

**T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**8. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMININ 2021
LİSELERE GİRİŞ SINAVI SORULARI İLE UYUMUNUN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Nilcan DÖNMEZ

**Danışman
Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ**

MANİSA-2024

TAAHHÜTNAME

Bu tezimi Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazdığımı ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezimde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezimin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zeka ve program kullanmadığımı beyan ederim.

26/01/2024

Nilcan Dönmez

İmza

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Nilcan Dönmez
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman
Doç. Dr. Derya Göğebakan Yıldız

Bu çalışma, 8. sınıf matematik öğretim programının 2021 Liseye Geçiş Sınavı (LGS) soruları ile uyumunu öğretmen görüşlerine dayanarak incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel hedefi, öğretmenlerin matematik öğretim programının, özellikle LGS sınavıyla örtüşüp örtüşmediğine dair görüşlerini anlamak ve değerlendirmektir. Çalışma kapsamında, örneklem olarak İzmir İli Bornova İlçesinde görev yapan 18 ortaokul öğretmeni belirlenmiştir. Bu çalışma nitel çalışma yöntemlerinden biri olan durum çalışmasıdır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ve anketler aracılığıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Bu çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri, katılımcıların demografik formu ve 8 soruluk yarı-yapılandırılmış formdan elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin, öğretim programındaki konuların ve kazanımların LGS sorularını kapsayacak şekilde düzenlenip düzenlenmediği konusundaki düşünceleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin genel olarak 8. sınıf matematik öğretim programının LGS sınavıyla uyumlu olmadığına dair bir eğilim gösterdiğini ortaya koymaktadır. Özellikle, öğretmenlerin belirttiği eksiklikler ve uyumsuzluklar üzerinden matematik öğretim programında yapılması gereken iyileştirmeler ve değişiklikler üzerine öneriler geliştirilebilir. Bu çalışma, matematik eğitimi alanında politika yapıcılar, müfredat geliştiriciler ve öğretmenler için önemli bir perspektif sunarak, öğretim programlarının sınavlara hazırlık açısından etkinliğini değerlendirmeye yönelik bilgiler sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, Öğretim Programı, LGS, Kazanım, Ölçme ve Değerlendirme.

ABSTRACT

Master's Thesis

Nilcan Dönmez
Manisa Celal Bayar University
Graduate School of Education
Department of Educational Sciences

Supervisor
Doç. Dr. Derya Göğebakan Yıldız

This study aims to examine the compatibility of the 8th grade mathematics curriculum with the 2021 High School Entrance Exam (LGS) questions, based on teachers' opinions. The main goal of the research is to understand and evaluate teachers' views on whether the mathematics curriculum coincides with the LGS exam. Within the scope of the study, 18 secondary school teachers working in Bornova District of Izmir Province were determined as a sample. This study is a case study from qualitative study methods. Data obtained through interviews and surveys with teachers were analyzed. Descriptive analysis technique was used in this study. The data of this research were obtained from the participants' demographic form and an 8-question semi-structured form. Participating teachers' opinions on whether the subjects and achievements in the curriculum were arranged to include LGS questions were evaluated. The findings of the research reveal that teachers generally show a tendency that the 8th grade mathematics curriculum is not compatible with the LGS exam. In particular, suggestions can be developed on the improvements and changes that should be made in the mathematics curriculum based on the deficiencies and incompatibilities stated by the teachers. This study can provide an important perspective for policy makers, curriculum developers and teachers in the field of mathematics education and provide information to evaluate the effectiveness of curriculum in terms of preparation for exams.

Keywords: Mathematics, Curriculum, LGS, Outcomes, Quantification and Consideration.

ÖNSÖZ

Çalışmamın her aşamasında bana yardımını esirgemeyen, bilgi ve deneyimleri, tecrübeleri ile bana yol gösteren ve tanımaktan büyük onur duyduğum danışman hocam Sayın Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ' a sonsuz teşekkür ederim. Çalışmalarım sırasında manevi desteğini her zaman hissettiğim ve hayatım boyunca yanımda olan sevgili annem ve babam, eşime ve çocuklarıma da sonsuz teşekkür ederim.

Nilcan DÖNMEZ

Manisa-2024

İÇİNDEKİLER

TAAHHÜTNAME	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
Kısaltmalar	viii
Tablolar.....	ix
1. GİRİŞ.....	10
1.1 PROBLEM DURUMU.....	11
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI	15
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	16
1.4 ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	17
1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	18
1.6 TANIMLAR	18
2. Kavramsal çerçeve.....	20
2.1 EĞİTİM PROGRAMI	20
2.2 ÖĞRETİM PROGRAMI	22
2.3 MATEMATİK EĞİTİMİ.....	23
2.4 MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI.....	25
2.4.1 Matematik Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları.....	25
2.5 EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME.....	27
2.5.1 Doğru Yanlış Testleri.....	29
2.5.2 Sözlü Sınavlar	29
2.5.3 Kısa Yanıtlı Testler / Boşluk Doldurma Testleri	30
2.5.4 Eşleştirme testleri.....	31
2.5.5 Çoktan Seçmeli Testler	31

2.6	GELİŞMİŞ ÜLKELERDE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMLERİ	31
2.6.1	Finlandiya	32
2.6.2	Singapur	33
2.6.3	Japonya	34
2.6.4	İsviçre.....	34
2.6.5	Güney Kore.....	35
2.6.6	Amerika Birleşik Devletleri (ABD).....	35
2.6.7	Almanya.....	36
2.6.8	Hollanda.....	37
2.7	GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE’DE UYGULANAN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMLERİ.....	37
2.7.1	Liselere Geçiş Sistemi (LGS)	38
2.8	KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	40
3.	YÖNTEM	46
3.1	ARAŞTIRMA DESENİ.....	46
3.2	ÇALIŞMA GRUBU	47
3.3	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	47
3.4	VERİLERİN ANALİZİ	48
3.4.1	Geçerlik.....	48
3.4.2	Güvenirlilik.....	48
4.	BULGULAR	50
5.	Tartışma Sonuç ve Öneriler.....	72
5.1	TARTIŞMA.....	72
5.2	SONUÇ.....	75
5.3	ÖNERİLER.....	76
6.	KAYNAKÇA.....	78
EKLER		85

KISALTMALAR

Ark: Arkadaşları

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

LGS: Liselere Giriş Sınavı

OKS: Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı

TEOG: Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş Sistemi

SBS: Seviye Belirleme Sınavı

STEM: Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik

NCTM: National Council of Teachers of Mathematics (Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi)

YBT: Yönetim Bilgi Tabanı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu

ISCED: Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırılması

CSAT: College Scholastic Ability Test (Üniversite Akademik Yetenek Testi)

TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması

SPSS: Sosyal Bilimler İstatistik Paketi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TABLÖLAR

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgilerine İlişkin Bulgular	47
Tablo 2. Matematik Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Sayı ve Öğrenci Düzeyine İlişkin Bulgular	50
Tablo 3. LGS Matematik Sorularının Kazanımların Ölçebilmesine İlişkin Bulgular	52
Tablo 4. Derste Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Başarıya Etkilerine İlişkin Bulgular.....	54
Tablo 5. LGS Hazırlık Sürecinde Kullanılan Materyal ve Dokümanlara İlişkin Bulgular.....	57
Tablo 6. 2021 LGS Matematik Sorularının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular....	59
Tablo 7. Dönem İçerisinde Yapılmış Ölçme Değerlendirme ile LGS Kıyasına İlişkin Bulgular.....	62
Tablo 8. Öğrencilerin LGS’ de Göstermiş Oldukları Performansa İlişkin Bulgular .	65
Tablo 9. LGS Sisteminin Matematik Öğretim Programı Üzerindeki Sorunlara İlişkin Bulgular.....	68

1. GİRİŞ

Matematik, bireylerin analitik düşünce yeteneklerini geliştiren, problem çözme becerilerini artıran ve genel akademik başarıları olumlu yönde etkileyen kritik bir disiplindir. Eğitim sistemlerinde matematik öğretimi, öğrencilerin soyut düşünme yeteneklerini güçlendirmek, eleştirel düşünce kapasitelerini artırmak ve matematikle olumlu bir ilişki kurmalarını sağlamak amacıyla büyük bir öneme sahiptir. Matematik, insanların temel ihtiyaçlarını günlük hayatta kolaylaştıran, bununla beraber bilgi birikimi arttıkça da günümüzde hayatımızı kolaylaştıran bilim dallarının gelişmesinde etkili bir araçtır (Görgeç ve Tahta, 2005; Umay, 2007).

Matematik öğretim programının kazanımlarının ölçülebilmesi için ölçme değerlendirme sınavları değişkenlikler gösterebilmektedir. Her geçen gün liselere geçiş sınavındaki ihtiyaçların belirlenmesi ve iyileştirilmelerin uygulanması ile birlikte sınav sistemlerinde değişiklikler yapılmıştır. Son olarak Türkiye’de ortaöğretimde matematik öğretimi, Liseye Giriş Sınavı (LGS) formatıyla şekillenmiştir.

Öğretim programının değiştirilmesi, toplum ile kişilerin ihtiyaçlarını; mevcut durumda yürürlükte olan öğretim programının karşılayamayacak düzeyde olması halinde gerçekleşir (Aksu, 2008). Öğretim programlarındaki değişimlerin nüksettiği derslerin önünde birçok beceriyi geliştiren matematik yer almaktadır. Dünyada başarıyı yakalamış eğitim sistemlerine ait öğretim programları incelendiğinde programın oldukça sade ve basit yapıda olduğu ve üst düzey yeteneklerin öğrencilere kazandırılması hedeflendiği görülmektedir.

Değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmek amacı ile eğitim sisteminde birçok yenilikler yapma yoluna gidilmiştir. Bunlardan en çok etkilenen öğrencilerin belli kazanımlarının ölçülmesi ve bu ölçme sonuçlarına göre öğrencileri yerleştirme görevini gerçekleştiren sınav sistemleridir. Ülkemizde sınav sistemlerindeki bu düzenlemeler; öğretmenler, öğrenciler ile veliler bakımından hem maddi hem de manevi açılardan bazı sorunlar ortaya çıkarmaktadır (Dinç, Dere ve Koluman, 2014).

Bundan dolayı ülkemizde ortaöğretime geçişle alakalı geçmişten günümüze birçok sınav sistemi denenmiş ve değişime uğramıştır. Bu süreç içerisinde

ortaöğretime geçiş sınavlarındaki yapılan bu değişiklikler öğrenciler üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler gösterebilmektedir. Dolayısı ile sınavların pozitif ve negatif özelliklerinin bulunması olasıdır. Bu durum öğrencilerin ilerideki üniversite eğitim süreçlerinde kaliteli ve topluma değer katan bireyler olma eğilimlerini de etkileyebilir. 1970’li yıllardan sonra üniversiteye girmenin zorlaştırılması, ortaöğretim okullarının ne derece önemli olduğuna dikkat çekmiş ve ortaöğretim okullarına olan istek zamanla daha da artmıştır (Demirbilek ve Levent, 2019).

Bu durum göz önüne alındığında 2020-2021 yıllarında yapılan Liselere Giriş Sınavının olumlu ve olumsuz yönlerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu sınav sisteminde uygulanan soruların ortaöğretim öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ve görüşlerinin alınması öğrencilerin ilerideki başarılarının artmasında önemli rol oynayacaktır.

Çalışmanın bu bölümünde araştırma ile ilgili olarak; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımlar başlıkları altında araştırmaya dair bilgiler verilmiştir.

1.1 PROBLEM DURUMU

Küresel ölçekte hızla ilerleyen bilim ve teknolojik gelişmeler, dünyada sürekli bir değişim ve dönüşüm sürecine yol açmaktadır. Bu evrimler, ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal sistemleri etkilemekle kalmayıp, aynı zamanda bu sistemlerin temelini oluşturan eğitim sistemini de kökten etkilemektedir. Birçok ülke, benzer zorluklarla başa çıkmakta ve bu dinamik değişimlere ayak uydurabilmek adına eğitim sistemlerini sürekli olarak güncellemek ve geliştirmek zorunda kalmaktadır (Baygöl, 2020).

Bu sebeplerle, eğitim dünyada hızlı bir değişim ve gelişimle karşı karşıyadır. Değişen teknoloji, iş dünyası ihtiyaçları ve toplumsal beklentiler, eğitim sistemlerinin içeriğini, yöntemlerini ve hedeflerini sürekli olarak revize etmeye zorlamaktadır. Bu süreç, öğrencilerin geleceğe daha etkili bir şekilde hazırlanması, bilgi ekonomisinin gereksinimlerine uygun beceriler kazanmaları ve toplumsal değişime uyum sağlamaları açısından kritik bir öneme sahiptir (Altun ve Çakan, 2008).

Eğitim-öğretim sistemleri içinde, sınıf geçme, üst öğrenime geçiş ve kademeler

arası geçiş uygulamaları en önemli ve sıkça tartışılan konular arasında yer almaktadır (Din, Dere ve Koluman, 2014). Özellikle temel eğitimden ortaöğretime geçiş aşamasında, dünya genelinde birbirinden farklı uygulamaların bulunduğu gözlemlenmektedir (etin, 2019).

Bu bağlamda, farklı ülkelerde eğitim sistemlerinin çeşitli geçiş aşamalarını yönetme şekilleri ve kriterleri büyük çeşitlilik göstermektedir. Örneğın, öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçişinde uygulanan sınavlar, değerlendirme metotları veya bu geçişin otomatik olup olmaması gibi konularda ülkeler arasında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bu durum, eğitim politikalarının ve sistemlerinin belirlenmesi konusunda önemli bir tartışma noktasını oluşturmakta ve eğitimciler, araştırmacılar ve karar alıcılar arasında geniş çaplı bir konuşma ve analiz alanı sunmaktadır (etin, 2019).

Genel olarak birçok ülkenin eğitim sistemleri incelendiğinde, temel eğitimden ortaöğretime geçişte en yaygın uygulamanın merkezi sınavlar olduğu görölmektedir (Demir ve Yılmaz, 2019). Öte yandan, bazı İskandinav lkeleri, örneğın Finlandiya, sadece okul mezuniyet puanını dikkate alarak ve genel not ortalamasına ağırlık vererek ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeler yapmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ise bazı eyaletler merkezi sınav uygularken, diğery eyaletlerde öğrencilerin evlerine en yakın üst öğrenim kurumlarına yerleşim, sınavsız bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Özerbaş ve Safi, 2022).

Kademeler arası geçişte ise not ortalaması, merkezi sınav sonuçları veya okul bitirme sınavları gibi çeşitli ölçütlerin bir arada kullanıldığı uygulamalar da yaygındır. Bu ölçütler arasında öğretmen görüşleri de bulunmakta ve bu faktörler birleştirilerek ortaöğretime geçiş sağlanmaktadır (Doğın ve Oktay, 2022).

Türkiye'de ortaöğretim sistemini şekillendiren Liseye Giriş Sınavı (LGS), öğrencilerin lise tercihlerini belirleme sürecinde kilit bir rol oynamaktadır. Bu sınav, öğrencilere geniş bir müfredat üzerinden sorular içermekte ve başarılı bir performans, öğrencilere tercih ettikleri liselere giriş şansı tanımaktadır. Ancak, sınav sorularının öğretim programlarıyla uyumlu olması, öğrencilerin sınavı daha etkili bir şekilde çözmelerini ve başarılı sonuçlar elde etmelerini sağlamak adına kritik bir faktördür (Güngör, 2021).

Bu bağlamda, 8. sınıf matematik öğretim programının 2021 Liseye Giriş Sınavı (LGS) matematik sorularıyla uyumunu değerlendirmek, öğrencilerin sınav hazırlık sürecini etkileyen önemli bir konudur. Öğrencilerin matematik bilgi ve becerilerini doğru bir şekilde ölçebilmesi, öğretim programının sınavla bütünleşik bir yapıya sahip olmasıyla mümkündür. Ancak, matematik öğretim programının sınav sorularıyla uyumlu olup olmadığı, öğretmenlerin bakış açıları temelinde değerlendirilmelidir.

Bu noktada, öğretmenlerin matematik öğretim programının 2021 LGS sorularıyla uyumunu nasıl değerlendirdikleri, sınavın öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak ve öğretim programının daha etkili bir şekilde uygulanabilmesi için stratejiler geliştirmek adına kritik öneme sahiptir. Öğretmenlerin perspektifinden elde edilecek bu bilgiler, matematik eğitimindeki güncel ihtiyaçlara uygun çözüm önerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak ve öğrencilerin daha başarılı bir şekilde sınavı geçmelerine destek olacaktır.

Eğitim ve öğretim, yaşanan dönemin gereksinimlerine uygun olarak toplumsal, kültürel ve ilmi yönlerden etkilenecek değişen ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir. Bu süreçte kişinin yeniliklere adapte olabilmesi, yenilikleri daimî hale dönüştürebilmesi eğitim sistemi açısından çok önemli olup olmazsa olmazlardandır. Eğitim sisteminde yer alan bütün çalışmalar daha evvel hazırlanmış olan programa göre ilerlemektedir. Öğrencilerin davranışlarında istendik yönde yapılan değişiklikleri oluşturabilen ve belirlenmiş bir plana göre yaşama aktaran öğretim programı, eğitim sisteminin önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Öğretim programı, öğretilmesi planlanan konu alanı ile derslere açıklık getiren ve uygulama basamaklarını izah eden bir kılavuzdur (MEB 2018).

Ülkemizde yapılan merkezi sınavlar; 2000’li yıllarda uygulanan Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004-2008 yıllarında uygulanan Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008-2013 yıllarında yapılan Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013 yılından beri yapılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ve 2017-2018 yıllarında yapılan ve hala yapılmakta olan Liseye Geçiş Sınavı (LGS) sistemleridir (Buldur & Acar, 2019). Ülkemizde şu an uygulanmakta olan Liselere Geçiş Sınavı’nda öğrencilerin evlerine en yakın okullara yerleştirmenin amaçlanması, öğrencilerin sınava girme zorunluluklarının kaldırması, belirlenen bazı okullarda merkezi sınavla öğrenci alınması göze çarpan özellikleridir. Liselere Geçiş

Sınavı'nda (LGS) uygulanan tüm bu değişiklikler sistemin merkezinde yer alan öğrenciler, öğretmenler ve aileleri birtakım sorunlarla karşı karşıya getirmektedir. Bu nedenle liselere geçiş sınavlarının adı ve muhtevası değişse de ortaya çıkan veya çıkabileceği muhtemel olan sorunlar zincirleme bir şekilde bu sistemde yer alan herkese tesir edecektir (Taşkın ve Aksoy, 2018). Hündür ve Diken'e (2018) göre bir sınav sisteminin mükemmelliğinden bahsedilemez. Yani merkezi sınavların olumsuz ve olumlu özelliklerinin bulunması muhtemeldir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ile birlikte yapılan birtakım değişikliklerden dolayı yeni sistemin olumlu ve olumsuz yönlerinin araştırılması önem kazanmaktadır. Ülkedeki eğitim sisteminin yapı taşlarından olan öğretmenlerin bu konuya ait yenilikleri değerlendirmesinin, bir önceki uygulanan TEOG sistemi ile mukayese yapmasının, sistemin öğrenciler için avantajlı olan yönü ile yeni tarz soru tiplerine ait görüşlerini açıklamasının ve yeni sisteme yönelik önerilerde bulunmasının bu ekseninde önem arz ettiği düşünülmektedir (Taşkın ve Aksoy, 2018).

Temel eğitimden ortaöğretime geçişin belirlenmesi için kullanılan Liselere Geçiş Sistemi (LGS), Fen liseleri, Sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci seçmek amacıyla uygulanmaktadır. Merkezi sınav, 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi ve özel ortaokul, imam hatip ortaokulu, açık öğretim ortaokulu, geçici eğitim merkezi ve yurtdışındaki okullarda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri için düzenlenmektedir. Sınav, 8. sınıf öğretim programları ve müfredatı doğrultusunda yapılmaktadır.

Merkezi sınav iki oturumdan oluşmaktadır. Sabah oturumunda, öğrenciler sözel bölümde Türkçe, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve Yabancı Dil olmak üzere dört alt testi cevaplamaktadır. Bu oturumda toplam 50 soru bulunmakta olup, öğrencilere 75 dakika süre tanınmaktadır. Öğlen oturumunda ise sayısal bölümde matematik ve fen bilimleri alt testleri yer almaktadır. Bu iki alt testte öğrencilere toplam 40 soru sorulmakta, öğrencilere ise 80 dakika süre tanınmaktadır. Bu şekilde, öğrenciler sınavda sözel ve sayısal yeteneklerini ölçmek üzere test edilmektedir.

Matematik, yükseköğretime kadar olan seviyelerde öğrencinin gelişimini ve yetkinliklerini ölçmede öğretim programlarının ilklerinde gelmektedir. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencinin dersinde başarılı ya da başarısız olduğunu tespit etmek mümkündür. Ayrıca matematik öğretim programının ileriye yönelik geliştirilmesinin izlenmesi yanında bu programa ait eksik veya güçlü yanlarının keşfedilmesinde ölçme ve değerlendirme önemli rol oynamaktadır.

Araştırmanın temel problemi, 8.sınıf matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar ve bu kazanımların ölçülebilmesi, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin, sınavın güçlü ve eksik yönlerinin belirlenmesi yönünde 2021 LGS Matematik soruları ile uyumu bakımından öğretmen görüşlerinin neler olduğunun araştırılmasıdır.

Bu araştırma, 8. Sınıf matematik öğretim programının 2021 Liseye Giriş Sınavı (LGS) soruları ile uyumunu, matematik öğretmenlerinin bakış açıları temelinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Özellikle, 2021 LGS matematik sınavındaki soruların, 8.sınıf matematik öğretim programı ile örtüşüp örtüşmediği, matematik öğretmenlerinin perspektifinden ele alınacak ve bu çerçevede matematik öğretim programının daha etkili bir biçimde uygulanabilmesi için öneriler sunulacaktır.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Matematik, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini destekleyen, analitik düşünce becerilerini güçlendiren temel bir disiplindir. Türkiye'de liseye geçişin belirlendiği Liseye Geçiş Sınavı (LGS), öğrencilerin matematik yeteneklerini ölçen kapsamlı bir sınavdır. Bu sınavın başarılı bir şekilde geçilebilmesi, hem öğrencilerin gelecekleri için belirleyici olması hem de eğitim sisteminin etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla, matematik öğretim programının LGS sorularıyla uyumlu olup olmadığını değerlendirmek, öğrenci başarısını etkileyen temel bir faktördür.

Bu araştırmanın temel amacı, 8. sınıf matematik öğretim programının 2021 LGS matematik soruları ile uyumunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu kapsamda, öğretmenlerin matematik öğretim programının LGS sorularına ne kadar uygun olduğuna dair algılarını anlamak ve bu algıların

matematik eğitimine yönelik stratejilerin geliştirilmesine nasıl katkı sağlayabileceğini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

- 1) Matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların sayı ve öğrenci düzeyine uygunluğuna ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2) 2021 LGS matematik sorularının Matematik dersi öğretim programındaki mevcut kazanımları ölçtüğüne ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin matematik dersinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerin sınav başarısına etkisine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenler LGS hazırlık sürecinde derslerinde hangi öğretim materyal ve dokümanlarını kullanmaktadırlar?
- 5) 2021 LGS matematik sorularına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 6) Öğretmenlerin dönem içerisinde 8. Sınıf öğrencilerine yönelik hazırlamış oldukları ölçme değerlendirme uygulamaları ile LGS'yi nasıl kıyaslamaktadırlar?
- 7) Öğretmenlerin öğrencilerin LGS'de göstermiş oldukları performans hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 8) Öğretmenlerin görüşlerine göre LGS sistemi, Matematik Öğretim Programının uygulanmasına nasıl bir etki yapmaktadır?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitim sisteminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin bilişsel ve akademik gelişimlerini destekleyerek topluma faydalı bireyler yetiştirmektir. Matematik, bu bağlamda kritik bir öneme sahiptir, çünkü analitik düşünce, problem çözme yetenekleri ve mantıksal zekâyı geliştirmek açısından öğrencilere önemli avantajlar sunmaktadır. Türkiye'de liseye geçişin belirlendiği Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ise öğrencilerin bu yeteneklerini ölçen önemli bir araçtır.

Bu bağlamda, 8. sınıf matematik öğretim programının 2021 LGS matematik soruları ile uyumu, öğrencilerin sınav başarılarını etkileyen temel bir faktördür. Matematik öğretim programının LGS sorularıyla uyumlu olması, öğrencilerin sınavda başarılı olmalarını sağlayacak etkili bir hazırlık sürecinin önünü açabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin matematik öğretim programının LGS sorularıyla uyumunu değerlendirmesi, eğitim sisteminin etkili işleyişini anlamak ve iyileştirmek adına büyük bir öneme sahiptir.

Bu çalışmayla, matematik öğretim programının LGS ile uyumunu öğretmen görüşleri doğrultusunda sistematik bir şekilde değerlendirerek eğitimdeki mevcut zorlukları ve eksiklikleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilecek bulgular, eğitim politikalarının geliştirilmesi, müfredatın revize edilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik stratejilerin oluşturulması için bir referans kaynağı olabilir.

Bu araştırma, matematik öğretim programının LGS sorularıyla uyumunun değerlendirilmesindeki açıklıkları kapatmayı hedefleyerek, öğrencilerin daha etkili bir şekilde hazırlanmalarını sağlamak adına önemli bir adım olacaktır. Bu kapsamda elde edilecek bulgular, hem öğretmenlerin hem de eğitim planlamacılarının öğrenci başarısını artırmak için daha etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

Araştırma, öğretmenlerin matematik öğretim programının LGS sorularıyla uyumunu nasıl değerlendirdiklerini belirleyerek, mevcut eğitim sisteminin etkili bir şekilde işleyip işlemediği konusunda önemli bir perspektif sunacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, öğrencilerin sınav başarılarını etkileyen faktörleri anlamak ve öğretim programlarını daha etkili hale getirmek adına değerli bir kaynak oluşturacaktır. Bu araştırma sonuçları, matematik öğretim programlarının geliştirilmesi ve LGS'ye hazırlık süreçlerinin optimize edilmesi açısından eğitim politikalarına önemli katkılarda bulunabilir.

1.4 ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

- Matematik öğretim programının 2021 LGS matematik soruları ile uyumlu olup olmadığını belirlemek için öğretmen görüşlerinin önemli olacağı düşünülmektedir.

- Öğretmenlerin, matematik öğretim programının LGS ile uyumunu değerlendirmeleri, eğitimdeki güncel ihtiyaçları ve zorlukları doğru bir şekilde yansıtacağı düşünülmektedir.
- Matematik öğretim programının LGS soruları ile uyumunun değerlendirilmesi, öğrenci başarısını artırmak adına etkili stratejilerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Araştırma sonuçları, matematik öğretim programındaki eksikliklerin ve zorlukların belirlenmesi üzerine yapılan iyileştirmelerin sürdürülebilirliğine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.5 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Bu çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İzmir İlinde, Bornova İlçesinde görev yapan 18 ortaokul matematik öğretmeni ile yapılmıştır.
- Araştırmada bilgi toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracında var olan sınırlılıklar, bu araştırma için de söz konusudur.

1.6 TANIMLAR

Matematik: Matematik, sayılar, yapılar, miktarlar ve değişkenlerin incelenmesi ve ilişkilerinin anlaşılması için kullanılan bir bilim dalıdır. Matematik, soyut ve somut kavramları inceleyerek, bu kavramlar arasındaki bağlantıları keşfetmeye çalışır. Temel matematiksel kavramlar arasında sayılar, geometri, cebir, trigonometri, analiz ve olasılık gibi konular bulunur (Bilim Kıtası-2023)

LGS: Liselere Geçiş Sınavı, resmî ve özel ortaokullar, imam hatip ortaokulları ve geçici eğitim merkezlerinin 8'inci sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, proje okulları ile mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programlarına öğrenci yerleştirilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığınca yapılır (MEB 2023).

Matematik Dersi Öğretim Programı: Matematik öğretim programı; matematiksel kavramları öğretme, bireyleri matematik okuryazarı yapan, matematiksel kavramların farklı temsillerini kullanmayı öğretme, tahmin etme ve zihinsel işlemler yapabilmeyi sağlayan, matematiği günlük hayatta ve disiplinler arasında ilişkilendirebilen, karşılaşılan problemler karşısında akıl yürütme, çıkarımlarda bulunma gibi üst bilişsel becerileri geliştirebilen, uzamsal becerileri geliştiren, toplumun değerlerini benimsetebilen, araştırmaya yönelten yazılı kaynak olarak ifade edilebilir (Yıldız, 2018).



2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde konu ile ilgili alan yazın taranmış, elde edilen bilgiler ışığında araştırmanın kavramsal yapısı incelenmiş ve ilgili çalışmalar hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1 EĞİTİM PROGRAMI

Eğitim programları, bir eğitim sisteminin temel taşlarından biridir ve bu programlar, eğitim kurumlarının amacını, öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri ve bilgileri, eğitim sürecinin nasıl işleyeceğini, öğretim metotlarını ve başarıyı değerlendirmek için kullanılacak ölçme araçlarını belirler. Erden (1998) tarafından yapılan bir tanıma göre, eğitim sistemlerinin işlerlik kazanmasında temel rol oynayan unsurlardan biri eğitim programlarıdır. Eğitim programı tanımlanırken bir çok kuramcı farklı bir yönüne vurgu yapmaktadır.

Varış'ın (1988) sunduğu eğitim programı tanımı oldukça kapsamlıdır ve eğitim kurumlarındaki faaliyetleri geniş bir perspektifle ele alır. Bu tanıma göre, eğitim programı sadece öğrencilere yönelik bir yapı değildir; aynı zamanda eğitimcilerin faaliyetlerini de içerir. İlgili tanım, eğitim programının sadece bireylere değil, aynı zamanda milli eğitimin ve kurumların amaçlarına da odaklandığını vurgular. Bu geniş kapsam, eğitim programının sadece ders müfredatını değil, aynı zamanda öğrenci gelişimini destekleyen ekstra faaliyetleri, öğrenci değerlendirme süreçlerini, öğrenci rehberliğini, öğretmen eğitimini ve okul yönetimi gibi birçok unsuru içerir. Programın amacı, bireylere notlar ve bilgi kazandırmakla sınırlı olmayıp, aynı zamanda geniş bir perspektifle milli eğitim hedeflerine ve kurum amaçlarına hizmet etmeyi amaçlar. Bu bağlamda, eğitimcilerin rolü, sadece öğrencilere bilgi aktarmakla sınırlı olmayıp, aynı zamanda öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunarak onları daha etkili bireyler olarak yetiştirmek şeklinde geniş bir perspektife dayanır. Bu tanım, eğitim programının bütünsel bir yaklaşım benimsemesini ve eğitim sürecinin tüm paydaşları için önemli bir çerçeve oluşturmasını sağlar.

Ertürk'ün (1972) eğitim programı tanımı, eğitim sürecini daha detaylı bir şekilde ele alarak, öğrencilerin yetiştirilmesine odaklanan eğitim yaşantılarını ve eğitimcilerin uyguladığı eğitim durumlarını içeren bir süreç olarak tanımlar. Bu tanım, eğitim programının sadece bir müfredatı değil, aynı zamanda öğrenci ve eğitimci arasındaki etkileşimi de kapsayan dinamik bir süreç olduğunu vurgular. Eğitim programı, öğrencilerin gelişimine katkıda bulunmak, bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak amacıyla düzenlenen eğitim yaşantılarını içerir. Bu yaşantılar, sadece ders içi etkinlikleri değil, aynı zamanda öğrenci etkileşimini, pratiği, deneyimi ve diğer öğrenme ortamlarını da kapsar. Eğitim programının öğrenci odaklı olması, öğrencilerin bireysel özellikleri, ilgi alanları ve öğrenme stilleri gibi faktörlere duyarlı olmasını gerektirir.

Aynı zamanda, eğitimcilerin uyguladığı eğitim durumları da bu sürecin önemli bir parçasını oluşturur. Eğitimcilerin pedagojik yaklaşımları, öğretim yöntemleri, değerlendirme pratikleri ve öğrenci rehberliği gibi unsurlar, eğitim programının etkili bir şekilde işleminde kritik bir rol oynar. Bu sayede, eğitimciler öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmaya çalışır ve onların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunur. Doğan (1974) ise eğitim programını çok yönlü bir bakış açısıyla ele alır. Programı, öğrencide meydana gelen davranış değişikliklerini elde etmek için planlanan eğitim yaşantıları, öğretim metotları, ölçme araçları ve değerlendirme kriterlerini içeren bir süreç olarak tanımlar. Bu tanım, programın sadece eğitim sürecini değil, aynı zamanda başarıyı ölçme ve değerlendirme süreçlerini de içerir.

Demirtaş (2017) yılında yapmış olduğu çalışmadaki tanıma göre, okulun amaçlarına ulaşmak için gösterdiği tüm çabalar, hem okul içinde hem de dışında gerçekleşen durumları içerir. Bu tanım, eğitim sürecinin sadece sınıf içinde değil, aynı zamanda okulun genel atmosferi ve dış etkenlerle etkileşim içinde olduğunu vurgular. Bu anlayış, eğitim programının sadece ders içi faaliyetleri değil, genel okul kültürü ve çevresiyle de ilgili olduğunu ifade eder.

Tyler ve Taba program geliştirme modeline bakıldığında bu model eğitim programını, istenilen amaçlara ulaşmak için kullanılan stratejileri içeren bir eylem planı olarak tanımlar. Bu tanıma göre, eğitim programları, belirlenen hedeflere ulaşmak, öğrencilere belirli bilgi ve becerileri kazandırmak için planlı bir şekilde

tasarlanan stratejiler bütünüdür. Amaçlar, hedefler, konu alanı, öğretim düzeni ve değerlendirme süreçleri, eğitim programlarının temel öğeleridir. Bu yaklaşım, programın bütünsel bir planlama ve hedefe odaklanma gerekliliğini vurgular (Erişen,1998).

Stake'in (2000) eğitim programı tanımı, öğrencinin başarılı olabilmesi için gereken unsurları ve öğrencinin maruz kaldığı etkileri içeren bir süreci kapsar. Bu tanıma göre, eğitim programları sadece bilgi aktarımını değil, aynı zamanda öğrencinin yaşantılarını, öğrenme çevrelerini, yöntemleri ve bu unsurların öğrencide yaratacağı değişiklikleri içeren bir yapıya sahiptir. Eğitim programlarının temel karakteristik öğeleri arasında amaçlar, içerik, öğrenme çevreleri ve yöntemler yer alır. Amaçlar, eğitim programının genel hedeflerini ve öğrencilerin ulaşması beklenen çıktıları belirler. İçerik, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve değerleri içerir. Öğrenme çevreleri, eğitim programının gerçekleştiği fiziksel, sosyal ve duygusal ortamları ifade eder. Yöntemler ise öğrencilere bu içeriği öğretmek ve öğrenme sürecini yönlendirmek için kullanılan pedagojik yaklaşımları ifade eder.

Bu tanımlar, eğitim programının geniş bir perspektife sahip olduğunu ve eğitim sisteminin etkili bir şekilde işlerlik kazanmasında kilit bir rol oynadığını vurgular. Programlar, öğrencilerin yetiştirilmesi, bilgi ve beceri kazandırılması, öğrenme süreçlerinin yönetilmesi ve başarıların değerlendirilmesi gibi önemli hedeflere hizmet eder.

2.2 ÖĞRETİM PROGRAMI

Eğitim programı içinde belirgin bir ağırlık, öğretim programından gelmektedir ve bu iki kavram, Kelly'in (2004) belirttiği gibi, birbirinden farklıdır. Öğretim programı, eğitim amaçlarını gerçekleştirmek üzere öğrenenin kazanması gereken tüm öğrenme deneyimlerini içermektedir (Saylor & Alexander, 1974). Büyükkaragöz ve Çivi'ye (1997) göre, öğretim programları, belirli bir öğretim basamağında çeşitli sınıflarda ve derslerde öğretilmesi amaçlanan konuları, bunların hedeflerini, her dersin haftalık olarak kaç saat öğretilmesi gerektiğini ve kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerini gösteren rehberlerdir.

Varış'ın (1988) tanımına göre, öğretim programını düzenlemek, belirli bir eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını, zaman ve süre öğelerini

dikkate alarak, belirli bir eğitim kademesinin ve okul tipinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda planlamaktır. Demirel (2009), öğretim programını, "okulda ya da okul dışında, bir dersin öğretimi ile ilgili öğrenene kazandırılması planlanan tüm etkinlikler" olarak tanımlar.

Bu tanımlardan çıkarak, genel olarak öğretim programını, öğrenenin okul içinde ve dışında planlı etkinlikler aracılığıyla milli eğitim ve kurum amaçlarını gerçekleştirmesini sağlayacak tüm faaliyetlerin bir düzeni olarak anlayabiliriz. Öğretim programı, eğitim sürecinde kullanılan araçlar, yöntemler ve kazanımları içeren kapsamlı bir rehberdir, bu da öğrenme deneyimlerini organize etmek ve belirli hedeflere ulaşmak için planlama yapmayı içerir.

2.3 MATEMATİK EĞİTİMİ

Günümüzdeki bilim, sanayi ve teknolojideki hızlı ilerlemeler, eğitimin stratejik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bir ülkenin ekonomik, sosyal ve teknolojik gelişmişlik düzeyi, genellikle eğitim seviyesi ile doğru orantılıdır. Eğitim, bireylerin ve toplumların bilgi birikimini artırarak, analitik düşünme becerilerini geliştirerek, yaratıcılıklarını ortaya çıkararak, problemlere çözüm bulabilme yeteneklerini artırarak, toplumsal bilinçlerini yükselterek, ve daha birçok alanda potansiyellerini geliştirerek katkıda bulunmalarını sağlar.

Matematik, bu bağlamda temel bir araç olarak öne çıkar. Sadece günlük yaşamda karşılaşılan basit hesaplamalardan ziyade, bilim, mühendislik, ekonomi, bilgi teknolojileri gibi alanlarda derinlemesine kullanılan bir disiplindir. Matematiksel düşünme becerileri, problem çözme yetenekleri ve analitik düşünce tarzı, bireyleri karmaşık sorunları anlamaya, çözmeye ve yeni bilgiler üretmeye yönlendirir. Ayrıca, matematiksel yetkinlikler, özellikle STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics - Bilim, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) alanlarında çalışacak bireyler için kritik bir öneme sahiptir. Bu disiplinlerdeki gelişmeler, bir ülkenin rekabet avantajını belirlemede ve küresel düzeyde etkileşimde önemli bir rol oynamaktadır (Demirel, 2015).

Matematik, semboller ve şekillerle ifade edilmiş, bilgileri düzenleme, analiz etme ve yorumlama amacını taşıyan evrensel bir yapıdır. Eğitim, bireyde istenilen davranış değişikliğini meydana getirme sürecidir. Matematik eğitimi, bu süreçte

matematik öğrenme ve öğretme faaliyetlerini içerir. Bu faaliyetlerin, eğitime ve psikolojiye uygun yöntemlerle gerçekleştirilmesi önemlidir (Ole, 1985).

Matematik eğitiminin amacı, bireylere günlük yaşantılarında ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandırmak, karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmelerini sağlamaktır. Temel ilkesi ise her çocuğun matematik öğrenebilme kapasitesine sahip olduğunu kabul etmektir. Matematik eğitimi, bireylerin dünyayı daha iyi anlamalarını sağlamak, geniş bir bilgi ve beceri yelpazesi sunmak ve problemlere analitik bir bakış açısıyla yaklaşabilmelerini desteklemek amacını taşır. Bu sayede bireyler, karşılaştıkları zorlukları açıklayabilir, analiz edebilir ve çözüm yollarını tahmin ederek problemlere etkili bir şekilde çözüm bulabilirler (Konukoğlu, Ağa ve Özmantar, 2019).

Coşkun ve Altun (2011)'e göre, matematik eğitiminde temel ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin başında, kavramsal temellerin sağlam bir şekilde atılması gelmektedir. Bu, konuyla ilgili tanımların ve kavramların açıklayıcı bir şekilde sunulması ve varsa kavramsal yanlışların giderilmesiyle gerçekleştirilir. Ardından, ön şart ve anahtar kavramlara özel bir önem verilmesi gerekmektedir. Çünkü matematik, birikimli bir süreçtir ve öğrenme süreci içinde bu temel kavramların güçlü bir şekilde kavranması önemlidir. Ayrıca, matematiğe yönelik olumlu bir tutumun oluşturulabilmesi için öğrencilere araştırma fırsatları sunulmalıdır.

Eğitim sürecini etkileyen bir diğer önemli unsur ise öğretim programlarıdır. Öğretim programları, eğitimin planlı bir şekilde yürütülmesini sağlar. Eğitim programları, okul ortamında veya okul dışında bireylere kazandırılması hedeflenen planlı öğrenme deneyimlerini kapsar. Eğitim programları, rehberlik hizmetleri, eğitsel kol çalışmaları, sanatsal ve kültürel etkinlikleri içeren geniş bir çerçeveyi kucaklar. Öğretim programları ise eğitim programını temel alarak belirlenen hedeflere ulaşmak için okul içinde veya dışında kullanılacak öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlanmasını içerir.

Bu temel ilkeler, matematik eğitiminde başarılı ve etkili bir öğrenme süreci oluşturabilmek adına önemli adımları içermektedir.

2.4 MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMI

2017 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, farklı ülkelerin güncellenen öğretim programlarını inceleyerek ve eğitim-öğretim alanındaki akademik çalışmalara dayanarak hazırlanmıştır. Bu programların oluşturulmasında öğretmenler, yöneticiler, veliler, üniversiteler ve sivil toplum örgütlerinden elde edilen veriler kullanılmıştır. Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan öğretmen ve akademisyenler tarafından değerlendirilen bu veriler, öğretim programlarının güncellenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Ayrıca, kamuoyu görüşleri de alınarak programın son haline getirildiği belirtilmiştir.

Bu öğretim programlarının temel amacı, öğrencilere üst düzey bilişsel beceriler kazandırmak ve onları akademik ve sosyal anlamda başarılı bireyler olarak yetiştirmektir. Program, öğrencilerin eleştirel, analitik, yenilikçi düşünceye sahip olmalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, öğrencilerin önceki öğrenmelerini farklı disiplin alanları ile ilişkilendirebilmeleri, edindikleri bilgi ve tutumları günlük yaşamlarında etkili bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmiştir. Öğrencilerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme, hızlı değişimlere uyum sağlayabilme, liderlik ve girişimcilik ruhuna sahip olma gibi özelliklerle donatılması amaçlanmıştır (Olkun ve Tolluk, 2003).

Bununla birlikte, programın bir diğer önemli hedefi, öğrencilere milli, manevi ve kültürel değerleri benimsetmek, evrensel değerlere duyarlı, sosyal ve kültürel çeşitliliği takdir eden ve saygı gösteren bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin öğrenmeye ve yeniliklere açık olmaları, saygılı, dürüst, sorunlara etik ilkelere uygun bir şekilde yaklaşabilen, vatandaşlık görev ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren bireyler olmaları hedeflenmektedir. Bu programlar, öğrencilere geniş bir yelpazede beceriler kazandırarak onları çok yönlü ve toplumsal olarak sorumlu bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB,2018).

2.4.1 Matematik Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları

Matematik öğretim programının temel hedeflerinden biri, bireylerin günlük yaşamlarında ihtiyaç duydukları matematiksel bilgi ve becerileri kazanmalarını ve problem çözme yeteneklerini geliştirmelerini sağlamaktır. National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) tarafından belirtildiği gibi, matematiği anlayan ve

kullanabilen bireyler, değişen dünyada kendi geleceklerini şekillendirmeleri için önemli fırsatlara sahip olacaklardır (NCTM, 2000).

Matematik eğitimi, bireylerin hem fiziksel dünyayı hem de sosyal etkileşimleri anlamalarına yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri yelpazesi sunmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirtildiği gibi, matematik  ğretimi, bireylere çeşitli deneyimleri analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahmin edebilecekleri ve çözebilecekleri bir dil ve sistem kurma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2009).

Bu bağlamda, matematik eğitimi sadece soyut kavramların öğrenilmesinden öte, günlük hayatta karşılaşılan sorunları anlama, çözme ve matematiksel düşünceyi pratikte kullanma yeteneğini hedeflemektedir. Altun'un (2010) vurguladığı gibi, matematik  ğretimi, bireylere günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırarak problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Ortaokul matematik dersi  ğretim programının temel hedefleri arasında, öğrencilere yaşamları boyunca ve sonraki eğitim süreçlerinde matematiğe özgü bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) belirttiği genel amaçlar arasında  ne çıkan hedef, öğrencilere matematiğe olumlu bir tutum kazandırarak bireylerin matematikle ilgili konularda pozitif bir tutum geliştirmelerini sağlamaktır (MEB, 2013).

2005 yılında Türkiye'de yapılandırmacı eğitim sistemine geçilmesi, matematik  ğretim programında önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu değişikliklerden biri, değerlendirme anlayışında meydana gelen temel değişikliklerdir. Eski matematik  ğretim programında, değerlendirme genellikle öğrencilerin elde ettikleri ürün, yani sonuçlara odaklanan bir yaklaşımı içeriyordu. Ancak, yeni programla birlikte değerlendirme anlayışı daha kapsamlı ve süreç odaklı bir perspektife evrildi. Sadece  ğrencilerin ürünlerini değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini ve bu süreçlerin nasıl geliştiğini anlamaya yönelik bir bakış açısı benimsendi. Bu,  ğrencilerin sadece doğru sonuçlara ulaşmak yerine matematiksel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve problem çözme süreçlerini anlamalarını vurgular (Erdoğan, M., Kayir,  . G., Kaplan, H.,  nal,  .  . A., vd. 2015).

Ayrıca, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerini ve yeteneklerini daha iyi anlama ve değerlendirme imkanı tanır. Geleneksel sınavlara ek olarak, performans görevleri, proje tabanlı değerlendirme, portföy değerlendirmesi gibi çeşitli yöntemlerle öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini daha derinlemesine değerlendirmek mümkün olmuştur. Bu değişiklikler, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamını teşvik eder ve öğrencilerin matematikle olan etkileşimlerini daha anlamlı hale getirir. Böylece, sadece bilgiyi değil, aynı zamanda matematiksel düşünme süreçlerini anlamayı ve uygulamayı hedefleyen bir değerlendirme anlayışı oluşturularak, matematik eğitiminin kalitesi artırılmıştır (Çınar vd., 2006).

2.5 EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme ve değerlendirme, eğitim süreçlerinde öğrenci başarısını anlamak, öğrenme hedeflerine ulaşma düzeyini değerlendirmek ve öğretim stratejilerini geliştirmek amacıyla kullanılan önemli pedagojik araçlardır. Bu kavramlar, eğitim sisteminin etkili ve sürdürülebilir olmasını sağlamak için vazgeçilmezdir.

Ölçme, belirli bir özelliğin nicel ya da nitel bir şekilde değerlendirilmesi sürecidir. Eğitim bağlamında ölçme, öğrencinin bilgi düzeyini, beceri gelişimini, davranışlarındaki değişimi veya diğer öğrenme hedeflerine yönelik performansını değerlendirme amacı taşır. Ölçme süreci, genellikle standart testler, sınavlar, projeler, performans görevleri ve diğer değerlendirme araçları kullanılarak gerçekleştirilir (Boylu, 2019).

Ölçme, eğitimde çok yönlü bir araç olarak kullanılır ve bir dizi önemli amaç için kullanım bulur. İlk olarak, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyerek öğrenme ihtiyaçlarını anlamak için kullanılır. Bu, öğrencilere daha etkili bir şekilde rehberlik edilmesini sağlar, çünkü öğretmenler bireysel öğrenci ihtiyaçlarını anlayarak öğretimlerini kişiselleştirebilirler. Ölçme aynı zamanda öğretim süreçlerini geliştirmek amacıyla öğrenci performansı hakkında geri bildirim sağlar. Öğretmenler, ölçme sonuçlarını analiz ederek hangi konularda öğrencilerin daha fazla destek veya rehberliğe ihtiyaç duyduğunu belirleyebilirler. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin zayıf olduğu alanlarda ekstra materyal veya farklı öğretim stratejileri uygulayarak öğrenme sonuçlarını artırabilirler. Ölçme aynı zamanda öğrencilere yönelik bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğretmenlere rehberlik eder. Farklı öğrencilerin

farklı öğrenme stilleri, hızları ve ihtiyaçları olabilir. Ölçme, öğrencilerin bu farklılıklarını anlamak ve buna göre öğretim stratejilerini uyarlamak için önemli bir araçtır. Son olarak, ölçme öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekler. Geri bildirim sağlamak ve öğrencilere düzenli olarak performanslarını değerlendirme fırsatı vermek, öğrencilerin kendi gelişimlerini takip etmelerine ve öğrenmeye odaklanmalarına yardımcı olur (Gül, 2011).

Değerlendirme, ölçme sürecinin sonucunda elde edilen verilerin analiz edilerek yorumlanması ve anlamlandırılması sürecidir. Değerlendirme, öğrenci başarısını ölçülen kriterlere göre değerlendirme, performansın gücünü ve zayıflıklarını belirleme, öğrenme hedeflerine ulaşma durumunu değerlendirme ve öğretim stratejilerini revize etme gibi amaçlar taşır.

Değerlendirme, genellikle öğrencilere not verme, puanlama, kalitatif değerlendirme ve geri bildirim sağlama gibi çeşitli yöntemleri içerir. Bu süreç, eğitimcilerin öğrenci başarısını anlamalarını, öğrencilere öğrenmelerini geliştirmeleri için rehberlik etmelerini ve eğitim sistemlerini iyileştirmelerini sağlar (Özer Özkan, 2019).

Ölçme, nesnelerde ve bireylerde bulunan nitelikleri gözlemleyerek elde edilen sonuçları sayılar, semboller ve sıfatlarla ifade etme sürecini ifade eder (Turgut ve Baykul, 2014). Eğitim sisteminde hedeflenen özellikler, ölçmenin tanımında yer alan nitelik kavramını oluşturur ve ölçmenin konusu, bireylerin ve nesnelerin nitelik derecelerini belirlemeyi içerir (Baykul, 2011). Örneğin, öğrencilerin sınavlarda aldıkları notların hesaplanması, ölçme işleminin bir örneğidir.

Sistem içindeki son aşama olan değerlendirme, sistemin ürünü olan çıktıları bakarak sistemin işleyişi hakkında karar verme sürecini içerir. Değerlendirme, eğitim sisteminde istenmeyen davranışların belirlenmesini sağlar ve bu durum, değerlendirmenin daha uygun ve tutarlı olmasına olanak tanır (Baykul vd., 2001). Değerlendirme, ölçüm sonuçlarına ve belirlenen ölçütlerin yorumlanması sürecine dayanır. Ölçme, olayların, belirlenen niteliklerin sembol, şekil ve sayılarla gösterilerek niceliksel bir değerlendirme sağlar.

LGS (Liselere Geçiş Sınavı) sonuçları, öğrencilerin hangi liselere yerleştirileceğine karar verilmesi açısından bir değerlendirme sürecini temsil eder. Bu

süreçte, öğrencilerle ilgili yapılan değerlendirmelerin doğruluk derecesi, kullanılan ölçme araçlarının ve elde edilen sonuçların güvenilirlik ve geçerlik düzeyleri ile belirlenir. Bu durum, ölçme araçlarının ve değerlendirmenin kalitesinin önemini vurgular.

Ölçme ve değerlendirme, eğitimde sürekli iyileştirmeyi ve öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturmayı destekler. Bu kavramlar, eğitimde adalet, şeffaflık ve etkililik prensiplerine dayanan bir öğrenme ortamı oluşturmak için vazgeçilmezdir.

2.5.1 Doğru Yanlış Testleri

Doğru-yanlış ifadelerden oluşan bu test türü, öğrencilere belirli ifadelerin doğru veya yanlış olduğunu seçme olanağı tanır. Öğrenciler, verilen ifadeyi okuyup ardından doğru veya yanlış seçenekler üzerinde odaklanarak cevaplarını belirlerler. Ancak, bu test türünde şans faktörünün etkisi nedeniyle testin geçerliliği ve güvenilirliği düşebilir. Yine de, eğitim-öğretim sürecinde, öğretmenlerin hazırladığı sınavlarda ve ders kitaplarındaki ünite değerlendirme ile alıştırmalar sorularında sıklıkla kullanılmaktadır. Doğru-yanlış testleri genellikle bilgi hatırlama düzeyindeki bilgileri ölçme amacı taşır. Yani öğrencilerin konuyla ilgili temel bilgileri hatırlama yeteneklerini ölçmek için kullanılır. Bu test türü, öğrencilerin konuya dair temel bilgileri anlama ve uygulama düzeyinde değerlendirmekten ziyade, daha çok öğrenilen bilgileri hatırlama yeteneğini ölçmeyi amaçlar (Karaca, 2015).

2.5.2 Sözlü Sınavlar

Sözlü sınavlar, öğrencilerin konuşma ve iletişim becerilerini değerlendirmekte önemli bir araçtır. Ancak, bireylerin fiziksel ve sosyolojik özellikleri, sınav sürecine etki edebilir ve bu durum ilk uygulamada geçerli ve güvenilir bir ölçüm yapılmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle, sözlü sınavların birkaç kez tekrarlandığında, öğrencilerin gerçek yetenekleri daha iyi değerlendirilebilir.

Sözlü sınavlar, öğrencilerin not veren öğretmenle yüz yüze etkileşimde bulunduğu bir ortamda gerçekleşir. Bu, öğrencinin konuşma, dinleme, sorulara mantıklı cevaplar verme yeteneklerini ölçme fırsatı sağlar. Ancak, bir öğrencinin performansını etkileyebilecek faktörler arasında heyecan, stres veya sınav anındaki diğer dışsal etkenler bulunabilir.

Bu nedenle, sözlü sınavların tekrarlanabilir olması, öğrencilere daha fazla fırsat tanır. İlk sınavda yaşanan olumsuz etkiler, tekrar sınavlarında ortadan kalkabilir ve öğrencinin gerçek yetenekleri daha iyi değerlendirilebilir. Ayrıca, birden çok sınav sonucunun ortalaması alındığında, daha güvenilir ve geçerli bir değerlendirme elde edilebilir. Bu süreç, öğrencilerin gelişimini takip etme ve onlara öğrenim sürecinde fırsat eşitliği tanıma açısından da önemlidir. Yeniden değerlendirme fırsatları, öğrencilere hatalarından öğrenme ve gelişme şansı verir, bu da eğitimde adaleti ve etkinliği artırabilir (Çakan, 2011).

Doğru soruların oluşturulması durumunda, YBT'nin değerlendirme ve yaratma aşamalarına yönelik sözlü sınavlar başarılı bir şekilde hazırlanabilir.

2.5.3 Kısa Yanıtlı Testler / Boşluk Doldurma Testleri

Kısa yanıtlı veya boşluk doldurma testleri, öğrencilerin bilgiyi hatırlama ve belirli bir formatta sunma yeteneklerini ölçen yaygın kullanılan değerlendirme araçlarından biridir. Bu tür testlerin avantajları arasında şans faktörünün düşük olması ve bu nedenle güvenilirliğin artması bulunmaktadır. Yani, öğrencilerin doğru cevapları hatırlayarak vermesi gerektiği için rastgele tahmin yapma olasılıkları azdır.

Ancak, kısa yanıtlı testlerin sınırlamaları da vardır. Bu test türü, öğrencilerin sadece belirli bilgileri hatırlama yeteneklerini ölçer ve daha yüksek bilişsel süreçleri, örneğin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini değerlendirmekte zayıftır. Bu nedenle, öğrencilerin sadece bilgiyi ezbere bilmeleri, anlamaları veya kavramaları gerekmeyen durumları ölçer.

Ayrıca, kısa yanıtlı testler her konuda soru sorabilme esnekliğine sahip olsalar da, öğrencilerin düşüncelerini ifade etme ve derinlemesine anlama kapasitelerini ölçme konusunda sınırlamalara sahiptir. Bu test türü genellikle nesnel ve hızlı bir değerlendirme sağlar, ancak öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin tamamını yansıtmakta eksik kalabilir (Aktın ve Çeken, 2017).

2.5.4 Eşleştirme testleri

Eşleştirme testleri, genellikle iki sütundan oluşan ve birinci sütunda yer alan öğelerin, ikinci sütundaki uygun karşılıklarıyla eşleştirilmesini gerektiren bir test türüdür. Bu testler, öğrencilerin bilgilerini ilişkilendirme, eşleştirme ve bağlama dayalı olarak ölçmeyi amaçlar. Genellikle çiftler halinde sunulan bilgiler arasında doğru bağlantıları kurma yeteneğini değerlendirir (Erdoğan, 2023).

Eşleştirme testlerinin kullanım alanları çeşitlidir. Öğrencilerin öğrenmiş oldukları kavramları, terimleri veya bilgileri doğru şekilde eşleştirmelerini sağlamak amacıyla sınavlarda, quizlerde veya değerlendirme araçlarında kullanılabilirler. Ayrıca dil öğrenme süreçlerinde, terimlerle tanımlanan kavramların öğrenilmesi ve anlaşılmasında da sıkça kullanılırlar.

Eşleştirme testlerinin avantajları arasında hızlı değerlendirilebilirlik, kolay hazırlanabilirlik ve çeşitli konu alanlarına uyarlanabilirlik bulunmaktadır. Ancak, karmaşıklık düzeyi düşük olduğu için üst düzey bilişsel becerileri ölçmede sınırlı kalabilirler.

2.5.5 Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, bir soruda verilen seçenekler arasından en doğru olanı seçme prensibine dayanan bir değerlendirme türüdür. Bu tür testler, öğretmenler tarafından düzenlenen sınavlarda, ders kitaplarında ve merkezi sınavlarda yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Yaman, 2016).

Merkezi sınavlarda tercih edilme nedenleri arasında objektif uygulama ve değerlendirme olanağı, birçok kişiye hızlı bir şekilde uygulanabilme ve değerlendirilebilme, yüksek geçerlilik ve güvenirlik bulunmaktadır. Ayrıca, bu değerlendirme türünde, YBT'nin bilişsel süreç boyutlarından sentez (yaratma) basamağı dışındaki tüm basamaklara uygun sorular yazılabilir.

2.6 GELİŞMİŞ ÜLKELERDE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMLERİ

Temel eğitimden ortaöğretime geçişte, öğrencilerin performansının değerlendirilmesinde bir dizi ölçüt bulunmaktadır. Bu ölçütler arasında, öğrencinin alt kademelerdeki başarısı, okul düzeyinde uygulanan sınav sonuçları, ve merkezi sınav

sonuçları yer almaktadır. Ayrıca, öğrencinin aldığı eğitimde seçtiği dersler de değerlendirmeye katılan faktörler arasında bulunmaktadır.

Ortaöğretimin ikinci kademesi veya lise eğitiminin genel amacı, öğrencileri yükseköğretim eğitimine hazırlamaktır. Mesleki ve teknik eğitim veren okullar ile akademik ortaöğretim kurumları olmak üzere iki ana kategoriye ayrılan bu kurumlar, genellikle iki ile dört yıl arasında süren eğitim ve öğretim vermektedir. Meslek okulları, öğrencilere sadece meslek becerilerini kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda yükseköğretime de hazırlama görevini üstlenebilmektedir.

Farklı ülkelerdeki ortaöğretim kurumları arasında geçişlerde uygulanan merkezi sınav sistemlerinin hedefleri genellikle farklıdır. Her ülkenin kendi eğitim sistemi ve politikaları olduğu için kademe yapıları ve kademeler arası geçiş sistemleri de farklılık göstermektedir. Ayrıca, bazı ülkelerde eyalet sistemi bulunması durumunda, aynı ülke içinde bile farklı uygulamalar görülebilmektedir.

Uluslararası alanda eğitim sistemlerinin karşılaştırılabilmesi ve analiz edilebilmesi için UNESCO tarafından geliştirilen Uluslararası Standart Eğitim Sınıflandırması (ISCED) sistemi kullanılmaktadır. ISCED, eğitim ve öğretim düzeylerini ve alanlarını standart bir şekilde sınıflandırarak karşılaştırılabilir veriler elde etmeyi amaçlamaktadır.

Aşağıda bazı ülkelerin ortaöğretime geçiş sistemleri ile ilgili bilgiler verilmiştir.

2.6.1 Finlandiya

Finlandiya, eğitimdeki gelişmişlik düzeyiyle bilinir. Ülkede okul öncesi eğitim, sıfır ile altı yaş arasındaki çocukları kapsar ve genellikle kreş veya özel yuvalarda gerçekleştirilir. Zorunlu eğitim süresi on yıl olup, temel eğitim altı yaşında başlar ve on altı yaşına kadar devam eder. Temel eğitim, ilkokul (1-6. sınıflar) ve ortaokulu (7-9. sınıflar) içerir. Finlandiya'nın eğitim politikası, imkân ve fırsat eşitliği sağlamak, yaşam boyu eğitimle iyi eğitilmiş bireyler yetiştirmek, eğitimi evrensel ve erişilebilir kılmak, sosyal, ekonomik ve bölgesel olarak eşit imkanlar sunmak üzerine odaklanmıştır. Okul öncesi eğitim, temel eğitim ve ortaöğretim ücretsizdir ve servis, yemek ve kırtasiye gibi giderler tamamen eğitim bütçesinden karşılanır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte, çocukların gönüllü olarak bu aşamaya devam etme

oranı %98'dir. Okul öncesi eğitimin genel amacı, girişimci bireyler yetiştirmek ve çocukların kişisel gelişimini desteklemektir. Temel eğitim, Ağustos ayında başlayıp Haziran ayına kadar devam eden 190 iş gününden oluşur ve toplamda dokuz yıl sürer. Finlandiya'da temel eğitimden sonra ortaöğretime geçiş, öğretmen notlarına dayanır ve ülke genelinde merkezi bir sınav uygulanmaz. Öğrenciler, başvurdukları okulların formlarına kendi çalışmalarını veya çeşitli test sonuçlarını ekleyebilirler (Eurydice, 2018).

2.6.2 Singapur

Singapur'daki eğitim sistemi, öğrencilere gerekli becerileri kazandırmayı, problem çözme yeteneklerini geliştirmeyi, yeni düşünce yöntemlerini öğrenmeyi ve elde ettikleri bilgileri kullanabilme yeteneğini amaçlamaktadır. Eğitim sistemine genel bir bakış açısıyla, Singapur'da eğitim ocak ayında başlar ve Kasım ayına kadar devam eder. Eğitim kademeleri Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul, Üniversite Öncesi Programlar (Üniversiteye hazırlık veya Mesleki Eğitim), ve Yükseköğretim (Üniversite) olarak ayrılmıştır. Zorunlu eğitim Singapur'da 7 yaşında başlamaktadır ve ülkedeki dil gruplarına göre Malay, Tamil, Çince olarak ayrılmaktadır. Okul öncesi eğitim 3-6 yaş arasında isteğe bağlıdır, ancak genellikle ebeveynlerin çalışma oranının yüksek olması nedeniyle çocuklar bu aşamayı tercih etmektedir. Okul öncesi eğitim genellikle dernekler ve özel kuruluşlar tarafından sağlanmaktadır. İlkokul Singapur'da zorunlu olup, altı yıllık bir eğitim dönemini kapsar. İlk dört yıl ortak bir müfredata dayanır, ardından öğrenciler kişisel beceri ve yeteneklerine göre üç farklı dil grubuna yerleştirilir. İlköğretimi Bitirme Sınavı, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına giriş için temel bir belirleyici olarak kullanılır. Ortaokul 4 veya 5 yıl sürer, öğrencilerin başarılarına bağlı olarak 4. yılın sonunda Singapore Cambridge General of Education sınavına girerler. Başarılı öğrenciler, 1 yıl daha ortaokulda okuma hakkı elde ederler ve bu dönemde çeşitli ilgi alanları ve öğrenme yöntemleri için farklı seçenekler sunulur (Karakaya vd., 2020).

Üniversite öncesi programlar, üniversiteye gitmek isteyen öğrencilere yöneliktir ve 2 veya 3 yıl süren bir eğitim içerir. Mesleki eğitim almak isteyen öğrencilere de farklı sektörlerde çalışma fırsatı sağlanır. Yükseköğretim kurumları, Singapur'un eğitim sisteminin temel unsurlarıdır ve öğrenciler, eğitim hayatlarının erken dönemlerinden itibaren en iyi üniversitelerde okumak için çaba sarf ederler.

Üniversitelere kabul için öğrenciler zorlu sınavlarda başarı göstermelidirler (Karakaya vd., 2020).

2.6.3 Japonya

Japonya'nın eğitim felsefesi, çocuklara sadece bilgi ve beceri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda ahlaklı ve erdemli bireyler olarak yetişmelerini de amaçlar. Japonya'daki eğitim sistemi, 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve 4 yıl üniversite eğitiminden oluşur ve zorunlu eğitim süresi 9 yıldır. Ortaokuldan sonra zorunlu eğitim tamamlanmış olur. Eğitim yılı, 1 Nisan'da başlar ve 31 Mart'ta sona erer. Okul öncesi eğitim, gündüz bakım evleri ve anaokullarında sunulur ve çalışan nüfusun yoğunluğu nedeniyle oldukça yaygındır. Japonya'da ilkokulun ilk 3 yılı, çocuklara kişilik ve karakter eğitimi, canlılara ve doğaya saygı duymanın önemi gibi konular üzerinde durarak ahlaki değerlere vurgu yapar. Sonraki 3 yıl boyunca ise Japonca, bilim, matematik, fen, beden eğitimi ve el becerileri gibi derslerle çocukların genel gelişimi desteklenir. Öğrenciler, ortaokula, liseye ve üniversiteye giriş için zorlu sınavlara tabi tutulurlar. Bu sınavlar, Japon Dili ve Edebiyatı, yabancı dil, fen ve sosyal bilimler ile matematik konularında sorular içerir. Liselere yerleştirme sürecinde, merkezi sınav başarı puanı ile okul başarı puanı birlikte değerlendirilir. Bazı okullar ise kendi uyguladıkları sınavlarla öğrenci kabul edebilir. Japonya'nın eğitim sistemi, sınavlara dayalı bir yapıya sahip olup, bu sınavlar öğrencilerin ilerleyişlerinde önemli bir rol oynar (TED, 2010).

2.6.4 İsviçre

İsviçre, 26 kantona ayrılmış bir ülkedir ve Federal Anayasa, eğitim sistemini kantonlara devretmiştir. Bu nedenle, ülkede eğitim büyük ölçüde kantonlara özgüdür. Federal Hükümet, ulusal düzeyde eğitimi denetlerken, her kantonun kendi eğitim sistemi, ders programı ve takvimi bulunmaktadır. Zorunlu eğitim İsviçre'de 9 yıl sürmektedir ve altı yaşında başlamaktadır. Zorunlu eğitim üç kademeye ayrılmıştır: Zorunlu Eğitim Birinci Kademe (ilkokul, 6 yıl), Zorunlu Eğitim İkinci Kademe (ortaokul, 3 yıl), Ortaöğretim Kademesi (lise, 3 yıl) ve Üniversite eğitimi. Liselere giriş şartları kantonlar tarafından belirlenir ve öğrenci kabulü performansla, sınavlara, mülakatlara ve öğrencinin okuduğu okulun önerilerine bağlı olarak değişebilir. Mesleki eğitim ise 3 veya 4 yıl sürebilir. Bu okullara devam eden öğrencilere, seçtikleri

meslek grubuna göre hazırlık eğitimi verilir. Hazırlık kursları, öğrencilere meslekleriyle ilgili temel bilgi ve beceriler kazandırmayı amaçlar. Temel eğitimden sonra, öğrencilere meslekte uzmanlaşma eğitimleri sunulur. İsviçre'deki eğitim sistemi, kantonlara göre çeşitlilik gösterir ve kantonlar kendi eğitim politikalarını belirleme yetkisine sahiptir (Eurydice, 2018).

2.6.5 Güney Kore

Güney Kore'nin eğitim sistemi, hem başarısı hem de zorluğuyla dikkat çeker. Eğitim sistemi, altı yıl ilkokul, üç yıl ortaokul, üç yıl lise ve dört yıl üniversite olmak üzere kademelendirilmiştir. İlkokul ve ortaokul, zorunlu eğitim kapsamındadır. Okul öncesi eğitim zorunlu olmasa da, çoğu çocuk bu aşamayı geçerek eğitim almaktadır. İlkokula başlama yaşı yedi olarak belirlenmiştir, bu yaşa giren çocukların ailelerine Eğitim Bakanlığı tarafından çocuğun hangi okula gideceği hakkında bilgi içeren bir mektup gönderilir. İlkokul eğitimi, günlük yaşamda temel yeteneklerin kazandırılmasını amaçlar. Ortaokulda öğrencilere, ahlaki değerler, matematik, yabancı dil, fen bilimleri gibi alanlarda yoğun ve zorlu dersler verilir. Lise aşaması, genel liseler, mesleki liseler ve diğer liseler olmak üzere üç farklı lis türüne ayrılmıştır. Ortaokul sonunda öğrenciler, genel liselere adrese dayalı olarak, mesleki liselere ise sınav sonuçları ve tercihlere göre yerleştirilir. Bazı özel liseler kendi sınavlarını uygulayarak ortaokul notlarına da önem vererek öğrenci kabul eder. Son aşama olan üniversite eğitimi için, öğrencilerin girdiği zorlu bir sınav olan College Scholastic Ability Test (CSAT) kullanılır. Bu sınav, öğrencilerin üniversiteye kabul edilmesinde önemli bir rol oynar. Güney Kore'nin eğitim sistemi, yüksek başarı standartları ve rekabetçi yapısıyla bilinir (TED, 2010).

2.6.6 Amerika Birleşik Devletleri (ABD)

ABD'de ülke genelinde merkezi bir eğitim sistemi bulunmamaktadır; her eyaletin kendi özerk eğitim sistemi vardır. Eyalet Yönetimi ve Eyalet Merkezi, kendi eğitim politikalarını belirler. Bu çeşitlilik, öğrencilere birçok seçenek ve fırsat sunsa da, farklı sistemler arasında tercih yapmayı karmaşık hale getirebilir (Balcı, 2018).

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim sistemi, ezbere dayalı bir müfredat yerine araştırma becerileri kazandırmayı, uygulamaya ağırlık vermayı ve sınıf içi tartışmaları teşvik etmeyi amaçlayan bir yapıya sahiptir. Bu sayede, öğrencilere

küreselleşen ve teknolojiye dayalı bir dünyada başarılı olabilmeleri için gerekli yetenekler kazandırılmaktadır. Zorunlu eğitim süresi genellikle 12 yıldır, bu süre içerisinde 5 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul ve 4 yıl lise eğitimi bulunmaktadır. Lise sonrasında ise kolej veya üniversite eğitimi alınmaktadır.

Okul öncesi eğitim isteğe bağlı olarak, çoğu eyalette 3 ile 5 yaş arasında uygulanmaktadır. Ortaöğretime geçiş için ülke genelinde merkezi bir sınav olmamakla birlikte, eyaletlere özgü yerleştirme süreçleri bulunmaktadır. Öğrenciler, istedikleri liseye kayıt yaptırabilirler, bazı liseler sınavla öğrenci kabul ederken, bazı eyaletlerde merkezi yerleştirme sınavları uygulanabilmektedir. Bu çeşitlilik, öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri ve seçenekler sunmaktadır (Balcı, 2018).

2.6.7 Almanya

Almanya, eyaletler arasında farklılık gösteren bir eğitim sistemine sahiptir. Her eyalet kendi eğitim sistemi ve politikalarını belirlemekle sorumludur. Zorunlu eğitim süresi genellikle 9 yıl olup, bazı eyaletlerde bu süre 10 yıla kadar çıkabilmektedir. Almanya'daki eğitim sistemi, İlköğretim (Grundschule), Ortaöğretim (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) ve Yükseköğrenim olmak üzere üç ana kademedен oluşur. Temel eğitim, 6 ile 15 yaş arasındaki çocukları kapsayan ücretsiz ve zorunlu bir süreçtir. İlköğretimde, çocuklar dört yıl boyunca temel eğitimi alır ve bu süreçte okuma, yazma, temel bilim dersleri ve sanat, müzik gibi alanlarda eğitim alırlar. Ortaöğretim kurumları, öğrencilerin başarı düzeylerine göre sınıflandırılmış olup, Hauptschule, Realschule veya Gymnasium adlarını alır. Öğrenciler, ilköğretimi tamamladıktan sonra öğretmenler ve aileleri tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda Hauptschule, Realschule veya Gymnasium gibi ortaöğretim kurumlarına yerleştirilirler. Hauptschule, daha düşük başarı düzeyine sahip öğrencilere yönelik mesleki eğitim odaklı bir okulken, Realschule genel ve mesleki eğitimi birleştiren bir okul ve Gymnasium ise daha yüksek akademik başarı hedefleyen bir okuldur (Eurydice, 2018).

Almanya'da eğitim sistemini karakterize eden önemli bir özellik, öğrencilerin ilköğretim sonrası kademelerine hangi okula gideceklerine yönlendirilirken, öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasındaki iş birliğidir. Bu süreçte, öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarıları göz önünde bulundurularak okul türleri belirlenir.

İlköğretimde başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler genellikle Gymnasium adlı okullara yönlendirilir ve bu okullarda alacakları eğitimle üniversiteye hazırlanırlar.

2.6.8 Hollanda

Hollanda'da zorunlu eğitim süresi on üç yıldır ve bu sürenin bir yılı zorunlu okul öncesi eğitimi içermektedir. Beş yaşına gelmiş olan çocuklar, ülkede zorunlu olan eğitime başlamak durumundadır. İlkokul, 5-12 yaş aralığını kapsarken, ortaöğretim ise okul türlerine göre farklılaşmaktadır. Bu aşamada, 12 ile 18 yaş aralığı üniversiteye hazırlık, 12 ile 16 yaş aralığı genel ortaöğretim, 12 ile 16 yaş aralığı meslek öncesi ortaöğretim, 12 ile 20 yaş aralığı özel ortaöğretim ve 12 ile 18 yaş aralığı uygulamalı eğitim olarak belirlenmiştir. Hollanda'da öğrencilerin ortaöğretime geçiş için merkezi bir sınava girmeleri zorunlu değildir. Öğrenciler, öğretmenlerinin değerlendirmeleri ve yönlendirmeleri doğrultusunda devam edecekleri ortaokul türünü seçebilirler. Ancak, okulların tercihine bağlı olarak merkezi sınav uygulamaları yaygındır. Öğrenciler genellikle 8. sınıfın sonunda CITO (the National Institute for Educational Measurement) sınavına girerler. CITO sınav sonuçlarına göre öğrencilerin hangi tür ortaöğretim kurumuna gidecekleri belirlenir. Sınıf öğretmenlerinin görüşleri de öğrencilerin gidebilecekleri ortaöğretim kurumunu belirlemede önemli bir etken olarak kabul edilir. Öğrenciler, gittikleri okulların hazırlık sınıflarında başarı gösterdikleri takdirde, bulundukları okula devam etmeye hak kazanırlar. Bu süreçte öğrenci performansının yanı sıra sınıf öğretmenlerinin değerlendirmeleri ve öğrencilerin tercihleri de dikkate alınır. Bu sayede Hollanda'da öğrenciler, eğitimlerine uygun ortaöğretim kurumlarını seçebilirler (Balcı, 2018).

2.7 GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TÜRKİYE'DE UYGULANAN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SİSTEMLERİ

Merkezi sınavlar, ülkemizde temel eğitimden ortaöğretime geçiş sürecinde eğitim kalitesini artırmak, sınav kaygısını azaltmak ve eğitimde daha eşit bir yapı sağlamak amacıyla uygulanmaktadır. Ülkemizin eğitim sistemi, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim olmak üzere beş farklı kademedен oluşmaktadır. İlkokuldan ortaokula geçişte herhangi bir merkezi sınav bulunmamaktadır. Bu dönemde ailelerin ortaokul seçiminde etkili olan faktörler arasında adrese olan yakınlık, okulun çevresi ve güvenliği, ayrıca okulun merkezi

sınavdaki başarı performansı gibi unsurlar önemli rol oynamaktadır (Aslan ve Küçükler, 2010).

Ülkemizde eğitim sistemi ile ilgili beklenen başarı sağlanamamasının da etkisi ile bir çok kez ortaöğretime geçiş sınavı sisteminde değişimler yapılmıştır. Son olarak Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavı uygulanmaya başlanmış ve günümüzde de uygulanmaktadır.

2.7.1 Liselere Geçiş Sistemi (LGS)

Ülkemizdeki okullar, çeşitli kategorilere ayrılarak farklı alanlarda öğrenim imkanı sunmaktadır. Bu kategorilere örnek olarak Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Proje Okulları, Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Spor Liseleri, Anadolu İmam Hatip Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri gibi seçenekler verilebilir. Bu okulların bir kısmı, öğrencileri merkezi sınav olan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ile kabul etmektedir.

LGS, öğrencilere bu farklı okul türlerine yerleşme imkanı tanıyan bir sistemdir. Bu okullara girebilmek için öğrenciler, belirli bir kontenjan doğrultusunda yapılan LGS sınavında yeterli puanı almalıdır. Ancak, merkezi sınavla öğrenci alan okulların sayısı sınırlıdır ve öğrenciler bu okullara yerleşmek için rekabet halindedir.

LGS'ye girmeyen öğrenciler, adreslerine en yakın okuldan en uzak okula ilkesi çerçevesinde beş tercih hakkına sahiptir. Bu tercihler doğrultusunda öğrenciler, bir ortaöğretim kurumuna yerleştirilir. Merkezi sınavla öğrenci alan okullar dışındaki diğer okullara yerleşebilmek için LGS'ye girmek zorunlu değildir.

LGS, uzmanlar, akademisyenler ve öğretmenlerin katkılarıyla hazırlanmış bir sistemdir. Bu sistem, önceki merkezi sınav sistemlerinde yaşanan olumsuzlukların giderilmesi ve eğitimde reform yapılması amacını taşımaktadır. LGS, öğrencilere sınavı isteğe bağlı hale getirerek, onlara daha fazla seçenek ve özgürlük sunmayı hedeflemiştir.

Bu sistemin amacı, öğrencilere daha çeşitli eğitim seçenekleri sunmak ve onların yetenekleri doğrultusunda daha uygun bir ortaöğretim programına yerleştirilmelerini sağlamaktır. LGS'nin uygulanması, zaman içinde birkaç kez

değişmiş, ancak temel amacı öğrencilere daha adil ve etkili bir eğitim sistemi sunmak olmuştur.

LGS, öğrencilerin genel yeteneklerini ve bilişsel becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir sınav sistemidir. Bu sınav, öğrencilerin bilgi düzeyinin yanı sıra kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme, okuduğunu anlama, bilimsel süreçler, eleştirel düşünme gibi farklı becerilerini değerlendirir. MEB tarafından 8. sınıf öğretim programlarındaki kazanımlara dayalı olarak hazırlanan testler, öğrencilerin bu becerilerini ölçmek amacıyla beceri temelli sorulardan oluşur.

LGS, genellikle haziran ayının ilk haftasında düzenlenen bir sınavdır. Sınav, bir pazar günü gerçekleşir ve iki oturumdan oluşur. Sabah oturumunda sözel bölümden toplamda 50 soru sorulurken, öğlen oturumunda sayısal bölümden 40 soru sorulmaktadır. Toplamda 90 sorudan oluşan sınav, öğrencilerin farklı alanlardaki yeteneklerini ölçmeyi amaçlar.

Sınavın sözel bölümünde Türkçe (20 soru), T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (10 soru), Yabancı Dil (10 soru), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (10 soru) alt testleri bulunurken, sayısal bölümde ise Matematik (20 soru), Fen Bilimleri (20 soru) alt testleri yer almaktadır (MEB,2021). Bu alt testler, öğrencilere geniş bir yelpazedeki konularda sorularla karşılaşma fırsatı tanır ve sınavın kapsayıcılığını artırır.

Aşağıdaki tabloda 2018 yılı ile 2021 yılları arasında LGS sınavında çıkmış matematik sorularının Türkiye genelindeki ortalama net sayıları gösterilmektedir.

Test Adı	Soru Sayısı	2018 yılı net ortalamaları	2019 yılı net ortalamaları	2020 yılı net ortalamaları	2021 yılı net ortalamaları
Matematik	20	6,99	5,09	4,89	4,20

Kaynak: MEB'in 2018, 2019, 2020 ve 2021 verilerinden derlenmiştir.

Bu verilere bakıldığında 2018 yılından 2021 yılına kadar olan süreçte LGS matematik net ortalamalarında azalma olduğu gözlemlenmiştir.

2.8 KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Köğce ve Baki'nin (2009) yaptığı çalışmada, ÖSS matematik soruları ile farklı lise gruplarındaki okullarda görev yapan öğretmenlerin sınav sorularını karşılaştırarak, 290 ÖSS matematik sorusu ve toplam 959 yazılı soruyu Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirdikleri belirtilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, Anadolu ve Fen liseleri dışındaki okulların sorularının genellikle alt düzeyde olduğu, ancak Anadolu ve Fen liselerinde alt ve üst düzey becerileri test eden soruların bir arada kullanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, okul türlerine göre soruların Bloom Taksonomisi'ndeki dağılımının değiştiği vurgulanmıştır. Örneğin, Anadolu ve Fen liselerinde sorulan yazılı soruların, ÖSS sorularıyla paralellik gösterdiği ve bu okullarda alt ve üst düzeydeki becerilerin birlikte test edildiği belirtilmiştir. ÖSS sorularının ise %32'sinin anlama, %46'sının uygulama, %20'sinin ise analiz etme, değerlendirme ve yaratma basamağında olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma, lise türlerine göre soruların düzeyinin ve içeriğinin farklılık gösterdiğini ortaya koymakta ve bu durumun öğrencilerin eğitim seviyeleri üzerinde etkili olabileceğine dair bir perspektif sunmaktadır.

Baysura (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) sınavı ile Türkiye'de uygulanan Temel Öğretimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavının matematik soruları öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmıştır. Bu nitel olgu bilim deseniindeki çalışma, doküman incelemesi ve görüşmelerle gerçekleştirilmiş, veriler TIMSS 2015 çerçeve programı, 2014-2015 eğitim öğretim yılında uygulanan TEOG sınavlarındaki 40 matematik sorusu, 8. sınıf matematik öğretim programı ve TIMSS hakkında bilgi sahibi öğretmen görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırmacı, TIMSS 2015 matematik sorularının kazanım ve konu alanı boyutlarında 8. sınıf ya da alt sınıf matematik öğretim programlarıyla, TEOG sınavlarının kazanım ve konu alanlarıyla sadece Cebir alanında örtüştüğünü belirtmiştir. Ancak genel olarak çalışmanın sonucu, TIMSS sorularının TEOG sorularına kıyasla temel ve basit gibi algılanmasına rağmen, matematik öğretim programına ve TEOG'a göre daha üst düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü ortaya koymuştur.

Çetin (2019), matematik öğretmenlerinin 2018 yılı LGS matematik sorularına yönelik görüşlerini değerlendiren bir araştırma yapmıştır. Bu tez çalışması, ölçek geliştirme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre,

geliştirilen ölçeğin faktörleri arasında yüksek uyumluluk ve ilişkililik tespit edilmiştir. Bu durum, ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, ölçek maddelerinin ayırt etme gücünün yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen puanların yüksek olması, matematik öğretmenlerinin LGS sistemine yönelik olumlu düşüncelere sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin genel olarak LGS matematik sorularını olumlu bir şekilde değerlendirdiğini ve bu konuda olumlu bir tutuma sahip olduklarını ifade etmektedir. Aynı zamanda, araştırma sonuçlarına göre, LGS sistemine yönelik öğretmen görüşleri açısından kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu da cinsiyetin, matematik öğretmenlerinin LGS sistemine yönelik değerlendirmelerinde belirleyici bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

Güler vd., (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, LGS matematik sorularının gerçekçi matematik eğitimi ilkelerine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada, matematik sorularındaki bağlam temelli problemlerin özelliklere göre dağılımı, problem çeşitleri ve taksonomik düzeyleri araştırılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ve bütüncül çoklu durum deseni kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, 2018 ve 2019 LGS matematik soruları ile örnek sorulardan oluşan toplam 135 soru SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, "Her problem öğrencinin kendisinin özenesini oluşturacağı kısa bir olay (hikâye) içermelidir" maddesine uygun örnek sorulardan 35'i bulunmaktadır. "Problemdeki tüm nesneler gerçek hayattan oluşmalıdır" maddesine uygun sorulardan ise 85 adet tespit edilmiştir. "Problem tek bir adımda çözülmemelidir" maddesine uygun örnek sorulardan ise 91 tanesi belirlenmiştir. Ancak, bu çalışma sonucunda geliştirilmesi gereken maddeler arasında; "Her problem öğrencinin kendisinin özenesini oluşturacağı kısa bir olay (hikaye) içermelidir, problemi çözmek için gerektiğinden fazla bilgi verilebilir ve probleme varsayımla başlanmalıdır" olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, soruların taksonomik düzeyde uygulama ve analiz basamaklarında yoğunlaştığı belirtilmiştir.

Ünal ve Eroğlu'nun (2021) 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 uyumluluğu incelenmiştir. Araştırmacılar, verilerin analizi için betimsel istatistik yöntemlerinden yararlanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, Liselere Giriş Sınavı

(LGS) sorularının genel olarak kurgusal bağlamlı, sözel temsil içeren ve orta zorluk düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Özellikle soruların çoğunluğunun öğrencilerin yorumlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu vurgulanmıştır. Bu durum, sınavın öğrencilerden sadece bilgiyi hatırlamalarını değil, aynı zamanda bu bilgileri anlama, bağlam içinde kullanma ve değerlendirme yeteneklerini de ölçmeyi amaçladığını göstermektedir. Araştırmacılar, LGS matematik sorularının öğrencilere farklı bilişsel düzeylerdeki becerileri kullanma fırsatı tanıdığını ve öğrencilerin sadece teorik bilgi değil, aynı zamanda pratik uygulama ve problem çözme yeteneklerini de değerlendirdiğini ifade etmişlerdir. Bu tür bir sınavın, öğrencilere geniş bir perspektiften matematik becerilerini geliştirme fırsatı sunduğu sonucuna varılmıştır.

Ayyıldız ve Cansız-Aktaş (2022) tarafından yapılan çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı onaylı 8. sınıf matematik ders kitaplarında bulunan sorular ve etkinlikler ile 2018-2020 yılları arasında yapılmış olan LGS sınavındaki matematik sorularının PISA ölçütlerinden temsil yeterliği düzeylerine göre doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, PISA ölçütlerinden temsil yeterliliği düzeyleri göz önüne alındığında, matematik ders kitaplarında ve LGS sınavındaki soruların daha üst düzeyde etkinlikleri içermesi gerektiği vurgulanmıştır. Yani, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini, problem çözme yeteneklerini ve kavramsal anlama düzeylerini geliştirmek adına daha zorlayıcı ve çeşitli soruların kullanılması önerilmiştir. Çalışmanın bulguları, matematik öğretim materyallerinin ve sınavların öğrencilerin bilişsel gelişimini destekleyecek şekilde daha zenginleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu şekilde, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşamaları ve matematikle ilgili becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmeleri sağlanabilir.

Korkmaz, Tutak ve İlhan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışma, ortaokul matematik ders kitaplarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarını Liselere Geçiş Sınavı'na (LGS) hazırlık için uygun bulmadığını ve bu nedenle ders kitaplarını sınıfta aktif olarak kullanmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, genellikle ders kitaplarını sadece öğrencilere ödev vermek amacıyla kullanmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, bir kısmı ise mevcut kitapların birtakım özellikleri gözden geçirilerek geliştirilebileceği düşüncesindedir. Ancak genel olarak öğretmenler, ders kitaplarının

öğrencileri LGS'ye etkili bir şekilde hazırlamada yetersiz olduğunu düşündükleri için öğrencilere ek kaynak kitaplara yönlendirmişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin ders kitaplarının içeriği, düzeni veya zorluk seviyesi konusunda belirli eksiklikleri tespit ettiklerini ve bu eksiklikleri gidermek adına öğrencilere ek kaynak önerisinde bulunduklarını göstermektedir. Farklı ifadeyle, öğretmenler, LGS'ye hazırlık sürecinde daha etkili materyaller kullanma ihtiyacını hissetmişler ve bu doğrultuda yönlendirmelerde bulunmuşlardır.

Beyendi (2018), 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk defa uygulanan Liselere Geçiş Sınavı'nda (LGS) matematik sorularının analizini nitel araştırma yaklaşımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, sınavın matematik sorularının Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) kazanımı kavrama testlerinden farklı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, LGS matematik sorularının önceki yıllara göre farklı ve daha uzun olduğunu, birden fazla kazanımdan oluştuğunu ve sınav süresinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacının bulgularına göre, LGS sınavındaki matematik sorularının zorluk ve karmaşıklığının bazı öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabileceği sonucuna varılmıştır. Bu durum, öğrencilerin sınav süresi içinde karmaşık ve uzun soruları çözme konusunda zorluk yaşayabilecekleri anlamına gelmektedir. Beyendi'nin analizi, LGS matematik sorularının öğrenci performansını etkileyebilecek belirli özelliklere sahip olduğunu ve önceki sınavlardan farklı bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır.

Güler, Arslan ve Çelik (2019) tarafından yürütülen çalışma, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan 88 ortaokul matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin 2018 yılında yapılan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar, öğretmenlerin sınavdaki zorlukları ve bu zorlukların çözümüne yönelik önerilerini incelemiştir. Çalışmada örnek olay tarama modeli benimsenmiş ve veri toplama aracı olarak 8 soru içeren, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler genel olarak öğrencilerinin LGS başarılarını yetersiz olarak değerlendirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler uygulanan yeni sistemin sorularını olumlu bulsalar da, mevcut altyapının bu sınav içeriği için yetersiz olduğu konusunda bir görüş birliği içindedirler. Öğretmenler, sınavdaki soruların zorluğunun azaltılmasını ve sınav süresinin arttırılmasını önermişlerdir. Bu öneriler, öğrencilerin daha etkili bir şekilde sınavı tamamlamalarını ve başarılarını arttırmalarını hedeflemektedir.

Kablan ve Bozkuş'un (2021) yaptığı araştırmada, ortaokul matematik öğretmenleri ile öğrencilerinin 2018 yılından bu yana uygulanan Liselere Geçiş Sınavı (LGS) matematik problemleri hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmacılar, online olarak oluşturulan yarı yapılandırılmış mülakat formlarıyla bu görüşleri toplamış ve elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, LGS matematik sorularının üst düzey bilişsel becerileri, yani anlama, yorumlama, muhakeme etme, uygulama ve analiz etme gibi becerileri kapsadığı belirlenmiştir. Ayrıca, soruların matematiksel kavramlar ve günlük yaşamdan gelen bilgilerle belli bir kurgu içinde sunulduğu ifade edilmiştir. Araştırma aynı zamanda, öğretmenlerin LGS matematik problemleri konusunda yüksek düzeyde farkındalığa sahip olduklarını göstermiştir. Ancak öğretmenler, algılanan öğretim yaklaşımlarının ideal yaklaşımlarla uyumlu olmadığını belirtmişlerdir. Bu, matematik problemlerinin öğretiminde belirli strateji ve yöntemlerin daha etkili bir şekilde uygulanması gerekliliğini vurgulamaktadır.

Ekinci ve Bal'ın (2019) yaptığı 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 ilişki ve soruların Yenilenen Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreçlerin hangi düzeyde ölçüldüğünü belirlemeye yönelik bir çaba gösterilmiştir. Araştırma verileri, doküman inceleme yöntemi kullanılarak elde edilmiş, analizde ise tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. İlk olarak, Yenilenen Bloom Taksonomisi kapsamında soru tipleri incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, LGS matematik sorularında "Veri İşleme" öğrenme alanına yönelik soruların bulunmadığı, "Geometri ve Ölçme" öğrenme alanında ise çok sayıda sorunun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin sadece uygulama ve analiz etme basamaklarındaki bilişsel süreçleri ölçtüğü ifade edilmiştir. Bu sonuçlar, sınavdaki soruların öğrencilerin düşünme becerilerini ölçme açısından hangi alanlara odaklandığını ve hangi bilişsel süreçlere vurgu yaptığını göstermektedir.

Demir ve Yılmaz'ın (2019) yaptığı araştırmaya göre, LGS sistemine yönelik olarak velilerin genel olarak birbirlerinden farklı görüşlere sahip olduğu ve LGS'nin velilerin beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, adrese dayalı sistemin beklentileri karşılaması noktasında olumsuz sonuçlar oluşturacağı düşünülmüş, ancak LGS'de mazeret sınavının olması ve okul başarı puanının değerlendirmeye eklenmesi konularında olumlu görüşler belirtildiği ortaya çıkmıştır.

(Demir ve Yılmaz, 2019). Bu durum, veliler arasında LGS'nin içeriği ve uygulamasıyla ilgili çeşitli değerlendirmelerin bulunduğunu göstermektedir.

Şıvkın, Akson ve Gür-Erdoğan'ın (2020) yaptığı çalışmada, LGS'de sorulan Matematik dersi soruları ile PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavı) sorularının doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkiyi ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılan çalışmada, 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.

Kuzu, Kuzu ve Gelbal'ın (2019) yaptığı çalışmada, öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerine göre TEOG ve LGS sistemleri karşılaştırılmıştır. Her iki sistemin olumlu ve olumsuz yanları ortaya konulmuş, yapılan değerlendirmeler sonucunda LGS sınavının daha fazla olumsuz özelliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Hatta çıkan sonuçlara göre, TEOG sisteminin daha tercih edilebilir olduğu ifade edilmiştir.

Taşkın ve Aksoy'un (2018) çalışmasında, TEOG sınavı çerçevesinde öğrencilerin ve öğretmenlerin liselere geçiş sınavından beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, TEOG sisteminde bulunan mazeret sınavlarının varlığı ve öğretmenlerin kendi okullarında sınav ve merkezi sınav sonuçlarının yazılı sınav olarak değerlendirilmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, merkezi sınavlarda sınav düzeltme faktörünün uygulanmaması, öğrenciler arasındaki ayırt ediciliği azalttığı için eleştirilmiş, ancak bu durum öğrenciler tarafından olumlu bulunmuştur. Öğrenciler aynı zamanda sınavın kendilerinde stres, sıkıntı ve heyecana neden olduğunu ifade etmişlerdir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, örneklem grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMA DESENİ

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımını temel alarak yürütülmüştür. Nitel araştırma, olayları ve olguları derinlemesine anlama amacı güden bir yöntemdir. Kantitatif araştırmalardan farklı olarak, nitel araştırmalar derinlemesine anlama, yorumlama ve açıklama yapma üzerine odaklanır. Gözlem, görüşme ve metin analizi gibi teknikler kullanılarak, araştırma modeli oluşturulur ve veriler toplanır. Karasar (2013) tarafından belirtildiği üzere, nitel araştırmaların amacı, olayların ve olguların içeriğini daha detaylı bir şekilde keşfetmektir. Bu bağlamda, nitel araştırmaların sunduğu esneklik ve derinlik, olayları daha kapsamlı bir biçimde anlama ve açıklama şansı tanır. Gözlem, görüşme ve metin analizi gibi teknikler, araştırmacılara katılımcıların deneyimlerini, duygusal durumlarını ve bağlamlarını daha ayrıntılı bir şekilde anlama olanağı sağlar. Karakaya'nın (2009) ifadesiyle, nitel araştırmalar araştırmacılara olayların içerisindeki derinliği ve katılımcıların deneyimlerini daha yakından inceleme fırsatı sunar.

Araştırma nitel bir durum çalışması olarak planlanıp yürütülmüştür. Nitel bir durum çalışması, genellikle "nasıl" ve "niçin" sorularını odak alarak gerçekleştirilen bir araştırma türüdür. Bu tür çalışmalar, araştırmacının belirli bir olgu, durum veya olayı derinlemesine anlamak ve açıklamak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmacı, olayın doğal ortamında, gerçek zamanlı olarak gözlemler yapabilir, katılımcılarla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirebilir ve belirli bir olguyu anlamak için çeşitli veri toplama yöntemlerini kullanabilir. Bu tür araştırmalar genellikle niceliksel veri toplamak yerine nitel veri toplama yöntemlerini kullanır. Nitel veri, genellikle metinsel veya sözel formatta olan ve derinlemesine anlayış sağlamak amacıyla yorumlamalar ve analizler gerektiren veri türüdür. Bu durum çalışmaları, genellikle kontrol edilemeyen, karmaşık veya belirli bir bağlamda öne çıkan bir durumu anlamak amacıyla yapılır. Araştırmacının katılımcılarla etkileşim içinde olduğu ve olayın karmaşıklığını, bağlamını ve öznel niteliklerini daha iyi kavramak için derinlemesine bir analiz gerçekleştirdiği bir araştırma sürecini içerir (Yıldırım ve Şimşek 2011).

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir İlinde bulunan Bornova İlçesine bağlı bir devlet okulu ve iki özel okulda görev yapan 18 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlere ait bilgiler Tablo-1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kişisel Bilgiler	Değişken	Frekans
Cinsiyet	Kadın	13
	Erkek	5
Hizmet Yılı	0-5 Yıl	1
	6- 10 Yıl	1
	11-15 Yıl	5
	16- 19 Yıl	6
	20 ve Üzeri	5
Toplam		18

Tablo 1’e göre katılımcıların demografik bilgilerine bakıldığında; katılımcıların 13’ü kadın 5’nin ise erkek olduğu görülmektedir. Bunun yanında hizmet yılı değişkenine bakıldığında ise, en fazla katılımcının 16-19 yıl hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. En az hizmet yılına sahip katılımcılar ise 0-5 ve 6- 10 yıl hizmet yılına sahip katılımcılar olduğu görülmektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veri toplama aracı olarak, iki bölümden oluşan bir form kullanılmıştır. Formun birinci bölümü katılımcıların demografik özelliklerini, Formun

ikinci bölümünü (Bknz. Ek-1) ise Matematik Öğretim Programının 2021 LGS Matematik soruları ile uyumunu değerlendiren öğretmen görüşlerini almayı amaçlamaktadır. Araştırmacının kendisinin geliştirdiği soru formunu oluştururken alanında uzman bir öğretim üyesi ve bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların verdiği öneri ve geri dönütler doğrultusunda gereken yerlerde düzeltmeler yapılmış ve formun en son şekli oluşturulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlere, formları doldurmaları için herhangi bir zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Soru formunda de açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Açık uçlu sorular sayesinde katılımcılarda beklenmeyen ve planda olmayan yanıtların çıkmasını ve daha detaylı bilgilere ve durumlara ulaşılması sağlanır.

3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analiz yönteminde veriler ilk önce tespit edilir, daha sonra özetlenip değerlendirilir. Elde edilen bulgular anlaşılır bir dil ile yorumlanıp okuyuculara sunulur. Bu analiz yönteminde elde edilen sonuçların, hedeflenen konulara yönelik olarak gelecekte planlanan çalışmalara yön göstermesi beklenmektedir (Lune ve Berg, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Katılımcı öğretmenlere de katılımcı sırasına göre Ö1, Ö2, Ö3 biçiminde kodlar verilmiştir.

3.4.1 Geçerlilik

Geçerliğin sağlanması için verilerin bir uzman kişi tarafından değerlendirilip, karşılaştırması yapılmıştır. Katılımcı teyidini almak için, görüşmeden sonra görüşme kaydı katılımcıya gösterilip onayı alınmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılara sık yer vermeye çalışılmıştır. Katılımcı sayısının sınırlılığı dikkate alınarak konu ile ilgili sınırlı sayıdaki öğretmenin görüşüne yer verilmiştir. Öğretmenlerin içtenlikle sorulara cevap vermesi bu geçerliliği daha da arttırmıştır.

3.4.2 Güvenirlilik

Nitel çalışmalarda güvenilirlik için en kullanışlı yöntemlerden biri, araştırmanın her bir aşamasının ve izlenen yolun detaylı olarak açıklanmasıdır. Çalışmada da, güvenilirlik için bu yol izlenmiştir. Araştırmacı, nitel araştırmalar ile ilgili yeterliliğini sağlamak, araştırmayı doğru bir şekilde sürdürmek ve güvenilirliği arttırmak amacıyla

araştırma 6ncesi nitel araştırmalar konusunda yoğun araştırma yapıp konu hakkında yeterli bilgiyi edinmiştir. İ güvenirlik adına araştırmacı 6ęretmenlerin vermiş olduğu anket cevaplarını doğrudan okuyucuya aktarmıştır. Dış güvenirlik adına ise 6ęretmenlere verilen bağımsız kodlar incelenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır.



4. BULGULAR

Araştırmanın bu aşamasında Matematik Dersi öğretim programı ve bu programla LGS matematik soruları arasındaki uyuma ilişkin görüşlerini alınmasını hedefleyen sekiz maddeden oluşan açık uçlu soru formuna öğretmenlerin verdiği cevaplar analiz edilmiştir. Öncelikli olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin orta okul matematik dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri, devamında ise Ortaokul Matematik Öğretim Programıyla 2021 LGS matematik sorularının uyumuna ilişkin öğretmen görüşleri analiz edilmiştir.

Öğretmenlere ilk olarak matematik öğretim programında yer alan kazanımların sayı ve öğrenci düzeyi açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo-2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Matematik Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların Sayı ve Öğrenci Düzeyine İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Frekans(f)
Yeterlilik	Yeterli	13
	Yetersiz	5
Toplam		18

Tablo 2’ye göre matematik öğretim programında yer alan kazanımların sayı ve öğrenci düzeyine yeterlilik ile ilgili olarak; katılımcıların büyük çoğunluğu yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında azımsanmayacak bir sayı da katılımcı da yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu bulgular, matematik öğretim programının genel olarak olumlu bir değerlendirme aldığını, ancak bazı katılımcıların bu konuda endişeleri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir.

“Ö1: Kazanım düzeyinde sorularla karşılaşıldığında öğretim programındaki kazanım sayıları fazlası ile yeterlidir. Öğrenci düzeyine uygun kazanımlardır.”

“Ö2: Evet kazanımların sayı ve öğrenci düzeyi açısından yeterli.”

“Ö3: LGS soruları kazanımlara, kazanım düzeyine ve kazanımların sayısına gayet uygundur. Ama zorluk düzeyi yüksek sorulardan oluşmaktadır.”

“Ö4: Kazanımların dağılımı konu potansiyeli açısından iyiydi. Geometrik cisimler kazanımının sorulmaması (müfredatın işleniş tarihi açısından) iyiydi. Kazanımlar ağır bir sentez yeteneği gerektirecek şekilde sorulmuştu, bu kötüydü.”

“Ö5: Kazanımların geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

“Ö6: Öğretim programında yer alan kazanımlar sayı olarak yeterli gibi olsa da öğrenci ve sınıf seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda üst grup sınıflarda konular ve kazanımlarla ilgili daha fazla örnek (ve bazı kazanımları geliştirecek) vererek özellikle LGS’ de soruların daha kısa sürede çözülmesine katkı sağlanabilir.”

“Ö7: Yeni öğretim programı, eski öğretim programının aksine öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde etkin katılımcı olmasını sağlamaktadır. Bu nedenle yeterli olduğunu düşünüyorum.”

“Ö8: Evet”

“Ö9: Programda yer alan kazanımlar öğrenci düzeyi açısından yeterlidir.”

“Ö10: Hayır”

“Ö11: Hayır”

“Ö12: Eksik kazanımların olduğunu onun dışında mevcut kazanımların yeterli olduğunu düşünüyorum.”

“Ö13: Kazanımlar aslında yeterli ama sarmal bir eğitim olduğu için bir önceki yılı unutuyorlar ve bu da zorlanmalarını sağlıyor.”

“Ö14: Evet yeterlidir.”

“Ö15: Evet”

“Ö16: Öğretim programındaki kazanımların fazla olduğunu düşünüyorum. Kazanımları yetiştirmeye çalışırken tüm öğrencilerin tam olarak öğrenmesinin gerçekleşmediği zamanlar oluyor.”

“Ö17: Öğrenci düzeyleri aynı olmadığından programdaki kazanımlar bazıları için yetersiz, bazıları için çok fazla.”

“Ö18: Yeterli”

Çalışmaya Katılan Öğretmenlere ikinci olarak “2021 LGS matematik sorularının Matematik öğretim programındaki mevcut kazanımların tamamını ölçtüğünü düşünüyor musunuz?” Sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar Tablo-3’te sunulmuştur.

Tablo 3. LGS Matematik Sorularının Kazanımları Ölçebilmesine İlişkin Bulgular

Tema	Alt Tema	Frekans(f)
Kazanımların Ölçülmesi	Kazanımlar Ölçülmüştür	7
	Kazanımların Üzerinde Sınav	6
	Geometri Kazanımları Dışında Ölçülmüştür	5
Toplam		18

Tablo 3’ e göre LGS matematik sorularının kazanımların ölçebilmesi ile ilgili olarak; katılımcıların neredeyse birbirlerine yakın cevaplar verdikleri görülmüştür. Katılımcıların önemli bir bölümü kazanımların ölçüldüğünü belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla kazanımların üzerinde bir sınav ve geometri kazanımları dışında ölçüldüğünü belirttikleri görülmektedir. Bu sonuçlar, genel olarak katılımcıların LGS matematik sorularının kazanımları ölçme konusunda olumlu bir görüşe sahip olduğunu göstermektedir. Ancak, belirli konularda (örneğin, geometri kazanımları) ölçme

işleminin daha zorlu olduğunu düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir;

“Ö1: LGS 2021’ de matematik soruları öğrencinin mevcut kazanımlarının çok çok üzerinde bir sınavdı. Sorular kazanımları ölçmeye yönelik değildi. Bir soruda birden fazla kazanımın sorulması, özellikle bu yaş grubu için ağır, kafa karıştırıcı ve çözümü zorlaştıran etkenlerin başında gelmekte.”

“Ö2: Hayır. Kazanım bazlı tamam gibi gözükse de matematiksel yaklaşım adına eksiklikleri var.”

“Ö3: LGS 2021 zorluk düzeyi yüksek sorulardan oluşmaktadır. Sorular birden fazla kazanımları içeren ve öğrencinin kısa zamanda doğru cevaba ulaşmasını zorlayan sorulardır. Bu sebeple öğrenci seviyesinin çok üzerinde sorulardır. Sonuç olarak kazanımı ölçtüğünü düşünmüyorum.”

“Ö4: Hayır. Dönüşüm geometrisi ve Geometrik cisimler yoktu ancak olmaması da doğrudur.”

“Ö5: Dönüşüm geometrisi ve geometrik cisimlerle ilgili kazanımların ölçülmediğini gözlemledik.”

“Ö6: 2021 LGS matematik sorularının içinde bazı konu ve kazanımlar yer almamıştır. Son konular arasında yer alan geometrik cisimler ve dönüşüm geometrisi konusunda soru çıkmamıştır.”

“Ö7: Mevcut kazanımların çoğunluğunu ölçmüş olup Dönüşüm geometrisi ve Geometrik cisimler konu kazanımlarına yer vermemiştir. Sınavın tarihi nedeniyle bu konu kazanımlarının dahil edilmemesinin iyi olduğunu düşünüyorum.”

“Ö8: Evet”

“Ö9: 2021 LGS’ de geometrik cisimler ve dönüşüm geometrisi ile ilgili soru sorulmadı.”

“Ö10: Hayır”

“Ö11: Hayır”

“Ö12: Evet 2021 yılı LGS öğrencilerinin kazanımlarına yönelik çözülecek düzeydeydi.”

“Ö13: Evet ölçülüyordu ama biraz seviye üstü olduğunu düşünüyorum.”

“Ö14: Olabildiğince ölçüyor evet”

“Ö15: Evet”

“Ö16: Kazanımlarının tamamının 20 soru ile ölçülmesi çok zor. O nedenle aslında tek bir sınav yerine düzenli sınavlar yapılabilir.”

“Ö17: Mevcut kazanımların tamamı ölçülmemiştir. Son üniteden hiç soru sorulmamıştır. Analitik geometri konularından da değinilen kazanımları yeterli bulmadım.”

“Ö18: Olabildiğince ölçüyor.”

Öğretmenlere üçüncü olarak “Derste kullandığınız öğretim yöntem ve tekniklerin sınav başarısına etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusu yöneltmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo-4’te paylaşılmıştır.

Tablo 4. Derste Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerin Başarıya Etkilerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Frekans(f)
Başarıya Etki	Etkili	17
	Etkisiz	1
Toplam		18

Tablo 4’e göre derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin başarıya etkileri ile ilgili olarak; katılımcıların nerdeyse tamamı başarıya etki ettiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında sadece bir katılımcı başarıya etki etmediğini belirtmiştir. Bu sonuçlar, genel olarak katılımcıların derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenci

başarısını artırdığına inandıklarını göstermektedir. Ancak, bu konuda tek bir katılımcının farklı bir görüşe sahip olması dikkat çekicidir. Çalışmaya katılan öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Ö1: Öncelikle formal öğretmen anlatımı ile konu anlatılıyor. Daha sonra problem çözme teknikleri kullanılarak soru çeşidinin fazla olması nedeniyle farklı tarz sorular çözülüyor. Öğrenci ile tartışmalar, farklı bakış açıları hakkında konuşuluyor. Tabi ki yöntem ve teknikler çocuklara yeni yöntemlerin kapısını açıyor ve başarıyı etkiliyor fakat sorular bizim öğrencilerimizin seviyesine uygun olmadığı için öğrencinin soruları çözmesi zorlaşıyor. Yöntem ve teknikler soru seviyesine göre eksik kalabiliyor.”

“Ö2: Evet. Derslerde somut materyal ile yapılıyor, yaşayarak öğrettiğimiz için bütün teknikler öğrencinin başarısını olumlu etkiledi.”

“Ö3: Derste kullanılan yöntemler tabi ki sınav başarısında etkilidir. Sunum metodu ile yapılan anlatımlardan öte öğrencinin somutlaştırarak öğrenmesini sağlamak hem bilgi kalıcılığını artırıyor hem de sınavda soruyu gözünde canlandırabiliyor. Ama bunlara rağmen sorular çocukların seviyesinin çok üstünde olması moral ve motivasyon kaybına sebep oluyor.”

“Ö4: Yöntem ve teknikler ancak geniş zaman aralığında (10-12 ders saati) rahatça uygulanabilir. Uygulandığı takdirde başarıyı doğrudan etkiler.”

“Ö5: Problem çözme, örnek olay, gösterip yaptırma gibi yöntemler ile öğrenciyi aktif tutarak kazanımlar daha iyi kavratıldığını düşünüyorum. Ayrıca ileri seviye matematik dersleri ile seviyeleri daha iyi yere çekebildik.”

“Ö6: Yöntem ve tekniklerim yine öğrenci grup ve sınıf seviyesine göre farklılıklar göstermektedir. Mesela üst grup öğrencilerin olduğu sınıflarda daha çok problem çözme, tartışma gibi tekniklerle öğrencilerin aktif katılımlarının olduğu yöntemleri kullanmak daha kolay olurken, alt düzey gruplarda ders saatlerinin tam olarak yetmediği için düz anlatım ön planda kalmaktadır (zorunlu olarak). Bunun sebebi ise ders saatinin işlenmesi gereken kazanımlar için az olmasından kaynaklanmaktadır.”

“Ö7: MEB örnek soruları, güncel yeni nesil soru ve deneme takibi sayesinde öğrencilerin farklı soru tarzları ile karşı karşıya kalmasına ve sorularda hangi taktikleri yapması, hangi tuzaklara düşmemesi gerektiği noktasında yardımcı olmaya çalışıyorum.”

“Ö8: Hayır”

“Ö9: Derste kullandığımız yöntem ve teknikler sınav başarısını etkiler.”

“Ö10: Etkisi vardır ancak yeterli olmayabilir.”

“Ö11: Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Mutlaka faydası vardır ancak ders içi yetmez.”

“Ö12: Önceki yılların örnekleriyle bağdaştırarak çözünce sınav başarısını etkiledi.”

“Ö13: Tabi ki. Çünkü bunlarla daha iyi analiz, sentez, yorumlama gücüne sahip oluyorlar.”

“Ö14: Her konuda yeterli değil yani her anlamda olumlu etki yapmıyor.”

“Ö15: Evet”

“Ö16: Sınav başarısını arttırmak için asıl çalışma bol miktarda yeni nesil soru çözümü yapmak. Bunu içinde okulumuzdaki akıllı tahta bize katkı sunmaktadır.”

“Ö17: Dersteki zaman ancak kazanımlara yetiyor. Yeni nesil soruları çözmek için çok az vaktimiz oluyor veya hiç olmuyor. İyi ki matematik uygulamaları dersimiz var.”

“Ö18: Her konuda yeterli”

Öğretmenlere dördüncü olarak “LGS hazırlık sürecinde derslerinizde hangi öğretim materyal ve dokümanlarını daha çok kullandınız?” sorusu sorulmuştur. Ulaşılan bulgular Tablo-5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. LGS Hazırlık Sürecinde Kullanılan Materyal ve Dokümanlara İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Frekans(f)
Kullanılan Materyal ve Doküman	Çıkmış Sorular ve MEB Dışı Kitaplar	9
	Akıllı Tahta ve araçlar	5
	MEB Kitapları	4
	Toplam	18

Tablo 5'e göre LGS hazırlık sürecinde kullanılan materyal ve dokümanlara ile ilgili olarak; katılımcıların büyük bir çoğunluğu çıkmış sorular ve MEB dışı kitaplar olarak belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla akıllı tahta ve araçlar ile MEB kitapları cevapları verildiği görülmektedir. Katılımcıların özellikle çıkmış sorular ve MEB dışı kitapları tercih etmeleri, geçmiş yılların sorularını çözerek sınava hazırlanmanın ve farklı kaynaklardan faydalanmanın önemini vurgulayabilir. Akıllı tahta ve MEB kitaplarının da kullanılması, farklı materyallerin entegre bir şekilde kullanılmasının benimsendiğini gösterebilir. Çalışmaya katılan öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Ö1: LGS sınavı biliyorsunuz ki soruların zorluğu ile öne çıkmakta. O yüzden farklı soruların çözülmesine yönelik çalışmalar yapıyoruz. Özellikle çıkmış sorular, MEB’ in yayınladığı örnek sorular, yerel olarak hazırlanan il örnek soruları, bu tarz soruların olduğu test kitapları ve yayınlar kullanmaktayız. Ayrıca internet üzerinden, sayfalar, sosyal medya hesapları tarafından hazırlanan sorular da bizler tarafından kullanılıyor.”

“Ö2: MEB kaynakları, Geogebra gösterimleri, Bloom taksonomisine yönelik dokümanlar.”

“Ö3: LGS hazırlık sürecinde amacımız sadece LGS’ ye öğrenci hazırlamak dışında liseye de temel oluşturmak olduğu için ilk olarak öğrencilere kazanımları veriyoruz. Daha sonra da bu kazanımları etkinliklerle somutlaştırmaya çalışıyoruz. Bu süreçte milli eğitimin yayınladığı soruları kendimize rehber olarak aldığımızı da belirtmek isterim. Bunun yanında başta kendi okul kaynaklarımız olmak üzere piyasadaki diğer kaynakları da tarayarak hazırlanan sorularla sınav hazırlık sürecimizi tamamlıyoruz.”

“Ö4: Test kitabı”

“Ö5: Devletin verdiği kaynağı yeterli görmediğimiz için ekstra denemeler ve soru bankaları kullandık.”

“Ö6: Daha çok soru bankaları ve yardımcı kaynaklar kullandık. Soru bankalarını seçerken de tüm öğrenci seviyelerini göz önünde bulundurarak kolay, orta, zor ve çok zor şeklinde seçiyoruz. Ayrıca MEB kitaplarının şeklini doğru bulmama rağmen verilen soru sayılarının konuyu tam anlamaya yönelik yetersiz olduğunu düşünüyorum. Fakat LGS sınavını göz önünde bulundurarak tanımlarda ve içeriklerde MEB kitabını baz alıyorum.”

“Ö7: İnteraktif ve yüz yüze eğitim sayesinde öğrencilerimizin her türlü materyal ve dokümanlara ulaşmasını sağlıyoruz. MEB kitapların yetersiz olması sebebiyle güncel yeni nesil soru bankaları kullanmaktayız.”

“Ö8: Kaynak kitap, akıllı tahta, test tekniği”

“Ö9: Derslerimde akıllı tahta ve akıllı defter kullandım.”

“Ö10: Akıllı tahta, kaynak kitap, test”

“Ö11: Akıllı tahta, kaynak kitap, testler”

“Ö12: Son çalıştığı LGS grubunda köy okulunda olduğu için akıllı tahta ve EBA dışında fazla doküman kullanmadım.”

“Ö13: Geometri tahtası, iletke, gönye, kendi hazırladığım çalışma ve etkinlikler”

“Ö14: LGS hazırlık test kitapları, akıllı tahta uygulamaları, geçmiş yıllarda çıkmış sorular, örnek yayınlanmış sorular”

“Ö15: Akıllı tahta, yardımcı kaynaklar, ders kitapları, deneme sınavları”

“Ö16: Materyal olarak akıllı tahtayı kullanıyoruz. Ders kitabı, yardımcı kaynak kitaplar ve MEB’ in yayınladığı örnek soru ve çıkmış sorulardan yararlanmaktayız.”

“Ö17: Bu sene 8. Sınıf öğrencisi olarak sadece evde ders yaptığım (online) bir öğrencim var. Devletin verdiği tüm kaynakları kullanıyorum ve bitirmesini sağlıyorum.”

“Ö18: Ders kitabı, örnek yayınlanmış sorular, LGS hazırlık test kitapları, geçmiş yıllarda çıkan sorular”

Öğretmenlere beşinci olarak “2021 LGS matematik sorularını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce sınavın güçlü ve eksik yönleri nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo-6’da paylaşılmıştır.

Tablo 6. 2021 LGS Matematik Sorularının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Frekans(f)
Soruların Değerlendirilmesi	Zor Sorulardı	11
	Ayırt edici Sorulardı	4
	Sınavın Belirleyicisiydi	3
Toplam		18

Tablo 6’ya göre 2021 LGS matematik sorularının değerlendirilmesine ilgili olarak; katılımcıların büyük bir soruların zor olduğunu belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla ayırt edici sorular olması ve sınavın belirleyicisi olduğunu belirtenlerde olduğu

görülmektedir. Bu durum, sınavın genel zorluk seviyesi ve soruların öğrenciler arasındaki başarıyı belirlemedeki etkisinin önemli olduğunu göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler görüşlerinden yapılan alıntılar aşağıda paylaşılmıştır.

“Ö1: Öncelikle sınav 3 kolay, 3 orta kolay, 4 orta, 5 orta zor, 5 zor sorudan oluşmaktaydı. Sınavda genellikle karton ve katlama soruları gibi görsel zekanın baskın olduğu sorular vardı. Bu da öğrencinin soruyu gözünde canlandırmasına, soruyu somutlaştırmasına bağlı olarak soruyu çözmesi demek. Bu durum soruları zorlaştırıyor. Sınavın eksik yönü bu tür soruların fazlasıyla sorulması. Ayrıca uzun sorular, cebirsel ifadeler ve denklemler soruların karmaşıklığı sınavın amacının dışına çıkmasına neden oluyor. Güçlü yönü ise bir soruda birden fazla kazanımın ölçülmesini istemek.”

“Ö2: Güçlü yönleri matematik bilgisini Türkçe ile ölçmesi, kazanım olarak zengin olması. Eksik yönleri ise soruların uzun ve anlaşılması zor olması.”

“Ö3: 2021 LGS matematik soruları müfredatla uyumlu olup dönüşüm geometrisi ve geometrik cisimlerden soru sorulmamıştır. Diğer sorular kazanım olarak homojen dağıtılmıştır. Soruların metin kısmı daha kısa ve anlaşılır niteliktedir. Öğrencilerin matematik okur yazarlığı, dikkat, işlem yeteneği ve hızı, akıl yürütme ve grafik tablo yorumlama becerilerinin üst düzeyde sorgulandığı bir sınavdır. Bu nedenle her öğrencinin verilen sürede bu soruları çözmesi zorlayıcıdır. Ayrıca önceki sınıflarda elde edilen rasyonel sayı, oran-orantı, denklem çözme ve yüzdeler ile ilgili kazanımlar büyük önem arz etmektedir.”

“Ö4: Sorular fazlasıyla sentez yapabilmeyi gerektiriyordu. Bunun için 5. sınıftan itibaren ek matematik dersi (ileri matematik) alan öğrencilerin başarılı olabileceği bir sınavdı.”

“Ö5: Matematik sınavı seviye olarak zor bir sınav olarak değerlendirilmelidir. Seçicilik yönü fazlaydı fakat ileri seviyede öğrencileri belirlemek amaçlanmış gibiydi. Genel sınav her dersten kolay, orta ve zor sorular içermeliydi.”

“Ö6: 2021 LGS matematik soruları son yıllardaki en zor soruların bulunduğu sınavdı. Bu yüzden ayırt edicilik yönü fazla idi. Fakat alt seviye öğrencileri için çok zorlayıcı idi.”

“Ö7: Sınavın belirleyici dersi Matematik dersi idi. Seçici sorulara sahip olup, zor sorulardan oluşuyordu. Sınavda 4-5 soru seçici olup zor sorulardı. Fakat yeni nesil soruları çözen çalışan öğrencinin 15 net yapabileceği bir sınavdı.”

“Ö8: Zamanla orantılı olarak uzun olduğu ve okul müfredatındaki kazanımları ölçtüğünü düşünmeme rağmen derslerde bu tarz sorulara zaman ayıramadığımız için öğrencilerde bu sorulara alışmakta güçlük seçiyorlar.”

“Ö9: 2021 LGS sorularında genel olarak kazanımlar ölçülmüştü. Pisagor’unda sorulduğu 3-4 kazanımın birden ölçüldüğü üçgen sorusu oldukça zorlayıcı idi. Grafik sorusu da zaman gerektiren bir soru idi. 4-5 tane hem zaman, hem de zorluk açısından üst düzey soru vardı.”

“Ö10: Yeni nesil soruların uzun olması ve hepsinin şekil ve tablodan oluşması eksik yönüdür.”

“Ö11: Yeni nesil soruları okuduğunu anlama ve yorumlama anlamında beğeniyorum ancak hepsinin aynı tip olmasını doğru bulmuyorum.”

“Ö12: Sınav MEB’ in yayınladığı sorulara yakındı. Öğrenci grubu için ideal bir sınavdı. Eksik yönünün olmadığını düşünüyorum.”

“Ö13: Eksik yönü; matematik soruları öğrencileri fazla zorlayan, matematikten öğrencileri soğutmaya yardımcı sorular olduğunu düşünüyorum. Güçlü yanı ise öğrenci seçimini daha ayrıntılı ve adaletli olmasını sağladı. Bilenle bilmeyen öğrenci ayrımını daha rahat yapabildi.”

“Ö14: En zor LGS soruları olduğunu ve müfredattaki kazanımları ölmesine rağmen bu tür sorulara derslerde zaman ayıramamaktan kaynaklı öğrenciler için belirleyici olamıyor.”

“Ö15: Güçlü yönü; birden fazla kazanım ölçmesi eksik yönü, süre azlığı”

“Ö16: Sınavdaki matematik testi en çok zorlayan testlerden biriydi. Bu da öğrencilerin matematiğe karşı soğumasına neden oluyor. Sınavdaki soruların

bir kısmının kazanım temelinde daha kolay, bir kısmının orta düzey, bir kısmının da üst düzey olması her öğrenciye hitap edebilecek bir sınav olmasını sağlayacaktır.’’

“Ö17: Güçlü yönleri; Kullanılacak özellikler ve bağıntılar verilerek ezberciliğin önüne geçilmiştir. Gerçek hayattan soruların düzenlenmesi, görselliğin ön planda olması, renklendirilmesi, soruların fazla uzun olmaması, düşündürücü olması. Eksik yönleri; bir sorunun çözümündeki dakikada öğrenci tarafından yapılamaması’’

“Ö18: Zaman orantılı olarak uzun olduğunu düşünüyorum. Derslerde süre sıkıntısından yeteri kadar bu tarz sorulara yer verilemiyor. ’’

Öğretmenlere altıncı olarak “Dönem içerisinde 8. Sınıf öğrencilerine yapmış olduğunuz ölçme değerlendirme uygulamaları ile LGS’yi kıyasladığınızda farklar nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Ulaşılan bulgular Tablo-7’de özetlenmiştir.

Tablo 7. Dönem İçerisinde Yapılmış Ölçme Değerlendirme ile LGS Kıyasına İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Frekans(f)
	Benzer Değil	14
Ölçme ve Değerlendirme İle LGS Kıyası	Benzer	4
Toplam		18

Tablo 7’ye göre dönem içerisinde yapılmış ölçme değerlendirme ile LGS kıyasına ile ilgili olarak; katılımcıların nerdeyse büyük bir çoğunluğu ölçme değerlendirme sınavları ile LGS sınavlarının benzer olmadığını belirtmiştir. Bunun yanında sadece bazı katılımcılar ise benzer olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin sınıf içi performanslarının LGS performanslarına tam olarak yansımadığına dair bir algıyı yansıtmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmenler görüşlerine ilişkin alıntılar şu şekildedir;

“Ö1: Çözülen soru çeşidinin farklı olmasına rağmen her seferinde LGS’ de çıkan sorular alışlagelmiş sorular gibi olmuyor. Her sene tahmin edilmesi zor sorularla karşılaşıyoruz. Bu yüzden bazı sorular uyguladığımız sınavlardan tamamen farklı olabiliyor. Fakat bu durum her soru tarzı için söylenemez. Özellikle EBOB-EKOK soruları MEB’ in yayınladığı sorularla paralel oluyor. Kendi yaptığımız sınavlarda çocukların psikolojik durumu da gerçek sınavla farklı olduğundan başarı değişkenlik gösteriyor.”

“Ö2: Ölçme ve değerlendirme uygulamaları LGS sınavı ile yüksek dereceden aynı tutarlılıkta olup başarı bazlıdır.”

“Ö3: Çözülen soru çeşitleri farklı farklı olmasına rağmen LGS’ de çıkan sorular alışlagelmiş sorular gibi olmayabiliyor. Matematiğin dipsiz bir kuyu olduğu düşünülürse sonsuz farklı soru yaklaşımı elde edebilirsiniz. Siz sınavlarda ve derste olabildiğince farklı sorular da çözerseniz bir süre sonra olay çocuğun yorumuna ve gözünde canlandırma becerisine kalıyor. Bu sebeple hedefiniz %100 başarı olsa da %80’ e kadar ancak yakalayabilirsiniz.”

“Ö4: Okuldaki sınavlara benzer (belki biraz aşağıda) bir sonuç alındı. Bunun sebebi sınav anındaki öğrenci üzerindeki stres.”

“Ö5: Benzer ve daha zor seviyelerde ölçme ve değerlendirme hazırlayarak öğrencilerimizi hazırladık.”

“Ö6: Genel olarak kazanımlarda benzer sorular içeren sınavlar uygulamıştık. Zorluk seviyesi olarak da bu sınavdan daha zor sorular içeren sınavlar da uygulamıştık.”

“Ö7: Yapmış olduğumuz denemelerle LGS sorularının benzer olduğunu düşünüyorum. MEB örnek sorularının daha zor olduğunu bundan dolayı sınavda zorlayıcı ders olacağımızı düşündüğümüz için öğrencilerimizi zorlayarak sınava daha da iyi hazırladığımızı düşünüyorum. Bu nedenle okulumuzda iki tane tam puan alan öğrencimiz olup derece kazanmıştır.”

“Ö8: Sınavlarımızda yeni nesil sorular soramıyoruz. 40 dakikada bütün kazanımları ölçmek için çoktan seçmeli eski tarz sorular sorabiliyoruz. Hem de ortalamaları çokta düşmemesi için zor sorular soramıyoruz. Özel okullar bol keseden not verdiği için ve bazı okullara not ortalaması ile girildiğinden buna dikkat etmeliyiz.”

“Ö9: Ölçme değerlendirme uygulamalarını genellikle kazanımlar doğrultusunda daha kısa ve anlaşılır sorularla yapıyoruz.”

“Ö10: Kazanım soruları soruyoruz. Yeni nesil sorular sormuyoruz. O yüzden LGS’ de zorlanıyorlar. Ders işlenişinde de kazanım sorularına ağırlık veriyoruz.”

“Ö11: Okulda kazanımları ölçmeye yönelik sorular sorduğumuz için yeni nesil soramıyoruz. Hem zaman açısından hem de öğrenci seviyesi açısından.”

“Ö12: Ölçme değerlendirme sadece kazanımı ölçüyordu. LGS ise biraz daha üst düzey becerileri ölçüyor.”

“Ö13: Okulda yeni nesil soruları uygulamak zaman açısından çok yeterli olmuyor. Ayrıca yeni nesil sorular maalesef öğrencilerin %10’na hitap ettiği için daha çok kazanım odaklı sorularla ölçme değerlendirme yapıyoruz. Ama bu demek değildir ki yeni nesil hiç kullanmadık. Az da olsa sınavlara ekledik.”

“Ö14: Sınavlarda yeni nesil sorulardan soramıyoruz, çocukların okul ortalaması düşmemesi için adına ve okul ortalaması gireceği okullar adına.”

“Ö15: LGS’ de sorular oldukça soyut kavramlar üzerinden ilerliyor. Üç boyutlu düşünebilmek gerekiyor. Süreyi de dikkate alırsak bu yaş grubuna göre ağır olduğu kanısındayım.”

“Ö16: Dönem içindeki sınavlarımızda yeni nesil tarzda sorulara çok yer verilmiyor. Çünkü öğrencilerin büyük bir bölümü bu yeni nesil soruları tam anlamı ile yapamıyor. Kazanımı tam olarak kazanıp kazanmadığını ölçmek için yeni nesil sorular değil de eski tip sorulara yer veriliyor.”

“Ö17: Normal değerlendirmelerde kazanım odaklı sorular yer alıyor. LGS’ de ise tamamen yeni nesil sorular soruluyor. Öğrenciler çok zorlanıyorlar. LGS’ deki netlerin örtüşmediği görülmektedir.”

“Ö18: Sınavlarda yeni nesil sorulara yer verilmiyor.”

Öğretmenlere yedinci olarak, “Öğrencilerin LGS’de göstermiş oldukları performans hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo-8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin LGS’ de Göstermiş Oldukları Performansa İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Frekans(f)
Öğrenci Performansı	Başarısız	13
	Başarılı	4
	Normal	1
Toplam		18

Tablo 8’ e göre öğrencilerin LGS’ de göstermiş oldukları performans ile ilgili olarak; katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğrencilerin performansının başarısız olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında katılımcılardan öğrencilerin performansını başarılı bulduğunu belirtenler de olmuştur. Katılımcılardan biri ise performansı normal olarak gördüğünü belirtmiştir. Bu durum, öğrencilerin LGS sınavında farklı başarı düzeylerinde olduklarına dair çeşitli değerlendirmelerin bulunduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler görüşlerini şu şekilde belirtmiştir;

“Ö1: Genel olarak sınav stresi yaşayan öğrenciler LGS sorularında panik oluyor ve performans düşüyor. Bu durum matematik dersine karşı ön yargıları da arttırıyor. Bunun sonucu performansla ilgili olarak olumlu yorum yapamıyoruz. Özellikle karton katlama soruları kağıt üzerindeki soruyu akılda canlandırma konusunda eksiklerimiz var. Bu tür sorular çocukların performansını düşürüyor. Sadece %10-%20 oranında öğrenci iyi performans

gösterirken geriye kalanlar orta öğrenci bile olsalar düşük netler yapıyorlar. Zaten matematiğe olan ön yargı soruların zorluğu ve uzunluğu düşünüldüğünde daha da artıyor.’’

“Ö2: Eğitim sisteminin temelinde öğretim eksikliği olduğu için modu geriye yönlendirme yapıyor yine de öğrencilerin moralle yaptıkları için başarılı sayılıyor.’’

“Ö3: 8. sınıf yaş grubundaki öğrencilerin her zaman ki gibi matematik testinden büyük oranda elendiği gözlemlenmiştir. Diğer derslere göre başarı yüzdesi en düşük ders olmakla birlikte yığılma doğru cevap olarak 3 ile 9 arasında olmuştur. 10 tane ve üzerinde doğru yapan öğrenci sayısı %30 civarında olması bana göre %70-%80 öğrencinin matematik ön yargısıyla liseye geçmesi demektir.’’

“Ö4: Tam yapabilen öğrencileri tebrik ediyorum. Çünkü kısıtlı zamanda ve stres altında böyle bir performans sergilemeleri büyük başarı.’’

“Ö5: Türkiye genelinde 98 birincinin olduğu bir sene içerisinde iki tane birinci çıkardığımız öğrenci performanslarından çok memnun kaldık. Genel anlamda da değerlendirecek olunursa matematik dersi ortalaması Türkiye’nin üzerindeydi.’’

“Ö6: 2021 yılı LGS soruları zorlayıcılık yönünden en zor olan yıllardan olmasına rağmen 98 Türkiye birincisinden iki tanesi okulumuzdan çıkmıştır. Matematik ortalaması olarak da Türkiye genelinin üzerindeydik.’’

“Ö7: Matematik ortalaması bir önceki yıla göre düşmüştür. Bu da performansın düşmüş olduğunu gösteriyor. Öğrenciler zor sorularla karşı karşıya kalınca bir de sınavın stresi ile netlerinin düştüğünü düşünüyorum.’’

“Ö8: Performansları çok yetersiz. Özellikle matematik normalde bile Türkiye’de zorlanan bir ders olması sebebi ile onun yanına okuduğunu anlama ve aynı anda birden fazla kazanım ölçülmesi, geometride ağırlıklı sorular olması performansları iyice düşürüyor. Geometri ve matematik derslerinin ayrılması gerektiğini düşünüyorum.’’

“Ö9: Öğrencilerin LGS performanslarını düşük görüyorum. Öğrendikleri kazanımlar doğrultusunda soru sorulmasına rağmen soru şekli (uzun, okuma anlama odaklı, kısa sürede çözülmesi gereken) bakımından öğrencilere biraz yabancı geliyor. Ders kitaplarında bu soru türlerinden az sayıda var. Dolayısı ile bu türlerin anlaşılması her öğrenci için ayı düzeyde değil. Bu da başarıyı düşürüyor.”

“Ö10: Öğrenciler LGS’ de okul başarılarını yansıtamıyor. Okul başarılarından daha düşük performans gösteriyorlar.”

“Ö11: LGS’ nin gerçek bir ölçüt olduğunu düşünmüyorum.”

“Ö12: Matematik anlamında %10’ luk bir başarı sağlanabilse de genel olarak öğrenci performansı düşüktü.”

“Ö13: Okul olarak çok performans sağlayabilmiş değiller.”

“Ö14: Çok yetersiz, özellikle bu durum matematikte geçerli. Yeni nesil denilen soru çeşidinin ALES tarzı sorular olması ve çocukların okuduğunu anlamaması nedeni ile matematik netleri çok düşük. Ayrıca Geometriye yeterince zaman ayıramıyor.”

“Ö15: Yetersiz.”

“Ö16: Sözel derslerde performans nispeten daha iyi matematiğe göre. Matematik çocukların ekstradan zorlandıklarını düşünüyorum. Öğrenciler bir bölümü nasıl olsa LGS’ de yapamayacağım diyerek normal derslerde de dersi dinlemeyi reddediyor.”

“Ö17: Öğrencilerin LGS başarıları çok düşük. Sorular uzun olduğundan okumak ve anlamak bir soruya ayrılan zamanı alıyor, çözüm zamanı kalmıyor. Matematik soruları için süre yetersiz.”

“Ö18: Performans yetersiz ama zaten zor bir ders olarak nitelendirilirken seçmenin de bu ders üzerinden yapılması olumsuz tutumları arttırdığını düşünüyorum.”

Öğretmenlere sekizinci olarak LGS sistemi, Matematik Öğretim Programının uygulanmasında herhangi bir soruna yol açtı mı? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo-9’da sunulmuştur.

Tablo 9. LGS Sisteminin Matematik Öğretim Programı Üzerindeki Sorunlara İlişkin Bulgular

Tema	Kategoriler	Frekans(f)
Sorun Oluşturması	Sorun Oluşturdu	14
	Oluşturmadı	4
Toplam		18

Tablo 9’a göre LGS sisteminin matematik öğretim programı üzerindeki sorunlara yol açmasına ilişkin olarak; katılımcıların büyük bir çoğunluğu matematik öğretim programına sorun oluşturduğunu belirtmiştir. Bunun yanında herhangi bir sorun oluşturmadığını belirten katılımcıların da olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, LGS sisteminin matematik öğretim programında bazı sorunları beraberinde getirdiğine dair genel bir algının olduğunu göstermektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenler görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar aşağıda paylaşılmıştır.

“Ö1: Tabi ki yol açtı. Çocukların ön yargıları arttı. Yapabilecek öğrenciler bile bu algı ile yapamıyorlar soruları. Soruların daha kısa ve kolay soruların arttırılması bu durumu bir nebze de olsa olumlandıracaktır. Tabi ki eleme sınavı ve zor sorular eleyici sorular olacak. Fakat en azından kolay olan sorular 10’ nu bulmalı. Üç adet orta kolay, üç adet orta zor, iki zor, iki adet de çok zor ve eleyici soru olmalı diye düşünüyorum. En azından çocukların netlerindeki ortalama 10’ nu bulmalı. Bu durumda matematik asla yapılamayan bir ders olmaktan çıkabilir.”

“Ö2: Hayır açmadı.”

“Ö3: LGS sistemi matematik dersini eleyici bir ders olarak seçmesi ve bu derece zorlaması, başarabilen az sayıdaki öğrenci dışındaki öğrencilerde matematik ön yargısı oluşturdu. Öğrencilere kazanımlar anlatılırken sorun yaşamazken, yeni nesil sorularda okuduğunu anlama ve yorumlama devreye girdiği için matematik ilgisi olmayan öğrencilerde kopmalar gözlemlenmektedir. Bence LGS’ ye her öğrenci girmemelidir. Yapılan bir seviye sınavı ile bu sınava hazırlanabileceklere ayrı, diğer öğrencilere ayrı bir müfredat uygulanmalıdır.”

“Ö4: LGS sistemi sadece en en iyi öğrenci grubunu seçmek için çok ideal bu grubun altındakiler arasında büyük bir stres sebebi. Orta kısımdaki öğrencilerin velilerinin de bilinçsiz olmasından ya da seçeneklerin (okul bazında) sınırlı olmasından ötürü öğrenci ve öğretmen üzerinde büyük baskı oluyor. Öğretmenler kazanımı öğrenciye tam olarak veremediği için yeni nesil sorulara (beceri temelli) geçmek zorunda bırakılıyor. Bunu reddeden öğretmenlerin yeni sisteme adapte olamadığı söyleniyor. Ancak bu doğru değil. Kazanımı kavrama süresinin kısa tutulması ya da çok soru ile hızlandırılmaya çalışması öğrenci üzerinde matematiğe karşı olumsuz tutuma sebep oluyor.”

“Ö5: Özel olarak ders saatimiz yeterliydi. Ama devlet okullarına göre eşitliğin olması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca verilecek eğitimin 5. sınıftan itibaren yoğun bir eğitim programı içermesi gerekli. Bazı öğrencilerin kopmasını engellemek için zorluk seviyelerinin azalması gerekli.”

“Ö6: Okulumuzdaki ders saatleri MEB’ de verilen ders saatinden daha fazla olduğu için ve okulumuzun normal eğitim-öğretim programının başlama tarihinden daha önce başladığı için öğretim programımızın uygulaması bir soruna yol açmamıştır.”

“Ö7: Öğrencilerin üzerinde büyük bir baskı oluşturduğunu düşünüyorum. Matematik yapılamaz algısı nedeni ile çoğu öğrencilerin soruları bile okumadığına şahit oluyoruz. Bu nedenle 5. sınıftan itibaren öğrencilerin yeni nesillere alışıp benimsemesi yönünde çalışmalar yapılması gerekmektedir.”

“Ö8: LGS’ ye odaklanan öğrenciler normal soruları çözmekte zorlanıyorlar.”

“Ö9: LGS soru türü olarak öğrenciyi değişik açılardan ölçen bir sınav. Ama bizim ders kitapları ve program doğrultusunda okulda gördüğümüz soru türleri LGS’ ye yönelik değil. Bu sorular için daha fazla zaman gerekiyor. Program biraz daha seyreltilerek LGS sorularına yönelik çalışmalar için zaman verilebilir. Kaynaklarımız, okul ders kitapları bu yönde geliştirilebilir. ”

“Ö10: LGS soruları ders kitaplarında yer almadığı için öğretmenin yeni nesil soru çözümünde ek kaynak bulması gerekiyor. 8.sınıf ve 5,6,7. sınıf ders kitabında bu tarz çözümlü soru ve örnek soruların olması çözüm olabilir.”

“Ö11: Kötü seviyedeki öğrencide umutsuzluk daha fazla oluştu. İyi durumda olan öğrenci ise sınıfta yapılan etkinlikleri ciddiye almaz oldu. Bu nedenle olumsuz etkiledi.”

“Ö12: Hayır. Ders içerisinde kazanım odaklı DYK’ larda LGS odaklı çözünce sorun çıkmıyor.”

“Ö13: Evet açtı. Çünkü öğrenciler kazanım odaklı soruları önce kavramalı ve bol bol çözmeli ki sonra yeni nesil sorulara geçmeli. Ancak yeni nesil soru çözümünü de bol zaman istediği için okulda çözülen yeni nesil soru sayısı fazla olamıyor. Bu yüzden evde öğrencilerin soru çözümünü fazlası ile yapması gerekiyor.”

“Ö14: Çocuklar kazanım (müfredat) ve yeni nesil (LGS) arasında bocalıyor. TEOG tarzı sorular çocuklar için daha başarıyı artırıcı sorulardı.”

“Ö15: Programı olduğu gibi uyguluyoruz. Fakat LGS sistemine uygun değil maalesef ”

“Ö16: Bana göre öğrencilerde bir gerilemeye neden oldu. Sınavın zor olması işleri hepten kopardı. Halbuki kolayda zora doğru bir matematik testi hazırlansa seviyesi düşük olan da bir şeyler yapmaya çalışacaktır.”

“Ö17: Herhangi bir sorun olmadı. Zaten %5’ lik dilime göre kontenjanlar. Bizler sınıflarda sınıfın düzeyine göre derslerimizi planlamaktayız. Sınav sorularımızı da ona göre hazırlamaktayız. Öğrencilerimizin %95’ i adrese dayalı yerleştirilmektedirler.”

“Ö18: Soru tarzı derse karşı olumsuz tutum geliştirmeye yol açıyor.”

Çalışmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle verdiği görüşlere ait bulgular yukarıda elde edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda alan yazına katkıda bulunabilmesi adına bir sonraki bölümde tartışma sonuç ve öneriler kısmına geçilmiştir. Elde edilmiş bu bulgular sayesinde sonuç ve önerilerin ileride yapılacak çalışmalara ve araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde konunun genel bir sonucuna ve konu ile ilgili literatür çerçevesinde tartışmaya yer verilmiştir. Son olarak da çalışmadan yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmada 8. sınıf matematik öğretim programının 2021 liselere geçiş sınavı soruları ile uyumu öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Bunun sonucunda bazı çıkarımlara ulaşılmıştır.

5.1 TARTIŞMA

Matematik öğretim programındaki kazanımlarla ilgili olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bu kazanımların yeterli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Bu durum, genel olarak öğretim programının, öğrencilerin matematik bilgi ve becerilerini kapsayacak şekilde düzenlendiği ve öğretmenlerin bu çerçeveyi uygun gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bazı öğretmenlerin kazanımların geliştirilmesi gerektiğini ifade etmesi, programın belirli yönlerinin veya seviyelerinin daha etkili bir şekilde ele alınması gerektiği konusunda potansiyel bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu geri bildirimler, programın belirli öğrenci gruplarına daha etkili bir şekilde hitap edebilmesi için revize edilebileceğini düşündürmektedir. Bu bağlamda, programın daha fazla öğrenci ihtiyacını karşılamak ve öğrenci başarılarını artırmak adına gözden geçirilmesi gerekebilir. İlgili alanyazında Oryaşın (2012) çalışmasında, sınava yönelik öğretim programı ile sorular arasında kapsam geçerliliği açısından uyumsuzluklar olduğunu belirterek bazı konularda yetersizlikler olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca, Başaran (2005) da bu duruma değinmiştir. Öğretim sürecinin matematik programı ile uyuşmadığını belirterek öğretmenlerin, öğrenci hayatında önemli yere sahip olan LGS kazanımlarına yöneldiğini belirtmiştir. Aile beklentisi bu durumu tetiklemektedir. Alanyazında yer alan çalışmaların sonucu ile bu çalışmanın sonucunun paralellik göstermediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, LGS matematik sorularının genellikle öğrenme kazanımlarını başarılı bir şekilde ölçtüğü konusunda ortak bir görüşe sahiptir. Bu durum, sınavın genel olarak matematik öğretim programındaki hedefleri doğru bir şekilde yansıttığı ve öğrencilerin bu kazanımları başarılı bir şekilde değerlendirdiği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, bazı öğretmenler zorluk düzeyi

konusunda farklı düşüncelere sahiptir, bu da soruların öğrencilerin çeşitli yetenek seviyelerini değerlendirme konusunda belirsizlik yaratabilir. Zorluk derecesindeki bu farklılıkların, öğrenci performansını etkileyebileceği ve adil bir değerlendirme sağlanması adına sınavın sürekli gözden geçirilmesinin önemli olduğunu düşündürmektedir. Beyendi'nin (2018) çalışmasında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında uygulanan LGS sınavındaki matematik sorularını analiz etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, önceki yıllardan farklı olarak sorulan matematik sorularının yapıları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar da araştırma kapsamında detaylı bir değerlendirmeye tabi tutulmuş ve LGS sınavındaki sorular bu kazanımlara göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, LGS sınavındaki matematik sorularının, ders programındaki kazanımlar ve MEB kazanım kavrama testlerinden farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Sınavdaki soruların önceki yıllardaki sınavlardan farklı bir yapıya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, sınavın içeriğindeki değişiklikleri ve öğrencilere farklı zorluk seviyelerinde sorular sormayı amaçlamış olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, LGS sınavındaki soruların sayısının fazla olması, sınav süresinin yetersiz bulunması ve soruların birden fazla kazanımdan oluşması gibi konuların tartışma yaratmıştır. Bu durumlar, öğrencilerin sınavda performansını etkileyebilecek faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadan farklı bir sonuca ulaşan Beyendi (2018)'e ait çalışmada öğrenme kazanımlarının başarılı bir şekilde ölçülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmenlerin çoğunluğunun kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği konusunda ortak bir görüş bildirdiği belirlenmiştir. Ek olarak, katılımcıların çoğunluğunun çıkmış sorular ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) dışındaki kitapları kullanmayı tercih ettiği gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencileri hazırlarken geniş bir kaynak yelpazesi kullanıldığını ve farklı kaynaklardan faydalandığını işaret etmektedir. Benzer bir şekilde, Ekinci ve Bal'ın (2019) yaptığı çalışma da 2018 LGS sınavındaki matematik soruları ile 5., 6., 7. ve 8. sınıflar matematik dersi öğretim programları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, LGS sınavındaki soru tiplerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre yalnızca analiz ve uygulama basamaklarındaki bilişsel süreçleri ölçtüğü bulgusuna ulaşmıştır. Bu, sınav sorularının öğrencilerden özellikle analitik düşünce ve uygulama yetenekleri istediği anlamına gelmektedir. Araştırma sonucunda LGS sınavında yer alan soru tiplerinin yenilenmiş Bloom

taksonomisinde yalnızca analiz ve uygulama basamaklarındaki süreçleri ölçtüğü bulgusuna ulaşmıştır.

Çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu 2021 LGS matematik sorularını zor bulmaktadır. Ayrıca, bu soruların ayırt edici olduğu ve sınavın genel başarının belirlenmesinde etkili olduğu ifade edilmiştir. Yani, öğretmenler, matematik sorularının öğrenciler arasındaki farkları belirleme ve sınav sonuçlarını önemli ölçüde etkileme potansiyeli olduğunu vurgulamaktadır.

Çalışmanın bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunluğu dönem içi ölçme değerlendirme sınavları ile LGS sınavlarının benzer olmadığını düşünmektedir. Ayrıca, katılımcıların çoğunluğu öğrencilerin LGS performansını başarısız bulmaktadır. Bu, öğretmenlerin kendi uyguladıkları sınavların, LGS sınavına kıyasla farklı bir ölçme ve değerlendirme standardına sahip olduğu ve öğrencilerin genel başarı düzeyini olumsuz etkilediği şeklinde bir değerlendirmeyi yansıtmaktadır. Çalışma sonucu ile benzer bir sonuca ulaşan çalışmada, Oryaşın'ın (2012) çalışmasına göre, sınava yönelik öğretim programı ile sorular arasında kapsam geçerliliği açısından uyumsuzluklar tespit edilmiş ve bu durumun bazı konularda yetersizliklere işaret etmiştir. Bu bulgular, sınavın hazırlık sürecinde ve değerlendirilmesinde dikkate alınması gereken önemli bir noktayı ortaya koymaktadır. Araştırma, öğretim programının sınav sorularını kapsamada yetersiz kaldığına işaret ederek, öğrencilerin programda öğrenilen konulara dayanarak sınavı başarıyla geçmekte zorlandığına dikkat çekmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların çoğunluğunun öğrencilerin LGS performansını başarısız bulduğu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğunun LGS sisteminin matematik öğretim programına sorun oluşturduğunu ifade etmeleri, bu durumun öğrenci başarısızlığını artırıcı etkileri olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, LGS sisteminin mevcut matematik öğretim programıyla uyumsuz olduğu veya öğrencilerin bu sistemle başa çıkmakta zorlandığı yönünde bir değerlendirmeye işaret edebilir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri, öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesinde önemli bir perspektif sunmaktadır.

5.2 SONUÇ

Araştırma, 8. sınıf matematik öğretim programının 2021 Liseye Geçiş Sınavı (LGS) soruları ile uyumunu öğretmen görüşlerine dayanarak incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, çeşitli önemli perspektifler sunmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu, 8. sınıf matematik öğretim programının LGS sorularıyla genel bir uyum içinde olduğunu düşünmektedir. Özellikle, öğretmenler programın temel kazanımlarının sınav sorularında yeterince yansıtıldığını ve öğrencilerin bu kazanımlara yönelik olarak hazırlandığını belirtmişlerdir. Ancak, bazı öğretmenler, belirli konuların veya beceri düzeylerinin sınavda daha fazla vurgu yapılması gerektiğini düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca, öğretmenlerin önemli bir kısmı, LGS sorularının öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik becerilerini ölçme konusundaki başarısını vurgulamaktadır. Bu durum, matematik öğretim programının sınavın gereksinimlerine uygun olarak öğrencileri bu tür becerilerle donattığına dair olumlu bir işarettir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenlerin görüşlerine göre bir önemli bulgu daha ise; LGS sorularında yer alan yeni nesil sorularının uzun, anlamaya yönelik ve zaman alıcı yönündedir. Öğretmenler öğrencilerin sınavda bu soruları çözerken diğer sorulara göre daha fazla süreye ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda bazı öğretmenler bu yeni nesil sorularının aynı tarzda olduklarını ifade etmişlerdir. Bu tarz soruların matematik dersi öğretim programındaki kazanımları ölçerken belirleyici sorular olduğunu düşünmektedirler. Bazı öğretmenler ise görüşlerinde okul müfredatındaki kazanımları ölçerken bu tarz yeni nesil sorulara zaman açısından biraz daha yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Ancak, araştırma kapsamında ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu da, bazı öğretmenlerin sınav sorularının zorluk seviyesi konusundaki endişeleridir. Bu öğretmenler, sınavdaki soruların öğrenciler için belirli bir zorluk seviyesini aştığını ve bu durumun öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki bırakabileceğini düşünmektedir. Bu noktada, sınav hazırlık sürecinin dengeli olması ve öğrencilerin motivasyonunu koruyacak bir zorluk düzeyinin hedeflenmesi önem arz etmektedir.

Sonuç olarak, araştırma, 8. sınıf matematik öğretim programının 2021 LGS sorularıyla genel bir uyum içinde olduğunu, ancak belirli noktalarda iyileştirmeye açık olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin başarılı bir şekilde sınavı geçmelerini sağlamak adına öğretim programının geliştirilmesi ve sınavın öğrenci ihtiyaçlarına daha etkin bir şekilde yanıt vermesi için ileriye dönük çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin görüşleri, matematik eğitimini ve sınav hazırlığını geliştirmek için önemli bir kaynak olarak değerlendirilebilir.

5.3 ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları, 8. sınıf matematik öğretim programının 2021 Liseye Geçiş Sınavı (LGS) soruları ile genel bir uyum içinde olduğunu, ancak belirli konu veya beceri düzeylerinde geliştirmelere ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, çalışmanın elde ettiği bulgular ışığında aşağıdaki önerilere dikkat edilmesi önemlidir:

1. Programın Belirli Konulara Daha Fazla Odaklanması

Öğretmen görüşlerine göre, programın belirli konuların veya beceri düzeylerinin daha fazla vurgulanması gerektiği belirtilmiştir. Bu doğrultuda, matematik öğretim programının revize edilmesi ve sınavda sıkça karşılaşılan zorluklara öğrencileri daha etkili bir şekilde hazırlamak amacıyla özel bir vurgu yapılması gerekmektedir.

2. Zorluk Seviyesinin Dengelemesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, LGS sorularının öğrenciler için belirli bir zorluk seviyesini aştığına dair endişelerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda, sınav hazırlık sürecinde kullanılan materyallerin ve test sorularının zorluk seviyesinin dengeli bir şekilde oluşturulması önemlidir. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve başarılarını teşvik etmek adına uygun bir zorluk düzeyi hedeflenmelidir.

3. Öğrenci Geri Bildirim Mekanizması

Matematik öğretim programının etkinliğini değerlendirmek adına öğrenci geri bildirim mekanizmalarının geliştirilmesi önerilmektedir. Öğrencilerin sınav öncesi, sırası ve sonrasında yaşadıkları deneyimleri paylaşmalarını sağlayacak anketler veya görüşmeler düzenlenerek, programın öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi cevap vermesi hedeflenmelidir.

4. Öğretmen Eğitimi ve Kaynak Geliştirme

Öğretmenlerin sınav sürecinde daha etkili bir rehberlik sağlamaları adına düzenli eğitimlere ve kaynaklara erişim sağlanmalıdır. Özellikle, öğretmenlere sınavın içeriği ve formatı hakkında güncel bilgiler sunmak, öğrencileri daha etkin bir şekilde hazırlamalarına katkı sağlayabilir.

5. İşbirliği ve Deneyim Paylaşımı

Matematik öğretmenleri arasında işbirliği ve deneyim paylaşımını teşvik eden platformlar oluşturulmalıdır. Öğretmenler, kendi sınıflarında başarılı buldukları yöntemleri ve materyalleri diğer öğretmenlerle paylaşarak birbirlerine destek olabilirler.

Bu öneriler, matematik öğretim programının ve sınav hazırlık sürecinin daha etkili hale getirilmesi adına rehberlik edebilir. Ancak, gelecekteki çalışmalarda daha fazla veri ve öğrenci görüşlerinin de dikkate alınması, daha kapsamlı önerilere ulaşmak açısından önemlidir.

6. KAYNAKÇA

- Aksu, A. (2008). Türkiye’deki Yabancı Okullar Üzerine Yapılan Çalışmalar. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi (12), 207-242.
- Aktın, K., Çeken, R. (2014). Kısa Cevaplı Sorular. S. Baştürk (Ed.), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (sf. 87-98). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Altun, M. (2010). Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri için Matematik Öğretimi, Bursa: Alfa Aktüel Yayıncılık.
- Altun, S. A., Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. İlköğretim Online, 7 (1), 2-18.
- Aslan, G., & Küçük, E. (2010, June). Why do parents send their children to private schools? F. Gök (Dü.), XIV World Congress of Comparative Education Societies içinde (s. 356). İstanbul: Boğaziçi University.
- 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.
- Balcı, A. (2018). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akdemi Yayınları.
- Başaran, S. (2005). Diğer Ülkelerde Lise Bitirme Sınavları Ve Türk Eğitim Sistemi İçin Lise Bitirme Sınavı Önerisi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Baygöl, S. (2020). Küreselleşme Ve Teknoloji Üzerine Bir Değerlendirme. Uluslararası Beşeri Bilimler Ve Eğitim Dergisi, 6(13), 395-411.
- Baykul Y., Gelbal S. ve Kelecioğlu H. (2001). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: MEB Yayınları.
- Baykul, P. D. Y. (2011). Ülkemizde Ölçme Ve Değerlendirmenin Dünü – Bugünü Ve Yarını – Bugünü. Journal Of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 2.

- 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.
- Bilim Kıtası (2023). <https://xn--bilimktas-0pbd.com/2023/10/01/matematik-nedir-ne-ise-yarar/>
- Boylu, E. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme uygulamaları ve standart oluşturma. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşleri. Kastamonu Education Journal, 27(1), 319-330. Doi:10.24106/Kefdergi.2543.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). Genel Öğretim Metodları (7. Baskı), İstanbul: Öz Eğitim Yayınları.
- Çakan, M. (2011). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Ed.), Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (s. 91-126). Ankara: Pegem Akademi.
- Çetin, B. Ş. (2019). Matematik Öğretmenlerinin 2018 LGS Sistemine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya Üniversitesi.
- 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.
- Coşkun, S. B., & Altun, S. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Matematik Dersinin Disiplinler Arası Yaklaşım İlkelerine Göre İşlenmesinin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerindeki Etkileri. Education Sciences, 6(1), 283-293.
- 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.

- Demirbilek, M., & Levent, A. F. (2019). Kademeler Arası Geçiş Ve Sınav Sisteminde Yapılan Değişikliklere İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 50(50), 57-79.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. Sakarya University Journal of Education, 7(4), 756-768.
- Dinç E, Dere İ, Koluman S (2014). Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler Ve Deneyimler. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 0(17), 397 - 423.
- Doğan, H. (1974). Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 7(1), 361-385.
- Doğan, S., Oktay, Y. (2022). Liselere geçiş sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11 (2), 963-992.
- 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, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (2023), Matematik ve Fen Bilimlerinde Yeni Yaklaşımlar 2023 II-Efe Akademi Yayınları -Temmuz 2023
- Erdoğan, M., Kayır, Ç. G., Kaplan, H., Ünal, Ü. Ö. A., Vd. (2015). Teachers Views On Curriculum Developed Since 2005: A Content Analysis of The Researches Between 2005 And 2011. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23(1), 171-196.
- Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13(13), 79-97.

- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Eurydice. (2018). Compulsory education in Europe 2018-2019.
- Görgen, İ. ve Tahta, H. (2005). Liselerde matematik öğretimi sürecindeki öğretmen davranışları ile öğrenci beklentilerinin karşılaştırılması. Milli Eğitim Dergisi, 166, 113-122.
- Gül, E. (2011). İlköğretim öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlığı ve ölçme- değerlendirmeye ilişkin tutumlarının belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(1), 337-363.
- Güngör, C. (2021). Ortaokul öğrencilerinin LGS hazırlık sürecine ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama, 12 (23), 171-200.
- Hündür, T., & Diken, E. H. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mevcut Sınav Sistemine (Teog) Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Caucasian Journal Of Science, 5(1), 13-29.
- 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.
- Karaca, E. (2015). Seçme Gerektiren, Kısa Cevaplı Ve Doğru - Yanlış Testlerinin Madde Ve Test Özelliklerinin Karşılaştırılması. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (10).
- Karakaya, F., Bulut, A. E., Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5 (1), 116-126.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemi (25. bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kelly, A.V. (2004). The Curriculum Theory and Practice. London: Sage Publication Limited
- Köğce, D., & Baki, A. (2009). Matematik Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Soruları İle Öss Sınavlarında Sorulan Matematik Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26), 70-80.
- Konukoğlu, L., Agaç, G., & Özmantar, M. F. (2019). Cumhuriyet Dönemi İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Matematik Okuryazarlık Perspektifinden İncelenmesi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 79-99.
- Korkmaz, E., Tutak, T. ve İlhan, A. (2020). Ortaokul matematik ders kitaplarının matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi, (18): 118-128.
- 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.
- Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). Qualitative research methods for the social sciences. (9th Edition). England, Essex: Pearson.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru Ve Uygulama Kılavuzu
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu, Ankara: Milli Basım Evi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Yönergesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. [MEB]. (2021). 2021 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav- Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi Haziran 2021 No: 16
https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_07/01113311_2021_Ortaogretim_Kurumlarına_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf

- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). Principles and Standards for School Mathematics. National Council of Teachers of Mathematics. Reston/VA: NCTM.
- Ole, S. (1985). "Mathematical education versus critical education" Educational Studies in Math, 16(1985), 337-354. <https://doi.org/10.1007/BF00417191>
- Olkun, S., Toluk, Z. (2003). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi., Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oryaşın, U. (2012). Liselere giriş sınavlarında (1990-2009) ses bilgisi ve biçim bilgisi sorularının öğretim programları, ders kitaplarıyla uygunluğunun incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Özer Özkan, Y. (2019). Ölçme ve değerlendirmeyle ilgili temel kavramlar. Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde (1-22). Anı Yayıncılık.
- Özerbaş, M. A., & Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya Ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(1), 63-80.
- Saylor, J Galen, William M. Alexander. (1974). Planning Curriculum for Schools. Newyork: Holt, Rinehart and Winston inc.
- 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.
- Stake, R. E. (2000). Program Evaluation, Particularly Responsive Evaluation. D. L. Stufflebeam, G. F. Madaus ve T. Kelleghan (eds.), Evaluation Models (ss. 341-362) İçinde, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- 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.
- TED (2010). Ortaöğretime Ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi. Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Umay, A. (2007). Eski arkadaşımız okul matematiğinin yeni yüzü. Ankara: Aydan Web Tesisleri.
- 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.
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 157.
- Yaman, S. (2016). Çoktan Seçmeli Madde Tipleri Ve Fen Eğitiminde Kullanılan Örnekleri. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 151-170.
- Yavuz, S, Odbaş, M, Özdemir, A. (2016). Öğrencilerin Sosyoekonomik Düzeylerinin TEOG Matematik Başarısına Etkisi. Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 7 (1), 85-95.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. AŞ.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Qualitative research methods in the social sciences. (11th Edition). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, Ş. (2018). 2009, 2013 Ve 2017 Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 1-25.

EK- 1

ÖĞRETMEN FORMU

BÖLÜM-1: Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: 1. () Kadın 2. () Erkek

2. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

1. () 0 -5 yıl 2. () 6-10 yıl 3. () 11-15 yıl 4. () 16-19 yıl 5. () 20- üzeri yıl

BÖLÜM-2: Görüşme Soruları

9) Matematik öğretim programında yer alan kazanımların sayısı ve öğrenci düzeyi açısından yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

10) 2021 LGS matematik sorularının Matematik öğretim programındaki mevcut kazanımların tamamını ölçtüğünü düşünüyor musunuz?

11) Derste kullandığınız öğretim yöntem ve tekniklerin sınav başarısına etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?

12) LGS hazırlık sürecinde derslerinizde hangi öğretim materyal ve dokümanlarını daha çok kullandınız?

13) 2021 LGS matematik sorularını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce sınavın güçlü ve eksik yönleri nedir?

14) Dönem içerisinde 8. Sınıf öğrencilerine yapmış olduğunuz ölçme değerlendirme uygulamaları ile LGS'yi kıyasladığınızda farklar nelerdir?

15) Öğrencilerin LGS'de göstermiş oldukları performans hakkında ne düşünüyorsunuz?

16) LGS sistemi, Matematik Öğretim Programının uygulanmasında herhangi bir soruna yol açtı mı? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.04.2022-E.288534



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu

Sayı : E--050.01.04-288534
Konu : Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ-Etik
Kurul Başvurunuz-Hk-

18.04.2022

Sayın Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ

İlgi : 06.04.2022 tarihli ve 282160 sayılı yazı.

MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nilcan DÖNMEZ'in "8.Sınıf Matematik Öğretim Programının 2021 Liselere Giriş Sınavı Soruları ile Uyumunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi " adlı başvurunuz kurulumuzun 14.04.2022 tarih ve 2022/03 sayılı toplantısında görüşülmüş olup, tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna karar verilmiştir.

Kurulumuzda alınan karar ekte gönderilmektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ramazan GÖKBUNAR
Kurul Başkanı

Ek: 9-Nolu karar (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSR82LY81J Pin Kodu :40062

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4049&eD=BSR82LY81J&eS=288534>

Adres:Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Yerleşkesi 45140 - Yunusemre/Manisa

Telefon:(0 236) 2011000 Faks:(0 236) 2372442

Elektronik Ağ:http://www.cbu.edu.tr

Kep Adresi:celalbayeruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Bülent Tekenli

Unvanı: Şef



Telefon No: 2362011095

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK
KURULU KARARLARI

Toplantı Tarih	: 14.04.2022
Toplantı Sayısı	: 2022/ 03
Toplantıda Alınan Karar Sayısı	:13

Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 14.04.2022 tarih ve saat 11:00'da toplanmış, aşağıdaki kararlar alınmıştır.

KARAR:

- 9- MCBÜ Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Doç.Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ'ın 06.04.2022 tarih ve E.282160 sayıda kayıtlı MCBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Nilcan DÖNMEZ'in “**8.Sınıf Matematik Öğretim Programının 2021 Liselere Giriş Sınavı Soruları ile Uyumunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi** ” adlı tez çalışmasının etik yönden uygunluğuna, toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verildi.

(imza) Prof.Dr.Ramazan GÖKBUNAR Başkan		
(imza) Prof.Dr.Fatma ŞAŞMAZ ÖREN Üye	(imza) Prof.Dr.Nurettin GÜLMEZ Bşk.Yrd.Üye	(imza) Prof.Dr.Osman Murat KOÇTÜRK Üye
(imza) Prof.Dr.Selhan ÖZBEY Üye	(imza) Prof.Dr.Özge AYAN Üye	(imza) Prof.Dr. Talip KABADAYI Üye



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-69664797
Konu : Araştırma İzni

01/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğünün 16.01.2023 tarihli ve 468237 sayılı yazısı.

Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nilcan DÖNMEZ'in, "8. Sınıf Matematik Öğretim Programının 2021 Liselere Giriş Sınava Soruları ile Uyumunun Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz Bornova ilçesine bağlı Ortaokullarda uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Bornova ilçesine bağlı Ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Medet EKŞİ
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (3 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR

Telefon No : 0 (232) 280 36 31
E-Posta: strateji35_1@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni

Unvan : Bilgisayar İşletmeni

İnternet Adresi: Faks:



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorum.meb.gov.tr/adresinden> 81a3-f0d5-3a9e-90ca-c2e3 kodu ile teyit edilebilir