



**ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN LGS HAKKINDAKİ
GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: AĞRI İLİ ÖRNEĞİ**

Duygu Can URAL

Yüksek Lisans Tezi

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Matematik Eğitimi Bilim Dalı

Dr. Öğr. Üyesi Kıymet ZEHİR

AĞRI – 2022

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

DUYGU CAN URAL

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN LGS
HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: AĞRI İLİ
ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ YÖNETİCİSİ
Dr. Öğr. Üyesi KIYMET ZEHİR

AĞRI – 2022

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine göre hazırlamış olduğum “Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin LGS Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi: Ağrı İli Örneği“ adlı tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım. Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

08/09/2022

Duygu Can URAL

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN LGS HAKKINDAKİ

GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: AĞRI İLİ ÖRNEĞİ

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Kıymet ZEHİR

Jüri: Prof. Dr. Mehmet YALÇIN

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İNCİ KUZU

Dr. Öğr. Üyesi Kıymet ZEHİR

Bu çalışmanın amacı; matematik öğretmenlerinin ilk defa 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanan Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) matematik soruları hakkında görüşlerini ortaya koymaktır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma yöntem olarak olgu-bilim deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ilinde görev yapan 38 kadın 32 erkek olmak üzere toplam 70 Matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada nitel veri toplama süreci için araştırmacı tarafından oluşturulan 6 soruluk yazılı görüş formu kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları, LGS hazırlık süresince sorunların öğretmen, öğrenci ve sistem kaynaklı olarak üç kısımda olduğunu göstermektedir. Bulgular ders işleme yönteminde değişiklik yapmayan öğretmen sayısının oldukça az olduğunu göstermektedir. Bu öğretmenler yöntem değiştirmeme nedeni olarak müfredatın yoğun olduğunu bu nedenle konuların zamanında yetiştirilememesini göstermekte, ayrıca öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin yeterli olmamasından dolayı kavram öğretiminden yeni nesil soru çözümü aşamasına geçemediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler, öğrencilerini sınava motive edemediklerini ve müfredatı yetiştirmekte sorun yaşadıklarını, dolayısıyla kısmen de olsa LGS başarısızlığında kendilerinin de paylarının olduğunu belirtmektedirler. Yine çalışma bulgularına göre, yeni sınav sisteminde müfredat açısından ders kitabının çok yetersiz olduğunu, yeni nesil sorulara yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin matematik dersine karşı önyargılı davrandıklarını, bunun sebebi olarak LGS sisteminde sorulan yeni nesil soruları anlamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler LGS sınav süresinin yetersiz olduğunu, soruların verilen süreye göre çok uzun olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca yeni nesil soru tarzının 4 yıllık eğitim öğretim süresi boyunca sadece 8. Sınıfta olması, bu sebeple öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeni nesil sorular için eksik olmasının sistem kaynaklı bir sorun olduğu belirtilmiştir.

2022, 84 Sayfa

Anahtar kelimeler: LGS, öğretmen görüşleri, görüşme, olgu bilim

ABSTRACT
MASTER'S THESIS
RESEARCH OF THE OPINIONS OF MATHEMATICS TEACHERS
WORKING IN AGRI ABOUT LGS

Advisor: Assist. Prof. Dr. Kıymet ZEHİR

Jury: Prof. Dr. Mehmet YALÇIN

Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem İNCİ KUZU

Dr. Öğr. Üyesi Kıymet ZEHİR

The aim of this study is to reveal the opinions of mathematics teachers about the mathematics questions of the The High School Transition System (LGS) which was implemented for the first time in the 2017-2018 academic year. Qualitative research method was used in this study. The research was carried out with the phenomenology method. The study group of the research consists of 70 Mathematics teachers, including 38 women and 32 men, working in the Province of Ağrı. The findings of the study showed that the problems that raised during the (LGS) preparation period are in three parts as teacher, student and system. The results show that some of teachers who have not changed their teaching methods. These teachers point out that the curriculum is too intensive, therefore, they are not able to solve the next generation of questions, since the teaching of subjects cannot be completed on time. The other reason is that the students' level of preparation is not sufficient. Teachers also said that they could not motivate their students to take the LGS exam and could not complete the subjects on time. Therefore, they also stated that they themselves had some share in the failure of the LGS in part. Findings of the study showed that the textbook is very inadequate in terms of content and new generation questions according to the new examination system. Teachers have mostly stated that the students are biased against the mathematics lesson and that they have difficulty understanding the new generation questions asked in the LGS system as a result of this. In addition, teachers think that the the application period of the LGS exam is short and the questions are very long according to the time given. In addition, although the secondary school is 4 years old, the new generation question style implementing only eight grade. The fact that the students' readiness levels are missing for the new generation questions has also been mentioned as a system-related problem.

2022, 84 pages

Keywords: LGS, teacher opinions, interview, phenomenology.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	ii
ABSTRACT	iii
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler	7
1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
2. KURAMSAL TEMELLER.....	11
2.1. Matematik Eğitimi ve Öğretimi	11
2.2. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	11
2.3. Matematik Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları	12
2.4. Ölçme ve Değerlendirme.....	13
2.5. Yurt Dışında Uygulanan Sınavlar	14
2.5.1. TIMSS (trends in international mathematics and science study)	14
2.5.2. PISA (programme for international student assessment)	15
2.5.3. PIRLS (progress in international reading literacy study)	16
2.6. Yurt İçinde Uygulanan Sınavlar	17

2.6.1. ABİDE (akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi)	17
2.6.2. Kademeler arası geçiş sistemi	18
2.7. Diğer Ülkelerde Ortaöğretime Geçiş Sistemleri	18
2.7.1. Almanya ortaöğretime geçiş sistemi	19
2.7.2. Finlandiya ortaöğretime geçiş sistemi	20
2.7.3. Fransa ortaöğretime geçiş sistemi	21
2.7.4. Singapur ortaöğretime geçiş sistemi.....	21
2.7.5. Hollanda ortaöğretime geçiş sistemi	22
2.7.6. İtalya ortaöğretime geçiş sistemi	22
2.7.7. Polonya ortaöğretime geçiş sistemi	23
2.7.8. İngiltere ortaöğretime geçiş sistemi	24
2.8. Farklı ülkelerdeki ortaöğretime geçiş sistemlerinin değerlendirmesi	25
2.9. Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Tarihçesi.....	26
2.9.1. Merkezi sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumları sınavı (LGS)	27
2.9.2. 2021 yılında sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yönelik yapılan merkezi sınavın esasları	27
2.10. İlgili Çalışmalar	28
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli	36
3.2. Çalışma Grubu.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.4. Verilerin Analizi.....	37
4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI	39

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
KAYNAKÇA	74
ÖZGEÇMİŞ.....	82
EKLER.....	83



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Birinci Bölüm Sözel Alan.....	28
Tablo 2.2. İkinci Bölüm Sayısal Alan.....	28
Tablo 3.2. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....	37
Tablo 4.1. Öğretmenlerin LGS Hazırlık Süresine İlişkin Görüşleri.....	39
Tablo 4.2. Öğretmenlerin LGS Hazırlık Sürecinde Ders İşleyiş Tarzlarına İlişkin Görüşleri.....	45
Tablo 4.3. LGS'nin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular.....	49
Tablo 4.4. Ders Kitaplarının LGS Hazırlık Sürecinde Eksikliklerine İlişkin Bulgular	54
Tablo 4.5. LGS Sınavında Çıkan Sorularla Ders Kitabı ve Yardımcı Kitaplardaki Soruların Tutarlılığına İlişkin Bulgular.....	58
Tablo 4.6. Öğretmenlerin LGS Sınavıyla Öğretim Programındaki Kazanımlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri	62

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. İtalya eğitim sisteminin dört temel kademesi, özel ve yetişkin eğitimi..... 23

Şekil 2.2. İngiltere eğitim sistemi 25



KISALTMALAR

ABİDE:	Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi
IEA:	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
LGS:	Liselere Geçiş Sistemi (2018)
LGS:	Liselere Giriş Sınavı (2000)
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
OKS:	Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı
PIRLS:	Progress in International Reading Literacy Study
PISA:	Programme for International Student Assessment
SBS:	Seviye Belirleme Sınavı
TEOG:	Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi
TIMSS:	Trends in International Mathematics and Science Study
YÖK:	Yüksek Öğrenim Kurulu
OECD:	Organisation for Economic Co-operation and Development

1. GİRİŞ

Gelişmenin temel faktörü ve itici gücü olan eğitimin önemi her geçen gün katlanarak artmaya devam etmektedir. İyi bir eğitimin iyi bir gelecek olduğu varsayımı giderek kendini daha da çok göstermektedir. Eğitimin iyi ve kaliteli olduğunun göstergesi, öncelikle eğitimin çıktılarında kendini belli etmektedir. Bir ülkenin eğitim sisteminde başarıdan söz edebilmek için; yetiştirilen bireylerin topluma uyumlu, ülkenin değerlerini kendi kültürel değerleri gibi benimsemiş, yeniliklere açık, sorunların üstesinden gelebilen vb. özelliklere sahip bireyler olması gerekmektedir (Atılğan, 2018).

Eğitim ortamlarının gerektiği gibi donatılması ve eğitim sisteminin etkin olması ile istenen hedeflere daha kısa zamanda ulaşılabilecektir. Ancak ülkelerin nitelikli eğitim verip vermedikleri sadece istedikleri insan tipinde kişiler yetiştirmiş olmalarıyla yeterli olamamaktadır. Aynı zamanda ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması, eğitim çıktılarının ve sonuçlarının görülebilmesi amacıyla uluslararası nitelikte sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar sayesinde ülkelerin eğitim yönünden ilerlemeleri görülmekte ve her ülke kendi eksikliklerini tamamlamaya çalışmaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2017).

Öğretim kurumlarının genel amacı öğrencilere sadece bilgiyi öğretmek değil, onları ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda bir üstteki öğretim seviyesine, mesleğe veya iş hayatına hazırlamaktır (Gedikoğlu, 2005). Ancak Türkiye'nin sahip olduğu genç nüfusun hızla artması, okuma oranının yükselmesi, buna bağlı olarak nitelikli okulların sınırlı olması, mevcut altyapının yetersizliği, öğretmen yetersizliği gibi sebeplerden dolayı öğrenciler arasında bir elemanın zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk, 2016).

Sınırlı sayıda nitelikli okulların bulunduğu bir eğitim sisteminde; ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılarak akademik başarısı yüksek olan öğrencileri seçmek ciddi bir süreç gerektirmektedir. Buna göre ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biridir. Bu bileşenlerinden ölçme faaliyetleri eğitim hedeflerinin ne ölçüde yerine getirildiğinin görülebilmesi açısından değerli sonuçlar sunabilmektedir (Carter ve Norwood, 1997). Bu bağlamda, özellikle öğrencilerin ortaöğretim ve yükseköğretim tercihlerinde bu eğitim kurumlara olan yoğun ilgilerini ve taleplerini karşılayabilmek için; öğrencilerin bilgi düzeyleri ve alana yatkınlıklarını gerçekçi bir şekilde ölçen objektif bir ölçme ve değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır (Şad ve Şahiner, 2016).

Ortaöğretimden liseye geçişte dünyada birçok ülkede merkezi sınavlar yapılmaktadır (Karakaya vd., 2019). Bazı ülkeler ise merkezi sınavların yanında öğretmen görüşleri, okul başarı puanı, okul bitirme sınavları sonucunu ayrı ayrı ya da harmanlayarak ölçüt olarak almaktadır. Ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmelerinde sıklıkla tercih edilen yöntem, genellikle merkezi sınav sistemidir (Çelik vd., 2017; Demir ve Yılmaz, 2019). Bu durumun temel nedeni ise ülke içerisindeki okulların başarı seviyelerinin birbirinden farklılık göstermesi ve nitelikli olarak kabul edilen okulların sayısının öğrenci sayısına göre oldukça az olmasıdır. Kısacası talebin fazla olmasına karşın arzın az olması rekabeti de ortaya çıkarmaktadır.

Ülke içerisinde iyi planlanmış bir eğitim sisteminin etkililiği yapılacak olan ölçme ve değerlendirme ile ortaya konulabilecektir. Bu ölçme ve değerlendirme sürecinin yeterli nitelikte yapılmaması sebebiyle bütün eğitim sisteminde aksaklıklar yaşanabilecektir. Ayrıca bu durumun doğal sonucu olarak da diğer ülkelerle yapılacak olan uluslararası sınavlarda istenilen sonuçlara ulaşamayacaktır.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal yaşamın her alanında kendini gösteren değişim, günümüzün en belirgin olgusu olmuştur. Nitelikli insan gücünün değerini bilen ülkeler, eğitim sistemlerinde de bu değişime ayak uydurmaya çalışırken, değişim ve dönüşümü de toplumsal yaşamla uyumlu hale getirmek için düzenlemeler yapmaktadırlar (Erden, 2020). Bu düzenlemelerle yeniliklerin eğitim üzerindeki olumlu etkilerinin devamını sağlayıp olumsuz etkilerin önüne geçmektedirler (Kumandaş ve Kutlu, 2014).

Eğitimde yapılan değişimlerin diğer bir nedeni de ülkelerin Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA: Programme for International Student Assessment), ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study), gibi uluslararası sınavlardan aldıkları sonuçlardır (MEB, 2005; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Ayrıca iyi bir üniversite eğitimi almak gibi sosyal, kültürel ve ekonomik gerekçeler de bu değişim üzerinde etkilidir.

Ülkemiz Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD: İngilizce: Organisation for Economic Co-operation and Development) ülkeleri arasında yapılan değerlendirmelerde istenen başarıyı gösterememektedir. Örneğin matematik okuryazarlığı alanında aldığı puan, öğrencilerin temel işlemleri yapabildiği düzey olarak kabul edilen 2. yeterlik düzeyindedir. Bu düzey OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır (MEB, 2019). 2018 yılında uygulanan PISA değerlendirme sonuçlarına göre Türkiye matematik ortalama puanları açısından sınava katılan 79 ülke içerisinde 42. sıradadır. Ülkemiz OECD'ye üye 37 ülke arasında ise 33. sırada yer almıştır (MEB, 2019).

PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlardaki sonuçların puanların istenilen düzeyde olmaması önce öğrencilerin yeteri kadar başarılı olmaması ile ilişkilendirilmiştir. Bunun bir sebebi olarak öğretmenlerin derslere yeterince hazırlıklı

girmediği (Koğar ve Yılmaz Koğar, 2017) olarak belirtilse de bu sonuç öğretim ve ölçme değerlendirme sistemimizin sorgulanmasına neden olmuştur (Gündoğdu, Kızıлтаş ve Çimen, 2010). Çünkü uluslararası sınavlarda yeteri kadar başarılı olamayan öğrencilerin, ulusal sınavlarda başarılı olması dikkati Türk eğitim sisteminin yapısına çekmiştir (Aydoğdu, İskenderoğlu ve Baki, 2011). Ayrıca öğrencilerin bu tür sorulara alışık olmamasına bağlanmıştır (Aydoğdu, İskenderoğlu ve Baki, 2011). Dolayısıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2004 yılında eğitim felsefesinde değişikliğe giderek yeni eğitim felsefesi olarak öğrencilerin eğitim-öğretime aktif katıldığı Yapılandırmacılık modeli olarak benimsenmiştir. MEB Yapılandırmacılık modeli doğrultusunda programlar geliştirmeye devam etmiş, en son 2018 yılında öğretim programlarını güncellemiştir.

Toplumdaki genel görüş iyi bir meslek için iyi bir yükseköğretim kurumundan eğitim almak, iyi bir yükseköğretim kurumundan eğitim almak için iyi bir ortaöğretim kurumundan eğitim almak gerektiği yönündedir (Gün, Çelik ve Coşkun, 2013).

Ülke genelinde yapılan, öğrencileri belirli bir başarı sırasına koyarak bir sonraki üst öğrenime gidecek öğrencileri belirlemeyi hedefleyen ve genellikle seçme ve yerleştirme amacıyla kullanılan sınavlar (Büyüköztürk, 2016), ilk yapıldığı zamanlardan günümüze kadar birçok değişiklik göstermiş ve halende değişim göstermektedir (Dönmez ve Dede, 2020). Türkiye’de Maarif Kolejlerine öğrenci seçmek amacıyla ilk defa 1955 yılında sınav yapılmıştır (Güven, 2010) ancak zamanla nitelikli okullara talep arttığı için yerini merkezi sınavlara bırakmıştır. Dolayısıyla birçok merkezi sınavın yapıldığı ve her birinin ayrı bir öneme sahip olduğu ülkemizde, iyi bir lise kazanmak ve bunun akabinde iyi bir meslek sahibi olmak için okuyacağı üniversiteyi belirlemede liseye giriş sınavları da ayrı önem kazanmıştır (Beyendi, 2018).

Sınavla öğrenci alan okullarda (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi vb.) okumak hem öğrenciler için hem de velileri için bir ayrıcalık ve saygınlık unsuru olarak görülmekte, iyi bir üniversiteye giriş için bir basamak olarak düşünüldüğü (Biber ve Tuna, 2017) için öğrenci velilerinin de dikkatini çekmiş ve bu okullara talep artmıştır. Sınırlı sayıda kaliteli okul olduğu için bu okullara ulaşmak isteyen öğrenciler arasında sıkı bir rekabet olması kaçınılmazdır.

Sarıer’inde (2010) belirttiğine göre, Türkiye’de kaliteli eğitime olan talebin var olması, ailelerin çocuklarına kaliteli eğitim aldirmek istemesi, öğrencilerin iyi eğitim alma isteği gibi sebepler nedeniyle seçme sınavları hep var olmuştur. Öyle ki sadece ortaöğretime geçiş sistemi adı altında son yirmi yılda değişik adlarla (LGS, OKS, SBS, ve TEOG) sınavlar yapılmış ve de her biri yetersiz bulunup yeni arayışlara girilmiştir. Örneğin, Baysura (2017) Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminin temel becerileri öğretmekte yetersiz kaldığını, “bilme” düzeyinde kaldığını, TIMSS sınavında “Bilme” basamağında az soru sorulmasından dolayı başarısız olarak nitelendirildiğini belirlemiştir. En son uygulamaya konulan sınav “Liselere Geçiş Sistemi” (LGS) kapsamında uygulanan merkezi sınavdır.

Özelinde ortaöğretim kurumlarına genelinde ise tüm öğrenci alımında kullanılan sınav(lar)ın kaldırılması yıllardır tartışılmış olsa bile, sınavların kaldırılması yerine genellikle değişen sadece sınav sistemi olmuştur.

MEB’in, Liselere Geçiş Sistemi(LGS) sınavını uygulamaya koymasının temelde iki amaca dönük girişimde bulunduğu belirtilebilir. Birinci amaç, akademik başarı düzeyi yüksek öğrencilerin birlikte nitelikli liselerde (fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, proje okulları vb.) eğitim almasını sağlamaktır. İkinci amaç ise öğrencilerin PISA, TIMSS ve PIRLS gibi sınavlarda kullanılan sorulara benzer sorularla daha fazla karşılaşmasını sağlamak ve PISA, TIMMS, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda daha iyi sonuçlar almaktır (Erden, 2020).

2018 yılından bu yana da Liselere Geçiş Sistemi (LGS) yapılmaktadır. LGS kapsamında uygulanan merkezi sınavda problem tiplerinde birtakım değişiklikler yapılmış, PISA ve TIMSS gibi sınav sorularına benzer sorular sorulmaya başlanmıştır (Güler, Arslan ve Çelik 2019). Yeni sınav sistemindeki önemli değişimlerden biri, öğrencilerin TEOG’ta müfredat kazanımlarını ölçmeye yönelik soruların yerine, bu kazanımların günlük hayatla ilişkilendirebilmelerinin değerlendirilmesi ve yorumlanmasına yöneliktir (Dönmez ve Dede, 2020). LGS kapsamında yapılan sınavda kullanılan problem tipi, öğrencilerin önceki sınavlarda (TEOG) ve okuldaki yazılı sınavlarında karşılaştıkları problem tiplerinden oldukça farklıdır. Sorular uzun metinli olup öğrencinin “okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, analiz yapma, eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel süreç becerilerini” ölçer (MEB, 2018).

Ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla kullanılan LGS’de Matematik, Türkçe, Fen Bilimleri, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil alanlarından toplam 90 çoktan seçmeli sorunun yer aldığı merkezi bir sınav uygulanmaktadır. Bu 90 soru içerisinde Matematik dersinin ağırlığı ve etkisi önemli olmakta ve 20 soru matematik alanındandır. Matematik soruları konu alanları sırasıyla; sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, olasılık ve veri işleme olarak şekillenmektedir (Şensoy, vd., 2018).

Öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulayıcısı, önemli bir parçası ve sistemin temel öğelerindendir. Yeniliklerin başarıya ulaşması ancak öğretmenlerin bu yenilikleri sahiplenmesi ve pratiğe aktarması ile olur. Bu nedenle uygulanan veya uygulanması düşünülen tüm sınav sistemlerinin etkililiği ve yeterliliği incelenmelidir ve güçlü/zayıf yönleri ortaya konmalıdır. Yeni uygulanan LGS’nin de artılarının ve eksilerinin ortaya konulması oldukça önemlidir. Bu nedenle çalışmanın amacı Ağrı

ilinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS hakkındaki görüşlerinin araştırılması ve sorunların ortaya konulmasıdır.

1.2. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Ülkemizde ortaöğretime giriş için kullanılan sistem 2018 yılında değiştirilmiş ve uygulanan son sistem Liselere Geçiş Sistemi ve bu sistem kapsamında yapılan merkezi sınavdır. Dolayısıyla bu çalışmanın problem cümlesini “Ağrı ilinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS hakkındaki görüşleri nelerdir?” oluşturmaktadır. Aynı zamanda alt problemler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

1. Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre LGS hazırlık sürecinin öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir?
2. Matematik öğretmenlerinin LGS hazırlık sürecinin öğretmenlerin ders işleyişine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre LGS sisteminin öğrenciler üzerindeki etkisi nasıldır?
4. Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre LGS sisteminde sınava hazırlık sürecinde ders kitaplarının etkililiği nasıldır?
5. Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre LGS sınavında çıkan sorularla ders kitabı ve yardımcı kitaplarda yer alan soruların tutarlılığı nasıldır?
6. Matematik öğretmenlerin LGS Sınavıyla öğretim programındaki kazanımlar arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Ortaöğretim kurumlarına giriş amacıyla yıllar içerisinde birçok sınav sistemi kullanılmıştır. Bu sınavlarda sorular genellikle ana dersler olarak tabir edilen derslerden gelmektedir. Her sınav sisteminde sorulan soru sayısı değişiklik göstermiş olsa bile çoğunlukla soru sayıları birbirine yakın düzeyde olduğu görülmüştür. İyi bir

ortaöğretim kurumuna giriş için her ana dersten sorulara mümkün olduğu kadar fazla soruya doğru cevap vermek gerekmektedir. Aynı zamanda matematik gibi önemli bir dersi etkililiği her sınav sisteminde olduğu gibi LGS’de de yüksektir.

Hayatın her döneminde iç içe olunan matematik eğitiminin toplumların ve bireylerin hayatında bilim ve teknolojinin gelişmesinde rolü çok büyüktür. Başarının sınavla belirlendiği bu dönemde matematik eğitiminin önemi daha da artmaktadır. Matematik dersi soyut kavramları içeren bir derstir ve genel olarak soyut kavramları öğrenmek zordur. Dolayısıyla matematik öğretim sırasında somutlaştırılırsa öğrenmedeki bu zorluk ortadan kaldırılabilir veya en azından azaltılabilir (Ernest, 2010).

2018 yılında güncellenen Matematik Dersi Öğretim Programının özel amaçları arasında öğrencilerin; matematiksel okur-yazarlık becerilerini geliştirmesi, matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilmesi, matematik kavramlarını etkin bir şekilde kullanabilmesi, nesneler arasındaki ilişkileri anlamlandırabilmesi, karşılaştığı problemleri kendi sorgulamaları ve düşünceleri ile çözebilmesi, kavramları farklı temsil biçimleriyle ifade edebilmesi gibi becerileri kazanmasının beklendiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

Bu bağlamda yeni program, öğrencilerin matematiksel kavramları inceleyip kullanabilme, matematiksel ve günlük yaşam durumlarını kullanarak problemler oluşturabilme, problemi basitleştirme, farklı problemleri çözmek için çeşitli problem çözme stratejilerini kullanabilme, deneme yanılma, şekil, tablo vb. sistematik listeleme, geriye doğru çalışma, varsayımları kullanma, tahmin ve kontrol etme, problemi başka bir biçimde yeniden ifade etme, problemin bir kısmını çözme, probleme yönelik çözümlerin uygunluğunu ve makullüğünü kontrol etme ve yorumlama, matematiği kullanma özgüvenini geliştirme vb. becerilerin geliştirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir (MEB, 2005a).

2018 LGS sınavında matematik soruları önceki yıllarda yapılan TEOG ve benzeri sınavlardan farklı bir tarzda sorulmuştur. Dönmez ve Dede (2020) TEOG sınavlarında en çok işlemsel akıcılık yeterliliğini ve en az mantıksal düşünme yeterliliğini ölçen soruların yer aldığını, öte yandan LGS'de mantıksal düşünme yeterliliğini ölçen soruların arttığını ve işlemsel akıcılık yeterliliğini ölçen çok az soru olduğunu belirtmişlerdir. LGS'de sorulan sorular yeni nesil sorular olarak adlandırılmakta (Kablan ve Bozkuş, 2021) ve alışılmış problem türlerinden farklı olması nedeniyle bazı uygulayıcılar (öğretmen-öğrenci) tarafından rutin olmayan problemler olarak da algılanmaktadır (Korkmaz ve diğerleri, 2020). LGS matematik sorularında çok sayıda uzun metinli soru bulunmaktadır (Ünal ve Eroğlu, 2021). Sorular incelendiğinde sadece bilgiyi ölçen sorular değil, öğrencilerin bilgiyi yorumlama ve çıkarım yapma gibi analitik düşünme becerilerini de ölçen sorular da sorulmuştur (Beyendi, 2018; Ünal ve Eroğlu, 2021).

Ekinci ve Bal (2019), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında sunulan örnek LGS sorularını ve 2018 LGS sınavında elde edilen soruları matematik programı açısından incelemiş ve sorulan soruların tüm öğrenme alanları dikkate alınarak hazırlandığını belirtmişlerdir. Ancak LGS sınavlarında soruları boş bırakan öğrencilerin yüzdesinin artması nedeniyle sonraki yıllarda sınav süresi uzatılmış, soruların zorluk seviyelerini düşürülmüştür. 2020 yılında zor olan sorulara çok az yer verilirken, önceki yıllara göre kolay olan sorulara daha fazla yer verildiği görülmüştür (Ünal ve Eroğlu, 2021).

Sonuç olarak, MEB sınav yapıları zamanın getirdiği koşullara göre değişmekte ve LGS'de sorulan sorular daha çok PISA tarzı sorulardan oluşmaktadır. Bu değişimin ne kadar ve nasıl yansıdığını tespit edebilmek için sistemin paydaşları ve uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinin de önemli olduğu bir gerçektir. Sonuç olarak öğretmenlerden alınan dönütler sayesinde mevcut sistem ve

sınavların uygulamada etkililiği değerlendirilerek yeni uygulamalar tasarlanabilecektir (Taşkın, 2016). Dolayısıyla matematik ğretmenlerinin “yeni nesil soru” şeklinde adlandırılan problemleri içeren LGS sınavı üzerine görüşlerini sorgulayan daha çok çalışma yapılmalıdır. Bu amaçla bu çalışmadan elde edilen bulguların ve sonuçların matematik alanıyla veya benzer alanlarda yapılacak olan çalışmalara kaynak sağlayacağı, temel oluşturabileceği, yeni bir bakış açısı kazandırabileceği düşünülmektedir.



2. KURAMSAL TEMELLER

2.1. Matematik Eğitimi ve Öğretimi

Matematik kesin ve doğru sonuçlar elde etmeyi sağlayan bir düşünme yöntemidir (Yıldırım, 2004). Türk Dil Kurumu sözlüğünde; aritmetik, cebir, geometri şeklinde sayı ve ölçüyü temel alarak miktar yani niceliklerin özelliklerini irdeleyen bilimlerin ortak ismi olarak ifade edilir (Türk Dil Kurumu, 2021).

Matematik öğretimi, okul öncesi programında başlar ve yükseköğretime kadar sürer (Baykul, 2009). Matematik öğrenmekteki temel amaç matematikle ilgili bilgi ve becerileri kazanmanın yanında gerçek hayatla matematik arasındaki ilişkiyi anlayabilmek, matematiksel düşünmeyi geliştirebilmek, problem çözme sağlayabilmektir (Yıkımlı, 2007).

2.2. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı

Eğitim Programı, maksadı öğrenme olan bireyler için hem okulda hem de okul hayatının dışındaki alanlarda planlanarak sunulmuş öğrenme yaşantılarının bütünüdür. Herhangi bir dersin hedeflerine ulaşmak amacı ile yararlanılacak öğrenme-öğretme faaliyetlerinin amaca uygun olarak düzenlenmesi ise öğretim programıdır (Demirel, 2004).

Günümüzde bilgi ve iletişim sektörünün de etkisiyle hem değişimin hem de gelişimin hızı göz önüne alındığında eğitim-öğretim de bu değişimden ve gelişimden etkilenmemesi beklenemez. Bir ögesinde herhangi bir değişim olan öğretim programlarında oluşan değişim hem çocuk hem de yetişkin birçok kişiyi farklı rol ve davranışlar geliştirme bakımından etkiler. Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) Ocak 2017 de askıya alınan ilk ve orta öğretim kurumlarınca uygulanmak üzere taslak olarak hazırlanan öğretim programları 2017 yılı 18 Temmuz'da yayımlanmış ve 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında 1, 5 ve 9. sınıf seviyelerinde olmak üzere bu öğretim

aşamalarında uygulanmaya başlanmıştır. MEB, daha önceleri uygulanan öğretim programlarından farklı olarak, öğretim programlarının yenilenmesini istemiş ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı internet adresinden taslak programlara ilişkin veli, öğrenci ve de öğretmenlerin aynı zamanda da tüm kamuoyunun öneri ve görüşlerini almıştır (Kıyıcı, 2021).

2.3. Matematik Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları

Matematik dersi öğretiminde programlamanın asıl hedefi kişilerin günlük yaşamlarında ihtiyaç olan matematiksel bilgi ve de becerileri kazandırarak onlara problem çözme öğretmektir (NCTM, 2000).

Matematiksel yetenek ya da başka bir tanımlama ile yatkınlık veya başka bir ifadeyle matematik çözme işlemi, iyi örgütlenmiş matematik öğretim içeriği, problem çözme için uygulanan yöntemlerin tümünü kullanmadaki ustalık ve heyecansal olarak kendini düzene koyma becerileri matematik ve problem çözümüne ilişkin inançlarla doğrudan ilgilidir (Altun, 2006).

Gelişmiş bir eğitim öğretim seviyesine çıkabilmek için, Türkiye’de 2005 senesinden beri yapılandırmacı bir eğitim modeline geçilmiştir. Bu programa göre, daha önce uygulanan modelde sadece ürüne yönelik olan bir değerlendirme yapılırken, yeni modelde sürece de önem verilmiş ve aynı zamanda alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları benimsenmiştir (Çınar, vd., 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı ülkemizde 2018’de değişen Matematik Dersi Öğretim Programının hedeflediği genel amaçları şu şekilde sıralamıştır:

“Öğrenci;

- 1. Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde kullanabilecektir.*

2. *Matematiksel kavramları anlayarak bunları gündelik yaşamlarında kullanabilecektir.*
3. *Tahmin yürütme ve zihinden pratik yapma özelliklerini çok etkili bir biçimde kullanabilecektir.*
4. *Kavramları değişik temsil şekilleri ile ifade edebilecektir.*
5. *Sorumluluk, sabırlı olma ve sistemli çalışma özelliklerini geliştirebilecektir.*
6. *Araştırma yaparak bilgiyi üretme ve onları kullanma yeteneklerini, geliştirebilecektir.*
7. *Matematiğin estetik ile sanat arasındaki ilişkisini fark edebilecektir.*
8. *Matematiğe değer verecek ve onun insanların ortak bir değeri olduğunu anlayacaktır” (MEB, 2018).*

2.4. Ölçme ve Değerlendirme

Öğrenciler, hayatları süresince çeşitli alanlarda zorluklar ile yüz yüze gelmektedirler. Hayata karşı uyumlu olma, günlük aktiviteleri yürütme, temel ihtiyaçlarını karşılama ve sosyal ilişkilerini sürdürme gibi değişkenler öğrencinin uyumlu veya uyumsuz olup olmasını ortaya koymaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin üst bilişsel ve akademik açıdan ne tür bir niteliğe sahip oldukları ve bunların ortaya çıkarılması amacı ile ölçme ve değerlendirmelerin uygulanması önemlidir (Bağceci, Döş, ve Sarıca, 2011; Gündüver ve Göktaş, 2011).

Ölçme hem nesnelerde hem de kişilerde bulunan özellikleri gözlemleyerek çıkan sonuçları sayı, sembol ve sıfatlar ile ifade etmektir (Turgut, ve Baykul, 2014). Öğrenim ve öğretimin bütünü ölçme ve değerlendirmedir. Öğretim sürecinde birçok araştırmacı ölçme ve değerlendirmenin tamamlayıcı aynı zamanda da şekillendirici amaçlarının anlaşılması ve uygun bir biçimde kullanılması gerektiğini ifade etmiştir (Türnüklü, 2001).

Değerlendirmenin oluşabilmesi için hem değerlendirme ölçütü hem de bir ölçümün sonucuna ihtiyaç vardır. Ölçme; herhangi bir olayın belli olan bir niteliğin, şekil, simge ve sayılar ile gösterilerek nicelemeyi sağlamaktadır. Değerlendirme ise ölçmenin sonunda ortaya çıkan bilgilerin belli bir ölçüte göre yorumlanma olayıdır. LGS sonuçları ölçme, bu sınavın sonucuna göre öğrencinin hangi liseye gideceğinin karar verilmesi ise değerlendirme sürecidir (Tekin, 2010).

Ölçme ve değerlendirme süreçleri, eğitim sistemi için önemli bir bileşendir. Bu süreçlerden olan ölçme, hedeflere ne ölçüde ulaşılabildiğinin görülebilmesi açısından kıymetli sonuçlar sunarken (Carter ve Norwood, 1997), devamında planlanan değerlendirme süreçleri ile birtakım kararlar alınmaktadır. Sınıf içi testler ile beraber öğrenci başarısının ölçülmesinde branşlar bazında geniş ölçekli sınavlar da yürütülmektedir. Merkezini mevcut çalışmanın oluşturduğu geniş ölçekli sınavların çıktıları referans olarak eğitim politikalarına yön verirken aynı zamanda birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de öğrencileri bir üst basamak olan öğretim kuruma yerleştirmek için kullanılmaktadır (Özer ve Güvendir, 2018).

Öğrenciler hakkında yapılan ölçme ve değerlendirmelerin geçerlik ve güvenilirliği ne kadar yüksekse öğrenciler hakkında verilecek olan kararlar o düzeyde gerçekçi ve isabetli olacaktır. Bu durum sebebiyle ölçme ve değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için ölçme aracı, ölçme ve ona bağlı olarak yapılan aşamaların önemi büyüktür (Çetin, 2019).

2.5. Yurt Dışında Uygulanan Sınavlar

2.5.1. TIMSS (trends in international mathematics and science study)

TIMSS, Hollanda merkezli, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu -IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) tarafından uygulanmakta olan bir tarama araştırmasıdır (Eargled, 2011).

2012-2013 Eğitim-öğretim yılında ülkemizde 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Geçilen yeni sistem ile TIMSS araştırmasına 4. sınıflar ilkokulun son senesinde, 8. sınıflar ise ortaokul süresinin son sınıfında katılarak ilkokul ve ortaokulda uluslararası izleme değerlendirme çalışması yapılması sağlanmıştır (Tedmem, 2018).

Türkiye, TIMSS uygulamasına uzun yıllardır katılan ülkelerdendir. Türkiye, TIMSS uygulamasına sekizinci sınıf düzeyinde 1999 yılından 2019 yılına kadar toplam 5 kez (bu yıllarda dâhil olmak üzere), dördüncü sınıf düzeyinde ise 2011 yılından 2019 yılına kadar 3 kez (bu yıllarda dâhil olmak üzere) katılmıştır (MEB, 2020).

2.5.2. PISA (programme for international student assessment)

PISA, OECD tarafından 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri ölçme amacıyla üç yıllık dönemler halinde uygulanan bir araştırmadır. PISA'nın uygulanmasındaki temel kriter öğrencilerin zorunlu eğitim sürecine devam etmesidir. Özellikle de 15 yaş grubundaki öğrencilerin; okuma becerileri, Fen bilimleri okuryazarlıkları, Matematik okuryazarlıkları alanlarının dışında öğrencilerin motivasyon durumları, kendilerini hakkındaki düşünceleri, öğrencilerin öğrenme biçimleri ve şekilleri, okul ortamları ve öğrencilerin aileleriyle ilgili bilgiler toplanmaktadır (MEB, 2022).

PISA sınavı üç yılda bir gerçekleştirilen bir sınav olmakla birlikte PISA sınavının hedef kitlesi 15 yaş grubundaki öğrencilerdir. Bu öğrencilerin akademik başarısını ölçmekle birlikte zorunlu eğitimi bitiren öğrencilerin karşılaşılabilecekleri problemler hakkında nasıl çözüm üretecekleri, gerçek hayata ne düzeyde hazır oldukları gibi durumlar ortaya konulmaya çalışılmaktadır (Kaya, 2019). Bununla birlikte öğrencilerin analiz edebilme yetenekleri, akıl yürütebilme yetenekleri, fen ve matematik kavramlarını hayata entegre yetenekleri ölçülmektedir. Bu nedenle öğretim

programındaki var olan konular çoğu zaman arka planda kalmakta ve öğrenciler sadece sınav konularına odaklanmaktadır (Aşkar ve Olkun, 2005).

PISA uygulamasında öğrencilerin problem çözme becerileri incelenmek istenmektedir. Genellikle olağan dışı problemler karşısında öğrencilerin ortaya koydukları çözüm yolları incelenir ve öğrencilerin olaylara farklı bakış açıları ortaya konulmaya çalışılır. Matematik testinde karşılaşılan sorular, öğrencilerin gündelik hayatta karşılaşılabilecekleri sorulara/sorunlara yöneliktir. Bu amaçla derslerde öğretilen konular dışında olan alışveriş yapabilme ve hesabını yapabilme, yolculuk hesaplamalarını yapabilme, bütçe hesabı gibi gerçek hayatta karşılaşılabilen sorulara yer vererek öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini ölçmeye çalışmaktadır (Kaya, 2019).

2.5.3. PIRLS (progress in international reading literacy study)

PIRLS araştırması, beş yılda bir 10 yaşındaki öğrencilere uygulanmaktadır. İlkokul 4. Sınıfa giden öğrencilerin okuma becerilerine bakılmakta olup öğrencilerin farklı metinlere göre okuma becerileri ortaya konulmak istenmektedir (Demirel ve Yağmur, 2017).

PIRLS ile öğrencilerin okuma becerilerini ortaya koymak için bilişsel testler uygulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin okuma becerilerini etkileyen etmenleri tespit etmek amacıyla öğrenci, öğretmen, veli ve okul anketleri kullanılmaktadır.

Türkiye, PIRLS araştırmasına 2001 yılında dâhil olmuştur. Ancak alınan düşük sonuçlar sebebiyle bir daha katılım olmamıştır. Türkiye, 20 yıl sonrasında PIRLS 2021 döngüsüne katılmıştır. Bu uygulamanın sonuçları 2022 yılı içerisinde açıklanacaktır.

2.6. Yurt İçinde Uygulanan Sınavlar

2.6.1. ABİDE (akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi)

ABİDE Projesi; ğrencilerin st düzey düşünme becerileri farklı türlerdeki soru tipleri kullanılarak ortaya konulması amacıyla yapılmaktadır. Bu proje ile öğrencilerin zihinsel özelliklere sahip olma düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır.

Eğitim sistemimizde öğrencileri tanımak, onlar hakkında fikir edinmek, onları seçmek ve yerleştirmek, onlar hakkında başarılı veya başarısız değerlendirmesinde bulunmak amacıyla sınavlarda çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. Ancak çoktan seçmeli sorularda sorunun cevabı yine sorunun içerisinde gizlidir ve öğrencinin özgürce cevap vermesine izin vermez. Öğrenciler kendilerine yöneltilen soruyu okurlar, soru üzerinde düşünürler ve seçeneklerden birini doğru cevap olarak işaretlerler. Bu nedenle çoktan seçmeli sorularda öğrencilerin sentez basamağında cevaplar verilmesinin imknı bulunmamaktadır. Öğrencilerin özellikle özgürce cevap verebilmeleri için yapılan sınavlarda açık uçlu soruların kullanımı daha uygundur. Çünkü açık uçlu sorular sayesinde öğrenciler soruyu okur, düşünür, soruyu cevaplarırken aynı zamanda kendini ifade etme şansını yakalar (abide.meb.gov.tr, 2022).

ABİDE Projesiyle ğrencilere farklı türlerde sorular sorularak öğrencilerin st düzey düşünme becerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bunun sonucunda da ulusal düzeyde bir öğrencileri, öğretmenleri, okulları izleme-değerlendirme sistemi kurulması planlanmaktadır. ABİDE Projesinin pilot uygulaması Haziran 2015'te yapılmıştır ve bu uygulama sonucunda açık uçlu soruların merkezi sınavlarda uygulanabileceği kanısına varılmıştır.

ABİDE esas uygulaması 2016 Nisan-Mayıs aylarında 81 ilde seçilen okullarda uygulanmıştır. ABİDE uygulaması için test el kitapları geliştirilmiş, denenmiş, istatistikleri yapılmış ve testin uygulamasında görev alacak olan personele testin nasıl uygulanacağı hakkında eğitim verilmiştir.

2.6.2. Kademeler arası geçiş sistemi

Eğitim sistemlerinde var olan kademeli ilerlemenin süreci Antik Yunan dönemlerine kadar dayanmaktadır. O dönemde kademeler arasında bir ayrım olmadığı görülmekle beraber, kitap veya ders sırası izleme şeklinde kademeye benzer aşamalı yapılar görülmektedir.

Günümüzde anladığımız kademeleşme sisteminin ise ilk olarak 16. yüzyılda Almanya’da ilkokuldan üniversiteye kadar uzanan eğitim sistemi oluşturulmuştur (Ergün, 2014).

2.7. Diğer Ülkelerde Ortaöğretime Geçiş Sistemleri

Ortaokuldan liseye geçiş önemli bir kademe ilerlemesi olduğu için dünyanın farklı ülkelerinde bu durum için farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları, ilgileri, gelecekte yapmak istedikleri meslekleri vb. kriterler göz önünde bulundurularak yönlendirmeler yapılmakta ortaokul süreci sonunda bitirme sınavı yapılarak yönlendirme süreci tamamlanmaktadır (Çelik, 2011; Özkan ve Karataş, 2016).

Merkezi sınavların kullanıldığı ülkeler olduğu gibi merkezi sınavın önemli olmadığı buna karşın ortaöğretime girişte ortaokul puanlarının kullanıldığı, ortaokulu bitirme sınavından alınan puanların ortaöğretime geçişte kullanıldığı, ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinin dikkate alındığı ülkelerde bulunmaktadır. Bu kriterlerin kullanıldığı ülkeler ise Singapur, Finlandiya, Danimarka, İsviçre, Fransa, İngiltere, Singapur olduğu görülmektedir (Yavuz ve Derinbay, 2014).

Ülkeler arası eğitim durumlarının karşılaştırılması, yapılan karşılaştırmanın istatistiki analizlerinin yapılabilmesi için uluslararası standart eğitim sınıflandırması (ISCED) sistemi geliştirilmiştir (Eurydice, 2018). Ülkelerin büyük çoğunluğunda ulusal sınavlar, kazanımları temel alan sınav sorularından oluşmaktadır. Uygulanan sınavlarda farklı sınav türlerine yer verilmektedir. Türkiye, Hollanda, Fransa ve İtalya gibi bazı ülkelerde sadece çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavlar yapılmaktadır (Eurydice, 2009).

Ulusal nitelikteki sınavlar sayesinde ülkeler, kendi öğrencilerinin bilgisini, becerisini, yeteneklerini, akademik yeterliliğini, başarısını değerlendirirken aynı zamanda kendi eğitim sistemlerinin aksayan ve değiştirilmesi gereken yönlerini görebilmektedirler. Ülkelerin kendi politikalarına ve yetiştirmek istedikleri insan tipi özelliklerine göre ortaöğretim kurum türlerinin yapılandırılmasında bir örneklikten söz etmek mümkün değildir. Çünkü her ülkenin geçmişten getirdiği kültürel farklılıklar ve gelecekte beklenenleri nedeniyle eğitim politikaları farklılıklar göstermektedir (TED, 2010).

2.7.1. Almanya ortaöğretime geçiş sistemi

Almanya’da öğrencilerin yönlendirilmesi ve rehberlik hizmetleri için etkili bir yönlendirme sistemi vardır. Öğrenciler daha erken yaşlarda farklı okul türlerine yönlendirilmektedirler. Bu yönlendirmede öğrencinin akademik başarısı etkin bir rol oynadığı gibi öğretmenlerin görüşleri de oldukça önemlidir. Okul seçiminde aile önemli rol oynar ve okul seçimi sürecinde aile, öğrenci ve okul, işbirliği içindedir. Öğrenciler sahip oldukları akademik başarı, öğrencilerin sahip oldukları yetenekler, öğrencilerin okul süreci boyunca gelişimleri onların yönlendirilmesinde etkili olmaktadır (Sözen ve Çabuk, 2013).

Almanya eğitim sisteminde okul öncesi eğitim 3 – 6 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır. İlkokul 1. 2. 3. Ve 4. Sınıfları, ortaokul ise 5. 6. 7. 8. 9. Ve 10. Sınıfları

kapsamaktadır. Almanya eğitim sisteminde ülke içerisinde zorunlu eğitim süreleri eyaletlere göre değişiklikler göstermektedir. Ancak genellikle 15 yaşına kadar tüm bireylerin okula devam etmesi zorunludur. Bu zorunlu eğitime yabancı öğrencilerde dâhildir (Kantos, 2013).

2.7.2. Finlandiya ortaöğretime geçiş sistemi

Finlandiya eğitim sisteminde temel eğitim dokuz yıldır ve bu temel eğitimden sonra ortaöğretime yerleşmek amacıyla ortak başvuru sisteminden yararlanılmaktadır. Öğrencilerin ortaöğretime yerleşebilmelerinde temel kriter olarak öğretmen notları kullanılmaktadır. Ancak isteyen öğrenciler girmiş oldukları farklı sınavların notlarını da başvuru formlarına ekleyebilmektedirler. Finlandiya’da ulusal düzeyde bir sınav yapılmamaktadır (Yalçın, 2019).

Zorunlu eğitimin 10 yıl olduğu ülkelerden biri olan Finlandiya’da temel eğitim 6 – 7 yaşlarında başlar ve 15 – 16 yaşlarına kadar devam eder. İlkokul birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar devam ederken, ortaokul ise yedinci sınıftan dokuzuncu sınıfın bitimine kadar devam etmektedir. Finlandiya’da okul öncesi eğitime oldukça fazla önem verilirken okul öncesi eğitim yaş aralığı olarak 0 – 6 yaş belirlenmiştir. Bu yaş aralığındaki öğrenciler kreşlere, özel yuvalara verilebilmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, herkes için eğitimin gerekliliği, eğitim hizmetlerinde eşit imkânların sağlanması vb. gerekçelerle okul öncesi eğitim, temel eğitim, ortaöğretim tamamen ücretsizdir. Hatta bir öğrencinin eğitim hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu okul servisleri, yemek ihtiyacı, kırtasiye masrafları da yine devlet tarafından karşılanmaktadır (Çetin, 2019).

Finlandiya’da zorunlu eğitimi başarılı olarak bitiren öğrencilere mezuniyet belgesi verilmektedir. Ortaöğretime yerleştirmede ise öğrencilerin akademik başarıları, mesleki okullar için iş deneyimi ve eşdeğer diğer faktörler dikkate alınmaktadır. (Yalçın, 2019).

2.7.3. Fransa ortaöğretime geçiş sistemi

Zorunlu eğitimin 10 yıl olduğu bir başka ülke ise Fransa'dır. Fransa eğitim sisteminde zorunlu eğitime başlama yaşı 6'dır. 6 yaşından öncesinde ise 0 – 3 yaş arasında kreş eğitimi, 4 – 6 yaş arasında ise okul öncesi eğitimi verilmektedir. Temel eğitimin ilk aşaması birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar devam etmekte, ikinci aşaması ise altıncı sınıftan dokuzuncu sınıfın sonuna kadar devam etmektedir. Zorunlu eğitimin ikinci aşamasında öğrenciler; akademik ve mesleki eğitimler olmak üzere iki farklı alana yönlendirilmektedir. Bu yönlendirmeler esnasında ailelerin ve okulun ortak kararlara varması oldukça önemlidir. Ortaokul sonunda sertifika vermek amacıyla standart bir sınav uygulanmaktadır. Bu standart sınav, merkezi bir sınav gibi olmasına rağmen sınavın sonuçlarının yorumlanması, benimsenen metotların çeşitlilikleri düşünüldüğünde standart merkezi bir sınava benzememektedir. Fransa eğitim sisteminde okul puanları ortaöğretime yerleşme işlemlerinde oldukça önemlidir (Çetin, 2019).

Sonuç olarak Fransa Eğitim Sistemi'nde ortaöğretim giriş için okul notları, kolej bitirme sınavında elde edilen skor, öğrencilerin davranışları temel kriter olarak kullanılmaktadır.

2.7.4. Singapur ortaöğretime geçiş sistemi

Singapur'da genel olarak ortaöğretim (lise öğrenimi) ortalama dört ila beş yıl sürmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları hazırbulunuşluk düzeylerine ve öğrencilerin öğrenme hızlarına göre üç farklı statüde program sunulmaktadır. Bu program statüleri normal, özel, hızlı şeklinde kategorize olmaktadır. Okulların sunduğu bu programların tipleri kendi içerisinde Normal akademik ve Normal Teknik Programlar, Özel ve Hızlı veya Hızlı ve Normal şeklinde de olabilmektedir (Apaydın, 2015: 524). Öğrenciler, 4. yılın sonunda yapılan Singapore Cambridge General Certificate of Education sınava

girerler ve bu sınavdan yeterli puanı alana öğrenciler bir yıl daha eğitim almaya hak kazanırlar.

Singapur’da temel eğitimin sonunda tüm öğrenciler bitirme sınavına girmek zorundadır. Sınavların öğrenciler üzerinde kaygı, stres ve baskıya sebep olması nedeniyle sınav sisteminde değişikliğe gidilmesine karar verilmiştir. Yeni sınav sistemine geçileceği 2016 yılında ilan edilmiştir ve yeni sistemdeki ilk uygulama 2021 yılında yürürlüğe girmiştir. Değişikliğin uzun süreye yayılmasının temel sebebi ise eğitim sisteminde değişikliğe yumuşak bir geçiş sağlanmak istemesidir (Erg, 2017).

Singapur eğitim sisteminde; ortaöğretim kurumlarına yerleşmek amacıyla girilen bitirme sınavı ayrıca okulları tarafından yapılan ölçme ve değerlendirme sonucunda elde edilen puan kullanılmaktadır (Zayimoğlu- Öztürk, 2014).

2.7.5. Hollanda ortaöğretime geçiş sistemi

Öğrenciler ilköğretimin 8.sınıfında CITO (the National Institute for Educational Measurement) testine girerler. Öğrencilerin gitmeyi planladıkları okul türü belirlenirken öğrencinin sınıf öğretmeninin önemli etkisi bulunmaktadır. Öğrenciler gitmeyi planladıkları okulların “köprü” olarak isimlendirilen hazırlık sınıfına giderler ve eğer burada başarı gösterebilirlerse bu okul türüne gidip gidemeyecekleri konusunda karar verilir (Mazlum, 2017).

Zorunlu eğitimin 13 yıl olarak belirlendiği Hollanda’da 1 yılı zorunlu olmak üzere 2 yıl okul öncesi eğitim verilmektedir. Zorunlu eğitime başlama yaşı 5’tir ve 5 – 12 yaş arası ilkokul, ikinci kademe ise ikinci kademe 8 yıl + ortaöğretim okul türüne göre farklılaşmaktadır (Mazlum, 2017).

2.7.6. İtalya ortaöğretime geçiş sistemi

Zorunlu eğitimin 10 yıl olduğu ülkelerden biri olan İtalya’da öğrenciler 6 – 16 yaşları arasında okula devam etmek zorundadırlar. Bu zorunlu eğitim sürecinin ilk 5

yılı ilkokul sonraki üç yılı alt ortaöğretim olarak geçmektedir. Zorunlu eğitimin son iki yılı ise üst ortaöğretim olarak isimlendirilmektedir. Kısacası İtalya’da zorunlu eğitim 5+3+2 olarak şekillendirilmiştir. Ayrıca zorunlu eğitim öncesinde okul öncesi eğitime de önem verilmektedir (Mazlum, 2017).

Yaş	Sınıf				
24	19				
23	18				
22	17	Üniversiteler	Yüksek Müzik ve Sanat Eğitimi (AFAM)	Yüksek Teknik Eğitim Enstitüleri (ITS)	İkinci Seviye Mesleki Eğitim (IVET)
21	16				
20	15				
19	14				
18	13	Üst Ortaöğretim (Senior Secondary School)	Genel Lise (Liceo)	Teknik Enstitüler (Technical Institution)	Mesleki Eğitim-Öğretim (VET)
17	12				
16	11				
15	10				
14	9				
13	8				
12	7				
11	6				
10	5				
9	4				
8	3				
7	2				
6	1				
5					
4					
3					
2					
1					
0					

Şekil 2.1. İtalya eğitim sisteminin dört temel kademesi, özel ve yetişkin eğitimi.

2.7.7. Polonya ortaöğretime geçiş sistemi

Polonya’da eğitim kademeleri okul öncesi, ilkokul, ortaokul olarak şekillenmiştir. İlkokul süreci birinci sınıftan altıncı sınıfın sonuna kadar devam ederken ortaokul yedinci sınıftan dokuzuncu sınıfın sonuna kadar devam etmektedir. Öğrencilerin yıl içerisindeki performansları öğretmenler tarafından değerlendirilir aynı zamanda yılsonunda her sınıf düzeyine uygun olarak ülke genelinde sınav yapılmaktadır. Bu sayede öğrencilerin ve okulların ülke genelindeki durumları hakkında fikir edinilmiş olur. Ancak bazı öğrencilerin beklenenden çok daha düşük

puanlar alması sebebiyle ailelerinde isteğiyle yeni bir sınav yapılabilmektedir. Ortaokulu başarıyla bitiren öğrenciler; sınav sonuçları, okullarındaki akademik başarıları ve diğer yeterlilikleri ile değerlendirilerek ortaöğretime geçerler. Ortaöğretime geçme kriterleri okullar tarafından farklılıklar gösterebilmektedir. Öğrencilere yapılan sınavlar yönlendirme amaçlı kullanılmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin yıl içerisinde yaptıkları performanslar, elde ettikleri skorlar, gelişim düzeyleri öğrencileri izleme ve değerlendirme amacıyla kullanılabilir (Çetin, 2019).

2.7.8. İngiltere ortaöğretime geçiş sistemi

İngiltere eğitim sisteminde okula gitme yaş aralığı 5 – 16 yaş arası olarak belirlenmiştir. Bu yaş aralığındaki tüm çocuklar tam gün eğitim alması gerekliliği ilkesi bulunmaktadır. İngiltere’de zorunlu eğitim 11 yıldır ve ücretsizdir. Zorunlu eğitim sonrasında eğitim kurumlarında verilen eğitimler 19 yaşına kadar ücretsiz olarak devam etmektedir (Eurydice, 2018).

İngiltere’de zorunlu eğitimin 5 yıllık süreci 11 – 16 yaş aralıklarına denk gelen ortaöğretim kademesidir. Bu 5 yıllık kademenin ilk 3 yılı 3. Eğitim Basamağını, sonraki 2 yılı ise 4. Eğitim Basamağını oluşturmaktadır. İngiltere’de “school” kelimesinin karşılığı olarak ortaöğretim yani lise ifade edilmektedir. Bir kişiye sorulan “Hangi okulu bitirdin?” sorusunda bahsedilen ortaöğretim kurumudur (Aktaş, 2019).

	UNİVERSİTE		İLERİ EĞİTİM KOLEJLERİ		YETİŞKİN EĞİTİMİ			ARAŞTIRMA
								YÜKSEK EĞİTİM İLERİ EĞİTİM
PUBLIC						XIII		ORTAÖĞRETİM
						XII		
	GRAMMER		ÇOK AMAÇLI OKULLAR			XI		
						X		
						IX		
						VIII		
HAZIRLIK						VII		
	İLKOKUL (PRIMARY)		ORTAOKUL			VI		
						V		
						IV		
	INFANT SCHOOL		İLKOKUL			III		
						II		
						I		
	KREŞLER		KREŞLER					OKUL ÖNCESİ

Şekil 2.2. İngiltere eğitim sistemi (Aktaş, 2019).

2.8. Farklı ülkelerdeki ortaöğretime geçiş sistemlerinin değerlendirmesi

Dünyanın birçok ülkesinde ortaöğretime geçiş amacıyla kullanılan sınavların ve uygulamaların farklılıklar gösterdiği söylenebilir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). Ancak genel olarak zorunlu eğitim içerisinde yer alan kademeleşmenin iki ya da üç evre halinde olduğu görülmektedir. Birçok ülkede zorunlu eğitim için sınıf düzeyi temel alınmak yerine yaş aralıkları dikkate alınmaktadır. Genel olarak ortaokullar 3 ya da 4 yıl olarak belirlenmiştir. Bazı ülkelerin (Avusturya, Almanya, İrlanda, Hollanda) ortaokul kademesinde mesleki eğitimin yanında ortaöğretim için ayrışmaların olduğu görülmesine rağmen ülkelerin çoğunluğunda ortaokul düzeyinde herhangi bir ayrışmanın olmadığı görülmektedir. Zorunlu eğitime başlama yaşı ülkeden ülkeye hatta aynı ülke içerisindeki bölgelere göre farklılıklar gösterebilmektedir. Ancak gelişmiş olarak tabir edilen ülkelerde hem okulöncesi eğitim kurumları zorunlu eğitim kapsamına alınmakta hem de okullaşma oranı oldukça yüksek düzeylerde bulunmaktadır. Eğitim sistemlerindeki farklılıkların en belirgin özelliklerinden biri de birçok ülkede zorunlu eğitim sonunda bitirme veya mezuniyet sınavının

yapılmamasıdır. Ayrıca merkezi sınavların yapıldığı ülkelerde yine sıklıkla karşılaşılan bir durumdur (Çetin, 2019).

2.9. Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Tarihçesi

Zorunlu eğitimin 12 yıl olduğu Türkiye’de ilk olarak 1997 yılında 8 yıllık zorunlu eğitime sonrasında ise 2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Eğitim kademeleri ise 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl ortaöğretimdir. Ortaöğretimlerde akademik ve mesleki lise başlıkları altında ifade edilebilmektedir. Türkiye’de ilkokul bitiren bir öğrenci kendi evine en yakın okullara kayıt yapma hakkında sahiptir ve zorunlu eğitim süresince eğitim ücretsizdir.

Türkiye’de son 20 yılda liselere geçiş sistemi 6 kere değişmiştir. Bunlar;

- 2000 yılında Liselere Giriş Sınavı (LGS),
- 2004 yılında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS),
- 2008 yılında Üç aşamalı Seviye Belirleme Sınavları (SBS) ve son OKS,
- 2009 yılında Tek aşamalı SBS,
- 2014 yılında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavları ve
- 2018 yılında Liselere Geçiş Sistemi (LGS)’dir.

Görüleceği üzere ortaöğretime girişte kullanılan sınavlar zamanla isim ve kısmen de olsa içerik değişikliği olmuştur. LGS, OKS, SBS, TEOG, LGS şeklinde kısaltmalar kullanılarak isimlendirilmişlerdir. Bazı dönemlerde her yıl sınav yapılarak ortalama puana bakılsa da çoğunlukla 8. Sınıfın sonunda tek bir sınav puanına bakılarak ortaöğretime öğrenci alımı gerçekleştirilmiştir (Gür ve diğerleri, 2013). 2013-2014 eğitim ve öğretim yılında kullanılmaya başlayan TEOG sistemi 2017-2018 yılında sistem olarak son halini almıştır. Yeni sistemin son adı ise LGS olup sadece yurt genelindeki yüzde 10’luk okullar (nitelikli okullar) için sınav uygulanmaya başlamıştır (Kaya, 2019).

Liselere geçiş amacıyla kullanılan, değiştirilen, geliştirilen sınavların ortak özellikleri ise; “Öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelik eğilimi azaltmak, üst düzey becerilerin ihmal edilmesinin önüne geçmek, öğrencileri gerçek yaşama hazırlamak” olarak belirtilmiştir (Erg, 2018).

2.9.1. Merkezi sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumları sınavı (LGS)

Liseye Geçiş Sistemi sınavında PISA ve TIMS soruları temel alınarak öğrencilere beceri temelli, öğrencilerin mantık ve muhakeme yeteneğini ölçen sorular yöneltilir. Öğrenciler sınavdan aldıkları puanlarla Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi türündeki ortaöğretim kurumlarına gidebilmek için tercihlerde bulunurlar (MEB, 2018).

Liselere Geçiş Sistemi, Merkezi Sınavla öğrenci alacak fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programları ve özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla yapılmaktadır (MEB, 2022).

2.9.2. 2021 yılında sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yönelik yapılan merkezi sınavın esasları

Ortaöğretim kurumlarına geçerken girilecek olan sınav iki oturumdan oluşmaktadır. Sınavın sözel bölümünde 50 soru bulunmaktadır ve adaylara toplam 75 dakika süre verilmektedir. Ancak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi alt testinden muaf olan öğrencilere sözel bölümde verilen süre 60 dakikadır. Sınavın sayısal bölümünde ise 40 soru bulunmaktadır ve adaylara toplam 80 dakika süre verilmektedir (MEB, 2021).

Sınavın başlamasından sonra ilk 15 dakika içinde sınav binasına gelen adaylar genellikle sınava alınmaktadırlar ancak bu adaylara geç kaldıkları kadar süre

verilmemektedir. Sınavın başlamasından sonra 15 dakikadan fazla geç gelen adaylar sınava alınmamaktadır. Ayrıca adaylar sınavın ilk 30 dakikası ile son 15 dakikasında sınav salonundan çıkamamaktadır (ÖSYM, 2022). Aşağıda birinci oturum ve ikinci oturumdaki sınavlardaki soru dağılımları Tablo 2.1 ve Tablo.2.2’de gösterilmektedir.

Tablo 2.2. Birinci Bölüm Sözel Alan

Alt Testler	Soru Sayısı
Türkçe	20
T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10
Yabancı Dil	10
Toplam	50

Tablo 2.3. İkinci Bölüm Sayısal Alan

Alt Testler	Soru Sayısı
Matematik	20
Fen Bilimleri	20
Toplam	40

Bu sınavların; öğrencilerin ezberleme, görünce hatırlama, işine yaramayacak bilgiler yerine gündelik hayatta karşılaşılabilecekleri problemlere yönelim olduğu görülmektedir.

2.10. İlgili Çalışmalar

Baysura (2017) tarafından yapılan çalışmada; TIMSS sınavı matematik soruları ile Türkiye’de uygulanan Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı matematik sorularını öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmıştır. Nitel olgu bilim deseninde gerçekleştirilen araştırma verileri doküman inceleme ve görüşme ile TIMSS 2015 çerçeve programı, 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulanan TEOG sınavlarında yer alan 40 matematik sorusu, 8.sınıf matematik öğretim programı ve

TIMSS ile ilgili bilgi sahibi öğretmen görüşleri gibi dört farklı veri kaynağından toplanmıştır. Araştırmacı TIMSS 2015 matematik sorularının kazanım ve konu alanı boyutlarında 8. Sınıf ya da alt sınıf matematik öğretim programlarıyla, TEOG sorularının kazanım ve konu alanlarıyla ise sadece Cebir alanında örtüştüğünü belirtmişlerdir. Ancak çalışmanın genel sonucu olarak TIMSS sorularının TEOG sorularına göre temel ve basitmiş gibi algılanmasına rağmen matematik öğretim programına ve TEOG'a göre daha üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla, Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminin temel becerileri öğretmekte yetersiz kalmasının bir nedeninin “bilme” basamağında kalması ve TIMSS sınavında “Bilme” basamağında az soru sorulması olduğu belirlenmiştir.

Koğar ve Yılmaz Koğar (2017), Türkiye’den ve Singapur’dan TIMSS 2015 araştırmasına katılan tüm sekizinci sınıf öğrencileri ve matematik öğretmenleri örnekleminde yer alan matematik öğretmenlerinin matematik öğretimi yeterli düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin bu öğrenme alanlarındaki başarılarının öğretmenlerin konuya hazırlık yapma düzeyinden ve ülke değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya çalışmışlardır. Türkiye’deki öğretmenlerin konulara hazırlık düzeyleri yönünden Singapur’daki öğretmenlerden geri kaldıkları belirlenmiştir. Singapur’daki öğrencilerin matematik başarıları, Türkiye’deki öğrencilerin matematik başarılarından dört öğrenme alanı ve yirmi konunun tümünde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Ünal ve Eroğlu (2021)’nin yaptığı çalışmada; 2018, 2019 ve 2020 yıllarında uygulanan ‘Liselere Giriş Sınavı’nda sorulan 60 matematik sorusu ile öğrencilere kazandırılması hedeflenen Matematik Dersi Öğretim Programının özel amaçlarıyla uyumluluğunu incelemişlerdir. Verilerin analizinde betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Araştırmacılar LGS sorularının ağırlıklı olarak kurgusal bağlamlı,

sözel temsil içeren, orta zorluk düzeyinde olduğunu ve çoğunluğunun yorumlama, uygulama, değerlendirme becerilerini ölçmeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan başka bir araştırmada; Ayyıldız ve Cansız-Aktaş (2022), Milli Eğitim Bakanlığı onaylı 8. Sınıf matematik ders kitaplarında bulunan sorular ve etkinlikler ile 2018-2020 yılları arası yapılmış olan LGS sınavındaki matematik sorularının PISA ölçütlerinden temsil yeterliği düzeylerine göre doküman incelemesi yöntemi ile incelemişlerdir. Çalışmanın bulguları, PISA temsil yeterliliğine göre matematik ders kitaplarında daha üst düzey etkinliklerin ve soruların da yer alması gerektiğini göstermektedir.

Korkmaz, Tutar ve İlhan (2020) tarafından yapılan çalışma ortaokul matematik ders kitaplarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Çalışma bulguları öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarının LGS'ye hazırlık için uygun görmediğini, bu nedenle ders kitaplarını sınıfta aktif olarak kullanmadıklarını sadece öğrencilere ödev vermek amacıyla kullandıklarını belirtmiştir. Bir kısmı ise mevcut kitapların birtakım özellikleri gözden geçirilerek geliştirilebileceği düşüncesindedir. Bununla birlikte bulgular sonucunda öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz olduğunu düşündükleri için öğrencileri ek kaynak kitaplara yönlendirdikleri tespit edilmiştir.

Beyendi (2018); 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanan LGS Sınavında matematik sorularının analizini nitel araştırma yaklaşımıyla analiz etmiştir. Araştırmacıya göre sınavın matematik soruları MEB kazanımı kavrama testlerinden farklıdır. Ayrıca araştırmacı LGS, matematik sorularının önceki yıllara göre farklı ve daha uzun olduğunu, birden fazla kazanımdan oluştuğunu ve sınav süresinin yetersiz olduğunu belirlemiştir. Ayrıca LGS sınavında matematik sorularının zorluk ve karmaşıklığının bazı öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabileceği sonucuna varılmıştır.

Eroğlu ve Özbek (2017), TEOG sınavının kaldırılmasına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemişleridir. Çalışmanın sonucunda, TEOG sınavına yönelik bir takım görüşler ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden en belirgin olanı ise TEOG sınavının yeteri kadar seçici olmamasıdır. Öğretmenler TEOG'un kaldırılmasını seçici olmaması, öğrencileri yarıştırmaması ve sınavsız eğitimin gerekli olduğu düşüncesinden dolayı desteklenmiştir. Bunun yanında sistemin sürekli değişmesi ve bu değişim sürecinde paydaşların fikirlerinin alınmaması öğretmenler tarafından şikâyet edilen konular arasındadır. Öğretmenler uzun vadeli planlar yapılmasını, paydaşların görüşlerinin alınması, bilimsel yaklaşıma uygun bir ölçme değerlendirme sınavının olmasını istemektedirler (Eroğlu ve Özbek, 2017).

Güler, Arslan ve Çelik (2019); Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 88 ortaokul matematik öğretmeni ile bir çalışma gerçekleştirmiş ve öğretmenlerinin 2018 yılında yapılan LGS sınavı hakkındaki görüşlerini belirlemiştir. Araştırmacılar öğretmenlerin görüşlerine göre sınavda karşılaşılan zorlukları ve öğretmenlerin bu zorlukların çözümün yönelik önerilerini incelemişlerdir. Çalışmada örnek olay tarama modeli benimsenmiştir, veri toplama aracı olarak 8 soru içeren ve araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır. Öğretmenler, öğrencilerinin LGS başarılarını genel olarak yetersiz olarak nitelendirmişlerdir. Çalışmanın bir başka bulgusu da, öğretmenler uygulanan yeni sistemin sorularını olumlu bulurken, mevcut altyapının bu sınav içeriği için yetersiz olduğu yönündedir. Öğretmenler soruların zorluğunun azaltılmasını ve sınav süresinin arttırılmasını önermişlerdir.

Kaplan ve Bozkuş (2021) yaptığı çalışmada; ortaokul matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin 2018 yılından bu yana uygulanan LGS matematik problemleri hakkındaki görüşlerini online olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış mülakat formlarıyla ortaya koymuşlardır. Görüşmelerle elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre LGS sorularının anlama, yorumlama, muhakeme etme, uygulama, analiz etme gibi üst düzey bilişsel becerileri

kapsadığı ve matematiksel kavramların ve günlük yaşamdan gelen bilgilerin belli bir kurguyla verildiği problemleri içerdiği ifade edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin LGS matematik problemleri konusunda yüksek düzeyde farkındalığa sahip olmalarıdır. Ancak öğretmenler, algılanan öğretim yaklaşımlarının gereken ideal yaklaşımlarla uyumlu olmadığını belirtmişlerdir.

Ekinci ve Bal (2019) tarafından yapılan çalışmada; 2018 yılı Liseye Geçiş Sınavı'nda sorulan Matematik dersi soru alanları ile İlköğretim Matematik Dersi 5., 6., 7. Ve 8. Sınıf, müfredatında yer alan öğrenme alanları arasındaki ilişkiyi ve soruların Yenilenen Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreçlerin hangi düzeyde ölçüldüğünü ortaya koymaya çalışmışlardır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmış ve öncelikle Yenilenen Bloom taksonomisi kapsamında soru tipleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgusu LGS matematik sorularında “Veri İşleme” öğrenme alanına yönelik soru olmadığı, “Geometri ve Ölçme” öğrenme alanında çok fazla soru olduğu, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin sadece uygulama ve analiz etme basamaklarındaki bilişsel süreçleri ölçtüğü şeklindedir.

Demir ve Yılmaz (2019) tarafından yapılan araştırmada, LGS sistemine yönelik olarak velilerin; yeni ortaöğretime geçiş sistemi LGS'nin içeriği hakkında genel olarak birbirlerinden farklı görüşlere sahip oldukları ve LGS'nin velilerin beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında adrese dayalı sistemin beklentileri karşılaması noktasında olumsuz sonuçlar oluşturacağı düşünülmekte ancak LGS'de mazeret sınavının olması, okul başarı puanının değerlendirmeye eklenmesi konularında olumlu görüşler belirttikleri ortaya çıkmıştır (Demir ve Yılmaz, 2019).

Dönmez ve Dede (2020) tarafından yapılan çalışmada, 2016-2017 yılında son kez uygulanan TEOG-I ve TEOG II sınavı matematik soruları ile 2017-2018 yılında ilk kez uygulanan LGS matematik soruları çeşitli yönlerden karşılaştırılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre TEOG sınavında en fazla işlemsel akıcılık yeterliğini ölçen sorulara ağırlık verildiği görülürken LGS’de ise mantıksal düşünme yeterliğine ağırlık verildiği görülmüştür.

Şıvkın, Akson ve Gür-Erdoğan (2020) tarafından yapılan çalışmada; LGS’de sorulan Matematik dersi soruları ile ([PISA] Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı) sorularının doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaokul matematik öğretmeninin görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile Sakarya ili Hendek ilçesinde toplanmıştır. Araştırmacılar LGS’de sorulan matematik soruları ile PISA’da sorulan matematik okuryazarlığını ölçen sorular arasında okuduğunu anlama, soruların günlük hayat problemleriyle ilişkilendirilmesi ve analiz sentez yapma becerisini ölçmesi açısından benzerlik gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Karakaya vd. (2020) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin Türkiye’deki ulusal sınavlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi, kitap yazarlığı ve çalışılan kurum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği gözlemlenmiştir. Bunun yanında branş değişkenine göre farklılık olduğu belirlenmiştir.

Kuzu, Kuzu ve Gelbal (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre TEOG ve LGS sistemlerini karşılaştırılmıştır. Her iki sisteminde olumlu ve olumsuz yanları ortaya konulmaya çalışılmış ve LGS

sınavının daha fazla olumsuz özelliklere sahip olduğu belirlenmiştir. Hatta çıkan sonuçlara göre TEOG sisteminin daha tercih edilebilir olduğu belirtilmiştir.

Yılmaz vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada, 8. Sınıf öğrencilerinin TEOG ve LGS arasında farklılıklara yönelik olarak görüşleri incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin ilk olarak, LGS sınavının TEOG'a göre daha zor olduğu sonucuna ulaşılmıştır. TEOG sınavının daha iyi olduğu, sınavsız adrese dayalı yerleştirmede okul puanının olmaması gerektiği, 8. Sınıfların seviyelerine göre yerleşemedikleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra LGS'de çok değişikliğin olduğu, akademik yönden başarılı olan öğrencilerin nitelikli okullara yerleşemediği, sınavın başarılı öğrenci ile başarısız öğrenciyi ayıramadığı, nitelikli okul olarak adlandırılan okulların sayısının oldukça az olduğu, öğrencilerde nitelikli okullara yerleşemem korkusunun olduğu, LGS'nin de bir anda değişebileceği endişenin öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Taşkın ve Aksoy (2018) tarafından yapılan çalışmada, TEOG sınavı çerçevesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin liselere geçiş sınavından beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, TEOG sisteminde var olan mazeret sınavlarının olmasının ayrıca öğretmenlerin kendi okullarında sınav ve merkezi sınav sonuçlarının yazılı sınav olarak değerlendirilmesinin öğretmenler tarafından olumlu görüldüğü ifade edilmiştir. Öğretmen görüşlerinden merkezi sınavlarda sınav düzeltme faktörünün uygulanmamasının öğrenciler arası ayırt ediciliği azalttığı sebebiyle öğretmenler tarafından eleştirilmiştir ancak bu durum öğrenciler açısından olumlu karşılanmıştır. Aynı zamanda öğrenciler sınav olmasının her zaman kendilerinde strese, sıkıntıya, heyecana neden olduğunu belirtmişlerdir.

Yapılan çalışmaların, elde edilen görüşlerin, araştırmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında ortaöğretime geçiş amacıyla sadece bir sınavın kullanılması yerine öğrencilerin tümel ve süreç boyunca değerlendirilmesinin doğru olduğunu kanaatine

varılmıştır. Bundan dolayı da sınavla olan geçiş sistemine karşı oldukları gözlemlenmektedir. Var olan merkezi sınavların; eğitimde adaletsizliklere, eğitimde fırsat eşitliğinin zedelenmesine yol açtığı ortaya çıkmıştır. Özellikle son dönemde özel okul sayılarının artması var olan eğitim eşitsizliğini daha da ortaya çıkardığı görüşü daha da belirgin bir hal almıştır. Okul içi değerlendirmelerin tarafsızlığının sağlanması, yapılan sınavların verilen puanların objektifliklerinin ortaya konması ile ortaöğretime geçiş sürecinde okul sınavlarından elde edilen skorların kullanılmasına temel olacağı belirlenmiştir. Öğretmenlerin şikâyetçi oldukları konulardan bir tanesi de sınav sistemindeki değişiklik sürecinde, eğitim öğretim materyallerin hazırlanması sürecinde karar alma süreçlerine dâhil edilememeleri olarak görülmektedir. Değişikliklerden haberi olmayan öğretmenlerin de sürece dâhil olma ve uyum sağlama konusunda çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmüştür.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu araştırma kapsamında aşağıda belirtilen, araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere değinilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma tekniği işe koşulmuştur. Buna göre nitel araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu uygulandıktan sonra katılımcıların ortaya koyduğu veriler içerik analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları sunulmuştur. İçerik analizi bir olgu veya olayı var olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen bir araştırma yöntemidir (Karasar, 1999). Buna göre araştırmada nitel yöntem kullanılarak öğretmen görüşleri toplanmış ve öğretmenlerin LGS hakkındaki düşüncelerinin derinlemesine incelenmesi sağlanmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmadan nitel veri toplamak amacıyla belirli sayıda öğretmenin olduğu çalışma grubuna başvurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ilinde görev yapan 38 kadın 32 erkek olmak üzere toplam 70 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma Eylül 2021-Aralık 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Eğitim öğretim yılının başında, eylül ayında yapılan zümre toplantısından hemen önce katılımcılara yazılı görüş formu verilmiştir ve samimi şekilde yanıt vermeleri istenmiştir. Buna göre katılımcılardan elde edilen verilerden de anlaşılacağı üzere samimi bir şekilde yanıtlar verdikleri görülmüştür. Araştırmada Ağrı ilinin seçilmesinin sebebi ise araştırmacının ilgili yerde görev yapıyor olması ve çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere daha kolay ulaşılabilmesidir.

Katılımcıların Demografik bilgileri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 3.2. Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Kişisel Bilgiler	Değişken	Frekans
Cinsiyet	Kadın	38
	Erkek	32
Yaş Aralığı	21-30	52
	31-40	18

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere çalışmalara katılan katılımcıların 38’i kadın, 32’si ise erkektir. Katılımcıların 52 tanesinin yaşı 21-30 arası olduğu gözlemlenirken, geri kalan 18 tanesi ise 31-40 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Katılımcılardan 40 yaş üstü ise kimse yoktur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken öncelikle alan yazın taranmış ve öğretmenlerin LGS hakkında görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte araştırmaya dâhil olan katılımcıların yaşları, cinsiyetleri vb. (sadece araştırma için gerekli olan) bilgilerini öğrenebilmek amacıyla demografik bilgiler geliştirilmiştir. Bununla birlikte yazılı görüş formu dokümanının geçerliği için 3 uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri alındıktan sonra veri toplama aracı üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak yarı yapılandırılmış forma son hali verilmiştir. Katılımcıların, araştırmaya katılma süreçlerinde gönüllülük esasına uygun olarak hareket edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada işe koşulan yarı yapılandırılmış görüşme formunda ortaya konulan veriler incelenerek word belgesine işlenmiştir. Araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin her birinin

cevapları incelenmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelenirken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, özellikle nitel analizlerde en sık kullanılan yöntemlerden biridir. İçerik analizinde tümdengelimci bir yol izlenir. Araştırmacı elde ettiği verileri inceler ve bu verileri kategorilendirerek sayılarını belirler (Özdemir, 2010). Bu amaçla öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Öğretmenlerin belirttiği ortak temalar belirlenmiş ve öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar farklı tablolar oluşturularak bilgiler düzenli hale getirilmeye çalışılmıştır. Tablolarda ortaya çıkan temalara ilişkin yorumlar, tablo altında verilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden elde edilen ham bilgilere müdahale edilmemiş ve bu bilgilere bulgular kısmında aynen yer verilmiştir. Ancak öğretmenlerden gelen bu bilgilerden yorumlar çıkarılmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracının geçerliğinin ve güvenirliğinin sağlanması için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın bilimsel araştırma basamaklarına uygun şekilde ilerlemesine gayret edilerek analiz sürecinin nitelikli şekilde ilerlemesine gayret edilmiştir.

4. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

Araştırmanın bu aşamasında veri toplama aracından elde edilen bilgiler ışığında ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

1- “Öğrencilerinizin liselere geçiş sistemi (LGS) hazırlanması sürecinde öğretmen olarak sorun yaşadınız mı? Yaşadıysanız bu sorunlardan kısaca bahsedebilir misiniz?” alt problemi bulguları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin LGS Hazırlık Süresine İlişkin Görüşleri

Sorun Kaynakları	Kategoriler	f	%
Öğretmen odaklı sorunlar	Öğrencileri motive edememe	3	4,3
	Meşgul Olma	2	2,9
	Öğrenci seviye farklılığı	1	1,4
Öğrenci odaklı sorunlar	Okuma-anlama zorluğu	8	11,4
	Hazırbulunusluk eksikliği	9	12,9
	Umutsuz olma	4	5,7
	Yeni nesil sorulara alışık olmama	9	12,9
	Önyargı	14	20,0
	Kaygı-Stres	2	2,9
	İsteksiz olma	1	1,4
	Öğrenilmiş çaresizlik	8	11,4
	Düzenli çalışmama ve tekrar yapmama	3	4,3
	Derse katılım sağlayamama	3	4,3
	Yorum yapmada zorlanma	7	10,0
	Unutma	2	2,9
	Sınav sistemi hakkında bilinçsiz olmak	1	1,4
	Kendine güvensizlik	3	4,3
Sistem odaklı sorunlar	Soruların uzun olması	6	8,6
	Kaynak yetersizliği	5	7,1
	Akıllı tahta eksikliği	1	1,4
	Yeni nesil soruların sadece 8. Sınıfta olması	6	8,6
	Soruların zor olması	4	5,7
	Bilginin veya formülün soruda verilmesi	1	1,4
	Müfredatın 8. Sınıfta birden zorlaşması	1	1,4
	Yeni nesil soruların üst düzeyde olması	5	7,1
	Uzaktan eğitimde sosyoekonomik yetersizlikler	5	7,1
	Fırsat eşitliğinin olmaması	2	2,9
	Sınav süresinin yetersizliği	1	1,4
	Ders saati yetersizliği	3	4,3

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi öğrencilerin liselere giriş sınavına (LGS) hazırlanma süresince öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar; öğretmen odaklı, öğrenci odaklı, sistem odaklı sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Matematik öğretmenlerinin ilk soru için verdikleri cevaplar içinde öğretmen odaklı sorunlar kategorisinde öğretmen mülakatlarından alıntılar şu şekildedir:

Ö(26): Sınavın aşırı zor olmasından kaynaklı olarak öğrencileri motive etmekte zorluk yaşıyoruz.

Ö(31): Ders başarısı orta seviye ve düşük olan öğrenciler derse karşı olumsuz tutum ve düşüncelere sahip oluyor. Onları motive edip derse ilgilerini arttırma noktasında sıkıntılar yaşıyorum.

Ö(50): Öğrencilere soru çözme becerisi kazandırmaya çalışırken konuları yetiştirmek zor oldu.

Öğretmenler, öğrencilerin LGS hazırlama süresince genel olarak olumsuz durumların fazla olmasından yakınmaktadır. Diğer taraftan bu soruya cevap verirken kısmen de olsa kendilerini eleştirmişlerdir. Çünkü öğrencileri motive edemediklerini ve müfredatı yetiştirmekte sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun fiziki ve araç gereç noktasında eksikliklerden kaynaklı olmasının yanında, kendileri ile alakalı sorunların da sürece etkilediğini düşünmektedirler.

Matematik öğretmenlerinin LGS sürecinde öğrencilerden kaynaklanan sorunlara bakıldığında ise öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazı örnekler şu şekildedir:

(Ö24): Pandemi sürecinde okuldan kopukluk, umutsuzluk ve ilgisizlik öğrencilerde yaşanan başlıca sorunlardandı.

Ö(30): Öğrenciler okuma anlama gibi alanlarda zorlandığı için matematik bilgilerini uygulamakta güçlük çektiler. Soruların uzunluğu göz korkutucu olduğu için derse karşı bir önyargı oluştu.

Ö (22): Öğrencilerimdeki en büyük sıkıntı yeni nesil sorulara karşı önyargılarının olmasıydı. Çok zor ve uzun olduğundan şikâyetçiydiler.

Ö (10): Evet. Öğrenci okuduğunu anlayamadığı için öğrettiğimiz teknikler işe yaramıyor.

Ö (28): Kaynak ve hazırbulunuşluk eksiklikleri yaşadık

Ö (7): Öğrenciler 8. Sınıfta bu tarz sorularla ilk defa karşılaştıkları için çok fazla ön yargılı oluyorlar. Bu da öğretimde çok sıkıntıya sebep oluyor.

Ö (33): Öğrencilerin yeni nesil sorulara uyum noktasında problemler yaşadım. Yeni nesil soruları yapamadıkları için matematik dersinden uzaklaşıp dersi zorlandıklarını gözlemledim.

Ö (38): Köy okulunda görev yaptığım için öğrencilerin seviyeleri LGS ye hazırlanması için uygun değildi ve bu sebepten dolayı matematik eğitiminde sorunlar yaşadım. Öğrencilerin bazılarının 4 işlem becerisine sahip olmaması, Öğrencilerinin genel anlamda seviyelerinin düşük olması, Öğrencilerin yeterli matematik kaynağı bulamaması, Öğrencilerin derse karşı istekli olamaması(bunun sebebi zaten yapamıyoruz algısı) gibi sorunlar yaşadım.

Ö(36): Evet yaşadım birçok etken var ama en önemlisi öğrenciler bilinçli düzenli ve sorumlu bir şekilde davranmadıkları ve

çalışmadıkları için matematiğe karşı ön yargılı olup sınavlarda başarılı olamıyorlar.

Ö(51): Öğrencilerin isteksizliği, kendilerine güvenmemeleri ve yeni nesil soruları anlamakta zorlanmaları gibi.

Ö(43): Çocuklar yeni nesil sorulara karşı önyargı ile yaklaşıyor. Bilgisini nasıl kullanacağını bilemiyor.

Ö(40): Öğrenciler yeni nesil sorularla sadece 8. Sınıfta karşılaştıkları için ve yorum yapmada zorluk yaşıyorlar. Sorular geçmiş yıllara ait konuları da kapsadığı için ve öğrenciler geçmiş yılların konularını unuttukları için soru çözümünde zorluk yaşıyorlar.

Ö(42): Matematiğe karşı önyargı vardı. Öğrencilerin çoğu matematik sorularını çözemeyeceğiz diye düşünerek çalışmayı bıraktı.

Bu ifadelerden hareketle; öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin derse karşı önyargılı davrandıklarını dile getirmişlerdir. Bunun sebebi olarak LGS sistemin birden değişmesi ile sınav hakkında yeterince bilgilerinin olmaması, sınavın öneminin farkında olmamaları vb. sebeple nedeniyle öğrenciler LGS'ye yeterince çalışmadıklarını düşünmektedirler. Bu konuda da çözüm üretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bunun yanında öğrencilerin yeni nesil diye ifade edilen soruları anlamada ve çözmeye noktasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin olmaması ve ön yargılı olarak yaklaşılan matematik dersinde başarılı olabileceklerine inanmadıkları görülmektedir.

Matematik öğretmenlerinin LGS sürecinde sistemden kaynaklanan sorunlara bakıldığında ise öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazı örnekler şu şekildedir:

Ö(8): Gözlemlediğim sorunlar öğrenci sorular uzun olduğu için çoğu soruları okumuyorlar bile. Yani sorular gereğinden fazla uzun hazırlandığını düşünüyorum. Bir de direk bilginin soruda verilmesi ise derste öğrenmeye gerek duymadıklarına neden olmaktadır nasılsa bilgi veriliyor diye düşünülüyor. Yeni nesil sorular gereğinden fazla zorlamaktadır öğrencileri bu da öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.

Ö(18): Sorular çok uzun, branşımızdan soğuttular.

Ö(46): Soruların uzun olması ve algılanabilirliklerinin yüksek seviye istemesi sonucu öğrencilerin derse olan ilgisi azalmıştır.

Ö(15): Soruların zorluk derecesi çok iyi olan öğrencilere göre hazırlandığı için orta seviye ve alt seviyedeki öğrencilerin matematik dersine olan ilgileri en fazla bir ay sonra tamamen bitiyor.

Ö(1): 8. sınıftaki konuların birden ağırlaşması ile öğrencilerin hiç alışık olmadığı tarzda sorularla karşılaşmaları sonucu başarısızlık ve ümitsizlik hissi oluşmuştur. lgs de çıkan sorular mantık soruları olduğu için 8 yıldır alıştıkları düzen birden değişmiştir. Her soru için farklı bakış açısı geliştirmek oldukça zaman almaktadır.

Ö(20): Yeni nesil soru çözerken sınıfta zaman sıkıntısı yaşıyoruz. Bunun dışında akıllı tahta olmadığı için fazla soru tarzı çözemedik beraber.

Ö(57): Yeni nesil sorular derste anlattıklarımızın üstünde çaba gerektiriyor. Öğrenci konuyu bilmesine rağmen soruyu anlamadığı için çözümde sorun yaşamaktadır.

Ö(47): Öğrencilere LGS’de sorulan matematik sorularının çok uzun olması öğrencilerin matematik dersine karşı bir önyargı geliştiriyor.

Ö(61): Engelli gözetmen olarak adil olduğunu düşünmüyorum. Çünkü süre, okuma vs durumlarda eşit olmuyor diğer öğrencilerle.

Ö(63): Öğrencilerin başarısızlığı sebebiyle matematik öğretmenlerinin suçlanması şeklinde sıralamışlardır.

Öğretmenler LGS için yapılan sınavda verilen sürenin yetersiz olduğunu, soruların verilen süreye göre çok uzun olduğunu düşünmektedirler. Soruların zorluk derecesinin yüksek olması sebebiyle orta ve alt başarı düzeyindeki öğrenciler soruları çözmekte zorlandıklarını ve bu da soruların orta ve alt başarı düzeyindeki öğrencilere hitap etmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yine büyük bir kısmı da özellikle pandemi sürecinde uzaktan eğitim sürecinde bazı ailelerin sosyoekonomik durumlarının yetersiz olması sebebiyle öğrencilerin derslere katılamaması, öğrencilerin konuları öğrenememelerine sebep olduğu belirtilmiş, fırsat eşitsizliğinden şikâyet edilmiştir.

2- “LGS hazırlık sürecinde ders işleyiş tarzınızda değişiklikler oldu mu? Olduysa bu değişikliklerden bahsedebilir misiniz?” alt problemi bulguları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin LGS Hazırlık Sürecinde Ders İşleyiş Tarzlarına İlişkin Görüşleri

Cevaplar	Kategoriler	f	%
Evet	Sınav sistemine uygun sorular çözüldü.	30	48,38
	Test çözme tekniklerine ağırlık verildi.	1	1,61
	Öğrenci merkezli anlatıma geçildi.	1	1,61
	Problem çözme tekniğine geçildi.	5	8,06
	Teknoloji ve günlük hayat problemleri daha fazla kullanıldı.	3	4,83
	Soru çözümüne sürenin yetmesi için ek dersler yapıldı.	2	3,22
	Konular müfredata göre hızlı işlendi.	3	4,83
	Akıllı tahta ve farklı kaynakların kullanımı arttı.	5	8,06
	Okuma anlama çalışmaları yapıldı.	1	1,61
	Bilgiye ulaşmayı sağlayacak çalışmalar yapıldı.	2	3,22
	Soruyu yorumlamaya yönelik hazırlıklar yapıldı.	4	6,45
	Öğrencilerin yeni nesil sorulara alışmaları için 5. sınıftan itibaren değişiklik yapıldı.	1	1,61
Hayır	Öğrenci seviyeleri düşük olduğu için ders işleyişte değişiklik olmadı.	1	1,61
	Bir anda değişen sisteme uyum sağlanamadı.	1	1,61
	Müfredat çok yoğun.	2	3,22

Öğretmenlere “LGS (Liselere Giriş Sınavı) hazırlık sürecinde ders işleyiş tarzınızda değişiklikler oldu mu? Olduysa ne gibi değişiklikler oldu?” Şeklinde sorulmuştur. Öğretmenler tarafından aşağıdaki görüşler dile getirilmiştir.

Ö(1): Konulardan sonra kavrama ve uygulama düzeyinde testlerle kazanımlarını pekiştirirken bu süreçte örnek sorularla desteklemeye

çalıştım. Ama kazanımın çok olması ve zamanın az olması nedeniyle her öğrenciye hitap edecek şekilde yeterince pekiştirme yapamadım.

Ö(2): Daha önce den temel düzey de sorular çözmek yeterli iken şimdi yeni nesil dediğimiz tarzda sorular çözüyorum.

Ö(8): Ara sınıflarda bilgiye dayalı aktarım yaparken LGS öğrencilerinde bunun mümkün olmadığını gözlemledim. Bu yüzden ara sınıflarda bilgi odaklı işlerken dersimi LGS öğrencilerinde maalesef ki soru çeşidine daha çok önem vermek zorundayım.

(Ö9): Yeni nesil soru ve örnek sorular üzerinde daha fazla duruldu.

Ö(10): Evet. Daha çok test çözme tekniğine ağırlık verildi

Ö(11): MEB kazanım sorularına daha çok önem verdim

Ö(14): Problem çözme, dikkat becerilerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirici tarzda sorular çözüldü.

Ö(15): Derslerde daha çok yoruma dayalı uzun sorular çözmemi sağladı.

Ö(17): Daha çok öğrenci merkezli anlatıma geçildi.

Ö(39): Konuları müfredata göre daha hızlı işleyip deneme ve yeni nesil soru örneklerine ağırlık vermeye çalıştım

Ö(30): Bilgiyi yalnızca öğretme üzerine değil soruda istenen bilgiyi fark etme ve uygulama üzerine yoğunlaştım.

Ö(32): Değişiklik olarak sayabileceğimiz durum yalnızca soru stillerinin değişmesidir. LGS ye yönelik sorular üzerinde daha çok durarak öğrencilerin analiz ve sentez becerilerini geliştirmeye çalışıyorum.

Ö(36): Tabi ki de ders işleyişinde değişiklik oldu. Daha çok sınava yönelik ders anlatma, karşılaşılabacak sorularda nasıl bir yöntem ve taktik uygulanması gerektiği üzerine bir değişiklik oldu.

Ö(40): Diğer kademelerde soru çözümüne çok fazla zaman ayıramıyoruz ama 8. Sınıf öğrencileri için yeni nesil sorular ve örnek sorular için daha fazla zaman ayırıyoruz. Konu anlatımından çok soru çözümüne ağırlık veriyoruz.

Ö(43): Akıllı tahtayı ve farklı kaynakları daha çok kullanmaya başladım.

Ö(45): Ders işleyiş sistemim tamamen değişti diyebilirim. Daha önceden ders kitapları yeterli iken şimdi dijital kaynaklar ve yardımcı kaynaklar belirleyici oldu.

Ö(61): Daha çok yeni nesil sorulara yönelim oldu. Matematik soru bazlı değil de günlük hayat içinde lazım olduğu için herkesin sevdiği, yapabileceği şekilde ders işlenilmeye gidildi.

Ö(50): Öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını sağlayacak çalışmalar yaptım.

Ö(60): Evet. Daha çok buldurmaya yönelik yöntemlerle ilerliyoruz. Soruyu anlama çalışmalarına ağırlık veriyoruz.

Ö(57): Konuları önceden bitirmeye çalışarak daha fazla soru çözmeye çalıştım.

Ö(59): Öncesinde ders kitabından hazırlanmak yeterli olurken LGS hazırlık sürecinde takviye kaynaklara ihtiyaç duyuluyor.

Ö(63): LGS sınav formatı %10'luk kesim ama müfredat temel öğretim programı uyuşmamakta. Seçmeli derste ve Destekleyici Yetiştirme Kurslarında daha ileri düzey, daha kapsayıcı anlatım ve yeni nesil soruların çözümüne ağırlık verdim.

Ö(70): Yeni nesil soruları alışkanlık kazanma adına 5. sınıftan itibaren konuların içine almaya başladık. Düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik soru ve etkinlik uyguladım.

Birçok öğretmenin yeni nesil soruların nasıl çözüleceği hakkında alıştırmak için ders işleme yöntem ve tekniklerini değiştirme yoluna gitmek zorunda kaldıkları görülmüştür. Bu değişikliklerde öğretmenlerin birçok araç gereç ve yöntemden faydalandıkları gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin en fazla başvurduğu yöntemin yardımcı kaynaklar kullanılarak yapıldığı gözlemlenmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin yeni nesil soruların kavratılabilmesi için 5. Sınıftan başlayarak müfredata dâhil ettikleri gözlemlenmiştir.

Bunun yanında ders işleme tarzında değişiklik yapmayan öğretmenlerde bulunmaktadır. Ders işleme tarzında değişiklik yapmadığını belirten öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

(Ö3): Öğrenciler bilgi ve kavrama basamaklarını geçemedikleri için yeni nesil sorulara geçilemedi. Öğrenciler bir anda değişen düzene alışamadılar. Ezber ile dersleri geçmekteler.

(Ö4): Maalesef hayır. Yoğun müfredat zaten buna engel olmaktadır.

(Ö35): Ders işleyişinde genel olarak çok fazla değişiklik yapmadım sadece yeni nesil sorular işleyiş planına ekledim.

Katılımcıların verdikleri cevaplardan görüleceği üzere ders işleme tarzında değişiklik yapmayan öğretmen sayısı oldukça sınırlıdır. Özellikle yeni sınav sistemi

ile yeni nesil şeklinde ifade edilen soruların çözümü ders işleme tarzında değişikliği zorunlu kıldığı gözlemlenmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenlerin ise, gerek öğrencilerin seviyelerinin düşük olması, gerekse zaman yetersizliği yüzünden ders işleme tarzında değişiklik yapamadıklarını belirtmişlerdir.

3- “Bu sistemin öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri oldu?” sorusuna verilen cevaplar aşağıda tablo şeklinde verilmiştir.

Tablo 4.3. LGS’nin Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgular

Etkiler	Kategoriler	f	%
Olumlu Etkiler	Üretken ve düşünebilen öğrenciler için faydalı.	8	8,69
	Bilen ve bilmeyen öğrencilerin ayrımı yapılması.	1	1,08
	Öğrencilerin yaratıcılık özelliklerinin artması.	2	2,17
	Öğrencilerin daha çok çalışması gerektiğinin farkına varması.	6	6,52
	Matematiğin ayırt ediciliği nedeniyle dersin daha çok önemsenmesi.	2	2,17
	Okuma anlamaya olan önemin artması.	1	1,08
	Matematiğin gerçek yaşamla bağlantısını keşfetme.	1	1,08
	Problem çözme becerilerinin gelişmesi.	1	1,08
Olumsuz Etkiler	Matematik korkusuna sebep olması.	4	1,34
	Orta ve düşük seviyedeki öğrencilerin matematikten tamamen uzaklaşması.	20	21,73
	Umutsuzluk.	6	6,52
	Kaygı-stres.	9	9,78
	Temelden beceri temelli eğitim olmadığından alışamamak.	7	7,60
	Özgüven düşüklüğüne sebep olması.	7	7,60
	Fen liselerine az netle öğrenci yerleşmesi.	1	1,08
	Matematik dersine karşı önyargı oluşması.	9	9,78
	Puanla öğrenci alan liselerin sayısı azaldığı için öğrencilerin çalışma hevesinin azalması.	3	3,26
	Öğrencinin sosyalleşmesinin engellenmesi.	1	1,08
	Müfredatın ağırlaşması nedeniyle soru çözümüne vakit ayıramamak.	1	1,08
	Öğrenilenlerin yaşama aktarılamaması.	1	1,08
	Maddi durumu yetersiz olan öğrenciler için olumsuz olması.	1	1,08

Öğretmenlere “LGS sisteminin öğrenciler üzerinde etkisinin olup olmadığı” sorulmuştur. Öğretmenlerden bir kısmı yeni sistemin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinden bahsederken bir kısım öğretmenler yeni sistemin olumsuz yönlerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler olumlu etkiler olarak; üretken ve düşünerek hareket eden öğrenciler yönünden, öğrencilerin daha çok çalışması gerektiğini fark etmesi yönünden, matematik dersinin ayırt ediciliğinin daha ön plana çıktığını öğrencilerin kavraması yönünden olumlu bulurken bu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

Ö(5): Öğrencilerin analitik düşünmelerini sağladı.

Ö(11): Planlı ve programlı çalışmanın gereği anlaşıldı.

Ö(14): Öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.

Ö(17): Öğrencileri de derse katarak ilgileri artırıldı.

Ö(23): Öğrenciler yeni nesil sorular ile birlikte matematiğin gerçek yaşam ile bağlantısını daha çok keşfetmiş oldular.

Ö(36): Karşılaştığı aynı tür soruları daha kolay bir şekilde zamandan tasarruf ederek çözmeye başladı.

Ö(37): Öğrencilerin sadece işlem becerisine değil okuduğunu anlamaya özen göstermesine ve öğrencilerin daha fazla kitap okumalarına olanak sağladı.

Ö(48): Matematik konusunda bilen ve bilmeyen öğrenci ayırt edildi.

Ö(49): Öğrencinin bilgi kapasitesini artırıp bir yüksek kademe olan ortaöğretime hazırlık ve hazır bulunmuşluk kapasitesini artırmaktadır.

Ö(66): Üretken, düşünebilen bir nesil için faydalı olduğuna inanıyorum.

Yeni nesil soruların olması sayesinde öğrencilerin matematik dersinde gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözmelerinin önünün açıldığı söylenebilir. Hatta matematik öğretmenlerinin özellikle üzerinde durdukları kısım, bu tür sorularla öğrencilerin daha önceden karşılaşmalarının sağlanmasıdır. Ancak yeni nesil soruların olumsuz etkileri üzerinde düşünceleri söyleyen öğretmenler de bulunmaktadır. Hatta öğretmenlerin çoğunluğu olumsuz etkilerden bahsetmiştir.

Öğretmenlerin yeni sistemin öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri kısmına şu şekilde cevap verdikleri görülmüştür:

Ö(1): Sadece matematiği çok seven öğrencilere hitap edebildim. Başarısı daha düşük olan öğrenciler bu süreçte yeterli düzeyde alıştırmayı yapmadıkları için ve zaten zor olduğu için matematikten iyice soğudular.

Ö(2): Öğrenciler sadece derslerde işlediklerinin yetersiz olduğunu ve daha çok çalışmaları gerektiğinin farkına vardılar. Aynı zaman da öğrencilerin sınav kaygısı daha çok oldu.

Ö(3): Öğrencilerin matematik yapmadan liseye geçmelerine neden oldu. Sadece sözel derslere çalışarak ilerliyorlar. Matematikten kaçıyorlar.

Ö(4): Maddi durumu iyi, ailesi ilgili, okul dışında takviye alan öğrenciler için olumlu, diğer öğrenciler için tam tersine handikap.

Ö(9): Sisteme bakıldığı zaman öğrencilerden istenenleri fazla buluyorum. Son sınıfta konu anlatımı yapılması nedeniyle yeni nesil soru çözümüne daha az vakit ayırıyoruz. Durum böyle olunca

öğrencilerin hızlarında belirgin bir artış olmuyor. Bu durum öğrencileri olumsuz etkiliyor. Çünkü sınav okuduğunu hızlıca anlayıp soruları hızlıca çözme becerisi üzerine kurulmuş.

Ö(10): Öğrencinin sosyalleşmesini engelliyor.

Ö(15): Matematik dersine olan ilgi alakanın %40'lerden %5'lere düşmesine neden oldu.

Ö(19): Matematiği başaramam duygusu tavan yaptı.

Ö(20): Dersteki başarı düzeyi orta ve az olan öğrencilerde maalesef daha çok kopmalar yaşandı.

Ö(24): Matematik sorularının zorlayıcı olması öğrencilerin matematik dersinden vazgeçmelerine neden olduğunu gözlemledim.

Ö(40): Öğrencilerin 8. Sınıfa kadar alıştıkları bir sistem vardı ama son yıllarında bu sistemden tamamen farklı bir uygulamaya geçiyoruz. Öğrencilerin bu sisteme ayak uydurmasını bekliyoruz ama bu bir yılda olacak bir şey değil. Stres oluyorlar alışmaları gereken bir sürü yenilik çıkıyor karşlarına. Sisteme çoğunluk ayak uyduramayıp matematikten vaz geçiyorlar. Diğer yıllarda ortalama olan öğrencileri bile kaybediyoruz.

Ö(70): matematik becerisi üzerine kurulu bir sınav oldu. Bu da öğrencilerde matematik korkusuna sebep oluyor. Yapılamaz bir ders olarak öğrenciler pes ediyor.

Ö(25): Soru çözme tekniklerinde sorun yaşamış olabilirler. Mantığa odaklı soru daha önce çözmediler çünkü.

Ö(30): Öğrencilerin aşına olmadığı soru tarzı olduğu için geçiş yapmakta zorluk çektiler ve bu da dersi daha korkutucu, başarılabilir hale getirdi.

Ö(31): En önemli etkisi; sınıftaki 4 ya da 5 öğrenci dışındaki hemen hemen tüm öğrencilerde “en iyilerin arasında değilim o halde sadece okul puanımla mahalli liseye gideceğim, bu yüzden sınava çok fazla çalışmama gerek yok” şeklinde bir mantalite oluşması.

Ö(32): Bu sistem ile orta düzey ve düşük seviyede başarı gösteren öğrencilerin matematiğe olan ilgileri büyük ölçüde azaldı. Sınav daha çok başarılı öğrencilere yönelik olduğu için başarılı öğrencilerin de matematik dersine ayırmaları gereken süre arttı.

Ö(34): Ülkemizde matematik genel olarak zor bir ders olarak nitelendiriliyor. Ayrıca yeni nesil sorular da öğrencilerin alışık olduğu tarzın dışında olduğu için çok olumsuz yönde etkiledi ve kaygıları daha da arttı.

Ö(42): umutsuzluk, önyargı stres, kaygı.

Ö(45): Başarılı ve gayretli çocuk zirveye çıkarken akademik açıdan düşük olan öğrenci daha da geride kalıyor.

Ö(50): Matematik sorularının zor olması öğrencileri matematik dersinden uzaklaştırdı.

Ö(58): Öğrenciler matematik dersini çok zor ders olarak görüyor. Bu da derste isteksizlik oluşturuyor.

Ö(62): Öğretmenlerin kontrolü zayıfladı. Öğrencilerde gevşemeye neden oldu.

Ö(65): Öğrencilerimiz temelden yeni nesil görerek yetişmedikleri için bu sistemin gelmesi öğrencilerin bocalamasına sebebiyet verdi.

Öğrencilerin üzerindeki kaygının ve ön yargının mutlak şekilde düzeltilmesi gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin matematik dersini çok zor bir ders olarak görmeleri bu dersin yapılamamasında en büyük etken olarak belirtilmiştir. Bunun yanında sınav sisteminin çok sık şekilde değiştirilmesi öğrencilerin zorlanmasında diğer önemli bir etken olarak görülmektedir. Bir diğer baskın görüş ise mevcut sistem ile seviyesi orta ve düşük olan öğrencilerin matematiğe olan ilgilerinin azalmasına ve başarısız olmalarına sebebiyet verildiği belirtilmiştir.

4- “Ders kitaplarının LGS hazırlık sürecinde eksiklikleri var mı? Varsa sizce bu eksiklikler neler ve nasıl düzeltilebilir?” alt problemi bulguları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4.4. Ders Kitaplarının LGS Hazırlık Sürecinde Eksikliklerine İlişkin Bulgular

Cevaplar	Kategoriler	f	%
Var	Kitapta daha basit alıştırmaların olması.	14	16,47
	Yayınlanan örnek sorularla gerçek sınav sorularının alakasız olması.	15	17,64
	Öğrenci düzeyine uygun, sadeleştirilmiş anlatım olmalı.	2	2,35
	Müfredat azaltılmalı.	3	3,52
	Soru sayısının az olmalı.	12	14,11
	Kitaptaki soruların bilgiyi ölçmesi ama LGS’de bilginin zaten verilmesi.	1	1,17
	Hatalı bilgilerin olması.	1	1,17
	Akıllı defter gibi kaynaklar oluşturulmalı.	4	4,70
	Yeni nesil soruların çözümleri öğrencilere örnek olarak gösterilmeli.	1	1,17
	Yeni nesil soru tarzı 5. Sınıftan itibaren benimsenmeli.	1	1,17
	Yeni nesil soru içeren soru bankası basılmalı.	25	29,41
Yok	Konu anlatımı iyi.	6	7,05

Öğretmenlere “LGS’ye hazırlık sürecinde ders kitaplarının eksiklikleri olup olmadığı varsa da bu eksikliklerin neler olduğu” sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamına yakınının LGS’ye hazırlık sürecinde ders kitaplarında eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıdaki şekildedir:

Ö(1): Özellikle yayınlanan örnek sorularla ve LGS’de çıkan sorularda kitaptaki alıştırmaların alakası yok. Kitapta genelde konu ve formüller ve sonrasında ödev tarzında basit alıştırmalar yer almaktadır. Ek olarak yeni tarz sorular içeren test kitabı basılmalıdır.

Ö(2): Ders kitapların da ki örnekler ile yayınlanan sorular arasında uçurum var biri çok temel düzeydeki öğrenmeleri ölçerken yayınlanan sorular bu temel düzeydeki bilgiye sahip olan öğrencilerin bunu günlük yaşantısı için de kullanmasını istiyor. Burada öğrencilerin okuduklarını anlamaları da çok önem kazandı. Matematik kitaplarının yanında ek kaynak tarzından sadece sınava yönelik Milli Eğitim Bakanlığı’nın kendi yayınladığı sorulara benzer tarzda soru içeren ek bir kaynak da ders kitabı gibi vermeleri gerekir.

Ö(3): Yeni nesil sorulara yer vermeliler. Öğrencilerin düzeyine uygun sadeleştirilmiş bir anlatım yer almalı.

Ö(8): Ders kitapları ile lgs sorularını karşılaştırsak eğer kitap daha çok bilgi odaklı hazırlanıyor. Ama lgsde bilgi zaten veriliyor bu yüzden bir tutarsızlık olduğunu düşünmekteyim bu açıdan. Ders kitaplarında da daha çok soru çeşidine ve yeni nesil sorular ağırlık verilirse eğer bu sürecin daha olumlu olacağını düşünüyorum.

Ö(21): Ders kitapları ile LGS sınavında çıkan sorular arasında zıtlık vardır. Kitaptaki sorular basit düzey düşünmeyi fazla gerektirmeyen sorular iken LGS soruları tamamen düşünmeye yöneliktir.

Ö(22): Ders kitaplarının yıllardır en büyük eksik tarafı örnek soruların az olması. MEB ders kitabının yanında piyasadaki soru bankaları gibi bir ders için en az iki tane soru bankası sağlaması gerekiyor.

Ö(31): Kitaplar LGS'den bihaber hazırlandığı için eksikliklerini aramak yerine hazırlanan ders kitaplarının tamamı raflara kaldırılır ve yeni sınav sisteminin sorularına uygun bir ders işlemi aracı gönüllü olan öğretmenlerin de katılımıyla oluşturulabilir. Ders kitabı demiyorum ders işleme aracı diyorum çünkü akıllı defter gibi bir kaynak da oluşturulabilir.

Ö(35): LGS sınavında yeni nesil sorular sınavın büyük çoğunluğunu oluştururken ders kitaplarında eski tip diye tabir edeceğimiz basit düzeyde sorular bulunmaktadır, bu büyük bir eksiklik olarak düşünülebilir. Ders kitabında yeni nesil sorulara yer verilmeli ve bana göre eskiden olduğu gibi çalışma kitapları tekrar hazırlanmalı yeni nesil sorularla düzenlenmelidir.

Ö(36): Bu soruyu artısı var mı diye sorsaydınız daha mantıklı çünkü dağıtılan kitaplar kâğıt israfından başka bir şey değil hangi eksikliğini yazayım. Düzeltme konusuna gelince bence kitap dağıtmasınlar onun yerine kaliteli bir yayınlara anlaşılıp onun kitaplarını dağıtsınlar.

Ö(37): Ders kitapları LGS'ye hazırlık için yeterli değildir. Herhangi bir kaynak kitabı bulunmayan öğrenci soruları çözemeyebilir. Okul kitaplarında yeni nesil sorulara yer verilmesi önemlidir.

Ö(38): Ders kitaplarında hep konunun temel kavram ve özelliklerine uygun sorular yer almaktadır. Yeni nesil soru dediğimiz soru tarzlarına yer verilmemiştir. Öğretim hep bilgi ve kavrama seviyesinde kalmaktadır. Diğer basamaklara (uygulama, analiz, değerlendirme) uygun soru çeşitliliği oluşturulabilir.

Ö(59): Kesinlikle var. LGS sınavında çıkan ve her ay yayınlanan örnek soruların ders kitabıyla alakası yok. Ders kitabı ve sınav uyumlu olmalıdır.

Ö(46): LGS'ye yönelik beceri temelli sorulara yer verilebilir.

Ö(63): Kesinlikle var. Ders kitapları içeriği ile LGS hazırlık süreci ve gerçek sınav örtüşmemektedir. Yardımcı kaynak kitapların basılıp verilmesi, ders kitapları içeriğinin değiştirilmesi gerekir.

Ö(65): Daha çok temel bilgi düzeyinde kalıyor.

Ö(67): Ders kitabındaki beceri temelli sorulara ağırlık verilmesi gerekir. Ayrıca ders kitaplarının z-kitap şeklinde olmalıdır.

Öğretmenlerden gelen görüşler incelendiğinde öğretmenlerin büyük kısmı ders kitaplarıyla sınav konularının birbirleriyle tutarsız olması eleştirilmiştir. Öğrencilerin bu tip sorulara alışık olmaması, MEB kitaplarının da bu soruları öğretebilecek yeterlilikte olmaması öğretmenleri ders anlatımlarında zorlamaktadır. Bununla birlikte her ne kadar öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitaplarını LGS aşamasında yeterli bulmazken çok az sayıda öğretmen de ders kitaplarını yeterli bulmuştur.

Ö(66): Genelde ders kitapları yetiyor.

5- “LGS sınavında çıkan sorularla ders kitabı ve yardımcı kitaplarda yer alan soruların tutarlılığı sizce nasıl?” alt problemi bulguları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4.5. LGS Sınavında Çıkan Sorularla Ders Kitabı ve Yardımcı Kitaplardaki Soruların Tutarlılığına İlişkin Bulgular

Cevaplar	Kategoriler	f	%
Tutarlılık Yoktur	Ders kitaplarında yoğunluk konu anlatımı üzerinedir.	39	47,56
	Yeni nesil sorulara yer verilmelidir.	4	4,87
	Ön hazırlık için yeterlidir ama LGS hazırlık için yetersizdir.	3	3,65
	Ders kitabındaki sorular basit düzeydedir.	7	8,53
	MEB örnek soruları ile tutarsızdır.	2	2,43
Tutarlılık Vardır	Yardımcı kitaplarda uyumluluk vardır.	15	18,29
	MEB örnek sorularla tutarlılık vardır.	1	1,21
	%25 tutarlıdır.	2	2,43
	Kaliteli yeni nesil soru olan kitap sayısı azdır.	5	6,09
	Benzerdir.	1	1,21
	Yeterlidir.	3	3,65

Öğretmenlere “LGS’de çıkan sorularla ders kitapları ve yardımcı kitaplar arasındaki tutarlılıklar” sorulmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı “tutarlılık yoktur” şeklinde ifade etmiş ve bu durumu şu şekilde gerekçelendirmiştir.

Ö(1): Asla tutarlı değildir.

Ö(19): Ders kitabı temel bilgilerden ileri gitmemiş. Muhakemeye yönelmemiş.

Ö(20): Tamamı uyumlu diyemeyiz. Seviyelerinin üstünde geldiğini düşünüyorum sınav sorularının.

Ö(30): Ders kitabı yeni nesil sorulardan muaf tutulduğu için ek kaynağa ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni nesil sorular içeren kaynaklar tercih edilmektedir.

Ö(31): Tutarlı bir ilişki yok ne yazık ki ancak pandemi sürecinde oluşturulan örnek sorular kitabını ayrı tutuyorum çünkü o kitap LGS'yi yansıtıyordu.

Ö(34): Çok tutarlı olduğunu düşünmüyorum. Özellikle özel kaynaklarda geçerliliği yüksek soru bulmak çok zor.

Ö(38): Ders kitapları ile yardımcı kitapları karşılaştırsak hiç birbirleriyle uyumlu değil. Yardımcı kaynaklarda yeni nesil yani LGS tarzı sorulara daha çok yer verilmektedir. Öğrencinin soruyu okuyup, anlayıp, analiz etmesi istenmektedir. Fakat ders kitaplarında bu böyle değildir.

Ö(40): Ders kitabı çok yüzeysel ve basit tutuyor soruları ve çok az sayıda örnek soru sağlıyor. LGS sınavında daha karmaşık sorular görüyoruz.

Ö(44): Yardımcı kitaplarda bazen soru yerine soruyu hazırlayanın ne dediğini anlamaya çalışıyoruz. Yeni nesil soru soralım diye bulmaca soran kaynaklar var.

Ö(45): Ders kitapları yetersiz diyebiliriz. Ancak maalesef yardımcı kaynaklar süreç boyunca belirleyici ve başarılı oluyorlar.

Ö(46): Ders kitabında kavramaya yönelik sorular mevcutken LGS'de senteze yönelik sorular vardır.

Ö(47): Örnek sorularla belli bir düzeyde tutarlı olmasına karşın ders kitaplarındaki sorular düzeyin altında kalıyor.

Ö(50): Hemen hemen benzer sorulara yer verilse de kaynaklardaki sorularla LGS soruları uyumlu değil.

Ö(51): Bazı yardımcı kitaplar ile tutarlılığı var fakat piyasada sırf yeni nesil soru yazmış olmak için yazılmış çok fazla kalitesiz kitap var.

Ö(52): Ders kitabında kısa sorular ve cevaplar varken yardımcı kaynaklar analiz sentez uygulama gibi birçok adımı içinde barındırıyor.

Ö(53): Ders kitapları ne yazık ki LGS soru tarzlarıyla pek yakın olmadı.

Ö(57): Ön hazırlık için bir nebze yeterli olsa da sınav soruları çok üst boyutta.

Ö(60): Ders kitabı ile uyuşmuyor. Fakat kaynak kitaplarda çok daha yakın sorular mevcut.

Ö(62): MEB örnek soruları ile tutarlılığı vardı fakat ders kitapları için aynı şeyin geçerli olduğunu düşünmüyorum.

Ö(63): LGS sınav soruları çok üst düzeyde ve özgün sorulardan oluşuyor. Tutarlılık yok.

Ö(67): Ders kitaplarında yoğunluk konu anlatımlı, z-kitaplarda beceri temelli sorular daha yoğunluktadır.

Öğretmenlerden gelen görüşler incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun LGS ile ders kitapları arasında tutarsızlık olduğunu belirtmişlerdir. Ders kitaplarındaki sorularla sınav soruları arasında farklılık olduğunu ve yardımcı

kaynaklar olmaksızın başarının sağlanmasının zor olduğu görüşü hâkimdir. Bazı katılımcılar ise, ders kitaplarının ön hazırlık konusunda yeterli olduğunu ama sınav sorularının üst düzey sorular olduğu için ders kitaplarındaki soruların karşılayamadıklarını belirtmişlerdir.

Bir kısım öğretmenler ise LGS ile ders kitapları arasında tutarlılık olduğunu söylemişlerdir ve bu durumu şu şekilde gerekçelendirmiştir:

Ö(9): Kitaba verimli bir şekilde çalışılır ve gerçekten iyice irdelenirse, yeni nesil soru bankaları LGS için ciddi anlamda fayda sağlayabilir.

Ö(2): Ders kitabı ile çıkan sorular arasında çok büyük farklılıklar var ama yardımcı kitaplar bu konuda daha başarılı sınava yönelik daha çok soru ile karşılaşıyoruz.

Ö(14): Analitik düşünme becerisine uygun olan sorulardan oluşuyorlar. Tutarlı olduğunu düşünüyorum.

Ö(16): Ders kitabı dâhil çoğu kaynak geliştiricidir. Bazı kaynaklar gereksiz sorular barındırmaktadır.

Ö(21): Ders kitabı ile tamamen tutarsız. Yardımcı kaynak kitaplar ile yüzde 25 tutarlı.

Ö(23): Yardımcı kitaplar ile daha tutarlı olduğu söylenebilir.

Ö(35): LGS de çıkan sorular yardımcı kitaplarla paralel düzeyde iken ders kitapları ile tutarsız.

Ö(49): Ders kitapları ile LGS soruları hemen hemen benzer.

Bazı öğretmenler tarafından LGS’de çıkan sorularla ders kitabı ve yardımcı kitapların içeriğinin benzer olduğu ifade edilmiştir. Ders kitaplarındaki soruların

öğrencileri analitik düşünmeye ve öğrencileri geliştirmeye yönelik olduğunu belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise, ders kitaplarındaki bazı konuların sınavla ilgili olmadığı ve gereksiz soruların olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak ders kitapları ve yardımcı kaynakların gerekli çalışmaların yapılması sonucunda başarının sağlanacağı düşünülmektedir.

6- “LGS sınavıyla öğretim programındaki kazanımlar arasındaki ilişki hakkında düşünceleriniz nelerdir?” alt problemi bulguları aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin LGS Sınavıyla Öğretim Programındaki Kazanımlar Arasındaki İlişkiye Yönelik Görüşleri

Kategoriler	f	%
Kazanımlar LGS’ye göre basittir.	11	14,47
Müfredat değiştirilmelidir.	4	5,26
5. sınıftan itibaren beceri temelli sorular verilmelidir.	2	2,63
Kazanımlar paraleldir.	29	38,15
Kazanımlar fazladır.	9	11,84
LGS kazanımdan çok mantık ve okuma becerisine dayalı bir sınavdır.	6	7,89
Tutarsızdır.	2	2,63
Uyumlu fakat öğretim şekli, kitaplar vb. ile uyumsuzdur.	4	5,26
Sorular, 1’den fazla kazanımı ölçüyor.	9	11,84

Öğretmenlere “LGS ile öğretim programındaki kazanımlar arasındaki ilişki” sorulmuştur. Öğretmenlerden gelen cevaplara bakıldığında bazı öğretmenlerin öğretim programıyla kazanımlar arasında bağlantı olduğunu belirtirken bazı öğretmenler bağlantı olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretim programıyla kazanımlar arasında bağlantı olduğunu belirten öğretmenlerden gelen cevaplar aşağıdaki şekildedir:

Ö(2): Kazanımlar paralellik gösteriyor. Soruların çözümün de kullanılan çözüm yönteminde temel işlemler kullanıyoruz.

Ö(4): Çok fazla kazanım olduğunu düşünüyorum.

Ö(8): Kazanımlarda da genellikle amaç bilgiye ulaşmaktır. Ama lgsnin formatı farklı olup bilgi var zaten bunu nasıl kullanmalı bu yeteneği öğrenmesi gerekiyor öğrencinin. Lgsnin daha çok mantık ve okuma becerisine dayalı olduğunu düşünmekteyim. Amaç bilgiyi ölçmek olmalı bence kazanımlara paralel olarak. Tamamen bu hedefin dışına çıkmış durumda lgs sorularının.

Ö(9): Kazanımlar LGS sınavı birebir uyuyor fakat sorular zor ve belirleyici olduğu için sadece konu anlatımları yetersiz kalıyor.

Ö(21): Kazanım yoğunluğu çok fazla bir yanda kazanım yetiştirme bir yanda çocuğun sınav kaygısı ile başa çıkmak zor.

Ö(24): Kazanımların hepsinden soru gelmemesi motivasyon eksikliğine neden olmaktadır.

Ö(26): Sorular ve kazanım uyumlu fakat öğretim şekli ile sorular uyumsuz.

Ö(28): Kazanım dersin içeriğiyle alakalı kazanımla sınavda çıkan konular birbiriyle aynı. Ama ders kitaplarındaki sorularla sınav sorularının birbiriyle alakası yok.

Ö(30): Kazanımlar ile uyushmaktadır ancak kazanımlar farklı konularla bağdaştırılıp çok yönlü kullanıldığı için öğrencileri zorlamaktadır.

Ö(35): İlköğretim matematik öğretim programında yer alan kazanımlar ile LGS sınavındaki kazanımlar tamamen aynı bu konuda herhangi bir problem bulunmamaktadır.

Ö(36): Öğretim programı ile kazanımlar arasında hiçbir sıkıntı görmüyorum ama sadece konuların biraz daha seyreltilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö(37): Kazanımlarla sınav soruları bağlantılıdır. Sadece LGS sınavında sorulan sorular kazanımlara göre daha zor sorulardır.

Ö(38): LGS, öğretim programında yer alan kazanımları ölçmede uygundur. Fakat LGS'nin amacı ilk %10'u seçmek olduğundan sorular doğrudan bilgi isteyen tarzda değildir.

Ö(40): Kazanımlar öğrenciye ders kitaplarındaki gibi aktarılıyor ama sınavda çok daha zor ve karmaşık bir sorunun için de birden fazla kazanımlı sorular çıktığı için öğrenciler zorlanıyor.

Ö(44): LGS'deki sorular, kazanımlar ile ilgili ama çok zor soruların olması farklı kazanımmış gibi algılanabiliyor.

Ö(48): LGS sınavı öğretim programındaki konularla ilişkilidir. Fakat kitaplar soru bakımından yeterli değildir.

Ö(49): Kazanımlar ile sınav arasında büyük bir uçurum yok ancak yeni nesil soru tipleri ile çok da uyumlu olduğunu söyleyemeyiz.

Ö(51): Kazanımlar ile sınavın ilişkili olduğunu düşünüyorum.

Ö(52): Kazanımlar ile LGS sınavı uyumlu. Zaten müfredat dışında sorular gelmiyor.

Ö(55): Kazanımlarla uyumlu ancak soru seviyeleri matematikte çok zor ve uzun.

Ö(56): Kazanım yoğunluğu çok fazla bir yanda kazanım yetiştirme bir yanda çocuğun sınav kaygısı ile başa çıkmak zor.

Ö(57): Temele indiğimizde kazanımlara uygun sorular soruluyor ama öğrenciler o temele inemiyor.

Ö(61): Sınav soru dağılımı yeni kazanımların ve konuların dağılımı tutarlı diyebiliriz.

Ö(65): Konuların fazla olması sebebiyle tüm konulara analiz, sentez düzeyinde hâkim olamıyorlar.

Ö(66): Öğretim programı LGS sınavıyla daha uyumlu olabilir.

Ö(67): Öğretim programıyla uyumlu ancak kazanımlar sade olmasına rağmen sorular daha detaylı ve karmaşık.

Ö(68): Birden fazla kazanım ölçen sorular olması zorladı.

Ö(70): Kazanımlar sarmal şekilde bir soruda çıkabiliyor. Öğrencinin konuyu analiz edip problem çözme becerisini geliştirmesi gerekiyor. Zorluk seviyelerinin biraz düşmesi halinde bu soru tarzından memnunum.

Katılımcıları verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programındaki kazanımlar ile LGS arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Kazanımlar ile sınav soru dağılımı arasında tutarlı ve paralel bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar ise öğretim programlarındaki kazanımlarla LGS arasında ilişkinin olmadığını ve kazanımlardaki öğretilenlerle sınavda çıkan soruların zorluk seviyelerinin aynı olmadığını belirten öğretmenlerde olmuştur.

Bu öğretmenlerin cevapları aşağıdaki şekildedir:

Ö(1): Belirlenen kazanımlar LGS düzeyine göre çok basit kalmaktadır. LGS sadece son sınıfta hazırlanan bir sınav

olmamalıdır. Bunun için öğretim programı değiştirilmeli ve beceri temelli sorular 5. sınıftan itibaren verilmelidir.

Ö(11): Maalesef tutarsızlık matematik dersi için çok fazladır.

Ö(31): Kazanımlarla ilişkili ancak kazanımları ölçmüyor. Çünkü kazanımlar genelde anlama düzeyinde ancak LGS soruları daha üst bilişsel kazanımları ölçüyor.

Ö(42): Kazanımların birçoğu sınavda yer almıyordu. Bazı sorularda gereğinden fazla soru sorulmuştu.

Ö(43): LGS sınav kazanımı edinmiş öğrenciyi bile bazı sorular karşısında strese sokabiliyor. Öğrenciler, uzun ve karmaşık olduğunu söyleyip soruyu çözmek istemiyor.

Ö(46): Kazanımlar kavrama düzeyinde iken LGS analiz ve sentez düzeyinde sorulmaktadır.

Ö(53): Kazanım sayısının LGS formatı için çok fazla olduğunu düşünüyorum.

Ö(59): Kazanımlarla alakalı olduğunu düşünmüyorum. Kazanımlara değil de ders kitaplarına çeki düzen verilmeli.

Ö(60): Kazanımlar çok yoğun. Daha sadeleştirilebilir ve derste anlatılanlarla soruların güçlük düzeyi birebir değil.

Ö(62): İlişkili diyebiliriz fakat yeni nesil soruların çözümü için bunların yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Ö(63): Öğretim programında matematik okuryazarlığına sahip bireyler yetiştirmek kazanımı vardır. Ancak LGS'de %10'luk kesimi

öğrenci seçmek olduğu için kazanımları her iki duruma uyarlamak olanaksızdır.

Öğretim programıyla LGS arasında ilişki olmadığını düşünen öğretmenlerin gerekçeleri arasında kazanımların çok yoğun olması, bazı kazanımlardan soruların çıkmaması, uzun ve karmaşık sorular nedeniyle öğrencilerin soruları çözmek istememesi gibi çıkarımlara ulaşılmıştır. Bunun dışında bazı kazanımların ise LGS ile ilişkisinin olmaması belirtilmiştir. Bu sebeple kazanım formatının LGS sınavına uygun hale getirilmelidir.



5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

MEB sınav yapıları zamanın getirdiği koşullara göre değişmekte kavramları içeren TEOG sınavı yerine, PISA tarzı sorulardan oluşan LGS sınavı uygulamaya konulmuştur. LGS sınavı ve içeriğinin tam bir tanımı yapılamamakla beraber, öğretmenler ve öğrenciler tarafından “yeni nesil soru” içeren bir sınav olduğu tanımı yapılmaktadır. Bu çalışmada sistemin paydaşları ve uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri Ağrı ilinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenlerinin örneklemine göre ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin liselere geçiş sistemi (LGS) hazırlanma süresince öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar; öğretmen odaklı, öğrenci odaklı, sistem odaklı sorunlar olarak 3 kategori ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden bir kısmı yeni sistemin öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerinden bahsederken bir kısım öğretmenler yeni sistemin olumsuz yönlerinden bahsetmişlerdir. Bu bulgu Korkmaz ve Şahin (2019)’in öğretmenlerin sistem hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğu şeklindeki sonucu ile uyumludur. Öğretmenler olumlu etkiler olarak; üretken ve düşünerek hareket eden öğrencilerin yetişmesi, matematik dersinin ayırt ediciliğinin daha ön plana çıktığını fark eden öğrencilerin daha çok ve daha planlı çalışması gerektiğini fark etmesi şeklindedir. Yeni nesil sorular sayesinde öğrencilerin matematik dersinde gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözmelerinin önünün açıldığı söylenebilir. Hatta matematik öğretmenlerinin özellikle üzerinde durdukları kısım, bu tür sorularla öğrencilerin daha önceden karşılaşmalarının sağlanmasıdır. Mantık gerektiren, analitik ve yaratıcı düşünmeyi destekleyen, öğrencilerin okuduklarını anlamalarının önemini vurgulayan bu tür sorular sayesinde öğrenciler gerçek hayata kısmen de olsa hazırlanmaktadırlar. Bu bulgu Kaplan ve Bozkuş (2021) tarafından orta konulan LGS sorularının anlama, yorumlama, muhakeme etme, uygulama, analiz etme gibi üst düzey bilişsel becerileri kapsadığı ve

matematiksel kavramların ve günlük yaşamdan gelen bilgilerin belli bir kurguyla verildiği problemleri içerdiği, şeklindeki sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca bu bulgu Şıvkın, Akson ve Gür-Erdoğan (2020) LGS’de sorulan matematik soruları ile PISA’da sorulan matematik okuryazarlığını ölçen sorular arasında okuduğunu anlama, soruların günlük hayat problemleriyle ilişkilendirilmesi ve analiz sentez yapma becerisini ölçmesi açısından benzerlik gösterdiği şeklindeki sonucu hatırlatmaktadır.

Kaplan ve Bozkuş (2021) öğretmenler, algılanan öğretim yaklaşımlarının gereken ideal yaklaşımlarla uyumlu olmadığını belirtmesine rağmen bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir kısmı LGS sürecinde ders işleyiş tarzlarında değişiklik olduğunu, değişikliklerinden en önemlisi olarak sınav sistemine uygun sorular çözdüklerini, problem çözme tekniğini daha çok kullandıklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, yeni nesil soruların daha çok görsel öge içermesinden dolayı akıllı tahtanın kullanımına daha çok zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin yeni nesil sorulara hazırlanabilmesi için öğretmenlerin öğrencileri hazırlaması gerekmektedir. Çünkü birçok öğrenci belki de hayatının en önemli sınavlarından biri olan LGS hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı gibi sınavın önemi hakkında da bilgi sahibi değildir. Bu sebeple birçok öğretmen yeni nesil soruların nasıl çözüleceği hakkında alıştırmak için ders işleme yöntem ve tekniklerini değiştirme yoluna gitmek zorunda kalmaktadırlar. Hatta öğretmenler tarafından yeni nesil soruların çözümünü daha pratik hale getirebilmek için okuma, anlama, kavrama gibi etkinlikler de yapılmaktadır. Bunun yanında ders işleme tarzında değişiklik yapmayan öğretmenlerde bulunmaktadır. Bu bulgu Kaplan ve Bozkuş (2021)’in bulguları ile paralellik göstermektedir.

Çalışma bulgularına göre ders işleme tarzında değişiklik yapmayan öğretmen sayısı oldukça sınırlıdır. Aslında tarzında değişiklik yapmayan öğretmenlerde değişiklik yapmak istemekte ancak müfredatın yoğunluğu, zamanın yetiştirilememesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin yeterli olmaması vb. durumlar onlara yeni nesil soruların çözümü için imkân tanımamaktadır. Öğretmenler, öğrencileri motive edemediklerini ve müfredatı yetiştirmekte sorun yaşadıklarını, dolayısıyla kısmen de olsa LGS başarısızlığında kendilerinin etkili olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin sınav konusunda öğrencilerini bilgilendirmeleri ve motive edebilmeleri için öğrencilerine daha çok zaman ayırmaları gerektiği bir gerçektir. Ancak öğretmenlerin derslerde müfredatı yetiştirmek için uğraşmaları, öğrencilerine zaman ayırmalarının önüne engel olarak gelmektedir. Öğretmenler, ülkemizi ve tüm dünyayı etkisi altına alan covid-19 sebebiyle uzaktan eğitime geçilmesinden dolayı sosyoekonomik yetersizlik yaşayan öğrencilerin sınava hazırlanamadıklarını belirtmişlerdir. Müfredatın yoğunluğunun azaltılması ve daha çok matematik ders saatinin olması durumunda bu gruba giren öğretmenlerin ders işleme tarzlarının da, yeni nesil soruları çözmeye yönelik değişeceğini söylenebilir.

Yeni sınav sisteminde müfredata göre ders kitabının çok yetersiz olduğunu, yeni nesil sorulara yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Korkmaz, Tutak ve İlhan (2020) tarafından yapılan çalışma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmaya göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitaplarının LGS'ye hazırlık için uygun olmadığını, bu nedenle ders kitaplarını sınıfta aktif olarak kullanmadıklarını sadece öğrencilere ödev vermek amacıyla kullandıklarını belirtmiştir. Benzer sonuç Güler, Arslan ve Çelik (2019) tarafından öğretmenlerin uygulanan yeni sistemin sorularını olumlu bulurken, mevcut altyapının bu sınav içeriği için yetersiz olduğu, şeklinde belirtilmektedir. Müfredatlar (Öğretim Programları) hazırlanırken, belirli bir seviyedeki öğrenciler hedef olarak gözetilerek

hazırlanmaktadır. Ancak bazen öğretmenlik yapılan okullardaki öğrencilerin başarı seviyelerinin oldukça düşük olması nedeniyle öğretmenlerin konuları öğretmeye daha çok zaman ayırmalarını gerekmektedir. Bu durumun önüne geçilmesinin gerektiğini ayrıca ifade etmişlerdir. Bu çalışmada da öğretmenler soruların zorluğunun azaltılmasını ve sınav süresinin arttırılmasını önermişlerdir. Ayrıca bu bulgu, Koğar ve Yılmaz Koğar (2017) tarafından yapılan öğretmenlerin derse hazırlık düzeylerini araştıran çalışma bulgularını hatırlatmaktadır. Araştırmalara göre, Türkiye’deki öğretmenler Singapur’daki öğretmenlere göre derslere hazırlıksız gelmektedir. Singapur’daki öğrencilerin matematik başarıları, Türkiye’deki öğrencilerin matematik başarılarından dört öğrenme alanı ve yirmi konunun tümünde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin derse karşı önyargılı davrandıklarını, bunun sebebi olarak LGS sistemin birden değişmesi ile yeni nesil soruları anlamada güçlük çekmeleri olarak belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer olarak Arslan ve Çelik (2019)’ın yaptığı çalışmada öğretmenler, öğrencilerinin LGS başarılarını genel olarak yetersiz olarak nitelendirmişlerdir. Dolayısıyla, sınavda çıkan soruların henüz müfredat değişmeden birden farklılaşması, öğrencilerde öğrenilmiş çaresizlik hissi oluşturmaktadır. Bu da öğrencilerde stres ve kaygı düzeyini artırdığı söylenebilir. Öğrenciler konuyu tam olarak öğrenseler bile soruların daha çok görsel öge içermesi ve uzun olması sebebiyle yorum yapmada güçlük yaşamaktadırlar. Bu bulgu Beyendi (2018) tarafından ifade edilen LGS sınavında matematik sorularının zorluk ve karmaşıklığının bazı öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabileceği sonucu ile paralellik göstermektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerine güvenmemeleri, umutsuzluk yaşamaları, kaygılı ve stresli olmaları, sınav hakkında yeterince bilgilerinin olmaması, sınavın öneminin farkında olmamaları vb. sebepler nedeniyle öğrencilerin LGS’ye yeterince çalışmadıkları söylenebilir. Bu bulgu, Baysura (2017)’nın TIMSS sorularının TEOG sorularını karşılaştırdığı çalışmanın bulgularını

hatırlatmaktadır. Baysura (2017) TIMSS sorularının temel ve basitmiş gibi algılanmasına rağmen matematik öğretim programına ve TEOG’a göre daha üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla, Türkiye’de uygulanan eğitim sisteminin temel becerileri öğretmekte yetersiz kalmasının bir nedeninin “bilme” basamağında kalması ve TIMSS sınavında “Bilme” basamağında az soru sorulması olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler LGS için yapılan sınavda verilen sürenin yetersiz olduğunu, soruların verilen süreye göre çok uzun olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgu Beyendi (2018) tarafından belirtilen LGS, matematik sorularının önceki yıllara göre farklı ve daha uzun olduğunu, birden fazla kazanımdan oluştuğunu ve sınav süresinin yetersiz olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Ayrıca yeni nesil soru tarzının 4 yıllık eğitim öğretim süresi boyunca sadece 8. Sınıfta olması, bu sebeple öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yeni nesil sorular için eksik olmasının sistem kaynaklı bir sorun olduğu bir gerçektir. Bu bulgu, Ünal ve Eroğlu (2021) tarafından belirtilen LGS sorularının ağırlıklı olarak kurgusal bağlamlı, sözel temsil içeren, orta zorluk düzeyinde olduğunu ve çoğunluğunun yorumlama, uygulama, değerlendirme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla yeni nesil sorulara öğrenciler 5. Sınıftan itibaren alıştırılmalıdır. Ancak, öğretmenlerin tamamına yakınının LGS’ye hazırlık sürecinde ders kitaplarında eksiklikler olduğunu, ders kitaplarıyla sınav konularının birbirleriyle tutarsız olduğunu, yayınlanan sorularla gerçek sınav sorularının birbiriyle ilişkisinin çok az olduğunu, kitaptaki alıştırmaların çok kolay olduğunu, ders kitaplarındaki soru sayısının çok az ve kısa olduğunu söylemişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Ayyıldız ve Cansız-Aktaş (2022) matematik ders kitaplarında daha üst düzey etkinliklerin ve soruların da yer alması gerektiğini bildirmiştir. Öğrencilerin bu tip sorulara alışık olmaması, MEB kitaplarının da bu soruları öğretebilecek yeterlilikte olmaması

öğretmenleri ders anlatımlarında zorlamaktadır. Çünkü ders kitaplarındaki basit düzeydeki sorularla sınavdaki eleyici nitelikteki zor soruları öğrenciler yapamamaktadırlar.

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ve sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir;

1. Bir sistemde her şeyin istenilen şekilde ilerleyebilmesi için sistemi oluşturan her bir ögenin iyi şekilde işlemesi ve bu işleyişin de planlanması gerekmektedir. Özellikle LGS sürecinde yukarıda belirtilen sistemden kaynaklanan problemler çözülerek öğretmenlerin ve öğrencilerin işleri kolaylaştırılmalıdır.
2. LGS Sınavı matematik öğretim programlarında yer alan bütün kazanım ve kavramları ölçen değil, kavramları içeren üst düzey bilişsel soruların sorulduğu bir sınavdır. Bu nedenle okullarda kavramların öğretimi bile tamamlanmadan öğrencilerin LGS sınavına hazırlanabilmesi mümkün görünmemektedir. Dolayısıyla LGS sınavında soru türlerinin bütün kazanım ve öğrenme alanlarına göre düzenlenmesi; ayrıca, soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında yer alan tüm düzeylere göre hazırlanması önerilmektedir.
3. Yeni sınav sisteminde öğrencilerin kaynak sıkıntılarının önüne geçilmek amacıyla MEB tarafından öğrenciler için hazırlanan ve dağıtılan kitapların yanında yeni sınav sistemine uygun şekilde hazırlanmış soru bankaları öğrencilere dağıtılabilir ve bu sayede öğrencilerin farklı kaynak arayışlarına girmelerine gerek kalmayabilir.

KAYNAKÇA

- Afacan, Ö. ve Nuhoglu, H. (2008). Canlılar bilimi konusunda TIMSS-R (1999) soruları ile LGS (1999) sorularının karşılaştırmalı analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1): 31-43.
- Aktaş, Y. (2019). Türkiye ve İngiltere'deki eğitim-öğretim izleme ve değerlendirme sistemlerinin karşılaştırılması ve buna ilişkin öğretmen görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altun, M. (2006). Matematik Öğretiminde Gelişmeler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 223-238.
- Aşkar, P. ve Olkun, S. (2005). PISA 2003 Sonuçları Açısından Okullarda Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (19).
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Journal of Education*, 19(1): 1-18.
- Aydoğdu İskenderoğlu, T. ve Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36(161): 287-301.
- Ayyıldız, H. ve Cansız-Aktaş, M. (2022) Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerine yönelik davranışlarına disiplinlerarası yaklaşımla desteklenmiş alan gezisinin etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1): 475-489.
- Bağçeci, B., Döş, B. ve Sarıca, R. (2011). İlköğretim öğrencilerinin üst bilişsel farkındalık düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8 (16); 551 566.
- Baykul, Y. (2009) İlköğretimde matematik öğretimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Baysura, Ö. D. (2017). TIMSS matematik sorularının matematik öğretim programı ve TEOG matematik soruları kapsamında incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beyendi, S. (2018). 2018 LGS Matematik Sorularının Analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 6 (1): 456-475.
- Biber, A. Ç ve Tuna, A. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36(1): 161-174.

- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6 (2): 345-356.
- Carter, G. ve Norwood, K. S. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics*, 97(2): 62-67.
- Çelik, Z. (2011). 2000'li Yıllarda Türk Eğitim Sisteminin Genel Görünümü. B. S. Gür (Ed.), *Türkiye'de Eğitim içinde* (s. 17-76). İstanbul: Meydan.
- Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z. ve Toklucu, D. K. (2017). TEOG yerleştirme sistemi: Güçlükler ve öneriler. *SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı)*, 94(1): 1-75.
- Çetin, B. Ş. (2019). Matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M., 2006. İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, (11): 47-64.
- Demir, S. B. ve Yılmaz, A. T. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1): 164-183.
- Demirel, Ö. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Dönmez, S. M. K. ve 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.
- Eğitim Reformu Girişi. (2017). *Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim İçin Yol Haritası*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/yayin/liselere-geciste-yeni-sistem-ve-nitelikli-ortaogretim-icin-yol-haritasi-bilgi-notu/> adresinden 21.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2018). Eğitim İzleme Raporu 2017-2018, ERG, İstanbul. <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/> adresinden 22.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ekinci, O. ve Bal, A. P. (2019). 2018 Yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (3): 9-18.

- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2); 270-292.
- Ergün, M. (2014). Eğitimde kademelerin oluşması ve kademeler arası geçiş düzenlemelerine tarihi bakış. İçinde A. Akdoğanbulut-İnsan ve A. Yavuz-Akengin (Edt.). Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi (ss. 1-40). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2017). TEOG Sınavının Kaldırılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Sosyal Medya Analizi. *International Academic Research Congress*, (Ss. 501-506). Antalya.
- Eurydice. (2009). National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results.
- Eurydice. (2018). Compulsory education in Europe 2018-2019. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/4569ca0c-caa7-11e8-9424-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF> 20.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 66-80.
- Gilbert, J. K. (2006). Context based chemistry education on the nature of “context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28 (9): 957-976.
- Güler, M., Arslan, Z., ve Çelik, D. (2019). 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi 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.
- Gündüver, A. ve Göktaş, İ. (2011). İlköğretim öğrencilerinin seviye belirleme sınav başarılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2): 30-47.
- Güngör, S. (2005). “Ortaöğretim Geometri Dersi Üçgenler Konusunda Oluşturmacı (Constructivism) Yaklaşımına Dayalı Elle Yapılan Materyaller ve Portfolyo Hazırlamanın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- Kablan, Z. ve Bozkuş, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231.
- Karakaya, F. ve Bulut, A. E. ve Yılmaz, M. (2020). Fen Lisesi Öğretmenlerinin TEOG ve LGS Sistemlerine Yönelik Görüşleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye’deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352–372.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kaya, M. O. (2019). PISA ve TEOG sınavları Matematik sorularının öğretim ilkeleri bağlamında değerlendirilmesi (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kıyığı, G. (2021). Eğitim izleme raporu 2021: Eğitim ortamları. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-ortamlari/>. adresinden 19.10.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Koğar, H., ve Yılmaz Koğar, E. (2017). Öğretmenlerin Matematik Konularına Yönelik Hazırlık Düzeylerinin Matematik Başarısı ile İlişkisi: TIMSS 2015 Türkiye ve Singapur Örneği. *Başkent University Journal Of Education*, 4(2): 108-121.
- Korkmaz, C. ve Şahin, M. (2019). Liselere Kayıt Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4) , 9-20.
- Korkmaz, E., Tutak, T. ve İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (18): 118-128.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74); 15-31.
- Kuzu, Y. ve Kuzu, O. ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli Ve Öğretmen Velilerin Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112- 130.

- Mazlum, M. M. (2017). Türkiye ve İtalya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1): 1141-1177.
- MEB (2005). İlköğretim 1.-5. sınıf programları tanıtım el kitabı. Ankara: TTKB.
- MEB. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi <http://mufredat.meb.gov.tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara. [ttp://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden 21.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). TIMSS 2019 Türkiye On Raporu http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf adresinden 19.10.2021 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Ulusal Referans Noktası (URN), <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/HOLLANDA.pdf> 21.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (Abide) Projesi. <https://abide.meb.gov.tr/> adresinden 07.07.2022 tarihinde erişilmiştir.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and Standarts for School Mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics. Reston/VA: NCTM.
- Ocak, G. Akgül, A. ve Yıldız, S.Ş. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemine (OGES) yönelik görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 11(1). 37-55.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.

- Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki öğretimsel ve duyuşsal etkilerini belirlemeye yönelik öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 189-204.
- Özkan, E. ve Karataş, İ. H. (2016). Ortaöğretime değışimlerinde yazılarında öğrenci görüşlerinin analizi. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 225-234.
- Öztürk, F, Z., ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, OMU Eğitim Fakültesi Dergisi, 2014, 33. 439-454.
- Sarıer, Y.(2010). “Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi”. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11(3), 107-129
- Sözen, S. ve Çabuk, A. (2013). Türkiye, Avusturya ve Almanya öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 220-237.
- Şad, N, S. ve Şahiner, Y, K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. İlköğretim Online, 15(1), 53-76.
- Şıvkın, S., Akson, V. C., ve Gür Erdoğan, D. (2020). LGS’de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 148-159.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). Müfredatta yenileme ve değışiklik çalışmalarımız üzerine. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasiprogram.pdf adresinden 15.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- 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.
- Taşkın, G. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşleri (Erzurum İli Örneğı). (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018a). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 3(1), 19-43.

- TEDMEM. (2018). 2017 Eğitim Değerlendirme Raporu (TEDMEM Değerlendirme Dizisi 4).“Uluslararası Alanda Türkiye”. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu> adresinden 19.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/?kelime> adresinden 16.10.2021 tarihinde edinilmiştir
- Türk Eğitim Derneği (2010).Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi.<http://portal.ted.org.tr/yayinlar/ortaogretimeveyuksekogretimegecissistemi.pdf>.
- Türnüklü, E. (2001). Değerlendirme Sürecinde Yeni Gelişmeler ve Değişen Yaklaşımlar. *Yaşadıkça Eğitim*, 18 (71), 34 - 39.
- Ünal, C. ve Eroğlu, D. (2021). LGS'DE yer alan matematik sorularının ortaokul matematik öğretim programının çeşitli bileşenleriyle uyumluluğunun incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (60): 510-536.
- Yalçın, E. (2019). Liseye Giriş Sınavı (LGS) nın Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, M. ve Derinbay, D. (2014). Türkiye’de ortaöğretime geçiş için bir model önerisi. Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, s.181-199.
- Yıkılmış, A. (2007) Etkileşime Dayalı Matematik Öğretimi (ikinci baskı) Ankara: Kök Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, C. (2004). Matematiksel Düşünme. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Pedagoji İle İlgili Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yücesu A. (2005). 1994-2004 Yılları Arasında Liselere Giriş Sınavı’nda (LGS) Çıkmış Türkçe Sorularının Dilbilgisel Açından İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zayimoğlu-Öztürk, F. (2014). Orta Öğretime Geçişte Merkezî Sınav Yapmayan Ülke Örnekleri ve Türkiye Modeli. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi, s. 217-233.



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler	
Adı Soyadı	
Doğum Yeri ve Tarihi	
Eğitim Durumu	
Lisans Öğrenimi	
Yüksek Lisans Öğrenimi	
Bildiği Yabancı Diller	
İş Deneyimi	
Çalıştığı Kurumlar	
İletişim	
E-posta Adresi	

EKLER

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN LGS HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Cinsiyet: Bay () Bayan ()

Öğretmen Olarak Çalışma Süresi:

Görev Yaptığınız Yer: Köy () Merkez () Yaş:

Saygıdeğer Meslektaşım,

Bu görüşme formu,

“LİSELERE GİRİŞ SINAVINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ BELİRLEME” konulu yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışma ile ortaokul matematik öğretim programına geri bildirim sağlamak amaçlanmaktadır.

Çalışmaya içten katılımınız çalışmanın amacına ulaşabilmesi bakımından önemlidir. Belirteceğiniz görüşler gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır.

Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Duygu Can URAL

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Fen Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Öğrencisi

Görüşme Soruları

1. Öğrencilerinizin LGS hazırlanması sürecinde öğretmen olarak sorunlar yaşadınız mı? Yaşadıysanız bu sorunlardan kısaca bahsedebilir misiniz?
2. LGS hazırlık sürecinde ders işleyiş tarzınızda değişiklikler oldu mu? Olduysa bu değişikliklerden bahsedebilir misiniz?
3. Bu sistemin öğrenciler üzerinde ne gibi etkileri oldu?
4. Ders kitaplarının LGS hazırlık sürecinde eksiklikleri var mı? Varsa sizce bu eksiklikler neler ve nasıl düzeltilebilir?
5. LGS sınavında çıkan sorularla ders kitabı ve yardımcı kitaplarda yer alan soruların tutarlılığı sizce nasıl?
6. LGS sınavıyla öğretim programındaki kazanımlar arasındaki ilişki hakkında düşünceleriniz nedir?