



[itobiad], 2022, 11 (2): 963-992

<p>Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Hazırlık Sürecinin Değerlendirilmesi</p> <p>Evaluation of High School Entrance Exam (HSEE) Preparation Process</p> <p>Video Link: https://youtu.be/iodazuAedw4</p>	
<p>Soner DOĞAN</p> <p>Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Associate Prof., Sivas Cumhuriyet University, Faculty of Education snr312@gmail.com ORCID: 0000-0003-2013-3348</p> <p>Yücel OKTAY</p> <p>Okul Yöneticisi, Millî Eğitim Bakanlığı School Administrator, Minsiter of Education yucel_oktay@hotmail.com ORCID: 0000-0002-1909-0224</p>	

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type	: Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Received	: 07.01.2022
Kabul Tarihi / Accepted	: 01.05.2022
Yayın Tarihi / Published	: 12.06.2022
Yayın Sezonu	: Nisan-Mayıs-Haziran
Pub Date Season	: April-May-June

Atıf/Cite as: Doğan, S. & Oktay, Y. (2022). Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Hazırlık Sürecinin Değerlendirilmesi . İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi , 11 (2) , 963-992 . DOI: 10.15869/itobiad.1054829

Plagiarizm/İntihal: Bu makale, iTenticate yazılımınca taranmıştır. İntihal tespit edilmemiştir/This article has been scanned by iTenticate.

Etik Beyan/Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur/It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited (Soner DOĞAN , Yücel OKTAY).

Yayıncı / Published by: Mustafa Süleyman ÖZCAN

Liselere Geçiş Sınavı (LGS) Hazırlık Sürecinin Değerlendirilmesi *

Öz

Bu alışmada LGS hazırlık süreci, Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK, devlet tarafından verilen kitaplar ve yardımcı kaynak kitap kullanımı, öğrenci koçluğu sistemi ve seviye sınıfları bağlamında kapsamlı bir şekilde değerlendirilmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup, konu itibarıyla kamuoyu tarafından ilgiyle takip edilen, araştırmacıların da çeşitli yönleriyle ele alıp inceledikleri bir olgu olarak ortaya çıktığından olgubilim (fenomenoloji) desenine göre yapılandırılmıştır. Araştırmanın alışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiş olup, çalışma grubunu Doğu Karadeniz Bölgesinde bulunan bir ilde ortaokulda görev yapan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Verileri toplamada araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz edilen veriler ve bulgular 13 tema, 57 kategori ve 484 kod altında yapılandırılmıştır. Araştırma sonuçları, LGS'nin öğrenciler ile veliler üzerinde stres ve endişeye sebep olduğunu, ayrıca öğrencilerin hayatı ve geleceği için önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmada, LGS hazırlık sürecinde başta DYK'lar olmak üzere okullarda yürütölen çalışmaların faydalı olduğu, ancak devlet tarafından verilen kitapların LGS'ye hazırlık için yeterli olmadığı ve yardımcı kitaplara ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınav hazırlık sürecinde seviye sınıfı yapılması gerektiği, öğrenci koçluğunun faydalı olduğu, bu süreçte okul yöneticileri ve öğretmenlerin yeterlikleri ile aile tutumlarının başarıyı etkilediği, okul başarisının öğretmen, öğrenci ve velileri olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar bağlamında ücretsiz yardımcı kaynakların okulların açıldığı hafta öğrencilere ulaştırılması, öğretmenlere öğrenci koçluğu eğitimleri verilmesi ve aile eğitimlerine ağırlık verilmesi önerilmektedir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi, sınavla öğrenci alan okulların sayısının azaltılması, seçme sınavına girebilmek için bazı ön şartlar getirilmesi ve yönlendirmeye dayalı bir ortaöğretime geçiş sisteminin hayata geçirilmesi de öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: LGS hazırlık süreci, DYK kursları, öğrenci koçluğu, ders kitapları, yardımcı kaynaklar

* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulunun 14.12.2021 tarih ve 21 nolu kararı ile araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar E-60263016-050.06.04-112768 sayılı rektörlük oluru ile onaylanmıştır

Evaluation of High School Entrance Exam (HSEE) Preparation Process **

Abstract

In this study, the HSEE preparation process has been comprehensively evaluated in the context of Supporting and Training Courses (STC), government-issued books and supplementary resource books, student coaching system and level classes. As the research is a qualitative study, it has been structured according to the phenomenology pattern. The study group of the research was determined according to the criterion sampling method, and the study group consists of 10 teachers working in a secondary school in East Black Sea Region. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions developed by the researchers was used to collect the data. Content analysis method was used in the analysis of the research data. The analyzed data and findings were structured under 9 themes, 57 categories and 484 codes. The results of the research are that LGS causes stress and anxiety on students and parents, it is important for the life and future of students, the studies carried out in schools, especially STCs, are beneficial in the preparation process for HSEE, the textbooks given by the state are not sufficient for preparation for HSEE and supplementary books are needed, a level class is required during the exam preparation process, student coaching is beneficial, the competencies of school administrators and teachers and family attitudes affect success, and school success affects teachers, students and parents positively. In the context of the results obtained in the study, free auxiliary resources are delivered to students in the week the schools are opened, student coaching trainings are given to teachers, emphasis is placed on family training, school administrators and teachers are supported and developed professionally, reducing the number of schools accepting students by examination and some prerequisites must be met in order to enter the selection exam. It can be recommended to implement a system of transition to secondary education based on guidance.

Keywords: HSEE preparation process, STC courses, student coaching, textbooks, supplementary resource books.

Giriş

Dünyanın çoğu ülkesinde kişiler büyük ölçüde eğitim sürecinde edindikleri bilgi, birikim ve yeteneklerle geleceğine yön verebilmektedirler. İnsanların çalışma hayatına atıldıktan sonra yüksek bir sosyal statü ve iyi yaşam standartları elde etmeleri büyük oranda eğitimle mümkün olabilmektedir. Bu durum, hem insanların kaliteli bir eğitim talebi hem de gelecekle ilgili hedefleri bakımından eğitime ayrı bir önem kazandırmaktadır. Bu bağlamda insanların hedeflerine ulaşmalarında önemli bir role sahip olan eğitim kurumları dikkatle takip edilmekte, kalite ve başarı bakımından ön plana çıkan eğitim kurumları toplum tarafından daha fazla ilgi görmektedir. Dolayısıyla

** With the decision of Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences Board dated 14.12.2021 and numbered 21, it was decided that the research was ethically appropriate, and the decision was approved by the rectorate's approval numbered E-60263016-050.06.04-112768.

bu eğitim kurumlarında öğrenimlerine devam etmek isteyenler içerisinde seçim yapabilmek için merkezi sınavlara ihtiyaç duyulmaktadır.

Merkezi sınavlar başarı değerlendirilmede, bir üst eğitim kurumuna geçişte kullanılmakta ve bireyin hayatında önemli bir rol oynamaktadır. Bu yönüyle merkezi sınavlar sadece öğrenciler için değil aynı zamanda aileler için de hayatın bir parçası haline gelmektedir (Greene, 2011; Güngör, 2021). Toplumdaki genel kanıya göre merkezi sınavlardan elde edilecek istenilen sonuçlar iyi bir üniversitenin dolayısıyla saygın bir mesleğin de anahtarı olarak görülmektedir. Diğer taraftan eğitimle ilgili herkesi etkileyen merkezi sınavlarda öğrenciler tarafından ortaya konulan performans, öğretmenler ve okulları da doğrudan etkilemektedir (Woessmann, 2003).

Dünyada ortaöğretime geçişte ülkeden ülkeye farklılık gösteren sistemler kullanılmaktadır. Her ülke kendi toplumsal yapısı, eğitim sistemi, nüfus yapısı ve kültürel özelliklerine göre bir ortaöğretime geçiş yöntemi benimsemiştir. Ortaöğretime geçişte Macaristan, Güney Kore, Amerika Birleşik Devletleri'nin birçok eyaleti ve Hollanda merkezi bir giriş sınav kullanırken; Japonya, İsviçre ve Danimarka'da her okul kendi giriş sınavını yapmakta; Almanya, Fransa ve Finlandiya'da okul notlarının yanı sıra öğretmen görüşleri kullanılmaktadır (Demir ve Yılmaz, 2019). Eurydice (2021) raporuna göre, İtalya'da ortaöğretime geçişte bitirme sınavları kullanılır. Birinci aşamada öğrenciler bir seviyeden diğerine sınavsız geçerler. Eğitimin ilk aşamasının sonunda, bitirme sınavını geçen öğrenciler, ilk iki yılı zorunlu olan eğitimin ikinci aşamasına doğrudan geçerler. İngiltere'de ise devlet okulları çoğunlukla öğrencilerin yeteneklerini ve akademik kıstasları dikkate almaksızın kabul eder. Buna karşın birkaç alanda, bazı akademik okullar öğrencilerini giriş sınavındaki performanslarına göre seçer. Türkiye'de de sıklıkla değişikliğe uğrasa da ortaöğretime geçişte kendine özgü bir sınav sistem bulunmaktadır.

Türkiye'de ortaöğretimde sınava dayalı geçiş, 1955 yılında bazı derslerin yabancı dilde okutulduğu ve 1975 yılında Anadolu liseleri adı ile anılacak olan maarif kolejlerinin açılmasıyla başlamıştır. Bu liseler, öğrenci alımlarında kendi sınavlarını yapmışlardır (Akyüz, 2007). Maarif kolejlerinin ardından fen liseleri (1964), Anadolu İmam Hatip Liseleri (1985), Anadolu Öğretmen Liseleri (1990) ve Sosyal Bilimler Liseleri (2003) açılmıştır (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). 1955 ile 2003 yılları arasında farklı türde birçok ortaöğretim okulunun açılıp ülke genelinde yaygınlaşması ve bazı okul türlerine olan aşırı talep nedeniyle merkezi bir sınav yapma düşüncesi ortaya çıkmıştır. Türkiye'de ortaöğretime geçişte ilk defa merkezi bir sınav 1997 yılında Liselere Geçiş Sınavı (LGS) adıyla hayata geçirilmiştir. 2005 yılında LGS sisteminin kaldırılmasının ardından Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) getirilmiştir. 2008 yılında OKS'nin yerine Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013 yılında SBS'nin yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) ve nihayet 2018 yılında TEOG yerine Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaya başlanmıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2017; MEB, 2019). Diğer taraftan son yıllarda ortaöğretime geçiş sürecinde; merkezi sınavlar ile birlikte öğretmen görüşleri, okul başarı puanı gibi birkaç farklı ölçütü bir araya getiren modellerin hayata geçirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Dinç, Dere ve Koluman, 2014).

Türkiye'de toplumun önemli bir kesimini ilgilendiren, üniversiteye geçişte ve ortaöğretime geçişte uygulanmakta olan merkezi sınavlar, kamuoyunda tartışmaların yaşandığı eğitim konularının başında gelmektedir. Özellikle eğitimde bölgeler arası ve

okullar arası kalite farklılıkları ile eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanamamış olması sınav sistemlerinin en zayıf yönü olarak kabul edilebilir. Öte yandan ortaöğretime geçiş sisteminin sık sık değiştirilmesi, sınav sorularının içerik ve zorluk derecesi bakımından bazı yıllar farklılık göstermesi, öğrenci ve velilerin tepkisine neden olmaktadır. Ayrıca sınav sisteminde yapılan son değişikliklerle birlikte okulların 'nitelikli okul, niteliksiz okul' şeklinde bir ayrıştırmaya tabi tutulmasının eğitim camiası ve paydaşları arasında rahatsızlığa yol açtığı söylenebilir.

Gerek üniversite giriş sınavı sonuçları gerekse PISA sonuçları dikkate alındığında özellikle fen liseleri ve sosyal bilimler liselerinin diğer okul türlerinden daha iyi sonuçlar elde ettiği, söz konusu okulların Türkiye ve OECD ortalamasının üzerinde başarı gösterdikleri görülmektedir. Meslek liselerinin ise aynı sınavlarda tüm alanlarda diğer okul türlerinden daha düşük performans sergiledikleri görülmektedir (Berberoğlu ve Kalender 2005; MEB, 2019). Akademik başarı bakımından okul türleri arasındaki bu önemli fark, belli okul türlerine talebin artmasına sebep olmakta, bu da veliler ve toplum nazarında LGS'nin çocukların geleceği için son derece önemli olduğunu düşündürmektedir. Bundan dolayı LGS'ye hazırlık süreci veliler, öğrenciler ve eğitim kurumları için ayrı bir önem taşımaktadır.

İyi bir liseye girmek isteyen öğrenciler sınavlara hazırlık sürecinde Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), özel kurs ve özel derslere ilgi göstermektedirler. Bu süreçte en fazla başvurulan yöntem ise Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK)'dır. Destekleme ve Yetiştirme Kursları (DYK), 14 Mart 2014 tarih ve 28941 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 01/03/2014 tarihli ve 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile istekli öğrencilere sınavlara hazırlık sürecinde destek olması amacıyla açılmıştır (MEB, 2014). Bu kurslara açıldığı yıl ve sonraki süreçte öğrenci ve öğretmenler tarafından yoğun bir ilgi gösterilmiştir (Bozbayındır ve Kara, 2017). Millî Eğitim Bakanlığının açmış olduğu DYK kurslarının etkililiği, verimliliği, işlevi, öğrenci başarısına etkileri ve kurslarda yaşanan sorunlarla ilgili literatürde birçok çalışma (Sarica, 2018; Kurnaz ve Kasırğa, 2021; Bozbayındır ve Kara, 2017) yer almaktadır.

DYK kurslarının yanı sıra özel kurs ve özel dersler de LGS'ye hazırlık sürecinde akademik başarıyı artırdığı gerekçesiyle öğrenci ve veliler tarafından tercih edilmektedir. Lee ve Jang'a (2010) göre, merkezi sınav sonuçları okulların kalite bakımından birbirlerinden ayrışmasına veya okullar aradaki farkın giderek daha fazla açılmasına sebep olmakta, buna bağlı olarak da kaliteli okullarda eğitim görme isteği özel derslere talebi artırmaktadır. Özel kurs ve özel derslere artan ilgiye bağlı olarak konu eğitim bilimcilerin de ilgisini çekmiştir. Turkan ve Çeliköz (2016) öğrencilerin özel ders eğilimini, Akdemir ve Kılıç (2020) öğrencilerin özel ders alma nedenlerini, Şirin (2000) eğitim sisteminde özel ders olgusunu, Özoğlu (2012) Türkiye'de dersane sisteminin gelişimini, Özgen ve Koşer ve Yalçın (2014) özel dersaneler ile paydaşları üzerine bir analiz çalışması, Tansel (2013) özel dersanelerle ilgili yeni gelişmeler ve dersanelerin geleceği gibi birçok konuda çalışma yapmışlardır. Hattie (2015) de yaptığı araştırmada okul müfredatı dışında dersanelerde, etüt merkezlerinde ve okul kurslarında fazladan yapılan öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

2014 yılında dersanelerin kapatılması ve DYK'lerin açılmasıyla birlikte öğrencileri LGS'ye hazırlama sorumluluğunu çoğunlukla okullar üstlenmiştir. Sınavlara hazırlık sürecini en iyi şekilde yönetmek isteyen okullarda deneme sınavları yapma, ders kitapları dışında farklı kaynaklardan faydalanma, seviye sınıfları oluşturma, öğrenci koçluğu gibi bir dizi uygulama hayata geçirilmiştir. Beidel, Turner ve Taylor-Ferreira (1999), Akbaba Altun, Çakan (2008) ile Mastropieri ve Scruggs (1999) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin belli sıklıklarla sınava alınmasının, sınavlarda zaman yönetiminin öğretilmesinin ve soruların nasıl okunması gerektiğinin öğretilmesinin akademik başarıyı artırıp artırmadığı araştırılmıştır. LGS hazırlık sürecinde bazı okullarda öğrenci koçluğu uygulamasının yapıldığı bilinmektedir. Öğrenci koçluğu (Kalçık, 2018; Çam-Tosun, Bayram, 2017; Karabacak, 2010) ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır.

Literatürde merkezi sınav sistemlerine ilişkin araştırmalara sıklıkla rastlanmaktadır: Schwerdt ve Woessmann (2017) merkezi okul sınavlarının bilgi değeri konulu çalışmada, merkezi sınavların öğrencilerin üretkenliğine göre sıralanmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Jürges, Schneider ve Büchel (2005) merkezi bitirme sınavlarının öğrenci başarısına etkisi araştırmasında, merkezi sınavların yapıldığı eyaletlerdeki öğrencilerin, diğer öğrencilerden çok daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. Bol, Witschge, Van de Werfhorst ve Dronkers (2014) müfredat takibi ve merkezi sınavlar konulu çalışmada, sosyal sınıfın öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu, ayrıca merkezi sınavların okulların ve öğrencilerin performansını takip etmede objektif göstergeler sunduğunu savunmaktadır. Backes-Gellner ve Veen (2008) merkezi sınavların eğitimin kalite standartları ve işgücü piyasası üzerindeki sonuçları araştırmasında, merkezi sınav ve daha yüksek eğitim standartları olan eyaletlerden mezun olanların diğer eyaletlerdeki okullardan mezun olanlardan daha fazla işgücü piyasalarında yer aldıklarını ifade etmektedir. Alberts (2001) standartları korumak için bir ön koşul olarak sınavları eşitlemek konulu araştırmasında Hollanda'da okul bitirme sınavlarına standart getirmek için merkezi sınavların hızla yayıldığını ortaya koymaktadır.

Türkiye'de de sürekli olarak kamuoyunun gündemini işgal eden Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile ilgili alan yazında araştırmalara rastlanmaktadır. Bu bağlamda Kızılcı ve Nacaroglu (2019) fen bilgisi öğretmenlerinin LGS sınavına ilişkin görüşlerini, Güler Arslan ve Çelik (2019) LGS'ye ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini, Karakaya ve Bulut ve Yılmaz (2020) fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS'ye yönelik görüşlerini, Ulusoy (2020) 8. Sınıf öğrencilerinin LGS'ye ilişkin metaforik algılarını, Mehrali ve Alpaya (2021) LGS Türkçe sorularının müfredata uygunluğunu, Beyendi (2018) LGS matematik sorularının analizini, Demir ve Yılmaz (2019) LGS sınavını veli görüşlerine göre, Demir (2019) LGS sınavının dil öğretimi üzerindeki etkilerini, Kablan ve Bozkuş (2021) LGS matematik sorularını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre, Göloğlu Demir ve Keleş (2021) yüksek riskli testlerin matematik öğrenme süreçleri ve öğretim üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Görüldüğü üzere yapılan çalışmalar daha çok LGS sınavında çıkan sorulara ilişkin değerlendirmeleri ve fen bilgisi ya da matematik gibi belli branş öğretmenlerinin LGS sınavına ilişkin görüşlerini içermektedir. Literatürde LGS sınavına ve LGS sınavına hazırlık sürecine ilişkin kapsamlı bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı LGS hazırlık sürecini etkileyen DYK kursları, devlet tarafından verilen kitaplar ve yardımcı kaynak kitap kullanımı, öğrenci koçluğu sistemi ve seviye sınıfları gibi konular ile LGS hazırlık sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin öneriler üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın diğer çalışmalardan farklı olarak LGS sürecini nitel sorularla öğretmen, öğrenci ve yöneticiye bakan yönleriyle ele aldığı ve literatüre katkı sağlayacağı söylenebilir.

LGS'nin öğretmenler için ne ifade ettiği; LGS hazırlık sürecinde okullarda yapılan çalışmalar; DYK kurslarının LGS hazırlık sürecini nasıl etkilediği; devlet tarafından verilen kitapların yeterli olup olmadığı; LGS hazırlık sürecinde seviye sınıflarının değerlendirilmesi; öğrenci koçluğu sisteminin değerlendirilmesi; başarıyı artırmak için okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin neler yapması gerektiği ve LGS başarısının okula ne kazandıracakları araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, LGS'ye hazırlık süreci farklı yönlerden incelenerek öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim/fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Patton (2014) olgubilim deseninin, insan deneyimlerinin ne ifade ettiğinden yola çıkarak asıl içeriği anlamada kullanılan bir yöntem olduğunu ifade etmiştir. Creswell, Hanson, Clark Plano, Morales'e (2007) göre olgubilim araştırmalarının amacı, kişilerden toplanan görüşleri kuramsallaştırmak yerine tüm katılımcıların deneyimledikleri bir olgunun (örneğin keder, öfke) ortak noktalarını tanımlayarak teorik bir model üretmektir. Bu şekilde olgubilimciler katılımcıların spesifik özelliklerinden çok deneyimlerine odaklanmaktadır. Dowling ve Cooney (2012) olgubilim araştırmalarının, araştırılan olguyu tanımlayabilmek için 'fenomenolojik indirgeme' yöntemiyle özü veya gerçek anlamı ortaya çıkarmaya çalıştığını belirtmiştir.

Türkiye'de liselere geçişte merkezi sınavların uygulamaya konulduğu 90'lı yılların sonundan itibaren eğitimin tüm paydaşları ve kamuoyu tarafından giderek artan bir ilgiyle takip edilen ortaöğretime geçiş sınavları, araştırmacıların da çeşitli yönleriyle ele alıp inceledikleri ve tartıştıkları bir olgu haline almıştır. Bu bakımdan LGS hazırlık sürecinin bir olgu olduğu kabul edilmiş ve bu çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır.

Çalışma kapsamında Etik Kurulu onayı için Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kuruluna 01.12.2021 tarihinde yapılan başvuru neticesinde 14.12.2021 tarih ve 21 nolu karar ile araştırmanın etik olarak uygunluğuna karar verilmiş, karar E-60263016-050.06.04-112768 sayılı rektörlük oluru ile onaylanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık branşlarından 10 öğretmenden oluşturulmuştur. Çalışmanın örneklem grubunun belirlenmesinde öğretmenlerin, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında LGS sınavına hazırlanan 8.sınıf öğrencilerine hem zorunlu okul programında hem de DYK kapsamında ders veriyor veya sınav sürecinde öğrencilere rehberlik yapıyor olmasına özen

gösterilmiştir. Bu bağlamda araştırmının çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemiyle belirlenmiştir. Büyüköztürk (2012) amaçlı örnekleme ve ölçüt örnekleme kavramlarını şu şekilde tanımlamıştır: “Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir. Ölçüt örnekleme de örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır” (s.9-11). Çalışmanın bulgular kısmında araştırmaya katılan öğretmenlerin isimleri gizli tutulmuş, öğretmenler “K1, K2, K3...”, şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, LGS hazırlık sürecini etkileyen DYK kursları, devlet tarafından verilen kitaplar ile yardımcı kaynak kitap kullanımı, özel kurs ve özel dersler, öğrenci koçluğu sistemi ve seviye sınıfları gibi konulara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat (görüşme) formu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre görüşme, araştırmacı tarafından belirlenmiş olan bir konuda kişilerin fikir ve görüşlerini anlatmasıdır. Görüşme, araştırma yapılan konu hakkında katılımcının görüşlerini derinlemesine anlamayı amaç edinir. Kişilerin bir konudaki tecrübeleri, fikirleri ve duyguları gibi gözlenemeyen pek çok bilginin görüşme yapılarak elde edilmesi beklenir. Karasar’a (2012) göre görüşme; yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış ve odak grup görüşmesi olarak sınıflandırılmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış görüşmeler kadar katılımcının hareket alanını sınırlamaz. Diğer taraftan yapılandırılmamış görüşmeler kadar da katılımcıya yüksek hareket özgürlüğü sağlamaz. Bu bakımdan yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ile yapılandırılmış görüşme arasında konumlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan taslak sorular, araştırma yöntemleri konusunda uzman bir akademisyen ile eğitim bilimleri alanında uzman bir akademisyenin görüşlerine sunulmuştur. Daha sonra hazırlanan sorular araştırmanın katılımcıları arasında yer almayan iki öğretmene yöneltilerek pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamadan elde edilen geri bildirimle görüşme formuna son hali verilmiştir. Katılımcılara; araştırmanın amacı, gizlilik protokolü ve katılım şartlarını açıklayan bir yönerge sunularak görüşmeye katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Katılmak isteyen öğretmenlere görüşme formundaki sorular yöneltilmiştir. Her bir katılımcıyla yapılan görüşme yaklaşık 30-35 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında veri kaybının önüne geçmek için katılımcıların onayıyla ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmeler bittikten sonra metne dönüştürülen kayıtlar katılımcılara sunularak ifadelerin kendilerine ait olduğuna dair onayları alınmıştır. Görüşmelerde kullanılan araştırmanın soruları ise şu şekilde yapılandırılmıştır:

- 1- LGS nedir? Açıklayınız.
- 2- LGS hazırlık sürecinde okullarda yapılan çalışmalar nelerdir? Açıklayınız.
- 3- DYK kursları LGS hazırlık sürecini nasıl etkilemektedir? Neden?
- 4- LGS’ye hazırlık sürecinde devlet tarafından verilen kitaplar yeterli midir? Neden?
- 5- LGS hazırlık sürecinde seviye sınıfı yapılmalı mı? Neden?
- 6- LGS hazırlık sürecinde öğretmenler tarafından yapılan öğrenci koçluğu sistemi öğrencilere katkı sağlamakta mıdır? Açıklayınız.

- 7- LGS sürecinde başarıyı artırmak için, okul yöneticileri ve öğretmenler neler yapmalıdır? Açıklayınız.
- 8- LGS sürecinde başarıyı artırmak için veliler ve öğrenciler neler yapmalıdır? Açıklayınız.
- 9- LGS başarısı okula ne kazandı? Açıklayınız.

Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde öncelikle, ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilip bilgisayara aktarılmıştır. Miles ve Huberman'ın (2016) ifade ettiği gibi, veriler çeşitli yönleri belirlenerek, küçük parçalar halinde işaretlenmiş veya etiketlenmiş, ardından teker teker okunan veriler olduğu gibi ele alınıp kodlanmıştır.

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) içerik analizinin araştırmacıların insan davranışlarını çok yönlü ve esnek çalışmalarına imkân verdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda veriler Yıldırım ve Şimşek'in (2008, s. 228) ifade ettiği üzere "verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması" aşamalarından geçirilerek analiz edilmiştir. Araştırmacı verilere ilişkin bulgular arasında karşılaştırmalar yapar ve neden-sonuç ilişkisi kurar. Çalışmada ayrıca doğrudan alıntılara yer verilerek içerik analizi sonucu elde edilen bulgular güçlendirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada, geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır (Mills, 2003). Çalışmanın inandırıcılığını artırmak için katılımcılar ile uzun süreli etkileşimde (prolonged involvement) bulunulmuştur. Çünkü yapılan araştırma bağlamında en doğru cevaplara ulaşılması katılımcılarla karşılıklı güvene dayalı, uzun süre etkileşimde bulunmayla mümkündür (Houser, 2015). Bazı öznel varsayımlar ve yanlış anlamadan kaynaklanabilecek hatalı sonuçlara ulaşmayı önlemek için bir teyit mekanizması (member checking) (Yıldırım ve Şimşek, 2008) oluşturularak ulaşılan sonuçların katılımcı teyidi yapılmıştır. Çalışmanın inanılabilirliğini tehlikeye düşürebilecek hataların önüne geçebilmek için nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bir öğretim üyesinden yapılan araştırmayı bütün yönleriyle değerlendirmesi (peer debriefing) istenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular aktarılırken ayrıntılı betimlenmeler yapılmış, bunun yanı sıra çalışmanın tüm aşamaları hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş böylelikle çalışmanın aktarılabilirliği (dış geçerlik) artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada tutarlılığı sağlamak için, çalışmanın tasarımı detaylıca tanımlanmış ve ulaşılan bulgular yorum yapılmadan doğrudan okuyucuya aktarılmıştır.

Araştırmada uzman görüşü alınmış olup, Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılarak kodlamaların güvenirlik hesaplaması yapılmıştır. Buna göre araştırmacı analizlerinin % 89 oranında uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen yüksek düzeydeki uyumluluk oranı çalışmanın güvenirlik düzeyinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Bulgular

Bu bölümde okullarda LGS hazırlık sürecine ilişkin katılımcı öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edilmiş ve bulgular 9 tema, 57 kategori ve 484 kod altında yapılandırılmıştır. LGS kavramına ilişkin öğretmen görüşleri sınav ve endişe olmak üzere iki kategoride yapılandırılmış ve Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. LGS Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Sınav	Nitelikli okullara öğrenci seçme sınavıdır.	K1 K2 K3 K4 K5 K8	6
	Liselere geçiş sistemidir.	K3 K4 K5 K8 K9	5
	Öğrencinin devam edeceğini liseyi belirleyen sınav	K7 K10	2
	Akademik derslerden soru sorulan sınav	K5 K8	2
	Beceri temelli soruların sorulduğu sınav	K6 K8	2
	Başarısızların mahalledeki okullara gittikleri sınavdır.	K3 K8	2
	Bir liseye yerleştirmeye yarayan sıralama sınavı	K10	1
<i>Toplam</i>			20
Endişe	Kazanamama kaygısı yaşanan sınav	K5	1
	Ailelerin endişe yaşadığı sınav	K5	1
	Toplumu ürküten sınav	K5	1
<i>Toplam</i>			3
<i>Genel Toplam</i>			23

LGS kavramına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde sınav ve nitelikli okul kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Tablo genel olarak incelendiğinde ise “Nitelikli okullara öğrenci seçme sınavıdır.” (f:6) ve “Liselere geçiş sistemidir” (f:5) ifadelerinin diğerlerine göre daha fazla kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından ifade edilen dikkat çekici diğer bir tanımlama da LGS’nin öğrenciler, aileler ve toplumda endişeye neden olduğu yönündeki tanımdır. Bu ifadelerden toplumda nitelikli okullara girebilme konusunda ciddi bir yarış ve endişenin olduğu anlaşılabilir. Bazı katılımcılar da LGS kavramını şu şekilde açıklamışlardır:

“Ailelerin 6. Sınıf çocuğuna bile bir markette indirim giren LGS hazırlık kitaplarını kapış kapış aldıkları sınav. Toplum ürküten bir sınav. Çocuk bu sınavı kazanamazsa ne yapacak diye düşündüren bir sınav”(K5).

“Ezber ve bilgi temelli sorulara dayalı olmayan, okuduğunu anlama, mantığı kavrayabilme, yoruma dayalı sorulardan oluşan, düz mantık sorularından uzak yeni nesil sorularına dayalı bir sınav sistemidir”(K6).

Öğretmen görüşlerine göre LGS hazırlık sürecinde okullarda yapılan çalışmalar kurslar, soru çözümü, rehberlik ve sınav temelli çalışma olmak üzere dört kategoride yapılandırılarak Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre LGS Hazırlık Sürecinde Okullarda Yapılan Çalışmalar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Kurslar	DYK açılmaktadır.	K1 K2 K3 K4 K5 K6 K7 K8 K9 K10	10
	Hafta içi etütler yapılmaktadır.	K1 K4 K5 K6 K7 K9 K10	7
	İlave dersler yapılmaktadır.	K8 K6	2
<i>Toplam</i>			19
Rehberlik	Sınava yönelik rehberlik çalışmaları yapılmaktadır.	K1 K2 K3 K5 K6 K7 K8 K10	8
	Velilerle yönelik rehberlik hizmetleri yürütülmektedir.	K3 K8	2
	Ders çalışma programları yapılmaktadır.	K10	1
<i>Toplam</i>			11
Soru Çözümü	Bire bir soru çözümü yapılmaktadır.	K4 K7 K8 K10	4
	Örnek sorular çözdürülmektedir.	K3 K7 K10	3
	Konu tarama testleri yapılmaktadır.	K8 K10	2
	Analizler yapılarak ve öğrencilerin eksikleri belirlenmektedir.	K3 K10	2
	Uzaktan ders yapılmaktadır.	K7	1
<i>Toplam</i>			12
Sınav Temelli Çalışma	Deneme sınavları yapılmaktadır.	K2 K3 K5 K7 K8 K9 K10	7
	Dersler sınava yönelik işlenmektedir.	K8 K5	2
	Zenginleştirilmiş içerikler sunulmaktadır.	K4	1
<i>Toplam</i>			10
<i>Genel Toplam</i>			52

LGS hazırlık sürecinde okullarda yapılan çalışmalar temasında kurslar ve rehberlik temalarının ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar LGS hazırlık sürecinde okullarda en fazla “Destekleme ve Yetiştirme Kursları açılmaktadır.”(f:10) “Rehber öğretmenler aracılığı ile sınava yönelik rehberlik çalışmaları yapılmaktadır.”(f:8) “Hafta içi etütler yapılmaktadır.” (f:7)ve “Deneme sınavları yapılmaktadır.”(f:7) ifadelerine yer vermişlerdir. Diğer taraftan ilave derslerle öğrencilerin desteklendiği da katılımcılar tarafından vurgulanmaktadır. Bu konuda K7 aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır.

“DYK kursları yapılmaktadır. Farklı yayınlardan oluşan deneme sınavları yapılmaktadır. 8.sınıf öğrencilerine yönelik her branştan whatsapp grupları oluşturularak, öğrencilerin anlayamadığı/çözemediği sorular branş öğretmenleri tarafından çözülmektedir”(K7).

DYK kurslarının LGS’ye etkileri üzerine öğretmen görüşleri test/soru çözümü, başarı ve verimlilik şeklinde kategorileştirilmiş ve Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. DYK Kurslarının LGS'ye Etkileri Üzerine Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Başarı	Olumlu etkiler.	K1 K2 K3 K4 K5 K6 K7 K8 K9 K10	10
	Başarıyı artırdığı için önemlidir.	K5 K8	2
	Kararında yapılan DYK'ler faydalıdır.	K1	1
	Evde ders çalışmayan öğrenciler için faydalıdır.	K2	1
	Özel ders almayanlar için faydalıdır.	K2	1
	Öğrenci merkezli yürütülen DYK'ler faydalıdır.	K1	1
	Zengin içeriği olduğu için faydalıdır.	K3	1
<i>Toplam</i>			17
Test/Soru Çözümü	Derslerin tekrarı yapıldığı için faydalıdır.	K3 K5 K6 K7 K8 K10	6
	Deneme sınavları ve testleri uygulandığı için faydalıdır.	K3 K6 K7	3
	Yeni nesil sorular çözüldüğü için faydalıdır.	K5 K10	2
	Soru çözme becerisi kazandırdığı için başarıyı artırmaktadır.	K6 K8	2
	Öğrenciler soru sorabildikleri için faydalıdır.	K4	1
Fazla soru çözüldüğü için faydalıdır.	K6	1	
<i>Toplam</i>			15
Verimli Zaman	Uygun ortam ve zaman sunduğu için faydalıdır.	K4 K5	2
	Zamanı değerlendirdiği için faydalıdır.	K4	1
	Çalışma alışkanlığı kazandırdığı için faydalıdır.	K8	1
<i>Toplam</i>			4
<i>Genel Toplam</i>			36

DYK kurslarının LGS'ye etkileri temasında test/soru çözümü ve başarı kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcıların tamamı DYK kurslarının öğrenci başarısına etkileri için "Olumlu etkiler."(f:10) ifadesini kullanırken çoğunluğu da "Derslerin tekrarı yapıldığı için faydalıdır."(f:6) ifadesini kullanmıştır. Kurslarda deneme sınavları ve kazanım testleri uygulandığı, yeni nesil sorular çözüldüğü ve bu uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına olumlu etki ettiği vurgulanmıştır. Ayrıca DYK kurslarının öğrencilere daha fazla soru çözme imkânı sunduğu ve soru çözme becerisi kazandırdığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı gibi DYK kursları sınava hazırlık sürecinde öğrenci ve velilerin ihtiyacını karşıladığı gibi ücretsiz oluşu bakımından da ayrı bir avantaj sağlamaktadır. Temaya ilişkin diğer görüşler ise şu şekildedir.

“Hafta sonları öğrencilerin nitelikli zaman geçirebilmesi için öğrencilere uygun ortam sunmaktadır. Hafta içi çözemedikleri sorular veya problemler burada çözüm bulmaktadır. Müfredat yetiştirmek bu noktada daha kolay olmaktadır. Deneme sınavları, kazanım testleri ayrıca önem kazanmaktadır” (K4).

“DYK öğrencilerin akademik başarılarını artırmak açısından son derece önemlidir. Özel derslere ve etüt merkezlerine binlerce lira para vererek çocuklarının LGS de başarılı olmasını isteyen veliler bu külfetten kurtulmuştur” (K6).

LGS’ye hazırlıkta devlet tarafından verilen kitapların yeterli olup olmadığı ile ilgili öğretmen görüşleri teması yetersiz, kısmen yeterli kategorilerine ayrılmıştır. Yetersiz alt kategorisi soru; kısmen yeterli alt teması öğretim yöntemi alt kategorilerine ayrılarak Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. LGS’ye Hazırlıkta Devlet Tarafından Verilen Kitapların Yeterli Olup Olmadığı İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Yetersiz	Soru	Farklı soru tipleri yoktur.	K2 K4 K5 K6 K8 K10	6
		Soru sayısı azdır.	K1 K4 K5 K6 K7 K8	6
		Türkçe kitabı kısmen yetersizdir.	K3 K8	2
		Yeni nesil soruların sayısı yetersizdir.	K3	1
<i>Toplam</i>				15
Kısmen	Öğretim Yöntemi	Kitapların öğretim yöntemi uygun değil.	K1 K4 K5 K6 K7 K8 K10	7
		Gereksiz detaylardan dolayı yetersiz.	K1 K7	2
		Konu anlatımı yüzeyseldir.	K4 K7	2
		Net olmayan örnekler vardır.	K1	1
		LGS mantığıyla hazırlanmadığı için.	K9	1
<i>Toplam</i>				13
<i>GenelToplam</i>				28

LGS’ye hazırlıkta devlet tarafından verilen kitapların yeterli olup olmadığı temasında yetersiz kategorisinin öğretim yöntemi ve soru kategorileri ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar çoğunluğu “Kitapların öğretim yöntemi uygun değil.”(f:7) “Farklı soru tiplerine yer vermediği için yetersizdir.”(f:6) şeklinde düşünmektedir. Bazı katılımcılar ise “Türkçe dersinde, sınavda çıkan soruların büyük bir kısmı ders kitabında bulunmaktadır.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların ifadelerinden genel olarak ders kitaplarının yetersiz olduğu ve bu anlamda nitelikli sınav hazırlık kitaplarına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Temaya ilişkin aşağıdaki görüşlere de yer verilmiştir:

“Devlet tarafından verilen kitapların birçoğu maalesef ders için bile yetersiz ve düzensiz olduğundan LGS için yeterlidir diyemeyeceğim. Çünkü kitaplarda bilgi önce verilmeli, daha net maddeler halinde ya da tablolar şeklinde akılda kalıcı hale getirilmeli, kronolojik sıraya uygun olmalı ve örnekleme yapılacaksa bundan sonra yapılmalıdır.”(K1).

“Devlet tarafından verilen kitaplar yeterli olmuyor. Çünkü konuları ya çok detayına kadar veriyor ya da çok yüzeysel” (K7).

LGS hazırlık sürecinde seviye sınıfı yapılıp yapılmamasıyla ilgili öğretmen görüşleri teması olumlu ve olumsuz kategorilerine ayrılmıştır. Olumlu kategorisi öğrenme hızı, sınav hazırlığında zorluk, liseler seviye okullarıdır, gruplar arası geçiş alt kategorilerinden; olumsuz kategorisi ise eşitlik alt kategorisinden oluşturularak Tablo 5’de sunulmuştur:

Tablo 5. LGS Hazırlık Sürecinde Seviye Sınıfı Yapılıp Yapılmamasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Olumlu	Öğrenme Hızı	Öğrenme hızından dolayı	K1 K2 K3 K4 K6 K7 K8 K9	8
		Sınıf seviyesine göre planlanma yapılı.	K3 K4 K6 K7 K8 K9	6
		Başarısızlık duygusu kanıksanmaktadır.	K1 K7	2
		Her öğrenciye hedefine göre ders anlatılacağı için	K8	1
		Başarılı öğrencilerle başarıya ulaşılabilir.	K8	1
		Yapabilme başarısını tadınca hız artırıyor.		1
	Sınav Hazırlığında Zorluk	İyi öğrenciler sınavdan kopabilir.	K1 K2	2
		İlerleme kaydedenler üst seviyeye geçirilmeli.	K1 K3	2
		Liseler seviye okullarıdır.	K3	1
	Liseler Seviye Okullarıdır	Seviyeleri birbirinden çok farklı öğrencileri aynı sınıfta sınava hazırlamak zordur.	K1	1
	Öğrenciler üst seviyeye geçebilmek için çalışırlar.	K5	1	
Toplam				26
Olumsuz	Eşitlik	Düşük seviyedekiler çaresizlik yaşayabilir.	K7 K5	2

Eşitlik için seviye sınıfları olmamalı.	K7 K10	2
<i>Toplam</i>		4
<i>Genel Toplam</i>		30

LGS hazırlık sürecinde seviye sınıfı yapılıp yapılmamasıyla ilgili öğretmen görüşleri temasında olumlu kategorisi ve öğrenme hızı alt kategorisi ön plana çıkmaktadır. LGS hazırlık sürecinde seviye sınıfı yapılmasına katılımcıların geneli “Öğrenme hızına göre ders anlatılacağı için”(f:8) ve “Sınıf seviyesine göre planlanma yapılır.”(f:6) ifadeleri ile olumlu baktıklarını belirtmektedirler. Diğer taraftan bazı katılımcılar düşük seviyedeki öğrenciler için öğrenilmiş çaresizlik yaşatabileceği ve öğrenciler arasında eşitsizliğe neden olabileceği için seviye sınıflarına olumsuz yaklaşmaktadır. Bir kısım katılımcı da seviye sınıfı oluşturulmasına olumlu bakmakla beraber gruplar arasında geçişin olması gerektiğini savunmaktadırlar. Katılımcılara ait bazı görüşler de aşağıda sunulmuştur:

“LGS hazırlık sürecinde seviye sınıfları öğrencilere bir sınav uygulanarak mutlaka yapılmalıdır. Çünkü henüz emekleme çağındaki bir bebek ile koşmaya hazır bir diğer çocuğu aynı yerde sınava hazırlamamak gerekir. Bir öğrencinin konuyu anlama ve soru çözme hızı diğeriyle uymadığında yetişemeyene göre anlatıldığında hızlı olan, hızlıya göre anlatıldığında ise yavaş olan öğrenci kaybedilecektir. Seviyesi iyi öğrenci daha fazla soru çözebilme hakkını kaybedeceği gibi hedeften kopma bile yaşayabilir.”(K1).

“Öğrencilerin gideceği lisede de kendi seviyesinde öğrenciler olacağı için seviye sınıfı olmalıdır”(K3).

LGS hazırlık sürecinde öğretmenler tarafından yapılan öğrenci koçluğu sisteminin öğrencilere katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik öğretmen görüşleri teması rehberlik kategorisinde yapılandırılmış olup Tablo 6’da sunulmuştur:

Tablo 6. LGS Hazırlık Sürecinde Öğretmenler Tarafından Yapılan Öğrenci Koçluğu Sisteminin Öğrencilere Katkı Sağlayıp Sağlamadığına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Rehberlik	Rehberlik	K3 K4 K5 K6 K8 K10	6
	İlgi, takip, kontrol katkı sağlar.	K1 K3 K5 K7 K9	5
	Motivasyon	K4 K5 K6 K8	4
	Danışabileceği biri güvende hissettirir.	K2 K4	2
	Öğrencinin manevi yönüne katkı sağlar.	K7	1
	Veli ile hızlı iletişim	K3	1
<i>Toplam</i>			19

LGS hazırlık sürecinde öğretmenler tarafından yapılan öğrenci koçluğu sisteminin öğrencilere katkı sağlayıp sağlamadığına yönelik öğretmen görüşleri temasında rehberlik ve ilgi, takip, kontrol kategorileri ön plana çıkmaktadır. “Rehberlik”(f:6), “İlgi, takip,

kontrol katkı sağlar.”(f:5) ve “Motivasyon”(f:4) katılımcıların en fazla üzerinde durdukları ifadelerdir. Katılımcıların tamamı LGS hazırlık sürecinde öğretmenler tarafından yapılan öğrenci koçluğu sisteminin öğrencilere katkı sağladığını düşünmektedir. Ayrıca “Öğrencinin manevi yönüne katkı sağlar.” ve “Veli ile hızlı iletişim sağlar.” ifadeleri de dikkat çekicidir. Katılımcıların görüşlerinden hareketle okullarda öğrenci koçluğu sisteminin uygulanmasının öğrencilerin başarısına olumlu yönde yansıtacağı söylenebilir. Bunlar dışındaki bazı görüşler de aşağıda sunulmuştur.

“Fayda sağlamaktadır. Çünkü öğrenci kendini daha güvende hissedecektir. Danışabileceği birinin olduğunu bilmek onu rahatlatacaktır”(K2).

“Sağlamaktadır. Koçluk sistemi ile öğrencinin birebir takibi daha kolay olmaktadır. Hem akademik takibi hem de rehberlik takibi daha hızlı olmaktadır. Veli ile iletişim hızlıdır. Sınav analizleri birebir yapılır. Performanstaki düşme ya da yükselme anında görülür ve önlem alınır”(K3).

LGS sürecinde öğrencinin başarısını artırmak için, okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin neler yapması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşleri teması; yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrenciler olmak üzere dört kategoriden oluşmaktadır. Yöneticiler kategorisi destek, işbirliği ve iletişim, eğitim-öğretim alt kategorileri; öğretmenler kategorisi işbirliği ve iletişim, eğitim-öğretim alt kategorileri şeklinde yapılandırılmış olup Tablo 7’de sunulmuştur:

Tablo 7. LGS Sürecinde Öğrencinin Başarısını Artırmak İçin, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Neler Yapması Gerektiği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Alt Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
		Deneme sınavları sık ve kaliteli yapılmalı	K1 K6 K9	3
	Eğitim-Öğretim	Eğitim ortamının hazırlanması	K4 K6 K10	3
		Sürecin takipçisi olmalı	K2 K3 K5	3
		Sosyal etkinlikler yapılmalı	K1 K6	2
		Disiplini ve düzeni sağlamalı	K4 K5	2
		Okul ziyaretleri yapılmalı	K1	1
		Ders programı dengeli yapılmalı	K1	1
		Sürecin planlayıcısı olmalı	K3	1
		Kaynakları zamanında temin etmeli	K7	1
		Öğretmenlerle hedefler belirlemeli	K8	1
		Kurs açmalı	K9	1
		LGS sürecini daha erken yıllarda başlatmalı	K10	1
Yönetici		Öğretmenleri desteklemeli	K1 K2 K6 K8 K10	5

	Öğretmen çalışmalarında desteklenmeli	K1	1	
Destek	Dezavantajlı öğrencilere destek verilmeli	K1	1	
	Başarılı olan öğretmen ve öğrencileri ödüllendirmeli	K6 K8 K10	3	
	<hr/>			
İşbirliği ve İletişim	Veli- öğretmen işbirliği ve iletişimini sağlamalı	K1 K2 K3 K6 K8	5	
	Okul-Aile Birlikleri ve Okul rehber öğretmenleri işbirliği yapılmalı	K1 K10	2	
	Biz dilini kullanmalı	K8	1	
	Güvene dayalı iyi iletişim kurmalı	K8	1	
<hr/>			<i>Toplam</i>	39
Öğretmen	Eğitim- Öğretim	Öğrencilerin çalışmalarını takip etmeli	K1 K2 K3 K5 K6 K9	6
		Kendini yenilemeli	K1 K4 K6 K8	4
	Doğru rehberlik yapmalı	K1 K2 K4 K10	4	
	Soru çözme alışkanlığı kazandırmalı	K3 K5 K10	3	
	Sınava göre ders anlatmalı	K3 K10	2	
	Uygun öğrenme tekniklerini kullanabilmeli.	K8 K10	2	
	Farklı kaynaklar kullanmalı	K1	1	
	Soru türlerini iyi etüt etmeli	K1	1	
	Öğrenme sevdirmeli	K8	1	
	MEB'in örnek soruları takip etmeli	K3	1	
	<hr/>			
	İşbirliği ve İletişim	Öğrenci yararına her tür faaliyette gönüllü olarak yer almalı	K1 K6	2
		İletişimine açık olmalı	K6 K8	2
Sürekli işbirliği yapmalı		K1	1	
Kendi başarısı yerine öğrenci başarısını öncelemeli		K1	1	
<hr/>			<i>Toplam</i>	31
<hr/>			<i>Genel Toplam</i>	70

LGS sürecinde öğrencinin başarısını artırmak için, okul yöneticileri ve öğretmenlerin neler yapması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşleri teması yöneticiler kategorisinde eğitim-öğretim kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar yöneticiler için en fazla "Öğretmenleri desteklemeli"(f:5), "Veli- öğretmen işbirliği ve iletişimini sağlamalı"(f:5) ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenler kategorisinde eğitim-öğretim kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar öğretmenler için en fazla "Öğrencilerin çalışmalarını ve ilerlemelerini takip etmeli"(f:6), "Doğru rehberlik

yapmalı”(f:4), “Kendini yenilemeli”(f:4) ifadelerini kullanmışlardır. Konuya ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenler öncelikle düzenli ders çalışma alışkanlığını kazandıracak rehberlik çalışmalarına çok erken sürede başlamalıdır. Konuların işlenişinde kazanım kısmı bitmeden beceri temelli sorularla öğrencileri zorlanmamalı ve verdiği görevleri takip etmelidir. LGS sürecinde öğretmene fazlaca ihtiyaç duyulacağından soru çözümünü gibi bölümlere çözüm üretecek bir yöntem bulmalıdır”(K10).

Veliler kategorisi destek, takip; öğrenciler kategorisi çalışma ve kendini tanıma alt kategorileri şeklinde yapılandırılmış olup Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8. LGS Sürecinde Öğrencinin Başarısını Artırmak İçin Veliler ve Öğrencilerin Neler Yapması Gerektiği İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Alt kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Öğrenci	Çalışma	Doğru ve düzenli çalışmalılar	K1 K2 K3 K4 K5 K8 K9 K10	8
		Tekrar yapmalı ve test çözmeli	K3 K6 K7 K8 K10	5
		Öğretmenlerine sormalı. Geçmiş yıllarda çıkan sorulara bakmalı	K3 K4 K10 K3	3 1
	Kendini Tanıma	Ek çalışmalar yapmalı	K1	1
		MEB’in yayınladığı soruları çözmeli	K3	1
		Denemeler yapmalı	K3	1
		Ne istediklerine doğru karar vermeli	K1 K3 K5 K8	4
	Destek	Öğretmenlerinin yönlendirmelerine uymaları	K2 K8	2
		Kendilerini tanımalı	K1	1
		Fedakârlık yapmaları	K2	1
Kendine güvenmeli ve motivasyonunu yüksek tutmalıdır.		K8	1	
Toplam				29
Veli	Destek	Hayatını sınava göre düzenlenmelidir.	K2 K4 K5 K10	4
		Çocuklarını anlamaya çalışmalı	K2 K7 K8	3
		Çocuğunun başka çocuklarla kıyaslamamalı	K6 K8	2
		Kaynakları temin etmeli	K5 K6	2
		Başarıyı takdir etmeli	K1	1
		Çocuğun değerli olduğu hissettirmeli	K8	1
Toplam				6

Takip		K6 K8 K10	
	Çocuğunu takip etmeli, eksiklerini gidermeli	K1 K5 K6 K9 K10	5
	Denemelerin sonuçlarını kontrol etmeli	K1 K6	2
<i>Toplam</i>			26
<i>Genel Toplam</i>			55

Veliler kategorisinde destek ve takip kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar LGS sürecinde öğrencinin başarısını artırmak için “Öğretmenle işbirliği içinde olmalı” (f:6), “Çocuğunu takip etmeli, eksiklere yönelik çalışmalar yapılmasını sağlamalı” (f:5) ifadelerine daha sık yer verdikleri görülmektedir. Öğrenciler kategorisinde çalışma kategorisinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar LGS sürecinde öğrencilerin başarılarını artırmak için çoğunlukla “Doğru ve düzenli çalışmalılar” (f:8), “Tekrar yapmalı ve test çözmeliler” (f:5) şeklinde ifade etmektedirler. Konuya ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

“Öğrenciler, ilk önce hedeflerini belirlemeli. Ders planı hazırlayıp sürece başlamalı. MEB’in yayınladığı soruları çözmeli. Geçmiş yıllarda çıkan sorulara bakmalı. Konu anlatımdan sonra tekrarlar ve test çözmeye yapmalı. Yapamadıkları soruları mutlaka öğretmenlerine sormalı. Denemelerle sınavı prova etmeli” (K3).

LGS başarısının okula ne kazandırdığıyla ilgili öğretmen görüşleri teması motivasyon ve okul kültürü olmak üzere iki kategoride yapılandırılmış olup Tablo 9’da sunulmuştur:

Tablo 9. LGS Başarısının Okula Ne Kazandırdığıyla İlgili Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar	f
Okul Kültürü	Okulun bilinirliğine katkıda bulunur.	K3 K5 K8 K9	4
	Tercih edilebilirlik artırır.	K4 K5 K7 K8	4
	Okula aidiyet duygusu kazandırır.	K1 K5 K10	2
	Okul kültürünün oluşmasını sağlar.	K3	1
	Saygınlık kazandırır.	K6	1
	Özel okulsu ilgi çeker ve ekonomik katkı kazandırır.	K1	1
	<i>Toplam</i>		
Motivasyon	Öğretmenleri güdüler.	K1 K5 K10	3
	Öğrenci ve velilerinin okula güven duymasını sağlar.	K2 K4 K5	3
	Öğretmenlerin iş doyumunu artırır.	K5 K10	2
	İç huzur	K6	1
	Gurur kazandırır	K1	1
<i>Toplam</i>			10
<i>Genel Toplam</i>			23

LGS başarısının okula ne kazandırdığıyla ilgili öğretmen görüşleri teması motivasyon, ve tercih edirlilik kategorileri ön plana çıkmaktadır. LGS başarısının okula ne kazandırdığıyla ilgili katılımcılar en fazla "Okulun bilinirliğine katkıda bulunur."(f:4), "Tercih edirlilik açısından öne çıkmasını sağlar."(f:4) ifadelerini kullanmışlardır. Diğer taraftan LGS başarısının öğretmenlerin iş doyumunu artırdığını, okul kültürünün oluşmasını sağladığı ve okula aidiyet duygusu kazandırdığı görüşleri de dikkat çekicidir. Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere genel olarak LGS başarısının okul, öğretmen, öğrenci ve velilere olumlu yansımalarının olacağı söylenebilir. Konu ile ilgili bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"LGS başarısı okulun ' LGS de başarısı yüksek bir okul ' diye tanınmasını sağlar. Bu durum da 8. sınıfa diğer okullardan birkaç yeni öğrencinin gelmesine sebep olur"(K8).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma LGS hazırlık sürecini öğretmen görüşlerine göre kapsamlı bir şekilde değerlendirmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu bağlamda katılımcıların LGS'yi nitelikli okul, soru, sınav ve endişe kavramlarıyla açıkladıkları görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguları destekler nitelikte Demir ve Yılmaz'ın (2019) çalışmasında da LGS, nitelikli okullara öğrenci seçmek için yapılan sınav olarak ifade edilmektedir. Dawson (2012), Demirbilek ve Levent (2019) ile Toytok, Eren ve Gezen'in (2019) çalışmalarında sınavın stres ve endişeye sebep olduğu sonucuna ulaşmaları, bu araştırma kapsamında ortaya çıkan "endişe" kategorisiyle örtüşmektedir. Diğer taraftan LGS'yi kazanarak nitelikli bir okulda eğitim almanın öğrencinin gelecek hedeflerine ulaşmasına katkı sağlayacağı, aksi takdirde sonraki eğitim hayatının öğrencinin aleyhine işleyebileceği gibi bir düşüncenin hâkim olduğu söylenebilir. Bu konuda Blake (2012), Sarier (2010), Şad ve Şahiner (2016) ile Güngör'ün (2021) çalışmasında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu da LGS'ye öğrenci, öğretmen ve veliler tarafından ayrı bir önem atfedildiğini, hatta bir kısım öğrenci ve velilerin LGS sınavını kazanmayı ölüm-kalım meselesi (Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014) olarak anlamlandırdıkları görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de her yıl yaklaşık bir milyon öğrencinin LGS'ye girdiği ve bunlardan yüzde 10'unun nitelikli okullara yerleşebildiği, sınav sistemi dışında kalan okulların ise tercih edilmediği bir sistem öğrenci ve veliler üzerinde ciddi kaygı ve strese sebep olduğu söylenebilir.

LGS hazırlık sürecinde okullarda DYK'ların açıldığı, bu kurslarda deneme sınavları yapıldığı, soru çözümüne ağırlık verildiği ayrıca öğrenci ve velilere yönelik rehberlik faaliyetlerinin yürütüldüğü, etütler, ilave dersler, uzaktan soru çözümü gibi birçok çalışma yapıldığı sonucuna varılmıştır. Araştırmada DYK'ların deneme sınavları, konu tekrarları, soru çözümleri ve zamanın verimli kullanılmasıyla akademik başarıya olumlu katkılar sağladığı ifade edilmiştir. Canpolat ve Köçer (2017), Aküzüm ve Saraçoğlu (2018), Sarıca (2018) ile Canlı'nın (2019) araştırmalarında benzer şekilde DYK'ların öğretmenler tarafından faydalı bulunduğu ortaya konulmuştur. Shumow (2001) da yaptığı çalışmada okul kurslarının akademik başarıya olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. İlgili araştırma sonuçları bağlamında Türkiye'de 2014 yılında özel dershanelerin kapatılmasıyla oluşan boşluk okullarda DYK kursları açılarak doldurulmaya çalışılmıştır. DYK'ların verimliliği konusunda zaman zaman eleştiriler olsa da DYK'ların, LGS

sinavına hazırlanmak isteyen öğrencilere ücretsiz bir şekilde bu hizmeti vererek fırsat ve imkân eşitliği sunması bakımından sınav sürecine önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada devlet tarafından verilen kitapların LGS'ye hazırlık için yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuca paralel olarak Özmantar, Dapgın, Çırak Kurt ve İlgün (2017), Katipoğlu ve Katipoğlu (2016) ile Taş ve Minaz'ın (2018) yaptığı araştırmalarda da öğretmenler ders kitaplarını yeterli görmemektedirler. Bu çalışmaların aksine Tai ve Chen'in (2015) araştırmasında genel müfredat için hazırlanan ders kitaplarının sınavlar ile uyumlu olduğu ifade edilmiştir. Bilindiği üzere DYK'larda devlet tarafından verilen ders kitapları dışında öğrencilere ek kaynak aldırılması yasaktır. LGS sınavına hazırlanan öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmek için birçok kaynaktan faydalanması gerektiği açıktır. Bu bağlamda MEB'in ders kitaplarını sınavlarla uyumlu hale getirmesi ya da son yıllarda bu ihtiyaca cevap verebilmek için internet sitesi üzerinden yayımladığı kazanım testlerini, 20. Milli Eğitim Şurası'nda alınan karar doğrultusunda bastırılarak, ücretsiz olarak okulların açıldığı hafta öğrencilere ulaştırması ile kaynak sorununu çözebileceği söylenebilir.

Araştırmada, pedagojik olarak olumsuz olarak nitelendirilen seviye sınıfı uygulamasının sınav hazırlık sürecinde, öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı oluşu ve benzer özellik gösteren öğrencilerle sınava hazırlık çalışmalarının daha verimli olabileceği gerekçesiyle katılımcıların çoğunluğu tarafından desteklendiği tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun aksine Aslan, Küçüker ve Gürbüzler (2014), Yılmaz, Çengel, Akar-Vural, ve Gömleksiz'in (2009) araştırmalarında seviye sınıflarının olumsuz yönlerinin ağır bastığı görülmüştür. Benzer şekilde Boaler, William ve Brown (2000), Irenson ve MacIntyre (2002), Zimmer (2003), Carborano (2005) seviye sınıfı uygulamalarının akademik başarıya önemli ölçüde etki etmediği sonucuna varmışlardır. İlgili araştırma sonuçları bağlamında seviye sınıfı uygulaması öğrencileri sınava hazırlayan öğretmenler için bir kolaylık gibi düşünülebilir. Ancak bu uygulamanın yapıldığı okullarda bilimselliğin bir kenara bırakılarak tamamen sınav odaklı bir çalışmanın içerisine girildiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından birisi de LGS sürecinde okullarda yapılan öğrenci koçluğu sisteminin öğrencilere etkili rehberlik yaparak onların motivasyonunu sağladığı, öğrencileri takip ve kontrol ederek, yakından ilgilenildiği gerekçesiyle katılımcılar tarafından faydalı bulunmasıdır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlara paralel olarak Kalçık (2017), Çam-Tosun ve Bayram (2017) Whitmore (2009) ve Keen (2014) öğrenci koçluğunun başarıyı artırmada etkili olduğu sonucuna varmışlardır. İlgili araştırma sonuçları bağlamında uzun, yorucu ve yıpratıcı bir süreç olan LGS sürecinde öğrenciler pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin zaman zaman iniş çıkışlar ve kopuşlar yaşadığı dikkate alındığında onların yakından takip edilmesi ve bire bir rehberlik yapılmasının sınav başarılarına olumlu etki edeceği söylenebilir. LGS sürecinin daha etkili şekilde yürütülmesi ve özellikle sınava hazırlanan öğrencilerin yaşamakta olduğu zorlukları bir nebze olsun bertaraf edebilmek için okullarda öğrenci koçluğu sistemi uygulanabilir. Bu bağlamda öğretmenlere öğrenci koçluğu eğitimleri verilerek sistem daha verimli hale getirilebilir.

LGS ve diğer merkezi sınavlar eleştirilmesine rağmen Türkiye'nin bir gerçeğidir ve sınavlara hazırlık önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul yöneticilerinin LGS sınav sürecinde başarıyı artırmak için öğretimsel liderlik becerileri sergilemenin yanında öğretmen ve öğrencileri destekleme, tüm paydaşlarla güçlü işbirliği ve iletişim

sağlaması gerektiği sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin ise öğrenciyi sıkı bir şekilde takip etmesi, onlara rehberlik etmesi, kendini geliştirmesi, veliler ve okul yönetimiyle işbirliği içinde olması gerektiği ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç da velilerin bu süreçte öğrencilere destek olması ve okulla işbirliği halinde olması; öğrencilerinse kendilerini tanıyarak ne istediklerine karar verip, çalışmalarını o yönde kararlı ve düzenli bir şekilde sürdürmeleri gerektiğidir. Benzer şekilde Witziers, Bokser ve Krüger (2003) , Altun ve Çakan (2008), Balyer (2013), Babaoğlu, Nalbant ve Çelik (2017) araştırmalarında okul yöneticilerinin, öğretmen niteliğinin ve aile desteğinin öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörler arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda aile eğitimlerine ağırlık verilerek, okul yöneticileri ve öğretmenleri mesleki olarak destekleyerek sınav hazırlık süreci daha sağlıklı hale getirilebilir.

Araştırmada LGS başarısı yüksek olan okullarda öğretmen ve öğrencilerin okula aidiyet duygularının pekişeceği, motivasyonlarının artacağı, başarıdan gurur duyulacağı; ayrıca başarının okulun tercih edilirliliğini artıracığı, saygınlık kazandıracığı ve okulun bilinirliğinin artacağı sonucuna varılmıştır. Bu durumun öğrenci ve velilerin okula güven duygusunu geliştireceği düşünülmektedir. Ayrıca LGS'de elde edilen başarıların öğretmenlerin özgüvenlerini sağlamada ve iş doyumlarını artırmada olumlu etkiler yaptığı düşünülmektedir. Buna karşın LGS başarısı düşük bir okulda öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarının düşeceği, çalışma isteğinin azalacağı buna bağlı olarak da öğretmen ve öğrencilerin okuldan uzaklaşacağı sonucuna varılmıştır. Ostroff (1993), ve Polatkan (2016) araştırmalarında başarının öğretmen motivasyonunu artırdığını belirlemişlerdir. Hoy ve Miskel (1996), Helvacı ve Aydoğan (2011) araştırmalarında etkili okulun tüm paydaşlarına olumlu yansımaları olduğunu ifade etmişlerdir. İlgili araştırma sonuçları bağlamında velilerin çocuklarını ortaokula kaydettirirken dikkat ettikleri en önemli kıstas okulun LGS başarısı olmaktadır. LGS başarısı yüksek bir okula çocuğunu kaydettirmek yarışın bir parçası haline gelmiş, veliler çocuklarını sınıf mevcutları oldukça kalabalık olan bu okullara kaydettirmeye razı olmaktadır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak LGS'nin öğrenci ve velilerin hayatında önemli bir yere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Benzer şekilde Blake (2012), Tuncer (2017) ve Ulusoy (2020), Kalsen, Yiğit Öztekin (2021) sınavların öğrencilerin hayatında önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda LGS hazırlık sürecinin okullarda tüm öğrenciler sınava girecekmiş gibi dersane mantığıyla sürdürülmeye çalışıldığı söylenebilir. Hâlbuki tüm öğrencilerin sınava girdiği ve tüm okulların sınavla öğrenci aldığı TEOG sisteminin yerine ikame edilen LGS, belli bir akademik seviyenin üzerinde olan az sayıda öğrencinin girmesi düşünülen bir sınav olarak tanıtılmıştı (MEB, 2018). Toplum, en azından ortaöğretime geçişte, sınav sisteminin olumsuz etkilerinden korumak için sınavla öğrenci alan okulların sayısı olabildiğince azaltılabilir ve seçme sınavına girebilmek için bazı ön şartlar getirilebilir.

Yazar Katkıları/ Author Contributions

Çalışmanın Tasarlanması | Design of Study: SD (%80), YO (%20)

Veri Toplanması | Data Acquisition: SD (%30), YO (%70)

Veri Analizi | Data Analysis: SD (%50), YO (%50)

Makalenin Yazımı | Writing up: SD (%50), YO (%50)

Makale Gönderimi ve Revizyonu | Submission and Revision: SD (%80), YO (%20)

Finansman/ Grant Support

Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir. | The authors declared that this study has received no financial support.

Çıkar Çatışması/ Conflict of Interest

Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir. | The authors have no conflict of interest to declare.

Kaynakça / References

- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2020). Özel ders desteği almada öğretmen tercihlerini etkileyen faktörler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 51, 177-198. <https://doi.org/10.17240/10.15285/maruaebd.566202>
- Akdemir, A. B. ve Kılıç, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1008-1023. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-589261>
- Akyüz, Y. (2007). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alberts, R. V. (2001). Equating exams as a prerequisite for maintaining standards: Experience with Dutch centralised secondary examinations. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(3), 353-367. <https://doi.org/10.1080/09695940120089143>
- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin sınav başarılarına etki eden faktörler: LGS/ÖSS sınavlarındaki başarılı iller örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157-173. <https://hdl.handle.net/20.500.12491/1951>
- Aslan, G., Küçüker, E., & Gürbüzler, A. (2014). Seviye sınıfları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(2), 894-913.
- Babaoğlan, E., Nalbant, A., & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 93-109. <https://doi.org/10.21764/efd.82932>
- Backes-Gellner, U., & Veen, S. (2008). The consequences of central examinations on educational quality standards and labour market outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5), 569-588. <https://doi.org/10.1080/030549807001877617>
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 181-214. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108152>
- Beidel, D. C., Turner, S. M., & Taylor-Ferreira, J. C. (1999). Teaching study skills and test-taking strategies to elementary school students. *Behavior Modification*, 23 (4), 630-646. <https://doi.org/10.1177/0145445599234007>
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4 (7), 21-35. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer>
- Beyendi, S. (2018). LGS matematik sorularının analizi. *Asos Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (80), 456-475. https://web.archive.org/web/20200211170534id_/http://www.asosjournal.com/files
- Blake, J. E. (2012). High-stakes testing: A (Mis) construed, *Normalizing Gaze International Journal of Educational Policies*. 6(1). 5-23.
- Boaler, J., Wiliam, D. ve Brown, M. (2000). Students' experiences of ability grouping disaffection, polarization and the construction of failure. *British Educational Research Journal*, 26 (5). 631-648. <https://doi.org/10.1080/713651583>

Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H. G., & Dronkers, J. (2014). Curricular tracking and central examinations: Counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 92(4), 1545-1572. <https://doi.org/10.1093/sf/sou003>

Bozbayındır, F. ve Kara, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) karşılaşılan sorunlar ve öğretmen görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-349. <https://doi.org/10.19126/suje.335982>

Büyüköztürk, Ş. (2012). Örneklem yöntemleri ders notları. 16.10.2021 tarihinde <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf> adresinden erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.

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. <http://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/1483144>

Canlı, S. (2019). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 479-501. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.496769>

Canpolat, U., & Köçer, M. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarının TEOG bağlamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesi. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(1), 123-154. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TWpVNU1ESTNOdz09>

Carborano, W. (2005). Tracking, students' effort and academic achievement. *Sociology of Education*, 78 (1), 27-49. <https://doi.org/10.1177/003804070507800102>

Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>

Dawson, H. S. (2012). *Teachers' motivation and beliefs in a high-stakes testing context* (PhD thesis). The Ohio State University, United States: Ohio. <https://www.proquest.com/docview/1070509804?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true>

Demir, E. (2019). *Türkiye'de bir devlet ortaokulunda lise giriş sınavının (LGS) İngilizce eğitiminin öğretme ve öğrenme süreçlerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=7_hNrHgXm8HZ7JxY235E3g&no=xAvw3pZIdyWhvZR7EosWkQ

Demir, S. B., & Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 164-183. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-445515>

Demirbilek, M., & Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 57-79. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.586835>

Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 397-423. <http://dx.doi.org/10.14520/adyusb.761>

Dowling, M., & Cooney, A. (2012). Research approaches related to phenomenology: Negotiating a complex landscape. *Nurse researcher*, 20(2), 21-27. doi: 10.7748/nr2012.11.20.2.21.c9440

Eğitim Reformu Girişimi, (2017). Liselere geçişte yeni sistem ve nitelikli ortaöğretim için yol haritası. 17.10.2021 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org/raporlar/TEOG_BilgiNotu.13.11.17.rev1.pdf adresinden erişilmiştir.

Eurydice (2021). National education systems. 03.11.2021 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en adresinden erişildi.

Eurydice (2021). National education systems. 03.11.2021 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/italy_en adresinden erişildi.

Figen, Ç. T., & Bayram, A. (2017). Öğrenci koçluğuna ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Bayburt örneği. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 2017, 7 (1), 23-40. <https://hdl.handle.net/20.500.12403/1413>

Göloğlu Demir, C., & Kaplan Keleş, Ö. (2021). The impact of high-stakes testing on the teaching and learning processes of mathematics. *Journal of Pedagogical Research*, 5(2), 119-137. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021269677>

Greene, C.C. (2011). *Third grade teachers' experiences in preparing for and interacting with the Ohio achievement assessment: A hermeneutic phenomenological study of the effects of the 2001 no child left behind act* (Unpublished Doctoral Dissertation). Kent State University, Ohio. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=kent1310138535

Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.128>

Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin liselere giriş sınavına (LGS) hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 12(23), 171-200. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1580698>

Gür, B. S., & Çelik, Z. (2009). Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 1, 29-32.

Hattie, J. (2015). The applicability of visible learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79-91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>

Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/202373>

Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence (3rd ed.)*. Burlington: Jones & Bartlett Learning.

Hoy, W. K., & Miskel, G. C. (1996). *Educational administration: Theory, research and practise*. New York: Random House.

Irenson J., MacIntyre, H. (2002). With-in class ability grouping: placement of pupils in groups and self-concept. *British Educational Research Journal*, 28, 249-263.

<https://doi.org/10.1080/01411920120122176>

İncirci, A., İlğan, A., Sirem, Ö., & Bozkurt, S. (2017). Ortaöğretim destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 50-68. <https://doi.org/10.21764/efd.84291>

Jung, J.H. ve Lee, K. H. (2010). The Determinants of Private Tutoring Participation and Attendant Expenditures in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 11(2), 159-168. <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9055-7>

Jürges, H., Schneider, K., & Büchel, F. (2005). The effect of central exit examinations on student achievement: Quasi-experimental evidence from TIMSS Germany. *Journal of the European Economic Association*, 3(5), 1134-1155. <https://doi.org/10.1162/1542476054729400>

Kablan, Z., & Bozkus, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231. <https://doi.org/0.17860/mersinefd.800738>

Kalçık, F. (2018). Öğrenci koçluğu destekli kuantum öğrenme yaklaşımının fen bilimleri dersinde öğrencilerin akademik başarısına ve derse karşı tutumuna etkisi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın. <http://hdl.handle.net/11772/462>

Karabacak, K. (2010). Akademik koçluk sisteminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 81-94. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115631>

Karadeniz, O., Er, H., & Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64-81. http://www.ijoess.com/Makaleler/2113918669_5o%C4%9Fuzhan%20karadeniz.pdf

Karakaya, F., Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126. <http://ihead.aksaray.edu.tr/en/download/article-file/1183566>

Karasar, N.(2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 167-168.

Katipoğlu, M., & Katipoğlu, S. N. (2016). Matematik öğretmenlerinin öğrenci ders kitabı hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(3), 156-165. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/263143>

Keen, J. P. (2014). Considering Student Coaching. *Journal of College and Character*, 15(2), 67-74. <https://doi.org/10.1515/jcc-2014-0011>

Kızıkan, O., & Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.

Kurnaz, H., & Kasırğa, D. (2021). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 708-725. <https://doi.org/10.16916/aded.860608>

Mastropieri, M., & Scruggs, T. (1999). *Teaching test taking skills helping students show what they know*. Cambridge: MA. Brookline Books.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, Çev. Ed.) Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). 20. Millî Eğitim Şûrası Kararları https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf.

Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi (2019). 17.10.2021 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/03134342_Yonerge2019.pdf adresinden erişilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu. Eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi*, no:10. 17.10.2021 tarihinde https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.

Mills, G. E. (2003). *Action research: A guide for the teacher researcher* (2 nd. edition). Boston: Pearson Education.

Miles, M.B. & Huberman, AM. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, C.A: Sage Publications.

Ostroff, C. (1993). The effects of climate and personel influences on individual behavior and attitudes in organization. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56 (8), 963-974. <https://doi.org/10.1006/obhd.1993.1045>

Özgen, N., Köşker, N., & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de özel dersaneler ve paydaşları üzerine bir analiz. *Türkiye Coğrafyası Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÜCAUM) VIII. Coğrafya Sempozyumu*, 417-427. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/44062884/2.pdf?1458819483>

1458819483

Özmantar, M., Dapgın, M., Çırak Kurt, S., & İlgün, Ş. (2017). Mathematics teachers’ use of source books other than textbooks: reasons, results and implications. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16 (3), 741-758. DOI: 10.21547/jss.322750. <https://doi.org/10.21547/jss.322750>

Özoğlu, M. (2012). Yükseköğretime geçiş ve özel dersaneler. *Eğitime Bakış*, (23), 47-57. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39321770/Makale_EBS-with-cover-page

Polatkan, N. N. (2016). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın. <http://hdl.handle.net/11607/2985>

Sarıca, R. (2018). Destekleme ve yetiştirme kurslarına (DYK) yönelik öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(221), 91-122. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/658996>

Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492908>

Schwerdt, G., & Woessmann, L. (2017). The information value of central school exams. *Economics of Education Review*, 56, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.005>

Shumow L. (2001). Academic effects of after-school programs. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 458 010). <https://eric.ed.gov/?id=ED458010>

Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. doi: <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.78720>

Şirin, A. G. H. (2000). Eğitim sisteminde özel dershaneler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 387-410. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/108528>

Tai, S., & Chen, H.-J. (2015). *Are teachers test-oriented? A comparative corpus-based analysis of the English entrance exam and junior high school English textbooks*. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouésny (Eds), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova, Italy (pp. 518-522). <https://eric.ed.gov/?id=ED564188>

Tansel, A. (2013). Türkiye’de özel dershaneler: Yeni gelişmeler ve dershanelerin geleceği. *Discussion Paper* 2013/17. Turkish Economic Association, Ankara. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/130106/1/775180777.pdf>

Taş, H., & Minaz, M. B. (2018). Derslerde yardımcı kaynak kullanılmasının öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. 2nd International Symposium On Innovative Approaches in Scientific Studies. *SETSCI Conference Indexing System*, 3, 582-589. http://set-science.com/manage/uploads/ISAS2018-Winter_0039/SETSCI_ISAS2018-Winter_0039_00111.pdf

Toytok, E. H., Eren, Z., & Gezen, M. O. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin sınav hazırlık sürecindeki destek ağlarının sosyal ağ analizi. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 801-825. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14773>

Turkan, A., & Çeliköz, N. (2016). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik özel ders eğilim ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 398-410. <https://doi.org/10.21733/ibad.421220>

Türk Eğitim Derneği [TED]. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi özet raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>

Whitmore, J. (2009). *Coaching for performance: Growing human potential and purpose: The principles and practice of coaching and leadership*. London: Nicholas Brealey Publishing.

Witzier, B., Bokser, R.J., & Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253411>

Woessmann, L (2003). Central exams as the "currency" of school systems: international evidence on the complementarity of school autonomy and central exams, cesifo dice report, ISSN 1613-6373, *İfo Institut Für Wirtschaftsforschung an Der Universität München, München*, 1(4), 46-56. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/166790/1/ifo-dice-report-v01-y2003-i4-p46-56.pdf>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, S., Çengel, M., Akarvural, R., & Gömleksiz, M. (2009). Düzey derslikleri: İlköğretim 7-8. sınıf öğrencileri üzerine bir durum çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 195-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/146302>

Zimmer, R. (2003). A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Educational Review*, 22, 307-315. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(02\)00055-9](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(02)00055-9)