



ISSN: 2146-1961

Poyraz, K., & Ergün, M. (2023). Lise Giriş Sistemi Sınavları (LGS) Üzerine Bir Araştırma, *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 14(54), 1517-1535.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.4403>

Makale Türü (ArticleType): Research Article

LİSE GİRİŞ SİSTEMİ SINAVLARI (LGS) ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Kâmil POYRAZ

Uzm. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kastamonu, Türkiye, kamilpoyraz37@hotmail.com
ORCID: 0009-0009-4713-3226

Muammer ERGÜN

Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye, mergun@kastamonu.edu.tr
ORCID: 0000-0003-1066-8066

Gönderim tarihi: 21.05.2023

Kabul tarihi: 13.11.2023

Yayım tarihi: 03.12.2023

Öz

Bu çalışmada Türkiye’de Liselere Geçiş Sisteminde 2018 tarihinde uygulamaya koyulan ve şu anda da uygulanmakta olan sınav sistemi incelenmiştir. Liselere geçişte uygulanan bu son sınav sistemi iddialı bir şekilde uygulamaya koyulmuştur. Ayrıca bu çalışmada Türkiye’deki liselere geçiş sınavlarına tarihsel bir perspektiften bakılarak günümüze kadar gelen uygulamalar incelenmiştir. Benzer şekilde liselere geçiş ile ilgili olarak bazı ülkelerdeki uygulamalara da yer verilmiştir. Örneklem Batı Karadeniz bölgesindeki bir ortaokulun öğrencilerinin girmiş oldukları sınav sonuçlarının arşivinden elde edilen geçmişe dönük beş yıllık verilerden oluşmaktadır. Örneklem 742 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin sınavda cevapladıkları farklı testlerden doğru sayıları temel alınarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı farklı alanlara ait çoktan seçmeli test sorularına verilen doğru cevapların sayısının Türkçe dersi test sorularına verilen doğru cevap sayılarını yordayıp yordamadığını test etmektir. Bu analizlerde hiyerarşik model kullanılmıştır. Öncelikle çoklu doğrusal regresyon varsayımları test edilmiş ve verilerin bu varsayımları karşıladığı doğrulandıktan sonra analizlere geçilmiştir. Hiyerarşik modelle yapılan bu analizlerde beş model oluşturulmuştur. Oluşturulan bu beş modelin de Türkçe testindeki doğru cevapları istatistiksel olarak yordama gücüne sahip olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte sözel derslerin yanında sayısal derslerin testinde doğru cevaplanan soru sayılarının da Türkçe testindeki doğru cevap sayılarının yordadığı bulunmuştur. Bu bulgular testlerde sorulan soru tarzlarının yani anlamaya yönelik hazırlanan soruların testin genelinde birbirleriyle uyumlu olduğunun göstergesi olarak görülebilir.

Anahtar kelimeler: Başarıyı yordama, liselere giriş süreci, Türkçe dersi başarısı, Liselere giriş sınavı

A RESEARCH ON HIGH SCHOOL ENTRANCE SYSTEM (HSES-LGS) EXAMS

ABSTRACT

This study examines the exam system that was introduced in 2018 and is currently being implemented in the High School Entrance System in Türkiye. This last exam system applied in the entrance to high schools has been put into practice in an ambitious way. In addition, this study examines the high school entrance exams in Türkiye from a historical perspective and examines the practices up to the present day. Similarly, the practices in some countries regarding the transition to high schools are also included. The sample consists of five years of retrospective data obtained from the archive of the exam results of the students of a secondary school in the Western Black Sea region. The sample consists of 742 students. Multiple linear regression analysis was performed based on the number of correct answers from different tests that these students answered in the exam. The purpose of this study is to test whether the number of correct answers given to multiple-choice test questions from different fields predicts the number of correct answers given to Turkish test questions. A hierarchical model was used in these analyses. First of all, multiple linear regression assumptions were tested and after it was confirmed that the data met these assumptions, the analyses were started. In these analyses conducted with the hierarchical model, five models were created. All of these five models were found to have the power to statistically predict the correct answers in the Turkish test. In addition, it was found that the number of questions answered correctly in the test of numerical courses as well as verbal courses predicted the number of correct answers in the Turkish test. These findings can be seen as an indication that the question styles asked in the tests, that is, the questions prepared for understanding, are compatible with each other throughout the test.

Keywords: Predicting success, high school entrance process, Turkish course success, High school entrance exam.

GİRİŞ

Dil toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktaran önemli bir temel iletişim aracıdır. Bu aktarma işi de günümüzde eğitim kurumları aracılığı ile gerçekleşmektedir. İnsanın doğumdan ölüme hayatı boyunca hem kişisel gelişme hem de toplumsallaşmasında dilin önemi göz ardı edilemez. Ayrıca insanlar, toplumdaki saygınlığını da dil kullanma becerisi ile kazanır, zekâlarını genellikle dil ile ortaya koyar. Bu sadece zekâyla da sınırlı kalmaz duygu ve düşüncelerini de dili kullanarak karşısındaki kişi ya da kişilere gösterir (Sağır, 2002:1). İnsanın sağlıklı düşünebilmesi, yakın ve uzak çevresindekileri doğru algılayabilmesi bu algıladıkları üzerine yeni şeyler inşa edebilmesi dili kullanabilme yeteneği ile doğrudan ilişkilidir (Ergenç 1994:12). Bilimsel çalışmalar öğrencilerin dili etkili kullanmasının farklı derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Şahin, 2011).

Dil eğitiminde iki ana sütun üzerine oturmuş dört alanda yetkinlik beklenir. Bunlar; anlama üzerine temellenmiş, dinleme ve okuma ve anlatma üzerine temellenmiş, konuşma ve yazmayı içerir (Şahin, 2011). Bu temel yetkinlikleri kazanma ya da kazandırma işi ilkökulda ve ortaokulda yoğunluklu olarak gerçekleştirilip lise ve üniversitede de devam eder. Tazebay (2005:5) sınavlarda başarılı olabilmek için anlama yeterliğinin üst düzeyde olması gerektiğini ifade etmektedir.

Ülkemiz eğitim sistemi içerisinde farklı alt sistemlerin olduğu devasa bir sistemdir. Sistemimizin genel amaçları kısaca kanunlarda belirtildiği gibi iyi insan, iyi vatandaş ve iyi işgücü yetiştirmektir. Bu da her tür ve düzeyde planlanmış eğitim öğretim etkinlikleri ile gerçekleştirilmektedir. Bu etkinlikler eğitim programları temel alınarak gerçekleştirilmektedir. Demirel (2005) eğitim programının öğelerini amaç, içerik, süreç ve ölçme değerlendirme olarak ifade etmektedir. Ölçme değerlendirme okul düzeyinde sınıf içi sınavlarla ve orta öğretim düzeyinde ise genel olarak da Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı Sınavlar aracılığı ile yapılmaktadır. Liselere giriş öncesi ulusal düzeyde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme 6 ana ders temel alınarak gerçekleştirilmektedir. Bu dersler; Matematik (MAT), Fen Bilimleri (FB), Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (TCİTA), Yabancı Dil (YD), Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisidir (DİKAB).

Liselere Geçiş sınavı (LGS)

LGS için başvurular yurt dışındakiler hariç, dijital sisteme kayıtlı olan öğrenciler, bakanlık tarafından, genel olarak nisan ayında yapılan merkezi bir sınava tabii tutulmaktadır. Sınavın yapılacağı yıl 8.sınıftan mezun olabilmeye ihtimali olan öğrenciler başvuru yapabilmektedirler. Sınava girecekleri yerler mayıs ayında internet üzerinden velilere bildirilmektedir. Başvurular bilgisayar ortamında, isteğe bağlı ve ücretsiz gerçekleştirilmektedir.

Sınavın uygulanma şekli incelendiğinde Liselere Geçiş Sınav (LGS), Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmaktadır. Ülke genelinde Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri ve Özel Program ve Proje Uygulayan Ortaöğretim Kurumlarına öğrenci seçmek ve yerleştirmek amacıyla sınav yapılmaktadır. 8.sınıftan mezun olacak/olan öğrenciler için merkezi olarak, yüz yüze, isteğe bağlı, ücretsiz ve

yılda 1 kez uygulanan bir sınavdır. Sınava katılmayan öğrenciler için herhangi bir mazeret sınavı uygulanmamaktadır. Öğrenciler sınava sadece mezun olduğu yıl bir kez katılabilmektedir.

LGS, TEOG sınavının yerine geçmiş ve ilk kez 2017– 2018 eğitim–öğretim yılı sonunda 2 Haziran 2018 tarihinde uygulanmıştır. Araştırmanın yapıldığı 2023 yılına kadar da düzenli olarak her yıl birer kez uygulanmıştır. Sınav altı temel ders için; Türkçe (TR), Matematik (MAT), Fen Bilimleri (FB), T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük (TCİTA), Yabancı Dil (YD) ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi (DİKAB) ortaokul son sınıfta ve bir günde iki farklı oturumda yapılmaktadır. 1.oturum Sözel, 2.oturum Sayısal derslerden oluşmaktadır. 1.oturumda, 20 TR, 10 TCİTA, 10 YD ve 10 DİKAB sorusu olmak üzere toplam 50 soru sorulmakta ve 75 dk. süre verilmektedir.

2.oturumda, 20 adet MAT ve 20 adet FB sorusu olmak üzere toplam kırk soru sorulmakta ve 80 dk. süre verilmektedir. 1.oturum (9.30 – 10.45) ile 2.oturum (11.30 – 12.50) arasında 45 dakika ara verilmektedir. LGS, ilgili derslerin ortaokul 8.sınıf öğretim programlarına ait ders kazanımlarını kapsayan, PISA ve TIMSS testleri temel alınarak öğrencilerin akıl yürütme yeteneğini test eden beceriyi esas alan sorulardan oluşmaktadır. Yerine uygulamaya koyulan TEOG sistemiyle karşılaştırıldığında çok farklı ve seçici sorular içerdiği görülebilir.

Liselere yerleştirmede kullanılan öğrenci tercihleri yerel ve ulusal tercihler olarak iki şekilde yapılmaktadır. Liselere yerleştirme işlemi, öğrencilerin LGS’de aldığı puan üstünlükleri ile Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi türündeki liselere merkezi yerleştirme ile gerçekleştirilir.

LGS’de belirlenen eşğini aşamayan öğrenciler yerel okul tercihini kullanabilir. Bu adrese dayalı bir tercihi ifade etmektedir bulunabilmektedir. Ulusal düzeydeki sınavlara dayalı olarak öğrenci almayan ortaöğretim kurumlarına yerleşmek için yerel yerleştirmeyi tercih edebilmektedir. Yerel yerleştirme işlemi, okulların türü, kontenjan sayısı, öğrencinin ikamet adresi, akademik başarı, okula devam gibi kriterler dikkate alınarak yapılmaktadır.

Liselere Geçiş Sisteminin Tarihsel Süreci

Türkiye’de liselere öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları ilk kez 1955 yılında uygulanıp günümüze kadar çeşitli farklılıklar göstererek devam etmektedir. Türkiye’deki tarihsel süreç incelendiğinde sırasıyla LGS, OKS, SBS, TEOG ve yeniden LGS olarak sıralanabilir. Her bir sistem bir öncekinden daha amaca uygun olma iddiasıyla değiştirilmesine rağmen, birbirlerine göre büyük farklılıklar içermemekte ve benzer özellikler göstermektedir. Türkiye’de seçmeye dayalı ortaöğretime yerleştirme sınavları 1955’te Maarif Kolejlerine giriş sınavları ile başlamıştır. Maarif Kolejleri; ilk önce İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Konya’da açılmıştır. Sınavla öğrenci alan ilkokullar olarak bilinen Maarif kolejlerinde fen ve matematik dersleri yabancı dilde verilmektedir (Güven, 2010).

Daha sonra 1964’de Ankara’da ilk Fen Lisesi açılmıştır. 1982 yılına kadar Türkiye’deki tek fen lisesidir. Ardından 1982’den itibaren İstanbul’dan başlayarak Türkiye’nin farklı yerlerinde bu liseler açılmaya başlamıştır (Gür, Çelik, & Coşkun, 2013).

1964'ten itibaren Fen Liselerine de sınavla öğrenci alınmaya başlanmış ve FLS (Fen Liseleri Sınavı) ilkokul 5.sınıf sonunda uygulanmıştır. 1975'ten itibaren Maarif Kolejlere ve sınavla öğrenci alan tüm okullar Anadolu Liselerine dönüştürülmüştür. Bu durum günümüze kadar süregelmiştir. 1997 yılına kadar Anadolu Liseleri öğrencilerini, ilkokul 5.sınıf sonunda merkezi olarak uygulanan Anadolu Liseleri Sınavı ile almıştır. Sınavla Anadolu Liselerine yerleştirilen öğrenciler 1 yıllık yoğun yabancı dil hazırlık eğitimine alınıp ve ardından da ortaokul ve lise eğitimi birlikte görülmektedir.

1985'te Anadolu İmam Hatip Liselerine sınavla öğrenci alınmaya başlanmıştır. AİHLS (Anadolu İmam Hatip Liseleri Sınavı) ilkokul 5.sınıf sonunda merkezi olarak uygulanmıştır.

1990 yılından başlayarak Anadolu Öğretmen Liselerine sınavla öğrenci alınmıştır. AÖLS (Anadolu Öğretmen Liseleri Sınavı) ilkokul 5.sınıf sonunda uygulanmıştır.

1997 – 1998 Eğitim – öğretim yılında Türkiye’de kesintisiz eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. 1998 yılına kadar ilkokul 5.sınıfın sonunda yapılan ortaokul ve liselere yerleştirme sınavları, 1998 yılından itibaren 8.sınıfın sonunda liselere yerleştirme sınavları olarak yapılmaya başlanmıştır. Daha önce ayrı ayrı giriş sınavları ile öğrenci alan liselere 1998 yılından itibaren ortak yapılan merkezi sınavla öğrenci alınmıştır. Kolej ismiyle açılan ve günümüzde Anadolu Lisesi olarak isimlendirilen bu okullar da 1998’e kadar öğrenciler ilkokul 5.sınıfın sonundan itibaren merkezi sınavla bu liselere girmektedir. Kesintisiz sekiz yıllık eğitim uygulamasıyla birlikte Anadolu Liselerinin ortaokul kısmı kapanmıştır. Bu liseler 1 yıl hazırlık eğitimi sonrası 3 yıl süren toplamda dört yıllık lise eğitimi vermeye başlamıştır. Bu uygulamanın bir sonucu olarak öğrenciler, sekizinci sınıf sonunda Anadolu Lisesi sınavına girmeye başlamışlardır.

Nitekim lise türlerine öğrencilerin seçilmesi 1955-1997 yılları arasında dar katılımlı yapılan seçme sınavlarıyla yapılmıştır. Ancak lise tür ve sayılarının artması ile 1997 – 1998 eğitim öğretim yılında Liselere Geçiş Sınavı (LGS) merkezi tek bir sınav olarak uygulanmaya başlamıştır (Atılğan, 2018).

1998’de uygulanmaya başlanan LGS (Liselere Geçiş Sınavı), Türkiye’de uygulanan ilk genel merkezi sınav sistemidir.

Bu düzenlemeler sonucunda Anadolu Liselerine yerleşmek için sekizinci sınıf sonunda sınava girmeye başlamışlardır. LGS, ilk kez 13.06.1998’de ilköğretim 8.sınıftan mezun olacak öğrencilere uygulanmıştır. Yılsonu puan ortalaması dikkate alınmamıştır. Kesintisiz eğitimin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte ilköğretim 8.sınıftan sonra girilen Fen Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri sınavları da 2000 yılında uygulanan LGS kapsamına alınmıştır. Bu süreçte Anadolu Liselerinin ortaokul kısımları kapatılmıştır. Liselere Geçiş Sınavı, son kez 2002–2003’te yapılmıştır. Yerini Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) almıştır.

2003’te Sosyal Bilimler Liseleri de ilköğretim 8.sınıfın sonunda uygulanan LGS sınavı ile öğrenci almaya başlamıştır.2004’e kadar LGS adıyla devam eden sistem, Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme

Sınavı (OKS) olarak değiştirilmiştir. OKS'ye girecek öğrenciler altı, yedi ve sekizinci sınıf konularından sorumlu olmuşlardır. Bu sınavlarda; MAT, TR, Sosyal Bilimler ve FB derslerinden sorular sorulmuştur.

OKS'de; 25 TR, 25 MAT, 25 FB ve 25 Sosyal Bilimler olmak üzere 100 adet çoktan seçmeli test sorusu bulunmaktadır. Sınav, tek oturum halinde ve 2 saat olarak uygulanmaktadır. OKS'de, farklı liselere girmek için farklı puan türleri kullanılmaya başlanmıştır. Bunlar; MAT ve FB ağırlıklı (sayısal) Puan ile TR ve MAT ağırlıklı (eşit ağırlık) puanlarıdır. Bu sınavda en düşük 100 puan en yüksek 500 puan alınabilmektedir. Herhangi bir puan türünden 160 altı puan alan öğrenciler o türden tercih yapma hakkı verilmemektedir. Öğrenciler en fazla 20 farklı lise tercihi yapabilmektedir. Ayrıca OKS'den alınan başarı Parasız Yatılılık ve Bursluluk sınavının da yerine geçmektedir.

Sadece OKS'den alınan puanla öğrencileri liseye yerleştirmenin okul öğrenmelerine ilgilerini ortadan kaldırdığı, öğrencileri özel derslere ve dershanelere yöneldiği bunun sonucunda devamsızlıkların arttığı eleştirileri 2007'de OKS puanına ilaveten yerleştirmeye temel olan puanın %7'si ilköğretimdeki akademik başarı puanı eklenmiştir. OKS'nin çoktan seçmeli sınav olması ve öğrenci başarısının tek bir test ile ölçülmesinin sonucu olarak ortaya çıkan stres ve baskı eleştirileri OKS'nin 2009 yılında değiştirilmesine yol açmıştır. (Atılğan, 2018).

8.sınıftan mezun olacak öğrencilere uygulanan OKS, son olarak 08.06.2008 tarihinde uygulanmıştır. Bu tarihten sonra OKS'nin yerini Seviye Belirleme Sınavı (SBS) almıştır.

SBS, ilk olarak 2007 – 2008 eğitim ve öğretim yılı sonunda 6 ve 7. sınıf öğrencilerine merkezi sınav olarak uygulanmıştır. 21.06.2008 tarihinde 6.sınıf öğrencilerine, bir gün sonra 7.sınıf öğrencilerine ve 1 yıl sonra da, 06.06.2009 tarihinde 8.sınıf sonunda mezun olacak öğrencilere uygulanmıştır. 2009 yılından itibaren SBS sınavı, sadece 8. sınıf öğrencilerine yönelik uygulanmaya başlanmıştır. SBS sınavlarında soru sayıları dağılımı şöyledir. TR sorusu 23, MAT soru sayısı 20, FB soru sayısı, SB soru sayısı 20 ve 17 Yabancı Dil derslerine ait beş farklı dersten toplam 100 çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Sorular, müfredatta var olan kazanımlara uygun bir şekilde hazırlanmıştır. SBS, her öğretim yılının sonunda uygulanmıştır. 2010 yılına kadar davranış notunun da yerleştirme puanına eklenmesi uygulamasını Danıştay kaldırmıştır. Böylece 2017 yılına kadar yapılan SBS ve TEOG sınavlarında, Liseye Yerleştirme Puanlarının hesaplaması, %70'i merkezi sınavda alınan puan ve %30 İlköğretim Başarı Puanı şeklinde yapılmıştır.

SBS'nin yerini, 2014'ten sonra Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) almıştır. TEOG sınavlarıyla birlikte bütün sekizinci sınıf öğrencilerinin sınava girmesinin zorunluluğu başlamıştır. TEOG sınavları hem ders yazılı sınav notunun belirlenmesinde hem de liselere yerleştirme puanı hesaplamasında kullanılmak üzere uygulanmıştır

TEOG sınavları sırasıyla TR, MAT, DİKAB, FB, TCİTA ve YD olmak üzere altı farklı temel dersten her iki eğitim – öğretim döneminde birer defa asıl olarak birer defa da mazeret sınavı olarak uygulanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan bu sınavlar merkezi şekilde yapılmıştır. Kısaca TEOG sınavları, her iki dönemde,

ikişer gün ve bu günlerin her birinde de üçer sınav olacak şekilde, toplamda 12 sınav olarak uygulanmıştır. 2014 yılında Anadolu Öğretmen Liseleri de kapatılmıştır.

2017 yılında kaldırılan TEOG'un yerine liselere yerleştirmede %90'ı adrese dayalı ve %10'u için merkezi sınavla liselere yerleştirme yapılması uygulamasına geçilmiştir (Atılğan, 2018). 2017'den itibaren TEOG sınavlarının yerini Liselere Geçiş Sistemi (LGS) almıştır. LGS sınavları halen kullanılmaya devam eden bir sistemdir. PISA ve TIMSS testleri temel alınıp mantık muhakeme yeteneğini ölçen beceri temelli merkezi bir sınav uygulamasına geçilmiştir.

LGS ikinci defa test sorularının içeriği değiştirilerek 2018 yılında 02.06.2018 tarihinde 8.sınıf sonunda mezun olacak öğrencilere uygulanmıştır. 6 ders temel alınarak beceri temelli sorular hazırlanmıştır. TR, MAT ve FB için 20 çoktan seçmeli soru sorulurken; YD, DİKAB ve TCİTA derslerinden 10 çoktan seçmeli test sorusu sorulmaktadır. Başka bir ifadeyle, sözel alan dersleri 50 çoktan seçmeli test ve sayısal alan dersleri 40 çoktan seçmeli test olmak üzere toplam 90 sorudan oluşmaktadır.

Kuzu, Kuzu ve Gelbal (2019) tarafından yapılan çalışmada, sınavda altı temel ders için hazırlanan toplam 90 soruluk bir sınavın başarıyı ölçmek için yeterli olmadığı, bir dersi ölçmek için soru sayısının her ders için en az 20 sorudan oluşmasının gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, 155 dakikalık bir sınavın bir günde gerçekleşmesinin öğrenciler açısından yorucu olabileceği düşünülmüştür.

LGS puanları ile tercih edilen lise türleri şu şekildedir. Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesidir. Daha önceki uygulamalarda zorunlu olan liselere geçiş sınavlarındaki bu zorunluluk kaldırılmıştır. Herhangi bir liseye yerleşemeyen ya da sınava katılmayan öğrenciler ortaokul akademik başarı puanına yaşadıkları adrese göre Anadolu Liselerine, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri'ne, Sosyal Bilimler Liseleri'ne ya da Anadolu İmam-Hatip Liseleri'ne yerleştirilmektedirler. Merkezi sınava girenlerin de yerel yerleştirme ile öğrenci kabul eden okullardan seçme zorunluluğu vardır. Liselere yerleştirmede Öğrenciler yerel yerleştirme için en fazla 5 tane, en fazla 10 tercihi merkezi sınav ile öğrenci alan okullardan ve en fazla 5 pansiyonlu okul tercihi olmak üzere toplam 20 okul tercih edebilmektedir. Yerel tercihle öğrenci kabul eden okul seçiminde ilk 3 okulun öğrencinin ikamet ettiği yerde olma şartı vardır. Bununla birlikte Ayrıca öğrencilerin yerel tercihte benzer okul türlerinden en fazla 3'tür. Birinci tercih sonucunda boş kalan ya da kayıt yaptırmayanların boş kalan kontenjanları için ikinci ek tercih ve nakil işlemleri yapılmaktadır. Ek yerleştirme ile özellikle nitelikli okullarda ortaya çıkan boş kontenjanlara öğrencilerin nakil ve yerleşme imkânı sağlanmıştır.

Bazı Ülkelerdeki Uygulamalar

Dünya ülkelerinin eğitim sistemlerinin en önemli süreçlerinden biri de okul kademeleri arası geçiş süreçleridir. Bu geçiş uygulamaları incelendiğinde ülkeler arasında bazı farklılıklar görülmektedir. Bazı ülkeler, ortaöğretime geçiş işlemlerini sadece sınava dayalı gerçekleştirirken; bazı ülkelerde ise öğrencinin akademik geçmişi, becerileri, ilgi alanları, yetenekleri, ders ya da diploma notu, adresi, öğretmen görüşü, öğrencinin ilgi ve

yetenekleri dikkate alınarak liselere geçiş uygulaması yapılmaktadır. ABD’de ortaöğretime geçiş sistemi uygulamaları, eyaletlere göre farklılaşmaktadır. Liseye geçişteki seçeneğin biri ülkemizdekine benzer şekilde ikamet ettikleri yere yakın bir liseye yerleşebilmektir. Ya da yine ülkemizdeki uygulamalara benzer şekilde sınav sonucunda öğrenci alan liselere kayıt yaptırabilmektedirler. ABD’de eyaletlerin birçoğunda nitelikli devlet okulları öğrencileri seçerek almaktadır. Gür, Çelik, & Coşkun, 2013

Güçlü bir merkezi yapıya sahip olan Çin’de beklenenin aksine bölgesel düzeyde pek çok uygulama olduğu görülmektedir. Liseler, genel ve mesleki/teknik lise olmak üzere ayrılmaktadır. Ortaokulu bitiren öğrenciler, yerel uygulama olan giriş sınavına girmektedir. Bu sınav sonuçları öğrenci mezuniyetleri için kullanıldığı gibi, kaliteli okulların öğrenci seçmesi için de kullanılmaktadır. Sınav İngilizce Çince ve matematik alanlarını kapsamaktadır.

Japonya’da Genel lise, Meslek lise ve Çok programlı lise olmak üzere üç tür lise vardır. Lise türlerindeki farklılaşma açısından ülkemizle benzerlik göstermektedir. Japonya’da öğrencilerin lise giriş sınavlarına girmesi gerekmektedir. Bu sınav; İngilizce, Fen Bilimleri, Japon dili ve edebiyatı, matematik, sosyal bilimler alanlarını kapsamaktadır. Liselere yerleştirmede, girilen sınavın başarısı önemli yer tutmaktadır. Bununla birlikte mezun olunan bir alt eğitim kurumundaki akademik başarı da göz önünde bulundurulmaktadır.

Rusya’da okullar akademik ve mesleki liseler olmak üzere ayrılmaktadır. Rusya’da zorunlu dokuz yıllık eğitimi sonunda bütün öğrencilerin eyaletler genelinde yapılan bir bitirme sınavına girme zorunluluğu vardır. Sınavda elde edilen başarı durumuna göre öğrenciler genel veya meslek liselerine gitmektedirler (Gür, Çelik, & Coşkun, 2013).

Macaristan’da bir ya da birden fazla merkezi sınavlara girerek liselere geçiş sağlanır. Merkezi sınavlarda matematik ve Macar dilinden sorular sorulur. Öğrenciler sınav sonuçlarına göre okul seçme hakkına sahiptir. Her genel lise kendi özel koşullarını belirleyebilir. Başvurular bilgisayar üzerinden yapılmaktadır. Yerleştirmede merkezi sınavdan alınan puanlar ve öğrenci tercihleri temel alınır. Yerleştirmede okul yöneticisinin de kararı dikkate alınmaktadır. (Eurydice:2023)

İsviçre’de Kantonlar, genel ve uzmanlık liseler için kabul koşullarını düzenlemeden sorumludur. Karar, öğrencilerin zorunlu eğitimin sonundaki performansına ve kısmen kabul sınavlarına, kabul görüşmelerine ve/veya öğrencinin ayrıldığı okulun tavsiyelerine dayanmaktadır. (Eurydice:2023)

Yen Zelanda’da liseye geçişte, yaşanılan bölge göz önünde bulundurulmaktadır. Öğrencilerin liseye kayıtlarında adrese dayalı bir sistem uygulanmaktadır. Ancak okulun kontenjanının boş kaldığı durumlarda başka bölgelerden öğrenci kabul etmektedirler. Liselerin öğrenci kabul şartları ve kontenjanları hakkındaki bilgilere dijital ortamda ulaşılabileceği gibi yüz yüze iletişimle de bu bilgilere öğrenciler ulaşabilmektedirler. Ayrıca okullar bölge dışından öğrenci alımı ile ilgili bütün bilgileri yerel basılan bir gazetede ilan etmek zorundadırlar. (Polat, 2021).

Alanyazın

Merkezi yerleştirme sınavları ile ilgili alanyazın incelendiğinde bu testlerdeki soru tarzını inceleyen çalışmaların Bloom Taksonomisi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Arı ve Gökler 2012; Dalak, 2015; Dursun ve Aydın-Parim, 2014; Özmen, 2005; Kala, 2015; Karaman ve Bindak, 2017; Keleş ve Hacısalihoğlu Karadeniz, 2015; Köğçe ve Baki, 2009; Özer Keskin ve Aydın, 2011; Sönmez, vd., 2013; Topçu, 2017).

Daşkafa'nın 2002 yılında yaptığı çalışmada 2000 ve 2001 yılları OKS ve özel okul sınavlarındaki matematik soruları incelenmiş bazı matematik sorularının müfredat dışı ve ölçmek istenilen hedef davranışların matematik müfredatında bulunmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Koç, Yıldırım ve Bal'ın (2008) yaptıkları çalışmada da 2003 ve 2004 OKS Fen Bilgisi soruları müfredata uygunluk açısından incelenmiş ve soruların %46'sının müfredat dışı olduğu tespit edilmiştir. Müfredat dışı soruların matematiksel düşünme, genel kültür gibi grafiği anlama ve yorumlama analiz edebilme ve değerlendirebilme gibi öğrenci yeteneklerini ölçmeye yönelik olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca incelenen yıllar içinde Fen Bilgisi sorularına verilen doğru cevaplar incelendiğinde 2003 yılı için 3,63 net ortalama bulunurken bu durum 2004 yılında 4,7 net ortalamaya ulaştığı bulunmuştur. Düşük doğru cevaplama nedeni müfredat dışı sorularla açıklanmaya çalışılmıştır.

Sülün ve Kozcu'nun (2005) yaptıkları çalışmada LGS'de çıkan grafik soruları ele alıp incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin grafikleri anlama yorumlama ve ilişkilendirme ile ilgili sorulara yanlış cevap verdikleri görülmüştür. Grafik sorularını algılama ve yorumlamanın yetersizliğinin altında yatan temel nedenin ise konuya hakimiyetsizlik olabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun altında yatan nedenin ise anlamlı öğrenmenin olmaması olabileceğini ileri sürmüşlerdir.

Şahin'in 2006'da yaptığı çalışmada Türkçe dersindeki yapılan okul sınavlarındaki başarı ile Merkezi sınavlardaki Türkçe testindeki başarı arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur (Şahin;2006:123). Bu durum sınıf başarısının ülke başarısını etkilediğinin bir göstergesi olarak algılanabilir. Baştürk ve Taştepe'nin (2022) yaptığı çalışmada Matematik dersi için benzer sonuçlar bulmuştur. Bu çalışmaya Göre TEOG sınavı puanları ile Matematik dersinden alınan yazılı sınav puanları birbiriyle uyumlu bulunmuştur. Yine aynı çalışmada 2017-2018 TEOG sınavı ile 2018 LGS sınavı matematik sorularında çözüm aşamaları bakımından farklılıklar bulunmuştur. MEB(2018) LGS sorularının birçok üst düzey beceriyi aynı anda ölçmeyi hedeflediğini belirtmektedir.

Kırnap Dönmez ve Dede (2020) tarafından yapılan araştırmaya göre, 2017-2018 matematik LGS test sorularının çoğunlukla stratejik yetkinlik, kavramsal anlama ve mantıksal düşünme yeterlik ile ilişkili sorular olduğu görülmüştür. 2019'da Ekinci ve Bal'ın yaptığı araştırmada, LGS matematik sınavındaki test sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemişlerdir. Bu araştırma sonucunda uygulama ve analiz edebilme düzeyindeki test sorularından oluştuğunu belirlemiştir. Sarioğlan, Dolu ve Sevim (2021) tarafından yapılan çalışmada yirmi yıllık bir süreç içinde TIMSS sınav soruları ile sekizinci sınıf Merkezî Sınavı'nda sorulan toplam 130 fen sorusu TIMSS-2019 Bilişsel Alanlarına göre analiz edilmiş ve Fen Bilimleri sorularının en çok bilişsel alan öğrenmelerinde "bilme" ve daha sonra da "uygulama" alanını desteklediği bulunmuştur. Sorularda daha az

sıklıkta yer verilen basamakların "akıl yürütme" alanında olduğu ve sadece 2007 OKS ile 2019 LGS sınavlarında "genelleme" kategorisinde sadece birer soru sorulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2018 yılında ilki gerçekleştirilen LGS sınavının sayısal bölüm süresi 60 dakika olarak uygulanmıştır. Bu nedenle sayısal oturum içerisinde yer alan Matematik ve Fen Bilimleri testlerinin boş bırakılma oranlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir (Yüzüak & Arslan, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin sınavda hissettikleri, zaman baskısını azaltmak ve soruların boş bırakılma oranlarını düşürmek amacıyla sayısal bölüme ayrılan toplam cevaplama süresi 60 dakikadan 80 dakikaya çıkarılmıştır (MEB, 2018b).

Amaç

Bu araştırmanın amacı 2018-2022 yılları arasında her yıl uygulanan ve beceri temelli sorulardan oluşan Liselere Yerleştirme Sınavı (LGS) sınavlarını yordamaktır. Bu bağlamda öğrencilerin Türkçe dersinden okuduğunu anlama becerisi ile çözebildiği soruları yine okuduğunu anlama becerisi ile çözebildiği, MAT, FB, TCİTA, YD ve DİKAB sorularına ait doğru cevaplanan soruların ne düzeyde yordayıp yordamadığını incelenmiştir. Bu sayede TR, MAT, FB, TCİTA, YD ve DİKAB derslerindeki akademik bilgisi yüksek olmasına rağmen okuma ve okuduğunu anlama becerisi düşük olan öğrencilerin puanlarının bu sınavdan nasıl etkilendiği ve okuma becerisinin soru çözme üzerindeki etkisi üzerinde çıkarım yapılabilir.

Önem

Türkiye’de öğrenci başarısını ölçmek için ulusal ve yerel olmak üzere iki farklı sınav uygulanmaktadır. Ulusal düzeydeki sınavlar liselere girişte, üniversiteye girişte ve mesleğe başlamada uygulanan sınavlardır. Bölgesel ya da yerel olarak isimlendirilebilecek sınavlar ise okulların yapmış oldukları sınavlardır. Her ne kadar ulusal düzeydeki sınavların isminde "giriş, seçme, yerleştirme" gibi ifadeler olsa da başarıyı ölçme temelinde yapılan sınavlardır. Bu çalışmada ulusal düzeyde yapılan ve liselere girişte kullanılan sınavlar ele alınarak incelenmiştir. İncelemenin önemi geçmişe dönük beş yıllık bir süreci kapsamasından kaynaklanmakla birlikte doğru cevaplanan sınav sorularının birbirlerini yordaması ile ilgili alanyazın bir çalışmanın bulunmamasından kaynaklanmaktadır. Türkçe testindeki doğru cevaplanan soruları diğer derslerde cevaplanan sorular yordayabilmekte midir? sorusuna cevap aramak da bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmada betimsel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişten günümüze kadar herhangi bir zaman dilimi içerisinde var olan bir olay ya da olguyu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2007).

Veri Toplama

Bu çalışmada kullanılacak veriler arşiv taraması sonucunda elde edilmiştir. Bu bağlamda anket ve kişisel görüşlere yer verilmediği için etik kurul kararına ihtiyaç duyulmamıştır.

BULGULAR

Bu başlık altında çalışma grubunun özellikleri, dağılımın normalliği testi, korelasyon testi, çoklu doğrusal regresyon varsayımlarının test sonuçları ve çoklu doğrusal regresyon sonuçlarına yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Batı Karadeniz bölgesinde il merkezinde bulunan bir okul oluşturmaktadır. Bu okuldan beş yıllık süreç içerisinde 2018-2022 yılları arasında toplam 789 öğrencinin LGS sonuçları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda bu süreç içerisinde 37 öğrencinin sınavlara girmediği tespit edilmiş ve toplam 742 veri üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Aşağıda da belirtildiği gibi 5 veri uç değerler içerisinde olduğu bulunmuş ve bu veriler de analizden çıkarılmıştır. Analizler 742 veri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun dağılımı aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Dağılımı

	Değişken	N	%
Mezuniyet Yılı	2018 Yılı Mezunu	164	22,1
	2019 Yılı Mezunu	141	19,0
	2020 Yılı Mezunu	195	26,3
	2021 Yılı Mezunu	111	15,0
	2022 Yılı Mezunu	131	17,7
Cinsiyet	Kadın	342	46,1
	Erkek	400	53,9
Türkiye %'lik dilim	%18,60 ve altı	186	25,1
	%18,61 ile %41,93 arası	183	24,7
	%41,94 ile %68,76 arası	186	25,1
	%68,77 ve üstü	187	25,2
	Total	742	100,0

Örneklemin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2021 yılı %15 ile en düşük örnekleme oluştururken 2020 yılı ise %26,3 ile en yüksek örneklem grubunu oluşturmaktadır. Örnekleme dâhil olan sayı ise 742’dir. Örneklemin %53,9’u erkek grubu oluşturmaktadır. Örneklem grubunun ilk %25’lik diliminin Türkiye genelinde %18’lik dilime girdiği, ikinci %25’lik dilimin ise Türkiye geneli %41,94’lük dilimin içine girdiği görülmektedir.

Tablo 2. Dağılımın Normalliği Testi

	N	X	Std. Deviation	Skewness	Kurtosis
TR Doğru	742	11,42	4,921	-,167	,090
FB Doğru	742	10,22	5,108	,091	,090
DiKAB Doğru	742	7,24	2,600	-,824	,090
TCİTA Doğru	742	6,40	2,895	-,415	,090
MAT Doğru	742	5,22	3,983	1,064	,090
YD Doğru	742	4,52	3,301	,254	,090

Tablo 2 incelendiğinde en fazla doğru cevaplanan sorular sırasıyla Türkçe dersi için 11,42 ortalama, Fen Bilimleri dersi için 10,22 ortalama bulunmuştur. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi için 7,24 ortalama, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi için 6,40 ortalama bulunmuştur. Matematik dersi için ise 5,22 ortalama ve son olarak Yabancı Dil ortalama 4,52 olarak bulunmuştur.

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması normal dağılıma işaret etmektedir (Bulmer, 1979:124; Cramer, 1997:146; George & Mallery, 2010:58; Hahs-Vaughn & Lomax, 2013:169). Yapılan normallik testi sonucunda Skewness değerlerinin -,824 ile 1,06 arasında Kurtosis değerlerinin ise -1,213 ile ,991 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu değer ise veri setinin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

Çoklu doğrusal regresyon varsayımlarının test sonuçları aşağıda verilmiştir. Regresyon analizinde örneklem büyüklüğü ile ilgili alanyazında çok farklı kuralları bulmak mümkündür. Field'e (2013; 467) göre en yaygın kullanılan modeldeki her tahmin edici değişken için 10-15 verinin olması önerilmektedir. Bu çalışmada örneklem büyüklüğü 742 olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu varsayımın karşıladığı görülmektedir.

Tablo 3. Değişkenler Arası Korelasyon

Doğru Sayılar	Türkçe	Matematik	Fen Bil	İnk Tarihi	Din Kültürü	Yab Dil
TR Testi	r 1	,586**	,775**	,775**	,739**	,680**
	p ,000	,000	,000	,000	,000	,000
	n 742	742	742	742	742	742
MAT Testi	r ,586**	1	,646**	,478**	,430**	,593**
	p ,000		,000	,000	,000	,000
	n 742	742	742	742	742	742
FB Testi	r ,775**	,646**	1	,708**	,653**	,647**
	p ,000	,000		,000	,000	,000
	n 742	742	742	742	742	742
TCİTA Testi	r ,775**	,478**	,708**	1	,740**	,593**
	p ,000	,000	,000		,000	,000
	n 742	742	742	742	742	742
DİKAB Testi	r ,739**	,430**	,653**	,740**	1	,560**
	p ,000	,000	,000	,000		,000
	n 742	742	742	742	742	742
YD Testi	r ,680**	,593**	,647**	,593**	,560**	1
	p ,000	,000	,000	,000	,000	
	n 742	742	742	742	742	742

Çoklu doğrusal regresyon modelinde birden fazla tahmin edici değişken olduğu durumlarda değişkenler arasında mükemmel çoklu doğrusal ilişki olmaması önerilmektedir. Field (2013; 496) yordayıcılar arasında $r > ,8$ veya ,9'dan büyük korelasyon katsayısına sahip olmaması gerektiğini ifade etmektedir. Yapılan analiz sonucunda en büyük korelasyon katsayısı Fen Bilimleri, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Türkçe derslerine ait doğru cevaplanan sorular arasında ($r: ,775$) bulunmuştur. Doğru cevaplanan sorular arasında en düşük korelasyon ise Matematik dersi doğru soru sayıları ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi doğru soru sayıları arasında bulunmuştur ($r: ,430$). Çalışmada kullanılan verilerin çoklu doğrusal ilişki varsayımını da karşıladığı bulunmuştur. Doğrusallığı test etmede kullanılan bir diğer yöntem ise VIF ve Tolerans değerlerinin incelenmesidir. VIF değeri 10'dan büyük olması ve Tolerans değerinin de ,20'nin altında olması durumunda verilerde doğrusallıkla ilgili bir problemin olduğunun göstergesi olarak ifade edilmektedir (Field: 2013; 484). Türkçe dersi doğru cevaplanan sorular için doğrusallık testi VIF ve Tolerans değerleri hesaplanmıştır. VIF değerlerinin 1.718 ile 2.940 arasında değiştiği ve tolerans değerlerinin de ,340 ile ,582 arasında değiştiği bulunmuştur.

Hatalar arasındaki seri korelasyonları test eden Durbin-Watson testi 0 ile 4 arasında değişen bir değer alabilir. 2 değeri artıkların ilişkisiz olduğu anlamına gelir. 2'den büyük değerler negatif korelasyonu gösterirken 2'nin altındaki değerler pozitif bir korelasyonu gösterir. Field (2013; 465) Çok tutucu bir genel kural olarak 1'den küçük ve 3'ten büyük değerler verilerde problem olduğunun ifade etmektedir. Modelin Durbin Watson değeri 1.990 olarak bulunmuştur.

29 vakanın standartlaştırılmış artık değeri 2'nin üzerinde olduğu Casewise tablosunda görülmüştür. Bu da tüm örneklemin %3,91'ini oluşturmaktadır. Bu bulgu da örneklemin %5'inin altında (Field: 2013;458) bir vaka sayısı olduğu için modelin temsil yeterliliğine sahip olduğu söylenebilir.

Cook mesafesi, örneklemdaki katılımcıların her birinin model üzerindeki genel etkisini ölçen bir değerdir. Cook ve Weisberg 1'den büyük değerlerin model üzerindeki bozucu etkiye sahip olabileceğini (Field: 2013;459) ifade etmişlerdir. Çalışmada en küçük ve en büyük Cook's distance değerleri .000 ile .050 arasında değiştiği bulunmuştur. Bu veri modeli bozabilecek katılımcıların olmadığını göstermektedir.

Bağımsız değişken sayısı 5 olan modelde $p=.01$ düzeyinde Mahalanobis mesafesinin 15.086'dan büyük olmaması gerektiğini ifade edilmektedir (Can; 2013: 257 ve Field: 2013;460). Bu modelde araştırmacıların bulduğu Mahalanobis mesafe değerlerinin (22,528 ve 16,337 arasında değişen) 5 vakada yüksek olması nedeniyle bu veriler analiz dışı bırakılmıştır.

Tablo 4. Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişken	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	7,640	,242		31,613***				
	MAT Başarı	,724	,037	,586	19,686***	,586	,344	,344	387,532***
2	Sabit	3,778	,252		15,005***				
	MAT Başarı	,181	,037	,146	4,879***	,783	,631	,270	586,136***
	FB Başarı	,656	,029	,681	22,702***				
3	Sabit	2,027	,243		8,358***				
	MAT Başarı	,162	,032	,131	5,063***	,845	,714	,101	613,733***
	FB Başarı	,359	,031	,373	11,605***				
	TCİTA Başarı	,763	,047	,449	16,101***				
4	Sabit	,722	,247		2,635**				
	MAT Başarı	,163	,030	,132	5,375***	,861	,741	,027	528,052***
	FB Başarı	,294	,030	,306	9,705***				
	TCİTA Başarı	,522	,053	,307	9,886***				
	DİKAB Başarı	,484	,055	,256	8,846***				
5	Sabit	,953	,270		3,531**				
	MAT Başarı	,105	,031	,085	3,383***	,868	,754	,013	451,035***
	FB Başarı	,258	,030	,268	8,536***				
	TCİTA Başarı	,473	,052	,278	9,087***				
	DİKAB Başarı	,438	,054	,232	8,126***				
	YD Başarı	,240	,039	,161	6,142***				

* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

Türkçe doğru cevaplanan soru sayılarının yordayıcılarına ilişkin çoklu lineer regresyon analizi Hiyerarşik yöntemle gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonuçları tablo 5'de özetlenerek verilmiştir. Hiyerarşik yöntemle 5 model oluşturulmuştur. Beş modelde de Türkçe sorularında doğru cevaplanan soru sayılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordayabilen beş değişkenin de kaldığı bulunmuştur. Bir yordayıcı değişkenin sonucu

yordama üzerinde önemli bir etkisi varsa B değerinin sıfırdan farklı olması gerekmektedir (Field: 2013; 475). Beş modelde incelendiğinde bütün yordayıcı değişkenlerin B değerlerinin 0'dan farklı olduğu görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, bütün modellerin istatistiksel olarak $p \leq 0.001$ düzeyinde anlamlılık gösterdiği bulunmuştur. Modeldeki değişkenlerin varyanstaki değişimi yordama gücü dikkate alındığında Türkçe sorularına doğru cevap vermeyi açıklama gücüne sahip değişkenler birinci modelden başlayarak aşağıda açıklandığı şekilde bulunmuştur.

İlk olarak tek bir değişkenin kullanıldığı birinci model incelendiğinde bir bütün olarak Türkçe sorularının varyasındaki değişimin %34,4'ünü açıkladığı bulunmuştur. Sadece Matematik sorularına doğru cevap vermenin ise varyanstaki değişimin %58,6'sını açıklama gücüne sahip olduğu bulunmuştur. Bu bulgular istatistiksel olarak $p:0,001$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Oluşturulan ikinci modele Matematik dersindeki doğru cevaplanan soruların yanına ek olarak Fen Bilimleri dersinin doğru cevaplanan soruları eklenmiştir. Bu modelin bir bütün olarak varyanstaki değişimin %63,1'ini açıkladığı bulunmuştur. Bu modeldeki değişkenler tek tek incelendiğinde varyanstaki değişimi açıklama güçleri sırasıyla Fen Bilimleri için %68,1 ve Matematik için ise %14,6 olarak bulunmuştur. Bu bulgular istatistiksel olarak $p:0,001$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Üçüncü modele T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde doğru cevaplanan soru sayıları da eklenmiştir. Oluşturulan bu model bir bütün olarak varyanstaki değişimin %71,4'ünü açıkladığı bulunmuştur. Modeldeki değişkenler tek tek ele alındığında sırasıyla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük %44,9, Fen Bilimleri %37,3 ve Matematik %13,1 düzeyinde varyanstaki değişimi açıklama gücüne sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgular istatistiksel olarak $p:0,001$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Dördüncü modele Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi ile ilgili doğru cevaplanan soru sayıları da eklenmiştir. Oluşturulan bu model bir bütün olarak varyanstaki değişimin %74,1'ini açıkladığı bulunmuştur. Modeldeki değişkenler tek tek ele alındığında sırasıyla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük %30,7, Fen Bilimleri %30,6 Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi %25,6 ve Matematik %13,2 düzeyinde varyanstaki değişimi açıklama gücüne sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgular istatistiksel olarak $p:0,001$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

Oluşturulan beşinci modele son olarak Yabancı Dil dersi de eklenmiştir. Bu modelde elde edilen sonuçlar yukarıda da belirtildiği gibi tüm değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde Türkçe dersindeki varyansın değişimini etkilediği bulunmuştur. Oluşturulan bu model bir bütün olarak varyanstaki değişimin %75,4'ün, açıkladığı bulunmuştur. Modeldeki değişkenler tek tek ele alındığında sırasıyla T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük %27,8, Fen Bilimleri %26,8, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi %23,2, Yabancı Dil %16,1 ve Matematik %08,5 düzeyinde varyanstaki değişimi açıklama gücüne sahip oldukları bulunmuştur. Bu bulgular istatistiksel olarak $p:0,001$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkiye %'lik dilim ile Çalışma Yapılan İl'deki yüzdeler karşılaştırıldığında Çalışma yapılan İl'deki başarı yüzdeler dilim ile benzerli gösterdiği için çalışma grubundan elde edilen verilerin evrene genellenabilirliğini de göstermektedir. Bu durum da LGS sınavlarında sorulan soruların güvenilirliğinin yüksek olduğunun bir göstergesi olarak açıklanabilir.

Liselere giriş sınavları tarihsel açıdan incelendiğinde 1955 yılından başlayarak yerel ve daha sonrada ulusal düzeyde çok sayıda farklı liselere öğrenci seçme ve yerleştirme sisteminin denendiği görülmektedir. Bu durum şüphesiz ki en etkili seçme ve yerleştirme sistemi arayışından kaynaklanmaktadır. Ancak literatürde de öğrencileri olumsuz etkilediği ifade edilmektedir.

Daşkafa'nın (2002) Türkiye genelinde doğru cevap ortalaması en düşük olan derslerin Fen Bilgisi ve Matematik testleri olduğunu belirtmektedir. Ancak bu çalışmada Yabancı Dil dersi testi sorularında cevaplanan doğru soru sayısının en düşük olduğu bulunmuştur. Bu durum Daşkafa'nın yapmış olduğu çalışmanın LGS öncesi sınavlar üzerinde çalışma yapmasından kaynaklanıyor olabilir.

Beş yıllık boylamsal bir inceleme sonucunda LGS'de sorulan soruların Türkçe dersi sorularını diğer derslerde doğru cevaplanan sorularla açıklanabileceği bulunmuştur. Hiyerarşik model kullanılarak yapılan regresyon analizi sonucunda ilk oluşturulan modele sadece Matematik dersi dâhil edilmiş ve Türkçe testinde doğru cevaplanan soruları başka bir ifadeyle Türkçe dersi varyansındaki değişimin %34,4'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu bulgu Türkçe dersi ile Matematik dersi başarıları arasında bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir deyişle bulgu, Matematik testindeki başarının Türkçedeki başarı etkilemektedir.

İkinci oluşturulan model Hem Matematik testi doğru sayıları hem de Fen Bilgisi dersi doğru sayıları birlikte ele alınmıştır. Bu model yani iki sayısal dersin testinde cevaplanan doğru soru sayıları, Türkçe testinde doğru cevaplanan soru sayılarının varyansındaki değişimin %63,1'ini açıkladığı bulunmuştur. Literatür incelendiğinde Koç, Yıldırım ve Bal'ın (2008) yaptıkları çalışmada da 2003 ve 2004 OKS Fen Bilgisi soruları cevaplama net ortalaması 5 ortalamasının altında bulunmuştur. Bu çalışmada ise Fen Bilimleri testinde doğru cevaplanan soru sayısının Türkçe dersinin hemen arkasından gelerek 10,22 olarak bulunmuştur. Fen Bilimleri dersi doğru cevaplanan soru sayılarını hem artması hem de bu test sonuçlarının ikinci modelde Türkçe dersi testi doğru cevaplanan soruların varyansındaki değişimi tek başına açıklama gücü %68,1 olarak bulunması, LGS sorularının beceri temelli mantık ve muhakeme yeteneğini ölçen bir sınav olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Ayrıca sayısal derslerdeki başarının sözel ders olan Türkçe dersindeki başarıyı da etkilediğini model 2 bulgularına bakarak söyleyebiliriz.

Üçüncü modeli incelediğimizde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin de bu modele eklendiğini görebiliriz. Bu üç ders (iki sayısal bir sözel) birlikte Türkçe dersindeki doğru cevaplanan soru sayılarının varyansındaki değişimin %71,4'ünü açıklama gücüne ulaştığı görülmektedir. Modele üçüncü olarak eklenen T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin tek başına Türkçe testi doğru sayılarını açıklama gücünün %44,9 olduğu Tablo 4'te

görülebilmektedir. Sözel bir dersin modele eklenmesi modelin gücünü kuvvetlendirmiştir. Ancak tek başına bu modeldeki Matematik testinin açıklama gücünü de düşürmüştür. Bu durum sözel bir dersin modele dâhil edilmesinden kaynaklı olabilir.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin dördüncü modele eklenmesiyle oluşturulan modelin Türkçe testindeki doğru cevaplanan soru sayılarının varyansındaki değişimin %74,1'e çıkardığı bulunmuştur. Son eklenen Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersinin test sorularının tek başına Türkçe testi doğru sayılarının varyansındaki değişimin %25,6'sını açıklama gücüne sahip olduğu Tablo 4'te görülmektedir. İkinci bir sözel dersin modele eklenmesi modeli daha fazla güçlendirmiştir yorumu çıkarılabilir. Sözel ders sayısı arttıkça açıklama gücü de artmakta ancak bu durum azalarak devam etmektedir. Fakat artış da istatistiksel olarak anlamlı bulunmaktadır.

Oluşturulan son model incelendiğinde bu modele dâhil edilen bütün derslerin testlerine verilmiş olan doğru cevapların hep birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde Türkçe testi doğru sayılarını açıklama gücüne sahip olduğunu göstermiştir. Türkçe doğru sayılarının varyansındaki değişimin %75,4'ünü açıkladığı bulunmuştur. Bu durum LGS'de sorulan soru alanlarının doğru bir şekilde belirlendiğinin bir göstergesi olarak görülebilir. Bu modelde çelişkili bulgu ise Yabancı Dil testi doğru sayılarının bağımlı değişkeni açıklama gücünün %16,1 olduğudur. Her iki dersin de dil dersi olması açıklama gücünün yüksek olmasının beklentisini oluştururken beklentinin tersi bir bulguya ulaşıldığı görülmektedir. Bu durumun yabancı dil öğretim yönteminden kaynaklı olabileceğini düşündürmektedir. Beşinci modeldeki önemli bir bulgu da modele giren sözel derslerin sayısı arttıkça Matematik testi doğru sayılarının açıklama gücünün düştüğünün görülmesidir. Bu durum Sözel derslerin Türkçe testindeki doğru sayılarını açıklama gücünün sayısal derslere göre daha fazla olduğudur. Ancak birinci modeldeki bulguyu da göz ardı etmemek gerekir.

Bu bulgulara dayalı olarak ilkökul, ortaokul ve liselerde Türkçe derslerinin ağırlığının artırılması önerilebilir. Bunun yanında bu derslerde ve diğer derslerde okuduğunu anlama konusu artırılarak devam etmesi önerilebilir. Yabancı dil derslerindeki testlerde doğru sayısının diğer sözel derslere göre düşük olması bu derste de okuduğunu anlamaya yönelik kazanımların artırılması gerekliliğinin bir göstergesi olabilir.

Etik Metni

"Bu makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiği kurallarına, dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerde sorumluluk yazar(lar)a aittir. Bu çalışma etik kurul gerektirmeyen bir çalışmadır.

Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50'dir.

KAYNAKÇA

- Arı, A., & Gökler, Z.S. (2012). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının Yeni Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi*. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2414-30_05_2012-16_57_22.pdf
- Atılğan, H. (2018, Temmuz 31). Türkiye’de Kademeler Arası Geçiş: Dünü-Bugünü ve Bir Model Önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.363268>
- Baştürk, S., Taştepe, M. 2022. Liselere giriş sınavlarında yer alan matematik sorularının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 1-18.
- Bulmer, M. G. (2012). *Principles of statistics*. Dover: Courier Corporation.
- Cramer, D. (1997). *Basic statistics for social research: Step-by-step calculations and computer techniques using minitab*. London: Routledge.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Daşkafa, Ş. (2002). *İlköğretim ikinci kademe matematik müfredatı ile liselere giriş sınavları matematik sorularının karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dursun, A. ve Parım, A. (2014). YGS 2013 matematik soruları ile ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine ve Öğretim Programına Göre Karşılaştırılması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 17-37. <http://ebad-jesr.com>
- Ekinci, O., & Bal, A. (2019). 2018 Yılı Liseye Geçiş Sınavı (Lgs) Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. <https://doi.org/10.18506/anemon.46271>
- Ergenç, İ. (1994). Türkiye’de Ana Dili Sorunu. *TÖMER Dil Dergisi*, S.25, s.12.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS (4th ed.)*. London: Sage Publications.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10th ed.)*. Boston: Pearson.
- Gür, B.S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013, Ağustos). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi mi, Eşitlik mi? *Seta Analiz*(69), 19.
- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Hahs-Vaughn, D.L., & Lomax, R. G. (2013). *An introduction to statistical concepts*. New York: Routledge.
- Kala, A. (2015). *KPSS biyoloji alan bilgisi sorularının alan bilgisi yeterlikleri çerçevesinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile analizi: 2013 yılı örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaman, M., & Bindak, R. (2017). İlköğretim Matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile teog Matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne göre analizi, *Curr Res Educ* (2017), 3(2), 51-65.

- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleş, T., Hacisalihoğlu Karadeniz, M. (2015). 2006-2012 Yılları Arasında Yapılan ÖSS, YGS ve LYS Matematik ve Geometri Sorularının Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education* 6(3), 532-552
- Kırnap Dönmez, S., & Dede, Y. (2020). Ortaöğretime Geçiş Sınavları Matematik Sorularının (2016, 2017 ve 2018 Yılları) Matematiksel Yeterlikler Açısından İncelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374.
- Koç, E., Yıldırım, H.İ., & Bal, Ş. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Fen Bilgisi Müfredatı ile Liselere Giriş Sınavları Fen Bilgisi Sorularının Öğrencilerin Kişisel Bilgileri de Dikkate Alınarak Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 35-48.
- Köğçe, D., & Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 70-80.
- MEB, (2018). *Liselere Giriş Sınavı*. 15.12.2021 tarihinde file:///G:/Makale%20Teog%20YGS/03153730_SAYISAL_BYLYM_A_kitapYY.pdf adresinden erişilmiştir.
- MEB. (2018b). 2018 Liselere Geçiş Sistemi (LGS): Merkezi Sınavla Yerleşen Öğrencilerin Performansı. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/17094056_2018_lgs_rapor.pdf adresinden alındı
- Özer, Keskin, M. ve Aydın, S. (2011). Seviye belirleme sınavı 6. sınıf fen ve teknoloji testinde çıkan biyoloji sorularının revize edilmiş taksonomiye göre incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 727-742.
- Özmen, H., (2005). 1990–2005 OSS Sınavlarındaki kimya sorularının konu alanlarına ve Bloom taksonomisi'ne göre incelenmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 187-199.
- Polat, T. (2021, Haziran 17). *Dünyada Lise Giriş Sistemleri-1*. Yeni Şafak Gazetesi: <https://www.yenisafak.com/yazarlar/turgay-polat/dunyada-lise-giris-sistemleri-1-2058792> adresinden alındı
- Sağır, M. (2002). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Sarioğlu, A., Dolu, G., & Sevim, N. (2021). Sekizinci Sınıf Merkezî Sınavlardaki Fen Sorularının TIMSS-2019 Bilişsel Alanlara Göre Analizi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*(8), 514-533. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.973021>
- Sönmez, Ö. F., Koç, H., & Çiftçi, T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36, 257-275.
- Şahin, A. (2011). İlköğretim ve Ortaöğretim Öğrencilerinin Türkçe Başarı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 311-326.
- Şahin, E. (2006). *Açık İlköğretim ve İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Soruların OKS Türkçe Sorularıyla Örtüşme Düzeyi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tazebay, A. (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Topçu, E. (2017). TEOG Tarih Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 321-335.

- Sülün,Y., Kozcu,N. (2005). ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin lise giriş Sınavlarındaki çevre ve populasyon konusuyla ilgili grafik sorularını algılama ve Yorumlamalarındaki yanılgıları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 25-33.
- Yüzüak, A. V., & Arslan, T. (2021). Liselere Geçiş Sınavına İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 805-819.