

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MERKEZİ SINAVLARA (LGS) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araştırma Makalesi / Research Article

Kızıkapın, O., ve Nacaroglu, O. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara (LGS) İlişkin Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.

Geliş Tarihi: 22.07.2019

Kabul Tarihi: 25.11.2019

E-ISSN: 2149-3871

Oktay KIZKAPAN

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD.

okizkapan@nevsehir.edu.tr

ORCID No: 0000-0001-6781-9879

Oğuzhan NACAROĞLU

Milli Eğitim Bakanlığı

onacaroglu44@gmail.com.tr

ORCID No: 0000-0001-8516-9152

ÖZ

Bu araştırmada, sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav (LGS) hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi desenlerinden tarama kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Malatya ilinde görev yapan 121 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak Liselere Geçiş Sınavına Yönelik Görüşler Anketi kullanılmıştır. Anket, “MEB’e göre sistemin getirdiği yenilikler”, “öğretmen tarafından algılanan yenilikler”, “öğrencilere etkileri”, “sorularının niteliği”, “fen bilimleri ders programı ile ilişkisi” ve “öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıması” alt boyutlarından oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımsız örneklem t testi, fen bilimleri öğretmenlerinin anketten aldıkları puanların hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yürütülmüştür. Elde edilen bulgular incelendiğinde, katılımcıların her bir alt boyutta yer alan maddelere genel olarak orta düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte kadın ve erkek katılımcıların puanları arasında; “öğretmen tarafından algılanan yenilikler” boyutunda kadın katılımcılar lehine, “soruların niteliği” ve “fen bilimleri ders programı ile ilişkisi” boyutlarında ise erkek katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Katılımcıların görüşleri neticesinde öğretmenlerin derslerini yapılandırıcı yaklaşıma göre planlamaları, derslerinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, eleştirel ve analitik düşünme becerileri gibi becerileri geliştirecek etkinliklere yer vermeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Merkezi Sınav, Liselere Geçiş Sistemi, Fen Bilimleri Öğretmenleri, LGS.

SCIENCE TEACHERS' OPINIONS ABOUT CENTRAL EXAMS (LGS)

ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the opinions of science teachers about the central examination (LGS) conducted to select students for secondary schools which will accept students by examination. Survey design of quantitative research method was used. The sample of the study consists of 121 science teachers working in Malatya. Convenience sampling method was preferred in determining the sample. As a data collection tool, the Opinions Survey for High School Transition Exam was used. The questionnaire consists of sub-dimensions of "innovations brought by the system according to MoNE", "innovations perceived by teachers", "effects on students", "quality of questions", "relationship with science curriculum" and "reflecting students' cognitive and affective characteristics". Descriptive statistics were used to analyze the data. In addition, independent samples t test and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted to determine whether the scores of science teachers from the questionnaire differed according to the service year variables. When the findings were examined, it was determined that the participants generally participated in the items in each sub-dimension at a moderate level. However, among the scores of male and female participants; there was a significant difference in one sub-dimension in favor of female participants and in two dimensions in favor of male participants. As a result of the opinions of the participants, it is recommended that teachers plan their courses according to the constructivist approach, and include activities that will develop the students' scientific process skills, critical and analytical thinking skills.

Keywords: Central Exams, High School Transition System, Science Teachers.

1. GİRİŞ

Türkiye'nin hızlı nüfus artışına paralel olarak fen liseleri, Anadolu liseleri, öğretmen liseleri gibi ortaöğretim kurumu sayılarında 1990'lı yıllardan itibaren önemli artış gerçekleşmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Bireyler eğitiminin kendilerine sağlayacağı faydadan en fazla düzeyde yararlanabilmek için ilköğretimden, ortaöğretime, oradan yükseköğrenime geçiş yapmayı arzularken, devletler ise bu ihtiyacı karşılamak kendi ve ihtiyaç duydukları bireylerin niteliğini artıracak eğitimi verecek okulların sayısını artırmaya çalışmaktadır. Okul sayısında meydana gelen bu artış önemli olmakla birlikte yeterli olmamıştır. Arzın talebi karşılayamadığı durumlarda hangi adayların eğitiminin bir üst aşamasına geçeceğinin belirlenmesi için geniş ölçekli testler ilk aklı gelen çözümlerden biri olmaktadır. Nitekim öğrenci sayısının fazla olmasıyla birlikte, bu öğrencilerin gidebileceği nitelikli okul sayısının bu öğrencilerin tamamını alacak nispette olmamasından kaynaklı, kaçınılmaz olarak birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de geniş katılımlarla uygulanan merkezi sınavlarla ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçilmektedir (Özkan, Güvendir ve Satıcı, 2016). Velilere getirdiği ekonomik sıkıntılar ve çok farklı açılardan eleştirilmesine rağmen, merkezi sınavların bir ihtiyaç olduğu şeklinde genel bir kabulden söz edilebilir (Dinç, Dere ve Koluman, 2014; Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Şahin, Uz Baş, Şahin Fırat ve Sucuoğlu, 2012; Yavuz, 2010).

Türkiye'nin ortaöğretime sınav ile öğrenci alma geçmişine bakıldığında; 1955 yılında Maarif Kolejleri tarafından ilk defa sınav ile öğrenci seçildiği görülmektedir. Maarif Koleji ismiyle kurulan bu okulların, 1975 yılında Anadolu lisesine dönüştürülmüş ve sınav ile öğrenci almaya devam etmiştir. Anadolu liselerinin yanı sıra, 1964'te kurulan fen liseleri, 1985 yılında kurulan Anadolu İmam Hatip liseleri, 2003'te kurulan Sosyal Bilimler liseleri ve 2009'da açılan Spor liselerinin sınavla öğrenci alımı yaptığı bilinmektedir. (URL-1, 2017).

Ortaöğretim kurumlarına giriş için uygulanan merkezi sınavlarda eğitim programları gibi geçmişten günümüze değişiklik göstermiştir (Özdemir ve Arslangiray, 2017). Bu kapsamda Türkiye'de sadece 2000 yılından sonra liselere geçiş sınavı, ortaöğretime geçiş sınavı, ortaöğretim kurumları seçme ve yerleştirme sınavı, temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) uygulanmıştır. Bu farklı uygulamaların sonunda hala öğrencileri bir üst eğitim kurumuna yerleştirme süreçlerinde problemler olduğu belirtilmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2018). TEOG sınavını hem ailelere ekonomik yük hem de öğrencilerde psikolojik problemler oluşturduğu gibi gerekçelerle 2017-2018 eğitim-öğretim yılının başında kaldırılması gerektiği ve yerine sınavsız ortaöğretime geçiş sistemi için çalışmalar yapıldığı ulusal basında yer almıştır (URL-2, 2017). Bu bağlamda, 2017-2018 eğitim öğretim yılı başında yapılan ve "Veli Tercihine Bağlı Serbest Kayıt Sistemi" adı verilen

bir sistemle ortaokul sonrası öğrencilerin adreslerine yakın durumda bulunan beş liseyi tercih edebilmesi üzerinde çalışılmıştır. Nitelikli olarak tanımlanan okullarda okumak isteyen öğrencilerin ise "isteğe bağlı olarak" merkezi sınava girmesi kararlaştırılmıştır (Yenen, Kartal ve Bulut, 2018). Bu çalışmalar sonucunda Türkiye'nin tüm şehirlerinde belirlenen nitelikli okullara öğrenci seçmek için "sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav" ya da kullanılan diğer bir ismi ile liselere geçiş sınavı (LGS) getirilmiş ve uygulanmaya başlamıştır.

Yeni getirilen bu sınav sisteminde merkezi sınav, sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek için sabah ve öğle oturumları olmak üzere iki oturumda gerçekleştirilmektedir. İlk defa 2018 yılında uygulan bu sınava ortaokuldan mezun olan öğrencilerin %81,46'sı katılmıştır. Sınavsız yerel yerleştirme imkânı bulunmasına rağmen öğrenciler sınava yoğun katılım göstermişlerdir. Sınavda öğrencilere sözel bölümden Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türkçe ve Yabancı Dil alt testlerinde toplam 50 soru sorulmakta ve bu sorular için 75 dakika süre verilmektedir. Sayısal bölümdeki Fen Bilimleri ve Matematik alt testlerinde toplam 40 soru bulunmakta ve öğrencilere bu soruları cevaplamaları için 2018 yılında 60 dakika süre verilmişken, 2019 yılında uygulan sınavda bu süre 80 dakikaya çıkarılmıştır. Sınavda sözel bölümün Türkçe alt testinden 20 soru, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil derslerinden 10'ar soru sorulmaktayken, sayısal bölümde Fen Bilimleri ve Matematik alt testlerinden 20'şer soru sorulmaktadır. Derslerin ağırlık katsayıları ise Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri testleri için dört (4), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil testleri için ise bir (1) olarak belirlenmiştir (MEB, 2019).

LGS'de daha önceki yıllarda uygulanan sınavlardan farklı bir yaklaşım benimsendiği de söylenebilir. Bu sınav sisteminde TEOG sınavlarında olduğu gibi binlerce tam puan alan öğrencinin olamayacağı ve öğrencilerin daha düşük puanlarla nitelikli okullara yerleşebileceği belirtilmektedir (URL-3, 2018). Türkiye'deki tüm ortaokul öğrencileri ve velilerini yakından ilgilendiren ve birçok yeniliği beraberinde getiren ve bu yeni sınav sistemi farklı açılardan incelenmelidir. Bu kapsamda eğitimin paydaşlarının bu sınava ilişkin görüş ve düşüncelerinin belirlenmesi hem sınavın olumlu ve olumsuz yönlerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak hem de fen eğitimi alanyazınına katkıda bulunacaktır. Bu kapsamda yeni sınav sisteminin getirdiği yeniliklerle birlikte sistemin olumsuz yanlarının da tespit edilmesi hem sistemin uzun vadede başarılı olmasına hem de sistemin uygulanması esnasında ortaya çıkan sorunların bertaraf edilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde önceki sınav sistemleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar bulursa da (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Batur, Başar ve Şaşmaz, 2016; Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010; İnceoğlu, 2015; Karaca, Bektaş ve Armağan, 2015; Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010; Şad ve Şahiner, 2016; Öztürk ve Aksoy, 2014) sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav hakkında eğitimin paydaşlarının düşüncelerini inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (Baş ve Kıvılcım, 2019; Buldur ve Acar, 2019; Güler, Arslan ve Çelik, 2019). Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav (LGS) hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'nin getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'ye ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'nin öğrencilere etkileri boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Fen bilimleri öğretmenlerinin soruların niteliği boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
5. Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'nin fen bilimleri ders programı ile ilişkisi boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
6. Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'nin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

7. Kadın ve erkek fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'ye yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?
8. Hizmet süresi değişkenine göre fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'ye yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Tasarımı

Araştırma nicel araştırma yönteminde kullanılan desenlerden bir tanesi olan tarama deseni kullanılarak yürütülmüştür. Tarama deseninde amaç kurumların, bireylerin veya grupların belirli özelliklerini tespit ederek, bilinmek istenen bir olgunun olduğu gibi ortaya çıkarılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav hakkındaki düşünceleri belirlenmek istendiği için bu desen kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın ulaşılabilir evreni Malatya ilindeki tüm fen bilimleri öğretmenleridir. Genelme ulaşılabilir evrene yapılmıştır. Çalışmanın örnekleme ise uygun örnekleme yöntemi kullanılarak ulaşılabilir evrenden seçilmiştir. Uygun örnekleme yönteminde araştırmacılar ihtiyaç duyulan büyüklükte bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir katılımcılardan başlamak suretiyle örneklemlerini oluştururlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014) Bu kapsamda Malatya ilinde görev yapan 121 fen bilimleri öğretmeninden veri toplanarak ulaşılabilir evrenin en az %10'una ulaşılmıştır. Örnekleme yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Katılımcılara Yönelik Demografik Bilgiler

Kişisel özellikler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	67	55.37
Erkek	54	44.63
Mesleki deneyim		
1-5 yıl	26	21.48
6-10 yıl	41	33.88
11-15 yıl	28	23.14
16 -20 yıl	14	11.58
21 yıl ve üzeri	12	9.92
Öğrenim Durumu		
Lisans	94	77.68
Yüksek Lisans	23	19.01
Doktora	4	3.31

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %55,37'si kadın, %44,63'ü erkek katılımcılardan oluşmaktadır. Ayrıca katılımcıların 94'ü lisans mezunu olmakla birlikte, katılımcıların 23'ü yüksek lisans ve 4'ü doktora eğitimlerini tamamlamıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri alanyazından alınan bir anket kullanılarak toplanmıştır. Ankette, belirlenen bir gruptaki bireylere yazılı olarak sorular sorulur ve grup hakkında sistemli bilgi toplamak için sosyal bilim araştırmalarında sıklıkla başvurulan bir veri toplama aracıdır (Scheuren, 2004). Çalışmada kullanılan anket, İnceoğlu (2015) tarafından Doç. Dr. Oktay AKBAŞ danışmanlığında gerçekleştirilen yüksek lisans tezi kapsamında matematik öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş beşli likert şeklinde bir ankettir. Anket kullanılmadan önce danışman ile mail yoluyla iletişime geçilmiş ve anketi kullanmak için izin alınmıştır. Anket kullanılırken anketteki “TEOG” kısaltması “LGS” olarak ve “matematik” kelimesi “fen bilimleri” olarak değiştirilmiştir. Ayrıca TEOG ve LGS arasındaki farklılıklardan kaynaklı olarak bazı değişiklikler yapılmıştır. Örneğin orijinal örnekte “TEOG sınavı öğrencilerin devamsızlığını azaltmıştır” şeklindeki madde değiştirilerek “LGS öğrencilerin devamsızlığını azaltmıştır” olarak kullanılmıştır. Ayrıca TEOG ve LGS arasındaki yapısal farklılıklardan dolayı da bazı maddelerde değişiklik yapılmıştır. Örnek olarak “Mazeret sınav imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmıştır.” şeklindeki madde LGS’de mazeret sınavı olmadığı için çıkarılmıştır. Yine bu kapsamda orijinal ankette “Yazılı sınavlardan biri olduğu için sınav kaygısını azaltmıştır” maddesi, LGS yazılı sınavlardan biri olmadığından dolayı “LGS sınav kaygısını azaltmıştır” olarak değiştirilirken, “Soruların sınav gününe kadar olan konuları kapsamı olumlu bir durumdur.” maddesi “Soruların sekizinci sınıf konuları kapsamı olumlu bir durumdur” olarak değiştirilmiştir. Son hali ile anketteki tüm maddelerin LGS ile uyumlu olduğunu uzman görüşüne dayalı olarak kabul edilmiştir.

Anket LGS’ye göre düzenlendikten sonra son hali ile iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde fen bilimleri öğretmenleri ile ilgili demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise anket maddeleri yer almaktadır. Anketteki toplam 67 madde altı boyutta toplanmıştır. Bu boyutlardan “MEB’e göre sistemin (LGS) getirdiği yenilikler” boyutunda 11 madde, “öğretmen tarafından algılanan yenilikler” boyutunda 12 madde, “öğrencilere etkileri” boyutunda altı madde, “sorularının niteliği” boyutunda 16 madde, “fen bilimleri ders programı ile ilişkisi (Program Etkisi)” boyutunda 11 madde ve öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmaya boyutunda ise 11 madde bulunmaktadır. Bu boyut ve boyutlarda yer alan maddeler fen eğitiminde doktora derecesi olan ve test geliştirme ile ilgili çalışmaları olan bir alan uzmanı tarafından incelenmiş ve yapı geçerliği bu şekilde sağlanmıştır. Ayrıca faktör analizi yapılmamıştır. Yapı geçerliğinin ardından kapsam geçerliğini sağlamak için ise orijinal ankette uzman görüşlerinin incelenmesine başvurulmasının yanı sıra mevcut çalışmada da fen eğitimi alanında doktora derecesine sahip bir uzmana ve yüksek lisans derecesine sahip bir fen bilimleri öğretmenine inceletilerek kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracının güvenilirliği için ise Cronbach Alfa değeri hem İnceoğlu (2015) tarafından hem de mevcut çalışmada hesaplanmıştır. İnceoğlu (2015) orijinal anketin güvenilirlik katsayısını 0.93 olarak hesaplanırken mevcut çalışmada ise 0.94 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen puanlara yönelik çıkarımsal istatistikleri yürütebilmek için frekans (f) yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılarak betimsel istatistik analizi yapılmıştır. Araştırmada puanların cinsiyete ve mesleki deneyime göre farklılaşp farklılaşmayacağı kontrol edileceği için puanların bu değişkenlere göre normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle cinsiyet değişkenine göre fen bilimleri öğretmenlerinin puanlarının normalliği kontrol edilmiştir. Elde edilen değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Kadın ve Erkek Katılımcıların Anket Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Cinsiyet	Ort.	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Mak.
Erkek	214	219	-1.311	.025	128	291
Kadın	211	218	-0.53	-.542	129	295

Tablo 2 incelendiğinde, çarpıklık ve basıklık değerlerinin genel olarak -1 ve +1 değerleri arasında ve ortalama ile medyan değerlerinin ise birbirine oldukça yakın değerler olduğu görülmektedir. Dolayısıyla LGS'ye yönelik görüş anketinden elde edilen puanların kadın ve erkek katılımcılar için normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Dolayısıyla kadın ve erkek öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımsız örneklem t testi kullanılmasına karar verilmiştir.

Ayrıca farklı hizmet süresine sahip fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'ye yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını test etmek için de ilk olarak betimsel istatistik analizi ile normallik kontrolü yapılmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Farklı Mesleki Deneyime Sahip Katılımcıların Puanlarına Ait Betimsel İstatistik Sonuçları

Mesleki deneyim	Ort.	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Maks.
1-5 yıl	208	209	.086	-.565	129	287
6-10 yıl	204	215	-1.207	.444	28	291
11-15 yıl	226	222	.213	-.473	166	295
16-20 yıl	212	212	-.144	-.724	154	273
21 yıl ve üzeri	217	227	-.598	-.691	153	267

Tablo 3 incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık değerlerinin genel olarak -1 ile +1 değerleri arasında olduğu görülmektedir. Buradan hareketle belirlenen farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin anketten elde ettiği puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Dolayısıyla; fen bilimleri öğretmenlerinin anketten aldıkları puanların hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yürütülmesine karar verilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. LGS'nin Getirdiği Yeniliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

“Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'nin getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” alt problemi kapsamında fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'nin getirdiği yeniliklere ilişkin görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiği Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin LGS'nin Getirdiği Yeniliklere İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MEB'e Göre LGS'nin Getirdiği Yenilikler	A.O	S.S
1. LGS öğrencilerin devamsızlığını azaltmıştır.	2.8	1.3
2. LGS okul dışı eğitim kurumlarına ihtiyacı azaltmıştır.	2.3	1.4
3. LGS sınav kaygısını azaltmıştır.	2.1	1.3
4. LGS öğrencilerin devamsızlığını azaltmıştır.	2.8	1.3
5. LGS okul dışı eğitim kurumlarına ihtiyacı azaltmıştır.	2.3	1.4
6. LGS sınav kaygısını azaltmıştır.	2.1	1.3
7. Öğrencilerin kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek mümkündür.	2.5	1.1
8. Sınavların okul gününde ve okulda yapılmaması öğrenci için olumlu olmuştur.	2.7	1.4
9. Soruların sekizinci sınıf konularını kapsamaması olumlu bir durumdur.	4.2	1.0
10. Yanlış cevapların doğru cevapları etkilemesi şans başarısını azaltmıştır.	3.9	1.3
11. Öğretmenin raporlu, izinli ya da görevli olması durumunda telafi programları etkili bir şekilde yapılabilmektedir.	3.3	1.3

Tablo 4'ün devamı

12. Sınav güvenliğinin sağlanması konusunda sorunlarla karşılaşmaktadır.	2.4	1.3
13. LGS, öğretmenlerin okullarına ilişkin aidiyet duygularını artırmıştır.	2.8	1.3
14. Farklı nedenlerle oluşmuş ders eksikliklerinin EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinde yer alan içerik ve videolarla giderilmesi mümkün olmaktadır.	3.1	1.3
Genel	2.9	

Tablo 4 incelendiğinde, LGS'nin getirdiği yenilikler boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevapların genel ortalaması 2,9 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda katılımcıların LGS'nin getirdiği yenilikler boyutunda yer alan maddelere genel olarak orta düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte katılımcıların; “Soruların sekizinci sınıf konularını kapsamaması olumlu bir durumdur.” maddesine katılımın en fazla (=4.2), “LGS sınav kaygısını azaltmıştır.” maddesine ise en az (=2,1) katıldıkları görülmektedir.

3.2. Öğretmen Tarafından Algılanan Yenilikler

Araştırma kapsamında “Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'ye ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” alt problemine cevap aranmıştır. LGS'ye ilişkin öğretmenler tarafından algılanan yenilikler boyutundaki katılımcı görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiği Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenler Tarafından Algılanan Yenilikler Boyutuna İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğretmenler tarafından algılanan yenilikler	A.O	S.S
1. Öğretmenin ders yükünü artırmıştır.	3.4	1.3
2. Velilerin öğretmene baskısını artırmıştır.	3.8	1.1
3. Öğrencilerin öğretmene not baskısını artırmıştır.	3.4	1.2
4. Okul idaresi sınav başarısı için destek vermektedir.	3.8	1.2
5. Yardımcı kaynaklara olan ihtiyaç azalmıştır.	1.8	1.2
6. Öğretmenler arası rekabeti artırmıştır.	3.2	1.2
7. Öğretmenlerin birbiriyle işbirliğini artırmıştır.	3.4	1.1
8. Öğretmenlerin ders anlatma arzusunu artırmıştır.	3.1	1.2
9. Öğretmenlerde kendini yenileme ve geliştirme ihtiyacı hissettirmiştir.	3.7	1.1
10. Öğretmenlerde konuları yetiştirememe stresi doğurmuştur.	3.6	1.2
11. Öğretmenlerin daha planlı ve programlı ders işlemesini sağlamıştır.	3.3	1.1
12. Eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmıştır.	3.3	1.1
Genel	3.3	

Tablo 5 incelendiğinde, LGS'ye ilişkin öğretmenler tarafından algılanan yenilikler boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevapların genel ortalaması 3,3 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin bu boyutta yer alan maddelere genel olarak orta düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin; “Öğretmenlerde konuları yetiştirememe stresi doğurmuştur.” maddesine en fazla (=3,60), “Yardımcı kaynaklara olan ihtiyaç azalmıştır.” maddesine ise en az (=1,83) katıldıkları görülmektedir.

3.3. LGS'nin Öğrencilere Etkileri

Araştırma kapsamında “Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'nin öğrencilere etkileri boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu kapsamda LGS'nin öğrencilere etkileri alt boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiği Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: LGS'nin Öğrencilere Etkilerine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

LGS'nin Öğrencilere Etkileri	A.O	S.S
1. Öğrencilerin derse katılımını artırmıştır.	3.1	1.2
2. Öğrencilerde öğrenme isteği doğurmuştur.	3.1	1.1
3. Öğrencilerin birbiriyle rekabetini artırmıştır.	3.4	1.2
4. Öğrenciler üzerinde baskı-stres oluşturmuştur.	4.1	1.2
5. Öğrencilerin daha planlı programlı çalışmasını sağlamıştır.	3.2	1.2
6. Sınavın aynı günde iki oturumda yapılması öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu düşürmüştür.	3.3	1.4
Genel	3.4	

Tablo 6 incelendiğinde, LGS'nin öğrencilere etkileri boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3.4 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin bu boyutta yer alan maddelere genel olarak orta düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin; “Öğrenciler üzerinde baskı-stres oluşturmuştur.” maddesine en çok ($=4,07$), “Öğrencilerin derse katılımını artırmıştır.” maddesine ise en az ($=3,05$) katıldıkları görülmektedir.

3.4. LGS'de Yer Alan Soruların Niteliği

Araştırma kapsamında “*Fen bilimleri öğretmenlerinin soruların niteliği boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?*” alt problemine cevap aranmıştır. Bu kapsamda LGS'de yer alan soruların niteliği alt boyutuna ilişkin katılımcı görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiği Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: LGS'de Yer Alan Soruların Niteliğine İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Soruların Niteliği	A.O	S.S
1. Sorular açık ve anlaşılardır.	3.3	1.2
2. Sorular başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmektedir.	3.7	1.3
3. Sorular işlem becerilerini ölçmeye yöneliktir.	3.1	1.2
4. Soruların ayırt ediciliği yüksektir.	3.8	1.1
5. Şans başarısını düşürmek için düzeltme formülünün kullanılması ayırt ediciliği artırmıştır.	3.9	1.1
6. Görsellerin olması soruların anlaşılmasını kolaylaştırmıştır.	4.0	1.1
7. Üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir.	4.1	1.0
8. Öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmeleri belirleyicidir.	3.6	1.1
9. Öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun olan üst eğitim kurumlarına yerleştirilmesinde etkilidir.	3.4	1.3
10. Öğrencilerin okuldaki fen başarılarıyla uyumlu sonuçlar verir.	3.2	1.3
11. Sorular ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir.	2.4	1.3
12. Verilen sürede çözülebilecek niteliktedir.	2.6	1.4
13. Sorular günlük hayatta fen biliminin kullanılmasına katkı sağlar niteliktedir.	3.5	1.2
14. Sınav soruları her bilgi düzeyinden öğrencilere hitap edecek şekilde hazırlanmıştır.	2.8	1.3
15. Yazılı sorularına benzer sorular sorulmuştur.	2.5	1.3
16. Öğrencilerin çok yönlü (performans, rubrik vb.) değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.	2.9	1.3
Genel	3.3	

Tablo 7 incelendiğinde LGS’de yer alan soruların niteliği boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3.30 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin bu boyutta yer alan maddelere genel olarak orta düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin; “Üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir.” maddesine en çok (=4,13), “Sorular ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir.” maddesine ise en az (=2,44) katıldıkları tespit edilmiştir.

3.5. LGS’nin Fen Bilimleri Ders Programı ile İlişkisi

Araştırma kapsamında “Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS’nin fen bilimleri ders programı ile ilişkisi boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu kapsamda LGS’nin fen bilimleri ders programı ile ilişkisi alt boyutuna yönelik katılımcı görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiği Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: LGS’nin Fen Bilimleri Ders Programı İle İlişisine Yönelik Katılımcı Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Fen Bilimleri Ders Programı ile İlişkisi	A.O	S.S
1. Fen bilimleri ders programını yansıtmaktadır.	3.6	1.3
2. Fen bilimleri ders programıyla uyumludur.	3.7	1.2
3. Sorular kazanımlara dengeli olarak dağıtılmıştır.	3.6	1.1
4. Sınavda başarı için ders kitabı yeterlidir.	2.1	1.3
5. Fen bilimleri ders programını yansıtmaktadır.	3.6	1.3
6. Fen bilimleri ders programıyla uyumludur.	3.7	1.2
7. Sorular kazanımlara dengeli olarak dağıtılmıştır.	3.6	1.1
8. Sınavda başarı için ders kitabı yeterlidir.	2.1	1.3
9. Sorular programın kazanımları ve alanlarıyla tutarlıdır.	3.5	1.2
10. Sorular diğer derslerle de ilişkilendirilmiştir.	3.5	1.0
11. LGS soruları etkin vatandaş yetiştirme işlevini yerine getirir.	2.9	1.3
12. Fen bilimleri ders programını yansıtmaktadır.	3.6	1.3
13. Fen bilimleri ders programıyla uyumludur.	3.7	1.2
14. Sorular kazanımlara dengeli olarak dağıtılmıştır.	3.6	1.1
15. Sınavda başarı için ders kitabı yeterlidir.	2.1	1.3
16. Sorular programın kazanımları ve alanlarıyla tutarlıdır.	3.5	1.2
17. Sorular diğer derslerle de ilişkilendirilmiştir.	3.5	1.0
18. LGS soruları etkin vatandaş yetiştirme işlevini yerine getirir.	2.9	1.3
19. Konuların sınavdan önce işlenmesi için süre yeterlidir.	3.3	1.4
20. Ders programında bulunmayan konulardan da soru çıkmaktadır.	2.2	1.2
21. Fen bilimleri öğretim programının tüm ülkede eş zamanlı uygulanmasını sağlamıştır.	3.6	1.3
22. Sınıfta kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri sorulara doğru cevap vermek için yeterlidir.	3.0	1.3
Genel	3.16	

Tablo 8 incelendiğinde LGS’nin fen bilimleri ders programı ile ilişkisi boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3.16 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin bu boyutta yer alan maddelere genel olarak orta düzeyde katıldıkları söylenebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin; “Fen bilimleri ders programıyla uyumludur.” maddesine en çok (=3,65), “Sınavda başarı için ders kitabı yeterlidir.” maddesine ise en az (=2,06) katıldıkları tespit edilmiştir.

3.6. LGS'nin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtması

Araştırma kapsamında “Fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'nin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması boyutundaki görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?” alt probleminde cevap aranmıştır. Bu kapsamda LGS'nin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması alt boyutuna yönelik katılımcı görüşlerinin nasıl bir dağılım gösterdiği Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: LGS'nin Öğrencilerin Bilişsel Ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtma	A.O	S.S
1. Öğrencileri fen bilimlerini öğrenmeye güdülemektedir.	3.1	1.2
2. Öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin olumlu tutum kazanmalarına yardım etmektedir.	3.0	1.2
3. Öğrencilere fen bilimlerine ilişkin değerleri kazandırmakta başarılıdır.	3.1	1.2
4. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.	2.9	1.2
5. Öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir.	3.1	1.2
6. Öğrencilerin fen yeteneklerini yansıtma görevini sağlayacak niteliktedir.	3.1	1.2
7. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.	2.8	1.2
8. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük yaşam durumlarına uygulayabilmesini sağlayıcı niteliktedir.	3.1	1.1
9. Öğrencilerin bilimsel düşüncelerine katkıda bulunacak niteliktedir.	3.5	1.1
10. Öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun düzeyde hazırlanmıştır.	3.2	1.2
11. Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmiştir.	3.1	1.3
Genel	3.1	

Tablo 9 incelendiğinde LGS'nin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması boyutunda yer alan maddelere öğretmenlerin verdikleri cevapların ortalaması 3.1 olarak hesaplanmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin bu boyutta yer alan maddelere genel olarak orta düzeyde katıldıkları söylenebilir.

3.7. LGS Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Araştırma kapsamında “Kadın ve erkek fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'ye yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda katılımcı görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için bağımsız gruplar t testi yürütülmüştür. Yapılan analizler sonucu kadın ve erkek katılımcıların her bir boyuttan ve toplam anketten aldıkları puanlara yönelik t testi sonuçları ise Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Kadın ve Erkek Katılımcıların Anketteki Her Bir Boyuttan Aldıkları Toplam Puanlara İlişkin t ve p Değerleri

Boyutlar	t	p
LGS'nin Getirdiği Yenilikler	1.233	.220
Öğretmen Tarafından Algılanan Yenilikler	-3.786	.000
Öğrencilere Etkileri	-1.849	.067
Soruların Niteliği	2.293	.024
Fen Bilimleri Ders Program İle İlişkisi	2.378	.019
Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtması	1.132	.260
Toplam	.482	.630

Yürütülen Levene Testi sonuçlarına göre grupların varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir. ($p > .05$). Dolayısıyla anlamlılık değeri için üstteki değer dikkate alınmıştır. Tablo 10 incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin LGS'ye yönelik görüşlerinden elde edilen toplam puanlar arasında (Kadın katılımcı =214,67, Erkek katılımcı =211,07) istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde farklılık bulunmamıştır ($p > .05$, $t = .482$). Ancak kadın ve erkek katılımcıların puanları arasında; öğretmen tarafından algılanan yenilikler boyutunda kadınlar lehine ($p < .05$, $t = -3,786$), soruların niteliği ($p < .05$, $t = 2,293$) ve fen bilimleri ders program ile ilişkisi ($p < .05$, $t = 2,378$) boyutlarında ise erkek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

3.8. LGS Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre İlişkisi

“Hizmet süresi değişkenine göre fen bilimleri öğretmenlerinin LGS'ye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunu cevaplamak için parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yürütülmüştür. Bu kapsamda grup istatistikleri ANOVA sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: ANOVA İstatistiğine Ait Sonuçlar

Varyans Kaynağı	Kareler toplamı	df	Kareler ort.	F	P
Gruplar arası	9004.189	4	2251.047	1.400	0.238
Gruplar içi	186570.588	116	1608.367		
Toplam	195574.777	120			

Tablo 11 incelendiğinde, anlamlılık değerinin 0.238 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla farklı mesleki deneyime sahip öğretmenler arasında anketten elde edilen puanlar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p < .05$).

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç tartışma kısmında öncelikle ankette yer alan boyutlardaki maddelere ilişkin öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenmiş ve ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır. Daha sonra araştırmanın öğretmenlerin anketten aldıkları puanların cinsiyet ve hizmet süresi değişkenlerine göre değişimine ilişkin bulgular tartışılmıştır. Sonuç tartışmanın anlaşılabilirliğini artırmak için her bölüm kendine ait alt başlıklar altında tartışılmıştır.

4.1. MEB'e Göre LGS'nin Getirdiği Yenilikler

Çalışma kapsamında öncelikle LGS ile ilgili farklı boyutlarda öğretmen görüşleri incelenmiştir. İlk olarak MEB'e göre LGS'nin getirdiği yeniliklere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin en fazla katıldıkları madde soruların sekizinci sınıf konularını kapsamaması olumlu bir durumdur maddesi olmuştur. Taşkın ve Aksoy (2018) LGS'den önce uygulanan TEOG sisteminde sınavdan alınan puanın birinci veya ikinci yazılı sınav geçmesinin ve sınavın sadece sınav tarihine kadar olan konuları kapsamamasının öğretmenler tarafından olumlu görüldüğünü rapor etmişlerdir. Mevcut çalışmada da öğretmenler LGS'nin tüm sekizinci sınıf konularını kapsamamasına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç öğretmenler açısından sınavın sınava kadar olan konuları veya sekizinci sınıf konularının tamamını kapsamamasının bir sorun olmadığı anlamına gelebilir. Öğretmenler her iki durum içinde olumlu görüş bildirmişlerdir. MEB'e göre LGS'nin getirdiği yenilikler boyutundaki maddeler içerisinde öğretmenlerin en az katıldığı madde ise LGS sınav kaygısını azaltmıştır şeklindeki maddedir. Yüksek sınav kaygısının düşük akademik başarı ile sonuçlandığı düşünüldüğünde (Sub ve Prabha, 2003) LGS'nin bu yönüyle öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olabileceği söylenebilir. LGS'den önce uygulanan TEOG sınavında öğrencilerin kendi okullarında ve kendi arkadaşları ile sınava giriyor oluşlarının sınav kaygılarının azalmasına neden olduğu daha önce yapılan çalışmalarda (Aksoy ve Taşkın, 2018; Özkan, Güvendir ve Satici, 2016) belirtilmişken, LGS'nin sınav kaygısını artırması olumsuz bir yönü olarak dikkat çekmektedir. LGS ile ilgili yapılan sınırlı çalışmalardan birinde de öğrencilerin LGS'yi korku ve kaygı ifade eden kavramlarla ilişkilendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Baş ve Kıvılcım,

2019). Bu boyut altındaki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinden dikkat çeken bir başkası LGS'nin okul dışı eğitim kurumlarına ihtiyacı azaltmadığıdır. Bu sonuç sadece LGS için değil daha önce uygulanan sınavlar içinde geçerlidir (Batur, Başar ve Şaşmaz, 2016; İnceoğlu, 2015). Bu noktada öğrencileri sıralamaya ve seçmeye yönelik yapılan sınavların genel sorununun okul dışı eğitim kurumlarına ihtiyacı artırmasıdır denilebilir. Hangi sınav sistemi olursa olsun, öğrenciler ve aileleri sıralamada daha üst sıralara çıkabilmek için okulda verilen eğitimle yetinmeyecek ve okul dışı kurumlardan destek alacaktır. Dolayısıyla bu sorunu çözebilmek için hiç kuşkusuz sınav sistemini değiştirmekten daha radikal adımların atılması gerekir.

4.2. Öğretmenler Tarafından Algılanan Yenilikler

Çalışmada öğretmen görüşlerinin incelendiği ikinci boyut öğretmenler tarafından algılanan yenilikler boyutudur. Öğretmenlerin bu boyutta yer alan maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde en fazla katıldıkları görüş öğretmenlerde konuları yetiştirememe stresi oluştuğuna ilişkindir. Buna paralel olarak yine öğretmenler LGS'nin ders yüklerini artırdığı şeklindeki maddeye yüksek oranda katıldıklarını ifade etmişlerdir. LGS sınavı ile ilgili öğretmen görüşlerini inceleyen bir başka çalışmada (Güler, Arslan ve Çelik, 2019) da benzer olarak öğretmenlerin öğrencilerde üst düzey akıl yürütme, analitik düşünme ve mantıksal çıkarımda bulunma gibi becerileri geliştirecek sorulara ihtiyaç duydukları, bu soruları sınıflarına taşıyabilmek için farklı kaynaklara başvurma ihtiyacı hissettikleri ifade edilmiştir. Bu ihtiyacı karşılamak için doğal olarak daha fazla emek ve işgücü harcamaları LGS ile öğretmenlerin ders yüklerinin artmasının ve konuları yetiştirememe kaygısını yaşamalarının rasyonel bir gerekçesidir. Bunların yanı sıra öğretmenler tarafından algılanan yenilikler boyutunda fen bilimleri öğretmenleri LGS ile birlikte kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacı hissetme, öğretmenler arasında işbirliğini artırma, daha planlı ve programlı ders işleme ve eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünün daha etkin hale gelmesi yönündeki anket maddelerine önemli oranda katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu şekildeki eğitim öğretimde istenilen başarıya ulaşmada önemli etki yapabilecek konularda öğretmenlerin olumlu görüşler bildirmelerine yol açması LGS'nin olumlu bir yönü olarak değerlendirilebilir. Nitekim, öğretmenlerin karşılaştıkları yeniliklere uyum sağlama noktasında meslektaşlarının desteğini alabilmeleri için onlarla iletişim kurabilme ve işbirliği yapmaları önemlidir (Tschannen-Moran, 2001). Bu işbirliği sayesinde öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olurlar (Putnam ve Borko, 1997). Bu olumlu görüşler önemli olmakla birlikte öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacı hissetmeleri, meslektaşları ile işbirliği yapmaları, daha planlı ve programlı ders işlemeleri gibi arzulanan ve desteklenen davranışların ardında yatan temel motivasyonun ne olduğunun bilinmesi de önemlidir. Öğretmenlerin bu davranışları öğrencileri kalıcı ve anlamlı bir öğrenme ile hayatın içinde karşılaştıkları basit sosyal sorunlarını çözen, toplum içinde hayatlarını kolaylaştıracak becerilere sahip olacak şekilde değil de sınavda yüksek puan almalarını sağlayacak şekilde yetiştirmeleri için ise; bu olumlu davranışlar çokta anlamlı olmayacaktır. Nitekim, merkezi sınavların etkisi ile öğretmenler sınıf içi uygulamalarını her şey bu sınavlarda başarılı olmaya odaklıdır anlayışıyla gerçekleştirebilmektedirler (Büyüköztürk, 2016).

4.3. LGS'nin Öğrencilere Etkileri

Çalışmada bir diğer boyut olarak LGS'nin öğrencilere etkileri ele alınmıştır. Bu boyut altında öğretmenlerin en fazla katıldıkları görüş LGS'nin öğrenciler üzerinde baskı-stres oluşturduğu şeklindeki madde iken en az katıldıkları madde ise LGS'nin öğrencilerin derse katılımını artırdığı yönündeki maddedir. Bu bulguya göre LGS öğrenciler üzerinde bir baskı ve stres unsuru iken öğrencilerin derse katılımlarına da olumlu bir etkisi olmamıştır. Merkezi sınavlar hangi formda uygulanırsa uygulansın öğrenciler üzerinde her zaman bir kaygı ve stres unsuru olagelmıştır (Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Şad ve Şahiner, 2016). Alanyazında LGS'den önce uygulanmakta olan TEOG sınav sisteminde öğrencilerin kaygılarının azaldığı yönünde bulgular olsa da (Zorlu ve Zorlu, 2015), mevcut çalışmanın sonuçlarına göre LGS bu kaygıyı tekrar artırmıştır. Bu boyut altında ayrıca katılımcılar, LGS'nin öğrencilerin daha planlı programlı çalışmasına katkı sağladığını ifadesine önemli oranda katılmalarına rağmen, LGS'nin aynı günde iki oturumda yapılmasının öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu düşürdüğünü belirtmişlerdir. LGS'den önce uygulanan TEOG sınavlarının iki dönemde ve iki güne dağılmış olmasının öğrencilerinin motivasyonunu artıracığı belirtilmiştir (Akman, 2017). Ancak LGS'nin aynı günde iki oturum olarak yapılması

motivasyonu düşürücü bir etki yapmıştır. Bu sonuçtan hareketle merkezi sınavların yıl içerisinde ve farklı günlere dağıtılmasının öğrencilerin motivasyonlarını dolayısıyla da başarılarını artıracığı söylenebilir.

4.4. LGS Sorularının Niteliği

LGS'nin daha önce uygulanan TEOG sınavından farklardan birisi soruların niteliğidir. TEOG sınavında sorulan soruların daha çok bilgi ve kavrama düzeylerinde olduğu belirtilirken (Özden vd, 2014), LGS'de daha üst düzey düşünme becerilere sahip olmayı gerektiren sorular sorulduğu anlaşılmaktadır. MEB'de hazırladığı Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesinde sınav sorularının öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte hazırlandığını beyan etmektedir (MEB, 2018a) Ancak sınavda üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorular sorulurken, ders kitaplarının öğrencileri bu soruları cevaplayacak şekilde hazırlamakta yetersiz kaldığı yine çalışma sonucunda anlaşılmaktadır. Alanyazında da geçmişteki ve günümüzde kullanılan fen bilimleri öğretim programları kapsamında hazırlanan ders kitaplarında yer alan soruların bilgi ve kavrama düzeyinde yoğunlaştığı, üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik soru sayısının ise çok sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Akçay, Akçay ve Kahramanoğlu, 2017). Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik bir merkezi sınavın uygulandığı bir eğitim sisteminde, öğrencileri bu sınava hazırlayacak başta ders kitabı olmak üzere öğretim materyalleri de öğrencilere temin edilmelidir. Millî eğitim bakanlığı tarafından dağıtılan ders kitaplarının bu ihtiyacı karşılamakta yetersiz kaldığı durumda, dağıtılan bu kitaplar kullanılsız hale gelerek devlet bütçesinin verimsiz kullanılmasına yol açmış olmanın yanı sıra, aileler bu ihtiyacı karşılayacak yardımcı kaynaklara başvurmak zorunda kalacağı için ilave mali külfet getirecektir. Dolayısıyla ders kitaplarının nitelikli olarak hazırlanması hem öğrencilerin nitelikli yetişmesi hem de ülke kaynaklarının verimli kullanılması açısından hayati derecede önemlidir. Soruların niteliği boyutunda ayrıca soruların açık, anlaşılır, ayırt edici ve çok yönlü değerlendirmeye imkân sağlayacak nitelikte olduğuna yönelik bulgular olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğretmenlerin önemli bir kısmı verilen sürenin soruları cevaplamak için yeterli olmadığını belirtmişlerdir. MEB tarafından 2018 merkezi sınavı sonuçlarına ilişkin hazırlanan raporda da (MEB, 2018b) LGS'de fen bilimleri alt testinin ortalama güçlüğü .44, ortalama ayırt ediciliği ise .46 olarak rapor edilmiştir. Bu değerlere göre sınavdaki fen bilimleri sorularının orta güçlükte ve öğrencileri ayırt edebilecek nitelikte olduğu söylenebilir (Urbina, 2014). Ayrıca verilen sürenin yeterli olmadığına ilişkin bulguda 2018 yılında hazırlanan raporda ele alınmıştır. Rapora göre Fen Bilimleri ve Matematik alt testindeki soruların boş bırakılma oranlarının görece daha yüksektir. Öğrencilerin bu alt testlerdeki soruları cevaplarırken daha fazla zaman baskısı hissetmelerinin bu testlerdeki soruların güçlük ve ayırt edicilik değerlerini olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünden 2019 LGS sınavının süresinde değişikliğe gidilerek 60 dakika olan sayısal bölümü cevaplama süresi 80 dakikaya çıkarılmıştır. Bu değişiklik sonucunda öğrencilerin matematik ve fen bilimleri derslerindeki soruları boş bırakma oranları da düşmüştür (MEB, 2019).

4.5. LGS'nin Fen Bilimleri Ders Program İle İlişkisi

LGS sorularının fen bilimleri ders programı ile ilişkisi boyutunda yer alan maddelere bakıldığında, öğrencilerin en çok katıldıkları madde LGS'nin fen bilimleri programı ile uyumlu olduğu şeklindeki madde iken, öğretmenlerin en az katıldıkları madde ise sınavda başarı için ders kitabı yeterlidir maddesidir. Yine bu kapsamda öğretmenlerin önemli kısmı LGS sorularının programın kazanımları ile ilgili tutarlı olduğu, sınavda yer alan soruların diğer derslerle ilişkisinin yeterli düzeyde olduğu, soruların kazanımlara dengeli dağıldığı ve programda bulunmayan konulardan soru çıkmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu maddelere genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin görüşlerine göre sınavın kapsam geçerliğinin yeterli olduğu, öğrencilere müfredat dışı soru sorulmadığı anlaşılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı sınav uygulama yönergesinde de (MEB, 2018a) LGS'de her dersin öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak soruların hazırlandığı belirtilmiştir. Soruların programda yer alan kazanımlar esas alınarak hazırlanması ve her kazanımın sınavda ölçülmeye çalışılması sınavın geçerliği için önemlidir. Dolayısıyla bu bağlamda LGS sınav geçerliğini sağlama açısından başarılıdır denilebilir.

Ancak bir önceki boyutta olduğu gibi bu boyutta yer alan bir maddeden de yine ders kitaplarının yeterli olmadığı anlaşılmaktadır.

4.6. LGS'nin Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtması

Çalışmada incelenen son boyut ise LGS'nin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasına ilişkindir. Bu boyut kapsamında öğretmenlerin en çok katıldıkları madde LGS'nin öğrencilerin bilimsel düşüncelerine katkıda bulunacak nitelikte olduğuna ilişkin madde iken en az katıldıkları madde ise öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlandığı maddesidir. Yine bu kapsamda öğretmenlerin önemli kısmı LGS'nin öğrencileri fen bilimlerini öğrenmeye güdülediğini, öğrencilerin fen bilimlerine ilişkin olumlu tutum kazanmalarına yardım ettiğini ve öğrencilere fen bilimlerine ilişkin değerleri kazandırmakta başarılı olduğunu ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve fen yeteneklerini yansıtmasını sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin akademik başarılarının derse karşı güdülenmeleri (Kelecioğlu, 1992) ve olumlu tutum geliştirmeleri (Osborne, Simon ve Collins, 2003) sonucu artıracığı düşünüldüğünde, LGS bu konuda başarılı olmuştur denilebilir. Ancak sadece merkezi sınavda sorulan sorularla gelen güdülenme ve olumlu tutum istenilen başarıyı yakalamada yeterli olmayacaktır. Sınav sorularının yaptığı bu etki, sınıfta uygulanan eğitim öğretim faaliyetleri, kullanılan öğretim materyalleri gibi diğer faktörlerle pekiştirilmez ise istenilen başarı mümkün ya da kalıcı olmayacaktır. Dolayısıyla öğretmenlerin sınıf içerisindeki öğretim faaliyetlerini de uygulanan sınavın doğasına uygun olarak öğrencilerin tutum, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerini geliştirecek şekilde ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarına göre gerçekleştirmeleri çok önemlidir. Aksi halde öğrencilerde beklenen üst düzey düşünme becerileri geliştirmek yerine sadece sınav başarısı odaklı ezberci yaklaşım devam edecektir.

4.7. Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu kadın ve erkek öğretmenlerin LGS'ye ilişkin görüşlerine yönelik anket puanları arasında anlamlı fark olmadığıdır. Alanyazında, merkezi sınavlara ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre değişmediğine (Buldur ve Acar, 2019; Osborn, 2015; Öztürk ve Aksoy, 2014) ve değiştiğine (Batur, Başar ve Şaşmaz, 2016; Taşkın ve Aksoy, 2017) yönelik farklı sonuçlar rapor edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre puanlar arasında fark olduğunu rapor eden iki çalışmada da erkek öğretmenler lehine bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Mevcut çalışmada toplam anket puanları arasında cinsiyete göre bir farklılaşma olmamasına rağmen anketin bazı alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin puanları farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler LGS'nin farklı yenilikler getirdiği görüşüne erkek öğretmenlerden daha fazla katılmaktadırlar. Bunun yanında erkek öğretmenler ise LGS'deki soruların niteliği ve LGS'nin fen bilimleri programı ile uyumu konularında kadın öğretmenlerden daha olumlu düşünmektedirler.

4.8. Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılık

Araştırma sonucunda öğretmenler hizmet sürelerine göre beş farklı gruba ayrılmışlardır. LGS hakkındaki görüş anketi toplam puanları hizmet süresine değişip değişmediği kontrol edildiğinde, bu beş grubun puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yine alanyazında öğretmenlerin merkezi sınava ilişkin görüşlerinin hizmet süresine göre değişmediğine ilişkin çalışmalar olduğu gibi (Batur, Başar ve Şaşmaz, 2016; Buldur ve Acar, 2019), hizmet süresine göre görüşlerin değiştiği de rapor edilmiştir (İnceoğlu, 2015). Hizmet süresine göre öğretmen görüşlerinin değişmemesinin gerekçesi olarak öğretmenlerin benzer öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmuş olmaları ve benzer şartlarda görev yapıyor olmaları gösterilmiştir (Buldur ve Acar, 2016). Hizmet süresine göre öğretmen görüşleri arasında fark olduğunu belirten İnceoğlu (2015) ise, 6-11 yıl arasında deneyime sahip olan öğretmenlerin merkezi sınava ilişkin daha olumsuz tutum geliştirdiğini rapor etmiştir. Dolayısıyla bu konuda kesin bir yargıya varmanın zor olduğu söylenebilir.

4.9. Öneriler

Bu genel tartışmalardan sonra çalışma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir. Sınav süresinin ayarlanması konusunda olduğu gibi sınavın aksayan yönleri tespit edilerek düzeltilmesi, sınavı tamamen değiştirmekten daha doğru bir tercih olacaktır. Sınavda üst düzey düşünme becerileri gerektiren sorular sorulurken, öğrencileri bu sorulara hazırlayacak öğretim

materyalleri ve uygun öğretim teknikleri sınıfa taşınmalıdır. Öğretmenler derslerini yapılandırmacı yaklaşıma göre planlamalı, derslerinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, eleştirel ve analitik düşünme becerileri gibi becerilerini geliştirecek etkinliklere yer vermelidirler. LGS'den önce uygulanan TEOG sınavında sınavın farklı günlerde ve farklı oturumlarda yapılmasının öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerini düşürdüğü görülmektedir. Benzer şekilde LGS'de farklı günlerde ve her dersin sınavından sonra aralar verilerek gerçekleştirilebilir. Ayrıca hem öğretmenlere hem de öğrencilere sınav kaygısını optimum bir seviyede tutmaya yönelik olarak rehberlik desteği sağlamak amacıyla seminerler düzenlenmesi önerilebilir.

Çalışmada elde edilen bir başka sonuç okullarda okutulan ders kitaplarının öğrencileri LGS'ye hazırlama noktasında yetersiz olduğudur. Bilindiği gibi Türkiye'de zorunlu eğitim kapsamında ders kitapları devlet tarafından ücretsiz olarak verilmektedir. Ancak bu ders kitapları çoğu zaman yeterli olmamakta ve birçok öğrenci velisi çocuğunun akademik başarısını artırmaya yönelik yardımcı kaynaklara başvurmaktadır. Bu noktada okullarda ücretsiz dağıtılan ders kitaplarının niteliği üzerinde tekrar düşünülmesi önerilir. Devlet bütçesinden yapılan bu önemli harcamanın gerekliliği de ayrıca değerlendirilerek, gerekirse yeni bir düzenleme yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akçay, B., Akçay, H., ve Kahramanoğlu, E. (2017) Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 521-549.

Akman, O. (2017). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavlarına İlişkin 9. Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Bakırcı, H., ve Kırıcı, M. G. (2018). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına Ve Bu Sınavın Kaldırılmasına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.

Baş, G., ve Kıvılcım, Z. S. Türkiye'de Öğrencilerin Merkezi Sistem Sınavları İle İlgili Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667.

Batur, Z., Başar, M., ve Şaşmaz, E. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavının (TEOGS) Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 37-53.

Buldur, S., and Acar, M. (2019). Middle School Teachers' Views About High-Stakes Tests. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 319-330.

Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar Üzerine Düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.

Dinç, E., Dere, İ., ve Koluman, S.(2014). Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.

Güler, M., Arslan, Z., ve Çelik, D. (2019). 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363

Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., ve Çimen, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum İl Örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.

Gür, B. S., Çelik, Z., ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi Eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26.

Fraenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (6. Edition) New York: McGraw-Hill.

İnceoğlu, S. (2015). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavının Matematik Öğretmenleri ve Sekizinci Sınıf Öğrencileri Tarafından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Karaca, M., Bektaş, O., ve Armağan, F. Ö. (2015). 8. Sınıf Öğrencilerinin Merkezi Sınavlarda Sorulmayan Fen Bilimleri Konularına Yönelik Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 63-86.

- Karadeniz, O., Er, H., ve Tangülü, Z. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin SBS'ye Yönelik Metaforik Algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64-81.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- MEB, (2018a). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden 20.07.2019 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2018b). 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, No: 3. Ankara: MEB.
- MEB, (2019). 2019 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*, No: 7. Ankara: MEB.
- MEB, (2019). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/2009.pdf> adresinden 12.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Ocak, G., Akgül, A., ve Yıldız, S. S. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine (OGES) Yönelik Görüşleri (Afyonkarahisar Örneği). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 11(1).
- Osborn, R. L. (2015). *Teacher and Administrator Perceptions of High Stakes Testing*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of West Georgia.
- Osborne, J., Simon, S. and Collins, S. (2003). Attitudes Towards Science: A Review of the Literature and Its Implications, *International Journal of Science Education*, 25(9) 1049- 1079
- Özdemir, Ç. ve Arslangiray, A, S (2017). *Eğitim Bilimine Giriş.4. Baskı*. Pegem Akademi, Ankara.
- Özden, M., Akgün, A., Çinici, A., Sezer, B., Yıldız, S., ve Taş, M. M. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınav Fen Bilimleri Sorularının Webb'in Bilgi Derinliği Seviyelerine Göre Analizi. *Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4(2), 91-108.
- Özkan, Y. Ö., Güvendir, M. A., ve Satıcı, D. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavının Uygulama Koşullarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1160-1180.
- Öztürk, F. Z., ve Aksoy, H. (2014). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Modelinin 8. Sınıf Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-454.
- Putnam, R., and Borko, H. (1997). Teacher Learning: Implications of New Views of Cognition. In B.J. Biddle, T.L. Good, and I.F. Goodson (Eds.), *The International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 1223-1296). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Sub, A., and Prabha, C. (2003). Academic Performance In Relation to Perfectionism, Test Procrastination And Test Anxiety of High School Children. *Psychological Studies*, 48(3), 77-81
- Şad, S. N., ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Veli Görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N., ve Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim Okulu Öğrenci İle Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Sistemine İlişkin Görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878.
- Taşkın, G., ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin TEOG Sistemi Görüşleri Işığında Ortaöğretime Geçiş Sisteminden Beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and The Need For Trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.
- Urbina, S. (2014). *Essentials of Psychological Testing* (2nd Edition). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons
- URL-1. (2017). LGS, OKS, SBS Derken TEOG'da Bitiyor, Son 13 Yılda Beşinci Sistem Geliyor. <http://www.hurriyet.com.tr/lgs-oks-sbs-derken-teog-da-bitiyor-son-13-yilda-besinci-sistem-geliyor-40581137> adresinden 12.07.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- URL-2. (2017). TEOG Kaldırılıyor, Eğitimciler Yorumladı. <http://www.hurriyet.com.tr/son-dakika-teog-kaldiriliyor-egitimciler-yorumladi-40580681> adresinden 12.07.2019 tarihinde ulaşılmıştır.
- URL-3. (2018). LGS'nin Farklı Bir Yorumu! <https://www.ntv.com.tr/yazarlar/sadik-gultekin/lgsnin-farkli-bir-yorumu,U4aHFldBCkGKLGWJBCarg> adresinden 12.07.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

Yavuz, M. (2010). A Study on Variables That Affect Classs Cores of Primary Education Students in Placement Test. *Elementary Education Online*, 9(2), 705-713.

Yenen, E. T., Kartal, Ş., ve Bulut, A. (2018). Türkiye ve Şangay Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 9(22), 1-24.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zorlu, Z. ve Zorlu, F (2015). Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrenme Ortamına Yönelik Öğrencilerin Düzeyleri ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 103-114.

EXTENDED SUMMARY

Purpose

In this study, it is aimed to examine the opinions of science teachers about the central examination (LGS) conducted to select students for secondary schools which will accept students by examination. Research questions are determined based on this purpose.

Methodology

The research was carried out by using the survey design which is one of the designs used in quantitative research method. The aim of the survey design is to identify certain characteristics of institutions, individuals or groups and to reveal a phenomenon that is desired to be known (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this research, this design was used because it was aimed to determine the opinions of science teachers about the central examination of secondary education institutions that will take students with the exam.

The sample of the study was selected from the accessible population using the convenience sampling method. In this context, at least 10% of the accessible population was reached by collecting data from 121 science teachers working in Malatya. The data of the study was collected by using a questionnaire from the literature (İnceoğlu, 2015).

Findings

In the study, the findings of the answers given to the items in the dimensions “innovations brought by LGS”, “innovations perceived by the teachers”, “effects of LGS on students”, “quality of LGS questions”, “relationship between LGS and Science Curriculum” and “LGS's reflections on students' cognitive and affective characteristics” were presented. In addition, it was investigated whether the scores of teachers differed according to gender and year of service variables. At the end of the study, it was seen that there was no difference between the scores in terms of gender and service year variables, but there was a difference based on the gender variable in some sub-dimensions. It was seen that there was a statistically significant difference in favor of female science teachers in terms of the dimension “innovations perceived by the teacher”. In other words, female teachers agree more with the view that LGS brings different innovations than male teachers. In addition, male teachers think more positively than the female teachers about the “quality of the questions in the LGS” and “the compatibility of LGS with the science program” dimensions.

Conclusion and Discussion

At the end of the study, based on the teachers' opinions some results and conclusion regarding central exam (LGS) are produces. According to science teachers;

LGS covers eighth grade subjects.

LGS did not reduce the test anxiety.

LGS did not reduce the need for extra-school educational institutions.

LGS creates stress in teachers to catch up with the curriculum schedule.

LGS has increased teachers' workload.

LGS has created a need for teachers to renew and improve themselves.

LGS has increased cooperation among teachers.

LGS has enabled teachers to make their lessons more planned and programmed.

LGS has increased the importance of teachers and schools.

LGS did not positively affect students' participation in the lessons.

LGS questions can measure high-level thinking skills.

The content of the textbook is not enough to succeed in LGS.

LGS questions do not match the content of the textbook.

LGS questions are clear, understandable, distinctive and allow for multi-faceted evaluation.

LGS is compatible with the science program.

LGS questions are consistent with the program's objectives.

LGS is capable of contributing to scientific thinking of students.

Individual differences are not taken into account in LGS.

LGS is successful in providing students with science-related values.

LGS is capable of attracting students' interest and reflecting their science skills.

Teachers' opinions about LGS do not change according to gender.

Teachers' opinions about LGS do not change according to service year.

Following these general results and conclusions, the following recommendations can be made based on the results of the study;

- Determining and correcting the defective aspects of the exam as in the case of setting the duration of the exam will be more accurate than changing the exam completely.
- When asking questions that require high-level thinking skills, teaching materials and appropriate teaching techniques should be carried to the class.