süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/....../.... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) ay süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

Süreç boyunca değerli bilgi ve tecrübeleriyle yardımcı olan, değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Ceyhun OZAN'a çok teşekkür ederim.

Görüşleri ve düzeltmeleriyle teze katkı sunan değerli jüri üyeleri Doç. Dr. Zehra Sedef KORKMAZ ve Dr. Öğretim Üyesi Duygu İLERİTÜRK'e teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde değerli görüşleriyle yardımcı olan meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Bilgi ve birikimleriyle yardımını esirgemeyen meslektaşım sayın Mehmet GEDİK'e teşekkür ederim.

Bu süreçte her türlü desteğini esirgemeyen, hep yanımda olarak bana güç veren değerli eşime teşekkür ederim.

Selim ALNIAÇIK

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRME VE LİSEYE GEÇİŞ SİSTEMİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Selim ALNİAÇIK

Ocak 2025, 75 Sayfa

Amaç: Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin 2024 yılı ölçme değerlendirme ve liseye geçiş sistemine yönelik görüşlerini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Erzurum ilinde farklı ortaokullarda görev yapan 14 öğretmenden oluşmaktadır. Verilerin toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği tercih edilmiştir.

Bulgular: Katılımcılardan elde edilen verilere göre öğretmenlerin çoğunun ortak sınavlar hakkındaki görüşleri olumsuzdur. Öğretmenlere göre ortak sınavlar öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmektedir. Sınavlarda açık uçlu soru tipi tercih edilmesine yönelik bulgular incelendiğinde öğretmenlerin yarıya yakını bu durumu olumsuz bir durum olarak belirtmişlerdir. Katılımcılara göre açık uçlu soruların puanlaması zor olmakta, merkezi sınavlar ile zıt yönlü olmakta ve sadece açık uçlu sorular tek başına ölçmeye yeterli olmamaktadır. Katılımcıların çoğunluğu sınıf içi değerlendirme uygulamalarında zorluk yaşamaktadır. Liseye geçiş sistemine yönelik önerilerin başında mesleki yönlendirmelerin artırılması gerektiği gelmektedir. Katılımcılardan bazıları tek sınavın yeterli olmadığı bu yüzden birden fazla sınavın yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Sonuçlar: Elde edilen verilere göre ortak sınav uygulaması öğretmenler tarafından olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır. Her öğrencinin aynı sınava girmesi eğitimde bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Ortak sınavlar zaman ve iş gücü kaybı olarak nitelenmektedir. Ortak sınavlarda sadece açık uçlu soru tipinin uygulanması öğretmenler tarafından doğru bulunmamıştır. Ortak sınavlar uygulanırken öğretmenler güçlük çekmekte ve bu güçlüğü başında sınavları hazırlarken, uygularken ve puanlama yapılırken çok zaman kaybedilmesi gelmektedir. Ayrıca ortak sınavların öğrencileri strese soktuğu da gözlenmiştir. LGS sınav 8. sınıf düzeyinde ve yılda bir kez yapılmaktadır. Bu durumun öğrencilere yol açabileceği olumsuz sebeplerden dolayı sınav sayısı artırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: liselere geçiş sistemi, ölçme ve değerlendirme, sınav, ortaokul öğretmenleri

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

SECONDARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ON THE ASSESSMENT AND EVALUATION AND HIGH SCHOOL TRANSITION SYSTEM

Selim ALNIAÇIK

January 2025, 75 Pages

Purpose: The aim of this study is to examine the opinions of secondary school teachers about the 2024 measurement and evaluation and high school transition system.

Method: The study employed the phenomenological design, a qualitative research design. The participants of the study consisted of 14 teachers working in different secondary schools in the Erzurum province. The researcher prepared a semi-structured interview form as the data collection tool. The researcher preferred to use the descriptive analysis technique for the data.

Findings: According to the data obtained from the participants, most of the teachers have negative opinions about common exams. According to teachers, common exams ignore students' individual differences. When the findings regarding the preference of open-ended question type in exams are examined, nearly half of the teachers stated this as a negative situation. According to the participants, open-ended questions are difficult to score, they are opposite to central exams, and open-ended questions alone are not sufficient to measure. The majority of participants have difficulties in classroom assessment practices. One of the primary recommendations for the high school transition system is that vocational guidance should be increased. Some of the participants stated that a single exam is not enough, so more than one exam should be taken.

Conclusions: According to the data obtained, the practice of common examination is perceived as a negative situation by teachers. Taking the same exam for every student ignores individual differences in education. Joint exams are considered a waste of time and manpower. Teachers did not find it correct to use only open-ended question type in common exams. Teachers have difficulties when applying common exams, and the main reason for this difficulty is that a lot of time is wasted while preparing, administering, and scoring the exams. It has also been observed that common exams stress students. LGS exam is at the 8th grade level and is held once a year. The number of exams should be increased due to the negative effects this situation may cause to students.

Keywords: high school transition system, measurement and evaluation, exam, secondary school teachers

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK ve BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
Giriş.....	1
Araştırmanın Amacı.....	4
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi.....	4
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	6
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları.....	6
Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Tarihçesi.....	6
Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Ölçme ve Değerlendirme.....	8
Geleneksel ve Tamamlayıcı (Alternatif) Değerlendirme Yöntemleri.....	9
Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri	9
Tamamlayıcı (Alternatif) Ölçme Değerlendirme Yöntemleri.....	12
Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları.....	15
Dünyanın Çeşitli Ülkelerinde Yer Alan Ortaöğretime Geçiş Sistemleri.....	17
Dünyanın Çeşitli Ülkelerinde Yer Alan Ortaöğretime Geçiş Sistemlerinin Genel Değerlendirilmesi.....	20
Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Uygulamaları ve Öğretmen Görüşleri.....	21
Merkezî Sınavların Öğrenci, Öğretmen ve Aileler Üzerindeki Etkileri.....	23
İlgili Araştırmalar.....	26
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	33
Yöntem.....	33
Araştırma Yöntemi.....	33
Katılımcılar	33
Veri Toplama Araçları.....	33

Süreç/Uygulama.....	34
Verilerin Analizi.....	34
Geçerlik ve Güvenirlik.....	35
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	36
Bulgular.....	36
Öğretmenlerin Ortak Sınav Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular..	36
Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirmede Klasik Soru Tipinin KullanılmasıUygulaması Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	38
Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Bulgular.....	40
Öğretmenlerin Mevcut Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Önerilerine Yönelik Bulgular.....	41
Öğretmenlerin Liseye Geçiş Sistemine Yönelik Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	43
Öğretmenlerin Liseye Geçiş Sistemine Yönelik Önerilerine Yönelik Bulgular.....	45
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	48
Tartışma ve Sonuç.....	48
Öneriler.....	50
EKLER.....	52
KAYNAKÇA.....	55
ÖZ GEÇMİŞ.....	65

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....</i>	26
Tablo 2. <i>Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....</i>	30
Tablo 3. <i>Öğretmenlerin Ortak Sınav Hakkındaki Görüşleri.....</i>	36
Tablo 4. <i>Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirmede Klasik Soru Tipinin Kullanılması Uygulaması Hakkındaki Görüşleri.....</i>	38
Tablo 5. <i>Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlükler Hakkındaki Görüşleri.....</i>	40
Tablo 6. <i>Öğretmenlerin Mevcut Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşleri....</i>	41
Tablo 7. <i>Öğretmenlerin Liseye Geçiş Sistemi Hakkındaki Görüşleri.....</i>	43
Tablo .8. <i>Öğretmenlerin Liseye Geçiş Sistemi Hakkındaki Önerileri.....</i>	45

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Her ülkede eğitim kurumları toplumsal ihtiyaçların çıktısı olarak ortaya çıkar. Eğitim kurumları, talep arzdan fazla olduğunda öğrencilerini seçmek zorundadır. Türkiye'deki ortaöğretime geçiş sistemi de buna bir örnektir ve dünyadaki örneklerle benzerdir. Başarılı öğrencilerin ortaöğretime geçişte diğer öğrencilerle birlikte eleme sisteminden geçerek seçkin okullara yerleştirildiği bilinmektedir. Bu eleme sistemi Çin, Japonya, Güney Kore ve gibi ülkelerde merkezi sınava dayalıyken, Finlandiya, Kanada ve Almanya gibi ülkelerde okul notlarına ve öğretmen görüşlerine dayanmaktadır (Emin, 2018). Ortaöğretime geçişte ülkenin rejimi, nüfusu ve eğitim kültürü gibi bir dizi faktör rol oynamaktadır.

Ortaöğretime geçiş uygulamaları II. Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkmıştır. Bu savaşın ardından ülkeler bilim ve teknolojiye önem vermiş ve nitelikli nüfus yetiştirmek amacıyla orta öğretimli kolejler kurulmuştur. İlköğretimdeki başarılı öğrenciler, bilim ve teknoloji edebiyatı bireyleri olarak yetiştirilmek üzere akademik başarı kriterlerine göre bu kolejlere yerleştirilmiştir. Bu durumun Türkiye'deki yansıması 1955 yılında, yabancı dilde eğitim yapan liselerin gelecekteki öğrencilerini seçmesiyle başlamıştır (Güven, 2018). O zamanlar Maarif Kolejleri olarak adlandırılan bu okullar, 1975 yılında Anadolu liseleri (AHO) adını almıştır. Anadolu liseleri eğitimde denge ve eşitlik sağlamak, daha modern eğitim vermek ve üniversitelere kaliteli öğrenci yetiştirmek amacıyla kurulmuştur (Küçük, 2009). Daha sonra 5-15 Şubat 1962'de toplanan Yedinci Millî Eğitim Şûrasında Fen liseleri (FL) kurulmasına karar verilmiştir. Bu karara dayanarak ortaöğretim kurumları akademik başarı ölçütlerine göre öğrenci almaya başlamıştır. İlk Fen lisesi 1964 yılında Ankara'da kurulmuş ve bu tarihten itibaren öğrenci kabul etmeye başlamıştır (Gür vd., 2013). Fen liseleri 1988 yılına kadar iki aşamalı sınavla, bu tarihten sonra ise tek aşamalı sınavla öğrenci almaya başlamıştır. 1995'ten sonra Anadolu öğretmen liseleri (ATTHS) de merkezi sınavlarla öğrenci almaya başladı ve öğrenciler 1998'e kadar Fen liseleri/Anadolu öğretmen liseleri (SHS/ATTHS) sınavları adı altında merkezi olarak liselere yerleştirildi.

1998'de Türkiye'de zorunlu sekiz yıllık ilköğretim başladı ve ilköğretimden sonra Anadolu Liselerine giriş sınavları kaldırıldı ve sınavlar tüm eğitim kurumları için alt ortaöğretimden (o zamanki üst ilköğretim) sonra yapıldı. O yıl, tüm ortaöğretime geçiş sınavları Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (MEB, 2002) adı altında tek bir

sınavda birleştirildi. Bu sınavın adı çok uzun olduğundan Liselere Giriş Sınavı (LGS) olarak adlandırıldı. 2003'te sosyal bilimler liseleri kuruldu ve merkezî sınavlarla öğrenci kabul etmeye başladı ve okul türleri arttıkça sistem yenilenmek zorunda kaldı. MEB, 2004 yılına kadar LGS ile ortaöğretim kurumlarına öğrenci kabul etmiş, bu yıl ise Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) uygulamasını başlatmıştır. OKS ile tüm ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarının tek bir sınav altında birleştirilmesi hedeflenmiştir. Ortaöğretime kabuller 2007-2008 eğitim-öğretim yılına kadar bu sistem üzerinden gerçekleştirilmiştir. MEB (2000) OKS sistemine geçiş sebebi olarak fikrini “öğrencilerin daha adil bir şekilde ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesini sağlamak ve eğitimde fırsat eşitliğini artırmak...” şeklinde belirtmiştir.

Ortaöğretim kurumlarına kabul, 2007 yılında yerleştirme sınavı uygulamasıyla (MEB, 2007) yeniden değişti. Bu değişikliğin nedeni, ortaöğretime geçişte öğrencilerin okullardaki akademik başarılarını değerlendirme sistemine dâhil etmektir. Bu yeni sistem merkezi SBS (Seviye Belirleme Sınavı) puanlarının ve öğrencilerin not ortalamalarının ortak değerlendirilmesini içeriyordu. Buna uygun olarak, öğrencilere, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda aldıkları SBS merkezi sınav puanlarının yüzdeleri ve öğrencilerin okullarından aldıkları not ortalamalarının yüzdelerine dayalı bir Ortaöğretim Yerleştirme Puanı (OYP) verildi. Öğrenciler, OYP kullanılarak ortaöğretim kurumlarına yerleştirildi. Ancak daha sonra MEB, altıncı ve yedinci sınıflardaki merkezi sınavları kaldırarak sistemi bir ölçüde değiştirdi ve merkezi sınavı yalnızca sekizinci sınıfta uyguladı (MEB, 2013). Daha sonra MEB, okul dışı eğitim kurumlarına (özel dershaneler gibi) olan ihtiyacı azaltmak amacıyla 2013 yılında İlköğretimden Ortaöğretime Geçiş Sistemini (TEOG) uygulamaya koydu. TEOG bir dizi radikal reformu beraberinde getirdi. Bu değişimin gerekçeleri arasında öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasındaki bağı güçlendirmek, öğretmenlerin eğitim sürecinde daha aktif olmasını sağlamak, okulu merkezileştirerek okul dışı kurumlara olan ihtiyacı azaltmak, müfredatın ülke çapında eş zamanlı olarak yürürlüğe girmesini sağlamak, öğrencilerin okula olan bağlılığını artırmak, tek bir sınav yapmak yerine sürecin değerlendirilmesini sağlamak, öğrencilerin öğrenme çıktılarını nesnel olarak izlemek ve tek bir sınav kullanmanın neden olduğu telafi imkansızlığını ortadan kaldırmak yer aldı (MEB, 2013). MEB, bir diğer değişiklik olarak, lise türlerine göre sınıflardaki kontenjanları sınırlamaya başladı. Buna göre, Anadolu ve fen liselerinde sınıflar 30'dan fazla olamazken, meslek liselerinde bu rakam 34'tü (MEB, 2013). MEB, 2018 yılında TEOG sistemini kaldırarak Liselere Giriş Sınavı (LGS) uygulamasını getirmiştir. LGS ile öğrencilerin merkezi sınav zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Bu sayede öğrencide sınav stresinin azaltılması ve daha adil bir yerleştirme sisteminin getirilmesi planlanmıştır (MEB, 2017). LGS sisteminde ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi merkezi yerleştirme, ikincisi ise mahalli yerleştirmedir.

Merkezî yerleştirmede öğrenciler merkezi sınav puanlarına göre fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje liseleri ve mesleki ve teknik Anadolu liselerine yerleştirilmektedir (MEB, 2018). Mahalli yerleştirmede ise okul türleri ve kontenjanları öğrencilerin ikamet adresleri esas alınarak oluşturulan ortaöğretim kayıt alanına göre belirlenmektedir. Öğrencilerin kayıt alanına yerleştirilmesinin ikamet adresi, o bölgedeki ortaöğretim kurumlarında geçirdikleri süre, tercih önceliği, not ortalamaları, devam-devamsızlık oranları ve yaş kriterlerine göre yapılması planlanmaktadır. Yerel yerleştirme yoluyla öğrenci kabul eden okullara öğrenci yerleştirilmesi, il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerince ilan edilen kontenjanlar esas alınarak yapılır. Liselere Giriş Sınavı (LGS) iki oturumda yapılır. Sınav toplam 90 sorudan oluşur. Birinci oturum olan sözel bölümde 50 soru yer alır ve öğrencilere 90 dakika süre verilir. İkinci oturum nicel olup 80 dakikada cevaplanması gereken 40 sorudan oluşur.

Türkiye’de ortaokullarda ölçme ve değerlendirme sürecini tüm dersler için öğretmenlerin zümrelerinde aldığı kararlara göre yönettiği bilinmekteydi. 2023-2024 eğitim-öğretim yılında MEB aldığı karar ile matematik, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilimleri, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi teorik derslerde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında değişikliğe gitmiştir. Resim, müzik ve beden eğitimi gibi uygulamalı derslerde henüz bir değişikliğe gitmemiştir. Bakanlığın kararına göre tüm teorik sınavlar okullarda ve şubelerde ortak olup klasik olacaktır. Türkçe ve yabancı dil dersleri için yazılı sınavın yanı sıra konuşma ve dinleme sınavları olacaktır. Yazılı sınavın %50’si, dinleme sınavının %25’i ve konuşma sınavının %25’i alınarak hesaplama yapılacaktır. 2023-2024 yılı ikinci sınavlar için Bakanlık Türkçe ve Matematik sınavları için 6. sınıflarda tüm Türkiye’de ortak yapılmıştır. Diğer derslerde her ilin kendi belirlediği bir ders ve şube için ortak yapılmıştır.

Ortaokullarda 2024 yılı itibariyle ortak sınav uygulamasına geçilmiştir. Bu ortak sınavlar sadece klasik soru tipi uygulanması ile sınırlandırılmıştır. Okuldaki tüm şubeler İl Milli Eğitim Müdürlüklerince belirlenen senaryolara uygun sınavlar hazırlanarak sınavlara tabi tutulmuştur. Uygulanmaya başlanan sistemde klasik sınav sistemi ön plana çıkarken LGS’de çoktan seçmeli soru yöntemi kullanılmaktadır. Ortak sınav sisteminin LGS ile arasında uyum farkı olduğu görölmektedir. Yeni bir sistem olan bu ölçme değerlendirme yönteminin öğretmenler arasında farklı fikirler ortaya koyduğu görölmüştür. Bu yeni sisteme geçiş çok ani olmuş ve öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler ve eğitimler yapılmamıştır. Öğretmenlerin uygulamada sorunlarla karşılaştığı görölmüştür. Yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin 2023-2024 akademik yılında uygulanmaya başlanan mevcut ölçme ve değerlendirme sistemi ile ilgili görüşleri toplanarak incelenmiştir. LGS ile bu sistem arasındaki bağlantı incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğretmenlerinin 2024 yılı ölçme değerlendirme ve liseye geçiş sistemine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin ortak sınav uygulaması hakkındaki görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmede klasik soru tipinin kullanılması uygulaması hakkındaki görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- Öğretmenlerin mevcut ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik önerileri nelerdir?
- Öğretmenlerin liseye geçiş sistemine yönelik görüşleri nasıldır?
- Öğretmenlerin liseye geçiş sistemine yönelik önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

Araştırma, 2024 yılı itibarıyla uygulamaya konulan yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile liseye geçiş sisteminin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemesi bakımından güncel veriler sunmaktadır. Bu bağlamda, mevcut sistemlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve karşılaşılan sorunları anlamak, mevcut uygulamaların etkinliğini değerlendirmek için önemli bir katkı sağlayabilir.

Araştırma, klasik sorulardan oluşan sınavların öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve bu uygulamanın eğitim sürecine olan etkilerine yönelik öğretmen görüşleri incelemektedir. Bu inceleme, öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin görüşlerini ve uygulamanın eğitimdeki rolünü anlamak için kapsamlı bir bakış açısı sağlayabilir. Araştırma, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile liseye geçiş sistemi hakkındaki görüşlerini derinlemesine inceleyerek, öğretmenlerin sistemlere yönelik deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri anlamayı amaçlamaktadır. Buna göre araştırma, öğretmenlerin eğitim sistemindeki önemli bir paydaş olarak nasıl bir rol oynadığı ve sistemlerin nasıl iyileştirilebileceğine dair bilgiler sunabilir.

Araştırma, 2024 yılı itibarıyla uygulamaya konulan yeni sınav ve değerlendirme sistemlerinin öğretmenler üzerindeki etkilerini ve bu sistemlerin öğretmenlerin eğitim süreçlerine nasıl yansıdığını analiz ederek eğitim reformlarının öğretmenler üzerindeki etkilerini değerlendirmek açısından özgün bir bakış açısı sunabilir. Bu sayede, eğitim

politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine yönelik somut öneriler sunabilir ve eğitimdeki reform sürecine katkıda bulunabilir.

Araştırma, öğretmenlerin ölçme değerlendirme ve liseye geçiş sistemi hakkındaki görüşlerini ortaya koyarak, eğitim politikalarının ve uygulamalarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve bu uygulamalara yönelik önerileri sunar. Bu bilgiler, eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi için yol gösterici olabilir.

Araştırma, öğretmenlerin mevcut sınav ve değerlendirme sistemleri hakkında karşılaştıkları güçlükleri ve önerilerini içeren veriler sunarak öğretmenlerin eğitim süreçlerini daha etkin bir şekilde yönetmelerine ve karşılaştıkları sorunlara çözüm bulmalarına yardımcı olabilir.

Araştırma, mevcut sistemlerin öğretmenler üzerindeki etkilerini ve bu sistemlerle ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koyarak, gelecekteki araştırmalara ve eğitim reformlarına yönelik bir temel oluşturur. Eğitimdeki yenilikler ve reformlar hakkında daha geniş çaplı çalışmalara zemin hazırlayabilir.

Araştırma, Türkiye'deki ölçme değerlendirme ve liseye geçiş sistemleri hakkında detaylı bir inceleme sunarak, ulusal ve uluslararası eğitim literatürüne katkıda bulunur. Bu da diğer ülkelerdeki eğitim sistemleriyle karşılaştırmalı çalışmalar için bir kaynak sağlayabilir.

Araştırmanın Sınırları

Bu çalışma yapılırken katılımcılar Erzurum bölgesinde görev yapmakta olan öğretmenler arasından seçilmiştir ve sınırlı sayıdadır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Genel anlamıyla ölçme herhangi bir özelliğin ölçülmesi ve bu ölçüm sonuçlarının da sayı, sembol ya da kelimelerle ifade edilmesi biçimi olarak tanımlanabilir. Eğitimde ölçme ise öğrencinin belirli bir konu hakkında sahip olduğu bilgiyi ölçmek için belirli sınav türleri kullanılarak yapılır ve sonuçlar genelde sayı ile ifade edilir. Değerlendirme ise ölçüm sonucunun belirli ölçüt ve kriterlere göre olumlu ya da olumsuz gibi ifadeler kullanılarak bir sonuca varma işidir (Tekin, 2000). Eğitimde değerlendirmede öğrencilerin olumlu olumsuz yönlerini belirlemek, düzey belirlemek, not vermek ve bu not sonuçlarına göre öğrencileri kendileri için uygun alanlara yerleştirmek esastır.

Amacına göre değerlendirme tanılayıcı değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme ve biçimlendirici değerlendirme olmak üzere üç başlık altında değerlendirilebilir (Yaşar, 2024). Tanılayıcı değerlendirmede öğrenciler eğitim sürecine başlamadan, öğrencileri bilişsel, devinişsel ve duyuşsal özellikleri bakımından değerlendirme esas kabul edilir (Akpınar, 2012). Diğer bir deyişle tanılayıcı değerlendirme öğrenciyi tanımak ve bilmektir. Tanılayıcı değerlendirme sürecin başında yapılır. Hazır bulunuşluk testleri, psikolojik testler ve genel yetenek testleri gibi testler tanılayıcı değerlendirmeye örnektir. Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinin ortasında öğrencinin eksik yönlerini görmek ve düzeltmeler yapmak için kullanılır (Bahar, 2023). Biçimlendirici değerlendirmede not verme amacı güdülmeyişi için öğrenci açısından olumlu geri dönüt alabilme şansının daha çok ön planda olduğu değerlendirme biçimidir denilebilir. Eğitim sürecinin sonunda öğrencinin düzeyini belirlemek ve öğrencilerin hangi kazanımı ne kadar öğrendiğini belirlemede kullanılan değerlendirme biçimine ise düzey belirleyici değerlendirme denir (Akpınar, 2012). Düzey belirleyici değerlendirme eğitim öğretim döneminin sonunda yapılır ve sonuçlar öğrencilere not veya belge ile bildirilir.

Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Tarihçesi

Ortaöğretime geçiş uygulamaları II. Dünya Savaşı’ndan sonra ortaya çıkmıştır. Bu savaşın ardından ülkeler bilim ve teknolojiye önem vermiş ve nitelikli nüfus yetiştirmek amacıyla orta öğretimli kolejler kurulmuştur. İlköğretimdeki başarılı öğrenciler, bilim ve

teknoloji edebiyatı bireyleri olarak yetiştirilmek üzere akademik başarı kriterlerine göre bu kolejlere yerleştirilmiştir. Bu durumun Türkiye'deki yansıması 1955 yılında, yabancı dilde eğitim yapan liselerin gelecekteki öğrencilerini seçmesiyle başlamıştır (Güven, 2018). O zamanlar Maarif Kolejlere olarak adlandırılan bu okullar, 1975 yılında Anadolu Liseleri (AHO) adını almıştır. Daha sonra 5-15 Şubat 1962'de toplanan Yedinci Millî Eğitim Şûrasında Fen Liseleri (FL) kurulmasına karar verilmiştir. Bu karara dayanarak ortaöğretim kurumları akademik başarı ölçütlerine göre öğrenci almaya başlamıştır. İlk fen lisesi 1964 yılında Ankara'da kurulmuş ve bu tarihten itibaren öğrenci kabul etmeye başlamıştır (Gür vd., 2013). Fen Liseleri 1988 yılına kadar iki aşamalı sınavla, bu tarihten sonra ise tek aşamalı sınavla öğrenci almaya başlamıştır. 1995'ten sonra Anadolu Öğretmen Liseleri (ATTHS) de merkezi sınavlarla öğrenci almaya başladı ve öğrenciler 1998'e kadar Fen Liseleri/Anadolu Öğretmen Liseleri (SHS/ATTHS) sınavları adı altında merkezî olarak liselere yerleştirildi.

1998'de Türkiye'de zorunlu sekiz yıllık ilköğretim başladı ve ilköğretimden sonra Anadolu Liselerine giriş sınavları kaldırıldı ve sınavlar tüm eğitim kurumları için alt ortaöğretimden (o zamanki üst ilköğretim) sonra yapıldı. O yıl, tüm ortaöğretime geçiş sınavları Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (MEB, 2002) adı altında tek bir sınavda birleştirildi. Bu sınavın adı çok uzun olduğundan Liselere Giriş Sınavı (LGS) olarak adlandırıldı. 2003'te Sosyal Bilimler Liseleri kuruldu ve merkezi sınavlarla öğrenci kabul etmeye başladı ve okul türleri arttıkça sistem yenilenmek zorunda kaldı. MEB, 2004 yılına kadar LGS ile ortaöğretim kurumlarına öğrenci kabul etmiş, bu yıl ise Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) uygulamasını başlatmıştır. OKS ile tüm ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarının tek bir sınav altında birleştirilmesi hedeflenmiştir. Ortaöğretime kabuller 2007-2008 eğitim-öğretim yılına kadar bu sistem üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Ortaöğretim kurumlarına kabul, 2007 yılında yerleştirme sınavı uygulamasıyla (MEB, 2007) yeniden değişti. Bu değişikliğin nedeni, ortaöğretime geçişte öğrencilerin okullardaki akademik başarılarını değerlendirme sistemine dâhil etmektir. Bu sistem merkezi SBS (Seviye Belirleme Sınavı) puanlarının ve öğrencilerin not ortalamalarının ortak değerlendirilmesini içeriyordu. Buna uygun olarak, öğrencilere, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarda aldıkları SBS merkezî sınav puanlarının yüzdeleri ve öğrencilerin okullarından aldıkları not ortalamalarının yüzdelerine dayalı bir Ortaöğretim Yerleştirme Puanı (OYP) verildi. Öğrenciler, OYP kullanılarak ortaöğretim kurumlarına yerleştirildi. Ancak daha sonra MEB, altıncı ve yedinci sınıflardaki merkezi sınavları kaldırarak sistemi bir ölçüde değiştirdi ve merkezi sınavı yalnızca sekizinci sınıfta uyguladı (MEB, 2013). Daha sonra MEB, okul dışı eğitim kurumlarına (özel dershaneler gibi) olan ihtiyacı azaltmak amacıyla 2013 yılında İlköğretimden Ortaöğretime

Geçiş Sistemini (TEOG) uygulamaya koydu. TEOG bir dizi radikal reformu beraberinde getirdi. Bu değişimin gerekçeleri arasında öğrenciler, öğretmenler ve veliler arasındaki bağı güçlendirmek, öğretmenlerin eğitim sürecinde daha aktif olmasını sağlamak, okulu merkezileştirerek okul dışı kurumlara olan ihtiyacı azaltmak, müfredatın ülke çapında eş zamanlı olarak yürürlüğe girmesini sağlamak, öğrencilerin okula olan bağlılığını artırmak, tek bir sınav yapmak yerine sürecin değerlendirilmesini sağlamak, öğrencilerin öğrenme çıktılarını nesnel olarak izlemek ve tek bir sınav kullanmanın neden olduğu telafi imkansızlığını ortadan kaldırmak yer aldı (MEB, 2013). MEB, bir diğer değişiklik olarak, lise türlerine göre sınıflardaki kontenjanları sınırlamaya başladı. Buna göre, Anadolu ve fen liselerinde sınıflar 30'dan fazla olamazken, meslek liselerinde bu rakam 34'tü (MEB, 2013). MEB, 2018 yılında TEOG sistemini kaldırarak Liselere Giriş Sınavı (LGS) uygulamasını getirmiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeline Göre Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme eğitimin temel unsurlarından olup öğrencinin bilgi ve beceri düzeylerini belirlemeyi, öğrenme sürecindeki eksikleri teşhis etmeyi ve öğrenme sürecini iyileştirmeyi hedefler. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde öğrencilerin öğrendiklerini anlamlandırmalarına yardımcı olması amacıyla sürekli, biçimlendirici ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması beklenmektedir (MEB, 2024). Bu yöntemle öğrencinin öğrenim süreci boyunca takibi yapılır ve aşama aşama gelişimi takip edilir.

Ölçme ve değerlendirmede öğrencinin aktif katılımıyla daha başarılı sonuçlar elde edilebileceğini belirten Maarif Modeli'ne göre öğrencilerin günlük yaşamdan problemler ve görevler ile ödevlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Maarif Modeli öğretmenleri daha iyi bir eğitime hazır hale getirmek için eğitmeyi planlar. Öğretmenlerin önemli rol oynadığı ölçme değerlendirmede geri bildirimler ile öğrenciye destek sağlanması beklenmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin kendini tanımasına, hedeflerini belirlemesine ve öğrencinin kendisine uygun öğrenme yöntemini belirlemesine yardımcı olmaları Maarif Modeli'nde belirtilmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemine vurgu yaparak, her öğrenci için adil ve etkili bir ölçme ve değerlendirme yönteminin tasarlanması gerektiğinin önemine değinen modelde ödevler, performans ve proje ödevleri, raporlar, testler, gözlemler, görüşmeler, grup çalışmaları, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme gibi çeşitli ölçme araçlarının kullanılabileceği belirtilmektedir (MEB, 2024). Gelişen teknoloji ile dijitalleşmenin önemine değinen Maarif Modeli ölçme ve değerlendirme içinde gereken teknolojinin de kullanılabileceğini dile getirmektedir.

Öğrencilerin öğrenme durumlarının izlenerek öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi ve öğrencilere geri bildirim sağlanması ölçme ve değerlendirme sürecinde önem taşımaktadır. İyi

bir geri bildirim öğrencinin mevcut durumunu anlamasına ve öğrenmesini geliştirmesine yardım ve olanak sağlar. Geri bildirim sonrası öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin kontrol edilmesi ve ek eğitimlere ihtiyacın olup olmadığının belirlenmesi beklenmektedir. Geri bildirim sonrası öğrencilerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerinin raporlanması ve okul, aile ve öğrenci ile paylaşılması gerekmektedir. Eğitimde ölçme ve değerlendirme konusunda adil olmanın ve şeffaflığın oldukça önemli olduğunu dile getiren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ölçüm yöntemlerinin düzenlenmesi esnasında adil olmayı ve uygulama esnasında ise açık ve anlaşılır olmayı amaçlamaktadır (MEB, 2024).

Genel olarak Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarından uzaklaşarak yenilikçi yaklaşımları benimsemektedir. Süreç içerisinde öğrencilerin gelişimine önem veren modelde öğrenciler ile ilgili raporlar hazırlanarak takibin yapılması beklenmektedir. Öğretmenlerin bu süreçte önemli rol oynadığını dile getirmektedir.

Geleneksel ve Tamamlayıcı (Alternatif) Değerlendirme Yöntemleri

Geleneksel değerlendirme yöntemleri açık uçlu (klasik) sorular, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları, sözlü soruları ve çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri ise tümel (portfolyo) değerlendirme, proje değerlendirme, akran değerlendirme, öz değerlendirme, grup değerlendirme ve yapılandırılmış grip olarak örneklendirilebilir.

Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri

Açık Uçlu Sorular

Ülkemizde klasik sınav denildiği zaman akla hemen açık uçlu sınavlar ve uzun cevap gerektiren sorular gelir. Aslında klasik sınav geleneksel ölçme araçları için kullanılan genel isimdir ve açık uçlu sorular sadece uzun cevap gerektiren sorular değil aynı zamanda birkaç cümle gerektiren sorular da açık uçlu sorular olarak nitelendirilebilir. Açık uçlu sorular ile kısa cevap soruları arasındaki farklardan bazıları kısa cevaplı soruların cevapları birkaç kelime veya bir cümle olması beklenirken açık uçlu soruların cevapları bir cümleden daha uzun olması beklenir ve kısa cevaplı sorularda bilgi ve hatırlama ölçülürken açık uçlu sorularda üst düzey bilişsel beceriler daha çok ölçülmektedir (Doğan, 2024). Atılgan vd.ne (2019) göre açık uçlu sınavlar çok tercih edilse de geçerlilik ve güvenilirliği düşüktür çünkü öğretmenden öğretmene puanlamada farklılıklar görülebilir hatta aynı öğretmen aynı soruya farklı zamanlarda farklı puanlar verebilir. Turgut ve Baykul (2019) çalışmasında bu görüşü desteklemektedir. Temizkan ve Sallabaş'a (2015) göre Türkçe 'de okuduğunu anlama kazanımına yönelik açık uçlu soruların kullanıldığı sınavda öğrencilerin başarılarının çoktan seçmeli soruların kullanıldığı bir sınava

göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler kendilerine seçenek verildiği zaman eleme usulü ile doğru cevaba daha kolayca ulaşabiliyor, fakat öğrenciler kendilerini yönlendirecek madde olmadığı zaman okuduğunu anlayıp, özetleyip, harmanlayarak anladıklarını kendi cümleleriyle ifade edebilmekte çoğu zaman zorlanabiliyor. Bu da Türkçe dersinin doğasına aykırı olarak nitelendirilebilir çünkü dil dersinde kazanımlar sonucu olarak öğrencilerin kendini rahatça ifade edebilmesi beklenir.

Kısa Cevaplı Sorular

Kısa cevaplı sorularda öğrenciden cevap olarak bir harf, kelime, kelime grubu ve en fazla bir cümle vermesi beklenir. Kısa cevaplı sorular boşluk doldurma ve soru biçiminde kullanılabilir (Doğan, 2024). Tanım isteyen sorular kısa cevaplı sorular olarak değerlendirilmektedir çünkü bu sorular bilgi düzeyindedir. Kısa cevaplı soruların kapsam geçerliği düşüktür çünkü yalnızca bir olguyu ölçebilirler. Fakat buna rağmen açık uçlu sınavlarla karşılaştırıldıklarında güvenilirlikleri cevabın tek ve kesin olması ve puanlamanın kolay olması sebeplerinden dolayı yüksektir (Akbaş, 2019). Taşdemir (2023) kısa cevaplı soru yazımının kolay olmasından dolayı puanlamanın düşük tutularak fazla soru sorulabileceğinden bahsetmiş ve soruların açık ve net olması gerektiğini vurgulamıştır. Kısa cevaplı soruların fen öğretmenleri tarafından oldukça tercih edildiği, sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından ise daha az tercih edildiği Saraç ve Uygun (2020) tarafından çalışma sonucu olarak ortaya atılmıştır.

Doğru–Yanlış Soruları

Doğru-yanlış soruları öğretmenler tarafından genellikle tercih edilmektedir hatta ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin en çok tercih ettiği yöntem olarak belirtilmiştir (Saraç vd., 2020). Bir diğer araştırmada ise ortaokul Türkçe, İngilizce, fen bilimleri, matematik sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlak bilgisi sınavlarında sorulan sorularda Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretmenlerin doğru–yanlış sorularını en az tercih ettikleri sonucuna varılmıştır (Zeren vd., 2023). Doğru–yanlış soruları hazırlanış bakımından kolay gibi gözükse de dikkat edilmesi gereken noktaları vardır ve öğretmenler bunları bilerek soru yazımını gerçekleştirmelidir. Aksi takdirde sınavın geçerlik ve güvenirliğinde istenilen başarılar elde edilemeyebilir. Doğru-yanlış sorularının tercih edilmesinin düşük olması şans başarısının %50 olmasından kaynaklı olduğu düşünülebilir. Taşdemir'e (2023) göre doğru–yanlış soruları hazırlanırken doğru ve cevap sayısının birbirine yakın olmasına dikkat edilmelidir. Doğru-yanlış sorularında cevaplar art arda doğru, art arda yanlış ya da doğru–yanlış, yanlış–doğru gibi öğrencilere cevapları bulmada kolaylık sağlayacak örüntüler içinde verilmemelidir.

Eşleştirme Soruları

Eşleştirme sorularında öğrencilerden karşılıklı olarak eşleştirme yapmaları, verilen maddeye göre sıralama yapmaları ve verilen maddelere göre tablo oluşturmaları beklenebilir. Öğrencinin şans başarısından etkilenmesini en aza indirmek için eşleştirme sorularında herhangi bir bölüm için fazladan seçenekler verilebilir (Doğan, 2024). Eşleştirme sorularının görseller kullanılarak düşük yaşlarda etkin bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir. Branş öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin eşleştirme sorularını en az tercih ettikleri ortaya çıkmıştır (Saraç vd., 2020). Saraç ve diğerlerini (2020) destekler nitelikte olan bir diğer çalışmada Türkçe, İngilizce, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinin tümünde en az 2. tercih edilen geleneksel yöntemin eşleştirme soru biçimi olduğu belirlenmiştir (Zeren vd., 2023). Eşleştirme soruları hazırlanırken sorunun 5-10 adet seçenek içermesi uygun görülürken aynı zamanda öğrenciye ipucu sağlayabilecek bir örüntü verilmesinden de uzak durulması gerektiği Erşen ve Gündüz (2023) tarafından vurgulanmıştır.

Sözlü Soruları

Bilinen en eski ölçme aracı olarak kabul edilebilecek olan sözlü soruları bireylerin kendilerini açık ve net bir dille ifade edebilmeleri açısından önem taşımaktadır. Türkçe öğretmenlerinin konuşma ve dinleme kazanımlarına yönelik ölçme yapabilmek adına sözlü sınavları tercih ettikleri ve objektif olmak adına öğrencilere düşünme için zaman tanıdıkları, hata düzeltme için zaman tanıdıkları ve önceden hazırlanmış değerlendirme ve puanlama ölçeğine sadık kaldıkları görülmektedir (Canbulat vd., 2021). Günümüzde eğitim alanında dil derslerinin konuşma yeteneğine yönelik kazanımları ölçmede sıklıkla tercih edilmesinin yanı sıra işe alımlarda ve kamu içerisinde mülakat adı altında çok tercih edilen yöntem olduğu bilinmektedir. Çoğu zaman bireyin kendi fikirlerinin ve tecrübelerinin cevaba doğrudan ya da dolaylı olarak etki ettiği sözlü sınav uygulamasında her zaman kesin bir cevap olmadığı için puanlama ve derecelendirme sürecinde önceden derecelendirme ve puanlama ölçeği hazırlanarak ve objektif davranarak geçerlik ve güvenilirliği sağlama açısından olumlu adımlar atılabilir (Doğan, 2024). Karadağ vd.ne (2020) göre sözlü sınavlar kişilerde korku, stres ve endişe hissi oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan kişiler sınavın nesnel şartlar altında yapılmayacağını, bazı kişilere ayrıcalıklar tanınacağını, heyecan yaşayabileceklerini ve karşılaşacağı sözlü sorularda herkese aynı soruların sorulmayacağı için şans başarısının etkin olacağı gerekçeleri ile sözlü sınavlara güvenmediklerini belirtmişlerdir. Yılmaz ve Çakıcı (2021) yaptığı çalışma ile bu düşüncayı savunmuş ve kamu çalışanlarının sözlü sınavlara güven duymadığını tespit etmiştir.

Çoktan Seçmeli Sorular

Bir soruya ait doğru cevabın şıklarda çeldiriciler ile verildiği, şıkların genelde büyük harf ile belirtildiği, bazı sınavlarda yanlış sayısına göre doğruların gittiği ve en az iki en fazla beş şıktan oluşan soru türüdür. Ülkemizde LGS, YDS, ALES, TYT, AYT, KPSS gibi merkezi sınavların hepsinde çoktan seçmeli soru tipi kullanılmaktadır. Uygulanabilirliğinin kolay olması ve geçerlik güvenirliğin yüksek olması merkezi sınavlarda çoktan seçmeli soruların tercihinde etkili olduğu söylenebilir. Doğan'a (2024) göre çoktan seçmeli soruların puanlamada objektifliğe uygun olması ve kalabalık kitlelere uygulamanın kolay olması gibi olumlu yanları bulunurken, düşük de olsa şans başarısına sahip olma ve üst düzey bilişsel becerileri ölçememe gibi olumsuz yönleri bulunmaktadır. Ortaokul öğretmenleri tarafından sıklıkla tercih edildiği görülmektedir (Zeren vd., 2023). Saraç vd. (2020) tarafından sınıf öğretmeni adaylarına yönelik bir diğer araştırmada ise çoktan seçmeli soruların daha az tercih edildiği görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme değerlendirme tercihlerinin kademeler arası değişiklik gösterdiği söylenebilir. Bulut vd.ne (2022) göre öğretmenler çoktan seçmeli soruları daha çok tercih etmektedirler ve öğrencilerin hayatları boyunca katılacakları merkezi sınavların çoktan seçmeli sorulardan oluşmasından dolayı öğrencileri bu sınavlara hazırlamak istediklerini belirtmişlerdir. Diğer bir çalışmaya göre öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça daha fazla çoktan seçmeli soruları tercih ettiği ve tamamlayıcı değerlendirme hakkında daha az bilgiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Peker & Gülle, 2011). Çakan (2004) yaptığı araştırmada ortaokul öğretmenlerinin sınavlarda çoktan seçmeli soruları daha fazla kullandığını tespit etmiştir. Ortaokul kademesinde kazanımların çoğunlukla okuduğunu anlama ve kendini ifade edebilmeden oluştuğu bilinirken öğretmenlerin sınavlarda çoktan seçmeli soruları tercih etmeleri tuhaftır çünkü belirtilen bu kazanımların çoktan seçmeli soru yöntemiyle doğru biçimde ölçülebileceği düşünülmemektedir.

Tamamlayıcı (Alternatif) Ölçme Değerlendirme Yöntemleri

Tümel (Portfolyo) Değerlendirme

Öğrenci ürün dosyası, kişisel ürün dosyası ve ürün değerlendirme gibi isimlerle de karşımıza çıkabilecek olan tümel değerlendirme tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri arasından en kapsamlı olanı ve en çok tercih edilenidir (Bayrak & Duruhan, 2024). Tümel değerlendirmeye göre öğrenciden dönemlik veya yıllık olarak dosya tutması ve bu dosyanın içine etkinlikleri, yazıları, resimleri, şiirleri ve öğrencinin önemli gördüğü ders materyallerini ve belgeleri öğretmen kontrolünde biriktirmesi istenir. Tümel değerlendirmeye göre kesin doğru yoktur çünkü tümel değerlendirmede amaç öğrencinin süreç içerisindeki gelişimini gözlemlemektir. Kan'a (2007) göre her portfolyo özeldir ve her portfolyo öğrencinin hikayesini yansıtır çünkü portfolyolarda öğrenci kendine göre önemli gördüklerini biriktirir ve saklama

ihtiyacı hisseder. Tümel değerlendirme yönteminde gerçeğe yakın değerlendirme sağlama, öğretmenin öğrenciyi takip edebilmesi ve öğretmen-öğrenci ilişkilerini kuvvetlendirmesi gibi olumlu yanlarının yanı sıra; puanlama zorluğu, geçerlik güvenirlik az olması, uygulamada maliyet gibi olumsuz yanları da vardır (Kan, 2007). Tümel değerlendirme ile ilgili yapılan bazı çalışmalara ait bulgulara farklı görüşlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Matematik dersinde kullanılan tümel değerlendirme yönteminin öğrenciler tarafından benimsendiği, öğrencilere kendilerinin eksik yanlarını görme imkânı tanıdığı ve öğrencilerin portfolyo değerlendirme yönteminin daha fazla olmasını istediği Birgin (2008) tarafından ortaya atılmıştır. Son zamanlarda kâğıt portfolyonun yerini e-portfolyo (elektronik portfolyo) almıştır. Teknolojinin gelişimi ile ortaya çıkan e-portfolyolarda öğrenciler daha çeşitli zengin içeriklere ulaşım sağlayabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo hakkında yeterince bilgi sahibi oldukları ve bu uygulamayı çoğunlukla tercih ettikleri Gök vd. (2020) tarafından belirtilmesine rağmen; yeterince bilgisi olmayan, uygulamayı zor geren, teknoloji bilgisi gerektirdiğini söyleyen ve hizmet içi eğitim alınmasının gerektiğini ifade eden öğretmenlere de rastlanmıştır.

Proje Değerlendirme

Proje değerlendirmelerinde öğrencinin kendi seçtiği veya öğretmenin belirlediği bir konu ile ilgili araştırmalar yapılması, probleme çözüm üretmesi ve ürün ortaya koyma gibi becerilere yer verilmesi beklenir. Proje ödevleri bireysel olarak hazırlanabileceği gibi grup halinde de hazırlanabilir. Proje ödevleri uzun bir süreçten oluştuğu ve uzun uğraşlar ve emekler içerdiği için değerlendirme ve puanlama yapılırken de ona göre önlemler alınmalıdır (Doğan, 2024). Proje değerlendirme ölçeği hazırlanıp öğrencilere önceden bildirilebilir bu sayede öğrenci nasıl değerlendirilmeye tabii tutulacağını bilerek ödevini hazırlar. Ayrıca öğretmenden proje ödevi hazırlarken süreçlerde öğrenciye destek olması ve gerektiğinde müdahale etmesi beklenebilir. Proje değerlendirme ile ilgili alan yazın çalışmalarının sonuçlarında olumsuz fikirler çoğunlukla yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin proje ödevleri ile ilgili görüşleri incelendiğinde, proje ödevlerinin amacını yerine getirememekte oldukları, çoğunlukla velilerin evde bir şeyler yapıp gönderdikleri fikri ortaya çıkmıştır (Arslan, 2013). Okullarda zorunlu olarak verilen proje ödevleri ile ilgili öğrenci tam olarak ne yapacağını bilmemektedir (Arı, 2010). Proje ödevinin ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği öğrencilere bildirilmelidir.

Akran Değerlendirme

Bir öğrencinin kendi sınıfından arkadaşları ya da aynı yaş grubundan oluşan kişiler tarafından değerlendirilmesi akran değerlendirme olarak adlandırılır. Akran değerlendirme ile ilgili çalışmalara bakıldığında hem olumlu hem olumsuz fikirlerin olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin kendi yaşlıları ile daha iyi anlaştığı, akranların birbirlerini daha iyi anladıkları ve kendi arkadaşı tarafından eleştirilmenin kişiyi daha az üzdüğü gibi yönlerinden dolayı akran değerlendirmede olumlu sonuçlar alındığı belirtilmiştir (Bayrakdar & Maltepe, 2021). Akran değerlendirme ile öğrencilerde okuma ve eleştirme becerilerinin geliştiği de Aslanoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada ortaya atılmıştır. Gömleksiz ve Koç'a (2011) göre akran değerlendirmelerinde arkadaşlık ilişkileri ön plana çıkmakta, yakın arkadaşlar birbirine yüksek puan verip olumlu eleştiri yaparken yakın olmayan arkadaşlar arasında düşük not ve olumsuz eleştiri ile karşılaşmaktadır. Akran değerlendirme yapılırken arkadaşlar arası oluşabilecek avantaj ya da dezavantajların önüne geçebilmek adına isimlerin gizli tutulması uygulaması gerçekleştirilebilir.

Öz Değerlendirme

Öğretmen tarafından hazırlanan form ile öğrencilerin kendi ürünlerine belirli kriterler eşliğinde olumlu veya olumsuz eleştiri yapma sürecini içeren uygulama öz değerlendirme olarak adlandırılır (Doğan, 2024). Millî Eğitim Bakanlığı öz değerlendirmeyi “birey, ekip ya da kurumların kendi kendilerini belirli yöntem ve teknikler kullanarak belirlenen standartlar doğrultusunda değerlendirmeleri” olarak tanımlamıştır (MEB, 2019). Kılıç'a (2022) göre öğretmenler öz değerlendirmeyi tanımlarken en çok kendini değerlendirme ifadesini kullanmışlardır. Öz değerlendirmenin kişisel gelişime fayda sağlaması, öğrenciye olumlu ve olumsuz yanlarını görebilme şansı tanınması ve kişinin kendini tanımasını sağlama gibi olumlu yanlarının yanı sıra stres, özgüven eksikliği, nesnel olmama ve hatalarını görmezden gelme gibi olumsuz yanları da olabilmektedir. Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme uygulamalarını çoğunlukla konuşma ve yazma becerilerinde tercih ettikleri ve öz değerlendirme uygulamaları sonucunda olumlu geri dönütler aldıkları belirlenmiştir (Kılıç, 2022). Erman Aslanoğlu'na (2017) göre öğrenciler öz değerlendirme yaparlarken kendilerine daha fazla puan vermekte ve kendilerini eleştirirlerken daha az olumsuz eleştiriye yer vermektedirler.

Grup Değerlendirme

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmeye benzer biçimde öğretmen kontrolünde belirli ölçütlere göre yapılan grup değerlendirmede öğrencilerden kendi grubunu ya da başka grupları değerlendirmeleri istenir. Öz değerlendirme sürecinde karşılaşılan stres, hatasını görememe ve öznel olamama gibi olumsuz durumlar grup değerlendirmesinde de görülebilirken akran değerlendirme sürecinde karşılaşılan yakın arkadaşların birbirlerine olumlu yaklaşımları gibi sonuçlarla da karşılaşılabilir. Grup değerlendirme ile ilgili araştırmalarda grup değerlendirmeye yönelik bilgi eksikliğinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler grup değerlendirme konusunda kendilerini fazla yeterli bulmamakta ve bunun sonucunda grup değerlendirme yöntemini sıklıkla tercih etmemektedirler (Karamustafaoğlu vd., 2012). Kilmen ve Beyhan, (2011) yaptıkları çalışma sonucunda benzer sonuçlara ulaşmış bu sonuçlara göre öğrenciler ara sıra grup değerlendirme uygulamasını tercih etmektedirler.

Yapılandırılmış Grid

Yapılandırılmış grid ile çoktan seçmeli sorular benzer gözükse de birbirlerinden farklıdır. Çoktan seçmeli sorularda tek doğru ya da tek yanlış olurken yapılandırılmış gridde birden fazla ve doğru yer alabilir. Yapılandırılmış gridde öğrencilere 9-16 arası seçenek sunulur ve bu seçenekler arasından öğrencinin doğruyu ya da yanlış seçmesi veya öğrenciden bir sıralama oluşturması istenebilir. Çoktan seçmeli testlere oranla şans başarısı ihtimali düşüktür (Doğan, 2024). Yapılan çalışmalarda yapılandırılmış grid uygulamalarının olumlu etkilerinin olduğu görülmeye rağmen tercih edilme sıklığı düşüktür. Geleneksel değerlendirme yöntemleri ile tamamlayıcı bir yaklaşım olan yapılandırılmış grid uygulamaları karşılaştırıldığında süreç sonunda yapılandırılmış grid ile öğrencilerin daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Temizyürek & Türktan, 2015). Halacı'ya (2012) göre öğrenciler yapılandırılmış grid uygulamasının daha iyi öğrenmelerine katkı sunduğunu ve daha çok kullanmak istediklerini belirtmiştir fakat öğretmenler yapılandırılmış grid hazırlamanın zor olduğunu ve konu hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirterek tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Kilmen vd.ne (2011) göre de öğretmenler yapılandırılmış grid uygulamalarını en az tercih etmektedirler.

Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Alan yazını taraması sonrasında klasik tipte hazırlanan soruların çoktan seçmeli sorulara göre başarıyı daha fazla artırdığını ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır. Önder (2008), matematik dersi sınavlarında uygulanan klasik soru tiplerinin öğrenci başarısını artırdığını savunmuş ve klasik sınav yöntemi ile sınava hazırlanan öğrencilerin çoktan seçmeli sorular karşısında daha az kaygılı olduğu sonucuna varmıştır. Türkçe dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama sorularında çoktan seçmeli testler kullanıldığında daha başarılı oldukları gözlenmiştir (Temizkan & Sallabaş, 2015). Klasik soru tiplerinde daha az başarılı olmalarının sebebini öğrencilerin kendilerini ifade etmede yaşadıkları eksikliklerden kaynaklı olduğunu savunan Temizkan vd., (2015) ilköğretim öğretmenlerinin ortaöğretim öğretmenlerine göre çoktan seçmeli testleri daha fazla kullandıklarını da görmüştür.

Gelişen teknoloji ile birlikte Web 2.0 araçları derslerde aktif rol oynadığı gibi ölçme ve değerlendirmede de aktif rol oynayabilir. Korkmaz vd. (2019) Web 2.0 araçları kullanılarak

yapılan ölçme ve değerlendirmenin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği, buna neden olarak ise öğrencilerde sınav kaygılarının azaldığı sonucuna varmıştır.

Kılıç ve Çetin (2018), öğrencilerin sınavlarda daha fazla karşılaştıkları ve merkezi sınavlarda ise uygulanan sınav türü olduğunu belirterek en çok tercih edilen sınav türünün çoktan seçmeli olduğu sonucuna varmış ve sınav kaygısı arttıkça klasik soru tipini tercih eden öğrenci sayısında azalma yaşandığını görmüştür. Öğrenme yöntemleri farklılık gösteren öğrencilerin ölçme ve değerlendirme tercihleri de farklılık gösterebilmektedir (Doğan vd., 2012).

Türkçe öğretmenlerinin sınav tercihi üzerinde yapılan çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin en çok çoktan seçmeli soruları tercih ettiği gözlemlenmiştir (Ünlü Öztürk & Tağa, 2014) Türkçe dersi için tercih edilen çoktan seçmeli sınav türü ile dilin tüm özellikleri tam ölçülememekte, bu yüzden öğrenciler dili aktif kullanmada ve kendilerini özgürce ifade etmede olumsuzluklar yaşamaktadırlar (Ünlü vd., 2014).. Öğretmenlerin çoktan seçmeli soruları tercih etmelerindeki nedenlerden biri olarak açık uçlu soru yazarken madde belirleme, madde analiz etme ve etkin bir belirtke tablosu hazırlamadaki eksiklikleri verilebilir (İnceçam vd., 2018). Bu kapsamda öğretmenler hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir.

Akpınar ve Cantürk, (2018), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değerlendirilirlerken en fazla çoktan seçmeli değerlendirme türünü tercih ettiklerini, bu değerlendirme türünün kaygılarını azalttıklarını bulmuştur. Denilebilir ki çoktan seçmeli türü yalnız öğrenciler değil öğretmenler tarafından da tercih edilmektedir.

Matematik sınavlarında kullanılan açık uçlu sınav tipinin öğrencileri düşünmeye, mantık yürütmeye ve ilişki kurmaya yönelttiğini belirten Akay vd. (2006) öğrencilerin açık uçlu sorular sayesinde matematik için önemli kavramlar olan anlama ve ifade etme özelliklerini de geliştirebildiklerini belirtmiştir. Bu çalışma açık uçlu soru tipinin fayda sağladığını destekler niteliktedir.

Koyuncu ve Özer Özkan (2019), öğrencilerin çoktan seçmeli soruları daha çok tercih ettiklerini buna sebep olarak ise merkezi sınavlarda çoktan seçmeli sınav türünün kullanıldığını gerekçe olarak belirttiklerini belirtmiştir. Doğru cevabın tek olması sayesinde sınava olan güvenirliliğin daha fazla olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra bazı öğrenciler farklı bakış açılarının da incelenmesi gerektiğini savunarak merkezi sınavlarda açık uçlu soru tiplerinin de kullanılması gerektiğini savunmuşlardır (Koyuncu vd., 2019). Öğrencilerin çoktan seçmeli sınavlarda aldıkları puanların açık uçlu sınavlardan aldıkları puanlara göre daha fazla olduğu ve öğrencilerin açık uçlu sınavlarda kendilerini ifade etmekte zorlandıkları gözlemlenmiştir (Duran & Tufan, 2021).

Gözlemlere, incelemelere, araştırmalara ve deneylere bağlı olan Fen Bilimleri dersinde çoktan klasik ölçme değerlendirme tipinin yetersiz olduğu ve bunun yerine tümel (portfolyo) değerlendirme kullanılarak daha olumlu sonuçlar elde edilebileceği otaya konulmuştur (Kaptan & Korkmaz, 2000). Tümel (portfolyo) değerlendirmenin “öğrenci ile öğretmen arasındaki iletişimi güçlendirmesi, öğrencinin eksiklerini görmesini ve görüşlerini rahat bir şekilde ifade etmesini sağlaması, öğrencinin öğrenmesine teşvik etmesi, öğrencinin öğrenmede sorumluluk almasına teşvik etmesi ve kendini değerlendirme becerisi kazandırması, dersin önem verilmesine ve ödevlerin zamanında yapılmasına teşvik etmesi, öğretmenin öğrenciyi daha iyi tanınmasına ve öğretimi biçimlendirmesine fırsat vermesi, velinin sorumluk almasına ve çocuğu ile daha çok ilgilenmesine teşvik etmesi” gibi faydalar sağladığını Birgin (2008) açıkça belirtmiştir.

Okçu (2007) çalışmasında tümel (portfolyo) değerlendirmenin klasik değerlendirme yöntemine kıyaslandığında daha verimli olduğunu belirtmiş ancak öğrencilerin tümel (portfolyo) değerlendirmede yaşadığı zorlukları da göz ardı etmemiştir. Tümel (portfolyo) değerlendirmenin öğrencileri yanlış yapmaktan korkmayı önlediği, öğrencilerin kendi gelişimlerini görebilmelerini ve fark edebilmelerini sağladığı, eleştirel düşünmeyi ön plana çıkardığı, öğrencinin geriye dönük kendi çalışmalarını görebilmesi ve gelişimini fark edebilmesi... vb. olumlu yönleri vurgulanmıştır (Demirören vd., 2009). Kan (2007) okul öncesi eğitimi üzerine yaptığı çalışmada tümel (portfolyo) değerlendirmenin çocukların erken yaşta beceri ve yeteneklerinin keşfedilmesinde önemli bir yer vurguladığı sonucuna varmıştır. Buna rağmen öğretmenlerin tümel (portfolyo) değerlendirmeyi çok fazla tercih etmedikleri ve buna sebep olarak da yeterli bilgiye sahip olmadıkları, portfolyo değerlendirme için fiziksel ortama sahip olmadıkları, çok zaman aldığı ve öğrenciye katkı sağlamadığı gibi görüşler Yaşar (2010) tarafından ortaya atılmıştır.

Dünyanın Çeşitli Ülkelerinde Yer Alan Ortaöğretime Geçiş Sistemleri

Dünya genelinde bakıldığında Polonya, Çin, Japonya ve Singapur gibi ülkelerde ortaöğretim kurumlarına geçişlerin merkezi sistem sınavla uygulandığı görülmektedir. Merkezi sınav gerektirmeyen, ortaöğretim kurumlarına geçişlerinde esnek yapıya sahip olan ülkeler ise Finlandiya, Kanada, Almanya ve ABD örnek gösterilebilir (Demirbilek, 2022). Yukarıda belirtilen ülkeler OECD raporları incelendiğinde PISA sınav sonuçlarına göre üst sıralarda yer aldığı görülmektedir (OECD, 2019).

Polonya

Polonya’da 6+3+3, 6 yıllık ilkokullar, 3 yıllık ortaokullar ve 3 yıllık liseler eğitim sistemi kullanılır ve genelde 7 yaş itibariyle başlayan 12 yıllık eğitim süreci 18 yaşına kadar zorunludur (Parmaksız & Yavuz, 2016). Polonya’da eğitim ücretsizdir ve öğrencilerin, Türkiye ile benzer bir biçimde, ikamet adreslerine en yakın okullara kaydolmaları gerekmekte ve Eylül-Haziran ayları arasında iki dönem şeklinde eğitim gerçekleşmektedir. 6 yıllık ilkokul sonunda öğrencilerin akademik durumlarını belirlemek amacı ile merkezi sınav yapılır ancak bu sınav ortaokula geçiş sürecinde etkili değildir çünkü ortaokula geçişte öğretmen değerlendirmesi etkin rol almaktadır. Öğretmenler tarafından değerlendirilen öğrenciler 1. Kademe ortaokullarına ya da mesleki ortaokullara yerleştirilirler. Ortaokul sonunda liseye geçmek için Polonya devleti tarafından merkezi sınav uygulanır ve sınav sonucuna göre öğrencilerin orta öğretim kademelerine ya da mesleki devam ortaokullara geçişi sağlanır (Demirbilek, 2022). Mesleki ortaokulu bitiren öğrenciler mesleki sertifikalarını aldıktan sonra çalışma hayatına atılabilir. Lisans eğitimi almak isteyen öğrenciler 12 yıllık zorunlu eğitim sonunda girecekleri merkezi sınav doğrultusunda üniversiteye yerleştirme işlemi gerçekleştirmektedirler.

Çin

Yaklaşık 1,4 milyar kişi ile dünyanın en kalabalık ikinci nüfusuna sahip olan Çin’de 6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokul olmak üzere 9 yıllık eğitim zorunludur (Tanrısevdi & Kırıl, 2018). 3-6 yaş arasında olan çocuklar anaokullarına kayıt yaptırmaktadırlar ancak zorunlu değildir. Anaokullarında daha çok günlük yaşam becerilerine önem verilmektedir. 6 yaşında başlayan zorunlu eğitimin ilk 6 yılından sonra öğrenciler 3 yıl sürecek ortaokula devam ederler ve herhangi bir sınav yoktur. 9 yıllık zorunlu eğitim sonrasında öğrenciler liseye gidip gitmemek konusunda özgürdür. Liseye geçmek isteyen öğrenciler Çin hükümeti tarafından hazırlanan merkezi sınava girmek zorundadırlar. Öğrenciler sınava girmeden önce gitmek istedikleri lise için tercih yaparlar ve sınav sonuçlarına göre en başarılı öğrenciler puan sıralaması yapılarak liselere kaydı gerçekleştirilir (OECD, 2016).

Japonya

Japonya 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise olmak üzere 12 yıllık bir eğitim sistemine sahiptir ancak ilk 9 yıl zorunludur (Karsak, 2018). Çoğu ülkeden farklı olmak üzere 6 yaşına gelen çocuklar nisan ayında 1. sınıfa başlarlar ve mart ayına kadar 3 dönemden oluşan akademik takvimleri bulunmaktadır. İlkokullarda ahlak eğitimine çok önem verilmektedir. Öğrenciler ayakkabılarını çıkararak okula giriş yaparlar ve bu sayede kendilerini ev ortamında hissetmiş olurlar. Japonya’da okullarda temizlik görevlisi bulunmamakta, öğrenciler öğretmenleri eşliğinde kendi okullarını kendileri temizlemektedirler (Balci, 2018). 9 yıllık

eğitim sonucunda öğrenciler sertifika alır ve bu sertifikayı almayı hak kazanan öğrenciler lise sınavına girme şansı elde ederler. 9 yıllık zorunlu eğitim süresince aldığı puanlar, öğretmenlerin değerlendirmeleri ve merkezi sınav sonucu harmanlanarak liseye gitme şansı elde ederler. Japonya eğitim sistemi diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında çok zordur bu yüzden dershanelere ve kurs merkezlerine yönelim oldukça fazladır.

Singapur

Singapur Eğitim Sisteminde 6 yıllık ilkokul ve 5 yıllık ortaokul olmak üzere 11 yıllık zorunlu eğitim bulunmaktadır. 3-6 yaş arası anaokulları mevcuttur, bu okullarda başlıca İngilizce dil eğitimine önem verilmektedir ve zorunlu değildir. 6 yıllık ilkokulun ilk 4 yılında öğrenciler okula alıştırmaya doğruğusunda eğitim görürler, 5 ve 6. sınıflarda ise yönlendirme eğitimi adı altında eğitim alırlar ve bu 6 yıllık ilkokul eğitim sonucunda kendilerine uygun olan ortaokula geçebilmek için merkezi bir sınava girmek zorundadırlar (Bayirli, 2020). 4 yıllık ortaokul sonucunda öğrencilerin girdikleri sınav doğruğusunda başarılı olanlar 5. yılı okumayı hak kazanırlar. 11 yıllık eğitimin sonunda merkezi sınava giren öğrenciler başarılı oldukları takdirde üniversiteye yerleşirler.

Finlandiya

Finlandiya uzun yıllar boyunca eğitim alanında kendinden çok bahsettirmiştir ve bunu özgürlükçü, merkezi sınava dayalı olmayan sistemlerine borçlu olduğı düşünölmektedir. 7-16 yaşları arasında 6+3 olmak üzere 9 yıllık bir zorunlu eğitim sistemi vardır. Finlandiya’da halk eğitime çok önem vermektedir ve okullar ile oldukça fazla iş birliğı içindedirler. Okullarda günde 4 saat ders mevcuttur ve ders haricinde günlük işlerin eğitime de önem verilmektedir. Sportif faaliyetler, sanatsal faaliyetler, kültürel ve bilimsel faaliyetler etkinlikler aracılığı ile uygulanmaktadır ve Finlandiya eğitim sistemi öğrenciyi gerçek hayata hazırlamanın daha önemli olduğunu hissettirmektedir (Özbek, 2022). Japonya’da olduğı gibi Finlandiya’da da öğrenciler okula ayakkabılarını çıkararak girerler ve okullarını öğretmenlerinin gözetimi altında kendileri temizlerler. 9 yıllık eğitim sonunda öğrenciler liselere yerleştirilirken öğretmen, uzman görüşü alınarak ve yetenek ve ilgileri doğruğusunda gerçekleşen bir yol izlenmektedir (Özdemir, 2017).

Kanada

Yerel yönetiminin eyaletlerce sağlandığı ülkede eğitim de eyaletlerin aldığı kararlar doğruğusunda düzenlenmesine bırakılmıştır. Zorunlu eğitim eyaletlerce değişse de genelde 6+2+4 yıllık zorunlu eğitim bulunmaktadır ve kademeler arası geçişlerde üniversiteye kadar bir sınav bulunmamaktadır (Aydın vd., 2024). Bu doğruğusunda kademeler arası geçişte her kurumun

kendine göre şartları vardır ve öğrenciler bu kurumlara başvururken akademik başarıları, öğretmen görüşleri ve yetenekleri ön planda tutulmaktadır. Gerektiği durumlarda yetenek sınavları yapılabilir. Çoğu ülkenin aksine Kanada’da liseden sonra kolejlerde ve üniversitelerde eğitim ücretlidir. Kolejlerde genel anlamda mesleki eğitim verilirken üniversitelerde akademik eğitim verildiği görülmektedir.

Almanya

Eyaletlere ayrılan Almanya’da merkezi yönetim yerel yönetimlere kendi eğitim programlarını geliştirmelerine olanak sağlar. Zorunlu eğitim eyaletler arası farklılık gösterse de çoğunlukla 6 yaş ile 15 yaş arasında 9 yıl sürmektedir (Hasper, 2024). Almanya her çocuğun eşit şartlarda eğitim almasını sağlamak amacıyla devlet okullarında eğitimi ve gereken materyalleri ücretsiz olarak vermektedir. 4 ila 6 yıllık ilköğretim eğitiminin ardından öğretmen görüşü ve veli iş birliği ile birlikte öğrencinin devam edeceği ortaokullar belirlenir. Ortaokulun ilk yıllarında öğrenci başarısına göre okullar arası geçiş yapılabilir ancak sonraları bu mümkün değildir. Akademik eğitim veren ortaokullar olduğu gibi mesleki eğitim veren ortaokullar da bulunmaktadır ve bu okullar eğitim sonucunda sertifika vermektedirler. 10. Sınıfın sonunda öğrenciler sınava girerler ve bu sınav sonucunda başarılı olan öğrenciler “gymnasium” adı verilen liselere giderek burada aldıkları 2-3 yıllık eğitim sonrası üniversitelerde eğitim görme şansı elde ederler. Başarısız olan öğrenciler ise diplomalarını alarak iş hayatına atılırlar (Doğan, 2020).

ABD

Kanada gibi eyalet sistemine sahip olan ABD’de de eğitim sistemi eyaletlerce düzenlenmektedir ve genellikle 5+3+4 şeklinde 12 yıllık zorunlu eğitimleri vardır. Ortalama 5-6 yaşlarında başlanılan ilköğretim, ortaokul ve lise şeklinde kademeler sıralanmaktadır. Kademeler arası geçişlerde merkezi bir sınav yoktur. Bunun yerine ders notları, yetenekleri ve öğretmen yönlendirmelerinin birleşimi sonucu alınan kararlar ile bir üst kademeye geçiş sağlanmaktadır (Aydın vd., 2024). Zorunlu eğitim kapsamında liseyi bitiren öğrenciler diploma alarak iş hayatına atılabilmektedirler. Üniversite eğitimi almak isteyen öğrenciler SAT (Scholastic Assessment Test) ismi verilen bir merkezi sınava girmeleri gerekmektedir.

Dünyanın Çeşitli Ülkelerinde Yer Alan Ortaöğretime Geçiş Sistemlerinin Genel Değerlendirilmesi

Farklı ülkelerin eğitim sistemleri, kültürel, ekonomik ve sosyopolitik bağlamları doğrultusunda şekillenmiş olup öğrencilere sağladıkları imkânlar ve zorunlu eğitim süreçleri bakımından belirgin farklılıklar göstermektedir. Polonya, Çin, Japonya, Singapur, Finlandiya,

Kanada, Almanya ve ABD gibi ülkelerde eğitim sistemleri, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve toplumsal hedeflere göre tasarlanmıştır.

Polonya ve Çin, merkezî sınavlarla öğrencilerin akademik başarılarını değerlendiren sistemlere sahipken, Finlandiya ve Kanada daha özgürlükçü ve bireysel yetenekleri esas alan yaklaşımları benimsemektedir. Japonya ve Singapur'da ise disiplin, ahlak eğitimi ve akademik başarı ön plandadır. Almanya ve ABD gibi eyalet sistemine dayalı ülkelerde, eğitim politikaları yerel yönetimlerin kontrolünde olup, geçiş süreçlerinde esneklik sağlanmaktadır.

Bazı ülkelerde öğrenciler küçük yaşlardan itibaren mesleki eğitime yönlendirilirken (örneğin Polonya ve Almanya), diğerlerinde uzun bir genel eğitim süreci benimsenmiştir (örneğin ABD ve Kanada). Ayrıca Japonya ve Finlandiya gibi ülkelerde temizlik, sorumluluk bilinci ve iş birliği gibi sosyal becerilerin eğitimi, akademik başarı kadar önemsenmektedir.

Genel olarak, bu ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak noktası, öğrencilerin yalnızca akademik bilgiyle donatılmasının ötesinde onları sosyal, kültürel ve mesleki hayata hazırlamayı hedeflemeleridir. Bununla birlikte, her sistem kendi bağlamında avantajlar ve zorluklar barındırmaktadır. Eğitim politikalarının başarısı, sadece sınav sonuçlarıyla değil, öğrencilerin toplumda üretken bireyler olarak var olmalarına katkı sağlama düzeyiyle de ölçülmelidir.

Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Uygulamaları ve Öğretmen Görüşleri

LGS ile öğrencilerin merkezi sınav zorunluluğu ortadan kaldırılmıştır. Bu sistemde ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirme iki şekilde yapılmaktadır. Birincisi merkezi yerleştirme, ikincisi ise mahalli yerleştirmedir. Merkezi yerleştirmede öğrenciler merkezi sınav puanlarına göre Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Proje Liseleri ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine yerleştirilmektedir (MEB, 2018). Mahalli yerleştirmede ise okul türleri ve kontenjanları öğrencilerin ikamet adresleri esas alınarak oluşturulan ortaöğretim kayıt alanına göre belirlenmektedir. Öğrencilerin kayıt alanına yerleştirilmesinin ikamet adresi, o bölgedeki ortaöğretim kurumlarında geçirdikleri süre, tercih önceliği, not ortalamaları, devam-devamsızlık oranları ve yaş kriterlerine göre yapılması planlanmaktadır. Yerel yerleştirme yoluyla öğrenci kabul eden okullara öğrenci yerleştirilmesi, il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerince ilan edilen kontenjanlar esas alınarak yapılır. Liselere Giriş Sınavı (LGS) iki oturumda yapılır. Sınav toplam 90 sorudan oluşur. Birinci oturum olan sözel bölümde 50 soru yer alır ve öğrencilere 90 dakika süre verilir. İkinci oturum nicel olup 80 dakikada cevaplanması gereken 40 sorudan oluşur.

Kuzu vd. (2019) veli, öğrenci ve öğretmenler üzerinde yaptığı LGS üzerine çalışmasında LGS sınavının tek sınav olmasının olumsuz yönlerine değinmiş ve telafi sınavının

mutlak olmasının gerektiğini sonucuna varmıştır. Tek sınav yerine iki sınavın yapılması ve en yüksek alınan sınavın geçerli sayılması bir diğer öneri arasındadır. Sınav sisteminin çoktan seçmeli sınav sistemi olması gerektiği öğretmenler tarafından geçerlik güvenirlik yüksek olduğu gerekçesi ile savunulmuştur.

Matematik öğretmenlerinin LGS düzeyinde sorulan beceri temelli soruları incelendiğinde bu soruların öğrenciyi düşünme, akıl yürütme, mantık kullanma ve çıkarım yapma gibi üst düzey bilişsel yeteneklerini öne çıkaramaya ve bu yeteneklerini aktif kullanmaya sevk ettiği sonucuna varılmıştır. Bir başka görüş de ise matematik başarısı düşük öğrencilerin beceri temelli seviye sorularını anlamada zorluk yaşadıklarını ve bu yüzden matematik dersinden uzaklaşma eylemi gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Ders kitapları bakımından inceleme yapıldığında matematik ders kitaplarının LGS düzeyine hazırlık için yetersiz olduğu ve kaynak kitap kullanmanın gerekli olduğu fikri ortaya atılmıştır (Tortop vd., 2022).

Fen bilimleri öğretmenleri üzerine yapılan çalışma sonucunda, LGS ile öğretmenler kendilerini geliştirme ve iyileştirme ihtiyacı hissettiği, öğretmenlerde konuları yetiştirememe stresi olduğu, velilerin öğretmene baskısı arttığı ve kaynak kitap ihtiyacı olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır. Fen bilimleri ders kitabında yer alan konu ve kazanımlar ile LGS sınavının benzerlik gösterdiği, bu açıdan LGS sınavının geçerli ve güvenilir bir sınav olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir (Kızıkan & Nacaroglu, 2019).

Calp ve Alpkaya (2021) LGS Türkçe sınav sorularının Türkçe kazanımlarına uygunluğunu ölçmek amacı ile öğretmenler arasında yürüttüğü çalışmada, LGS sınav soruları ile kazanımların büyük ölçüde uyumlu oldukları sonucuna varmıştır, Konuşma, dinleme ve yazma ile ilgili kazanımların sınavın çoktan seçmeli olduğundan dolayı göz ardı edildiği belirtilmiştir. 2023 LGS Türkçe sınavında çıkan soruların analizi üzerine yapılan diğer bir çalışmada sınavda sorulan 6 soru ile ilgili ders kitabında hiçbir etkinlik olmadığı ve 3 soru ile ilgili de çok az etkinlik olduğu belirtilmiş, bu sayede ders kitabı ile LGS sınavı arasında düzenlemelere gidilmesi gerektiği belirtilmiştir (Soyucuk, 2023).

T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile ilgili yapılan çalışmada Çakmak ve Yiğen (2023), öğretmenler LGS sınavlarında bu branşa yeterince önem verilmediğini düşündüklerini belirtmiş, buna gösterge olarak soru sayısının azlığını ve soru kat sayısının düşük olduğunu belirtmiş ve ders sayısının çok az olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler öğrencilerin derse karşı ilgilerinin de az olduğunu belirtmiş, tarih bilincinin önemine vurgu yapmış ve LGS sınavında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için iyileştirmeler yapılması gerektiğini önemle dile getirmişlerdir.

Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi bölümünde yer alan sorular incelendiğinde, LGS sınavında sorulan soruların ders kazanımları ile uyumlu olduğu ve kazanımları kapsamayan bir soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Ancak soru sayısının az olması nedeniyle çok az kazanıma yer verildiğini belirten araştırmacı, soru sayısının artırılması gerektiğini vurgulamıştır (Aksakal, 2023).

İngilizce ders kitabının incelendiği ve LGS ile arasındaki ilişkinin öğretmenlerle görüşülerek incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenler ders kitabının kazanımlara uygun olduğunu belirtmiş ancak ders kitabında bulunan etkinliklerin eksik olduğunu ve sınava yönelik etkinliğin çok az olduğunu belirtmişlerdir (Kayacan, 2022). Bloom taksonomisine göre incelenen LGS sınavı İngilizce branşına ait soruların düşük düzey düşünme becerisine odaklandığı, yüksek düzey düşünme becerisine ait soruların oldukça az olduğu gözlenmiştir. Sınavın çoktan seçmeli olması sebebi ile konuşma, dinleme ve yazma gibi iletişimsel beceriler ölçülememekte, yalnız kelime ve dilbilgisine dayalı sorular ile anlama ve hatırlama basamakları ölçülebilmektedir (Açıkgöz, 2023).

Merkezî Sınavların Öğrenci, Öğretmen ve Aileler Üzerindeki Etkileri

Öğrenciler geleceklerini belirlemede rol oynayan önemli sınava girecekleri zaman stres yaşayabilir ve davranışlarında değişiklikler görülebilir. Kumandaş ve Kutlu'nun (2014) yürütmüş olduğu çalışma sonucunda sınıf seviyesi artan öğrencilerin derslere karşı ilgilerinde düşüş görülmüş ve öğrencilerin kısıtlı sosyal aktivite davranışları gözlemlendiği sonucuna varılmıştır. Akademik olarak daha başarılı öğrenciler ders çalışmaya daha fazla vakit ayırdıkları için aileleri ve çevresine ayırdığı vakitlerde kısalma gözlemlenmiş ve artan sınav ve kaynak maliyetleri öğrencileri ailelerine karşı sorumluluk hissetme inancına sürüklemiştir (Kumandaş vd., 2014).

Kuzu vd., (2019) yılında yürüttüğü çalışma ile LGS sınav sonucuna bağlı sınav ile öğrenci kabul eden liselere yerleşemeyen öğrencilerin ikamet adreslerine kayıt yaptırması durumunu incelemiştir. Bu uygulama veli, öğrenci ve öğretmenler tarafından olumsuz bir uygulama olarak görülmüş ve değiştirilmesi gerektiğini savunmuşlardır.

LGS sınavı ile öğrenciler arası rekabetin arttığı, öğrencilerde öğrenme isteği ortaya çıktığı ve öğrencilerin derse katılma isteklerinde artış yaşandığı gibi olumlu gelişmeler yaşandığı gibi; bir günde yapılan iki oturumun öğrencide başarıyı düşürme ve öğrencide sınav stresi oluşması gibi olumsuz gelişmeler de gözlemlenmiştir (Kızılkapan vd., 2019). Sınavın süreç içerisine yayılarak birden fazla gün ve oturum halinde yapılması önerilmiştir.

Devlet okullarında eğitim gören öğrencilerin başarı durumları ile ailenin gelirleri paralellik göstermektedir. Geliri ortalamanın üstünde olan ailelerin çocukları başarılı iken, ortalamanın altına indikçe başarının da azaldığı gözlenmektedir. Aynı şekilde öğrencilerin velilerinin eğitim seviyesi arttıkça öğrenci başarısı da artmaktadır. Başarı arttıkça özel ders alan ve dışarıdan ek kaynak kullanan öğrenci sayısı artmaktadır. Veliler ve öğrenciler okulda yeteri kadar ilgilenilmediği ve okulun LGS için yeterli düzeyde olmadığı gerekçesi ile dışardan ek kaynaklarla destek alma ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin LGS sınavı üzerine streslerinin arttığı ve bu artışın başarı düzeyi ile doğru orantılı olduğu görülmektedir. LGS ile öğrencilerde başarısız olma kaygısının arttığı, yorgunluğun arttığı, uyku problemlerinin ve ailelerine karşı sorumluluklarının arttığı gözlenmiştir. Ailelerde ise ev ortamında streste artış görülmektedir (Yalçın, 2019). Yavuz (2020) yapmış olduğu proje çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmış, aile mesleği ile öğrenci başarısı arasında olumlu yönde ilişki olduğu ve ailesi birlikte ve ayrı olan öğrenciler ile sınav başarısı arasında da olumlu yönde ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

LGS sınavı ile öğrencilerde derslerde daha çok soru çözümüne odaklandıkları, etkinlik, yarışma ve deneylere ayrılan vakitte önemli azalma olduğu gözlenmiştir. LGS süresince öğrenciler ile öğretmenler arasında bir bağ oluştuğu, öğrencilerin öğretmenlerini daha çok anladıkları bir olay olmuştur (Uysal & Aykaç, 2023).

TEOG matematik soruları ile LGS matematik soruları arasında yapılan bir çalışmada matematik öğretmenleri LGS matematik sorularının daha zor olduğunu çünkü anlama, kavrama ve bilgiyi kullanma gibi üst düzey bilişsel becerilerini kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise yeni nesil matematik sorularının çok uzun olduğu ve anlamakta ve soruyu yorumlamakta zorlandıklarını belirtmişler, eskiden soruların daha kısa ve anlaşılır olduklarını dile getirmişlerdir (Kablan & Bozkus, 2021).

Metaforlar kullanılarak yapılan bir çalışmada öğrencilerin LGS sınavını nasıl anladıkları ve düşündükleri çalışılmak istenmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin LGS sınavına en çok rahatsızlık veya zorluk veren durum gözüyle baktıkları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerden alınan diğer görüşlere LGS sınavı öğrenciler için bir dönüm noktası, emek veya çaba gerektiren olgu ve başarısızlık olarak anlaşılmaktadır (Ulusoy, 2020).

Velilerin LGS sınavına ilişkin görüşleri genellikle olumsuz düzeydedir ve veliler LGS sınavını zor, gereksiz, tek sınav olması kötü, stres yapıcı, uygun değil, süre yetersiz ve telafisi yok gibi başlıklar altında değerlendirmişlerdir. LGS sınav süresince aileler çocuklarıyla çoğu zaman çatışma yaşamalarına rağmen genelde çocuklarını destekleyici tavır sergiledikleri görülmüştür. Velilere göre çocukları bu dönemde psikolojik olarak olumsuz etkilenmiş,

agresiflik, çocukların asosyallık ve kaygısızlık gibi ruhsal durumlar sergilediklerini belirtmişlerdir (Güngör, 2021). Bu çalışmalar ile Özdaş'ın (2019) çalışmaları paralellik göstermektedir ve Özdaş'ın (2019) çalışmasında öğrenciler LGS sınavının psikolojilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Özdaş (2019), LGS sınavına yönelik olumlu öğrenci görüşleri olsa da olumsuz öğrenci görüşlerinin daha fazla olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin LGS sınavının TEOG sınavına göre daha zor olduğunu, telafisi olmadığını, ikamete dayalı lise yerleştirme sisteminin uygun olmadığını belirttikleri gözlenmiştir.

Sosyoekonomik düzey üzerine yapılan bir çalışmada Kalsen ve Yiğit (2021) yüksek gelirli ailelerin özel okullara yöneldiği düşük gelirli ailelerin ise devlet okullarına mecbur kaldıkları görüşünü ortaya koymuştur. Bu durum eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesiyle ters düşmektedir.

Öğrencilerin görüşleri alınarak yapılan çalışmada Çatalbaş ve Susam (2022), öğrenciler ders kitaplarını yetersiz gördüklerini ve kaynak kitap olmadan başarılı olabileceklerini düşünmediklerini vurgulamıştır. Dershane ya da etüt merkezlerine giden öğrencilerin LGS sınav hakkındaki görüşleri daha olumlu yönde olduğu görülmektedir.

LGS sınavı öğrenciler ve veliler tarafından stres ve endişe kaynağı olarak görülmektedir (Doğan & Oktay, 2022). Öğrenciler ve veliler LGS sınavını hayatlarının dönüm noktası olarak görebilmektedirler. Bazı velilerin öğrencilerden çok daha fazla ilgili olduğu ve daha fazla stres yaptıkları söylenebilir.

LGS sınavının öğretmen üzerinde baskı oluşturduğu bilinmektedir. Bu baskının oluşma sürecinde okul idaresi, veli ve öğrenci etkili olmuştur. Her biri ayrı olarak başarı beklemektedir ve bunun için sorumlu tuttıkları öğretmenlerdir. Öğretmen üzerinde oluşan bu baskı öğretmenin psikolojik durumunu olumsuz yönde etkilemiştir ve öğretmende gerginlik ve stres oluşmasını sağlamıştır. LGS sınavı ile birlikte öğretmenler kendilerini geliştirmeleri daha yakın takip etmeye ihtiyaç duyduklarını hissetmiştir. Bu bağlamda öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerine önem göstermiştir. Öğretmenlerin kendilerini yenileyip geliştirmeleri LGS sınavını getirdiği olumlu yönler arasında sıralanabilir. Öğretmenlerin sınavda çıkacak sorulara daha fazla önem verdiği ve konu anlatımından daha çok test çözme pratiklerine önem verdiği gözlenmiştir (Çetin & Ünsal, 2019).

Okul ile iş birliği içinde olan velilerin çocuklarının sınavlarda daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ancak bazı velilerin tutarsız davranışlar sergilediği, okul ve çocuğu ile ne ölçüde

iletişim kurması gerektiğini bilmedikleri belirtilmiştir. Bu durumda velilerin bilinçlendirilmesi gerektiği Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından belirtilmiştir.

İlgili Araştırmalar

Ölçme ve değerlendirme, liseye geçiş sistemi ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelenerek Tablo 1.'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde nicel araştırma yöntemlerinin daha sık tercih ettiği görölmektedir.

Tablo1. *Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar*

Yazar	alışma Grubu	Yöntem	İncelenen Değişkenler	Sonuç
Çakan (2004)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenlerin çoğu ölçme değerlendirme alanında kendilerini yetersiz görmektedir.
Gelbal & Kelecioğlu (2007)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenlerin çoğu geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmektedir.
Kanatlı (2008)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Erkek öğretmenler alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını daha fazla tercih etmektedir.
Yeşilyurt (2012)	Öğretmen adayları	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmen adaylarının çoğu ölçme ve değerlendirme ile ilgili konularda kendilerini yeterli görmektedir.
Engin & Tayşi (2024)	Öğrenciler	Karma yöntem	Ölçme ve değerlendirme, yazma becerisi ve kaygısı	çoklu değerlendirme ile ölçme yapılan öğrencilerde yazma becerisi olumlu yönde ilerleme göstermiş ve kaygı azalmıştır.
şengöl (2024)	Öğretmenler	Nicel Yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisine yönelik ölçme değerlendirme yapabilme becerilerinin düşük olduğu gözlenmiştir.
Göktaş vd., (2014)	Öğretmenler	Nitel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenler genellikle geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini tercih etmekte ve alternatif yöntemler ile ilgili yeterince bilgi sahibi değildir.

Tablo 1. (Devamı)

Ozan (2017)	Öğrenciler	Karma yöntem	Ölçme ve değerlendirme, tutum ve öz düzenleme	Biçimlendirici değerlendirme uygulamalarının öğrencinin akademik başarısını, derse karşı tutumunu ve öz düzenleme becerisini arttırdığı gözlenmiştir.
Duran (2017)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Meslekte geçirilen süreye azaldıkça öğretmenlerin alternatif yöntemleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.
Kılıç (2020)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenlerin çoğu alternatif ölçme ve değerlendirme konularında kendilerini yeterli görmektedir.
Önel vd., (2020)	Öğretmenler	Nitel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenler geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih etmektedir. Öğretmenler alternatif yöntemlerle ilgili yeterince bilgi sahibi değildir.
Akay & Serin (2025)	Öğrenciler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme, matematiksel modelleme	Matematiksel modelleme etkinlikleri öğrencilerin başarısını arttırmıştır ve kaygıyı azaltmıştır.
Aksoy (2017)	Ortaokul öğrencileri	Nicel yöntem	Okuma alışkanlığı, TEOG puanı	Okuma alışkanlığı daha fazla olan öğrencilerin TEOG sınavında daha başarılı olduğu görülmektedir.
Cengiz vd., (2014)	Öğrenciler	Nicel Yöntem	Liseye geçiş sistemi	Öğrenciler lise tercihi yaparlarken okulun akademik başarısı, okulun sosyal ve fiziki ortamı, ailevi ve ekonomik gibi faktörlerin önemli rol oynadığı görülmektedir.
Ekinci & Bal (2019)	Veri Analizi	Nitel yöntem	Liseye geçiş sistemi, Bloom Taksonomisi	LGS matematik soruları Bloom Taksonomisinden hatırlama ve anlama üzerine daha fazla yer vermiştir.

Tablo 1. (Devamı)

Arduç vd., (2024)	Öğretmenler	Nitel yöntem	Liseye geçiş sistemi ve beceri temelli sorular	Öğretmenlere göre sollar zor, zaman yetersiz ve ders kitabı ile uyum içermemektedir.
Eres & Bıçak (2017)	Öğretmenler, öğrenciler ve okul idaresi	Karma yöntem	Liseye geçiş sistemi, öğrenci başarısı	Öğrenci motivasyonu, aile desteği, okul desteği, öğretmen desteği ve sosyal çevre öğrencinin sınav başarısını etkilemektedir.
Özdaş (2019)	Öğretmenler ve öğrenciler	Karma yöntem	Liseye geçiş sistemi	LGS sınavı öğrenciler ve öğretmenler tarafından kaygı ve strese yol açtığı gerekçesiyle olumsuz olarak belirtilmiştir.
Düzyol vd., (2024)	Öğretmenler	Karma yöntem	Liseye geçiş sistemi	LGS sınavı öğrenciler arasında eşitsizliğe yol açmaktadır. LGS sınavının bütünsel değerlendirilmesi gerekmektedir.
Ulusoy (2020)	Öğrenciler	Nitel yöntem	Liseye geçiş sistemi	Öğrencilerin büyük çoğunluğu LGS sınavını rahatsızlık veren bir durum olarak belirtmişlerdir.
Kadirhan & Tanrıseven (2024)	LGS soruları ve matematik ders kitabı	Nitel yöntem	Liseye geçiş sistemi	LGS matematik sorularının zorlayıcı olduğu ve kaynak kitap kullanmadan başarıya ulaşmanın zor olduğu ortaya çıkmıştır.
Avcı vd., (2024)	Veri analizi	Nitel yöntem	Liseye geçiş sistemi	LGS fen bilimleri sorularının çoğunlukla bilişsel kazanımları içerdiği belirtilmiştir. Eğitim programının amaçları ile sınav arasında uyumsuzluk olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
Yıldırım Suna & Benzer (2024)	Veri analizi	Nitel yöntem	Liseye geçiş sistemi	LGS Türkçe soruları çoğunlukla anlama ve bilişsel düzeyi ölçer niteliktedir. Üst düzey yeterlilik ölçen sorular çok azdır.
Dilekçi vd., (2023)	Öğretmenler	Nitel yöntem	Liseye geçiş sistemi	LGS Türkçe soruları öğretmenlerin okuduğunu anlama üzerinde daha fazla önem vermelerine yöneltmektedir.

Yurt içinde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanında genel olarak geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini ve tamamlayıcı değerlendirme araçlarına yönelik bilgi ve yeterlik düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, yaş, cinsiyet, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve hizmet içi eğitim alma gibi değişkenlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini etkilediği anlaşılmaktadır. Özellikle, daha genç ve meslekte yeni olan öğretmenlerin tamamlayıcı değerlendirme yöntemlerine daha olumlu yaklaştığı ve lisansüstü ya da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu konuda daha yeterli hissettikleri dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, sınıf kalabalıklığı, zaman yetersizliği ve tamamlayıcı yöntemlerin uygulanmasının zorluğu gibi faktörler, öğretmenlerin bu yöntemlere daha az yönelmesine neden olmaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının hem geleneksel hem de tamamlayıcı değerlendirme yöntemleri konusunda bilgi ve becerilerinin artırılması için teorik ve uygulamalı hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu tür eğitimlerin isteğe bağlı olması ve uzman kişilerce verilmesi gerektiği de araştırmaların ortak bulguları arasında yer almaktadır.

Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Türkiye'deki öğrencilerin eğitim ve kariyer süreçlerinde önemli bir rol oynarken, uygulama sürecindeki aksaklıklar çeşitli tartışmaları beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin yerleştirme sürecinde genellikle akademik başarının ön planda olduğu, ilgi ve yeteneklerin göz ardı edildiği görülmektedir. Özellikle Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, sınav başarılarında düşük performans gösteren öğrencilerin tercih ettiği bir alternatif olarak öne çıkmıştır. Bunun yanında, LGS'nin sınav içeriklerinin ders kitaplarıyla örtüşmemesi ve sınav süresinin yetersizliği, öğretmenleri ve öğrencileri kaynak kitap arayışına yönlendirmiştir. Ayrıca, bilişsel becerilere odaklanan sınav yapısının yaratıcılık ve dil becerileri gibi diğer kazanımları ihmal ettiği belirtilmiştir. Uluslararası sınavlar bağlamında da Türk öğrencilerin performansının OECD ortalamalarının altında kalması, sistemin etkinliğinin sorgulanmasına yol açmıştır. Öğrencilerin ve öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar, eğitim sisteminin daha bütüncül ve kapsayıcı bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini göstermektedir. LGS'nin akademik başarıyı ölçme kapasitesinin yanı sıra, öğrencilerin ilgi, yetenek ve potansiyellerini de destekleyecek şekilde yeniden yapılandırılması önemli bir ihtiyaçtır.

Ölçme ve değerlendirme, liseye geçiş sistemi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar incelenerek Tablo 2.'de sunulmuştur. Tablo incelendiğinde nicel araştırma yöntemlerinin daha sık tercih ettiği görülmektedir.

Tablo 2. *Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar*

Yazar	Çalışma Grubu	Yöntem	İncelenen Değişkenler	Sonuç
Cizek vd., (1995)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenlerin yaşı, cinsiyeti, görev süresi çalıştığı kademeler değiştikçe ölçme ve değerlendirme tercihleri de değişmektedir.
Bol vd., (1998)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemini kullandıkça bu yöntemlere yönelik görüşlerinin olumlu yönde değiştiği görülmektedir.
Farazouli vd., (2024)	Öğretim üyeleri	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme, yapay zeka	Öğretim üyeleri yapay zeka tarafından hazırlanan ödevlere daha geçerli notlar verirken öğrenci tarafından hazırlanan notlarda daha katı davranmışlardır.
Campell & Evans (2000)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenlerin geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha çok tercih ettiği görülmektedir.
Zhang & Burry-Stock (2003)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Okullarda kademe arttıkça öğretmenlerin geleneksel yöntemleri daha çok tercih ettikleri görülmektedir.
Duncan & Noonan (2007)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenlerin okul kalabalığı fark etmeksizin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri görülmektedir.
Vogt & Tsagari (2014)	Öğretmenler	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenlerin genel anlamda ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgisinin az olduğu ve bu alanda hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğu belirtilmiştir.
Swiecki vd., (2022)	İlgili araştırmalar	Nicel yöntem	Ölçme ve değerlendirme, yapay zeka	Yapay zeka destekli ölçme ve değerlendirme daha nesnel, geçerli ve güvenilir olabilir.

Tablo 2. Devamı

Barone vd., (1991)	Öğrenciler	Karma yöntem	Liseye geçiş sistemi	Öğrencilerin liseye geçiş sonrası stresleri artmış ve öğrenciler uyum sağlamada zorluklar yaşamıştır.
Akos & Galassi (2004)	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler	Karma yöntem	Liseye geçiş sistemi	Öğrenciler liseye geçiş sürecini olumsuz bir durum olarak belirtmişlerdir. Velilere göre liseye geçiş çocukları için bir dönüm noktası olmaktadır.
Weiss & Bearman (2007)	Öğretmenler ve öğrenciler	Karma yöntem	Liseye geçiş sistemi	Liseye geçiş sonrası öğrencilerin çoğunluğunda akademik başarı açısından düşüş gözlenmiştir.
Mizunu vd., (2011)	Öğretmenler, öğrenciler ve veliler	Karma yöntem	Liseye geçiş sistemi	Liseye geçiş sonrası öğrencilerin dikkat sürelerinde azalma görülse de bilişsel anlamda iyileşme ve gelişme ortaya çıkmıştır.
Fraser vd., (2021)	Öğrenciler	Nicel yöntem	Liseye geçiş sistemi	Liseye geçiş sürecinde 8. sınıf öğrencilerinin geleceğe yönelik umut düzeylerinde düşüş ortaya çıkmıştır.
Martin vd. (2024)	Öğrenciler	Nicel yöntem	Liseye geçiş sistemi ve öğretmen desteği	Öğretmenlerden destek alan ve öğretmenlerin güven duygusu aşladığı öğrenciler akademik olarak daha başarılı olmuşlardır.
Pohlman-Rother vd., (2024)	Öğretmenler ve veliler	Karma yöntem	Liseye geçiş sistemi	Velilerin liseye geçiş sisteminde aktif rol aldığı durumlarda öğrenci daha başarılı olmaktadır.
Martins vd., (2024)	Öğrenciler	Karma yöntem	Liseye geçiş sistemi ve mentorluk	Mentorluk programına katılan öğrencilerin akademik başarısının, öz düzenleme becerisinin ve hedef belirleme becerisinin olumlu yönde artış gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemlerine yönelik bilgi düzeyleri, tercihleri ve bu tercihlerde etkili olan faktörler hakkında önemli bulgular sunmaktadır. Öğretmenlerin yaş, branş, görev süresi ve kademeler gibi değişkenlere göre ölçme değerlendirme yöntemleri tercihinde farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Geleneksel yöntemler öğretmenler tarafından daha nesnel ve uygulanabilir bulunurken, tamamlayıcı yöntemler özellikle düşük kademelerde ve performans değerlendirmeye yönelik olarak daha sık tercih edilmektedir. Ancak, öğretmenlerin tamamlayıcı yöntemler hakkında daha olumlu görüşlere sahip olabilmesi için bu yöntemlere yönelik hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Teknolojinin ve yapay zekânın eğitimde kullanımına dair bulgular ise bu yeni yaklaşımların iş yükünü hafifletebileceğini ve daha geçerli değerlendirme imkânı sunabileceğini öne sürerken, insan ilişkilerinin ön planda olduğu eğitim süreçlerinde bu araçların sınırlılıklarına dikkat çekmektedir. Genel olarak, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusundaki bilgi ve becerilerini artırmaya yönelik kapsamlı ve sürekli eğitimlerin önemi, çalışmaların ortak vurgusu olmuştur.

Liseye geçiş sistemi ile ilgili yapılan uluslararası çalışmalar, bu sürecin öğrenciler üzerinde akademik, sosyal ve psikolojik boyutlarda önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Merkezi sınavların uygulandığı ülkelerde akademik başarı ve mükemmeliyet vurgulanırken, sınavsız yerleştirme yöntemlerinin tercih edildiği ülkelerde öğrenci-veli-öğretmen iş birliği ön plana çıkmaktadır. Araştırmalar, liseye geçiş sürecinde öğrencilerin uyum sorunları yaşadığını, bu sorunların akademik başarıda düşüş ve devamsızlıkta artışa neden olduğunu, ancak aile ve öğretmen desteğinin uyum sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca, bu süreçte uygulanan geçiş etkinliklerinin öğrencilerin kendine güvenini artırdığı, ergenlik dönemindeki gelişimlerine katkıda bulunduğu ve akademik başarılarını desteklediği belirtilmiştir. Öğretmen desteği, öğrencilerin psikolojik sağlıklarını koruma ve okula bağlılıklarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Genel olarak, liseye geçiş sürecinin öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkileyen karmaşık bir süreç olduğu ve bu süreçte öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yönelik desteklerin büyük önem taşıdığı görülmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Araştırma Yöntemi

Araştırma nitel araştırma olarak tasarlanmış ve araştırmanın deseni olgu bilim deseni olarak belirlenmiştir. Olgu bilim deseni, belirli bir olgunun derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelenmesini sağlayan bir nitel araştırma yöntemidir (Yin, 2018). Bu desen, ortaokul öğretmenlerinin 2024 yılı ölçme değerlendirme ve liseye geçiş sistemine yönelik görüşlerini detaylı bir şekilde analiz etmek için kullanılmıştır. Olgu bilim deseni, öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine anlamak için zengin ve ayrıntılı veriler sağlamayı hedefler (Stake, 1995). Bu yaklaşım, araştırma amacına ulaşmayı ve elde edilen bulguların kapsamlı bir şekilde yorumlanmasını desteklemiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Erzurum ilinde farklı ortaokullarda görev yapan 2 İngilizce, 3 Türkçe, 3 Matematik, 2 Fen Bilimleri, 2 Sosyal Bilgiler ve 2 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri olmak üzere toplam 14 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar seçilirken cinsiyet ve öğretmenlerin görev süreleri dikkate alınmıştır. Katılımcılar 8 kadın ve 6 erkekten oluşmaktadır. Katılımcılar arasında 1-5 yıl arası görev yapan 4 katılımcı, 5-10 yıl arası görev yapan 5 katılımcı, 10-20 yıl arası görev yapan 3 katılımcı ve 20 yıl ve üzeri görev yapan 2 katılımcı bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların cinsiyetlerini ve görev sürelerini belirlemek amacıyla bir demografik bilgi formu, ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile liseye geçiş sistemine ilişkin ayrıntılı görüşlerini anlamak için ise açık uçlu sorular içeren bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenlerin konuya dair derinlemesine ve kapsamlı bilgi sağlamalarını desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu soruların çalışmaya uygunluğu bakımından eğitim programları ve öğretim alanında uzman iki kişi tarafından ve soruların anlaşılabilirliği bakımında Türkçe alanında uzman iki kişi tarafından incelenmiştir. Uzmanlardan alınan geri

bildirimler doğrultusunda formun içeriği ve yapısı gözden geçirilip gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun geçerliğini test etmek amacıyla iki öğretmen ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sırasında, formun anlaşılabilirliği, soruların uygunluğu ve görüşme sürecinin etkinliği değerlendirilmiş ve pilot çalışmadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak soruların ve formun son hâli hazırlanmıştır.

Süreç

Görüşme öncesi katılımcılara çalışma ile ilgili gerekli bilgiler verilmiştir. Çalışmaya katılımda gönüllülük esas olduğu, katılımcılardan toplanan verilerde kişisel verilerin korunacağı ve hiçbir takdirde isimlerinin paylaşılmayacağı bilgisi verilerek rızaları alınmıştır. Her bir katılımcı ile yüz yüze görüşülerek iki aylık süreç içerisinde formlar uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan demografik form ve yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Demografik form cinsiyet ve görev süresi olmak üzere iki sorudan oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu, konunun uzmanları ve deneyimli araştırmacılar tarafından gözden geçirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda formun içeriği ve yapısı gözden geçirilip gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme formunun geçerliğini ve güvenilirliğini test etmek amacıyla iki öğretmen ile pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sırasında, formun anlaşılabilirliği, soruların uygunluğu ve görüşme sürecinin etkinliği değerlendirilmiş ve pilot çalışmadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılarak soruların ve formun son hâli hazırlanmıştır. Görüşme formu 8 adet sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan betimsel analiz yöntemi tercih edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin derinlemesine incelenmesini ve anlamlandırılmasını sağlayarak araştırmacıya verilerin belirli temalar çerçevesinde gruplandırılmasına olanak tanır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Betimsel analizde, verilerin temalandırılması süreci, araştırmacı tarafından birkaç kez dikkatle gözden geçirilmiş ve her okuma sonrasında verilerdeki ana temalar belirlenerek kategorize edilmiştir. Bu kategoriler, uzman görüşmeleri ve yeterlik doğrulama sürecinden geçirilerek nihai hâline getirilmiştir (Creswell, 2014). Bu işlem, verilerin güvenilirliğini arttırmak için uygulanan standart bir doğrulama tekniğidir.

Analiz edilen veriler raporlanırken katılımcıların isminin verilmemesine özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar M.Ö.1., M.Ö.2., M.Ö.3., T.Ö.1., T.Ö.2., T.Ö.3., D.Ö.1., D.Ö.2., S.Ö.1., S.Ö.2., F.Ö.1., F.Ö.2., İ.Ö.1. ve İ.Ö.2. şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla, uzman görüşü ve çift araştırmacı incelemesi gibi doğrulama yöntemlerine başvurulmuştur. Veriler, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve benzer sonuçlara ulaşıldığında analiz süreci güvenilir kabul edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Verilerin analizinde, iki araştırmacı arasında yapılan bağımsız kodlama işlemi sonucunda uyumluluk yüzdesi hesaplanmış ve %85 uyumluluk oranı elde edilmiştir. Bu yüksek uyumluluk oranı, veri analizi sürecinin güvenilirliğini artırmakta olup, araştırmanın sonuçlarının doğruluğunu güçlendirmektedir (Miles & Huberman, 1994). Ayrıca, verilerin tutarlılığını sağlamak için açık uçlu sorulardan elde edilen cevaplar, belirlenen alt amaçlara göre gruplandırılmıştır. Bu gruplama, veri analizi sürecinde yüksek düzeyde güvenirlilik sağlamaktadır (Patton, 2002).

Veri analizi sürecinde, araştırma sorularına cevap bulmak amacıyla alt amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara odaklanılmıştır:

1. Öğretmenlerin ortak sınav uygulaması hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmede klasik soru tipinin kullanılması hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
4. Öğretmenlerin mevcut ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik önerileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin liseye geçiş sistemine yönelik görüşleri nelerdir?
6. Öğretmenlerin liseye geçiş sistemine yönelik önerileri nelerdir?

Sonuçların güvenilirliğini sağlamak amacıyla, her aşama üçüncü taraf geri bildirimleri ile kontrol edilmiş ve veri analizi sürecinin doğruluğu artırılmıştır. Bu yöntemler, araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik açısından sağlam temeller üzerine inşa edilmesini sağlamaktadır (Lincoln & Guba, 1985).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Ortaokul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme ve liseye geçiş sistemine yönelik bulgular betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiş ve raporlanmıştır. Bulgular raporlanırken alt amaçlar dikkate alınmıştır ve bulgular 6 alt başlıkta verilmiştir. Görüşme formunda bulunan 1. madde ile 1. alt amaca ait cevaplar, 2. madde ile 2. alt amaca ait cevaplar, 3 ve 4. maddeler ile 3. alt amaca ait cevaplar, 5. madde ile 4. alt amaca ait cevaplar, 6 ve 7. maddeler ile 5. alt amaca ait cevaplar ve 8. madde ile 6. alt amaca ait cevaplar aranmıştır.

Öğretmenlerin Ortak Sınav Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin ortak sınav uygulaması hakkında görüşleri Tablo .3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Ortak Sınav Hakkındaki Görüşleri

Kategori (Tema)	Nedenler
Olumlu-Olumsuz Görüşler	Eğitimde eşitlik olumlu, çevresel faktörler olumsuz (F.Ö.2, D.Ö.2)
	Kazanımları ölçmesi olumlu, bireysel farklılıklar olumsuz (F.Ö.1)
	Eğitimde eşitlik olumlu, her okulda eşit eğitim olmaması olumsuz (İ.Ö.1)
	Eksikleri belirleme olumlu, bireysel farklılıklar olumsuz (M.Ö.2)
Olumsuz Görüşler	Bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi (S.Ö.2., M.Ö.1., T.Ö.3)
	Okulların seviyelerinin farklı olması (İ.Ö.2., T.Ö.2)
	Uygulamanın zaman alması ve vakit kaybı (T.Ö.1)
	Müfredatın yetiştirilememesi (S.Ö.1)
	Merkezi sınavın çoktan seçmeli, ortak sınavın klasik olması (M.Ö.3)
	Senaryoları sınavlara uyarlama zorluğu (D.Ö.1)

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin ortak sınav uygulaması hakkındaki görüşlerinde, olumsuz görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çoğu ortak sınavların bireysel farklılıkları göz ardı ettiğini ve ortak sınavların çok kolay olduğunu bu yüzden düzgün ölçüm yapılmadığını belirtmişlerdir.

S.Ö.2. *“Ortak sınavlar bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Coğrafi, ekonomik, sosyal şartları göz ardı edilmektedir. Olumsuzdur. Ortak sınavlar incelendiğinde soruların kolay olduğu, seçiciliği olmadığı görülmektedir.”*

M.Ö.1. *“Öğrenci seviyeleri eşit olmadığı için bireysel farklılık oluşturduğunu bu bakımdan uygun olmadığını düşünüyorum.”*

T.Ö.2. *“Şartlar her okulda ve durumda farklı olduğundan uygulanabilirliğinin olmadığını düşünüyorum. Ayrıca soruların kapsam geçerliliğinin düşük olduğunu da ifade etmeliyim. Ortak bir seviye oluşması sebebi ile yüzeysel basit sorular soruluyor. Bu da bizlerin sunduğu eğitimin verimini azaltıyor. Öğrenci çalışmadan da sınavdan geçebileceğinin farkında. Öğrenciyi tembelleştiren, uygulanabilirliği mümkün ama geçerliliği ve güvenilirliği düşük bir yöntem.”*

Sınavlar hazırlarken önceden belirlenen senaryolar doğrultusunda hazırlanmaktadır. Bir diğer öğretmen ortak sınavlar hazırlanırken bu senaryolara uyulması ve konunun yetiştirilememe olasılığından dolayı zorlanmalar yaşadığını belirtmiştir.

D.Ö.1. *“Senaryoları uygulama noktasında müfredatta geri kalındığında senaryoda olan konunun sorulması sıkıntı oluyor. Daha doğrusu senaryoda olan konu sorulmuyor.”*

Hem olumlu hem olumsuz görüşler incelendiğinde öğretmenler öğrenme düzeyini belirleme açısından, eğitimde birlik açısından ve eşitlik açısından ortak sınavların olumlu yanlarının olduğunu belirtmekte fakat uygulamada zorluk, bireysel farklılık gibi olumsuz yanlarının da olduğunu göz ardı etmemektedirler.

M.Ö.2. *“Öğrencilerin öğrenme düzeylerini, eksikliklerini belirlemek açısından faydalıdır. Fakat her okulun imkanları aynı olmadığından öğrencilerin öğrenme süreleri farklı olduğundan sınırlılıkları vardır. Bu durum öğretmenlerin öğretim programlarında kısıtlamaya yol açmaktadır.”*

İ.Ö.1. *“Sınavların ortak yapılması öğrencilerin eşitliği açısından bir nevi iyi olabiliyor ancak eşit eğitim görmeden eşit ölçme yapmaya çalışmak pek doğru olmuyor.”*

F.Ö.1. *“Aynı gruptaki öğrencilere ortak sorular yöneltilerek kazanımların ne derece öğretildiği anlaşılabilir. Bireysel, çevresel, düzeyysel farklılıklar sebebiyle herkese aynı*

düzy soru sorulması sıkıntı. Öğrencinin anlama performansı, benimsenen farklılaştırılmış öğretim programı kapsamında kazandırılması gereken kazanımların istenilen tarihte verilemeyebilir. Ortak sınava girmeleri öğrencilerdeki sınav stresini tetikleyebilir.”

Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirmede Klasik Soru Tipinin Kullanılması Uygulaması Hakkındaki Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmede klasik soru tipinin kullanılması uygulaması hakkındaki görüşleri Tablo 4’te verilmiştir. Olumsuz görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 4. *Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirmede Klasik Soru Tipinin Kullanılması Uygulaması Hakkındaki Görüşleri*

Kategori (Tema)	Nedenler
Olumlu Görüşler	Bilgiyi daha iyi ölçmesi (M.Ö.1.) Öğrencide eleştirel düşünmeyi sağlaması (T.Ö.1.) Öğrencide yorum yeteneği geliştirmesi (S.Ö.1.)
Olumlu-Olumsuz Görüşler	Bilgiyi daha iyi ölçmesi olumlu, merkezi sınavın çoktan seçmeli, ortak sınavın klasik olması (T.Ö.3.) Kopya çekmenin zor olması olumlu, okuma ve puanlamanın vakit alması olumsuz (T.Ö.2.) Üst düzey becerileri ölçebilmesi olumlu, puanlamanın vakit alması olumsuz (F.Ö.1.) Öğrenciyi düşünmeye yönlendirmesi olumlu, her kazanıma uygun olmaması olumsuz (F.Ö.2.) Bilginin öğrenilip öğrenilmediğini ölçmesi olumlu, öğrenciyi ezbere yönlendirmesi olumsuz (D.Ö.2.)
Olumsuz Görüşler	Puanlamanın zor olması (İ.Ö.1., İ.Ö.2.) Tek soru tipinin yeterli olmaması (M.Ö.2., S.Ö.2.) Merkezi sınavın çoktan seçmeli, ortak sınavın klasik olması (M.Ö.3) Müfredatın yetiştirilememesi (D.Ö.1.)

Tablo 4’te öğretmenlerin sınıf içi değerlendirmede klasik soru tipinin kullanılması uygulaması hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin çoğu olumsuz

görüŖe sahipken olumlu görüŖe sahip olanlar azınlıktadır. Olumsuz görüŖler incelendiğinde öğretmenlerin klasik sınav ile LGS sınavının farklı olduğu, klasik soruların her öğrenciye hitap etmediği ve değerlendirmede zorluklar yaŖandıđı gibi görüŖleri belirttikleri görülmektedir.

İ.Ö.1. “Eğitimde öğrencilerin kendi doğrularını bulmasını değil de bizim verdiğimiz doğruyu öğrenmesini amaçlıyoruz. Ezberlenen cevaplar genelde görülıuyor klasik soruların cevaplarında. Bu da bir nevi çoktan seçmeliyle aynı mantığa çıkıyor. Ayrıca klasik sorulardan oluŖan sınavın değerlendirilmesinin objektif olma ihtimali olmadığını düşünüyorum. Aynı sınava aynı okulda çalıŖan öğretmenlerin farklı puanlar vereceği çok aŖıkâr. Bu yüzden de ölçme anlamında sadece klasik sorular sorulan sınavların eksik kaldığını düşünüyorum.”

M.Ö.2. “Her öğrencinin öğrenme Ŗekli farklıdır. Öğrenme yaŖantısı oluŖtururken nasıl ki farklı yöntemler kullanılıyorsa ölçme ve değerlendirmede de buna göre yapılmalı sadece klasik sorulardan oluŖmamalıdır. Soru tarzları derse, konuya, kazanıma uygun hazırlanmalıdır.”

S.Ö.2. “Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin eğitimde başarısını her geçen gün kanıtladığı günümüzde geleneksel ölçme değerlendirme yöntemine geri dönmek, hatta tek bir sınav yöntemi ile sınırlandırmak anlamsızdır.”

Hem olumlu hem olumsuz görüŖler incelendiğinde öğretmenler olumlu yanlar için kopya çekmesi zor, öğrenmeyi daha iyi ölçer, düşünmeye sevk eder ve üst düzey beceri ölçer gibi görüŖler belirtirken, klasik sınavlar ve merkezi sınavın farklı oluŖu, her kazanıma uygun olmaması ve okuma puanlama zorluğu gibi olumsuz yanlarının da bulunduğunu belirtmiŖlerdir.

T.Ö.3. “Açık uçlu soruların öğrencilerin bilgi birikimini daha iyi anlamamız açısından olumlu yanları olsa da bu konuda gerekli alt yapının olmadığını düşünüyorum. Ancak sınav sistemi çoktan seçmeliye yönelik olduğu için çoktan seçmeli sınav yönteminin uygulanması daha doğru olur diye düşünüyorum.”

F.Ö.2. “Öğrencileri düşünmeye yazmayı el becerilerini geliŖtirmeye çalıŖmıŖtır bazı kazananlar için uygun değildir.”

D.Ö.2. “Bilginin öğrenilip öğrenilmediğini test etmek açısından olumlu. Fakat soruların hepsinin klasik olması öğrenciyi ezbere yönelteceğinden bilgi ile yorumun eŖit soru sayısı ile desteklenmesi gerekiyor. Güvenilirlik yönünden geçerli olurken kullanıŖlılık ve kapsam geçerliliği açısından dezavantajlı.”

T.Ö.2. “Olumlu yanları kopya çekmesi zor bu da kısmen güvenilirliği artırıyor. Olumsuz yanları okunması zor, ortak bir puanlama olmadığından öğretmenin inisiyatifi puan durumunu deđiŖtirebilir.”

Tablo 4'e göre tamamen olumlu görüşlerin en az olduğu görülmektedir. Olumlu görüş belirten öğretmenler klasik soru tipinin bilgiyi daha iyi ölçtüğünü, öğrenciyi eleştirel düşünmeye ve yorum yapabilmeye yönelttiğini belirtmektedirler.

S.Ö.1. *“Açık uçlu sınavlar öğrencilerin yorum yeteneğinin öğretmen tarafından görülebilmesini sağlamıştır. Bu oldukça olumlu bir etkidir.”*

M.Ö.1. *“Bilginin tahmin edilenden fazlasına ulaşmayı sağlaması ve daha anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek açısından daha iyi olacaktır.”*

T.Ö.1. *“Yalnız açık uçlu soruların sorulması öğrencinin eleştirel düşünmesine, okuduğunu anlamasına, bilgilerini aktarmasına yardımcı olur. Öğrencinin sorularda şans başarısını düşürür.”*

Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlüklerle Yönelik Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler hakkındaki görüşleri Tablo 5'te verilmiştir. Uygulamalarda güçlük çeken öğretmenlerin çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Uygulamalarında Karşılaştıkları Güçlükler Hakkındaki Görüşleri

Kategori (Tema)	Nedenler
Güçlük yaşıyorum	Uygulamada zaman problemi olması (İ.Ö.1., İ.Ö.2., T.Ö.3.) Bireysel farklılıklardan dolayı uygun soru hazırlayabilmenin zor olması (S.Ö.2., D.Ö.2.) Çocuklar strese girmesi ve soruları anlamada zorluk çekmesi (F.Ö.1., F.Ö.2.) Birden fazla zümre olduğunda ortak soru hazırlayabilmenin zor olması (S.Ö.1.) Senaryo dışında kalan önemli kazanımların ölçülememesi (D.Ö.1.)
Güçlük yaşamıyorum	T.Ö.1., T.Ö.2., M.Ö.1., M.Ö.2. ve M.Ö.3.

Tablo 5'te öğretmenlerin sınıf içi değerlendirme uygulamalarında karşılaştıkları güçlükler hakkındaki görüşleri yer almaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin çoğu sınıf içi değerlendirme uygulamalarında güçlük yaşamaktadır. Sınıf içi değerlendirme uygulamalarında karşılaşılan görüşleri incelendiğinde öğretmenler müfredatı yetiştirmede zorluk yaşadıklarını,

senaryoya uygun soru hazırlamada sıkıntı yaşadıklarını, öğrencilerin klasik sınavlarda zorlandığını ve zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

İ.Ö.1. “*En büyük problem zaman. Dinleme konuşma ve yazılı sınav için her şubede en az 2 hafta ders işlenmiyor sadece sınav yapılabilir.*”

F.Ö.2. “*Çocukların soruları anlamada güçlük çektiğini görüyorum. Daha kısa cevaplı doğru yanlış boşluk doldurma ve uygun konularda zorluk çekiyorum*”

D.Ö.2. “*Her öğrenci aynı seviyede olamayabiliyor. Gelişimde bireysel farklılıklar vardır ilkesinden hareketle bazı öğrenciler sınavlarda zorlanabiliyor.*”

S.Ö.2. “*Senaryoya sadık kalmaya çalışırken bazı kazanımlar göz ardı edilmek zorunda kalıyor. Sorular hazırlanırken de herkese hitap etmesi açısından kolay sorulara daha fazla yer vermek zorunda kalıyorum.*”

T.Ö.3. “*İki hafta gibi uzun bir süreyi sınava ayırmak hem öğrencileri strese sokuyor hem de ders işlenemediği için öğrencilerin derslerden kopmasına neden oluyor.*”

Yazılı sınavların yanı sıra öğrencilere sınıf içi performans değerlendirme notları da verilmektedir. Öğretmenlerden toplanan verilere göre derse katılım, soru cevap, derecelendirme ölçeği, gözlem, ödev kontrol çizelgesi ve süreç değerlendirme gibi yöntemler sınıf içi değerlendirme notları verilirken tercih edilmektedir.

Öğretmenlerin Mevcut Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik görüşleri Tablo 6’da verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının çeşitlendirilmesi gerektiği görüşü hakimdir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Mevcut Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına Yönelik Görüşleri

Kategori (Tema)	f	%
Uygulamalar çeşitlendirilmeli	5	36
Tek tür sınav olmalı	2	14
Yapılandırmacı yöntem olmalı	2	14
Öneri yok	2	14
Ders kitabı düzenlenmeli	1	7
Öğretmene not baskısı önlenmeli	1	7

Öğrencinin zayıf yönleri belirlenmeli	1	7
Toplam	14	100

Tablo 6’da mevcut ölçme değerlendirme uygulamalarına yönelik önerilerine yönelik görüşleri yer almaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin %36’sı mevcut ölçme değerlendirme uygulamalarının çeşitlendirilmesini, %14’ü yerel sınavlar ve merkezi sınavların aynı tür sınavdan oluşmasını (tek tür) ve %14’ü yapılandırmacı ölçme değerlendirme araçları istemektedirler. Bir öğretmen ders kitapları düzenlenmeli, bir öğretmen öğretmene not baskısı azaltılmalı ve bir diğer öğretmen öğrencilerin zayıf yönleri belirlenmeli gibi önerilerde bulunurken öğretmenlerin 2’si öneri belirtmemiştir. Ölçme değerlendirme uygulamalarında çeşitlenme olmasını isteyen öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

S.Ö.2. *“Ortak sınav uygulamasına devam edilecekse eğer klasik soru tipi sınırlaması kaldırılmalıdır.”*

D.Ö.2. *“Sözlü sınavlarında sisteme entegre edilmesi yaparak yaşayarak öğrenme süreçlerine katkı sağlayacaktır.”*

F.Ö.1. *“Ölçme değerlendirme araçları çeşitlendirilerek değerlendirme yapılabilir.”*

İ.Ö.1. *“Çok çeşitli profillerin bir arada olduğu bir toplumda yaşadığımız için öğrencilerin de birbirinden çok farklılıkları olduğunu düşünüyorum. Değerlendirme de tek çeşit değil çok çeşit olmalı ve bütün süreci ele almalı.”*

Mevcut ölçme değerlendirme uygulaması açık uçlu(klasik) sorulardan oluşmakta iken merkezi sınavlar çoktan seçmeli sınavlardan oluşmaktadır. Bu iki sınavın farklı olmasından dolayı öğretmenlerin %14’ü tek bir tip sınav olması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

S.Ö.1. *“İl veya ülke geneli ortak sınavlar da açık uçlu yapılmalıdır. Okul içi ortak sınavların açık uçlu il veya ülke geneli sınavların çoktan seçmeli olması çelişki oluşturmaktadır.”*

M.Ö.3. *“Bütün sınav çeşitlerinin aynı olması gerekir. Ya hepsi çoktan seçmeli olsun ya hepsi klasik olsun, birlik olsun.”*

Öğretmenlerin %14’ü yapılandırmacı yaklaşımın benimsenerek ölçme değerlendirmenin yapılması gerektiğini savunmuştur. Yapılandırmacı yaklaşım ile öğrencinin daha kalıcı öğreneceğini dile getirmiştir.

M.Ö.1. *“Yapılandırmacı eğitimin rol almasını öneriyorum. Yapılandırmacılıkta bilginin tekrarı değil, bilginin transferi ve yeniden yapılandırılması söz konusudur. Öğrenenin etkin rol aldığı bu yaklaşımda sadece okumak ve dinlemek yerine tartışma,*

fikirlerini savunma, kurma, sorgulama ve fikir paylaşma gibi öğrenme sürecine etkin katılım söz konusudur.”

T.Ö.1. “Öğrencinin daha çok yaratıcı düşünmesini sağlayabilecek ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir.”

Öğretmenler tarafından elde edilen verilere bakıldığında ders kitaplarının düzenlenmesi, öğretmenlere not baskısının önlenmesi ve öğrencinin güçlü zayıf yönlerinin belirlenmesine yönelik uygulama gibi önerilerin belirtildiği görülmektedir. Bu önerilere ait katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

F.Ö.2. “Bazı ders kitapları özellikle 5 sınıf her öğrenciye her coğrafyaya uygun değil üst düzey malzeme ve beceri gerektiren etkinlikler var sadeleştirilebilir.”

M.Ö.2. “Mevcut ölçme ve değerlendirme sisteminde hem idare hem de veliler tarafından öğretmenlere not baskısı yapılması önlenmelidir.”

T.Ö.3. “Mevcut ölçme değerlendirme uygulamaları bütün öğrenciler için adil olmalıdır. Ayrıca ölçme sonucunda öğrencilerin güçlü ve zayıf noktaları belirlenip, buna göre öğrenciye yol gösterilebilir.”

Öğretmenlerin Liseye Geçiş Sistemine Yönelik Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin liseye geçiş sistemi hakkındaki görüşleri Tablo 7’de verilmiştir. Tabloya göre olumsuz görüşlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Liseye Geçiş Sistemi Hakkındaki Görüşleri

Kategori (Tema)	Nedenler
Olumlu Görüşler	Var olan sistem uygun olması (M.Ö.1.)
Olumsuz Görüşler	Yeteneğe dayalı öğrenci yerleştirme ve mesleki yerleştirmelerin eksik olması (D.Ö.1., F.Ö.1., İ.Ö.1., D.Ö.2.) LGS sınavının yetersiz olması (İ.Ö.2., F.Ö.2., T.Ö.1., T.Ö.3.,) LGS sınavının öğrenciyi olumsuz etkilemesi (T.Ö.2., M.Ö.3.) LGS sınav seviyesinin zor olması (S.Ö.2., M.Ö.2.) Sınavın çoktan seçmeli olması (S.Ö.1.)

Tablo 7’de öğretmenlerin liseye geçiş sistemine yönelik görüşleri yer almaktadır. Tabloya göre olumsuz görüşe sahip öğretmenler çoğunluktadır. Yalnızca 1 öğretmen olumlu görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu LGS sınavını yetersiz, ayırt edici özelliği olmayan bir sınav olarak görmektedir.

T.Ö.3. *“Akademik başarı açısından öğrencileri iyi ayırt edemediğini düşünüyorum.”*

T.Ö.2. *“Tek sınavın olması öğrencinin becerisini ölçmeye yetmez. Geçerlilik de güvenilirlik de düşük. Bireysel ve çevresel faktörler sürece etki edebilir. Öğrenci performansını tam olarak gösteremeyebilir. Ergenlik adı verilen zor bir süreçten geçen küçük çocuklara bu sorumluluğu yüklemek biraz insafsızca geliyor. Buna ek olarak %50 sınav %50 okul başarısını temel alan bir sistemin öğrenci için daha iyi olacağını düşünüyorum. Hem de öğrenci dört sene boyunca hep çalışmak zorunda kalacak ve daha anlamlı öğrenme gerçekleştireceklerdir.”*

F.Ö.2. *“Maalesef yeterli düzeyde ölçmüyor güvenilirlik düşük yalnızca çoktan seçmeli sorularla 2 saatlik süreyle bu emek ölçülemez.”*

Elde edilen verilere göre öğretmenler liselere geçiş sisteminde mesleki okulların ve yönlendirmelerin eksik olmasından bahsetmişlerdir. Mesleki liselerin önemine değinen öğretmenler bu tarz liselerin eğitim içinde daha aktif rol alması gerektiğine vurgu yapmıştır.

D.Ö.2. *“Öğrencilerin sadece akademik başarısının esas alınarak iki saatlik bir sınav uygulaması ile değil de süreçte çocuğun ilgi istek ve ihtiyaçlarının tespit edilip yeteneklerine göre okullara yerleştirilmesi daha iyi olur.”*

İ.Ö.1. *“Mesleki ve yetenek ile öğrenci alan liselerin daha etkili öğrenci seçme yöntemleriyle kendi öğrencilerini kabul etmeleri gerektiğini düşünüyorum. Sadece puanı düşük olduğu için veya mahallesinde o tür okul olduğu için öğrencilerin bir yere yerleştirilmesi uzun vadede pek de mantıklı görünmüyor. Kendini bir yere ait hissetmeyen, çalışmak istemeyen, bir şey üretmeyen öğrenciler bir araya gelip lise boyunca oyalanıyorlar.”*

LGS sınavının öğrenciyi olumsuz etkilediği sonucu elde edilen verilerden çıkartılmıştır. Öğretmenlere göre LGS sınavı çocuklar için bir dönüm noktası olmamalıdır.

M.Ö.2. *“Ülke şartlarında sınavlar yapılması zorunluluk getirmiştir. Fakat bu sınavlar öğrencilerin korkusu haline gelmemelidir Sınava katılmayan, katılmak istemeyen ya da herhangi bir sebepten dolayı sınavda başarılı olamayan çocuklar için bir hayat meselesi olmamalı. Bu süreç öğrencilere velilere iyi anlatılmalı ve bu öğrenciler yeteneklerine, ihtiyaçlarına yönelik liselere yerleşebilecekleri konusunda tereddüt yaşamaması için lise programları bu sorunlara karşı önlem almalıdır.”*

T.Ö.1. “Liseye geçiş sınavı bence öğrenciyi olumsuz yönde etkilemekte öğrenciler hayatlarının sadece bir merkezi sınavlara bağlı olduğunu düşünmekte ve öğrenciler bu sınavlarla kendilerini baskı altında hissetmesine neden olmaktadır.”

Sosyal bilgiler öğretmeninden elde edilen veriye göre T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi için LGS sınavında 10 soru yer almaktadır. Bu soru sayısı doğru ölçme yapabilmek için yetersiz gelmektedir.

S.Ö.1. “İnkılap Tarihi soru sayısının aynen TEOG ölçeğinde olduğu gibi 20 soruya çıkarılmalıdır.”

LGS sınavı hakkında olumlu görüş bildiren 1 öğretmen sistemin güzel ve uygun olmasından bahsetmiştir.

M.Ö.1. “Var olan sistem gayet uygun güzel ve yeterlidir.”

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin çoğu ortak sınavlar ile LGS sınavını uyumlu bulmuyorken, öğretmenlerin yalnızca %7’si LGS sınavı ile ortak sınavları uyumlu bulmaktadır. Bu doğrultuda ortak sınavların yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenlerin Liseye Geçiş Sistemine Yönelik Önerilerine Yönelik Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilere göre öğretmenlerin liseye geçiş sistemi hakkındaki önerileri Tablo 8’de verilmiştir. Tabloya göre mesleki liselere yönlendirmeler ortaöğretime geçiş ile ilgili önerilerin başında gelmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Liseye Geçiş Sistemi Hakkındaki Önerileri

Kategori (Tema)	f	%
Mesleki liseler ve yönlendirmeler	5	36
Birden fazla sınav	4	29
Soru tipleri çeşitlendirilmeli	2	14
Süreç temelli değerlendirme	2	14
LGS giriş şartı	1	7
Toplam	14	100

Tablo 8’de öğretmenlerin liseye geçiş sistemine yönelik önerileri yer almaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin %36’sı liseye geçiş sisteminde mesleki yönlendirmenin gerekliliğinden, %29’u birden fazla sınav yapılması gerektiğinden, %14’ü soru tiplerinin

çeşitlendirilmesinden, %14'ü süreç temelli değerlendirmeden ve %7'si LGS sınav giriş şartı olması gerektiğinden bahsetmiştir.

Liselere geçişlerde mesleki liselere fazla yönlendirme yapılmamakta hatta mesleki liselerin yeterliliği hakkında olumsuz düşünceler yer almaktadır. Elde edilen verilerde öğretmenlerin çoğu mesleki liselerin öneminden bahsetmişlerdir.

S.Ö.2. *“Nitelikli okullara öğrenci seçerken zor bir sınavın uygulanması doğrudur. Fakat bazı faktörleri elemek için telafi sınavları yapılabilir, birden fazla sınav yapılabilir. Geri kalan öğrencilere baktığımızda ise bu öğrenciler için mesleki yönlendirmeler yapılmalıdır. Aileler iş birliği içinde hareket edilip çocukların geleceği için en uygun kararlar verilmelidir. Meslek liseleri daha işlevli olmalıdır. Meslek ortaokulları açılmalıdır.”*

F.Ö.1. *“Çocukların ilgi, becerilerinin olduğu mesleki bölümlerine gidebilecekleri düzeyde sınav sisteminin de gelmesi gerektiğini düşünüyorum.”*

S.Ö.1. *“Sınav daha seçici zorluk derecesi yüksek sorulardan oluşmalıdır. Meslek liselerine yönelik teşvik edici uygulamalar hayata geçirilmelidir.”*

T.Ö.3. *“Özel derslere, dershanelere yönelimi artırdığı için hem öğrencilerde hem de velilerde büyük stres oluşturduğunu düşünüyorum. Mesleki okullara önem verilmeli. Bu yüzden okulların hepsi daha nitelikli hale getirilmeli. Öğrenci istediği okula giremeyince diğer okulları niteliksiz kendini de başarısız hissetmemeli.”*

LGS sınavı tek günde iki oturumdan yapılan bir sınavdır. Öğretmenlere göre bu olumsuz bir durum oluşturmakta ve bu yüzden birden fazla sınav yapılması gerekmektedir.

M.Ö.2. *“Liseye geçiş sınavı okuldaki kazanımlarla daha paralel olması gerekiyor. Öğrencileri hatta öğretmenleri nitelikten çok niceliğe yöneltmektedir. Sınav öğrenme-öğretme sürecini sınırlandırmaması için ölçme ve değerlendirme çok boyutlu yapılmalıdır. Telafi sınavları olmalıdır.”*

T.Ö.1. *“Telafi sınavları eklenerek öğrencinin başarısını olumsuz etkileyecek bazı durumların önüne geçilebilir.”*

F.Ö.2. *“Ortaokul düzeyinde her kademede ölçüm yapılmalı bu sınavın ölçmesi 5'ten başlayıp 8'e kadar devam etmeli son bir senelik konularla koskoca 4 yıllık ortaokul ölçülemez.”*

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin %14'ü süreç temelli değerlendirmeyi önermişlerdir. Süreç temelli değerlendirmenin daha doğru sonuçlar elde edebileceğini düşünmektedirler.

T.Ö.2. “Öğrencilerin süreç temelli başarısını artırmak için okul dönemi boyunca ortalama diploma puanının sürece katılması sağlanmalı. Sınav elbette olmalı bunu da yine test mantığı ile yapmaya devam etmeliyiz. Soruları açık uçlu yapmak ya da kapsamını düşürmek hazırda alışmış çocukları daha da tembelleştirmekten başka bir işe yaramayacaktır. Eleyici bir sınav sistemine ihtiyacımız var fakat çalışkan bir nesle de ihtiyaç duyuyoruz. Okul performansını göz ardı etmememiz gerektiğini düşünüyorum.”

D.Ö.2. “Süreç odaklı bireyinde kendini tanımasına özen göstererek rehberlik ilkelerini işe koşarak ilgi istek ve ihtiyaçlarına dönük bir yerleştirme süreci gerek öğrencilerimiz açısından gerekse eğitimin işlevsel hale getirilip bireyin yaşam kalitesini artırması açısından daha iyi olacaktır.”

LGS sınavının çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu bilinmektedir. Öğretmenlere göre LGS sınavında kullanılan soru tipleri çeşitlendirilebilir.

D.Ö.1. “Sınav sisteminde sorulan soru tiplerinde değişikliklere gidilerek analitik düşünme becerilerini ölçme üzerinde yoğunlaştırılabilir.”

İ.Ö.1. “Merkezi sınav olmalı ancak bu sınavda tek sınav türü kullanılmamalı. İyi test çözebildiği için bir yere gelmemeli öğrenciler veya çok iyi çok yetenekli oldukları konular olduğu halde test çözemediği için en düşük puanlı liseye gitmemeliler. Öncelikle istekleri ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda iyi yönlendirilip doğru yerleştirilmeleri gerekiyor.”

LGS sınavına isteyen herkesin girebildiği bilinmektedir. Elde edilen verilerde katılımcı bir öğretmen LGS giriş için bir şart olması gerektiğini savunmuştur.

M.Ö.3. “Herkesi sınava almamaları gerekir. Okul ortalamasına sınır getirmeleri veya LGS giriş şartı gibi düzenlemeler yapılabilir.”

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ortaokullarda ortak sınav uygulaması öğretmenler tarafından olumsuz bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Ortak sınavlar öğretmenlerin özgün ölçme yapabilmesini kısıtlamaktadır. Okul faktörünün, çevresel faktörün göz ardı edilerek ölçme ve değerlendirmenin yapılması doğru sonuçlar verememektedir. Kahraman'ın (2014) yaptığı çalışma bu bulguları destekler niteliktedir. Kahraman'a (2014) göre öğretmenler sınavın yaratıcılığı ve esnekliği azalttığını belirtmiştir. Her öğrencinin aynı sınava girmesi eğitimde bireysel farklılıkları göz ardı etmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre adil bir ölçme ve değerlendirme için öğrencilere uygun yöntemler geliştirilmelidir. Bireysel farklılıkların önemini ve öğrenci başarısı üzerinde etkisini inceleyen çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (Aktepe, 2005; Candan vd., 2015). Okuldan okula öğrenci başarısı ve eğitim türü değişebilmektedir. Eğitimde eşitliğin her okulda aynı olmadığı yerde ortak sınavların yapılması uygun değildir. Köse, (1990) Demirtaş, (2010) Kanmaz ve Uyar, (2016) çalışmalarında okul kültürünün, ortamının, okulda sağlanan fiziksel ortamın, sosyal ve psikolojik desteğin öğrenci başarısına etki ettiğini belirtmişlerdir. Merkezi sınavlar çoktan seçmeli soru tipinde yapılırken ortak sınavlarda sadece açık uçlu soru tipi kullanılmaktadır. Bu durumun öğrenciyi olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Ortak sınavların öğrencinin merkezi sınavda gireceği soru tipi ile uyumlu olması gerekmektedir. Buna rağmen ortak sınav uygulamasının eğitimde birlik sağlanması açısından yarar sağlayacağını belirten görüşler de bulunmaktadır (Arı, 2002; Ergün, 1982; Özdemir, 2022).

Ortak sınavlar hazırlanırken sadece açık uçlu (klasik) soru tipi kullanılması zorunludur. Ortak sınavlarda yalnız açık uçlu soru tipinin uygulanması öğretmenlerin çoğu tarafından doğru bulunmamıştır. Tek tür bir sınav ile her kazanımın ölçülmesi doğru sonuçlar veremeyebilir. Açık uçlu sorularda puanlama öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilir ve bu durum sınavların güvenilirliğini olumsuz etkileyebilir. Alan yazını taraması yapıldığında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır (Bakırcı vd., 2024; Güneş & Sümbül, 2024; Uysal & Doğan, 2021). Açık uçlu soru tipinin kullanılmasının olumlu yönleri de bulunur. Açık uçlu sorular ile bilgi daha iyi ölçülebilir. Öğrencinin yorum ve analiz yeteneği ortaya çıkabilir. Duran vd.nin (2021) yapmış olduğu çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Ortak sınavlar uygulanırken öğretmenler güçlük çekmekte ve bu güçlüğü başında sınavları hazırlarken, uygularken ve puanlama yaparken çok zaman kaybedilmesi gelmektedir. Ortak sınavların hazırlanması, uygulanması ve puanlanması çok zaman almaktadır. Türkçe ve İngilizce dersleri için dinleme sınavı, konuşma sınavı ve yazılı sınav olmak üzere 3 farklı sınav yapılmaktadır. Bu sınavların planlanması, hazırlanması, uygulanması ve okunup değerlendirilmesi öğretmenlerin vaktini almakta ve öğretmenler asıl önemli olan eğitime fazla vakit ayıramamaktadırlar. Sınıf ortamında sınavları uygulamanın ve puanlamanın zorluğunu belirten çalışmalar literatürde yer almaktadır (Gelbal vd., 2007; Kanatlı, 2008). Ayrıca ortak sınavların öğrencileri strese soktuğu da gözlenmiştir. Bu bulgular Kaya ve Savrun'un (2015) yapmış olduğu çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Sınavların öğrencileri strese soktuğu ve olumsuz etkilediği çeşitli çalışmalar ile kanıtlanmıştır (Aydın & Yazıcı, 2022; Azili & Tutkun, 2021; Doğan vd., 2022; Sulhan vd., 2024).

Ortak sınavlarda sadece açık uçlu soru türünün kullanılmasının uygun olmadığı görülmüştür. Sınavlarda kullanılan tek tip soru yerine birden fazla soru tipinin kullanılacağı bir uygulama çeşitlendirilebilir. Öğrencinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğrenciye uygun ölçme amacı tercih edilebilir. Birden fazla ölçme yöntemi ile daha kapsamlı ve güvenilir ölçmeler yapılabilir. Alan yazını taraması yapıldığında birden fazla çeşitli ölçme araçlarının bir arada kullanılmasının eğitime olumlu katkılar sağladığı görülmüştür (Bal, 2012; Koç, 2022; Şengül & Öz, 2023; Uygun, 2020). Açık uçlu soru tipinin geleneksel ölçme yöntemi olduğu bilinmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' ne göre yapılandırmacı eğitime önem verilirken ortak sınavlarda geleneksel ölçme yönteminin tercih edilmemesi gerektiği söylenebilir. Tamamlayıcı ölçme araçları daha fazla tercih edilmelidir. Tamamlayıcı ölçme araçları öğrencinin ilgisini çekebilir ve ürün ortaya koyulan ölçme araçları ile öğrencinin yaratıcılığı ön plana çıkarılabilir. Tamamlayıcı ölçme araçlarının kullanılmasının öğrenciye fayda sağladığı çeşitli çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Bayat & Şentürk, 2015; Sağlam vd., 2008; Toptaş, 2011; Toptaş vd., 2021).

Liseye geçiş sistemi ile ilgili görüşler incelendiğinde öğretmenlerin tamamına yakınının LGS sistemi hakkında olumsuz fikre sahip olduğu görülmektedir. Liselere geçiş sürecinde merkezî okullara yönlendirme ve yeteneğe göre öğrenci alımı eksiktir. Bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar alan yazında yer almaktadır. Öğrenciler mesleki liselerini düşük statüde okullar olarak görmekte (Karakaş & Erginer, 2020), toplumda mesleki liselere yönelik algı ve eğitim seviyesi düşük olarak görülmekte (Güzen & Erbaş, 2023) ve mesleki liselere yönelik bilgi ve rehberlik eksiklikleri yer almaktadır (Hepkul, 2014). Mesleki yönlendirmeler çoğaltılmalıdır. Meslek liseleri daha prestijli hale getirilmelidir. LGS sınavı yetersiz

görülmektedir. Karakaya vd., (2020) Güler vd., (2019) Doğan vd. (2022) çalışmalarında LGS sınavının sadece test çözme becerisine odaklandığını ve bu yüzden nitelikli eğitimi göz ardı ettiğini belirterek sınavı yetersiz bulmuştur. Bu sonuç bulgularla eşleşmektedir. Bu sınavın geliştirilmesi gerekir. LGS sınavının çoğu araştırmada öğrenciyi kaygı ve strese soktuğu, öğrencinin psikolojisini ve sosyal hayatını olumsuz etkilediği görülmektedir (Çatalbaş vd., 2022; Doğan vd., 2022; Kablan vd., 2021; Kızılkapan vd., 2019; Taşkın & Aksoy, 2021). Benzer sonuçlar yapmış olduğumuz çalışmada da öne çıkmıştır. LGS sınavı ile ortak sınavların uyumlu olmadığını belirten öğretmen görüşleri çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. LGS sınavı soruları çoktan seçmeli iken ortak sınavların klasik (açık uçlu) sınav türündedir. LGS sınavında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük branşında soru sayısının yetersiz olduğu ve çoğaltılması gerektiği belirtilmiştir. Çakmak vd.nin (2023) yaptığı çalışma bu sonucu desteklemektedir.

LGS sınav 8. sınıf düzeyinde ve yılda bir kez yapılmaktadır. Bu durum öğrenci başarısına etki edebilecek stres, hastalık, sınava girememe gibi olumsuz durumlara yol açabilir. LGS sınavının tek bir sınav olmasının olumsuz yönlerini belirterek bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar vardır (Karakaya vd., 2020; Kuzu vd., 2019). Bu sebepten dolayı sınav sayısı artırılmalı ve telafi sınavları getirilmelidir. Liselere geçiş sisteminde mesleki okullara yönlendirme artırılmalıdır. Merkezi sınav öğrencinin test çözme becerisini ölçmektedir. Dolayısıyla bu sınav öğrencinin sosyal, bilişsel ve fiziki yeteneklerini göz ardı etmektedir. Merkezi tek sınavın yerini süreç ve beceri temelli değerlendirmelerin yer alması gerektiği düşünülmektedir. Bu durum Demir ve Yılmaz, (2019); Korkmaz ve Şahin, (2019); Azili vd.nin (2021) yapmış olduğu çalışmaların sonucuyla örtüştüğü görülüyor. LGS sınavına girişte herhangi bir şart bulunmamaktadır. Bu durum sınava verilen önemi azaltılabilir. Bu sebeple LGS sınavı için bir giriş şartı getirilebilir. Doğan vd., (2022) yaptığı çalışma ile bu bulgu uyushmaktadır.

Öneriler

LGS sınav sistemi öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından olumsuz bir durum olarak algılanmakta, kaygı ve strese yol açmaktadır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile ölçme değerlendirmede daha çok süreç değerlendirmenin önemine vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda merkezi sınav sisteminin uzun ömürlü olmayacağı söylenebilir. Kademeli olarak LGS sınavı ve okullardaki sınav uygulaması kaldırılıp yerine tamamlayıcı değerlendirme uygulamaları getirilebilir.

LGS sürecinde öğrencilerin sınav kaygısını azaltacak rehberlik ve psikolojik destek mekanizmaları oluşturulmalıdır.

Ortak sınavlarda hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli sorulara yer verilerek öğrenci başarıları daha kapsamlı değerlendirilebilir.

Ortak sınav sisteminin daha etkili hâle getirilmesi için öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak düzenlemeler yapılmalıdır.



EKLER

EK 1: Etik Kurul İzni

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Karar Formu

KARAR BİLGİLERİ	Toplantı Sayısı: 08 Karar No: 21	Toplantı Tarihi: 30.09.2024
	Aşağıda bilgileri verilen yüksek lisans tez ile ilgili çalışmanın, etik ilkeler açısından değerlendirilmesi isteği ile ilgili husus görüşüldü. Yapılan görüşmelerden sonra; söz konusu yüksek lisans tez ile ilgili yapılacak çalışma için, araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak konuyla ilgili çalışmanın gerçekleştirilmesinde etik ve bilimsel yönden sakınca bulunmadığına, Etik Kurulu oy birliği ile karar vermiştir.	
ÇALIŞMA BİLGİLERİ	Proje Yürütücüsü: Selim ALNİAÇIK Çalışma Konusu: Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme ve Liseye Geçiş Sistemine Yönelik Görüşleri	

EĞİTİM BİLİMLERİ BİRİM ETİK KURULU		İMZA
Prof. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Etik Kurul Başkanı	e-imza
Prof.Dr. İhsan Sabri BALKAYA	Etik Kurul Başkan Yardımcısı	e-imza
Prof. Dr. Betül ASLAN	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr.Muhsine BÖREKÇİ	Etik Kurul Üyesi	e-imza
Prof. Dr. Mustafa CİHAN	Etik Kurul Raportörü	e-imza

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: e813dac3-c23d-476c-82a3-89660f5904d2 Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/ataturk-universitesi-ebys>

EK 2: Millî Eğitim Bakanlığı İzni

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: | : Başvuru Tarihi: 14.11.2024
Uygulama Başlama Tarihi: 22.11.2024 Uygulama Bitiş Tarihi: 22.11.2025

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı:

Telefon:

E-Posta:

Adres: ,

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: 1

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Kademe: Yüksek Lisans

Üniversite Adı: ,

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bölüm / Anabilim Dalı: EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM (YL) (TEZLİ)

Yurtdışı Üniversite Bilgisi:

Araştırma Bilgileri

Araştırmanın Adı: Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme ve Liseye Geçiş Sistemine Yönelik Görüşleri

EK 3: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ortaokul Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme ve Liseye Geçiş Sistemine Yönelik Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu

Branş

Cinsiyet

Öğretmenlikte Görev Süreniz (yıl olarak)

1. 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokul ve liselerde uygulanmaya başlanan ortak sınav uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?
2. Sınavlarda klasik (açık uçlu) soru tipi uygulaması hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3. Sınavları uygularken karşılaştığınız zorluklar var mıdır? Varsa bunlar nelerdir?
4. Sınıf içi performans değerlendirme notları verirken hangi ölçme değerlendirme yöntemi-yöntemlerini kullanıyorsunuz?
5. Mevcut ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik önerileriniz nelerdir?
6. Liseye geçiş sistemine yönelik görüşleriniz nelerdir?
7. Ortak sınavlar ve Liseye geçiş sisteminin uyumu hakkında görüşleriniz nelerdir?
8. Liseye geçiş sistemine yönelik önerileriniz nelerdir?

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Z. (2023). *Ortaöğretim 8. sınıf İngilizce öğretim programı kazanımlarının ve Liselere Geçiş Sistemi (LGS) İngilizce sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 839223) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akay, H., Soybaş, D., & Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık-uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 129-146.
- Akay, S. A., & Serin, M. K. (2025). Matematiksel Modelleme Etkinliklerinin 4. Sınıf Ölçme Öğrenme Alanındaki Başarıya ve Öğrencilerin Matematik Kaygılarına Etkisi. *Yaşadıkça Eğitim*, 39(1), 208-228.
- Akbay, L. (2019). Kısa cevaplı sınavlar. B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 163-174). Anı.
- Akos, P., & Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212-221.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Data yayınları.
- Akpınar, M., & Cantürk, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınav türü tercih ve nedenleri ile sınavlara hazırlanma şekillerinin öğrenmeleri hakkında görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 413-458.
- Aksakal, R. Z. (2023). *Liselere geçiş sistemi (LGS) sınav sisteminde sorulan din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) dersi sorularının ve ilişkili olduğu kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisinde analizi (2017-2022 yılları örneği)* (Tez No. 790964) [Yüksek lisans tezi, Bayburt Üniversitesi-Bayburt]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588.
- Aktepe, V. (2005). Eğitimde bireyi tanımanın önemi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 15-24.
- Arduç, M. A., Yıldırım, N., & Evrenkaya, İ. (2024). Ölçme ve değerlendirme merkezinde çalışan fen bilimleri öğretmenlerinin LGS sınavında sorulan beceri temelli sorular hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 953-970.
- Arı, A. (2002). Tevhidi tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 181-192.
- Arı, A. (2010). Öğretmenlere göre proje ve performans görevlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 32-55.
- Arslan, A. (2013). Türkçe öğretmenlerinin proje ve performans ödevleri ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 11-22.
- Aslanoglu, A. E. (2022). Akran ve öz değerlendirme uygulamalarının yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9, 179-196.
- Atılğan, H., Kan, A., & Aydın, B. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (12. baskı). Anı.
- Avcı, E., Keser, G., & Gürsoy, G. (2024). LGS fen bilimleri soruları ile fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımların YBT basamaklarına göre uyum durumu. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 74-91.

- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences Theory & Practice*, 13, 806-811.
- Aydın, B., & Yazıcı, H. (2022). Liselere geçiş sisteminin ortaokul öğrencilerinin okul başarısına yansıma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 132-160.
- Aydın, M. N., Avcı, Y. E., Çitırkı, O., Çitırkı, K. Ç., & Çitırkı, Y. (2024). Kanada ve Türk eğitim sistemleri ile yönetim yapılarının incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(51), 2947-2959.
- Aydın, S., Sapancı, S., Bingöl, A. S., Ayhan, A., & Elhakan, A. (2024). Fransa, İngiltere, ABD ve Türkiye'nin temel eğitim sistemleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences (Joshas)*, 9(65), 3023-3039.
- Azili, E., & Tutkun, Ö. F. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaöğretim merkezi sınavı (LGS)'nin üstünlükleri ve sınırlıkları. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 7(13), 123-146.
- Bahar, H. (2023). Eğitimde öğrencilerin öğreniminin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde klasik ve modern yaklaşımlar. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 9(15), 653-666.
- Bakırcı, H., Uçar, E. Ş., & Genel, Y. (2024). Öğretmenlerin Fen Bilimleri dersi değerlendirmelerinde açık uçlu soruların uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (UEMAD)*, 4(1), 1-12.
- Bal, A. P. (2012). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının matematik dersine ilişkin ölçme-değerlendirme tercihleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 459-479.
- Balci, A. (2018). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (9. baskı). Pegem.
- Barone, C., Aguirre-Deandreis, A. I., & Trickett, E. J. (1991). Means-ends problem-solving skills, life stress, and social support as mediators of adjustment in the normative transition to high school. *American Journal of Community Psychology*, 19(2), 207.
- Bayat, S., & Şentürk, Ş. (2015). Fizik, kimya, biyoloji ortaöğretim alan öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 118-135.
- Bayırlı, A. (2020). Singapur eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması ve Türkiye için çıkarımlar. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4, 1103-1131.
- Bayrak, İ., & Duruhan, K. (2024). Okulöncesi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin yeterlilik algıları (Cumhuriyet Üniversitesi ile İnönü Üniversitesi örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 199-216.
- Bayrakdar, E., & Maltepe, S. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Biber, A. C., Tuna, A., Uysal, R., & Kabuklu, U. N. (2018). Liselere geçiş sınavının örnek matematik sorularına dair destekleme ve yetiştirme kursu matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Asya Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-80.
- Birgin, O. (2008). Alternatif bir değerlendirme yöntemi olarak portfolyo değerlendirme uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Bol, L., Stephenson, P. L., O'connell, A. A., & Nunnery, J. A. (1998). influence of experience, grade level, and subject area on teachers' assessment practices. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 323-330.

- Bulut, F., Ceylan, D., & Ceylan, B. (2022). İlkokulda kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Black Sea Journal of Public and Social Science*, 5(2), 48-55.
- Calp, M., & Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654.
- Campbell, C., & Evans, J. A. (2000). Investigation of preservice teachers' classroom assessment practices during student teaching. *The Journal of Educational Research*, 93(6), 350-355.
- Canbulat, M., Bıçak, B., & Uyumaz, G. (2021). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 462-477.
- Candan, Ç., Tuncer, B., & Karatas, H. (2015). Program değerlendirme sürecinde bireysel farklılıkların önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 307-312.
- Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., & Rachor, R. A. (1995). Teachers' assessment practices: preparation, isolation, and the kitchen sink. *Educational Assessment*, 3(2), 159-179.
- Cengiz, G., Akgün, O. E., & Titrek, O. (2014). Ortaöğretim kurumu tercihinde öğrencilerle ilgili faktörlerin etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 100-108.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimindeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 19-26.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakmak, Z., & Yiğen, V. (2023). Liselere Giriş Sınavına sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bakış: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi örneği. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 19-36.
- Çatalbaş, N. C., & Susam, E. (2022). Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1482-1500.
- Çetin, A., & 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.
- Demir, S. B., & Yılmaz, A. T. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye’de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183.
- Demirbilek, M. (2022). Ortaöğretime geçişte alternatif modeller. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 133-149.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Demirören, M., Melek, A., Aytuğ Koşan, A. M., Paloğlu, Ö., Koşan, A. (2009). Bir öğrenme ve değerlendirme yöntemi olarak “portfolyo”. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 62(1), 19-24.
- Dilekçi, A., Karatay, H., & Koçyiğit, S. (2023). Türkçe öğretmenlerinin liselere geçiş sistemine ilişkin görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 517-533.

- Doğan, C. D., Atmaca, S., & Yolcu, F. A. (2012). The correlation between learning approaches and assessment preferences of eighth-grade students. *İlköğretim Online*, 11(1), 264-272.
- Doğan, S. (2020). Federal Almanya eğitim sistemi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 4(1), 22-35.
- Doğan, S. (2024). *Türkçe öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve öz yeterlik düzeyleri ile eğitimde ölçme-değerlendirme dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 865032) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, S., & Oktay, Y. (2022). Liselere Geçiş Sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 963-992.
- Duncan, C. R., & Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 1-21.
- Duran, E., & Tufan, B. S. (2021). Açık uçlu sorular ile çoktan seçmeli soruların anlamayı etkileme durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 242-254.
- Duran, U. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanımına ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 470263) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi -Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Düzyol, A. P., Öztürk, Y., Doğan, B., & Demir, Ç. (2024). Öğretmenlerin liselere geçiş sınavına ilişkin görüşleri. *Ulusal Özgün Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 151-163.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18.
- Emin, N. M. (2018). 2023 vizyon belgesi: ortaöğretim ve sınavlar. *SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları*, 219.
- Engin, A. S., & Tayşi, E. K. (2024). Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Beceri ve Kaygısına Etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 211-234.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Eres, F., & Bıçak, D. K. (2017). Ortaokullarda öğrenci başarısını artıran ve engelleyen unsurlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(51), 32-45.
- Ergün, M. (1982). Atatürk Devri Türk eğitimi. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları*.
- Erman Aslanoğlu, A. (2017). Grup içinde bireyin değerlendirilmesi: *Akran ve Öz Değerlendirme*. *Boğaziçi University Journal of Education*, 34(2), 35-50.
- Erşen, R. K., & Gündüz, T. (2023). Seçme ve katkı gerektiren maddelerin yazımı ve düzenlenmesi için kontrol listeleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2473-2493.
- Farazouli, A., Cerratto-Pargman, T., Bolander-Laksov, K., & McGrath, C. (2024). Hello GPT! Goodbye home examination? An exploratory study of AI chatbots impact on university teachers' assessment practices. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(3), 363-375.

- Fraser, A. M., Bryce, C. I., Alexander, B. L., & Fabes, R. A. (2021). Hope levels across adolescence and the transition to high school: Associations with school stress and achievement. *Journal of Adolescence*, 91, 48-58.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gök, B., Bas, O., & Ayaz, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin e-portfolyo hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1085-1104.
- Göktaş, Ö., Arıbaş, S., & Göktaş, Ö. (2014). Ortaokul matematik dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ve alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 17-42.
- Gömleksiz, M. N., & Koç, A. (2011). Bilgisayar kullanımı öğretiminde akran değerlendirme. *Education Sciences*, 7(1), 148-154.
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Güneş, S., & Sünbül, S. Ö. (2024). Açık uçlu matematik sorularının değerlendirilmesinde puanlayıcı güvenirliğinin genellenebilirlik kuramına göre incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 4(1), 217-248.
- Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin lgs hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 171-200.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). Future of secondary education in Turkey: Hierarchy, is equality? *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- Güven, İ. (2018). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Akademi.
- Güzen, B., & Erbaş, Y. H. (2023). Ortaöğretim kurumlarında mesleki ve teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 82-104.
- Hepkul, A. (2014). Meslek lisesi tercihi sürecinin keşifsel olarak incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 41-52.
- Halacı, G. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerinin yapılandırılmış grid tekniğine ilişkin görüşleri* (Tez No. 319875) [Yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hasper, M. S. (2024). <https://www.deutschland.de/tr/topic/bilim/alman-egitim-sistemine-genel-bakis>
- İnceçam, B., Demir, E., & Demir, E. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi ölçme ve değerlendirmelerde yazılı yoklamalarda kullandıkları açık uçlu maddeleri hazırlama yeterlikleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1912-1927.
- Kablan, Z., & Bozkus, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231.
- Kadirhan, D., & Tanrıseven, I. (2024). Ortaokul 8. sınıf matematik ders kitabı ve LGS’de yer alan üslû ifadelerle ilgili soruların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Atlas Journal*, 10(54), 52-61.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.

- Kalsen, C., & Yiğit, H. (2021). Liselere geçiş sisteminin öğrencileri özel okullara yönlendirip yönlendirmediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 853-869.
- Kan, Ü. D. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Kanatlı, F. (2008). *Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 215622) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi-Hatay]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kanmaz, A., & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kaptan, F., & Korkmaz, H. (2000). Fen öğretiminde tümel (portfolyo) değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 212-219.
- Karadağ, Y., Aydoğmuş, M., & Kesten, A. (2020). Sözleşmeli öğretmenlik ve sözlü sınav: öğretmen adayları ne düşünüyor? *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 237-266.
- Karakaş, M., & Erginer, E. (2020). Türkiye’de ortaokul öğrencilerinin mesleki ve teknik eğitim sistemine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 238-258.
- Karakaya, F., Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Karsak, H. G. O. (2018). Japon eğitim sistemine genel bir bakış. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(4), 965-997.
- Kaya, M., & Savrun, B. M. (2015). Ortaöğretime geçiş sistemi ortak sınavlarına girecek ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin bağlanma stilleri ile sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Yeni Symposium*, 53(3), 32-42.
- Kayacan, E. (2022). *8. sınıf İngilizce ders kitabındaki ölçme değerlendirme etkinliklerinin, sorularının ve 2018-2019 LGS sınav sorularının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Tez No. 776213) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, M., & Eyüp, B. (2022). Türkçe öğretmenlerinin öz değerlendirme uygulamaları üzerine bir durum çalışması. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 997-1024.
- Kılıç, M. Y. (2020). Öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanımına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 2(2), 483-508.
- Kılıç, Z., & Çetin, S. (2018). Öğrencilerin sınav türü tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 1051-1065.
- Kızılkapan, O., & Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kilmen, S., & Beyhan, S. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uygulama sıklıkları ve tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşleri Düzce ili örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(2), 83-104.

- Koç, A., (2022). *Din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Korkmaz, C., & Şahin, M. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 9-20.
- Korkmaz, Ö., Vergili, M., Çakır, R., & Uğur Erdoğmuş, F. (2019). Plickers web 2.0 ölçme ve değerlendirme uygulamasının öğrencilerin sınav kaygıları ve başarıları üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 15-37.
- Koyuncu, E., & Özer Özkan, Y. (2019). Geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 177-200.
- Köse, R. (1990). Aile ve Okulun öğrenci başarısı üzerindeki etkileri: kuramsal ve ampirik gelişmeler. *Eğitim ve Bilim*, 14(76), 57-65.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-33.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- Küçük, A. (2009). Türkiye'de eğitimde yenilikler ve Anadolu liselerinin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 145-158.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Martin, A. J., Collie, R. J., Stephan, M., Flesken, A., Halcrow, F., & McCourt, B. (2024). The role of teaching support in assisting students' transition to high school. *Learning and Individual Differences*, 109, 102-382.
- Martins, J., Rosário, P., Cunha, J., Núñez, J. C., Vallejo, G., & Moreira, T. (2024). How to help students in their transition to middle school? Effectiveness of a school-based group mentoring program promoting students' engagement, self-regulation, and goal setting. *Contemporary Educational Psychology*, 76, 102230.
- MEB. (2000). Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OKS): Amaç ve Uygulama. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2002). Millî Eğitim Bakanlığı merkezi sistem sınav yönergesi (LGS) [Ministry of National Education central system examination directive (LGS)]. *Tebliğler Dergisi*, 65(2533), 34-46.
- MEB. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 956-957.
- MEB. (2013). 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavları e- kılavuzu.
- MEB (2017). Lise Geçiş Sınavı (LGS) ve Eğitimdeki Yenilikler. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları
- MEB. (2018). 2018 Liselere geçiş sistemi (LGS): Merkezi sınavla yerleşen öğrencilerin performansı. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, No: 3.
- MEB. (2019). Turkey's education vision 2023.
- MEB (2024). Türkiye yüzyılı maarif modeli. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.

- Mizuno, K., Tanaka, M., Fukuda, S., Sasabe, T., Imai-Matsumura, K., & Watanabe, Y. (2011). Changes in cognitive functions of students in the transitional period from elementary school to junior high school. *Brain and Development*, 33(5), 412-420.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- OECD. (2019). Programme for International Student Assessment (PISA) Results From PISA 2018. *The Organization for Economic Co-Operation and Development*.
- Okçu, Y. (2007). *Matematik eğitiminde portfolyo değerlendirme* (Tez No. 177862) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Ozan, C. (2017). *Biçimlendirici değerlendirmenin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve öz düzenleme becerilerine etkisi* (Tez No. 458732) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Önder, O. (2008). *Çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan sınav hazırlığının matematik başarı ve sınav kaygı düzeylerine etkisi* (Tez No. 231840) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Önel, F., Dalkılıç, F., Özel, N., Deniz, Ş., et al. (2020). Ortaokul matematik öğretmenleri ölçme-değerlendirmeyi nasıl yapıyor? bir durum çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1448-1459.
- Özbek, A. (2022). <https://abdulkadirozbeek.com.tr/finlandiya-egitim-sistemi/>
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707.
- Özdemir, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91.
- Özdemir, S. O. (2022). İsmet İnönü Dönemi (1938-1950) mesleki ve teknik eğitim. *Full Papers Congress E-Book* p. 967.
- Parmaksız, R. Ş., & Yavuz, Ö. (2016). The comparison between the systems of education of Turkey and Poland. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 59-70.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.
- Peker, M., & Gülle, M. (2011). Matematik öğretmenlerinin yeni matematik öğretim programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıkları. *İlköğretim Online*, 10(2), 703-716.
- Pohlmann-Rother, S., Wehner, F., & Kaiser-Kratzmann, J. (2024). Transitions to primary school: school entry decisions, parents' and teachers' ideas about school readiness, and cooperation between preschools, primary schools, and parents. In *Educational Processes, Decisions, and the Development of Competencies from Early Preschool Age to Adolescence: Findings from the BiKS Cohort Panel Studies* (pp. 191-217). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Sağlam, A., Avcı, N., & İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Saraç, E., & Uygun, N. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik tercihlerinin ders planları ile incelenmesi. *International Journal of Scholars in Education*, 3(2), 199-212.

- Soyuok, M. (2023). 8. sınıf Türkçe ders kitabı etkinlikleri ve 2023 LGS sınavı Türkçe soruları üzerine bir araştırma. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 28-45.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage
- Sulhan, M., Bozkurt, ., & Isırgan, R. (2024). 8. sınıf ğrencilerinin LGS matematik sorularına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Mardin Studies*, 5(2), 126-147.
- Swiecki, Z., Khosravi, H., Chen, G., Martinez-Maldonado, R., Lodge, J. M., Milligan, S., & Gařević, D. (2022). Assessment in the age of artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 1-10.
- şengl, M. (2024). Türkçe ğretmenlerinin yazma öğrenme alanına ilişkin ğretim ve lme-değerlendirme yeterlikleri. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 348-374.
- şengl, K., & z, B. D. (2023). Yabancılar Türkçe öğreten ğretim elemanlarının lme ve değerlendirme araçlarını kullanma tercihleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 754-780.
- Tanrısevdi, F., & Kırıl, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *ağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 223-240.
- Taşdemir, F. (2023). Sosyal bilimler ğretimi. E. Teyfur & M. Teyfur (Eds.), *Sosyal Bilimler ğretiminde lme ve değerlendirme* (ss. 21-35). Efe Akademi.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: durum alışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 870-888.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde lme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2015). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Temizyürek, F., & Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Toptaş, O., & şen, A. (2021). Eğitimde lme değerlendirmede büyük verinin nemi. *Düşünce ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 223-243.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf ğretmenlerinin matematik dersinde alternatif lme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımı ile ilgili algıları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 205-219.
- Tortop, F., Cumalı, A., elenli, M., & Taşpınar-şener, Z. (2022). LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik ğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 99-126.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde lme ve değerlendirme* (8. baskı). Pegem Akademi.
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf ğrencilerinin liselere geçiş sınavı (LGS)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202.
- Uygun, N. (2020). Sınıf ğretmeni adaylarının matematik dersindeki lme ve değerlendirme tekniklerine ilişkin görüşleri: Birleştirilmış sınıf uygulaması rneği. *Harran Maarif Dergisi*, 5(2), 29-45.
- Uysal, A., & Aykaç, N. (2023). LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımalarına ilişkin ğretmen ve ğrenci görüşleri. *Sosyal, Beşer ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(7), 897-915.

- Uysal, İ., & Doğan, N. (2021). Açık uçlu maddeleri otomatik puanlamak ne kadar güvenilirdir: türk dilinde bir uygulama. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(1), 28-53.
- Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(1), 513-523.
- Vogt, K., & Tsağari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly*, 11(4), 374-402.
- Weiss, C. C., & Bearman, P. S. (2007). Fresh starts: Reinvestigating the effects of the transition to high school on student outcomes. *American Journal of Education*, 113(3), 395-421.
- Yalçın, E. (2019). *Liseye giriş sınavı (LGS) 'nın yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliye göre incelenmesi*. (Tez No. 177862) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Yaşar, B. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin portfolyo değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri (Balıkesir ili örneği)* (Tez No. 550937) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yaşar, F. Ö. (2024) BİLSEM Türkçe etkinlik kitabının alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanımı açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 16, 369-390.
- Yavuz, A. (2020) *Ortaöğretime geçiş sınavında öğrenci başarısını etkileyen etmenler* [Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli].
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları/common competency perceptions of teacher candidates about measurement and evaluation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377-395.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin.
- Yıldırım Suna, Z., & Benzer, A. (2024). 2023 LGS Türkçe sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Yılmaz, F., & Çakıcı, A. (2021). Kamu çalışanlarının liyakat sistemi algısı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 375-386.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. *Applied measurement in education*, 16(4), 323-342.
- Zeren, A., Köksal, A., Kozan, H., Şahinoğlu, E., Kalkancı, M., & Ataman, A. (2023). Ortaokullarda öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerinde kullandıkları tekniklerin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 9(34), 153-163.

ÖZ GEÇMİŞ

Önce Gaziosmanpaşa İlkokulu (Bafra, Samsun), sonra ise Kemalpaşa İlkokulunda (Bafra, Samsun) okudum. 2010 yılında Kemalpaşa Ortaokulundan (Bafra, Samsun) mezun olduktan sonra aynı yıl Akpınar Anadolu Öğretmen Lisesinde (Ladik, Samsun) eğitime başladım. 2011 yılında geçiş yaptığım Kızılırmak Anadolu Öğretmen Lisesinden (Bafra, Samsun) 2014 yılında mezun oldum. Lise hayatım boyunca garsonluk, aşçılık, fotoğrafçılık, kameramanlık gibi çeşitli işlerde yarı zamanlı olarak çalıştım.

2014 yılında Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği bölümüne başladım. 2016 yılında Erasmus programında Kazmierzki Üniversitesinde (Hradec Kralove, Çekya) eğitim gördüm. 2018 yılında Erasmus programında Bydgoszcz Üniversitesinde (Bydgoszcz, Polonya) eğitim aldım. 2019 yılında Muğla Üniversitesi'nden mezun oldum. Üniversite hayatım boyunca barista, aşçı, motokurye, garson, resepsiyonist, kasiyer gibi çeşitli işlerde çalıştım. 2020 yılının Eylül ayında evlendim. Aynı yıl Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Atatürk Yatılı Bölge Ortaokulunda (Köprüköy, Erzurum) göreve başladım.

2021 yılında Erzurum Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim alanına tezli yüksek lisans öğrencisi olarak kabul edildim ve 2025 yılı itibarıyla aktif öğrencisiyim.