

## 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri\*

Mustafa GÜLER\*\*, Zeynep ARSLAN\*\*\*, Derya ÇELİK\*\*\*\*

**Öz:** Bu çalışma ile ortaokul matematik öğretmenlerinin 2018 yılında uygulamaya konulan ilk Liselere Giriş Sınavı'na (LGS) ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, karşılaşılan güçlükler ve bu bağlamda öğretmenlerin çözüm önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışma, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan 88 ortaokul matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Örnek olay tarama modelinin benimsendiği çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan bir form kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, öğrencilerinin LGS başarılarını genel olarak yetersiz olarak tanımladıkları görülmüştür. Elde edilen diğer bir sonuçta ise öğretmenler, uygulanan yeni sistemi soruların niteliği bağlamında olumlu bulurken mevcut altyapının yetersiz olduğunu belirtmişler, soruların zorluğunun azaltılması ve sınav süresinin artırılmasını önermişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Ortaokul matematik öğretmenleri, Liselere Giriş Sınavı, zorluklar

### Mathematics Teachers' Views on the 2018 Entrance Exam for High Schools

**Abstract:** Current study aims to determine the opinions of the middle school mathematics teachers about the High School Entrance Exam which was applied in 2018, to examine the difficulties encountered in the process and to reveal suggestions of teachers in this context. The study was conducted with 88 middle school mathematics teachers working in different regions of Turkey. As a data collection tool of the study in which the case study survey model was adopted, the form with 8 questions which was created by the researchers was used. As a result, it is obtained that the teachers found their students' achievement in the exam inadequate. Another result obtained is that the teachers found the new system as being positive in terms of the quality of the questions, however, they stated that the current substructure is insufficient.

**Keywords:** Middle school mathematics teachers, examination to entrance high schools, difficulties

\*Bu çalışma, 13. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü sunulmuş bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\*Arş. Gör. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0002-4082-7585, Email: mustafaguler@trabzon.edu.tr

\*\*\*Arş. Gör. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0002-7864-0636, Email:

zeyneparslan@trabzon.edu.tr

\*\*\*\*Doç. Dr. Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Orcid: 0000-0003-2043-4431, Email: deryacelik@trabzon.edu.tr

## Giriş

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, eğitim sisteminin önemli bileşenleri arasında yer almaktadır. Bu bileşenlerinden ölçme faaliyetleri hedeflerin ne ölçüde tutturulduğunun görülebilmesi açısından değerli sonuçlar sunarken (Carter & Norwood, 1997), devamında yürütülen değerlendirme faaliyetleri ile birtakım kararlar alınmaktadır. Öğrenci başarısının ölçülmesinde branşlar bazında sınıf içi testlerin yanında geniş ölçekli sınavlar da yürütülmektedir. Mevcut çalışmanın da odağını oluşturan geniş ölçekli sınavların çıktıkları eğitim politikalarına yön vermede referans alınırken aynı zamanda birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de öğrencileri bir üst öğretim kuruma yerleştirmek için kullanılmaktadır (Özer-Özkan ve Güvendir, 2018). Geniş ölçekli sınavlar arasında en bilinenlerinden biri ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçiminde yürütülen merkezi sınavdır.

Merkezi sınavlara ilişkin bazı araştırmacılar, mevcut kademedeki öğrenme fırsatı az olan kesimle bu fırsatı daha fazla olan kesimin bir arada değerlendirilmesi sonucu hali hazırda var olan eşitsizliğin daha da artacağını savunurken (Alacacı & Erbaş, 2010; Yılmaz ve Altınkurt, 2011), kimi araştırmacılar ise Türkiye'nin artan nüfusu ve buna bağlı olarak mevcut altyapının yetersizliği, nitelikli okulların sınırlı olması, öğretmen azlığı gibi etmenlerden dolayı bir elemanın zorunlu olduğunu belirtmektedir (Atila ve Özeke, 2015; Büyüköztürk, 2016). Her ne kadar özellikle ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımında sınav(lar)ın kaldırılması yıllardır tartışılmalıysa da, değişen her sistemin yeni bir sınav olarak karşımıza çıktığı görülmektedir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı sınavları

Yürütülen bu sınavlara yöneltilen eleştiriler, yalnızca fırsat eşitliğinden ibaret olmamıştır. Çetin ve Ünsal'ın (2018) yürütmüş olduğu ve merkezi sistemlerin öğretmenlerin sosyal, psikolojik ve öğretim programı uygulamalarına yansımalarını inceledikleri çalışma, kazanımların programda yer aldığı gibi işlenmediği ve bunun yerine öğretmenlerin sınav odaklı amaç ve içerik belirledikleri, yöntem ve tekniklerini ise buna göre şekillendirdiklerini ortaya koymasından önemlidir. Merkezi sınavları eleştirel bir bakış açısı ile ele alan Büyüköztürk (2016) ise, sıralama amacı güden bilişsel sınavlarda başarı için gerek öğrencilerin gerekse velilerin büyük çaba sarf ettiğini, ancak eğitimin asıl amacı olan bireyin hayatta başarılı

olması olgusunun göz ardı edildiğini belirtmektedir. Büyüköztürk'ün (2016) diğer bir eleştirisi de sınavların bireylerden eğitim ile gerçek hayat arasında ilişki kurmasına yardım etmesi beklenirken bunun tam aksine hizmet etmesidir. Bu tür sınavların sosyo-psikolojik etkilerini inceleyen farklı araştırmalar, öğrencilerin çocuk sayılabilecek yaşta sosyalleşmesi gerekirken bunun yerine zamanını ve enerjisini sınav hazırlığına verdiği (Aslan ve Cansever, 2009; Çolak, 2006; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014), benzer şekilde öğretmenlerin sosyal yaşamlarından vazgeçmek zorunda oldukları (Çetin ve Ünsal, 2018), hem öğretmen hem de öğrencilerin stres ve kaygı yaşadıkları (Dinç ve diğerleri, 2014; Şad ve Şahiner, 2016) gibi bir dizi olumsuz sonuç ortaya koymuşlardır. Öğrencilere stres ve kaygı yaşatan derslerin başında ise matematik gelmektedir (Aydın ve Keskin, 2017; Norman, 2011).

Şekil 1'de gösterilen ve ortalama her dört senede bir değişen sınav sisteminin sık sık değişmesi ve yeni bir sisteme ihtiyaç olduğunun belirtilmesi program geliştirmenin felsefesiyle uyuşmamaktadır (Şad ve Şahiner, 2016). Bununla birlikte Şad ve Şahiner'e (2016) göre yaşanan hızlı değişim, uygulamaların bilimsel açıdan yeterince incelenememesine de yol açmaktadır. Bu ise uygulanan bir sınav sisteminin olumlu ya da olumsuz özelliklerini ortaya koyma noktasında bilimsel verilerden ziyade popülist yaklaşımların etkili olmuş olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Önceki sınavlarda olduğu gibi son yapılan değişiklikle öğrencilerin daha fazla sosyalleşebilecekleri imkânlar oluşturma hedefinin bir parçası olarak ortaya konulan liselere geçiş sınavı (LGS) için sınava girmek isteğe bağlı hale getirilmiştir. Buna karşın ortaokul son sınıf öğrencilerinin neredeyse tamamına yakınının sınava girdiği görülmüştür. Öte yandan yürütülen sınavın önceki yıllara göre zor olduğuna ilişkin uzman yorumları ve bazı eleştiriler ulusal basın yayın organlarında yer bulmuştur (Hürriyet, 2018).

Eğitim organizasyonunun önemli bir parçası olan ve sistemin temel öğelerinden öğretmenlerin mevcut sınav sistemine ilişkin görüşlerinin alınmasının, yeni uygulamaya konulan LGS'nin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin sistemi geliştirmeye dönük önerilerinin alınmasının MEB tarafından yapılacak revizyonlarda dikkate almaya değer olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS'ye ilişkin görüşlerinin karşılaşılan zorluklar ve çözüm önerileri bağlamında incelenmesidir.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Mevcut çalışma ile belli bir katılımcı grubunun bir konu üzerindeki düşüncelerinin resmedilmesi amaçlandığından örnek olay tarama modeli benimsenmiştir. Örnek olay tarama modeli merkeze alınarak yürütülen çalışmalar, genel tarama modelleri ile yapılanlara kıyasla daha detaylı ve gerçeğe yakın bilgiler vermesi açısından önemli görülmektedir (Karasar, 2010).

### Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde ortaokullarda görev yapan ve verilerin toplandığı dönem itibarıyla 8. sınıflara derse girmiş olan 88 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Bu yönüyle örneklem sınırlandırıldığından amaçlı örnekleme (Yin, 2011) yapıldığı söylenebilir. Çalışmanın katılımcılarının bazı özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların özellikleri

		f	%	Toplam
Görev yapılan okul	İl merkezi	38	44	88
	İlçe merkezi	31	35	
	Belde	2	2	
	Köy	17	19	
Mesleki deneyim	1 yıldan az	2	2	88
	1-5 yıl arası	28	32	
	6-10 yıl arası	29	33	
	11-15 yıl arası	17	19	
	15 yıldan fazla	12	14	

### Veri Toplama Aracı

Çalışmanın veri toplama aracını araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış form oluşturmaktadır. Bu formda öğretmenlere öğrencilerin LGS performanslarını ve bu performanslar üzerinde kendilerinin ne derece etkili olduklarını düşündükleri, nasıl bir sınav beklediklerini ve nasıl bir sınav ile karşılaştıklarını, mevcut sistemin avantaj ve dezavantajlarını TEOG ile kıyasla sorgulayacakları ve ortaöğretim kurumlarına yerleştirme sistemi ile ilgili önerilerinin neler olacağını ortaya koyacak toplam 8 soru (Bkz. Ek – 1) yer almıştır. Katılımcı öğretmenlerin özelliklerini detaylandırmak için, ayrıca kendilerine görev yaptıkları okul ile mesleki deneyim yılları sorulmuştur. Böylece çalışmadan elde edilen sonuçların hangi kitlenin görüşlerini yansıttığının şeffaf olarak ortaya koyması sağlanmıştır.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Google arama motorunun bir hizmeti olan “Google Documents” aracılığıyla toplanmıştır. Literatürde benzer yaklaşım kullanılarak yürütülen çalışmalar bulunmakla birlikte (örn. Güler, Altun ve Türkoğan, 2015), bu yolla farklı coğrafi bölgelerdeki katılımcı kitlesine ulaşmak daha ekonomik bir biçimde mümkün olabilmektedir. Ayrıca sistem herhangi bir sorunun yanıtızsız bırakılması halinde onay vermediği için katılımcıların tüm sorulara eksiksiz olarak yanıt vermeleri sağlanmıştır. Verilerin analizinde bazı sorular için önceden hazır bulunan temalar olmakla beraber bazı sorular alınan yanıtlar doğrultusunda yeni temaların oluşturulmasını gerektirdiğinden betimsel ve içerik analizi teknikleri bir arada kullanılmıştır. Örneğin öğretmenlere yöneltilen ve ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımına ilişkin önerilerinin incelendiği soru, temaları önceden belli olamayacak nitelikte olduğundan bu soru için içerik analizi tekniği kullanılırken; sınava hazırlık süreci ve sınava dair görüşlerle ilgili soru bu iki ifade bağlamında incelendiği için betimsel analiz tekniği kullanılmış ve bu tema altındaki kodlar incelenmiştir. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlardan tema ve kodlar oluşturularak bu veriler tablo ve şekiller halinde sunulmuştur. Ayrıca tema ve temaya ait kodları örneklendirmek için sunulan ham verilerde öğretmenler Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>, ... Ö<sub>88</sub> şeklinde kodlanmıştır.

## Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aracının geçerlik çalışmaları kapsamında soruların hedeflenen araştırmaya hizmet edip etmediğinin veya yeterli olup olmadığının tespiti amacıyla araştırmacılar ile beraber araştırmacılar bağımsız alanında uzman iki öğretim elemanının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşler doğrultusunda revize edilen maddelerden ikisi birleştirebilirken anlam karmaşasına yol açacağı düşüncesiyle bir madde çıkarılmış, yerine farklı iki madde eklenmiştir. Ayrıca son hali verilen sorular, çalışma grubundan bağımsız iki ortaokul matematik öğretmenine yönlendirilmiş ve maddelerin anlaşılabilirliği konusunda ön uygulama yapılmıştır. Sorulara verilen yanıtların doğrulanabilirliğini sağlamak için daha önce nitel veri analizi deneyimi olan bir öğretim elemanından verileri okuması ve çalışma grubundan bağımsız olarak kodlamaları yeniden yapması istenmiştir. Her bir soruya ait kodlar/tüm kodlar oranının 0,80 ile 0,88 arasında değiştirdiği görülmüştür. Bu aralık literatürde güvenilir olarak kabul edilmekle birlikte (Yıldırım ve Şimşek, 2008) fikir ayrılığına düşülen noktalar için fikir birliği sağlanana kadar tartışmalar sürdürülmüştür. Fikir ayrılıklarının yoğun olarak araştırmacının birinci ve ikinci sorusundaki bazı kodlardan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Örneğin araştırmacılar birinin olumsuz yorumlar teması altındaki “kötü” ve “çok kötü” ifadelerini “kötü” olarak kodlaması,

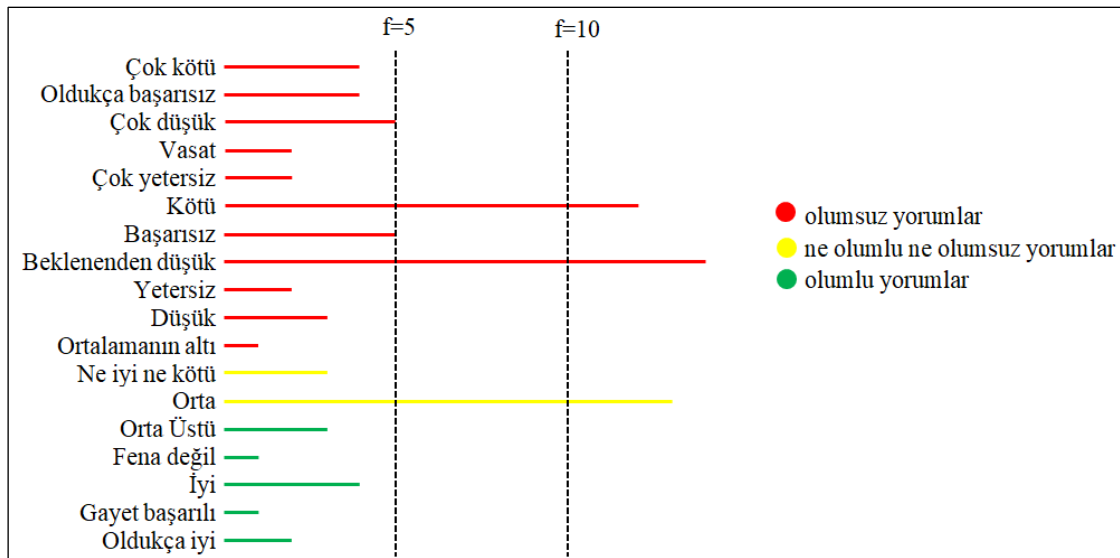
bu oranı düşürmüştür. Bu örnek bağlamında fikir birliğine varmak amacıyla yürütülen tartışmalar, olumsuz yorumların da kendi içinde derecelendirilmelerinin daha detaylı bir sunum şekli olduğu düşüncesiyle Şekil 2’deki gibi sunulma kararıyla sonlandırılmıştır.

## Bulgular

Bu kısımda, katılımcılardan elde edilen verilerin düzenlenmiş hali hazırlanan formdaki sorular doğrultusunda alt başlıklar halinde sunulmuştur. Çalışmada ilk olarak öğretmenlere, öğrencilerinin LGS’de göstermiş olduğu performans sorulmuştur.

### Öğretmenlerin sınav performansına ilişkin öğretmen görüşleri

Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerden, LGS sınav sonuçları bağlamında öğrencilerinin sınav performanslarını değerlendirmeleri istenmiştir. Böylelikle ilerleyen kısımlarda sunulacak olan ve doğrudan LGS’nin uygulanmasına ilişkin görüşlerin LGS performansı ile ilişkilendirilerek tartışılması sağlanmıştır. Şekil 2, katılımcı öğretmenlerin öğrencilerinin LGS performansını betimledikleri kodları içermektedir.



\*Not: Sınıflandırılmayan yanıtlar şekle dâhil edilmemiştir.

Şekil 2. Katılımcıların, öğrencilerinin sınav performansına ilişkin görüşleri

Öğrencilerinin sınav performansı hakkında görüşlerini belirten öğretmenlerin yorumları incelendiğinde, katılımcıların büyük bir kısmının olumsuz yorumlarda bulunduğu görülmüştür. Öğrencilerinin performansını olumlu bulan öğretmen sayısı ise oldukça sınırlı kalmıştır. Olumsuz yanıtlar kendi içinde incelendiğinde öğretmenlerin betimlemeleri daha çok düşük performansın dereceleri şeklinde kötü-çok kötü veya düşük-çok düşük şeklinde olmuştur. Tekrar eden kodlar içinde en fazla olanı ise beklenenden düşük yorumu olmuştur. Bu durumu betimleyen bir öğretmen yanıtı aşağıdaki gibidir:

Ö<sub>28</sub> : “Öğrencilerim için LGS sınavı matematik dışında alışlagelmiş bir sınavdı. Matematik bölümünde ise beklediğim düzeyde performans gösterilemedi. Öğrenciler ciddi şekilde zaman problemi ve stres yaşadı.”

Benzer şekilde öğrencilerinin performanslarını değerlendirdikleri bazı yanıtlardan örnekler aşağıda sunulmuştur.

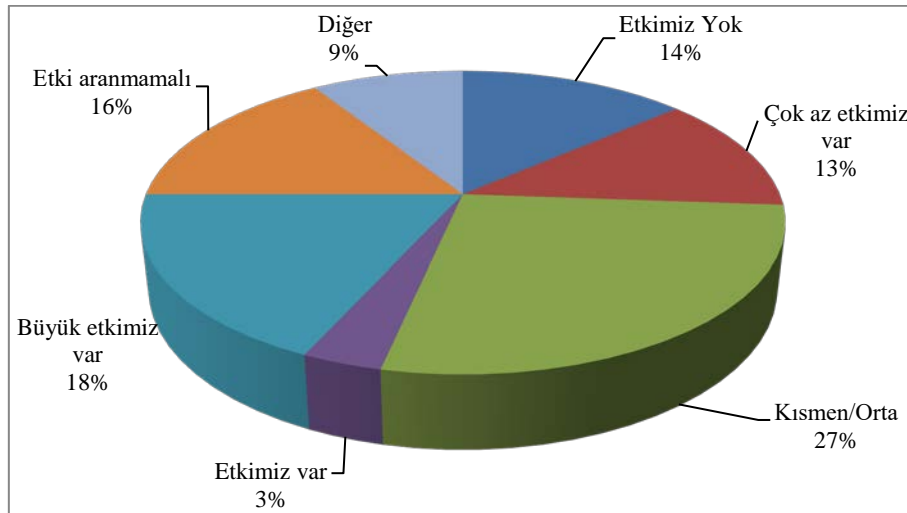
Ö<sub>8</sub> : “Bir öğrencim 0.76’lık dilimde, diğerleri 2’lik dilimden 80’lik dilime kadar geriliyor. Dolayısıyla yaklaşık 60 öğrencimden sadece biri istediği olmasa da nitelikli bir fen lisesine girebilir. Başarısız olduğumuzu düşünüyorum.”

Ö<sub>42</sub> : “Kötü bir performans sergilediler, soruların zor oluşu fazla sayıda boş soru bırakmalarına ve panikleyip yanlış kodlamalarına neden oldu.”

Yukarıdaki öğretmen yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin LGS’ye ilişkin performanslarının düşük olduğunu çeşitli gerekçelerle belirttikleri görülmüştür. Bu gerekçeler çalışmanın ilerleyen kısımlarında farklı bir başlık altında detaylıca incelenmiştir.

### LGS sonuçları üzerinde öğretmenlerin ne ölçüde etkili olduklarına ilişkin görüşleri

Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen ikinci soru ile öğretmenlerden öğrencilerinin LGS performansından kendilerini ne derece etkili gördüklerini belirtmeleri istenmiştir. Alınan yanıtları gösteren pasta dilimi grafiği Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Katılımcıların LGS sonuçları üzerindeki öğretmen etkisine ilişkin düşünceleri

Şekil 3 incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri kendilerinin sonuç üzerinde kısmen ya da orta derecede bir etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu, aynı zamanda en tekrar



eden yanıt olmuştur. Buna karşın yine aynı oranda katılımcı sınav sonuçlarında kendilerinin çok az etkisinin olduğunu ya da hiç etkisi olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin %21'i ise sonuçlar üzerinde etkileri olduğunu, %18'i ise özellikle büyük ölçüde etkileri olduğunu belirtmiştir.

Sınav sonuçlarında kendisi etkisi olmadığını düşünen öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde, hemen hemen diğer tüm yanıtlarda olduğu gibi yeni değişen sisteme atıfta bulunulduğu görülmektedir. Durumu niteleyen örnek öğretmen yanıtları aşağıdaki gibidir.

Ö<sub>51</sub> : *“Normalde öğretmenler etkilidir fakat bu yeni sınav sistemindeki tarzda öğretim yapılmadığı ve soru tarzları oldukça farklı olduğu için herhangi bir etkisi olmamıştır.4 yıllık ortaokul sürecinde bir etkileri kaçınılmaz fakat kısa sürede değişen bu sisteme ayak uydurmak imkânsız.”*

Ö<sub>60</sub> : *“Bundan dört yıl önce beşinci sınıftan itibaren doğru müfredatla yetiştirilmiş olsaydı öğrenciler evet etkili diyebilirdim ama okul müfredatı incelendiğinde şu anda öğretmenle ilgili bir durum yok.”*

Sonuçlarda kısmen etkili olduğunu düşünen öğretmenlerin verdiği yanıtlar, eğitim – öğretim faaliyetlerinin diğer bileşenlerini de göz önünde bulunduran cevaplar içermektedir. Bir öğretmen yanıtı aşağıdaki gibidir.

Ö<sub>59</sub>: *“Aslına bakarsak ben ne kadar kendimi bu konuda yeterli görsem de ve elimden geleni yapsam da LGS sonuçlarını etkileyen en büyük faktörün öğrencinin kendisinde bittiğinde düşünüyorum. Tabi ki öğretmen etkisiz demek istemiyorum ama başarısı için öncelikle öğrencinin inancının kazandırılması gerektiğini düşünüyorum.”*

Sonuçlarda kendi payının yüksek olduğunu düşünen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını eleştirdiği yanıtlar göze çarpmaktadır. Konu ile alakalı bir öğretmen yanıtı aşağıdaki gibidir.

Ö<sub>78</sub>: *“4 yıllık süreçte TEOG sınav sisteminden bağımsız, ezberci yöntemlerden uzak, kazanımları yapılandıran ve okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar yapan öğretmenler sonuç üzerinde pozitif etki ettiler.”*

Ö<sub>3</sub>: *“Bu sonuçlarda oldukça etkimiz var. Öğrencileri daha zor ve karmaşık problemlere alıştırmalıydık. Sınavı verilen süre içinde çözebilecekleri şekilde hazırlayamadık. Uzun ve anlaşılması çok kolay olmayan soru köklerinin bu denli fazla olacağını beklemiyorduk. Çok zor bir sınav değildi belki ama bu şekilde hazırlanmamıştık”*



Tüm bu yanıtların yanında, bazı yanıtlarda yer alan ifadeler öğretmenlerin sınav sistemi üzerindeki etkisinin tartışma konusu yapılmamasının gerektiğini belirtmişlerdir.

*Ö28: “Öğretmen mutlaka öğrenci ve eğitim üzerinde en etkili paydaşlardan biridir. Sunduğu eğitim-öğretimin kalitesi öğrenci başarılarını tabi ki etkilemektedir. Ezberci bir eğitim yapan matematik öğretmeni ile öğrencileri düşünmeye, problem çözmeye sevk eden ve imkân veren bir matematik öğretmenin öğrencileri arasında anlamlı farklılıklar oluşturabilecek bir sınav belki LGS. Fakat genel olarak LGS matematikte alınan düşük başarı öğretmenlere mal edilmemelidir diye düşünüyorum. Yıllardır MEB kaynakları ve sınavlarında öğrencilerin karşılaştığı işlemsel düzeyde matematik bilgisi ve sorularından bir anda bu şekilde geçiş yaşandı. Bu ani ve köklü değişimin alınan sonuçlara etkisi o kadar çok ki. Burada öğretmenin etkisi hakkında yorum yapmak güçleşmektedir.”*

### Sınava hazırlık süreci ve sınava dair öğretmen görüşleri

Veri toplama aracındaki diğer soru ile öğretmenlere öğrencilerini sınava nasıl hazırladıkları ve bu bağlamda sınavın beklentilerini ne derece karşıladığı sorulmuştur. Bu iki soru çerçevesinde elde edilen yanıtlar Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2.** Hazırlık süreci ve sınava dair görüşler

Kodlar	f	Kodlar	f
Mantık yürütmeye dayalı sorular	8	Beklediğimden zordu	43
Farklı test kitaplarından bol soru / deneme çözerek	8	Beklediğim zorluktaydı	19
ALES, PISA, KPSS, TIMSS gibi sınav soruları çözerek	7	Sorular anlaşılması zor ve uzundu	9
Farklı soru türlerine yer verdik	7	Sorular istenen sürede çözülemeyecek türdendi	7
MEB kaynak ve denemeleri	6	Sorular alışılmıştın dışındaydı	7
Önceki yıllardaki ortaöğretime geçiş sınavları	3		
Kavram odaklı öğretim	2		
Problem çözme temelli yaklaşım	1		

Not: Bağlam dışı yanıtlar analize dâhil edilmemiştir.

Öğretmenlerden öğrencilerini sınava hazırlama süreci ile sınava ilişkin görüşleri bir arada sorulduğundan, hazırlık süreci ile ilgili detaylı bilgiden ziyade sınava ilişkin bir dizi düşüncelerini dile getirdikleri görülmüştür. Bu sebeple Tablo 2’nin hazırlık sürecindeki frekanslar toplamı katılımcı sayısına ulaşamamıştır. Sınava dair görüşlerde katılımcıların neredeyse yarısı sınavı beklentilerinden zor olarak nitelemiştir. Bu durumu nitelendiren örnek öğretmen yanıtları aşağıda sunulmuştur.

Ö68: “Bu kadar ağır beklemiyordum. Öğrencilerin konu eksiği olmadığı halde başarılı olamadılar. Test tekniği üzerinden gittik. Beklentilerimi karşılamadı çünkü bu tarz sorulara uygun şekilde hazırlanmadı öğrenciler.”

Ö39: “%40 kolay %40 orta %20 zor olmalıydı. Normalde ölçme ve değerlendirme böyle yapılır. Beklentimizin çok üzerinde zordu”

Ö28: “Yayınlanan örnek sorularda olduğu gibi daha üst düzey ve matematiği gündelik hayata biraz daha yaklaştıran bir sınav bekliyordum. Fakat bu soruların yanında daha basit düzeyde hemen hemen her öğrencinin de yapabileceği sorular bekliyordum. Tam bir hayal kırıklığıydı.”

Yukarıdaki yanıtların yanında, bazı öğretmenler ise soruların zor olmasını beklediklerini ve karşılaştıkları soruların bekledikleri gibi olduğunu belirtmişlerdir.

Ö80: “Sınav tam da beklediğim gibiydi. Sorular kaliteliydi ve problem çözme becerisi yüksek öğrenciler için ayırt ediciydi...”

Ö48: “Sınav beklentim doğrultusunda geldi. Örnek sorularla uyuyordu”

Bununla birlikte bazı öğretmenler soruların uzun ve anlaşılmaz olduğunu belirtirken bir kısmı da soruların alışılmışın dışında olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin öğrencileri sınava hazırlama sürecinde kullandıkları yaklaşım veya izledikleri yollar incelendiğinde sürpriz denebilecek bulgulara erişilmiştir. Bazı öğretmenler, derslerinde ALES veya KPSS türünden üniversite eğitimi sonrası sınavlara ait soruları çözdüklerini belirtmişlerdir.

Ö47: “Öğrencilerime sürekli kendim hazırladığım denemeleri ve özellikle ALES, TIMMS, PISA, KPSS mantık sorularının hepsini çözdürdüm. Ama öğrenciye bir faydası olmadı çünkü alışa gelmiş bir sistem vardı. Çocuklar ne yapsam da yeni sisteme uyum sağlayamadı.”

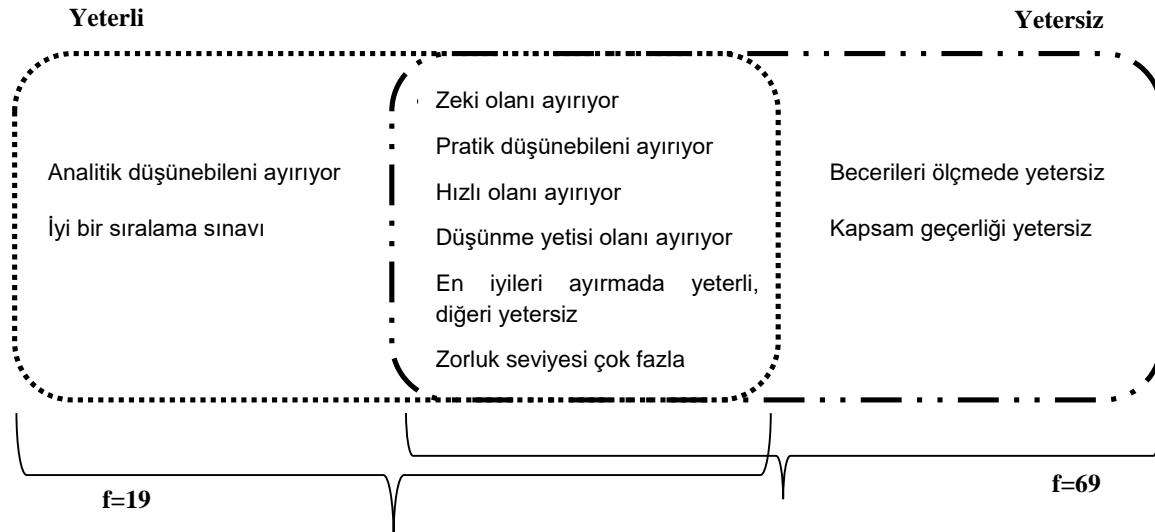
Öğretmenlerin en çok takip ettiği sorular ise mantık soruları ile farklı test kitaplarında yer alan sorular olmuştur. Bazı öğretmenler ise MEB tarafından yayımlanan örnek sorular ile ders kitabı veya EBA gibi kaynakları kullanmayı tercih etmişlerdir.

Ö30: “Yeni soru tarzına yönelik eldeki yayınların hiçbiri uygun değildi.... Ders kitabındaki soruları ve EBA'daki soruları çözdürdüm. Ancak yine de sınav beklentimin çok üzerinde zordu ve uzun sorulardan oluşuyordu.”

Bu yanıtlara ek olarak birkaç öğretmen kavram odaklı öğretim ile problem çözme yaklaşımından bahsetmiştir.

## Öğretmenlerin sınavın ayırt ediciliği hakkında düşünceleri

Öğretmenlerin LGS'nin başarılı/başarısız öğrencileri ayırmadaki yeterliliği hakkındaki görüşleri incelendiğinde yukarıdaki yanıtlara paralel cevaplar elde edilmiştir. Konu ile ilgili öğretmen düşünceleri Şekil 4'teki gibidir.



Şekil 4. Öğretmenlerin sınavın ayırt ediciliği hakkındaki görüşleri

Şekil 4 incelendiğine sınavın başarılı ve başarısız öğrenciler için iyi bir ayırt edici olmadığını söyleyen öğretmen sayısının diğer görüşten önemli ölçüde farklılaştığı görülmektedir. İlginç bir bulgu olarak bazı kodların, örneğin pratik düşünebileni ayırıyor kodu, sınavın hem yetersiz hem de yeterli olduğunu belirten öğretmenler tarafından ifade edilmesidir. Benzer şekilde, örneğin sınavın zorluk seviyesinin fazla olmasının onu iyi bir ayırt edici kıldığını söyleyen öğretmenlerin yanında aşırı zor bir sınavın düşük ayırt ediciliğe sahip olduğunu söyleyen öğretmenler olmuştur. Örnek teşkil eden iki öğretmen yanıtı aşağıdaki gibidir.

Ö17: "Daha çok zeki öğrencileri seçen bir sınavdı. Bu aslında benimde onayladığım bir seçim Çalışkan olmak fen lisesine gitmenin şartı değil. Üretken ve zeki öğrencileri seçmek gerekli"

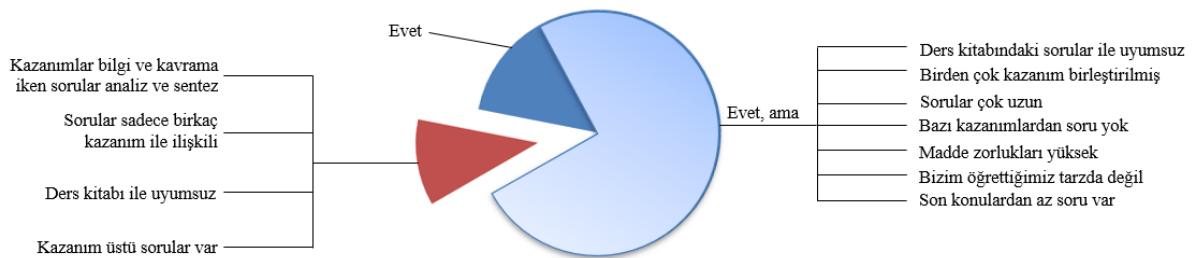
Ö8: "Çok başarılılar dışında bir ayırma olamadı. En zekiler ve diğerleri. Yetersiz tabi ki."

Her iki öğretmen yanıtı da sınavın zeki öğrencileri ayırması için farklı yorumlarda bulunmuşlardır. Bunun yanında bazı öğretmenlerin yaptıkları açıklamalarda sınavın geçerliğine, zorluk için olması gereken soru tipleri gibi daha akademik açıdan olaya yaklaştıkları görülmüştür.

Ö<sub>13</sub>: “Kapsam geçerliği olmayan, belirli konulara odaklanmış, zorluk derecesi gerçek bir sınavla alakası olmayan (çok kolay-kolay-orta-zor-çok zor sorular içermemesi açısından), aşırı uzun sorular içeren, öğrencilerin sorunun içerisinde kaybolmasına ve panik olmasına sebep olan, ayırt ediciliği olmayan bir sınav olduğunu düşünüyorum.”

## LGS'nin öğretim programındaki kazanımlarla uyumu hakkında öğretmen görüşleri

Çalışma kapsamında veri toplama aracındaki diğer bir soru ile öğretmenlere LGS'de sorulan soruların kazanımları karşılama durumu hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Alınan yanıtların özeti Tablo 5'teki gibidir.



Şekil 5. Kazanımlarla soruların uyumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 5 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmının soruların öğretim programındaki kazanımlar bağlamında sorulduğu yönünde fikir beyan ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık %10'una tekabül eden bir katılımcı grubu ise soruların kazanımlarla uyumsuz olduğunu düşünmektedir. Burada en sık tekrar eden kod, kazanımların daha çok bilişsel düzeyin alt basamaklarına hitap ederken soruların üst basamaklarda yer aldığı şeklindedir. Örnek bir öğretmen yanıtı şu şekildedir.

Ö<sub>11</sub>: “Kazanımlarımız %90 bilgi/kavrama seviyesindedir. Oysa sorular bilgi seviyesinin üstündeydi. Bu yüzden uygun olduğunu düşünmüyorum.”

Soruya evet yanıtı veren öğretmenlerin büyük bir kısmı yanıtlarının devamını ama ile devam ettirerek sınavın eksik gördükleri yönlerini belirtmişlerdir. Burada bazı öğretmenler ders kitabındaki sorularla uyumsuzluktan bahsederken, kimi öğretmenler ise kendi öğretim tarzlarının sorularla uyumsuzluğunu not etmişlerdir. Bazı yanıtların ise önceki sorulardaki yanıtlar paralelinde olduğu söylenebilir.

Ö<sub>64</sub>: “Kazanımları kapsıyor ama sınava giren öğrenciler 8. sınıfa gelene kadar bu sınavda ki gibi sayısal yetenek, akıl yürütme, mantıksal çözümleme, analitik düşünme becerilerine uygun yetişmedi. Bu soru tiplerine göre hazırlanmadılar. Dolayısıyla net bir bocalama yaşandı.”

Nitekim yukarıdaki yanıt incelendiğinde sınavın kazanımlarla paralel olmasına karşın yapılan öğretime eleştirel bir bakış açısı ile yaklaşıldığı görülmektedir.

### LGS sorularının TMB'yi ölçme durumuna ilişkin öğretmen düşünceleri

Çalışma kapsamındaki diğer bir soru ile öğretmenlerden sınavın, ortaokul matematik öğretim programında belirtilen ve geliştirmeyi hedeflediği temel matematiksel becerileri (TMB) (problem çözme, ilişkilendirme, akıl yürütme gibi) ölçmedeki yeterliliği hakkında ne düşündüklerini belirtmeleri istenmiştir. Alınan yanıtlar aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin LGS matematik sorularının TMB'yi ölçme durumu hakkındaki görüşleri

		f	%	
Evet	Yeterli	Yalnızca “Evet” ya da “Yeterli” şeklinde yanıtlar		
	Çünkü...	...PISA – TIMSS ayarında		
		...üst düzey becerileri ölçüyor		
	Ama...	...soru türleri çok farklıydı		
		...işlemsel beceri çok az ölçüldü		
		...verdiğimiz eğitime uygun değil		
...süre yetersizdi				
...akıl yürütme ön planda kaldı.				
...analiz basamağında soru çok fazla				
Hayır	Yetersiz	Yalnızca “Hayır” ya da “Yetersiz” şeklinde yanıtlar		
	Çünkü...	...programdaki kazanımlardan ağırdı.		
		...PISA ve TIMSS'den daha zordu		
...geliştirilebilir		10	11	
Diğer	Yorumları olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırılmayanlar		13	15

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün LGS matematik sorularının öğretim programında ifade edilen TMB'leri karşıladığını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin %11'i ise soruların zor olması, altyapının eksik olması gibi gerekçelerle TMB'leri ölçmede uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %15'inin yanıtları ise kapalı olması veya olumlu/olumsuz bir taraf belirtmemesi gibi durumlardan dolayı herhangi bir kategoriye dahil edilememiştir. Soruların TMB çerçevesinde olduğunu düşünen öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde yanıtların büyük bir kısmı “Evet” dedikten sonra bir gerekçe sunmuş ve açıklamalarını derinleştirmişlerdir. Bu yanıtlar daha çok eksiklikleri referans veren türden olmuştur. Burada soru türlerinin farklı olması, verilen eğitimle örtüşmemesi, daha çok kavramsal düzeyde olması ve işlemsel düzeyi sorgulamadan uzak olması, bilişsel düzeyin üst basamaklarından soruların olması gibi farklı pencerelerden yanıtlar alınmıştır. Bazı örnek öğretmen yanıtları aşağıda sunulmuştur:

Ö<sub>1</sub>: “Daha önceki sınavlara göre daha uygundur. Farklı ve zor olmasından dolayı fazlaca isyan sesi çıkmakta ancak PISA ve TIMSS sorularına daha yakın olduğu görülmektedir.”

Ö<sub>23</sub>: “Sorular daha çok üst akıl yürütme becerilerini ortaya koyan sorulardı zor değildi ama şimdiye kadar alışılmış TEOG mantığının dışında olduğu için çocuklar bocalarılar.”

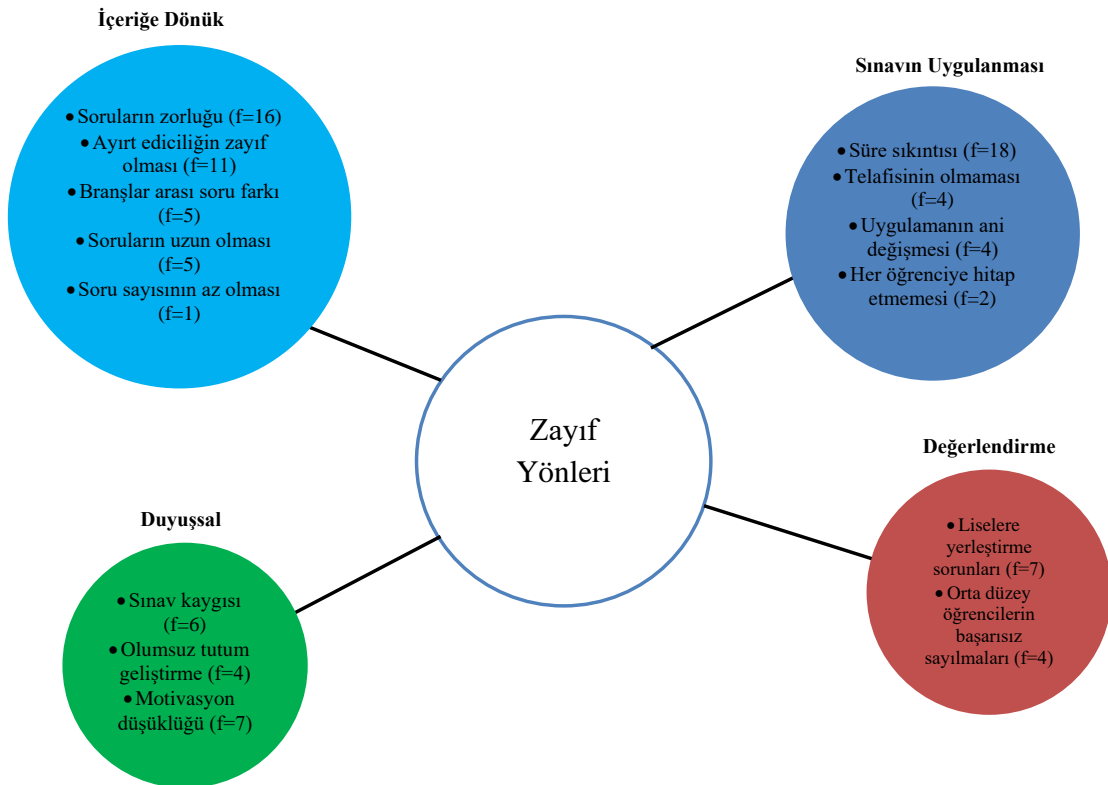
Olumsuz görüş bildiren öğretmen yanıtları incelendiğinde daha çok soruların zorluğunu belirttikleri görülmüştür.

Ö<sub>68</sub>: “Çok ölçücü bir sınav olduğunu düşünmüyorum. Sorular çok zordu.”

Benzer yanıtlarda TMB’yi ölçmede yetersizliğin nedeni öğrencilerin altyapılarının eksik olması olarak gerekçelendirilmiştir. Bu tip yanıtlardaki olumsuz görüşlerin soruların becerilerle ilişkilerinden ziyade yapılan öğretimden veya öğrencilerin mevcut başarı seviyelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

### LGS’nin TEOG’a göre zayıf ve üstün yanlarına ilişkin öğretmen düşünceleri

Veri toplama aracındaki diğer bir soru ile öğretmenlerden TEOG’a kıyasla LGS’nin zayıf ve güçlü yönlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin LGS’nin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Şekil 6’da özetlenmiştir.



Şekil 6. TEOG’a kıyasla LGS’nin zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri



LGS'nin önceki sınav ve sürece kıyasla zayıf yönlerine ilişkin öğretmen yanıtları incelendiğinde 4 ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar; içeriğe dönük, sınavın uygulanmasına yönelik, duyuşsal olarak olumsuz çıktılar ile değerlendirme aşamasına yönelik eksiklikler olarak sıralanmıştır. İçeriğe dönük zayıf noktalar incelendiğinde, öğretmenlerin daha önceki neredeyse kendilerine yöneltilen tüm sorularda olduğu gibi sınavın zorluğunu belirttikleri görülmüştür. Yine sınavın ayırt ediciliğinin düşük olması içeriğe dönük olarak belirtilen diğer bir kod olmuştur. Bu kod diğer taraftan orta düzey öğrencilerin başarısız sayılmaları ile ilişkili olmak üzere değerlendirme boyutundaki kod ile ilişkilidir. Önceki sorularda da elde edilen süre problemi kodu, bu soruda da sınavın uygulanması aşamasında ortaya çıkmış ve TEOG'a kıyasla önemli bir zayıf yön olarak belirtilmiştir. Sınavın uygulanması teması altında kodlanan ve öğretmenlerin vurguladıkları diğer bir konu da telafisinin olmamasıdır. İki dönemde uygulanan TEOG'a kıyasla LGS'nin tek sınav olarak uygulanmasını bazı öğretmenler zayıf yön olarak ifade etmişlerdir. Yanıtlardan çıkan diğer bir tema ise duyuşsal faktörler altında kodlanan ifadeler olmuştur. Burada motivasyon düşüklüğü oluşturması ve olumsuz kaygı ve tutumlara dikkat çekilmiştir. Son olarak değerlendirme teması altında öğrencilerin liselere yerleştirilme sorunları ön plana çıkmıştır. Sırasıyla içeriğe dönük, sınavın uygulanması, duyuşsal ve değerlendirme temalarında en sık tekrar eden kodlara ait örnek öğretmen yanıtları aşağıda sunulmuştur:

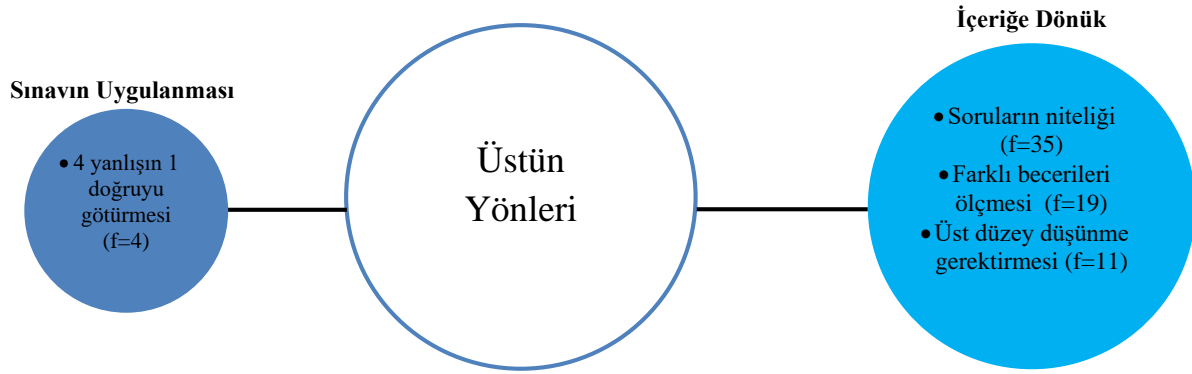
*Ö6: "TEOG'la karşılaştırdığımda çok ama çok zor. Eskiden bütün sınıfı hazırlayabiliyorken şimdi öğrenciler iyice gevşedi...."*

*Ö58: "Belirleyici soruların bulunması olumlu ancak bu soruların çok fazla olması ve sürenin kısa olması zayıf yanıydı sınavın."*

*Ö18: "Sınav önceki yıllara göre seçici bir sınav. Bu açıdan beğendiğimi söylemeliyim ancak öğrencilerin motivasyonunu düşürdü."*

*Ö8: "Yerleştirmenin çok başarısız olduğunu düşünüyorum. Puanı daha düşük olmasına rağmen uzun yıllardır istediği okulun dibinde oturanın yerleşmesinin kolay olacağı bir sistem çok can yakacak..."*

Yukarıda alınan ve öğretmenlerin TEOG'a kıyasla zayıf yönlerini belirttikleri yönlerin yanında ayrıca üstün yönlerini belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen temalar ve kodlar Şekil 7'deki gibidir.



**Şekil 7.** TEOG’a kıyasla LGS’nin üstün yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri

Şekil 7 incelendiğinde, üstün yönleri sorulan LGS’ye ilişkin alınan yanıtların daha çok içeriğe dönük taraflarından bahsedildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının önemli bir kısmının soruların TEOG’a kıyasla daha nitelikli olduğunu düşünürken, üst düzey düşünme gerektirmesi ve bununla ilişkili olarak farklı becerileri ölçebilmesini sınavın üstün yanları olarak ifade ettikleri söylenebilir. Sınavın uygulanmasına dönük ise bazı öğretmenler dört yanlışın bir doğruyu götürmesini olumlu bulmuşlardır. Örnek öğretmen yanıtları aşağıdaki gibidir.

*Ö<sub>30</sub>: “Üstün yönleri arasında soru kalitesi birinci sırada geliyor. Sorular çok özenli ve ayırt ediciydi. Ayrıca amaca uygundu. Yüzde 5’lik dilimi belirlemede kullanılabilecek iyi bir sınavdı. TEOG’daki gibi binlerce birinci çıkmadı. Matematiksel becerilerin ölçülmesi açısından TEOG’la kıyaslanamaz derecede iyi bir sınavdı.”*

*Ö<sub>85</sub>: “Doğrular yanlışları götürmediği için TEOG sınavında çok kötü olan bir öğrenci çok yüksek doğru sayısına ulaşabiliyordu. Bu sınavda böyle bir şey olmaması üstün yanıydı.”*

### **Liselere öğrenci alınma ilişkin öğretmenlerin önerileri**

Son olarak öğretmenlerden liseye yerleştirme sistemi ile ilgili iyileştirme çalışmaları için önerilerini almak üzere hazırlanan bir soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4’te özetlenmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımına ilişkin önerileri

Uygulamaya yönelik	Sınav süresi artırılmalı	11
	Okul başarı puanı daha etkili olmalı	7
	Adrese dayalı uygulama kaldırılmalı	4
	Sınav uygulanmamalı, liselere sınavsız geçiş olmalı	3
	Sınav kademeli olmalı	2
	Liseler zorunlu olmamalı	2
	Her okul türü farklı sınav uygulamalı	2
	Zor sorular eklenerek TEOG tekrar uygulanmalı	2
Sınavın içeriğine yönelik	Orta zorlukta bir sınav yapılmalı	16
	Zorluk tüm branşlarda birbirine yakın olmalı	13
Öğretime yönelik	Güncellemelere yapılırken mevcut durum / alt yapı dikkate alınmalı	10
	Daha alt sınıflardan sisteme uygun öğretime başlanılmalı	3
	Öğretimde kullanılan kitaplar revize edilmeli	2
Ölçme ve değerlendirmeye yönelik	Farklı beceriler de ölçülmeli	8
	Süreç odaklı /Alternatif ölçme-değerlendirme	7
	Yerleştirme süreci yeniden düzenlenmeli	5

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin önerileri uygulamaya, sınavın içeriğine, öğretime ve ölçme değerlendirmeye yönelik olmak üzere 4 başlık altında toplanmıştır. Uygulamaya dönük öğretmen önerileri, önceki sorularda da sık sık karşılaşılan ve sınav süresinin azlığı kodlarıyla farklı sorularda ortaya çıkan sınav süresine ilişkindir ve bazı öğretmenler sınav süresinin artırılmasını önermektedirler. Aynı tema içinde okul başarı puanının daha etkili olması gerektiği ile adrese dayalı sistemin kaldırılması diğer öneriler arasında yer almıştır. Sınavın içeriğine yönelik ise bazı öğretmenler orta zorlukta sınav istediklerini belirtmişlerdir. Yine aynı tema içinde ortaya çıkan diğer bir durum ise öğretmenlerin diğer branşlarda da zorluk seviyesi matematik gibi olsun önerisidir. Öğretime yönelik öğretmenler güncelleme yapılacağı zaman öğrencilerin mevcut birikimlerinin dikkate alınmasını önermektedirler. Ölçme değerlendirme bağlamında ise farklı becerilerin ölçülmesi, alternatif ölçme – değerlendirme kavramları ön plana çıkmaktadır. Konu ile ilgili öğretmen yanıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

Ö<sub>25</sub>: “Sınav süresinin uzatılmasını ve bütün soruları zor yaptıktan sonra 5-6 tane seçici soru sorulmasının bu yaşta çocuklar için daha uygun olacağını söyledim.” (süre ve zorluk)

Ö<sub>32</sub>: “Bu sistemde sınavsız pek mümkün görünmüyor. Olması gereken sınavın zorluk derecesi ise 0.5 olacak şekilde bir sınav hazırlanmalıdır.»(zorluk)

Ö14: “Alt yapısı olmayan bir gecede oluşturulmuş sınav sistemi ile başarı ölçülmesi çok anlamsız. Umarım bundan sonra gerek müfredat gerek sınav sistemi daha üzerinde çalışılarak, düşünülerek oluşturulur. (alt yapı dikkate alınmalı)

Ö44: “Ne kadar formül ezberleyebildiklerini ölçen bir sınav yerine çoklu performans değerlendirmesi yeteneklere göre yerleştirmeler yapılmalı.” (alternatif ölçme değerlendirme)

### Tartışma ve Sonuç

Mevcut çalışma ile ortaokul matematik öğretmenlerinin 2018 yılında ilk kez uygulamaya konulan LGS'ye yönelik görüşlerinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin LGS'nin birçok olumlu ve olumsuz yönüne vurgu yaparak bunları gerek önceki sınavlar gerekse öğretim programı doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirmesi bakımından önemli ipuçları içermektedir. Öncelikle öğretmenlerin formdaki sorulara verdikleri yanıtlardan hareketle öğrencilerin LGS performanslarının geçtiğimiz senelerdeki sınavlara kıyasla (TEOG gibi) düşük olduğu söylenebilir. Nitekim birçok öğretmen öğrencilerinin performanslarını oldukça düşük olarak nitelendirmiştir. Öğrencilerin akademik başarılarında en önemli etkenlerden birinin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde (Altun ve Çakan, 2008; Çelik, Toraman ve Çelik, 2018), öğrencilerin sınav performanslarında araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini ne derece etkili gördükleri sorusu önemli görülmektedir. Katılımcılara yöneltilen bir soru ile öğretmenlerin LGS sonuçlarında kendilerini ne derece etken olarak gördükleri sorulmuş, ortaya çıkan tabloda öğretmenlerin çoğu kendilerini kısmen etkili bulduğunu, bir o kadar öğretmen ise öğrenci sınav performanslarında kendilerinin etkisi olmadığını ya da varsa bile çok az olduğunu ifade etmişlerdir. Merkezi sınavların öğretmenlere bir öz değerlendirme fırsatı tanıyarak kişisel ve mesleki gelişimlerini güncellemelerine ve hazırbulunuşluklarını arttırmalarına imkân sağlaması gibi olumlu etkileri olduğu bilinmektedir (Çelik ve Ünsal, 2018). Bu çalışmada ise merkezi sınavlardan beklenen olumlu etkilerin aksine bazı öğretmenlerin öğrenci sınav performansları üzerindeki kendi öğretme pratiklerinin sorumluluğunu üstlenmeyip daha çok dış kaynaklı sebeplerden bahsettikleri görülmüştür.

Merkezi sınavların öğretmenlerin sınıf içi pratiklerini nasıl etkilediği birçok araştırmanın konusu olmuştur. Özellikle ülkemizde öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini etkileyen en önemli faktörlerden birisinin merkezi sınavlar olduğu ifade edilmektedir (Bakırcı



ve Kırıcı, 2018; Bümen, 2005; Gülersoy, 2007; Yaşar ve Sözbilir, 2012). Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin öğrenme-öğretme ortamlarını öğrencilerin gireceği merkezi sınav sistemlerine göre tasarladıkları ve bu sınavlar odağında amaç ve içerik belirledikleri, tespit edilen en yaygın eğilimlerden birisidir (Stecher, 2002; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016, Çelik ve Ünsal, 2018; Yıldırım, 2011). Bu durum, yapılan öğretimi öğretim programındaki temel kazanımlar bağlamından uzaklaştırmakta ve daha çok hız ve test çözme becerilerini geliştirme veya sadece sınav konularına odaklanma gibi teknik konulara yönelmektedir (Yıldırım, 2011). Dolayısıyla öğrenme-öğretme ortamlarını merkezi sınavlara yönelik tasarlayan teknisyen öğretmen anlayışından sıyrılmak, içinde bulunduğu ortamı ve öğrenci çeşitliliğini dikkate alan bunun yanında öğretim programı amaçlarını gözeterek öğrenci anlamalarına odaklanan uzman öğretmen anlayışını benimsemek önemli görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak eğitim otoritelerinin yanı sıra veli ve öğrencilerin böylesi bir anlayışı önemsemeleri ve desteklemeleri, öğretmenler üzerindeki sınav sonucu-öğretmen imajı baskısını azaltacağından (Yıldırım, 2011; Ünsal, 2015) uzman öğretmen anlayışının öğretmenler tarafından benimsenmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Matematik eğitiminin temel amaçlarından birisi bireylerde problem çözme becerilerini geliştirmektir (Baki, 2008). Öğrencilerde problem çözme becerisi kazandırmak için öncelikle onların problem durumları ile baş başa bırakılmaları gerekmektedir. Bunu sağlamak için sınıfta kullanılan problemler önemli görülmektedir (Gök ve Erdoğan, 2017). Ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıflarda kullandıkları problemleri analiz eden Özmen, Taşkın ve Güven (2012) öğretmenlerin problem tercihlerinde daha çok ders kitaplarından yararlandıkları ve bu doğrultuda yoğunlukla birkaç adımda çözülebilen sözel problemlere yer verdiklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde literatürdeki bazı çalışmalar öğrencilerin rutin olmayan problem çözümlerinde zorlandıklarını ortaya koymaktadır (Çelik ve Güler, 2013). Diğer taraftan önceki yıllarda uygulamada olan TEOG soruları incelendiğinde soruların daha çok bilişsel düzeyin alt basamaklarında yer aldığına dair araştırma sonuçlarına rastlanmaktadır (Çabakçor vd., 2014; İncikabı, Pektaş ve Süle, 2016). Öğretmenlerin yazılılarda kullandıkları sorularla TEOG sınav sorularını inceleyen Çağlar'ın (2015) 40 öğretmen ve 1848 öğrenci ile yürüttüğü çalışma sonuçlarının benzer karakteristiklerde olduğu ve TEOG sınavından alınan puanlar ile matematik yazılı sınavlarından alınan puanların birbiriyle tutarlı olduğu sonucu dikkat çekicidir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileri zorlayacak ve düşünmeye sevk edecek sorulara yer vermemelerinin LGS başarısızlığında etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmada ortaya çıkan diğer bir durum ise öğretmenlerin öğrencilerini LGS'ye hazırlamak için izledikleri yola dair sonuçlardır. Çalışmada bazı öğretmenlerin sınıf ortamında akıl yürütmeye yönelik sorulara yer vermeye çalıştıkları, bunu sağlamak için ise ALES, PISA, KPSS, TIMSS gibi sınav sorularını kullandıklarını belirtmişlerdir. Burada dikkat çeken iki durum vardır. Bunlardan ilki, öğretmenlerin öğrencileri bir üst kuruma hazırlarken öğretimlerini bir sınava dayandırma gereği hissetmeleridir. Nitekim öğretmenlerin sınıflarda kullandıkları bazı sorular, üniversite mezunu öğrencilere yöneltilen sınavlardan alınmıştır. Bu noktada öğretmenlerin öğretim faaliyetlerinde güçlü bir şekilde bir sınavı odağa alma eğiliminde oldukları söylenebilir. İkinci nokta ise öğretmenlerin öğrencileri yetiştirirken üst düzey akıl yürütme, mantıksal çıkarımda bulunma türünden sorulara ihtiyaç duyduklarını hissetmeleridir. Bu sevindirici bir durum olmakla beraber öğretmenlerin desteğe ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Her ne kadar çalışmada bir ihtiyaç analizi yapılmamış olsa da bazı öğretmenlerin farklı türden sorulara yer verme isteklerinin olması ve bunu sağlamak için farklı kaynaklara başvurma ihtiyacı, acaba öğretmenler bu tür soruları kendileri hazırlayamıyorlar mı sorusunu akıllara getirmektedir. Alana özgü kursların azlığına ilişkin araştırma sonuçları dikkate alındığında (Keleş ve Çelik, 2012) öğretmenlerin bu türden düzenlenecek kurs ve seminerlerle desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

26 Mart 2018'de yürürlüğe giren Milli Eğitim Ortaöğretime Geçiş Yönergesi'nin ikinci bölümünde yeni uygulanacak LGS'nin soru niteliğine ilişkin "...öğretim programlarında belirlenen kazanımlar esas alınarak öğrencinin okuduğunu anlama, yorumlama, sonuç çıkarma, problem çözme, analiz yapma, eleştirel düşünme, bilimsel süreç becerileri ve benzeri becerilerini ölçecek nitelikte hazırlanır." (MEB, 2018) şeklinde yapılan açıklamadan hareketle LGS sorularının birçok beceriyi -özellikle üst düzey becerileri- aynı anda ölçmeyi amaçladığı söylenebilir. Araştırmada öğretmenlerin büyük bir kısmının LGS sorularını öğretim programında belirlenen kazanımları kapsar ve temel matematiksel becerileri ölçer doğrultuda bulmasına karşın sınavdaki soruların ayırt ediciliklerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bir testin ortalama güçlük düzeyinin 0,50 civarında olması beklenmektedir. Çünkü böylesi orta güçlükteki bir test daha ayırt ediciyken çok güç ya da çok kolay testler ayırt edici değildir (Tekin, 2000). Standart başarı testleri kullanılış amaçları gereği genellikle güçlük düzeyleri yüksek testlerdir ve bu durum testlerin ayırt edicilik özellikleriyle ters düşmektedir. LGS, bir milyona yakın öğrenciden yaklaşık %10'unu seçerek bu öğrencileri nitelikli liselere yerleştirmek amacıyla yapılmaktadır. Sınav sorularının aynı zamanda bu amaca hizmet etmesi gerektiğinden soruların güçlük düzeylerinin yüksek, ayırt edicilik düzeylerinin ise düşük olması





kaçınılmaz görülebilir. Fakat böyle bir sınavın çeşitli başarı düzeylerinde bulunan öğrencilerin ayırt edilmesinde etkili olamayacağı, yalnızca bu sınavın değil tüm merkezi sınavların eksik yanlarından biridir.

Öğretmenlere TEOG'a kıyasla LGS'nin zayıf yönleri sorulduğunda sınavın içeriğine, uygulanmasına, değerlendirmesine ve öğrenciler üzerindeki duyuşsal etkilerine yönelik görüşler bildirdikleri görülmüştür. Burada en çok tekrar eden kodun "süre sıkıntısı" olması dikkat çekmektedir. LGS soruları için verilen sürenin (soru başına 1,5dk) TEOG sınavında verilen süreye (soru başına 2dk) kıyasla daha az olması öğretmenlerin bu şekilde görüş bildirmelerine sebep olmuş olabilir. LGS'nin geniş ölçekli başarı testi olduğu göz önünde bulundurulduğunda sınav süresinin gereğinden fazla uzun ya da kısa olmasının testin güvenilirliğini ve geçerliğini etkileyeceği bir gerçektir. Bunun yanında standart testlerde soru çözümü için ayrılan süre ile öğrenci puanları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu (Frisby ve Traffanstedt, 2003; Feinberg, 2004; Baştürk, 2009) düşünüldüğünde, sınav süresinin titizlikle belirlenmesi öğrencilerin gerçek performanslarını ortaya koyabilmelerine imkan sağlayacaktır.

### **Makalenin Bilimdeki Konumu**

Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

### **Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü**

Eğitim organizasyonunun önemli bir parçası olan ve sistemin temel öğelerinden öğretmenlerin mevcut sınav sistemine ilişkin görüşlerinin alınmasının, yeni uygulamaya konulan LGS'nin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Kaynaklar**

- Alacacı, C., & Erbaş, A. K. (2010). Unpacking the inequality among Turkish schools: Findings from PISA 2006. *International Journal of Educational Development*, 30(2), 182-192.
- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Factors affecting student success on exams: the case of successful cities on lgs/öss exams. *Elementary Education Online*, 7(1), 157-173.
- Aslan, N. & Cansever, B. (2009). Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerindeki etkileri: Türkiye ve Hollanda arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 210-226.



- Atila, M. E. ve Özeken, Ö. F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Aydın, M., & Keskin, İ. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818.
- Bakırcı, H., & Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf.
- Bardak, Ş. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Baştürk, R. (2009). Test bitirme süresi ile test puanları arasındaki ilişkinin sınav türü ve cinsiyete göre analizi. *İlköğretim Online*, 8(2), 587-592.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin yeni ilköğretim 1-5. sınıf programlarıyla ilgili görüşleri ve programı uygulamaya hazırlayıcı bir hizmet içi eğitim çalışması örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2), 21-57.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Carter, G., & Norwood, K. S. (1997). The relationship between teacher and student beliefs about mathematics. *School Science and Mathematics*, 97(2), 62-67.
- Çabakçor, B. Ö, Güler, M., Akşan, E., Gürsoy, K. & Güven, B. (2014, Eylül). TEOG matematik sorularının ilköğretim matematik öğretim programı ışığında değerlendirilmesi. 11. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çelik, D. & Güler, M. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin gerçek yaşam problemlerini çözme becerilerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 180-195.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). The relation of student achievement with course attendance and teacher immediacy. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 209-217.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Çevrimiçi Baskı. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Çolak, N. (2006). *Eğitim sosyolojisi bakımından ders haneler ve eğitim: Üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel durum analizleri: Bursa örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.



- Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Feinberg, R. M. (2004). Does more time improve test scores in microprinciples? *Applied Economic Letters*, 11(14), 865-867.
- Frisby, C. L., & Traffanstedt, B. K. (2003). Time and performance on the California critical thinking skills test. *Journal of College Reading and Learning*, 34(1), 26-43.
- Gök, M., & Erdoğan, A. (2017). Sınıf ortamında rutin olmayan matematik problemi çözme: Didaktik durumlar teorisine dayalı bir uygulama örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 140-181.
- Güler, M., Altun, T., & Türkoğlu, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 395-406.
- Gülersoy, A. E. (2007, Haziran). Ortaöğretim• Müfredat programlarının yeniden yapılandırılması sürecinde yeni coğrafya müfredat programlarının değerlendirilmesi, III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 18-20 Haziran, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güven, A. Z. (2010). İlköğretim II. Kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16-28.
- Hürriyet (2018). LGS soru yorumları: Sınav kolay mıydı zor muydu? İşte uzmanların LGS hakkında yorumları. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/uzmanlar-lgsyi-yorumladi-sayisal-sorulari-eleyici-olacak-40855723> adresinden 1 Temmuz 2018 tarihinde edinilmiştir.
- İncikabı, L., Pektaş, M., & Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının pisa problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 17(2), 649-662.
- Karadeniz, O., Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 64-81.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Nobel.
- Keleş, E., & Çelik, D. (2013). 2000-2010 yılları arasında bilgisayar teknolojileri ve eğitimde kullanımlarına yönelik yürütülen hizmet içi eğitim kurslarının incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 164-194.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/26191912\\_yonerge.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf) adresinden 19.10.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Norman, J. (2011). 'Maths anxiety' in secondary school students. *Radical Statistics*, 105, 140-156.

Özer Özkan, Y., & 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.

Özmen, Z. M., Taşkın, D., & Güven, B. (2012). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretmenlerinin kullandıkları problem türlerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 246-261.

Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In L. S. Hamilton, S. P Klein & B. M. Stecher Rand (Eds.) *Making sense of test-based accountability in education*, (pp. 79-100). Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.

Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara, Turkey: Yargi Yayınevi.

Yaşar, M. D., & Sözbilir, M. (2012). Teachers' views about 2007 chemistry curriculum and problems encountering during the implementation: The case of Erzurum. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 14(2), 359-392.

Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.

Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

### **Ek 1.** LGS'ye yönelik öğretmen görüş formu

1. Öğrencilerinizin LGS performanslarını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. LGS matematik sonuçları üzerinde matematik öğretmenlerinin ne derece etkili olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Öğrencilerinizi bu sınava nasıl hazırladınız? Bu açıdan sınav beklentilerinizi karşıladı mı?
4. Bu sınavın (LGS), başarılı-başarısız öğrencileri ayırma konusundaki yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. LGS'nin ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımlara uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce sorular kazanımları kapsıyor mu?
6. Sınavın, ortaokul matematik öğretim programında belirtilen ve geliştirmeyi hedeflediği temel matematiksel becerileri (problem çözme, ilişkilendirme, akıl yürütme gibi) ölçmedeki yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?



7. Yeni sınav sisteminin bir önceki (TEOG ile yerleştirme) sistemine kıyasla a) üstün yönleri var mıdır? Varsa nelerdir? b) zayıf yönleri var mıdır? Varsa nelerdir?

8. Karar alıcı merciler size liseye yerleştirme sistemi ile ilgili görüşlerinizi sorsalardı, onlara bu konuda neler yapmalarını önerirdiniz?

## Extended Abstract

### Introduction

The main objective of mathematics education is to improve the reasoning skills of the students, to provide students to value mathematics, to use mathematics as a communication tool and most importantly to develop their problem solving skills (Baki, 2008). Achieving this goal undoubtedly requires an effective training program and educational policy. On the other hand, the measurement activities to be carried out are very important in terms of determining the educational outcomes, examining the effectiveness of the reforms made and evaluating whether the targeted skills are achieved (Carter and Norwood, 1997). In this context, the evaluation of the learning outcomes through the central examinations and the placement of students in an upper institution are carried out. The first step of this chain of examinations is the entrance exam for high school students which is implemented in 2018 as first time by its new name “LGS”.

While some researchers regarding to the central examinations claim that the existing inequality will increase more and more as a result of the evaluating those who have well and poor opportunities to learn together (Alacacı and Erbaş, 2010; Yılmaz and Altinkurt, 2011); some others points out the increasing population of Turkey, limited quality of schools and lack of teachers, and highlight the needs of eliminating students (Atila and Özeken, 2015; Büyüköztürk, 2016). Although it has been discussed for many years to remove the central exam(s) especially in middle schools, it is seen that every changing system appears as a new examination.

A study conducted by Çetin and Ünsal (2018) is important in terms of determining how central exams affect teachers' instructional practices. According to their results, teachers have a tendency to shape their teaching considering these exams instead of objectives in curriculum, and they mostly prefer methods and techniques for solving the questions of these tests. Büyüköztürk (2016), who handles the central examinations with a critical point of view, states that both the students and their parents have made great efforts for success in the cognitive



examinations for the purpose of ranking, but the fact that the main goal of the education is successful in life is ignored. Another criticism of Büyüköztürk (2016) is that the exams are expected to help individuals to establish a relationship between education and real life, contrary to existing implementation.

It is considered that taking the opinions of the teachers about the current exam system, LGS, which has been started to implement since 2018 and considered one of the basic elements of Turkish education system is important in terms of revealing the strengths and weaknesses. At the same time, it is considered that it is worth considering the revisions to be made by Ministry of Education (MoNE) by taking the suggestions of the teachers to develop the system. In this context, the aim of this study is to examine the opinions of middle school mathematics teachers about LGS. In addition, it is thought that it is necessary to take teachers' suggestions for the development of the system in consideration of the revisions to be made by MoNE.

### Method

With the present study, a case study survey method has been adopted since it is aimed to examine the thoughts of a certain group of participants on a subject in depth. This method is particularly suitable for presenting a detailed information compared to a typical survey method (Karasar, 2010). The participants of the study consist of 88 mathematics teachers working in secondary schools in various regions in Turkey, in 2017-2018 academic year. The data collection tool of the study forms a structured form prepared by the researchers. The data was collected through Google Documents, a search engine of Google. While there are studies conducted in the literature using a similar approach (e.g. Güler, Altun and Türkoğan, 2015), it is possible to reach the participants in different geographical regions in a more economical way.

### Conclusion and Discussion

The results of the study include important clues in terms of teachers 'comparison of LGS' many positive and negative aspects and comparing them both in terms of previous exams and curriculum. The question of how central examinations influence teachers' classroom practices have been the subject of many studies. It is frequently stated that one of the most important factors affecting the teaching activities of teachers is central examinations (Bümen, 2005; Gülersoy, 2007; Yaşar and Sözbilir, 2012). This situation removes the teaching from the context of the basic achievements in the curriculum and focuses on technical issues such as improving speed and test-solving skills or focusing only on exam subjects (Yıldırım, 2011). Therefore, it





is important to adopt the understanding of specialist teachers who focus on student understanding by considering the environment and student diversity as well as curriculum. In addition to all these above, it is thought that, all segments of the society (teacher, students, parents) should pay attention to such an understanding to reduce –test results- pressure on teachers and to remove teachers’ image problem (Yıldırım, 2011; Ünsal, 2015).

Another result obtained from the study is that the examinations in previous years influenced teachers' classroom practices. The fact that the questions in the previous years contain questions at the lower cognitive levels (Çabakçor et al., 2014; İncikabı, Pektaş and Süle, 2016) and teachers use such questions in classroom settings can be seen as a reason for the failure in this exam. Finally, teachers’ comments on the short duration of the exam and the critics on the difficulties of questions should be considered.