

**T.C.  
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM  
DALI  
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI**



**ÖĞRETMENLERİN MERKEZİ ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ  
SINAVININ OKULLARDAKİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNE  
ETKİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**GİZEM DEMİRHAN**

**TEZ DANIŞMANI**

**Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR**

**BOLU, OCAK - 2024**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

**Gizem DEMİRHAN** tarafından hazırlanan “**ÖĞRETMENLERİN MERKEZİ ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVININ OKULLARDAKİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNE ETKİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği ile kabul edilmiştir. 02/01/2024

### Jüri Üyeleri

### İmza

Danışman  
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye  
Doç. Dr. Elif Nur AKKAŞ  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye  
Doç. Dr. Esen ERSOY  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

.....

**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı**

**Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL**  
**Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü**

## ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin Turnitin adlı programında enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %30'u geçmemektedir.

Bu çalışma için Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2023/49 sayısı ile etik izin alınmıştır.

.....  
**GİZEM DEMİRHAN**

## ÖZET

### ÖĞRETMENLERİN MERKEZİ ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVININ OKULLARDAKİ MATEMATİK ÖĞRETİMİNE ETKİSİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
GİZEM DEMİRHAN

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI  
(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. ZÜLBİYE TOLUK UÇAR)  
BOLU, OCAK - 2024  
XII + 73 SAYFA

Bu araştırmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sınavı olan Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) kendi öğretimleri üzerindeki etkileri hakkındaki görüşlerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapmakta olan 21 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada nitel veri toplama süreci için araştırmacı ve uzman tarafından hazırlanan 10 adet yarı yapılandırılmış açık uçlu soru kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları; öğretmenlerin merkezi sınav hakkındaki genel düşünceleri, merkezi sınavın matematik öğretimine etkisi, merkezi sınavın ortaokul matematik öğretmenleri üzerindeki etkisi ve merkezi sınavın öğrenciler üzerindeki etkisinden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre ders işleme yönteminde değişiklik yapmayan öğretmen oldukça azdır. Öğretmenler yöntem değiştirmeme nedenini ise matematik müfredatının yoğun olmasına ve ders saatinin azaltılmasına bağlamışlardır. Araştırmadaki birçok öğretmen merkezi sınavdan dolayı matematik öğretiminde değişikliğe gittiğini ifade etmiştir. Ortaokul matematik öğretmenleri genel olarak beş, altı ve yedinci sınıflarda matematik müfredatına bağlı öğretim yaptıklarını, sekizinci sınıfta matematik müfredatının yanında LGS'ye göre öğretim yöntemlerini değiştirdiklerini ifade etmiştir. Yine araştırma bulgularına göre birçok öğretmen merkezi sınav sisteminin üzerlerinde baskı meydana getirdiğini ileri sürmüştür. Öğretmenler, öğrencileri merkezi sınava hazırladıklarından dolayı kendilerinde sorumluluk hissettiklerini belirtmiştir. Bunun yanında ortaokul matematik öğretmenlerine göre merkezi sınavlar öğrencilerin de üzerinde merkezi sınava dair baskı oluşturmaktadır.

**ANAHTAR KELİMELER:** Liselere Geçiş Sistemi, Merkezi Sınav, Ortaokul Matematik Öğretmeni

## **ABSTRACT**

### **TEACHERS' OPINIONS ON THE EFFECT OF THE SECONDARY EDUCATION ADMISSION EXAM ON THEIR TEACHING IN SCHOOLS**

**MASTER THESIS**

**GİZEM DEMİRHAN**

**BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY**

**INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES**

**DEPARTMENT OF MATHEMATICS AND SCIENCE EDUCATION**

**MATHEMATICS EDUCATION**

**(SUPERVISOR: PROF. DR. ZÜLBİYE TOLUK UÇAR)**

**BOLU, JANUARY 2024**

**XII + 73 PAGES**

The purpose of this study is to determine how the High School Transition System (LGS), which is the transition exam to secondary education, influences the middle school mathematics teachers' teaching strategies. Descriptive content analysis, that is one of the qualitative research methods is used in the study. Participants were 21 middle school mathematics teachers working in different cities in Turkey. Ten semi-structured open-ended questions developed by the researcher were used for the data collection. During the interviews the teachers were asked to explain their views about LGS in general, the effects of the central examination on their mathematics teaching, the effects of the central examination on their own and the students. According to the findings, a few teachers reported that they changed their teaching due to LGS. They explained the reasons for the change as the intensity of the middle school mathematics curriculum and as the decrease in lesson hours. Many teachers reported that they made some changes in their mathematics teaching method due to centralized testing. While middle school mathematics teachers declared that they generally follow the mathematics curriculum in the fifth, sixth and seventh grades, they spend additional time for the preparation to LGS in eighth grade mathematics classrooms. In addition, the teachers stated that the central examination system puts pressure on mathematics teachers. They also declared that they feel responsible for preparing students for the exam. Finally, they stated that LGS create pressure and anxiety on students.

**KEY WORDS:** Transition System to High Schools, Central Examination, Secondary School Mathematics Teacher

# İÇİNDEKİLER

|                                                                                                  | Sayfa |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|
| KABUL VE ONAY SAYFASI.....                                                                       | iii   |
| ETİK BEYAN.....                                                                                  | iv    |
| ÖZET.....                                                                                        | v     |
| ABSTRACT .....                                                                                   | vi    |
| İÇİNDEKİLER .....                                                                                | vii   |
| ŞEKİL LİSTESİ.....                                                                               | ix    |
| TABLO LİSTESİ.....                                                                               | x     |
| KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ .....                                                              | xi    |
| TEŞEKKÜR .....                                                                                   | xii   |
| 1. GİRİŞ.....                                                                                    | 1     |
| 1.1 Problem Durumu .....                                                                         | 1     |
| 1.2 Problem Cümlesi .....                                                                        | 5     |
| 1.3 Alt Problemler .....                                                                         | 5     |
| 1.4 Araştırmanın Amacı ve Önemi .....                                                            | 5     |
| 1.5 Araştırmanın Sayıltıları .....                                                               | 7     |
| 1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları.....                                                             | 7     |
| 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ                                                        |       |
| ARAŞTIRMALAR.....                                                                                | 8     |
| 2.1 Merkezi Sınavlar.....                                                                        | 8     |
| 2.2 Merkezi Sınavların Öğretim Süreçlerine Etkisi.....                                           | 10    |
| 2.3 Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerindeki Etkisi .....                                       | 12    |
| 2.4 Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Tarihçesi .....                                     | 13    |
| 2.5 Liselere Geçiş Sınavı (LGS).....                                                             | 17    |
| 2.6 Merkezi Sınavlar İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....                                       | 23    |
| 3. YÖNTEM.....                                                                                   | 31    |
| 3.1 Araştırma Modeli.....                                                                        | 31    |
| 3.1.1 Araştırmacının Rolü .....                                                                  | 31    |
| 3.2 Çalışma Grubu .....                                                                          | 32    |
| 3.3 Veri Toplama Aracı ve Süreci .....                                                           | 33    |
| 3.3.1 Pilot Çalışma .....                                                                        | 34    |
| 3.4 Veri Analizi .....                                                                           | 34    |
| 3.4.1 Araştırmanın Örnek Veri Analizi .....                                                      | 35    |
| 3.5 Geçerlik ve Güvenirlik .....                                                                 | 37    |
| 4. BULGULAR .....                                                                                | 39    |
| 4.1 Öğretmenlerin Merkezi Sınav LGS Hakkındaki Genel Düşünceleri .....                           | 39    |
| 4.2 Ortaokul Matematik Öğretmenlerine Göre Merkezi Sınavın Matematik Öğretimlerine Etkileri..... | 43    |
| 4.3 Merkezi Sınav Sisteminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi .....                                 | 47    |
| 4.4 Merkezi Sınav Sisteminin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi.....                                   | 52    |

|                                  |           |
|----------------------------------|-----------|
| <b>5. TARTIŞMA .....</b>         | <b>59</b> |
| <b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b> | <b>64</b> |
| <b>7. KAYNAKLAR.....</b>         | <b>67</b> |
| <b>8. EKLER.....</b>             | <b>72</b> |



## ŞEKİL LİSTESİ

### Sayfa

**Şekil 2. 1.** Ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı sınavları ..... 17



## TABLO LİSTESİ

### Sayfa

|                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 2. 1.</b> LGS soru dağılımları (MEB, 2023) .....                           | 18 |
| <b>Tablo 3. 1.</b> Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular.....         | 33 |
| <b>Tablo 4. 1.</b> LGS hakkındaki genel düşüncelere ilişkin temalar.....            | 39 |
| <b>Tablo 4. 2.</b> LGS'nin okuldaki matematik öğretimine etkilerine ilişkin temalar | 43 |
| <b>Tablo 4. 3.</b> LGS'nin öğretmenler üzerindeki etkisi ile ilişkili temalar.....  | 48 |
| <b>Tablo 4. 4.</b> LGS'nin öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilişkili temalar.....   | 53 |



## KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

|              |                                                                           |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>DYK</b>   | : Destekleme ve Yetiştirme Kursu                                          |
| <b>IEA</b>   | : International Association for the Evaluation of Educational Achievement |
| <b>LGS</b>   | : Liselere Geçiş Sistemi                                                  |
| <b>MEB</b>   | : Milli Eğitim Bakanlığı                                                  |
| <b>NCTM</b>  | : National Council of Teachers of Mathematics                             |
| <b>OBP</b>   | : Ortaöğretim Başarı Puanı                                                |
| <b>OECD</b>  | : Organisation for Economic Co-operation and Development                  |
| <b>OKS</b>   | : Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı                                      |
| <b>PISA</b>  | : Programme for International Student Assessment                          |
| <b>SBS</b>   | : Seviye Belirleme Sınavı                                                 |
| <b>TEOG</b>  | : Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş                                      |
| <b>TIMSS</b> | : Trends in International Mathematics and Science Study                   |

## TEŞEKKÜR

Çocukluk hayalim olan matematik öğretmenliği mesleğini taçlandırmak için çıktığım bu yolda desteğini hiçbir zaman esirgemeyen sevgili danışman hocam Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR'a ilgisinden, tecrübelerini en iyi şekilde aktarmasından ötürü teşekkürlerimi sunuyorum. Yüksek Lisans eğitimim süresince, desteklerini esirgemeyen, yorumları ile katkıda bulunan sayın hocam Doç. Dr. Recai AKKUŞ'a teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmama gönüllü olarak katılan tüm meslektaşlarıma değerli katkıları ve çalışmam hakkındaki fikirleri için teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca her konuda yanımda olan, varlıklarıyla bana güç veren kıymetli aileme, hayatımdaki en önemli varlık annem Hatice DEMİRHAN'a, en büyük destekçim babam İsmail DEMİRHAN'a, kardeşim Didem DEMİRHAN'a ve her zaman destek olan arkadaşlarıma sonsuz sevgilerimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

**GİZEM DEMİRHAN**

# 1. GİRİŞ

Türkiye’de nüfusun giderek artması, genç nüfusun da beraberinde artmasına neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) verilerine göre ülkemizde 5 milyon 293 bin 67 ortaokul öğrencisi bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Öğrenci sayısının fazla olması ve okullarda verilen eğitimin aynı düzeyde olmamasından (Fen Lisesi, Anadolu Lisesi vs.) kaynaklı olarak ülkemizde ortaokuldan ortaöğretime geçişte öğrencilerin başarı düzeylerine göre okullara yerleşim sağlayabilmeleri için merkezi sınav sistemi ile öğrenci başarı sıralamalarına ihtiyaç duyulmuştur.

Merkezi sınav sistemi yıllar içerisinde çeşitli isimler ve içerikler ile değişikliğe uğramıştır. Ülkemizde en son uygulamaya konulan merkezi sınav sistemi, Liselere Geçiş Sistemi (LGS) olarak belirlenmiştir. Bu tarz merkezi sınavlar; öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve okul yöneticilerini yani eğitimindeki tüm paydaşları etkileyen sınavlar olmuştur. Bu araştırma kapsamında, merkezi sınav olan LGS’nin ortaokul matematik öğretmenlerinin kendi öğretimlerine etkilerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi ve alt problem durumları, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sayıltı ve araştırmanın sınırlılıkları yer almaktadır.

## 1.1 Problem Durumu

Toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve çağa uygun bireyler yetiştirmek için eğitim ve öğretim önem taşımaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında yapılan 1927 yılı genel nüfus sayımı sonucuna göre 13 milyon 648 bin 270 kişi olan Türkiye nüfusu, yıllar içinde sürekli bir artış göstererek 2023 yılında 85 milyon 279 bin 553 kişiye ulaşmıştır. Türkiye'nin nüfus artış hızı yıllara göre incelendiğinde, 1935 yılında binde 21,1 olan yıllık nüfus artış hızının, 2021 yılında binde 12,7 olduğu ve 2022 yılında binde 7,1 olduğu görülmüştür (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2023). Türkiye’de nüfus ile okullaşma oranı da artmaktadır. Ortaöğretimde öğrenci sayısı son 20 yılda artan okullaşma ile ortaöğretim kademesindeki öğrenci sayısı yaklaşık 2,4 milyondan 5,6 milyona çıkmıştır (MEB, 2021).

Türkiye’de hızlı nüfus artışı sonucu olarak öğrenci sayısı da arttığından ortaöğretim kurumlarında farklı kategorilerde eğitim veren okullar görülmüştür; Fen Liseleri, Anadolu Liseleri ve Meslek Liseleri gibi ortaöğretim kurumlarının sayısı 1990 yılından itibaren artış göstermiştir (Gür vd., 2013). Öğretim kurumlarının genel amaçları içerisinde öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre iş ve meslek hayatına, eğitim ve öğretimde üst kademelere hazırlayacağına dair çalışmalar yer almaktadır (Gedikoğlu, 2005). Bu nedenle öğrenciler göstermiş oldukları sınav performansına ve başarılarına göre bir üst kuruma yerleşmektedir.

Öğrenciler eğitimin kendilerine sağlayacağı faydadan en fazla düzeyde yararlanabilmek için ilköğretimden, ortaöğretime, oradan yükseköğrenime geçiş yapmayı düşünürken devletler ise bu ihtiyacı karşılamak için bireylerin ihtiyaç duydukları kaliteyi arttıracak eğitimi vererek okulların sayısını ve kalitesini arttırmayı hedeflemektedir. Okul sayısında meydana gelen bu artış, önemli olmakla birlikte hızla artan talebi karşılamakta yeterli olmamıştır. Arzın talebi karşılayamadığı durumlarda, adayların eğitiminin bir üst kademesine geçişinin sağlanabilmesi için geniş kapsamlı sınavlar yani merkezi sınavlar, ilk akla gelen çözümlerden biri haline gelmiştir.

Ülkemizde öğrenci sayısının fazla olmasının yanında tüm bu öğrencilerin gidebileceği nitelikli okul sayısının, bu öğrencilerin tamamını alacak kapasitede olmamasından kaynaklı olarak birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de eğitim sistemiyle ilgili çeşitli yenilikler yapılmış olsa da, öğrenci sayısının fazla olması ve nitelikli okul sayısının yetersiz olması gibi sorunlar hala çözüme kavuşturulmadığından ülkemizde geniş katılımlarla gerçekleştirilen merkezi sınav sistemi ile ortaöğretim kurumlarına öğrenci yerleştirilmektedir. Eğitim sistemini daha kapsamlı bir şekilde iyileştirebilir ve öğrencilere daha iyi bir eğitim fırsatı sunulabilir (Özkan vd., 2016). Bu süreç uzun vadeli bir çaba gerektirir ve çözüme kavuşturulması için toplumun geniş bir kesiminin katılımını gerektirir.

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

lkelerde ise merkezi sınavlar uygulanış ve değerlendirme şekilleri farklılık gösterse de uygulanmaktadır.

1970’li yıllardan sonra niversiteye girmenin zorlaştırılması niversiteye girişin rekabet haline gelmesine, ortaöğretim okullarına olan talebi artırmış ve öğrenciler iyi bir eğitim almak için ortaöğretim yıllarında çok çaba harcamaya yönlendirmiştir (şahin, 2009). Bu süreçte liselere geçiş sınavlarında birçok değişikliğe gidilmiştir. Sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik yapılan çalışmalara rağmen liselere geçiş sistemi yine de her vakit amaçlanan biçimde yrtlememiş ve birtakım sorunlar meydana gelmiştir. Öğrencilerin ortaokuldan ortaöğretime geçişini sağlayan merkezi sınav sistemleri, ülkemizde zamanla çeşitli içerik ve isimler ile değişikliğe uğramıştır.

Ülkemizde yapılan ortaokuldan ortaöğretime geçişi sağlayan 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), 2013-2017 yılında yapılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ve 2017-2018 yıllarında başlanan ve hala ülkemizde uygulanmakta olan Liselere Geçiş Sistemi (LGS) sınavlarıdır (Acar & Buldur, 2019). Ülkemizde şu an uygulanmakta olan LGS ile öğrencilerin evlerine en yakın okullara yerleştirilmesi amaçlanmaktadır, öğrencilerin sınava girme zorunluluğu olmaması, belirlenen bazı okullarda merkezi sınavla ğrenci alınması değişen özelliklerdendir. LGS’de uygulanan tüm bu değişiklikler sistemin merkezinde yer alan öğrenciler, öğretmenler ve velilerin bazı sorunlarla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle liselere geçiş sınavlarının adı ve sınavın içeriği değişse de ortaya çıkan veya çıkabileceği muhtemel olan sorunlar bu sistemde yer alan herkesi etkisi altına almakta olup sorunların çözümü için eğitim sisteminde dengeli bir anlayış benimsemek, öğrencilere fırsat eşitliği sağlamak ve yeteneklerini ortaya çıkarmak önemlidir (Aksoy & Taşkın, 2018). Merkezi sınav sistemlerinin adil, şeffaf ve herkesi kapsayıcı olması, eğitimde sağlıklı ve verimli bir ortamın oluşturulmasına yardımcı olabilir.

Yukarıdaki açıklamalardan da görüldüğü gibi son 20 yılda ortaokuldan ortaöğretime geçiş için uygulanan sınav sisteminde 5 defa değişikliğe gidilmiş ve bu nedenle de tam olarak bu sistemde bir süreklilik sağlanamamıştır. OKS sınavı 4

sene, SBS sınavı 5 sene, TEOG sınavı 5 sene, LGS sınavı ise ülkemizde 2018 yılından itibaren gerçekleştirilmekte olup 6 senedir uygulanmaktadır.

LGS, Türkiye’de MEB tarafından 2017-2018 eğitim öğretim yılı ile uygulanmaya başlamıştır. Bu sınav ülkemizde her yıl haziran ayının ilk haftası uygulanmaktadır. LGS, TEOG sınavının yerine gelmiştir. Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav, sınavla öğrenci alan Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin anadolu teknik programlarına öğrenci seçmek amacıyla gerçekleştirilmektedir.

Okulun 8. sınıfında kayıtlı olan resmi ve özel ortaokul öğrencileri, imam hatip ortaokulu öğrencileri, açık öğretim ortaokulu öğrencileri, geçici eğitim merkezi öğrencileri ve yurtdışındaki okullarda öğrenim gören öğrenciler merkezi sınavlara katılabilmektedir (MEB, 2022). Öğrenciler sınavdan aldıkları puan ile çeşitli türdeki nitelikli okul adı altında liselere yerleşme hakkı elde ederler. Sınavda belirli bir başarı düzeyine ulaşamayan öğrenciler ortaöğretim başarı puanları (OBP) ile adrese dayalı okul tercihinde bulunabilir ve merkezi sınavla öğrenci almayan okullarda okumayı tercih edebilir. 8. sınıf öğrencilerinin bu sınava girme zorunluluğu yoktur. Öğrencilerden sınava girmek isteyenler katılım gösterir. Sınava katılım göstermeyen 8. sınıf öğrencileri ise ortaöğretim başarı puanları ile tercih yapma hakkına sahip olurlar. LGS okullar tarafından öğrenciler için seçici olmayı hedeflemekte ve bu sınavlar da %10’luk dilime giren öğrencileri nitelikli okul adı altında tercih ettikleri okula yerleşmelerini sağlamaktadır.

Son yıllarda MEB uzmanları tarafından geliştirilen, her ay yayımlanan örnek sorular ve dönemin başında ders kitabı harici dağıtılan kaynak kitaplar, ortaöğretime geçişte öğrencilerin ve öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu kaynaklar arasına girmiştir. 2021 Kasım ayı itibariyle MEB yardımcı kaynakların da ders kitapları gibi basılarak ücretsiz şekilde öğrencilerimize ulaştırılması kararını almıştır. Kısa bir sürede yardımcı kaynaklar öğrencilere ve öğretmenlere derslerinde kullanabilmeleri amacı ile ulaştırılmaktadır (MEB, 2022).

2017-2018 eğitim öğretim yılında yürürlüğe giren LGS ile yapılan bazı değişiklikler, ortaokul matematik öğretmenlerinin, öğretimlerine olan etkisi üzerine önem taşımaktadır. Ülkemizdeki eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin sınava dair sınıf içi çalışmaları, matematik öğretiminde kullanılan yöntemlerini, merkezi sınavın öğretimlerine etkileri hakkındaki düşüncelerini

belirlemek için bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile ortaöğretime geçiş sınav sistemi olan merkezi sınavların, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretimlerine etkileri hakkında incelemeler yapıp çeşitli problemlere önerilerde bulunmak ve gereken önlemleri almak amaçlanmıştır.

## **1.2 Problem Cümlesi**

Araştırmanın problem cümlesi “merkezi ortaöğretime geçiş sınav sisteminin kendi öğretimlerine etkileri hakkındaki ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

## **1.3 Alt Problemler**

- 1) Ortaokul matematik öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemi (LGS) hakkındaki genel düşünceleri nedir?
- 2) Ortaokul matematik öğretmenlerine göre Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik öğretimini nasıl etkiliyor?
- 3) Ortaokul matematik öğretmenlerine göre Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik öğretmenlerini nasıl etkiliyor?
- 4) Ortaokul matematik öğretmenlerine göre Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ortaokul öğrencileri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?

## **1.4 Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Yaşamın olduğu her yerde eğitim büyük bir önem taşımaktadır. Değişen dünyaya ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek ancak iyi bir eğitimle sağlanabilir. İyi eğitim alan bireyler ise ülkemizi çağdaş toplum seviyesine ulaştırabilecek yapıtaşlarımızdandır. Topluma yön verecek olan bireylerin, karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmeleri bunun için de üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları gerekir. Yani probleme karşı çözüm üretebilen bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekir (Çoban, 2002). Yetiştirilmesi hedeflenen bu bireylerin nitelikli okullarda eğitim alabilmesi, merkezi sınav sonuçlarına bağlıdır. Merkezi sınavlar eğitim sisteminin önemli bir parçası olup hem olumlu hem de olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu nedenle, eğitim sistemini merkezi sınavları adil,

kapsayıcı ve geniş bir öğrenci kitlesini destekleyecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Berberoğlu & Kalender, 2005).

Eğitim sisteminin önemli bir parçası olan ve sistemin temel öğelerinden olan öğretmenlerin mevcut sınav sistemine ilişkin görüşlerinin alınması, uygulamada olan LGS'nin öğretmenlerin okullardaki matematik öğretimine etkisini ortaya koymak için bu araştırma yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sistemi geliştirmeye dönük önerilerinin alınması MEB tarafından yapılacak düzenlemelerde dikkate almaya değer olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı, ortaöğretime geçiş sınav sisteminin yani merkezi sınavların, ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretimlerine etkileri hakkında incelemeler yapıp çeşitli problemlere önerilerde bulunmak ve gereken önlemleri almak üzerinedir.

Eğitimin önemli bileşenlerinden biri olan öğretmenlerin merkezi sınav hakkındaki görüşlerinin alınması, değişen sınav sistemiyle hayatımıza giren LGS'nin öğretmenlerin öğretimine etkisini gösterecektir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinin alınması ise kendi öğretimleri ile sınavdaki sorular arası ilişkiyi anlamamızı sağlayacaktır. Merkezi sınavlar, öğretim programı temel alınarak hazırlanmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin öğretim programında yer alan konuları yetiştirmek için sorumlulukları bulunmaktadır. Bu durum öğretmenleri baskı altına almıştır (Atıla & Özeke, 2015). Velilerin, öğretmenlerden beklediği ve istedikleri durum ise geleneksel yöntemi devam ettirmeleridir (Çetin & Ünsal, 2019). Oluşan bu baskılar sonucunda öğretmende moral ve motivasyon düşüklüğü meydana gelmektedir. Bu araştırma kapsamında, ortaöğretime geçiş sınav sistemine karşı ortaokul matematik öğretmenlerinin kendi öğretimleri hakkında yaşadıkları etkiler incelenmiştir, bunun yanında sürekli değişen sınav sistemlerine karşı ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretim yöntemlerinde değişikliğe gidip gitmediğine dair açıklamaları incelenmiştir. Öğretmenlerin ortaöğretime geçiş sınav sistemine karşı yaklaşımları değerlendirilip alan yazına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

Gerekli literatür taraması yapıldığında LGS'ye ait bazı çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalardan bazıları; 8. sınıf matematik öğretim programının 2019 LGS sorularıyla uyumunun, öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Kemik, 2021), LGS matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığına göre incelenmesi (Gümü, 2023), 2013-2018 ortaokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması (Beyendi, 2018), ortaokul matematik

öğretmenlerinin LGS hakkındaki görüşlerinin incelenmesi (Ural, 2022), merkezi sınavdaki matematik soruları ile 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların incelenmesi (Yanık, 2023), merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve uygulamalarına yansımalarının incelenmesi (Çetin & Ünsal, 2019) şeklindedir. Ancak LGS hakkında ortaokul matematik öğretmenlerinin kendi öğretimlerindeki değişikliklerini inceleyen bir araştırmanın olmadığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sınav sistemi ile kendi öğretimlerindeki değişiklikler incelenecektir. Bu sayede öğretmenlerin LGS'ye dair öğretimleri incelenirken aynı zamanda öğretim programları da eğitimciler tarafından yeniden değerlendirilecek ve öğretim programlarının olumlu ve olumsuz yanları belirlenerek sistemin uzun süre başarılı olarak kalması sağlanacaktır.

### **1.5 Araştırmanın Sayıtları**

- Araştırmaya katılan öğretmenler sorulara samimi olarak cevap vermiştir.
- Araştırmaya katılan öğretmenler birbiri ile iletişime girmemiştir.

### **1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Araştırmada LGS'nin okuldaki matematik öğretimi üzerindeki etkisi hakkındaki öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Türkiye'de (Bilecik, Bolu, Bursa, Van, Erzurum, Muş, Gaziantep, Şanlıurfa, Tokat, Kırklareli, İstanbul ve Kocaeli) çeşitli okullarda görev yapmakta olan 21 ortaokul matematik öğretmenleri ile sınırlıdır.
- Araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci dönemi ile sınırlıdır.
- Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formundaki 10 adet açık uçlu soru ile sınırlıdır.

## 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1 Merkezi Sınavlar

Merkezi sınav sistemleri, önceden tanımlanmış bazı standartlara göre öğrencinin performansını ölçmenin özel bir yoludur. Merkezi sınavlar öğrencinin bireysel olarak ulusal veya bölgesel öğrenci nüfusuna göre nasıl performans gösterdiğine dair bilgi sağlar.

Merkezi sınavların yapılmadığı sınıf öğretmenlerinin not verdiği sistemde, öğrenciler arası karşılaştırma yapılamaz. Merkezi sınavda alınan puanlar ile farklı sınıflardaki öğrencilerin performansları karşılaştırılır. Merkezi sınavlar öğrencilerin bireysel performansları hakkında bilgi verir. Bu sayede merkezi sınavlar eğitimin paydaşları olan öğretmenlerin, velilerin ve yöneticilerin öğrencileri izlemesini kolaylaştırır.

Merkezi sınavların diğer sınavlardan farkı ise öğretmenlerin ve öğrencilerin önceden soruları bilmemesidir. Merkezi sınava öğrenci hazırlayan öğretmenler konuları atlamadan tüm konu alanlarını öğretmek durumundadır. Bu nedenle merkezi sınavlar farklı sınıf ortamlarından gelen öğrenciler için eşitlik sağlar (Wößmann, 2002a).

Merkezi sınavlar ölçme ve değerlendirmenin yanında dünyanın birçok ülkesinde seçme amacıyla da kullanılmaktadır. Örneğin Almanya, Norveç, Fransa, İspanya, İtalya, İngiltere, İsveç, Portekiz, Finlandiya gibi ülkelerde uygulanış ve değerlendirme şekilleri farklılık gösterse de merkezi sınavlar yapılmaktadır. Almanya’da Abitur sınavı yapılmaktadır. Abitur, hem lise bitirme hem de üniversiteye giriş için kullanılan bir tür sertifikadır. Finlandiya’da değerlendirme adına herhangi bir merkezi sınav yapılmamaktadır. Öğrenciler öğretmenlerin hazırladığı sınavlarla değerlendirilmektedir. İngiltere’de merkezi sınav bulunmamakla birlikte farklı isim ve farklı şekilde öğrenci seçen okul türleri bulunmaktadır. Singapur’da temel eğitimin ardından tüm öğrenciler bitirme sınavına girmek zorundadır. Öğrenciler bitirme sınavındaki performansları ve okullar tarafından yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, farklı okul türlerine yerleştirilmektedir. Bu nedenle de öğrenciler üzerinde ders kaygısı ve stres OECD ülkelerinin oldukça gerisindedir. Türkiye’de ise isim değişikliğine uğrasa da

liselere geçiş ve üniversiteye giriş amacıyla merkezi sınavlar yapılmaktadır (Kahraman, 2014).

Ebeveynler çocuklarının mutlak performansını değerlendirmekle kalmayıp diğerk öğrencilerin de performanslarını ve başarı sıralamalarını görürler. Ebeveynler için merkezi sınavlar öğrencinin, öğretmenin ve okulun başarı durumunu incelemede önemlidir. Bu sayede ebeveynler kim olursa olsun bu sınav sürecinde çocuklar ve öğretmenler üzerinde baskı kurabilirler (Wößmann, 2002a).

Merkezi sınavlar geçmişten günümüze kadar gelen öğrencilerin kurumlar arası geçişlerini sağlayan sınavlar olup eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır. Ülkemizdeki milyonlarca öğrenci ortaokuldan ortaöğretime geçişte ya da ortaöğretimden yükseköğretime geçişte merkezi sınavlara ihtiyaç duymaktadır.

Öğrenciler, eğitim hayatı boyunca birçok sınava girmekte olup merkezi sınavdan aldığı sonuç ile herhangi bir eğitim öğretim kurumuna yerleşme kararı verilmektedir. Bu nedenle merkezi sınavlar öğrencilerin akademik ilerleyişlerinde belirleyici bir role sahip olup öğrenciler için önemlidir.

Merkezi sınavların eğitimle ilgili pek çok kişi üzerindeki etkisi, bu sınavların varlığını alan yazında tartışılan bir konu haline getirmiştir (Çetin & Ünsal 2019; Kahraman, 2014; Çağlar & Kılıç, 2019). Merkezi sınavların olumsuz etkileri ve ülkemizin ulusal sınavlardaki (PISA ve TIMSS) başarı durumundan kaynaklı olarak sınav sistemi son 20 yıl içerisinde farklı içerikler ve isimler ile değişikliğe uğramıştır. Uygulanmakta olan merkezi sınavın bir süre sonra farklı özelliklerinin ortaya çıkması ile sınav sisteminde değişikliğe gidilmektedir. Ülkemizde 2018 yılından beri uygulanmakta olan LGS sınavı öğrencilerin sınava girme zorunluluğu olmadığı için isteyen öğrencilerin adrese dayalı olarak okula yerleşmesini sağlamaktadır.

Merkezi sınavların zorluğuna ve önemine ilişkin tartışmaların yanı sıra özellikle Türk Milli Eğitim Sistemi açısından bu sınavların var olması gerekliliği açıktır. Türkiye’de giderek artan genç nüfus ve buna bağlı olarak eğitime duyulan ihtiyacın artması öğrencilerin farklı kurumlara, programlara ve hatta işe yerleşmelerinde, ortaokuldan ortaöğretime geçiş ya da ortaöğretimden yükseköğretime geçişte merkezi sınav ile mümkün olmaktadır. Bu durum merkezi sınavların farklı sebeplerden dolayı eleştirisi konusu olmasıyla birlikte bahsi geçen kararların alınması için uygulama zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir (Gündoğdu vd., 2010).

## 2.2 Merkezi Sınavların Öğretim Süreçlerine Etkisi

Merkezi sınavların öğretime dair yaklaşımı hakkında yapılan araştırmalarda eğitimcilere göre öğretim yaklaşımı ikiye ayrılmaktadır. Bunlardan biri test için öğretim diğeri ise müfredat için öğretimdir. Test için öğretim, öğretmenin öğrencilere doğrudan test maddelerini veya bu testlere benzer içerikleri öğrettiği bir öğretim yaklaşımını ifade ederken, müfredat için öğretim daha genel bir müfredat çerçevesinde bilgi ve becerileri öğretmeye odaklanır. Test için öğretim, öğrencilerin belirli test maddelerini anlamalarına, ezberlemelerine veya uygulamalarına yöneliktir. Bu öğretim genellikle öğrencilerin sınavlarda başarılı olmalarını hedefler. Öğretmen, sınıf etkinliklerinde test maddelerine odaklanarak bu hedefe ulaşmaya çalışır. Müfredat için öğretim ise daha geniş bir bakış açısına sahiptir. Öğretmen belirli test maddelerine odaklanmak yerine, müfredatın genel yapısına ve müfredat içeriğine yönelik öğretim yapar. Bu öğretim öğrencilere konuları anlama, genel beceriler geliştirme ve bilgiyi daha geniş bağlamlar içinde değerlendirme fırsatı sağlar.

Müfredat için öğretimde, öğretmenlerin odak noktası belirli bir içerik bütününe veya belirli bilişsel beceriler dizisine yöneliktir. Müfredatın, net hedeflerin yanı sıra belirli içerik standartları veya öğrenme çıktıları içermesi beklenir. Bu durum, öğretmenlerin öğretimlerini bu hedeflere, standartlara veya çıktılarına dayandırmasını ve öğrencilerin bu içerikleri öğrenmesini sağlamak üzere ders planlamalarını yapmalarını gerektirir. Müfredatla öğretimde öğretmenler, müfredatın genel amaçlarına ve içeriğine dayalı olarak öğrencilere bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefler. Test öğretimine odaklanmadan önce müfredatın genel yapısına ve öğrenme çıktılarına odaklanmayı gerektirir (Popham, 2001).

Merkezi sınav sistemi olan ülkelerdeki öğrencilerin ortaokul yıllarındaki matematik ve fen bilimleri derslerinde, merkezi sınav sistemi olmayan ülkelere göre daha iyi performans gösterdiği belirlenmiştir. Merkezi sınav sisteminde her öğrenci aynı sınava girer bu yüzden merkezi sınavlar eğitim sistemin ayrılmaz bir parçasıdır. Sınava giren tüm öğrenciler belli bir standarta göre sıralanır. Fakat her ülke de merkezi sınavı terih etmemektedir. Örneğin; bazı Alman eyaletleri merkezi sınavı tercih ederken diğerleri merkezi sınavı desteklememektedir. 16 Alman eyaletinin 7 tanesi merkezi sınav sistemi uygulamaktadır. Merkezi sınavlar öğrencinin ulusal veya bölgesel öğrenci nüfusuna göre nasıl performans gösterdiği

hakkında bilgi sağlar. İyi performanslar genellikle ödüllendirilirken, kötü performans gösterenlere ise yaptırım ya da ilave yardımlar sunulur (Wößmann, 2002a).

Merkezi sınavlar doğrudan öğrencileri etkilemekle birlikte aslında öğretmen, veli ve yöneticiler gibi tüm eğitim paydaşlarını yakından ilgilendiren bir sınavdır. Bu sınavlardan alınan sonuçlar; öğrencilerin bulundukları kademedeki mezun olmalarını, işe girmelerini veya ortaokuldan ortaöğretime geçişlerini sağlamaktadır. Bundan dolayı öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarında ve gelecekteki hayatlarında karşılaşacakları birçok yerde merkezi sınavların önemli bir yeri vardır.

Merkezi sınav ile birlikte tüm öğrencilerin aynı soruları yanıtlamak zorunda olması, sınav sonuçlarının okullar arası karşılaştırılabilir olmasını sağlayarak öğretmenlere ve okullara çalışmaları hakkında geri bildirimler sunmaktadır. Öğretmenlere sınav soruları önceden verilmediğinden her öğrenci sınava eşit olarak girmektedir (Oerke & Holmeier, 2011).

Merkezi sınavlar hem öğretim sürecinde hem de öğrenci ve öğretmenlerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Merkezi sınavlar; öğretmenlerin mesleki gelişim, alanındaki gelişmeleri takip etme, bilgileri yenileme, soru çözmede pratikleşme ve öz değerlendirme fırsatı sunma gibi olumlu etki yaparken; öğretmeni robotlaştırma, yorucu ve yıpratıcı olma, sosyalleşme için imkan bulamama gibi olumsuz etki yapmaktadır (Çetin & Ünsal, 2019).

Eğitim araştırmacıları için merkezi sınavlar ilgi çekici bir konu olmakla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerinde olumlu ve olumsuz etkileri nedeniyle de tartışmalı bir konu olmuştur. Merkezi sınavlar öğrencileri ve öğretmenleri etkilediği kadar süreçte etkilenen bir diğer grup ise velilerdir. İyi bir okulun iyi bir gelecek getireceğine inanan veliler hem öğretmen hem de öğrenci üzerinde sınava dair etkiye sahiptir.

Öğrencisinin ortaokuldan ortaöğretime geçişte iyi bir okula yerleşmesini isteyen veliler, öğretmenler üzerinde bir baskı kurmaktadır. Ebeveynler, öğrencisine iyi bir gelecek sağlamak için merkezi sınava hazırlık sürecine aktif olarak katılmaktadırlar. Merkezi sınavlar sayesinde veliler öğrencilerinin belli bir standartta karşı performansları hakkında bilgi sahibi olurlar. Veliler sadece öğrencilerinin performanslarını standartta bağlı değerlendirmekle kalmayıp bu performanstan kimin sorumlu olduğuna karar verecek bilgiler elde ederler. Merkezi

sınavlar öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulların performansını izlemek için önemlidir. Bu nedenle veliler, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde baskı kurabilir (Wößmann, 2002a).

Merkezi sınavlar öğrencilerin yanı sıra öğretmenlerin kendi öğretimlerini de etkilemektedir. Öğretmenler öğretim programını yetiştirmenin yanında bir taraftan öğrencilerini merkezi sınava hazırlamak ile yükümlüdürler. Okullarda uygulanmakta olan çeşitli kurslar aracılığı ile öğrenciler ek olarak sınava hazırlanma fırsatı yaşarlar.

### **2.3 Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerindeki Etkisi**

Merkezi sınavların varlığı her ne kadar sınava hazırlık yapan ve sınava giren öğrencileri etkilese de öğretmenlerin kendi öğretimlerini ve derse dair motivasyonlarını da büyük ölçüde etkileyen bir unsurdur. Öğretmen öğrenciyi sınava hazırlarken aynı zamanda MEB tarafından yönlendirilen öğretim programını da öğrencilere aktarmak ve dönem sonuna kadar yetiştirmek ile sorumludur. Eğitimciler dönem içinde öğrencilere öğretim programının kazanımlarını aktarmaya çalışırken bir yandan öğrencilerin yıl sonunda girecekleri merkezi sınava dair hazır olmalarını sağlamaktadır (Wößmann, 2002b).

Merkezi sınavlar öğrencileri sınava hazırlama konusunda öğretmenleri baskı altına almaktadır. Eğitimciler öğrenciyi sınava hazırlarken bir yandan da öğretim programını yetiştirmektedir. Merkezi sınavların olumsuz etkilerinden bir diğeri de öğretmenlerin dersin büyük bir çoğunluğunu soru çözme ve öğrencilere beceri temelli soru çözme becerisi kazandırmaya harcamaları nedeniyle öğrencinin sosyal ve sportif faaliyetlere az zaman harcamasına sebep olmaktadır.

Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerinin merkezi sınavdaki başarılarını öğretmenler kendi performansları için bir gösterge olarak gördüklerinden öğretmenlerin, öğrencilerinin merkezi sınav başarılarına olan yaklaşımı eğitim sistemi üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabilir (Şad & Şahiner, 2016). Bu nedenle; eğitim sisteminin, merkezi sınavların ve performans ölçütlerinin tasarımında dengeli bir yaklaşım benimsemeleri önemlidir. Bu nedenle bazı öğretmenler merkezi sınavların olmasını hesap verebilirlik açısından olumlu görmektedir. Merkezi sınavlar sayesinde öğretmenler aslında öğrencileri sınava hazırlarken bir de kendi performanslarını değerlendirirler. Merkezi sınav

sonucunda öğrencilerinde yüksek başarı performansı gösteren öğretmenler olumlu etkilenirken, düşük başarı performansı karşısında öğretmenler olumsuz etkilenir.

Sonuç olarak merkezi sınavların varlığı öğretmenleri sosyal, psikolojik ve fiziksel gibi pek çok açıdan etkilediği ortaya konulmaktadır. Merkezi sınavlar sadece öğrenciler üzerinde değil, aynı zamanda öğretmenler, okullar, veliler ve eğitim sistemleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Eğitimde çeşitliliği ve öğrenci merkezli öğrenmeyi savunmak, sadece sınav sonuçlarına odaklı bir yaklaşımın ötesine geçmek önemlidir. Bu nedenledir ki merkezi sınavlardan sadece öğrenci ve veli değil sürecin hazırlık aşamasında olan öğretmenler de merkezi sınavlardan etkilenmektedir. Öğrencisinin ortaokuldan ortaöğretime geçişte iyi bir kuruma yerleşmesini isteyen öğretmenler merkezi sınava dair kendilerinde büyük sorumluluk hissetmekte olup bu tarz merkezi sınavlar öğretmenlerin öğretimlerine etki etmektedir.

#### **2.4 Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş Sisteminin Tarihçesi**

Ülkemizde ortaokuldan ortaöğretime geçişte ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte merkezi sınavlar uygulanmaktadır. Bu tür merkezi sınavlar, öğrencileri belirli türdeki liselere veya programlara yerleştirmek amacıyla kullanılmaktadır. Türkiye'deki eğitim sistemine benzer bir yapıya sahip olan ülkelerde bu tür çalışmalar yaygındır.

Ülkemizde ilk olarak İstanbul, İzmir, Konya, Eskişehir gibi şehirlerde 1955 yılında sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları açılmıştır (Çetintaş & Genç, 2001). Yabancı dilde eğitim öğretim veren kurumların kurulması ve öğrenci seçimi konusunda kendi yaptıkları sınav, ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi sınav sisteminin ilklerini oluşturmaktadır (Gür vd., 2013). Merkezi sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına Fen liselerine 1964’ten sonra, Anadolu imam hatip liselerine 1985’ten sonra ve Anadolu öğretmen liselerine 1990’dan sonra öğrenci kabul edilmiştir. Anadolu liseleri 1976’da bazı derslerin öğretimini yabancı dilde yapan, merkezi sınav sistemiyle hazırlık sınıflarına öğrenci alan, parasız devlet ortaöğretim kurumları şeklinde yeniden tanımlanmıştır. Eğitim sistemlerindeki bu tür değişiklikler, ülkedeki eğitim standartlarını ve öğrencilere sunulan seçenekleri etkilemiştir.

2000'li yıllarda sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek için Liselere Giriş Sınavı (LGS) yapılmaktayken 2005 yılından itibaren Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) uygulanmıştır. OKS içerik bakımından LGS'den farklı olmayıp özel okullar sınavı, polis koleji aday tespit sınavı, devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavını da içinde barındırmasından dolayı bir kapsam çeşitliliği oluşmuş ve farklı sınavlar birlikte yapılmıştır. 2007 yılına gelindiğinde MEB tarafından OKS'nin 2007 ve 2008 yıllarında son kez uygulanacağı belirtilerek bu sınavın yerine 6., 7. ve 8. sınıflarda Seviye Belirleme Sınavı (SBS) yapılması planlanmıştır. Sınav sistemindeki değişikliğin nedenleri genellikle eğitim sistemini güncelleme, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseme ve öğrencilere daha eşit ve kapsamlı bir değerlendirme imkanı sağlama amacını taşımaktadır. Bu değişiklikler, eğitimde daha etkili ve öğrenci odaklı bir ortam oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunarak, öğrencilerin potansiyellerini ortaya çıkarıp daha donanımlı bireyler haline gelmelerine katkıda bulunmayı hedefler.

MEB; değişen sınav sistemi SBS ile birlikte öğrencileri sınava değil hayata hazırlamak, okul programı ile sınavlar arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi amaçlamıştır. SBS'de yerleştirme puanı hesaplanırken her sınıf seviyesinin puan değeri farklı olacak şekilde hesaplanmıştır. SBS sisteminde en fazla puan getiren yıl yüzdelik olarak 8. sınıf olarak belirlenmiştir. İlk aşamada öğrencinin ortaokulda her sınıfta gösterdiği başarının yüzdelik değeri ve davranış notlarının yüzdelik değeri etkili olması kararlaştırılmış fakat davranış notlarının ortalamaya etkisi yargı kararıyla kaldırılmıştır (MEB, 2010).

SBS sisteminde öğrencilerin her yılın sonunda sınava girmesi, öğrenci ve velilerdeki sınav kaygısı ve stresi arttırmış. OKS'den SBS'ye geçme nedeni olarak gösterilen okul dışı kaynaklara duyulan ihtiyaç da beraberinde artmıştır. Bunun üzerine 2010 yılında bu sınav sistemi değiştirilerek sadece 8. Sınıf öğrencilerinin girdiği yeni SBS sistemine geçilmiştir. Yenilenen sınav sisteminde sadece 8. sınıf öğretim programından soru sorulmasına ve SBS puanının yüzdelik değeri daha fazla etki ederken diğer sınıfların okul başarı puanı daha az etkili olacak şekilde bir ortalama puan olması kararlaştırılmıştır (Gür & Çelik, 2010).

2013-2014 eğitim öğretim yılında ülkemizde 4+4+4 eğitim sistemine geçilmiştir. Bu sistem ile ortaokulların eğitim öğrenim süresi artmış, ilkokulların azalmış ve lise öğrenimi zorunlu hale gelmiştir. Yeni 4+4+4 eğitim sisteminde, 4

yıllık ortaokuldan 4 yıllık ortaöğretime geçerken temel ve kapsamlı bir değişikliğe ihtiyaç duyulmuştur. MEB bu ihtiyacı, “Eğitimde var olan değişim ve gelişmeye paralel olarak; ortaöğretime geçiş sistemi güncelleme zorunluluğu kaçınılmazdır” ifadeleriyle dile getirmiştir (MEB, 2013). Bu değişikliğe SBS’nin öğrencileri okul dışı kaynaklara ve çeşitli kurslara yönlendirmesi, okula önemi azaltması ve sonuç odaklı bir sınav sistemi olması da neden gösterilmiştir (Gür vd., 2013). Öğrenciler ortaokulda her yıl toplam üç sınava hazırlanmak zorunda kaldıklarından okul dışı kurslara yönelmiş, sosyal hayatlarına ve aile ilişkilerine sınava hazırlanırken vakit ayıramadıklarından öğrenciler de psikolojik sorunlara neden olduğundan sınav sistemi değişikliğe uğramıştır.

2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren ortaöğretime geçişte, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) uygulanmaya başlamıştır. TEOG sistemine geçişte öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, eğitim ve öğretim sürecinde okulu aktif kılmak, müfredatın ülke genelinde eş zamanlı olarak uygulanmasını sağlamak ayrıca sınavın kaygılarını azaltarak sürece yaymak, okul dışı kaynaklara ve kurslara olan ihtiyacı azaltmak ve öğrenci başarılarını objektif olarak izlemek ve değerlendirmek amaçlanmıştır (MEB, 2013).

TEOG sistemi 2013-2014 eğitim öğretim yılında başlayarak Türkçe, matematik, fen bilimleri, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil dersi ortak sınav kapsamına alınmıştır. Ortak sınavlar her dönem için üç yazılısı olan derslerin ikinci, iki yazılısı olan derslerin birinci sınavı yerine takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde uygulanmıştır. Sınavlar her dönem iki okul gününe yayılarak bir günde üç olmak üzere toplam altı oturum şeklinde uygulanmış ve o günlerde sınav yapılacak okullarda ders işlenmemiştir. Sınav soruları çoktan seçmeli dört seçenekli olarak hazırlanmış diğer sınavlardan farklı olarak yanlış cevap sayısı doğru cevap sayısını etkilememiştir.

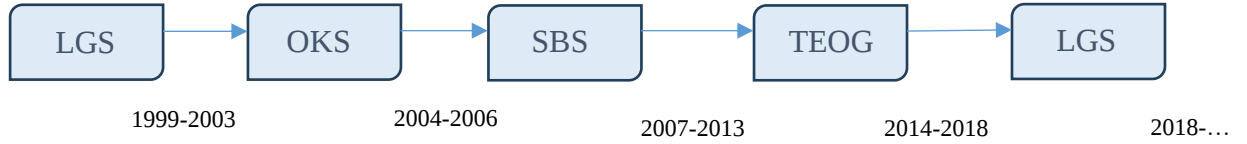
Öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri sağlanmış, geçerli bir mazeret sebebiyle sınava giremeyen öğrenciler için belirlenen bir hafta sonu mazeret sınavları uygulanmıştır. Öğrencilerin ortaokulun tüm sınıflarındaki yıl sonu başarı puanları ile 8.sınıf ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı toplanıp bulunan sonuç ikiye bölünerek yerleştirme puanı elde edilmiş ve puanlama 500 tam puan üzerinden yapılmıştır (MEB, 2016). TEOG sisteminin amacı; öğrencilerin liseye geçiş sürecini daha eşit ve standart bir şekilde değerlendirmek, öğrencilere sınav

baskısı, kaygısı ve stresi azaltacak bir ortam sağlamak ve öğrencilerin dersteki performansını kapsamlı bir şekilde ölçmektir.

TEOG sınavı 2017-2018 eğitim öğretim dönemine kadar uygulanmıştır. TEOG sınavı öğretmenler ve öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde ilerlemiştir. TEOG sınavı matematik testinde yer alan soruların alt bilişsel basamakta yoğunlaşmış olup üst bilişsel basamaktaki soruların yer almamasından kaynaklı olarak ve son yıllarda ülkemizin başarı seviyesi diğer ülkelerin girdiği merkezi sınavlarda geride kalmasından dolayı sınav içeriğinin PISA ve TIMMS sınavları formatında hazırlanmasına karar verilmiştir.

2017-2018 eğitim öğretim yılı itibariyle MEB tarafından TEOG sistemi kaldırılmış ve TEOG yerine liselere geçişte uygulanacak yeni sistem konusunda MEB tarafından değişiklik yapılmıştır. Bu değişiklikler, öğrenci değerlendirmesinde kapsamlı ve çok boyutlu bir yaklaşım benimsemeyi amaçlamaktadır. Değişikliğin amacı sınavsız şekilde ortaöğretime geçişi sağlamak olduğundan bütün liseleri Fen Lisesi, Sosyal Bilimler ve proje okulları ayarına çıkarmak gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca liseye yerleşmek için sınava girmenin zorunlu olmaktan çıkarıldığı mevcut TEOG sisteminde bu durumun mecburi olmasının öğrencilerin 6. sınıftan itibaren gelişme dönemlerinde sosyolojik ve fiziksel olarak yarış içinde bulunmalarına ve aile içi iletişimin zayıflamasına neden olduğu belirtilmiştir (MEB, 2018). Her iki sınav sisteminde avantajları ve dezavantajları vardır, bu tür değişikliklerin etkileri genellikle uygulanması ile şekillenir.

Yeni merkezi sınav sistemi olan LGS ile eğitim öğretimde kalite ve fırsat eşitliği sağlayarak sınav sisteminin daha az stresli hale getirilmesi ve öğrenci sayısının %10'u kadarının sınavla öğrenci alan okullara yerleştirilmesi hedeflenmiştir. Sınavla öğrenci alan okullar nitelikli okul olarak isimlendirilmiştir. Sınavsız öğrenci alan okullar ise öğrencinin ortaöğretim başarı puanı ile yerleşmesini sağlamaktadır. Sınava girme zorunluluğu olmadığından öğrencinin adresi baz alınarak eğitim bölgesi içindeki okullara adrese dayalı olarak kayıt yaptırması sağlanmıştır. Bunların yanında öğrencinin üç yıl sınava girmesi öğrenci de baskı, stres ve kaygı meydana getirdiğinden ortaöğretime geçişi tek bir sınav ile belirleme kararı alınmıştır.



**Şekil 2. 1.** Ortaöğretim kurumlarına öğrenci alımı sınavları

Sınav sistemindeki değişiklikler; öğrencilerden velilere, öğretmenlerden okul yöneticilerine kadar birçok kitleyi etkileyen değişikliklerdir. Şekil 2.1.'e bakıldığında son 20 yıllık eğitim öğretim sürecinde ortaöğretime geçiş sistemi yapılan son değişiklikle birlikte beşinci kez değişikliğe uğradığı belirlenmiştir. Yapılan son değişiklik ile birlikte öğrenciler ortaöğretime geçiş için sadece bir tane sınava girmekte olup sınava dair baskı ve kaygılarının azaltılması amaçlanmıştır.

Genel anlamda 1997 yılından bugüne kadar liselere geçiş için uygulanan merkezi sınav sistemlerinin temel amaçları; öğrencileri günlük hayata hazırlamak, fırsat eşitliği sağlamak, sınava dair kaygı ve baskılarını azaltmak, okul dışı kaynaklara yönelik eğilimlerini azaltmak ve tek hedefin sınavlar olmasını önleyip öğrencileri sosyal ve iletişim becerileri gelişmiş bireyler olarak yetiştirmek hedeflenmektedir.

## 2.5 Liselere Geçiş Sınavı (LGS)

Ulusal anlamda ortaokuldan ortaöğretime ve ortaöğretimden yükseköğretime geçişte öğrenci başarısını değerlendirmek ve eğitimin kalitesini artırmak için merkezi sınavlar uygulanmaktadır. Türkiye’de ortaöğretime geçiş sınavları 1998 yılından bugüne kadar uygulanmakta olup yıllar içinde içerik ve isim değişikliklerine uğramıştır.

İlk uygulamalarda sadece 8. sınıf seviyesinde bir kez uygulanan sınav (OKS), sonraki yıllarda her sınıf kademesinde birer kez uygulanmaya başlamıştır (SBS). 2013-2014 eğitim öğretim yılında yapılan değişikliklerle sekizinci sınıf öğrencilerine Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, yabancı dil dersleri için yılda iki kez (1. ve 2. dönem olarak) Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavları (TEOG) uygulanmıştır.

2017-2018 eğitim öğretim yılında yapılan değişiklik ile LGS uygulanmaktadır. LGS sınavında öğrenciler; sabah 09.30'da başlayan birinci oturumda sözel bölümde yer alan 50 soru, 11.30'da başlayan ikinci oturumda sayısal bölümde yer alan 40 soruyu cevaplandırmaktadır. Sözel bölüme 75 dakika süre, sayısal bölüme 80 dakika süre verilmektedir. Oturumlardaki dersler ve soru dağılımları aşağıdaki Tablo 2.1.'de yer almaktadır.

**Tablo 2. 1.** LGS soru dağılımları (MEB, 2023)

**Birinci Oturum (Sözel Bölüm)**

| <i>Dersler</i>                             | <i>Soru Sayısı</i> |
|--------------------------------------------|--------------------|
| <b>Türkçe</b>                              | 20                 |
| <b>T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük</b> | 10                 |
| <b>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi</b>        | 10                 |
| <b>Yabancı Dil</b>                         | 10                 |

**İkinci Oturum (Sayısal Bölüm)**

| <i>Dersler</i>       | <i>Soru Sayısı</i> |
|----------------------|--------------------|
| <b>Matematik</b>     | 20                 |
| <b>Fen Bilimleri</b> | 20                 |

2018 LGS uygulamasıyla birlikte sınıflara giren soru türleri yeni nesil sorular olarak adlandırılan beceri temelli sorular olarak nitelendirilmiş (Erden, 2020). 2018 ilköğretim matematik öğretim programından yer alan becerileri ölçme, ülkemizin PISA ve TIMSS uygulamalarında başarı sırasını yükseltme ve üst bilişsel alan basamaklarından sorular sorma gerekçeleri yeni nesil yani beceri temelli sorulara LGS'de yer verilmesinde etkili olmuştur.

Ülkemiz PISA uygulamalarında son yıllara kadar okuduğunu anlama, fen okuryazarlığı ve matematik okuryazarlığı alanlarında başarılı sonuçlar elde edememiştir (MEB, 2016). PISA sonuçlarına bağlı olarak, eğitim sistemini değerlendirmek ve iyileştirmek için çeşitli değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişikliklerin amacı, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasını sağlamaktır. Bu

durumda eğitimcilerin yeni kararlar alıp sınıf ortamında ve derslerde yeni nesil olarak adlandırılan beceri temelli soru tarzına geçmelerine neden olmuştur.

PISA uygulamasında başarılı olan ülkelerin programlarının ve uyguladıkları merkezi sınavların, okul bilgisi ile günlük hayat bilgisini ilişkilendirme temeline dayandığı görülmektedir. PISA’da başarılı ülkelerin stratejileri, öğrencilerin genellikle geniş düşünmelerini ve öğrenmelerini teşvik ederek öğrencilerin daha bilinçli olmasını amaçlar. Bu bağlamda yeni nesil matematik sorularını günlük hayat ile ilişkilendirerek öğrencilere sunmak ülkemizi PISA sonuçlarında üst sıralara taşıyacaktır.

Uluslararası yapılan ve birçok ülkenin katıldığı sınavların başında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment: PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study: TIMSS) gelmektedir. Son yıllarda gerçekleşen PISA ve TIMSS uygulamalarına düzenli olarak katılan ülkemizin matematik testi başarı sonuçları alt sıralarda yer almaktadır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023; International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], 2023).

Uluslararası yapılan sınavlarda bilgi temelli kazanım tarzı ve bilişsel alanın alt basamağında yer alan sorulardan ziyade okuduğunu anlama, mantık ve muhakeme gerektiren, günlük hayatı içine alan ve bilişsel alanın üst basamağında yer alan sorular sorulduğundan ülkemizde önceki yıllarda uygulanan merkezi sınav sistemlerinden farklıdır. Bu durum da ülkemizin uluslararası sınavlarda arka planda kalmasına neden olmuştur. Sınav sisteminde yapılan son değişiklikte uluslararası sınavlarda başarı seviyesi üst sıralarda yer alan ülkelerin sınav programları ve öğretim programları göz önüne alınmıştır.

PISA sınavı Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler halinde uygulanan ve 15 yaş grubu öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir sınavdır. PISA matematik okuryazarlığı, öğrencilerin matematiği günlük olarak kullanabilme kapasitesini geliştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin matematik kapasitelerinin geliştirilebilmesi için matematik derslerinde çok sayıda öğrenme gerçekleştirmeleri gerekir. Uygulamanın ilki 2000 yılında gerçekleştirilmiştir. Bunu takiben 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 ve son olarak 2018 yılında uygulama gerçekleştirilmiştir. PISA

uygulamasına katılan ülkeler ve ülkelerin sayısı her dönem değişmektedir. Örneğin son yapılan PISA 2018 uygulamasına 37'si OECD üyesi olmak üzere 79 ülke ve ekonomideki yarım milyondan fazla öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Birbirinden oldukça farklı eğitim sistemlerine sahip 79 ülke ve ekonomi, uygulamaya katılımın oldukça yüksek olduğunu göstermektedir (MEB, 2019).

TIMSS sınavı, Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından dörder yıllık dönemler halinde uygulanan, 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin fen ve matematik alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerinin değerlendirildiği bir tarama araştırmasıdır. Öğrenci başarı izleme ve değerlendirme araştırmaları, hedeflenen gruptaki öğrencilerin belirlenen başarı düzeylerine hangi düzeyde ulaşabildiklerini değerlendiren çalışmalardır. Bu araştırmalar sayesinde ülkeler performanslarını daha önceki performansları ile karşılaştırabilmekte ve ülkeler kendi performansları ile diğer ülkelerin performanslarını karşılaştırma imkanı bulmaktadır. Yapılan bu uluslararası araştırmalar ülkelerin eğitimdeki durumuna dair bilgi sağlayan kaynaklardır. Uygulamanın ilki 1995'te gerçekleştirilmiştir. Ardından 1999, 2003, 2007, 2011, 2015 ve son olarak 2019 yılında uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamaya katılan ülkeler ve ülkelerin sayısı her dönem değişmektedir. Türkiye, TIMSS 2019 döngüsüne dördüncü sınıf düzeyinde 180 okul ve 4.028 öğrenci ile katılım göstermiştir. Sekizinci sınıf düzeyinde ise uygulamaya 181 okuldaki 4.077 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. TIMSS 2019 uygulamasına 58 ülke ve 6 benchmark katılımcı dördüncü sınıf düzeyinde, 39 ülke ve 7 benchmark katılımcı ise sekizinci sınıf düzeyinde katılmıştır (MEB, 2020).

Uluslararası yapılan PISA ve TIMSS uygulamalarında ülkemizin başarı düzeyi düşük olması, birçok araştırmacıyı bu sınavlardaki başarısızlık nedenlerinin araştırılmasına yönlendirmiştir. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin başarısızlığında çeşitli etmenler rol oynamaktadır; aile, öğretmen, ezberci eğitim sistemi, sınav kaygısı vs. (Yıldırım, 2000; Akbaba-Altun & Çakan, 2008). Bunların yanı sıra uluslararası yapılan sınavların içeriğine baktığımızda ülkemizde yapılan merkezi sınavların içeriğinin farklı olduğu tespit edilmiştir. PISA ve TIMSS sınavlarında mantık ve muhakeme, okuduğunu anlama, üst bilişsel alan becerilerine dair sorular yer alırken ülkemizdeki merkezi sınavlarda öğretim programına bağlı olarak kazanım odaklı, alt bilişsel alan basamağındaki sorular yer almaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki merkezi sınav sisteminde 2018 yılı itibari ile değişikliğe

gidilmiştir. Aşağıda PISA ve TIMSS sınavları ile ilgili yapılan çalışmaların bazılarına yer verilmiştir.

Berberoğlu ve Kalender (2005) çalışmada öğrenci başarısını yıllara, bölgelere ve okul türlerine göre incelemişlerdir. 2005 yılında ülkemiz TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlara henüz bir kez katıldığından değerlendirmenin yapılması zordur. Bu araştırmada ÖSS sonuçları yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmiş olup PISA 2003 sonuçlarından elde edilen bölgesel ve okul türleri arasındaki farklar analiz edilmiştir. Elde edilen her iki değerlendirmede de öğrencilerin başarı düzeylerinin düşük olduğu, bölgesel farklardan çok okul türleri arasında farkların olduğunu ve yıllara göre bir iyileşme olmadığı görülmektedir.

Güzle-Kayır (2012) araştırmasında PISA 2009 sonuçlarına göre Türkiye'deki okuma becerileri kategorisinde okul başarı durumlarına göre okulları ayırt eden okul içi etmenleri ve sosyoekonomik faktörleri araştırmıştır. Araştırma sonucunda sosyoekonomik düzeyin yüksek olması, sınıf ortamının disiplinli olması, öğrenci merkezli sınıflarda öğrenimin, anlama hatırlama stratejisi kullanmanın, bireylerin okuma başarılarını arttırdığını belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci ilişkisinin iyi olması, sınıfta öğrenci merkezli ölçmenin kullanılması, öğrencinin ezberleme ve kontrol stratejilerini kullanmaları okuma başarısı üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğuna ulaşılmıştır.

Usta (2014) araştırmada, PISA 2003 ve 2012 uygulamasına katılan Finlandiya ve Türkiye'deki öğrencilerin matematik okuryazarlığı performansları ile ilgili öğrenci ve okul düzeyindeki faktörlerin belirlenmesi ve farklılıkların ortaya konulmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda öğrenci ile ilgili olan ailenin mesleği ve eğitim düzeyi, okulöncesi eğitimi alma, evdeki eğitimin kalitesi, sınıf ortamı ve okuldaki teknoloji kullanımı değişkenleri ele alınmıştır. Elde edilen verilerde PISA sonuçlarına göre matematik okuryazarlığı ile ilgili değişkenlerin başında okulöncesi eğitim gelmektedir. Okulöncesi eğitim alan çocukların matematik başarısı, okulöncesi eğitimi almayan öğrencilere göre daha yüksektir. Sosyoekonomik düzeyi üst sırada olan ailelerin çocuklarının matematik okuryazarlığı daha yüksek olarak belirlenmiştir.

Tunga ve diğerleri (2016) araştırmalarında matematik öğretmen adaylarının PISA ve TIMSS uluslararası sınavları hakkındaki görüşlerini araştırmışlardır. 79 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemini kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmen adayları,

PISA ve TIMSS uygulamalarında ülkemizin başarısızlığının temel nedenini ezberci eğitim anlayışından kaynaklı olduğuna ulaşmışlardır.

Okatan ve Tomul (2020) çalışmanın amacı, Türkiye’de Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı: PISA 2012 uygulamasına katılan öğrencilerin matematik başarısını etkileyen sosyoekonomik ve duyuşsal değişkenleri belirlemektir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencinin matematik dersine ilişkin sosyoekonomik ve duyuşsal özellikleri birlikte ve ayrı ayrı matematik başarısını anlamlı ilişkilendirmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumuna göre matematik başarısı belirlenmektedir. Analiz sonucunda matematik başarısı üzerinde sosyoekonomik özelliklerden, öğrencinin duyuşsal özelliklerinden, matematik öz yeterlik değişkeninin diğer değişkenlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dokur (2023) çalışmasında TIMSS uygulamasında matematiğe yönelik ölçek puanlarını araştırmıştır. Araştırmada TIMSS 2019 sınavına katılan sekizinci sınıf öğrencilerinin cevapladığı anketlerde matematiğe yönelik güven ölçeği verilerini ele almıştır. Araştırmanın amacı TIMSS 2019 sınavına katılan öğrencilerin matematiğe karşı güven ölçeği puanlarını belirleyip ülkelere göre ölçeğe değişmezliğini incelemektir. Araştırma sonucunda sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı ölçmeyi amaçlayan ölçeğin yedi ülke arasında değişmezliği sağladığı ve üç madde için kısmi değişmezliği sağladığı bulunmuştur. Ülkeler için matematiğe yönelik güven puanlarının karşılaştırmasında bu durum dikkate alınması önerilmektedir.

Öngel (2023) çalışmanın okullarda okutulması tavsiye edilen ortaokul matematik ders kitaplarının PISA matematik okuryazarlığı çerçevesine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalıştırmadan nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan sorunların çoğunluğu PISA matematik okuryazarlığı düzeylerine göre alt sırada yer almıştır. İlerleyen zamanlarda okutulacak ders kitaplarındaki soruların matematik okuryazarlığını destekleyecek şekilde yazılması tavsiye edilmiştir.

Altuntaş (2023) çalışması LGS sınavı çalışma kitabındaki matematik sorularının PISA matematik okuryazarlığı düzeylerine, içeriğine ve lisansüstü matematik okuryazarlığı eğitimi almış matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi olarak araşsal

durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmadaki matematik soruları doküman analizi tekniğine göre incelenmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular içerik analizi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre kitapta üçüncü düzeye ait soruların yoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda LGS çalışma kitabındaki soruların hem öğretim programı amaçlarını hem de PISA hedeflerini karşılaması açısından tekrar gözden geçirilmesi önerilmektedir.

PISA, TIMSS, TEOG ve LGS sınavları matematiksel açıdan karşılaştırılmıştır. PISA 2003 ve 2006 sonuçları ile Türkiye matematik alanında OECD üyesi ülkelerin oldukça gerisinde olduğu görülmüştür. Öğrenciler temel formülleri ve basit işlemleri yapabilmekte, sonuç üzerinde görünenin ilerisine geçemeyen yorumlar yapmaktadırlar. PISA uygulamasında okuryazarlık, matematik ve fen bilimleri bölümleri yer alırken; TIMSS uygulamasında matematik ve fen bilimleri bölümleri yer almaktadır. PISA uygulamasında TIMSS uygulamasına göre daha üst düzey matematik okuryazarlığı bilgisi gerektiren sorular sorulsa da aynı konuları içermektedir. Bu nedenle uluslararası yapılan bu sınavların içerikleri birbirine paralellik gösterir. PISA ve TIMSS uygulamalarının Türkçeye çevirilerinde farklılıklar vardır fakat başarısızlığın temel nedeni olarak çeviri hataları gösterilmemektedir. PISA’da başarılı ülkelerde kişi başına düşen milli gelir, Türkiye’deki milli gelirin yaklaşık dört katıdır.

Tüm bu açıklamalar sonucunda yeni nesil soru olarak adlandırılan beceri temelli soruların ülkemizde yer almaya başlaması ile Türkiye'nin PISA ve TIMSS sınavlarında başarı sıralamasını üst sıralara taşımak hedeflenmiştir. Yeni nesil sorular olarak adlandırılan beceri temelli sorular; konuları günlük hayat ile ilişkilendirme, problem çözme, akıl yürütme, mantık ve muhakeme yapmayı sağlamaktadır. Beceri temelli sorular sayesinde ülkemizin bir dahaki PISA ve TIMSS sınavlarında daha üst sıralarda yer alması hedeflenmektedir.

## **2.6 Merkezi Sınavlar İle İlgili Yapılan Araştırmalar**

LGS, 2018 yılında farklı bir yaklaşım ve yenilikçi yönüyle tekrardan düzenlemeye gidilmiştir. Bu bölümde ortaokuldan ortaöğretime geçiş sistemleri ve liselere giriş sınavları olan merkezi sınavlar OKS, SBS, TEOG ve LGS ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilecektir.

Buyruk (2014) merkezi sınavların öğretmenlerin performansının bir göstergesi olarak nasıl bir görev gördüğünü ortaya koymak ve öğretmen görüşlerinden yararlanarak performans değerlendirmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmaya 21 öğretmen katılmıştır. Nitel araştırma yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre merkezi sınavlar performans göstergesi olarak görev almakta, okul ve öğretmenlerin sınav sonuçlarına göre sınıflandırılmasına ve okullarda yarışa yol açmaktadır.

Kahraman (2014) merkezi ortak sınavın etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Gaziantep ilinde görev yapmakta olan 26 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin birçoğu merkezi sınavın gerekli olduğunu belirtmiştir, diğer sınavlara göre daha adil olduğunu savunmuşlardır. Olumlu sonuçların yanında birde sınavın ilk uygulamasının ölçme, güvenlik, öğrencilerde motivasyon kaybına yol açma gibi olumsuz yanlarının olduğu belirtilmiştir.

Delil ve Yolcu-Tetik (2015) 1998-2015 yılları arasında gerçekleşen merkezi sınavlarda yer alan matematik soruların TIMSS-2015 bilişsel alanlarına göre sınıflandırıp birbiri ile karşılaştırmışlardır. Çalışmada 435 matematik sorusundan yararlanarak doküman analizi yapılmıştır. Merkezi sınavlarda en fazla soru bilişsel alanın uygulama basamağından, en az soru ise bilişsel alanın akıl yürütme basamağından geldiği belirlenmiştir.

İnceoğlu (2015) matematik öğretmenlerinin ve öğrencilerinin merkezi sınava yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 80 matematik öğretmeni ile 308 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışmada ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenlerin mesleki hizmet yıllarında anlamlı farklılık ortaya çıkarken, TEOG sınavına hazırlık aşamasındaki kurslardaki öğretmenlerden olumlu dönüşler alınmıştır. TEOG sınavını orta ve üst kategorideki öğrenciler olumlu değerlendirirken, alt kategorideki öğrenciler olumsuz değerlendirmektedir.

Başol ve diğerleri (2016) TEOG sınavı matematik sorularının, kazanımlara, TIMSS düzeylerine ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Çalışmada 2013-2016 yılları arasında gerçekleştirilen merkezi sınavların matematik soruları incelenmiştir. Merkezi

sınavda yer alan soruların müfredata uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre TEOG matematik test maddelerinin çoğunluğunun “Uygulama” basamağında olduğu, “Analiz” ve “Değerlendirme” basamaklarındaki maddelerin daha az sayıda olduğu tespit edilmiştir.

İncikabı ve diğerleri (2016) merkezi sınavlarda yer alan Matematik ve Fen Bilimleri sorularının PISA’da tanımlanan problem durumu, problemin doğası ve problem çözme süreçleri bakımından analiz edilmesini amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada 2008-2014 yıllarında gerçekleşen merkezi sınavlardaki sorular nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi ile gruplanmıştır. Araştırma bulgularına göre sınavlardaki soruların dengeli dağılmadığını bazı konularda yığılma olduğunu göstermekte olup durağan ve teknolojiye uygun sorular olmadığı belirlenmiştir.

Yılmaz (2017) kurumlar arası geçişte uygulanan merkezi sınavların, ortaöğretim kurumlarının kültürüne yansımaları kültürel biçimler, değerler ve temel varsayımlar düzeyinde; davranışlar, paydaşlar ile ilişkiler ve çevre ile ilişkiler boyutlarında yönetici, öğretmen ve veli görüşlerine dayanarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi desenlerinden çoklu durum deseni kullanmıştır. Araştırmanın verileri altı farklı okuldan katılım gösteren yönetici, veli ve öğretmenler olmak üzere 24 kişi ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkiye’de yükseköğretime geçişte uygulanan merkezi sınavların okulların kültürleri üzerinde olumsuz sonuçlara yol açtığı bu nedenle de yeni bir sisteme ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir.

Beşendi (2018) matematik programında belirlenen kazanımları inceleyerek ilk kez uygulanan LGS sınavındaki matematik soruları ile karşılaştırılması ve soruların değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Çalışmada 20 adet 2018 LGS matematik sorusu incelenmiştir. Çalışmada matematik testi sorularının önceki yıllarda uygulanmakta olan TEOG sınavı sorularından farklı olduğu, öğrencilerin LGS sınavın da ders kitabında yer alan kazanım sorularına benzemeyen sorularla karşılaştığı, sınav sorularının yorumlamalar yaparak çıkarımda bulunma üzerine sorulduğu ve üst düzey düşünme becerileri ön planda tutulan soruların yer aldığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Çağlar ve Kılıç (2019) merkezi sınav ile öğretmenlerin hazırladığı sınavların kapsam geçerlilikleri, puanların içerikleri ve bazı değişkenler incelenmiştir. Araştırma betimsel bir çalışma olup nicel ve nitel yöntemler

kullanılmıştır. Öğretmenlerin hazırladığı sınavlar ile merkezi sınavların kapsam geçerliklerinin aynı düzeyde olduğu, öğrencilerin iki testten aldıkları puanlar arasında yüksek düzeyde ilişki gözlenmiştir. Öğretmenlerin hazırladığı sınavların puanları üzerinde cinsiyet faktörü etkisi ortaya çıkarken merkezi sınav puanlarının üzerinde cinsiyet etkisinin olmadığı gözlenmiştir.

Ekinci ve Bal (2019) öğretim programında yer alan öğrenme alanlarıyla, 2018 LGS’de sorulan matematik soru alanları arasındaki benzerliğin belirlenmesi ve sınav sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 20 matematik sorusu yer almakta olup nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda LGS’deki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin sadece uygulama ve analiz etme basamaklarını ölçtüğü belirlenmiştir.

Çetin ve Ünsal (2019) öğretmenlerin öğretim programını uygulamaya yönelik görüşlerini incelemek amacıyla yapılan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinden gönüllü 15 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre merkezi sınavların öğretmenlere psikolojik etkileri; baskı oluşturma, stres ve motive etme şeklinde iken sosyal etkileri; öğretmenler arasında ayrımcılığa, rekabete ve dayanışmaya neden olma şeklindedir. Merkezi sınavların öğretmenlerin imajına etki ettiği belirlenmiştir.

Güler ve diğerleri (2019) matematik öğretmenlerinin 2018 yılında ilk kez uygulanan LGS’ye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklara yönelik çözüm önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Çalışmaya 88 ortaokul matematik öğretmeni katılmıştır. Çalışmanın sonucunda ortaokul öğretmenleri, öğrencilerinin LGS başarılarını yetersiz olarak tanımladıkları görülmüştür.

İncikabı ve diğerleri (2020) LGS matematik sorularının öğrenme alanları, problem durumları, bilişsel alanlar ve problem çözme süreçlerini belirlemek için yapılmıştır. Araştırmanın verilerini 2018 yılından itibaren uygulanan merkezi sınavlarda yer alan sorular ve MEB tarafından hazırlanan örnek sorular oluşturmaktadır. Çalışmada sınav soruların bilişsel alan düzeyleri incelendiğinde uygulama basamağından soru sayısı fazla olup bilme basamağına yönelik hazırlanan sorulara çok az yer verildiği belirlenmiştir.

Küçükgençay ve diğerleri (2021) 2017-2018 ve 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında yayımlanmış olan örnek sorular ile 2018 ve 2019 LGS’de yer alan matematik sorularının öğretim programında belirlenen öğrenme alanlarına ve PISA 2012 problem çözme becerileri çerçevesinde yer alan temel kriterlere göre analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 40 LGS matematik sorusu ve 105 örnek matematik sorusu analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre 2018 ve 2019 yıllarında uygulanan LGS matematik sınav sorularının öğrenme alanlarına dengeli bir şekilde dağılmadığı belirlenmiştir.

Ünal ve Eroğlu (2021) 2018, 2019 ve 2020 LGS matematik soruları ile öğretim programının özel amaçları ile uygunluğu incelenerek, LGS sınav sorularının matematiksel beceriyi ölçme durumlarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada 60 matematik sorusu incelenmiştir. İlk olarak, 2018-2020 yıllarında yapılan LGS sınav sorularında kurgu içeren sorulara daha fazla yer verilirken, gerçek hayatı yansıtan örneklerin yer aldığı soruların ise azınlıkta kaldığı görülmüştür. 2018 yılından sonra kurgu içeren soruların arttığı görülmüş ve soruların bağlamında günlük hayat örneklerini yansıtır durumunun diğer matematiksel problemlere oranla az sayıda olduğu ifade edilmiştir.

Şimşek (2021) matematik öğretmenlerinin hazırladığı yazılı sınav soruları ile LGS matematik sorularının kazanım, öğrenme alanları ve Bloom Taksonomisine göre düzeylerinin incelenerek karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 20 adet matematik sorusu ve 952 adet matematik yazılı sınav sorusu oluşturmaktadır. Çalışmada 2018 LGS matematik sınavında öğretim programında yer alan 51 kazanımdan sadece 25 tane kazanıma yönelik sorular yer aldığı, bu bağlamda soruların kazanım çerçevesinde yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre ise işlemsel bilginin analiz düzeyinde yer aldığı görülmüştür.

Kemik (2021) matematik eğitim programında yer alan kazanımlar ile 2019 LGS sorularının kazanımlara uygunluğuna göre öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini Gaziantep’ten 30 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. LGS sorularının öğretim programında yer alan kazanımları uygunluğuna göre öğretmen görüşlerinin belirlendiği bir durum çalışmasıdır. On soruluk görüşme formu kullanılmıştır. 2019 yılında uygulanan merkezi sınav hakkındaki görüşleri alınmıştır. Araştırma bulgular doğrultusunda, öğrencilerin üst düzeyi düşünme

becerilerini geliştirmek ve matematik dersine olan ilgilerini arttırmak için derslerde farklı etkinlikler kullanılması tavsiye edilmiştir.

Er-Arı (2022) ders kitabı ve merkezi sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumları sınavı (LGS) ile ilgili öğretmen görüşleri alınarak bu görüşler doğrultusunda ders kitabı ile sınav sorularının karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Araştırma nitel bir araştırma olup, çalışma grubunu Ağrı ilinin Patnos ilçesinde görev yapmakta olan ve 8.sınıf düzeyinde derse giren 20 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve doküman analizi formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ders kitabında bulunan etkinlikler ve ölçme değerlendirme sorularının öğretim programındaki kazanımlara yönelik hazırlandığını fakat LGS matematik sorularının kazanımlara göre üst düzeyde hazırlandığı ve programda yer alan iki kazanımı aynı anda ölçmeye yönelik soruların olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ders kitabı ile merkezi sınava hazırlanan öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına karşı yapılacak çalışmaların başında ders kitaplarının revize edilmesi önerilmektedir.

Can-Ural (2022) matematik öğretmenlerinin ilk defa 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanan Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) matematik soruları hakkında görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı ilinde görev yapan 38 kadın 32 erkek olmak üzere toplam 70 Matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerini sınava motive edemediklerini ve müfredatı yetiştirmekte sorun yaşadıklarını, dolayısıyla kısmen de olsa LGS başarısızlığında kendilerinin de paylarının olduğunu belirtmektedirler. Yeni sınav sisteminde müfredat açısından ders kitabının çok yetersiz olduğunu, yeni nesil sorulara yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin matematik dersine karşı önyargılı davrandıklarını, bunun sebebi olarak LGS sisteminde sorulan yeni nesil soruları anlamada güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

Kılıç (2022) sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı motivasyon ve tutum düzeylerinin belirleyip LGS ile aralarında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı tutum, motivasyon ve merkezi sınav puanlarının cinsiyet ve sosyal etkinliklere göre farklılık gösterip göstermediğine bu araştırma ile belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma tarama yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler

SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sekizinci sınıf öğrencilerinin matematiğe karşı tutum düzeyleri orta, akademik motivasyon düzeyleri yüksek seviyede tespit edilmiştir.

Yanık (2023) sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumları için yapılan merkezi sınavdaki matematik soruları ve matematik ders kitabında yer alan soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomi, öğrenci ve öğretmen görüşleri bakımından incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Ayrıca dokümanları desteklemek için öğrenci ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre son beş yılda gerçekleştirilen merkezi sınav LGS’de soruların çoğu uygulama ve analiz etme düzeyindedir fakat ders kitabındaki soruların çoğunluğu uygulama ve anlama düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Merkezi sınav LGS’de ders kitabına göre daha üst düzey sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise ders kitabını temel alarak kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Demir (2023) LGS sınavının 2018-2022 yılları arasında çıkmış tüm matematik soruları ile MEB tarafından önerilen 8. sınıf matematik ders kitabının tüm ünite sonu değerlendirme sorularının, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından bilişsel süreç ve bilgi boyutlarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analiz kullanılmıştır. Bulgulara göre; hem matematik ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularının, hem de LGS sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından homojen olarak dağılmadığı ve soru düzeylerinin yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. LGS ve ünite değerlendirme sorularında yer alan matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından dengeli dağılım gösterecek şekilde soruların hazırlanması önerilmektedir.

Pehlivan (2023) 2018-2022 yılları arasında LGS sınavında sorulan 100 adet matematik sorusunun, MATH taksonomisi kategori ve gruplarına ve öğrenme alanlarına göre analizinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre LGS sınavı matematik sorularının MATH taksonomisi grup ve kategorilerine göre analizinde, en fazla B ve C gruplarından soruların yer aldığı ve bu gruplardan da en çok B2 “Yeni Durumlara Uyarılma” ve C2 “Çıkarımlar, Tahmin ve Karşılaştırmalar” kategorilerinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Turan-Beder (2023) 2018, 2019, 2020 ve 2021 yıllarına ait LGS matematik sorularını matematik okuryazarlığı çerçevesine, bağlamın niteliğine ve öğretmen görüşlerine göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel yaklaşım kullanılmıştır. Öğretmenler LGS matematik sorularına yönelik olarak bağlam içeren soru sayısının arttırılması ve kolay, anlaşılır sorulardan oluşması önerilerinde bulunmuşlardır. Ayrıca öğretmenlerin LGS ve eğitim sistemine yönelik başlıca önerileri sınav süresinin artırılması ve tüm sınıf düzeylerinde bağlam içeren sorulara yer verilmesidir.

Tüm bu araştırmalardan farklı olarak “Öğretmenlerin Merkezi Ortaöğretime Geçiş Sınavına İlişkin Okullardaki Matematik Öğretimine Etkisinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde merkezi sınav sistemi ve günümüzde 2018 yılından beri uygulanmakta olan LGS sınavı kapsamında ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik dersindeki öğretimleri, yöntemleri ve sınava dair uyguladıkları çalışmaları öğretmenlerin görüşlerini alarak incelemek amaçlanmaktadır. Alan yazında matematik ders kitaplarının kazanım ve sınav odaklı değerlendirilmesi, LGS’ye dair öğretmenlerin görüşleri gibi birçok çalışma vardır fakat merkezi sınavların ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretimlerine etkisi şeklinde bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Sonuç olarak, alan yazındaki araştırmalar dikkate alındığında, bu çalışmanın hem merkezi sınav çalışmalarına hem de alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırmada yöntem olarak, nitel araştırma yöntemi olan betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Katılımcılardan verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel yöntemlerin uygulandığı çalışmalarda incelenen konular hakkında detaylı bir sonuca ulaşma amacı vardır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci döneminde, Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan ve verilerin toplandığı dönemde sekizinci sınıflara derse girmiş olan toplam 21 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı ve uzman tarafından merkezi sınavın ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretimine etkilerini ortaya çıkarmak için 10 adet açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlere çevrimiçi ve internet tabanlı uygulamalardan yararlanarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analizi yapılmış ve sonuçları araştırmanın alt problemlerini kapsayacak şekilde temalar halinde sunulmuştur.

##### 3.1.1 Araştırmacının Rolü

Bu araştırma, aynı zamanda öğretmen olarak görev yapan bir araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Fakat araştırmacı öğretmenin kendi düşüncelerine araştırmada yer verilmemiştir. Katılımcı öğretmenler; araştırmacı öğretmenin yaşamış olduğu ilçedeki öğretmenler, farklı şehirlerdeki ortaokul matematik öğretmeni arkadaşlarından ve ulaşabildiği ortaokul matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Araştırma süreci başlamadan önce araştırmacı ve uzman tarafından birlikte konunun problem cümlesi ve alt problemlerine uygun yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Araştırmacı ve uzman açık uçlu

soruları hazırlarken katılımcı öğretmenlerden merkezi sınavın matematik öğretimine etkisi hakkında derinlemesine veri elde etmeyi amaçlamışlardır.

Çevrimiçi görüşmeleri araştırmacı gerçekleştirmiş ve kayıt altına almıştır. Öğretmenlerin düşüncelerini etkilemeden sorularını yönlendirip problem cümlesi ve alt problemlere yönelik verileri toplamıştır. Elde edilen verileri birkaç kez okuyup kelime işlemci programına aktarmıştır. Alt problemleri cevaplandırarak şekilde dört başlık oluşturulmuş ve alt probleme yönelik temaları belirleyip temalara ait kodları uzman desteğini alarak belirlemiştir.

### 3.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan 21 ortaokul matematik öğretmeni amaçlı örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin Türkiye'nin farklı şehirlerinde görev yapan ortaokul matematik öğretmenleri olma nedeni ise araştırmacının kolay ulaşabildiği ortaokul matematik öğretmenleri olmasıdır. Araştırmaya öğretmenler gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırma Mayıs 2023-Ekim 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Eğitim öğretim yılı içinde LGS'ye öğrenci hazırlayan ve LGS hakkında yeterince bilgi sahibi olan ortaokul matematik öğretmenleri ile çevrimiçi bir ortamda araştırmacı tarafından merkezi sınavların ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretimlerine etkilerini ortaya çıkarmak için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formundaki 10 açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmacı tarafından kolay ulaşılabilir örneklem olarak Türkiye'nin farklı şehirlerinde (Bilecik, Bolu, Bursa, Kırklareli, Van, Antep, Urfa, Erzurum, Tokat, Muş, İstanbul, Kocaeli) görev yapmakta olan ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS'ye dair kendi öğretimleri üzerindeki etkilerine yanıt vermeleri istenmiştir. Katılımcı öğretmenler farklı okullarda (büyükşehir, köy okulu, proje okulu ve imam hatip ortaokulu) görev yapmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3. 1.** Katılımcıların Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

|               | 0-5 yıl | 6-10 yıl | 11-15 yıl | Toplam |
|---------------|---------|----------|-----------|--------|
| <b>Kadın</b>  | 9       | 6        | -         | 15     |
| <b>Erkek</b>  | 3       | -        | 3         | 6      |
| <b>Toplam</b> | 12      | 6        | 3         | 21     |

### 3.3 Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı ve uzman tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken alan yazın taranmış ve yapılan çalışmaların dışında farklı bir araştırma olarak öğretmenlerin merkezi sınav LGS kapsamında kendi öğretimlerine etkileri incelenmiştir. Görüşme formundaki sorular veri toplamadaki kullanım amacına uygunluğuna göre 10 soru olarak belirlenmiştir. Soruları hazırlarken mümkün olduğunca katılımcılardan derinlemesine veri alınmasını sağlayacak açık uçlu sorular yazılmasına dikkat edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları açık uçlu soruların yanı sıra gerektiğinde derinlemesine veri elde etme amacıyla ek sorular sorulmasına olanak sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Toplam 10 sorudan oluşan form, EK 1’de verilmiştir. Katılımcıların isimleri araştırmada kullanılmamış, isimler Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlanarak kullanılmıştır. Soruların anlaşılabilirliği ve araştırmacının hazırlığı için bir öğretmen ile pilot uygulama amaçlı görüşme yapılmış, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularda değişiklik ve ek sorularla ilaveye gidilmiştir. Katılımcıların, araştırmaya katılma süreçlerinde gönüllülük esasına uygun olarak davranılmıştır. Katılımcılar ile görüşmeler çevrimiçi bir ortamda yapılarak kayıt altına alınmıştır. Katılımcıların her biri ile görüşmeler yaklaşık yarım saat sürmüştür. Toplamda tüm görüşmeler yaklaşık 10 saat sürmüştür. Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları, cinsiyetleri vb. (sadece araştırmaya gerekli olan) bilgilerini öğrenebilmek amacıyla demografik bilgiler oluşturulmuştur.

### 3.3.1 Pilot Çalışma

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların hem anlaşılabilirliğini belirlemek hem de geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için pilot çalışma yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu soruların kapsam geçerliliğini belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ölçme aracındaki 10 sorunun araştırmanın amacına uygunluğu tespit etmek amacıyla bir ortaokul matematik öğretmeni ile pilot uygulama amaçlı görüşme gerçekleştirilmiştir.

Pilot uygulama 2023-2024 eğitim öğretim yılı birinci dönemi içinde Şanlıurfa'da görev yapan bir ortaokul matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama öncesi katılımcı ortaokul matematik öğretmenine araştırmanın amacı ve öneminden bahsedilmiş ardından yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yönlendirilmiştir. Katılımcı öğretmen görüşmeye gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcı öğretmen ile görüşme yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Verilen cevaplardan yola çıkarak araştırmanın alt probleminde yer alan başlıklara uygun sorular olacak şekilde ve derinlemesine veri elde edebilmek için sorulara ekleme ve düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin; 10-15 yıllık ortaokul matematik öğretmenlerine önceki sınav sistemleri ile şu anki merkezi sınav sisteminin karşılaştırılması ve diğer sınav sistemlerindeki öğretim yöntemleri ve yaklaşımları sorulmuş olup bunun yanı sıra öğretmenlere merkezi sınav hiç olmasaydı öğretim yöntemlerinin nasıl olacağı da eklenen sorular arasında yer almaktadır. Görüşme formunda yer alan dördüncü soruya ilave olarak merkezi sınavların gerekli olup olmadığı araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerine ilave soru olarak sorulmuştur. Pilot uygulama sayesinde öğretmenlerle görüşmenin yaklaşık olarak ne kadar süreceği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacının pilot uygulama sayesinde kendisini görüşmelere hazır hissetmesi sağlanmıştır.

### 3.4 Veri Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenler ile çevrimiçi ortamda görüşmeler gerçekleştirilmiş ve ses kaydına alınmıştır. Görüşmeler toplamda yaklaşık 10 saat sürmüştür. Görüşmelerin ses kaydı dökümü yapılmış ve 125 sayfa döküm elde edilmiştir. Elde edilen dökümler nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel içerik analizine göre kategorilendirilmiştir. Veriler her öğretmen için ayrı olarak bir

kelime işlemci ortamına aktarılmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı ve uzman tarafından birkaç kez okunmuş ve temalar belirlenmiştir. Örneğin; görüşme sorularına verilen cevapların birçoğunda merkezi sınav, baskı, kaygı, sınıf düzeyi, beceri temelli sorular gibi kavramlar sıklıkla kullanılmıştır. Elde edilen temalara göre görüşmeler yeniden kodlanmış ve her öğretmenin merkezi sınav hakkındaki genel düşüncesi, merkezi sınavın matematik öğretimine etkisi, merkezi sınavın öğretmene etkisi ve merkezi sınavın öğrenciye etkisi adı altında temalar oluşturulmuştur. Her öğretmen için benzer yol izlendikten sonra 21 ortaokul matematik öğretmenin görüşleri temalar halinde sunulmuştur. Bulguların geçerliliği ve güvenilirliği için öğretmen görüşmelerinden alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda söz konusu bölümle ilgili öğretmen görüşleri aynen aktarılmış, ilgisiz bölümlerin çıkarıldığını göstermek için üç nokta (...) kullanılmıştır.

#### 3.4.1 Araştırmanın Örnek Veri Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlere, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemini kapsayacak şekilde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular sorulmuştur. Ortaokul matematik öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler bir kelime işlemci programına aktarılmıştır. Elde edilen verilerden araştırmanın alt problemlerine göre araştırmacı ve bir uzman tarafından temalar belirlenmiştir. Verilerin kodlanması ve temaların oluşturulma süreci araştırmacı ve danışmanı tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın “*Ortaokul matematik öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemi (LGS) hakkındaki genel düşünceleri nedir?*” alt problemi bulgularına baktığımızda karşımıza çıkan temalar LGS soruları öğrencilerin matematikten korkmasına neden oluyor, LGS ortaöğretime geçişte adaleti sağlıyor, LGS soruları düşünce becerilerini geliştiriyor temalarından oluşmakta olup ortaokul matematik öğretmenleri en çok LGS soruları öğrencilerin matematikten korkmasına neden olduğunu belirtmiş olup nedenini de LGS de yer alan beceri temelli soruların şekil ve paragraf olarak uzun olmasından kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın “*Ortaokul matematik öğretmenlerine göre Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik öğretimini nasıl etkiliyor?*” alt problemi bulgularına baktığımızda karşımıza çıkan temalar LGS için öğretim yapıyorum bol soru

çözüyorum, dersi hızlı işlemek zorunda kalıyorum, program için öğretim yapıyorum temalarından oluşmakta olup ortaokul matematik öğretmenleri en çok dersi hızlı işlemek durumunda kaldıklarını belirtmiş olup nedenini de matematik ders saatinin yetersiz gelmesinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın “Ortaokul matematik öğretmenlerine göre Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik öğretmenlerini nasıl etkiliyor?” alt problemi bulgularına baktığımızda karşımıza çıkan temalar LGS üzerimde baskı ve stres oluşturuyor, LGS öğretmenler arası yarışa neden oluyor, LGS süreci beni etkilemiyor temalarından oluşmakta olup ortaokul matematik öğretmenleri en çok LGS üzerimde baskı ve stres oluşturuyor düşüncesine belirtmiş olup bu durumun nedenini de öğretmenlik mesleği gereği sorumluluk hissettiklerini ve öğrencileri dönemin sonundaki merkezi sınava hazırladıklarından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın “Ortaokul matematik öğretmenlerine göre Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ortaokul öğrencileri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” alt problemi bulgularına baktığımızda karşımıza çıkan temalar LGS öğrenci üzerinde baskı oluşturuyor, LGS öğrencinin matematikten korkmasına neden oluyor, öğrencilerin matematik düzeyi LGS’nin altında kalıyor, LGS’den dolayı asosyal öğrenciler yetişiyor temaları oluşmakta olup en çok LGS öğrenci üzerinde baskı oluşturuyor düşüncesi ifade edilmiş bu düşüncenin nedeni ise veli beklentisi ve sınavın zorluğundan kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Alt problemlere dair elde edilen temalara örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö (21): “...çocuk severek öğrenir, sevdiğini yapmak ister, matematikten korkutarak hiçbir şey yaptıramayız, **korkutarak** hiçbir şey olmaz ki, bu çocuklar matematikten **korkuyor**, gerçekten **korkuyor**.”

Yukarıdaki öğretmenin düşüncesinden yola çıkarak LGS hakkındaki genel düşünceler alt problemine ait “LGS soruları öğrencilerin matematikten korkmasına neden oluyor” teması oluşturulmuştur.

Ö (5): “Müfredata bağlı kalamıyorsun, bağlı kalırsan eğer çocuklar için ekstra deneme yapma fırsatın olmuyor **LGS için soruları bol çözemiyorsun**,

*müfredatta belli zamanları var açıkçası biz 1-2 ay öncesinden konuları tamamlamış oluyoruz...”*

Yukarıdaki öğretmenin düşüncesinden yola çıkarak LGS’nin matematik öğretimine etkisine baktığımızda “LGS için öğretim yapıyorum, bol soru çözüyorum” teması oluşturulmuştur.

Ö (19): “... sınav sistemi **baskı** oluşturuyor, matematik zor bir branş ve LGS için en büyük ön yargının olduğu ders matematik, özellikle sekizinci sınıfları okuturken **baskı** yaşıyorum, idare zaten herşeyin farkında, velilerden **baskı** hissediyorum ...”

Yukarıdaki öğretmenin düşüncesinden yola çıkarak LGS’nin ortaokul matematik öğretmeni üzerindeki etkisine baktığımızda “LGS üzerimde baskı ve stres oluşturuyor” teması oluşturulmuştur.

Ö (15): “Çocuklar için **çok fazla şekilli olması açıkçası çocukların gözlerini korkutuyor** ben de yavaş yavaş şekilli sorulara alışmalarını istediğim için birazcık uzun şekilli ama mantığı basit görünce evet bu şekilde çözmem gerekiyordu diyebileceği sorular seçiyorum.”

Yukarıdaki öğretmen düşüncesinden yola çıkarak LGS’nin öğrenciler üzerindeki etkisine baktığımızda “LGS öğrencinin matematikten korkmasına neden oluyor” teması oluşturulmuştur.

### 3.5 Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğunu, “güvenirlik” ise araştırma sonuçlarının tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için aşağıdaki yöntemler uygulanmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için ilgili literatür taranmış ve kuramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırmaya ilk olarak bir ortaokul matematik öğretmeni ile pilot çalışma yapılarak başlanmıştır. Pilot çalışma ile

araştırmacının kendisini hazır hissetmesi ve araştırma sorularının araştırma problemine cevap verebilir durumda olması amaçlanmıştır. Pilot alışma sayesinde araştırma sorularındaki eksiklikler tespit edilip düzenlenmiş ve ek sorular hazırlanmıştır. Ayrıca katılımcılara görüşme sonunda eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Yapılan görüşmeler katılımcının istediği kadar uzatılarak verilerin geçerliği yükseltilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için araştırma süresince; yapılan araştırmanın modeli, çalışma grubunun seçimi, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin zmlemesi gibi her türlü çalışma ayrıntılı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın i güvenirliliğini sağlamak için araştırma soruları açık biçimde ifade edilmiş, veriler ayrıntılı ve amaca uygun toplanmış, veri toplama ve veri analizinde yapılan çalışmalar ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Araştırmanın dış güvenirliliğini sağlamak için araştırmanın yöntemi ve aşamaları ayrıntılı bir biçimde tanımlanmış, ortaya konan verilerle sonuçlar ilişkilendirilmiş, araştırmada katılımcılardan elde edilen veriler çalışma boyunca saklanmıştır.

## 4. BULGULAR

Bu bölümde ortaokul matematik öğretmenleriyle yapılan görüşme verilerinin analizlerinden elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

### 4.1 Öğretmenlerin Merkezi Sınav LGS Hakkındaki Genel Düşünceleri

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmanın birinci alt problemi olan; “Ortaokul matematik öğretmenlerinin Liselere Geçiş Sistemi (LGS) hakkındaki genel düşünceleri nedir?” alt problemi bulguları Tablo 4.1.’de verilmiştir.

**Tablo 4. 1.** LGS hakkındaki genel düşüncelere ilişkin temalar

| <i><b>Tema</b></i>                                                     | <i><b>Frekans</b></i> |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>LGS soruları öğrencilerin matematikten korkmasına neden oluyor.</b> | 18                    |
| <b>LGS ortaöğretime geçişte adaleti sağlıyor.</b>                      | 12                    |
| <b>LGS soruları düşünce becerilerini geliştiriyor.</b>                 | 11                    |

Tablo 4.1.’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğu merkezi sınav LGS sorularının öğrencilerin matematikten korkmasına neden olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre, öğrencilerin merkezi sınavdan korkmasının nedenleri ise merkezi sınavın öğrencileri zorlaması, öğrencileri yarış atı gibi koşturması, öğrencilerin LGS sınavına hazırlanırken birçok kaynak kitap kullanma durumunda kalması ve yeni nesil soru olarak adlandırılan beceri temelli sorular ile karşı karşıya kalması öğrencilerin matematikten korkmalarına neden olmuştur. “LGS’nin öğrencilerin matematikten korkmasına neden olduğunu” düşünen ortaokul matematik öğretmenlerinin örnek görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö (21): “...çocuk severek öğrenir, sevdiğini yapmak ister, matematikten korkutarak hiçbir şey yaptıramayız, korkutarak hiçbir şey olmaz ki, bu çocuklar matematikten korkuyor, gerçekten korkuyor.”

Ö (19): “LGS’yi zor buluyorum, geçen seneki LGS kolaydı ondan önceki senelere göre ama tabi çocuklarda bir ön yargı ve korku olduğu için onları biraz zorladı diye düşünüyorum bu sene, çocuk yeni nesil diye soru tarzını okumaktan dahi korkuyorlar hala yapabileceklerine dair inançları yok...”

Ö (3): “...sorularda şekil olunca korkuyorlar ama hep yazı olunca da korkuyor bunun dengesini pek sağlayamıyoruz.”

Ö (1): “...sınavdan korkuyorlar birçoğu matematiği tamamen bırakmış durumda zaman kaybı olarak görüyorlar konuyu bilseler bile soruyu yapamayacaklarını düşünüyorlar kesinlikle çok büyük ön yargıya sahipler.”

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin merkezi sınav hakkında genel düşüncelerinden elde edilen bir diğer tema ise LGS’nin adaletli geçişi sağladığı olmuştur. Ortaokul matematik öğretmenlerine göre; herkesin bir başarı sıralaması olmalı, nüfusu kalabalık bir ülke olduğumuzdan dolayı öğretmenler ortaokuldan ortaöğretime geçişte merkezi sınavı gerekli görmekte olup katılımcı öğretmenlere göre her okul nitelik ve başarı durumu olarak eşit olmadığından merkezi sınavlar kurumlar arası geçişte adaleti sağlamaktadır. “LGS’nin ortaokuldan ortaöğretime geçişte adaleti sağladığını” düşünen ortaokul matematik öğretmenlerinin örnek görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö (19): “Nüfusu çok kalabalık olan bir ülkeyiz, diğer ülkelerde olduğu gibi mesela Finlandiya’da olduğu gibi, biz bu sistemi çok uzun yıllar boyunca sağlayabildiğimiz sistem olarak kurguluyoruz eğitim sistemimizden bahsediyorum, çok hızlı değişiyor eğitim sistemimiz her beş yılda bir yeni kurallar uyguluyoruz.”

Ö (1): “Merkezi sınavlar gerekli, öğrencilerin liseye geçişinde bir kıstas olması lazım öğrencileri kıyaslayabileceğimiz, seviyelendirebileceğimiz bir kıstas olması lazım. LGS sınavı matematik hariç güzel bir sınav olabilir matematikteki yeni nesil sorular kısmı hariç ama çünkü öğrenciyi zorluyor.”

Ö (14): “Merkezi sınavların gerekli olduğunu düşünüyorum çünkü bir seçme sınavı yapılıyor, yani elenenler de olmalı tabi geçen de olmalı bu sınavı herkes çabaladığı düzeyde bir yere gelmeli.”

Ö (10): “Tabii ki böyle bir sınav olması gerektiğini düşünüyorum daha adaletli bir geçişin olmasını sağlıyor.”

Ö (20): “Merkezi sınav elbette gerekli, 85 milyon nüfusa sahip bir ülkede sınav olmazsa olmaz fakat ben LGS’nin genel olarak Türkiye’de çok iyi tanıtılmadığını düşünüyorum, iyi tanıtılsa katılım %90 olmazdı, gerçekten çoğu öğrenciye hitap etmeyen bir sınav ama herkes giriyor sınava.”

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğu merkezi sınavların gerekli olduğunu düşünmektedir. Ülkemiz kalabalık bir nüfusa sahip olduğundan ortaokul matematik öğretmenleri, ortaokuldan ortaöğretime geçişin adaletli bir şekilde sağlanabilmesi için birçok ülkede olduğu gibi merkezi sınav olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri ortaokuldan ortaöğretime geçişte bir sınavın olması gerektiğini savunmaktadır. Fakat bu sınavın nasıl bir içeriğe sahip olması konusunda farklı görüşlere sahiplerdir. Katılımcı öğretmenlerin bazıları eski sınav sistemlerini beğenmekte olup uygulanmakta olan LGS’nin ülkemizdeki öğrencilerin portfolyosuna uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin matematik becerisinden ziyade okuduğunu anlama, yorumlama ve akıl yürütme tarzındaki sorularda zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler ise şu anki LGS formatını uygun bulmaktadır. Günümüzde uygulanmakta olan LGS’nin çocukları zihinsel anlamda açık tutup geliştirdiğini ama bir yandan da stres ve baskıya sebep olup çocuklarda iletişim becerileri ve sosyal aktivitelerde düşüş meydana getirdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS hakkındaki genel düşüncelerinden elde edilen bir diğer tema ise LGS sorularının öğrencilerin düşünme becerisini geliştirdiğini ifade eden öğretmenlerden oluşmaktadır. “LGS’nin ortaokul öğrencilerinin düşünme becerilerini geliştirdiğini” ifade eden öğretmenlerin örnek görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö (15): “Aslında bence bu tür sınavlar çok zorlayıcı olmadığı sürece gerekli, yeni nesil sorularda çocukların düşünme becerisini daha da genişletebiliyor bence seviye farklılıklarına göre yorumlanabilir, benim öğrencilerim için zor ve onların gözünde gereksiz ama seviyesi daha iyi olan ve düşünce becerisi geliştirme yolunda olan öğrenciler için daha faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Ö (7): “...çocuğun daha fazla ve farklı düşünmesini geliştiriyor bu sınavlar...”

Ö (11): “Yeni nesil sisteme geçilmesi bence çok avantajlı oldu bizim için gerçekten öğrencileri ezber sistemden kurtarıp bir şeyleri düşünmeye bir şeyleri sadece verilen bilgiye yetmeyip kendinizden de bir bilgi katmanız yorum katmanız gerekiyor ve bunun öğrencilere zihinsel gelişim anlamında değer kattığına inanıyorum.”

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğu ortaokuldan ortaöğretime geçişi sağlayan merkezi sınavların öğrencileri zorladığını belirtmişlerdir. Ülkemiz kalabalık bir nüfusa sahip olduğundan dolayı bu tarz merkezi sınavların seçicilik ve başarı sıralaması açısından gerekli olduğunu savunmaktadırlar. Şu anki LGS soru tarzının öğrenciyi düşünmeye sevk etmesi, eski sınav sistemlerinde olduğu gibi direkt bilgi sınavı değil akıl yürütmeye dayalı, günlük hayatı içine alan, okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini de içinde barındıran bir sınav olmasından dolayı öğretmenlerin birçoğu sınavın içeriğini beğenmektedir. Fakat katılımcı öğretmenler arasında sınavın ülke genelinde eşit olmadığını düşünen ortaokul matematik öğretmenleri de yer almaktadır. Bu eşitsizliğin nedenini de bölgeler arasındaki farklardan kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu düşünceye sahip öğretmenlerimizin görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

Ö (6): “Bulunduğum köy doğu bölgesi olduğu için kürtçe hakim çocuklar soruları anlamada çok zorluk yaşıyorlar soruları anlamadıkları için zaten matematik becerileri ne kadar olursa olsun sorular çözülüyor, bence her

*bölgede aynı sınavın yapılmaması lazım bu tarz sınavlar öğrencinin türlü türlü becerisini ölçüyor.”*

*Ö (3): “Özellikle doğudaki köy okullarında öğrencilerin başka meslekleride olduğundan uyum sağlayamıyorlar. 8. sınıfa geldiklerinde geometri ile haşır neşir olamadıkları için çocuklar bir şaşırıyor afalliyor matematiği sevmiyorum diyorlar...”*

*Ö (1): “...doğu bölgesindeki öğretmenlerin en büyük sıkıntısı öğrencilerin temelleri çok zayıf, pandemi döneminde 25 kişilik sınıftan canlı derse giren bir iki öğrenci olduğu için yaklaşık bir buçuk yılları tamamiyle hiç olmuş durumda bu durumda bölgeler arası farklılık meydana getirmekte...”*

#### **4.2 Ortaokul Matematik Öğretmenlerine Göre Merkezi Sınavın Matematik Öğretimlerine Etkileri**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmanın ikinci alt problemi olan; “Ortaokul matematik öğretmenlerine göre Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik öğretimini nasıl etkiliyor?” alt problemi bulguları Tablo 4.2.’de yer almaktadır.

**Tablo 4. 2.** LGS’nin okuldaki matematik öğretimine etkilerine ilişkin temalar

| <b>Tema</b>                                            | <b>Frekans</b> |
|--------------------------------------------------------|----------------|
| <b>LGS için öğretim yapıyorum, bol soru çözüyorum.</b> | 6              |
| <b>Dersi hızlı işlemek zorunda kalıyorum.</b>          | 16             |
| <b>Program için öğretim yapıyorum.</b>                 | 15             |

Tablo 4.2.’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğu merkezi sınavın okuldaki matematik öğretimini etkilediğini ve LGS için öğretim yapıp, bol soru çözdüklerini söylemişlerdir. Öğretmenler, özellikle sekizinci sınıfların yıl sonunda gireceği LGS’nin okuldaki matematik öğretimine etki ettiği ve sınava dair çalışma yaptıklarını söylemişlerdir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğu LGS sınavına öğrenci

hazırladıklarını, merkezi sınava yönelik deneme çözümü yaptıklarını, beceri temelli soruları sınıf düzeyine göre çözdüklerini ve dersten önce LGS sorularını incelediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen temalara göre aşağıda “LGS için öğretim yapıp, bol soru çözen” öğretmenlerin örnek görüşleri yer almaktadır:

Ö (12): “...sekizinci sınıfa geldiklerinde ne okuduklarını anlamalarının gerekliliğini kavrayabilmeleri için yeni nesil soru tipleri çözüyorum, sekizinci sınıftaki öğrenciler kadar yoğun olmuyor, düz işlem sorularını yeni nesil sorulara göre daha kolay çözdüklerini düşündüğümünden bu tip etkinlikler yaptırmaya çalışıyorum.”

Ö (4): “En sonda pekiştirme adına yeni nesil tarzda denemeler ve testler vermeye çalışıyorum.”

Ö (8): “Burada deneme sınavları yapıyoruz biz çocukları biraz motive edelim diye...”

Ö (15): “İster istemez bir müfredat yetiştirme kaygımız oluyor tabi çocuğun konuyu iyi öğrenip öğrenmemesine dikkat ediyoruz verimli ders işlemeye dikkat ediyoruz ama bizim sorumlu olduğumuz müfredat olduğu için o müfredatı da yetiştirmemiz gerekiyor ...”

Ö (5): “Müfredata bağlı kalamıyorsun, bağlı kalırsan eğer çocuklar için ekstra deneme yapma fırsatın olmuyor LGS için soruları bol çözemiyorsun, müfredatta belli zamanları var açıkçası biz 1-2 ay öncesinden konuları tamamlamış oluyoruz...”

Ö (2): “Matematik öğretimini etkiliyor, ister istemez sınavlar bizim üzerimizde bir baskı oluşturuyor, özellikle sekizinci sınıflarda netleri artırmamız yönünde idareimiz tarafından sürekli bir baskı görüyoruz. Bu defa biz derslerde çocukları derse katıp işleyebilecekken vakit sıkıntımız olduğundan dolayı çocuklara daha çok soru çözmemiz gerektiğinden sınav

*sistemine yönelik etkinlikler yaptırmamız gerekiyor, istediğimiz gibi ders işleyemiyoruz...”*

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri, öğrencileri LGS’ye hazırladıklarından ve ders saatinin yeterli gelmediğinden dolayı derslerini hızlı bir şekilde işlediklerini ifade etmişlerdir. Ortaokul matematik müfredatını yetiştirmek zorunda olduklarını, sekizinci sınıflarda özellikle LGS’nin haziran ayının ilk haftasında olmasından kaynaklı olarak yıllık planın önünde gitmeleri gerektiğini ve konuları yetiştirmek için dersi hızlı işlediklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşlerinde “dersi hızlı işlemek zorunda kalan” öğretmenlerin açıklamaları yer almaktadır:

*Ö (9): “... sınav haziranın başında oluyor ama yıllık plan okulun kapanacağı son güne kadar devam ediyor biz bu yıllık plana göre ders akışını devam ettirsek eğer son iki haftanın kazanımlarını sınava yetiştirememiş oluyoruz haliyle orada daha erken bitirme ihtiyacı hissediyorsunuz”*

*Ö (1): “Öncelikle öğrenci açısından ön yargı oluşturuyor, ön yargı oluşturduğu için öğretmenler olarak bizde baskı hissediyoruz bir an önce yeni nesil soru tarzı öğretmeye çalışıyorum konuyu öğretip hemen soru tarzımızı değiştiriyoruz öğrenci tatmin olmuyor tam olarak öğrendiğine...”*

*Ö (21): “...o kadar hızlı geçiyorum ki, seçmeli matematik dersleri de kalktığı için beş saatin içinde çocuklara kazanımı çözmeye çalışıyorum beceri temellilere vaktim bile kalmıyor çıkmış sorulara vaktim zaten hiç kalmıyor.”*

*Ö (13): “...kırk dakikalık derste üç tane beceri temelli soru çözebiliyoruz zaten, bir yandan bunu yapmam gerektiği için konuları hızlı işlemem gerekiyor yetiştirebilmek için...”*

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi merkezi sınavların matematik öğretimine etki ettiği, ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğunun öğrencileri sınava hazırlamak için bol soru çözümünü ve deneme sınavı yaptıklarını

belirtmişlerdir. Aynı zamanda ortaokul matematik öğretmenleri matematik müfredatını yetiştirebilmek için derslerini hızlı işlediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin bazıları ise LGS'nin matematik öğretimine etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Elde edilen bir diğer temaya göre ortaokul matematik öğretmenleri, “program için öğretim yaptıklarını” matematik müfredatına bağlı olarak ilerlediklerini belirtmişlerdir. Aşağıdaki öğretmen görüşlerinde matematik programına göre derslerini işleyen öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır:

Ö (12): “Öğrenciyi LGS'ye yetiştirmek için ekstra bir çaba sarf etmiyoruz, tabii çaba gösteriyoruz ama ben dersime daha çok normal matematik müfredatı üzerine işliyorum ama derslerde konulardan sonra LGS'ye yönelik birkaç soru ya da kalan vaktime göre müfredatın yoğunluğuna göre sorular eklemeye çalışıyorum ama önceliyim çocuğun matematik öğrenmesini sağlamak.”

Ö (3): “LGS odaklı anlatamıyorum sadece müfredatı anlatıyorum ama seviyesi yüksek olan ve sınava girmek isteyen öğrencilere LGS sorularını çözüyorum.”

Ö (4): “...müfredat veriliyor, verilen müfredatta yeni nesil sorular açısından hiçbir şey yazmıyor yeni nesil soru çözülecek gibi bir şey yazmıyor sadece şu kazanım kazandırılmalıdır yazıyor, kazanımı gerçekten kazandırıyoruz ama LGS bizden bunu istemiyor.”

Ö (10): “Kazanımlar belli bir programımız yıllık planımız var ama sadece kazanımları vermek öğrenciye bunu benimsetmek tabii ki yeterli olmuyor bir yandan programa bağlı kalmaya çalışırken aslında bir yandan da LGS sınavına hazırlamaya çalışıyoruz...”

Katılımcıların verdiği cevaplardan da anlaşılacağı üzere merkezi sınavlar genel olarak okullardaki matematik öğretimini etkilemektedir. Özellikle LGS sorularının yeni nesil soru olarak nitelendirilen beceri temelli sorulardan oluşmasından kaynaklı olarak öğretmenler özellikle sekizinci sınıflara kazanımları

verdikten sonra sınava yönelik beceri temelli soru çözümü yapmaktadırlar. Matematik öğretmenleri sekizinci sınıf öğrencilerini sınava hazırlarken matematik öğretim programında yer alan kazanımları genel olarak erken bitirip kalan zamanda öğrencilere deneme sınavı ile bol soru ve beceri temelli sorular çözmektedirler. Fakat birçok öğretmen matematik ders saatinin yeterli olmamasından kaynaklı olarak soru çözme vaktinin sınırlı olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri sınıf düzeyinin beceri temelli soruların çözümünde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, başarı düzeyi yüksek olan sınıflarda daha çok beceri temelli sorular çözebilirken başarı düzeyi daha düşük olan sınıflarda kazanım tarzı sorular ile devam etmekte olduklarını belirtmişlerdir. Ortaokul matematik öğretmenleri, beşinci ve altıncı sınıflarda daha çok kazanım odaklı sorular çözüp öğrencilerin ilkokuldan kalan öğrenme eksikliklerini tamamlamaya çalışmaktadırlar. Öğrenci yedinci ve sekizinci sınıfa gelince öğretmenler, yeni nesil soru olarak nitelendirilen beceri temelli soruları derslerinde daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğu okullardaki matematik ders saatinin azaltılmasından kaynaklı olarak matematik müfredatını yetiştirmek için dersi hızlı işlediklerini ve beceri temelli soruları çözmek için vakit kalmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler genel olarak okulda matematik müfredatı ile birlikte kazanım temelli sorulardan yararlanarak öğretim yaptıklarını mantık ve muhakeme, akıl yürütme ve üst düzey düşünme becerisi gerektiren soruların öğretimini zamandan kaynaklı olarak gerçekleştiremediklerini ifade etmişlerdir.

#### **4.3 Merkezi Sınav Sisteminin Öğretmenler Üzerindeki Etkisi**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmanın üçüncü alt problemi olan; “Ortaokul matematik öğretmenlerine göre Liselere Geçiş Sistemi (LGS) matematik öğretmenlerini nasıl etkiliyor?” alt problemi bulguları Tablo 4.3.’te yer almaktadır.

**Tablo 4. 3.** LGS'nin öğretmenler üzerindeki etkisi ile ilişkili temalar

| <i>Tema</i>                                       | <i>Frekans</i> |
|---------------------------------------------------|----------------|
| <b>LGS üzerimde baskı ve stres oluşturuyor.</b>   | 18             |
| <b>LGS öğretmenler arası yarışa neden oluyor.</b> | 6              |
| <b>LGS süreci beni etkilemiyor.</b>               | 3              |

Tablo 4.3.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerine göre merkezi sınav sistemi öğretmenler üzerinde bir etkiye sahiptir. Bu etki araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğuna göre merkezi sınavın öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmasıdır. Ortaokul matematik öğretmenlerinden gelen cevaplara bakıldığında birçok öğretmen, öğrencinin başarısında öğretmenlik mesleği gereği üzerinde sorumluluk olduğundan kendilerinde bir baskı hissettiklerini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler sadece idare tarafından bir baskı hissederken, bazı öğretmenler hem idare hem veli açısından baskı hissettiklerini düşünmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak öğrenciler tarafından üzerlerinde bir baskı olmadığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınav psikolojisinden kaynaklı olarak öğretmenlerde bir kaygı oluşturduğunu söylemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencileri merkezi sınava hazırlarken üzerindeki sorumluluktan kaynaklı baskı ve stres hissettiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda “LGS üzerimde baskı ve stres oluşturuyor” temasını oluşturan öğretmenlerin örnek görüşlerine yer verilmiştir:

Ö (6): “Kendimi baskı altında hissediyorum tabii ki bu işin bir de vicdan boyutu var, öğretmenlik çok fazla vicdan gerektiren bir meslek, ben mesela okula gittiğimde ne kadar hasta olursam olayım o derse odaklanmaya çalışıyorum ki akşam yattığımda ben elimden gelen her şeyi yaptım diyebileyim. Veli bizim okulumuzda çok fazla etkili olmuyor.”

Ö (3): “... bulunduğum köy bakımından hiç veli baskısı hissetmiyorum fakat idare bakımından hissediyordum. İlk senemde özellikle hissediyordum. Pandemiden sonra toparlamak çok zor oldu...”

Ö (7): “Ben açıkçası hissediyorum baskıyı, özellikle çocuklar başarılı ve ilgili bir aileye sahipse kesinlikle hissediyorum çünkü sürekli veli ile iletişim halinde oluyorum, genelde ben veli açısından baskı hissediyorum, öğrenci açısından da baskı değil de kaygı çok fazla oluyor.”

Ö (11): “Çalışmayan öğrencilerle karşılaştığımızda öğrencilerin başarısı biraz daha düşük oluyor, öğrenci başarısı düşük olduğu zaman da bu sefer müdüriyet ve veli tarafından -hocam bu öğrencinin netleri neden düşük, netleri neden yükselmiyor, derste bir şey öğretmiyor musunuz- gibisinden sorularla veya durumlarla karşı karşıya kalıyorum, bu durumda kendimi baskı altında hissetmeme sebep oluyor...”

Ö (19): “... sınav sistemi baskı oluşturuyor, matematik zor bir branş ve LGS için en büyük ön yargının olduğu ders matematik, özellikle sekizinci sınıfları okuturken baskı yaşıyorum, velilerden bir baskı hissediyorum ...”

Ö (1): “... psikolojik baskıya neden oldu. Öğrencilere sürekli motivasyon konuşması yapıyorum ama bir süre sonra benim de motivasyonum kaybolmaya başladı çünkü benim çalıştığım okul çalıştığım bölge genel olarak dezavantajlı öğrencilerden oluşuyor temelleri çok zayıf, öğrenciler toplama, çıkarma, çarpma, bölmeyi dahi öğrenemedi orta okula geliyorlar o yüzden sekizinci sınıf soruları yeni nesil sorulara alıştırmak biraz zor oluyor.”

Ö (17): “İdareden kastım aslında komple bakanlık; yani tepemdeki insanlar, bunlardan ne yazık ki baskı hissediyorum.”

Ö (9): “Çok fazla baskı olduğunu hissediyorum açıkçası, öncelikli baskı idare açısından oluyor genelde sekizinci sınıfa giren öğretmenler sık sık toplantı yapıyor en düşük net grubu da haliyle matematik...”

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere ortaokul matematik öğretmenleri, merkezi sınava dair bir baskı içinde olduklarını ifade etmişlerdir. LGS’de matematik sorularının genel anlamda diğer derslerden daha zor

olduğunu bu yüzden de matematik öğretmenlerine karşı yüklenilen bir merkezi sınavla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler genel olarak idare tarafından bir baskıya maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Bu baskının nedenleri ise veliler ve okul yöneticilerinin öğrencinin başarısı ile ilgili beklentileridir. Beklentilerin karşılanabilmesi için ortaokul matematik öğretmenlerine karşı bir baskı söz konusu olup LGS öğretmenler üzerinde baskı ve strese neden olmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul matematik öğretmenleri üzerindeki baskı ve kaygı öğretmenlerin ders işleyişini etkilemektedir. Bazı veli ve okul yöneticileri öğrencilerin deneme sınavlarındaki başarılarına göre öğretmenler arasında karşılaştırma yaparak, başarı elde edemeyen öğretmen olarak nitelendirmektedir. Katılımcılar, yapılan bu olumsuz nitelendirmenin öğretmenlerin dersteki performansını etkilediğini ve motivasyonu düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri merkezi sınav sisteminin öğretmenler arasında yarışa neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenin çalıştığı şehirden, sahip olduğu idareye, öğrencinin başarı durumu ve velilerin ilgisine kadar değişiklik göstermektedir. Katılımcı öğretmenler, öğrenci netlerinin düşük gelmesi sonucu başarı elde edemeyen öğretmen olarak nitelendirme yapılmasından rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda “LGS öğretmenler arası yarışa neden oluyor” temasını oluşturan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö (16): “...LGS’de öğrencileri daha iyi yaptıysa sonraki yıl o öğretmenlere verdiler sekizinci sınıfları, resmen öğretmenleri de LGS konusunda yarıştıyorlar.”

Ö (14): “Ben ortak bir sınav olmasaydı öğrenciyi her öğretmeni kendisi tartıyor olsaydı ciddiye almazdım çünkü nasıl olsa ben değerlendirmiş olacaktım.”

Ö (17): “Ülke genelinde matematik ortalaması maalesef çok düşük bu da matematik bir yerden sonra çalışmaya başladıktan sonra matematik öğretmenlerinin bir başarısızlığı ya da öğretmenlerin yarışına dönüşüyor.”

Ö (21): “öğrenci sekizinci sınıfa geliyor ailesi diyor ki veli toplantısında -bizim çocuğun matematiği yedinci sınıfta çok iyiydi şu an neden matematik netleri düşük- konu yoğunluğu çok fazla var 12 tane konumuz var altı tanesi birinci dönem altı tanesi ikinci dönem çok fazla konu yoğunluğu var şu an okulun açıldığı yaklaşık beş hafta olmasına rağmen ben üçüncü konudayım düşünün o kadar hızlı geçiyorum...”

Ö (5): “idare -hocam bu sene şu kadar dilime girmemiz lazım şu dereceyi yapmamız lazım şöyle yapmamız lazım kitap bitirin ne gerekiyorsa yapalım bu çocuklar çok iyi olsun- idare her hafta uğraşıyordu denemelerde niye netler çıkmıyor matematik neti neden bu kadar düşük fen iyiyken neden öğrenciler matematik yapamıyor diye böyle üzerimizde bayağı geliyordu...”

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin bazıları merkezi sınavın kendilerini etkilemediğini tüm kademelerde aynı şekilde eğitim verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler genel olarak üzerlerinde bir baskı olduğunu belirtmektedir. Bu baskı idare tarafından, il-ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından, veliler tarafından ve öğrenciler tarafından olmak üzere çeşitlendiğini belirtmişlerdir. Bazı ortaokul matematik öğretmenleri ise üzerlerinde baskı hissetmediklerini ve merkezi sınavın kendilerini ve derse dair öğretimlerini etkilemediğini belirtmişlerdir. “LGS’ye dair baskı hissetmeyen ve etkilenmeyen” öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki alıntıda yer almaktadır:

Ö (12): “... baskı görmüyorum hocam çünkü ben 11 yıldır aynı okulda çalışıyorum bu okulda TEOG sınavına da öğrenci yetiştirdik LGS sınavına da öğrenci yetiştirdik öğrenci ortalamasına vurduğumuzda bizim TEOG’da ve LGS’de geçen seneyi saymazsak yerleştirdiğimiz öğrenci sayısı çok bir değişiklik olmuyor.”

Ö (4): “Üzerimde hiçbir baskı hissetmiyorum, kalabalık bir okul olduğumuzdan dolayı yani matematik zümresi olarak 60 tane öğretmeniz, dayanışma içerisindeyiz herkes halden anlıyor. Sınıflar arasında seviye gruplarına ayırmıyoruz girdiğim bir sınıf okulda üçüncü sınıf olarak yer alırken diğer sınıflar sonuncu seviyede yer alabiliyor.”

Ö (21): *“Hocam ben açıkçası baskı hissetmiyorum idare tarafından çünkü ben yapabileceğimin çok çok üstüne çıkıyorum, bunu kendime güvendiğim için çok iyi anlattığımdan dolayı değil, ben gerçekten çok iyi hazırlık yapıyorum; hazırlığım açısından, derse hazırbulunuşluluğum açısından, bazı öğretmenlerimiz vardır hani duyarlarsa da kızarlar günlük plan yapmayanlar falan ben mesleğe başladığımdan beri günlük planlı giden bir öğretmenim.”*

Ö (15): *“...baskıdan ziyade sorumluluk hissediyorum, şimdi ne kadar çocuklara iyi bir eğitim verebilirsen ya da sınava yönelik onları çalıştırabilirsem daha iyi bir sıralama elde edebiliriz ve onlar daha iyi liselere gidebilirler bu benim açımdan tabii ki bir baskı oluşturuyor.”*

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere merkezi sınav daha çok ortaokul matematik öğretmenleri üzerinde baskı ve strese neden olmaktadır. Bu baskı okul idaresinden, velilerden ve öğrencilerden kaynaklı olarak değişmektedir. Merkezi sınavın üzerinde baskı ve stres meydana getirmedigini söyleyen öğretmenler de araştırmada yer almaktadır. Bu öğretmenler merkezi sınavın öğretimlerine etki etmediğini ve okul idaresi, veliler ve öğrenciler tarafından herhangi bir baskıya maruz kalmadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri LGS'nin öğretmenler arasında bir yarışa neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu yarışın nedeni ise okul idaresi ve velilerin beklentisinden kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin başarısız olma durumları öğretmenlere karşı başarı elde edemeyen öğretmen nitelendirmesi yapılması öğretmenlerinin performansını etkilemiştir. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerine göre, LGS'ye hazırlık yapan ve derse hazırlıklı giden öğretmen için iyi bir öğretmen nitelendirilmesi yapılmaktadır.

#### **4.4 Merkezi Sınav Sisteminin Öğrenciler Üzerindeki Etkisi**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre araştırmanın dördüncü alt problemi olan; *“Ortaokul matematik öğretmenlerine göre Liselere Geçiş Sistemi (LGS)*

*ortaokul öğrencileri üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir?” alt problemine dair bulgular Tablo 4.4.’te yer almaktadır.*

**Tablo 4. 4.** LGS’nin öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilişkili temalar

| <i><b>Tema</b></i>                                            | <i><b>Frekans</b></i> |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------|
| <b>LGS öğrenci üzerinde baskı oluşturuyor.</b>                | 16                    |
| <b>LGS öğrencinin matematikten korkmasına neden oluyor.</b>   | 14                    |
| <b>Öğrencilerin matematik düzeyi LGS’nin altında kalıyor.</b> | 12                    |
| <b>LGS’den dolayı asosyal öğrenciler yetişiyor.</b>           | 5                     |

Tablo 4.4.’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri merkezi sınav LGS’nin öğrenci üzerinde baskı oluşturduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler de meydana gelen bu baskının nedeni ise velilerin beklentisi ve LGS sınavının zorluğundan kaynaklı olduğunu ifade etmişlerdir. Ortaokul matematik öğretmenlerine göre öğrencilerin stres altında ezildiği, öz güvenlerinin düştüğü ve öğrencilerin gergin olduğu ifade edilmiştir. “LGS’nin öğrenci üzerinde baskı oluşturduğunu” söyleyen ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri aşağıda yer almaktadır:

*Ö (10): “Veli bu sınavın farkındaysa gerçekten öğrencisinin güzel bir liseye yerleşmesini istiyorsa velilerden kaynaklı baskıyı hissediyorlar tabi, onun dışında dediğim gibi öğrenciden öğrenciye sınıftan sınıfa bile değişiyor...”*

*Ö (6): “Çocukta çok fazla stres oluyor, onları nasıl yönlendireceğimi bazen bilemiyorum her sene LGS için sürekli pano hazırlıyoruz, bilgilendirme yapıyoruz, rehberlik dersleri yapıyorum, videolar izlettirmeye çalışıyorum okulumuzda rehber öğretmenimiz yok, öğrenci çok fazla stres oluyor geçen sene mesela çok fazla denemelerden sonra ağlayarak eve giden öğrencim olmuştu.”*

Ö (14): “Tabii ki baskı meydana getiriyor, aşması gereken bir kapı olduğunu görüyor o da öğrenciyi belli bir düzeyde strese sokuyor, belli düzeyde girilen stresi normal buluyorum ama belli bir düzeyin altında ya da üstünde girdiği stres ya da girmedığı stresi doğru bulmuyorum.”

Ö (16): “İyi olan öğrencilerin üzerinde bir sınav baskısı var, bu öğrencilerin velileri çok ilgili baskı anlamında bir ilgi olduğu için çocuklar anne babalarından da bu konuda baskı duyuyorlar ondan dolayı iyi olan öğrencilerin baskı altında olduğunu düşünüyorum.”

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin bazıları baskıyı okul idaresi tarafından hissettiklerini belirtmiş olup bazı katılımcı öğretmenler ise velilerden baskı hissettiklerini bu baskının da nedenini velilerin öğrencilere dair beklentilerinden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinden bazıları ise öğrencileri dönemin sonunda merkezi sınava hazırladıklarından dolayı üzerlerinde sınava dair baskı ve kaygı hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Ö (20): “...şimdi yazın çalışmaya başlıyor, eylülde okullar açılıyor, eylül ekim de günde beş yüz soru ile başlıyor çalışıyor çalışıyor, kasım ayı geliyor aralık ayı geliyor, artık şu LGS bitse de kurtulsam moduyla çalışmalar o stresle beraber azalıyor, gün sayanlar var bilgisayarına geri sayım sayacı ekrana koyuyor, mesela hocam şu kadar saat şu kadar dakika kaldı diye sayanlar var...”

Ö (11): “Konuyu tam anlamıyla öğrenemeyen bir öğrenci yeni nesil soruyu verdiğimiz zaman zaten çözemeyecek, aslında daha çok morali bozulacak ve daha da geriye gidecek ama onlar bu durumun farkında olmadıklarından bizim üzerimizde baskılar oluşturabiliyor ...”

Ö (21): “...bu jenerasyon önceki senelere ve gelecek olan senelere hitaben daha rahat öğrenciler, gerçekten çok rahat öğrenciler belki ben kendime baskı kuruyorum ama onlar baskı kurmuyor, tek baskıyı kendimden dolayı hissediyorum.”

Ö (17): “...özellikle sekizinci sınıflarda -hocam on tane fenden kaynak aldım matematikten dokuz tane kaynağım var bir tane daha alayım mı- şeklinde sorular ile karşılaşıyorum kaygılar çok fazla...”

Ö (2): “Baskı var tabii ki ama şöyle kimisinin pek umrunda değil, düşük seviyedeki öğrencilerin özellikle onlar biraz daha önemsemiyorlar boş bakıyorlar ama ciddi anlamda bu sınavı önemseyen öğrencilerimizde var ve bu öğrencilerde büyük bir kaygı var, sürekli soru çözüyor bazen netleri düşük çıkıyor bazen netleri artıyor.”

Ö (19): “... bazılarında çok daha iyi hissediyorum bu durumu, bununda aileden kaynaklı olduğunu düşünüyorum açıkçası belki biz de oluşturuyoruzdur, gözlerini korkutuyoruzdur sınıfta konuştuklarımızla işte bakın şu kadar ciddi bu kadar zamanınız var çok çalışmanız lazım diye, öğrencilerimin üzerinde net bir baskı var.

Yukarıdaki öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu merkezi sınav sistemi LGS’nin öğrencilerin üzerinde baskı ve kaygı meydana getirdiğini düşünmektedirler. Bu baskının veli kaynaklı olabileceğini ya da öğrencinin sınava dair stres göstermesinden kaynaklı olacağını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri, LGS’nin matematik zor efsanesinden kaynaklı olarak öğrencilerin yeni nesil olarak nitelendirilen beceri temelli sorulardan ve “LGS’den korktuklarını” ifade etmişlerdir. Aşağıdaki alıntılarda öğretmenlerin örnek düşüncelerine yer verilmiştir:

Ö (21): “...çocuk sevdiğini yapmak ister, matematikten korkutarak hiçbir şey yaptıramayız korkutarak hiçbir şey olmaz ki, bu çocuklar matematikten korkuyor hocam gerçekten korkuyor.”

Ö (15): “Çocuklar için çok fazla şekilli olması açıkçası çocukların gözlerini korkutuyor ben de yavaş yavaş şekilli sorulara alışmalarını istediğim için birazcık uzun şekilli ama mantığı basit görünce evet bu şekilde çözmem gerekiyordu diyebileceği sorular seçiyorum.”

*Ö (14): “...korkuyor -öğretmenim siz soruları göreceksiniz öğretmenim biliyor musunuz siz sınavı kim hazırlıyor- gibisinden sorular soruluyor şu an çocuklarda bir tedirginlik ve korku var.”*

*Ö (3): “...sorularda şekil olunca korkuyorlar ama hep yazı olunca da korkuyor bunun dengesini pek sağlayamıyoruz.”*

*Ö (1): “...sınavdan korkuyorlar birçoğu matematiği tamamen bırakmış durumda zaman kaybı olarak görüyorlar konuyu bilseler bile soruyu yapamayacaklarını düşünüyorlar kesinlikle çok büyük ön yargıya sahipler.”*

Öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere merkezi sınav öğrencilerin bazılarının üzerinde baskı meydana getirirken bazı öğrenciler de bu baskı gözlemlenmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu başarılı öğrencilerin daha çok stres ve baskı altında olduğunu söylemektedir. Merkezi sınavı önemseyen öğrenciler de sınava dair stres görülmektedir. Merkezi sınavı önemsemeyen ortaöğretim başarı puanıyla ortaöğretime geçiş sağlamak isteyen öğrencilerde sınava dair baskı ve kaygı görülmemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden de anlaşılacağı üzere LGS’de yer alan beceri temelli, akıl yürütme becerisi gerektiren sorular öğrencilerin matematikten korkmasına ve matematiğe karşı ön yargı oluşturmalarına neden olmaktadır. Katılımcılara göre öğrenci bu korkudan dolayı matematik dersini sevmemeye başlamaktadır.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerin bazıları çocuklarda tüm dünyayı ve ülkemizi etkisi altına alan pandemi döneminden kalan eksikler olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların bazılarına göre öğrencilerin temel matematik bilgilerinde eksiklik olduğu ve bu durumun yaşanmasında ilkökul öğretmenin öneminden bahsetmişlerdir. Ortaokul matematik öğretmenleri, öğrenci beşinci sınıfa yani ortaokulun ilk kademesine geldiğinde hazır bulunuşluk sınavı yaptıklarından dolayı ilkökuldaki eksiklikleri tespit edebildiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenler öğrencilerin birçoğunun “matematik düzeyinin LGS’nin altında” olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu düşünceye sahip öğretmenlerin örnek görüşleri yer almaktadır:

Ö (20): “...o kritik dönem var ya, her şeyi öğrenme ile ilgili çocukların kritik döneminin beşinci sınıf olduğunu düşünüyorum dördüncü ve beşinci sınıf yani, dördüncü ve beşinci sınıflarda matematiğin soyut kısmı oturmadığı zaman ondan sonrası kopuyor.”

Ö (19): “Temelde çok eksiklikler var, üstelik bu pandemi dönemindeki eksiklikler de işin içine girince çocuklar beşinci sınıfta online olarak gördükten sonra yani şu anki sekizinci sınıf oluyor bayağı zorlanıyorlar, temelde çok eksikler daha teori kısmında iyi olmadıkları için LGS de yorum yapmaları çok zor.”

Ö (3): “Pandemiden sonra toparlamak da çok zor oldu öğretmenlerinin değişmesinden dolayı sanki ben ders işlememişim gibi bir durum oldu, geldiğimde müfredatlarını toparlamam çok zor oldu.”

Ö (8): “İlkokul öğretmenlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. Ona göre hareket ediyoruz, beşinci sınıf öğrencilerine okula geldikleri zaman hazırbulunuşluk testi yapıyoruz her dersten biz oradan nasibimizi alıyoruz bu çocuğun sayısal dersi iyiymiş kötüymüş şeklinde yorumda bulunabiliyoruz.”

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı üzere ortaokul matematik öğretmenleri LGS’deki soruların öğrencilerimizin düzeyine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ortaokuldaki öğrencilerin ilkokuldan kalma temel matematik bilgilerinde eksiklik olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle tüm dünyayı ve ülkemizi de etkisi altına alan pandemi döneminden kalan eksiklikler nedeni ile öğrencilerin LGS sınavında zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri LGS’nin öğrencileri asosyalleştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu öğrencinin ailesi ile vakit geçiremediği, çevresindekiler ile iletişim becerilerinin zayıf olduğu ve sosyallikten yoksun öğrenciler olduklarından dolayı belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin “LGS’nin öğrenciyi asosyalleştirdiğine” dair düşünceleri aşağıda yer almaktadır:

Ö (7): “... yoğun tempoya çocukların bu kadar sosyallikten yoksun olmasına gerek yok diye düşünüyorum açıkçası, sosyallikleri de önemli arkadaşlarıyla

*ilişkileri de önemli ailesiyle vakit geçiremiyorlar çocuklar, özellikle sekizinci sınıfta direkt derse yoğunlaştıklarından dolayı ailesiyle de vakit geçiremiyorlar.”*

*Ö (5): “Merkezi sınav LGS stresi çok fazla artırıyor, kaygıyı çok arttırıyor bu nedenle çocuklar iletişimleri unutuyor muhabbetleri unutuyor bunun gibi şeyler oluyor.”*

*Ö (16): “Çocukların sosyal bir hayatı yok çocukları sosyal hayat anlamında çok fazla etkiliyoruz sınavdaki süre zaten hiç yeterli değil bence süre bakımından sıkıntılı çocukların matematiğe karşı tutumları olarak sıkıntılı öz güven anlamında zaten sıkıntılı.”*

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri LGS’nin öğrenciler üzerinde etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu etkiyi ortaokul matematik öğretmenleri daha çok LGS’nin öğrenci üzerinde baskı ve kaygı oluşturduğu ve bu kaygının öğrencilerin matematikten korkmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. LGS’nin öğrencileri asosyalleştirdiğini, çevresi ile iletişim becerilerini zayıflattığını ve aile içi iletişimi etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri öğrencilerin başarı ve anlama düzeylerinin LGS’de yer alan sorularının altında kaldığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerine göre merkezi sınav LGS sadece akademik öğrenme ve ilerleme değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimlerin de güçlenmesini sağlayabilecek bir uygulamadır. Eğitim sisteminin ve merkezi sınavların yeniden değerlendirilmesi ile öğrencilerin başarı düzeylerinde artışın meydana gelebileceğini önermişlerdir.

## 5. TARTIŞMA

MEB'in sınav soruları zamanın gerektirdiği şartlara göre değişmekte olup TEOG sınavının yerini LGS almıştır. Bu araştırmada eğitim sistemin paydaşlarından olan öğretmenlerin merkezi sınavın öğretimlerine etkilerini ortaya çıkarmak amacıyla Türkiye'de farklı şehirlerde görev yapan 21 ortaokul matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğu MEB tarafından gerçekleştirilen merkezi sınavların gerekli olduğunu ülkemizde sınavsız ortaokuldan ortaöğretime geçişin mümkün olmayacağını belirtmişlerdir. Kahraman'ın (2014) yaptığı çalışmaya katılan öğretmenler de merkezi sınavların gerekli olduğunu belirtmiştir. Merkezi sınavların neden gerekli olduğu konusunda ise; öğrencileri değerlendirmek, öğrencileri ayırt etmek, adaleti sağlamak, öğrenciyi çalışmaya yönlendirmek ve motivasyonu sağlamak şeklinde öğretmenler görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri merkezi sınavın gerekli olduğunu fakat sınavın bir oturum şeklinde uygulanması ile öğrencilerin gerçek potansiyelini tam olarak yansıtamayabileceğini ve çok yönlü değerlendirme sistemine ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin birçoğu ülkemizin kalabalık nüfusa sahip olmasından kaynaklı olarak ortaokuldan ortaöğretime geçişte ya da yükseköğretime geçişte merkezi sınavların olması gerektiğini belirtmişlerdir. Dinç ve diğerleri (2014) yaptıkları araştırmadaki katılımcılardan elde edilen bulgular, yapılan merkezi sınavların birçok olumsuz taraflarına dikkat çekerek tarafsız bir şekilde adaletin sağlanması için sınavlar olmadan bunun sağlanamayacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Bu çalışmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri LGS'nin okullardaki matematik öğretimini etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler beş, altı ve yedinci sınıflarda matematik programına ve müfredata bağlı ilerlerken sekizinci sınıfta matematik müfredatının yanında LGS sürecini de beraber götürmektedirler. Bu süreçte öğretmenler beceri temelli soru çözümü ve deneme sınavı yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri yapılan merkezi sınavların olumsuz yönlerinden de bahsetmişlerdir. Örneğin katılımcı öğretmenler, ortaokuldan ortaöğretime geçişteki sınav sistemin sıklıkla değişmesinden rahatsız

olduklarını ve değişen sınav sisteminden dolayı öğretim yöntemlerinde değişiklik yapmak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerin bir kısmı LGS'nin olumsuz etkisinden bahsederken diğer öğretmenler merkezi sınavın olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Bu bulgu Korkmaz ve Şahin'in (2019) öğretmenlerin sınav sistemi hakkında olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğu çalışma ile uyumludur. Öğretmenler olumlu etki olarak merkezi sınav sorularının öğrencilerde mantık ve muhakeme gücünü geliştirdiği, bilgiyi ezberlemekten ziyade yorum yapma kabiliyetini geliştirdiğini savunmuşlardır. Analitik düşünme, analiz ve sentez becerisi gibi sorular araştırmaya katılan öğretmenlere göre çocukları daha fazla geliştirmektedir. Bu bulgu Kablan ve Bozkuş (2021) tarafından ortaya konulan LGS sorularını anlama, yorumlama, muhakeme etme, analiz etme gibi üst düzey bilişsel becerileri kapsadığı ve matematiksel kavramları günlük hayattan gelen bilgilerin belli bir kuralla verildiği problemleri içerdiği, şeklindeki sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Kahraman'ın (2014) yaptığı araştırmaya katılan öğretmenler ülkemiz için merkezi sınavların gerekli olduğunu belirtmiş ayrıca bir yılda birden çok uygulanması, motivasyonu artırma, sınavların daha çok ciddiye alınmasını sağlama, öğrencilerin baskıdan uzaklaşmalarını sağlama gibi olumlu etkilerini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bulgularına göre öğretmenler, önceki sınav sistemlerinde olduğu gibi merkezi sınavların birden fazla oturumda uygulanması ile öğrenci de moral ve motivasyonun artacağına, daha fazla şansları olmasından kaynaklı olarak başarılarının artacağını belirtmişlerdir.

Öğrenciler, yeni nesil olarak nitelendirilen beceri temelli sorulardan oluşan LGS'ye hazırlanabilmek için öğretmenlerine ihtiyaç duymaktadır. Birçok öğrenci belki de hayatının en önemli merkezi sınavlarından biri olan LGS hakkında yeterince başarı elde edebilmek ve merkezi sınavın önemini anlamak için öğretmenlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle öğretmenler beceri temelli soruların çözümü hakkında alıştırmayı yapmak için ders işlerken yöntem ve tekniklerini değiştirmek zorunda kalmışlardır. Bunun yanında ortaokul matematik öğretmenleri, beceri temelli sorularda okuduklarının anlaşılması ve çözümünde öğrencinin pratik yapabilmesi için kitap okuma tavsiyesinde bulunmaktadır. Ders işleme tarzında değişiklik yapmayan öğretmenler de eğitim sistemimizde yer

almakta olup daha az sayıdadır. Bu bulgu Kaplan ve Bozkuş'un (2021) bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre matematik öğretiminde yöntem değişikliği yapmayan öğretmen sayısı oldukça azdır. Aslında matematik öğretiminde değişiklik yapmayan öğretmenler, öğretiminde değişiklik yapmak istemelerine rağmen öğrencilerinin başarı düzeyleri düşük olması ve sürenin kısıtlı olmasından kaynaklı olarak beceri temelli soru çözümü için imkanlarının olmadığını belirtmişlerdir. Eğitim sistemindeki değişimler, öğretmenlere esneklik ve destek sağladıkça, yeni öğretim yöntemlerine geçişin daha yaygın hale gelebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, LGS hakkında öğrencileri bilgilendirmek ve motive edebilmek için öğrencilerine daha çok zaman ayırmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin ders saatinin az olmasından ve matematik müfredatının yoğun olmasından kaynaklı olarak müfredatı yetiştirmek için uğraşmaları öğrencilere zaman ayırmalarının önünde engel olmaktadır. Bu yıl sekizinci sınıfları merkezi sınava hazırlayan öğretmenler önceki senelerde ülkemizi etkisi altına alan pandemi nedeniyle öğrencilerin temel matematik bilgilerinde eksiklik yaşadıklarını gözlemlemişlerdir. Öğretmenler pandemi döneminden kalan eksiklikleri tamamlamak isteseler bile ders saatinin azaltılmasından kaynaklı olarak ancak sekizinci sınıf müfredatını yetiştirip anlatabildiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri LGS'ye göre ders kitabının yetersiz olduğunu ve yeni nesil olarak nitelendirilen beceri temelli sorulara daha az yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu bulgu Korkmaz ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul matematik öğretmenlerinin bir kısmı ders kitaplarının LGS'ye hazırlık için uygun olmadığını ve kaynak kitaplardan destek aldıklarını belirtmiştir. Benzer sonuç Güler ve diğerleri (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler uygulanan yeni sınav sistemi LGS'nin sorularını beğenirken, mevcut altyapının sınav içeriği için yetersiz olduğu ifade etmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğu LGS sınav sistemi soru tarzını beğenirken, bunun yanında soruların zorluğunun azaltılması ve sınavdaki soruların bir kısmının kazanım temelli bir kısmının beceri temelli sorulardan oluşmasını önermişlerdir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin birçoğu LGS sınavının tek oturum şeklinde uygulanmasını

doğru bulmayıp sekizinci sınıfta her dönem olmak üzere iki oturumdan oluşan bir sınav olacak şekilde yapılmasını önermişlerdir.

Ortaokul matematik öğretmenleri, öğrencilerin matematik dersine karşı ön yargılı davrandıklarını belirtmiş olup bunun nedenini LGS sınavındaki beceri temelli soruları anlamada güçlük yaşadıklarından kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulguya benzer olarak Güler ve diğerleri (2019) yaptıkları araştırmada öğretmenler, öğrencilerinin LGS başarılarını genel olarak yetersiz nitelendirmişlerdir. Merkezi sınav LGS’de çıkan sorular öğrenciler de öğrenilmiş çaresizlik hissi oluşturmaktadır. Öğrenciler matematik konusunu anlasalar bile sorularda görsel öge içermesi ve uzun olması nedeniyle yorum yapmada güçlük yaşamaktadırlar. Bu bulgu Beyendi (2018) tarafından ifade edilen LGS sınavında matematik sorularının zorluk ve karışıklığından bazı öğrenciler üzerinde olumsuz etki yaratabileceği sonucu ile paralellik göstermektedir. Bu nedenle sınava hazırlanan öğrencilerin kendilerine güvenmemeleri, kaygılı ve stresli olmaları nedeniyle öğrenciler LGS’ye yeterince hazırlanmamaktadırlar.

Ortaokul matematik öğretmenleri LGS için verilen sürenin yetersiz olduğunu, soruların verilen süreye göre çok zor ve zaman alıcı olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgu Beyendi (2018) tarafından LGS matematik sorularının önceki yıllara göre farklı ve daha uzun olduğunu, birden fazla kazanımdan oluştuğunu ve sınav süresinin az olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir.

Beceri temelli soru tarzının dört yıllık ortaokul eğitim öğretim süreci boyunca sadece sekizinci sınıfta yer alması öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin beceri temelli sorular için eksik olması sistem kaynaklı bir sorundur. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğu yedinci ve sekizinci sınıfta öğrencileri beceri temelli sorularla karşılaştırmaktadır. Öğretmenler beş ve altıncı sınıfta ilkokuldan gelen eksiklikleri tamamlayıp kazanım temelli sorular ile derslerini işlemektedirler. Bu bulgu, Ünal ve Eroğlu (2021) tarafından belirtilen LGS sorularının ağırlıklı olarak kurgusal bağlamlı, sözel temsil içeren, orta zorluk düzeyinde olduğunu ve çoğunluğunun yorumlama, uygulama, değerlendirme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir. Beceri temelli sorulara öğrenciler beşinci sınıftan itibaren alıştırılmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu LGS'ye hazırlık sürecinde ders kitaplarının beceri temelli sorular bakımından eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin çoğu her ay yayınlanan örnek soruların ise sınav formatına uygun olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğunun üzerinde idare ve veli tarafından baskı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler, öğrencileri merkezi sınava hazırladıklarından dolayı kendilerini sorumlu hissetmekte olup bu sorumluluktan dolayı baskı ve kaygı içerisinde olduklarını belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğrencinin netleri düşük gelince başarısız öğretmen nitelendirilmesinin yapılması öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Ortaokul matematik öğretmenlerinin genel olarak okulda boş dersinin olmaması ise dersteki performansı düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğu öğrencilerin üzerinde merkezi sınavdan dolayı baskı ve stres olduğunu belirtmişlerdir. Fakat öğretmenler öğrencide gözlenen bu baskıyı başarı seviyesi yüksek olan öğrenciler de gözlemlerken başarı seviyesi daha düşük olan öğrenciler de sınava dair baskı ve kaygı gözlemlememiştir. Merkezi sınav sistemi, öğrencilerin iletişim becerilerini zayıflatmakta, sosyalliklerini azaltmakta ve öğrencilerin aileleri ile geçirmesi gereken vakti azaltmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre LGS ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretimini etkilemektedir. Öğretmenler, merkezi sınavın içeriğine uygun şekilde ders planı oluşturup öğrencileri merkezi sınava başarılı bir şekilde hazırlamak için belirli bir strateji kullanırlar. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğu özellikle sekizinci sınıflarda LGS için öğretim yapıp bol soru çözümü ve yeni nesil olarak nitelendirilen beceri temelli sorulardan faydalandıklarını belirtmişlerdir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulguları ve tartışmalar değerlendirildiğinde merkezi sınavın ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretimini etkilediği görülmektedir. Ortaokul matematik öğretmenleri beş, altı ve yedinci sınıflarda matematik müfredatı odaklı ilerlerken sekizinci sınıflarda matematik müfredatının yanında merkezi sınav olan LGS'ye yönelik çalışma yapmaktadırlar. Ortaokul matematik öğretmenleri, özellikle sekizinci sınıflarda matematik müfredatını sınavdan birkaç ay önce bitirip kalan zamanda bol bol beceri temelli soru çözümü ve deneme sınavı çözümü yaptıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri öğrencilerin ilkokuldan kalan matematik eksikliklerinin yanında bir de ülkemizi etkisi altına alan pandemi döneminden kalan öğrenme eksikliklerinin olduğunu söylemişlerdir. Öğretmenler bu eksiklikleri kapatmak için çalışma yaptıklarını fakat ders saatinin yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Matematik dersine ayrılan haftalık ders saatine göre öğretmenler hem öğrencinin eksiklerini tamamlayıp hem de yeni konu hakkında kazanım temelli sorular çözebilirken, yeni nesil olarak nitelendirilen beceri temelli soruları çözecek vakit olmadığını belirtmişlerdir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğuna göre LGS'nin öğrencilere zor geldiği ifade edilmiştir. Merkezi sınavdaki matematik sorularının zorluğunu ise öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı olmadığından soruyu okuyup anlayamadıkları ve matematiksel işlem ile ifade edemediklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenlerinin birçoğu öğrencilerine kitap okuma tavsiyesinde bulunmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul matematik öğretmenlerinin çoğunun üzerinde LGS'den kaynaklı olarak baskı ve kaygı bulunmaktadır. Öğretmenler bu baskının okul idaresi ve il-ilçe milli eğitim müdürlüğünden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin birçoğu öğrencileri ve velileri tarafından üzerinde baskı hissetmemektedir. Öğrencilerinin başarı performanslarına karşı sorumluluk hisseden ortaokul matematik öğretmenleri okuldaki derse hazırlıklı gittiklerinden dolayı derslerde kendilerini kaygılı ve stresli hissetmediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri, öğrencilerinde LGS'den kaynaklı olarak kaygı ve stres gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Fakat bazı öğretmenler bu kaygı ve stresin okul başarısı yüksek olan öğrencilerde daha fazla olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlere göre merkezi sınav sistemi LGS; öğrencilerin sosyal olmasını, iletişim becerilerini ve aile ile vakit geçirme etkinliklerini zayıflatıldığını ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokul matematik öğretmenleri LGS'nin başarı seviyesi yüksek olan öğrencilere hitap ettiğini söylemişlerdir. Başarı seviyesi orta ve alt kategoride yer alan öğrencilerin ise matematikten soğuduğunu ve dersleri tamamen bıraktıklarını bundan dolayı da merkezi sınav LGS'nin genel olarak öğrencilerin birçoğuna uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bulgular ve sonuçlar çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir;

1. Ortaokul matematik öğretmenleri hem matematik müfredatını hem de LGS sınavında yer alan beceri temelli soruları derste anlatıp uygulayabilmeleri için okullardaki matematik ders saatinin artırılması önerilmektedir.
2. Matematik müfredatındaki konuların daha rahat yetiştirilebilmesi ve merkezi sınava hazırlanma süresinin yeteri kadar olması için sınavlar her dönemin sonunda olmak üzere yılda iki kez yapılabilir.
3. Merkezi sınav LGS'nin, öğrencilerin başarı düzeylerini belirleme özelliğini arttırmak için sınavda yer alan soruların bazılarının kazanım, bazılarının beceri temelli olup zorluk derecelerinin ayarlanması önerilmektedir.
4. Merkezi sınav sisteminin paydaşlarından olan öğretmenlere ve öğrencilere sınav kaygısını orta seviyede tutmaya yönelik rehberlik sağlamak amacıyla seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.
5. Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortaokuldan itibaren mesleki planlamasının yapılması, merkezi sınavların veli ve öğrenciler için öneminin azalmasını sağlayabilir. Bu durum ise veli

ve öğrenci kaynaklı merkezi sınavların öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskıyı azaltabilir.

6. Merkezi sınav sisteminde her şeyin istenilen düzeyde ilerleyebilmesi için sistemi oluşturan her bir ögenin iyi şekilde planlanması önerilmektedir.

Yapılan bu çalışmada merkezi sınavların ortaokul matematik öğretmenlerinin öğretimine etkisi incelenmiştir. Yeni araştırmalarda farklı demografik değişkenlerin araştırılması önerilebilir. Yapılacak araştırmalarda bölgeler arası ve çeşitli okullar arasındaki farkların araştırılması önerilebilir. Yeni araştırmalarda bu konuda daha derinlemesine bir anlayış geliştirmek için gözlem gibi nitel veri toplama yöntemi kullanılarak farklı desenlerdeki araştırmalar yapılması önerilebilir. Yapılacak araştırmalarda ortaokul matematik öğretmenlerinin yanında bir de ortaokul öğrencileri ile görüşmeler yapıp merkezi sınava dair düşünceleri, merkezi sınava yönelik algıları ve sınava hazırlık stratejilerinin belirlenmesi önerilebilir.

## 7. KAYNAKLAR

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Acar, M., & Buldur, S. (2019). Ortaokul Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 2019. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2546>
- Aksoy, G., & Taşkın, G. (2018). Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin TEOG Sistemi Görüşleri Işığında Ortaöğretime Geçiş Sisteminden Beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 2018, 19-43.
- Altun, S. A. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 567-586.
- Altun, S. A., & Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarılarına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 2-18.
- Altuntaş, Ş. (2023). *LGS Çalışma Kitabındaki Matematik Sorularının PISA Matematik Okuryazarlığı Yeterlik Düzeylerine, İçerik Alanlarına ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Atila, M., & Özeken, F. (2015). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı: Fen Bilimleri Öğretmenleri Ne Düşünüyor?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Başol, G., Balgalmış, E., Karlı, M. G., & Öz, F. B. (2016). TEOG Sınavı Matematik Sorularının MEB Kazanımlarına, TIMSS Seviyelerine ve Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 5945-5967. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4326>
- Berberoğlu, G., & Kalender, İ. (2005). Öğrenci Başarısının Yıllara, Okul Türlerine, Bölgelere Göre İncelenmesi: ÖSS ve PISA Analizi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 4(7).
- Beyendi, S. (2018). 2018 LGS Matematik sorularının analizi. *The Journal Of Academic Social Science*. 80(6), s. 456-475. <https://doi.org/10.16992/ASOS.14272>
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Can-Ural, D. (2022). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin LGS Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi: Ağrı İli Örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Çağlar, M., & Kılıç, A. (2019). Merkezi Sınav ve Öğretmen Yapımı Sınavların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ortaöğretime Geçiş Sınavı Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1288-1305. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-416761>
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2): 304-323, 2019. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Çetintaş, B., & Genç, A. (2001). Eğitim Reformu Sonrası Anadolu Liselerinde Yabancı Dil Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20).
- Çoban, A. (2002). Çevreciliğin İdeolojik Unsurlarının Eklemlenmesi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 57(3). [https://doi.org/10.1501/SBFder\\_0000001757](https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001757)

- Delil, A., & Yolcu-Tetik B. (2015). 8. Sınıf Merkezi Sınavlardaki Matematik Sorularının Timss-2015 Bilişsel Alanlarına Göre Analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4). <https://doi.org/10.18026/cbusos.87313>
- Demir, B. (2023). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Matematik Soruları ile 8. Sınıf Matematik Ders Kitabı Ünite Değerlendirme Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Demirbilek, M., & Levent, 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. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.586835>
- Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler Ve Deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (17), 397-423. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.761>
- Dokur, Y. (2023). *TIMSS 2019 Sekizinci Sınıf Matematiğe Yönelik Güven Ölçeğinin Hizalama Metoduna Göre Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ekinci, O., & Bal, 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*, 2019 7(3) 9–18. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Er-Arı, M. (2022). *8. Sınıf Matematik Ders Kitabındaki Etkinlik ve Ölçme Değerlendirme Sorularının İncelenerek Lgs Sınav Soruları ile Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşlerinin Alınması*. [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Erden, B. (2020). Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Dersi Beceri Temelli Sorularına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik D. (2019). 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri, *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.128>
- Gümüş, Ş. (2023). *Liselere Giriş Sınavı (LGS) Matematik Sorularının PISA Matematik Okuryazarlığı Seviyelerine Göre İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye Belirleme Sınavına (SBS) İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri (Erzurum İl Örneği), *İlköğretim online*, 9(1), 316-330.
- Gür, B. S., & Çelik, Z. (2010). Stresle gelen stresle gider: Ortaöğretime geçişin yeniden Düzenlenmesi. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, Ankara.
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de Ortaöğretimin Geleceği: Hiyerarşi Mi, Eşitlik Mi?, *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*. [https://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003\\_ortaogretim\\_analiz2.pdf](https://file.setav.org/Files/Pdf/20130802120003_ortaogretim_analiz2.pdf)
- Güzle-Kayır, Ç. (2012). *Pisa 2009-Türkiye Verilerine Dayanarak Okuma Becerileri Alanında Başarılı Okullar ile Başarısız Okulları Ayırt Eden Okul İçerik Etmenleri ve Sosyo-Ekonomik Faktörler*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Hündür, T., & Diken, H. (2018). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına (Teog) Yönelik Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Caucasian Journal Of Science*, 5(1).

International Association For The Evaluation Of Educational Achievement. (2023). *TIMSS 2023, Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışmasındaki Eğilimler*.  
<https://www.iea.nl/studies/iea/timss/timss2023>

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

İncikabı, L., Erkoç, Y., & Demirci, S. (2020). 2018 Sonrası Liseye Geçiş Sınavlarındaki Matematik Sorularının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1094- 1121.

İncikabı, L., Pektaş, M., & Süle, C., (2016). Ortaöğretime Geçiş Sınavlarındaki Matematik ve Fen Sorularının PISA Problem Çözme Çerçevesine Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2).

Kablan, Z., & Bozkuş, F. (2021). Liselere Giriş Sınavı Matematik Problemlerine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231.  
<https://doi.org/10.17860/mersinefd.800738>

Kahraman, İ. (2014). Merkezi Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.

Kemik, İ., (2021). *8.Sınıf Matematik Öğretim Programının 2019 Liselere Geçiş Sınavı Sorularıyla Uyumunun Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Kılıç, F. (2022). *Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik İlişkin Tutum ve Motivasyon Düzeyleri ve LGS Başarı Puanları Arasındaki İlişki*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Korkmaz, C., & Şahin, M. (2019). Liselere Kayıt Sistemine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 9-20.

Korkmaz, E., Tutak, T., & İlhan, A. (2020). Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Matematik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (18), 118-128. <https://doi.org/10.31590/ejosat.667689>

Küçükgençay, N., Karatepe, F., & Peker, B. (2021). LGS ve Örnek Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve PISA 2012 Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 177-198. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.741871>

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2021/22*. Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2021). *Türkiye 'de Eğitimin 20 Yılı (2000-2019)*. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *2022 Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2023). *Örnek Sorular*. Ankara.
- Oerke, B., Maag Merki, K., Holmeier, M., & Jäger, D. J. (2011). *Changes In Student Attributions Due To The Implementation Of Central Exit Exams*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 23, 223-241. <https://doi.org/10.1007/s11092-011-9121-7>
- Okatan, Ö., & Tomul, E. (2020). Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'na (PISA) Göre Türkiye'deki Öğrencilerin Matematik Başarıları ile İlişkili Değişkenlerin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 98-125. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.663150>
- Organisation For Economic Co-Operation And Development. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State Of Learning And Equity In Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Öngel, B. O. (2023). *Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının PISA Matematik Okuryazarlığı Çerçevesine Göre İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Özden, Y., & Durdu, L. (2016). *Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmaları İçin Nitel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık.
- Özkan, Y., Güvendir, M., & Satıcı, D. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavının Uygulama Koşullarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Journal of Theory and Practice in Education*, 12(6), 1160-1180, 2016. <https://hdl.handle.net/20.500.12428/1648>
- Pehlivan, İ. (2023). *LGS Matematik Sorularının Math Taksonomisi ve Öğrenme Alanlarına Göre İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Popham, W. J. (2001). *Teaching To The Test?*, Educational Leadership, 58(6), 16-21. <http://olms.cte.jhu.edu/olms2/data/ck/file/TeachingtotheTest-Popham.pdf>
- Sarıer, Y. (2006). Pısa Uygulamalarında Türkiye'nin Performansı ve Öğrenci Başarısını Yordayan Değişkenler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25 (3), Aralık 2021.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Şahin, Ç. E. (2009). *Üretim Sürecinde Yaşanan Değişimlerin Endüstri İlişkileri Üzerine Yansımaları*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Şimşek, M. (2021). *İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Sınav Soruları ile LGS Sınavı Matematik Sorularının Matematik Öğretim Programı Alt Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Amasya Üniversitesi.
- Tunca, E., Kesbiç, K., Gencer, E. G., Korlu, Ö., & Akay S. S. (2022). *Eğitim izleme raporu 2022. Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2022/>

- Tunga, Y., İpek, J., & Yılmaz-Turgut, G. (2016). Matematik Öğretmen Adaylarının PISA ve TIMMS Sınavları Hakkındaki Görüşleri. *International Journal Of Innovative Research In Education*, 3(1), 32-41.
- Turan-Beder, G. (2023). *Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Matematik Sorularının Matematik Okuryazarlığı Çerçevesinde ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2023, February 6). *Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Adrese-Dayali-Nufus-Kayit-Sistemi-Sonuclari-2022-49685>
- Usta, H. G. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*. [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ünal, C., & Eroğlu, D. (2021). LGS Matematik Sorularının Öğretim Programının Özel Amaçlarıyla Uyumluluğunun İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 510-536. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.936887>
- Yanık, Y. S. (2023). *Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Matematik Soruları ile Matematik 8. Sınıf Ders Kitabındaki Soruların İncelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Yavuz, M., & Derinbay, D. (2014). Türkiye’de Ortaöğretime Geçiş İçin Bir Model Önerisi. *Cumhuriyet’in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi (ss. 181-199) içinde*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik Başarının Yordayıcısı Olarak Yalnızlık, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 167-176.
- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi Sınavların Okul Kültürüne Yansımalarının Değerlendirilmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Wößmann, L. (2002a). *Central Exams Improve Educational Performance: International Evidence* (No. 397). Kieler Diskussionsbeiträge. <http://hdl.handle.net/10419/17922>
- Wößmann, L. (2002b). *How Central Exams Affect Educational Achievement: International Evidence From TIMSS And TIMSS-Repeat*. Harvard University Program on Education Policy and Governance Working Paper No. PEPG/02-10. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.387700>

## 8. EKLER

### EK 1: Görüşme Soruları

1)Hangi okuldan mezunsunuz?

2)Kaç yıllık öğretmensiniz?

3)Hangi sınıf seviyelerinde derse girmektesiniz?

4)Merkezi sınavlar hakkında genel olarak neler düşünüyorsunuz?

\*Bu tarz sınavlar gerekli mi?

5)Merkezi sınav (LGS) okullardaki matematik öğretimini nasıl etkiliyor?

\*Neden etkiliyor?

6) Okuldaki öğretim öğrencileri sınava hazırlamıyor mu? Okuldaki öğretimin amacı nedir?

\*a) Öğretim yönteminizi nasıl etkiliyor? Bunu örneklerle açıklar mısınız?

\*b) Öğretiminizi yönlendiren şey nedir? Program mı, LGS mi?

\*c) 5. Sınıftan itibaren gerçekleştirdiğiniz matematik öğretiminin öğrencileri LGS'ye hazırladığını düşünüyor musunuz? Neden?

7)Sorular değişti bu sorular hakkında neler düşünüyorsunuz?

\* a) Önceden daha mı iyiydi, yoksa şu anki sistem mi iyi gidiyor?

\*b) Soruların değişmesi sizin üzerinizde nasıl bir etki oldu, bir baskı meydana geldi mi? Öğrencilerin üzerinde nasıl bir etkisi oldu? Bunu farklı sınıf seviyelerini göz önünde bulundurarak değerlendirir misiniz?

8)Yeni nesil sorular olmasaydı öğretim yaklaşımınız nasıl olurdu?

\*Yine sınava dönük soru mu çözerdiniz?

9)Derslerinizi işlerken en çok neye dikkat ediyorsunuz?

\*Hangi problemleri çözeceğinize nasıl karar veriyorsunuz?

\*Sorularınızı nasıl seçiyorsunuz?

10)Hiç merkezi sınav olmasaydı öğretim yaklaşımınız ne olurdu?

## EK 2: Etik Kurul Onayı



### Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu

**Gizem DEMİRHAN**  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Matematik ve Fen Bilimleri

**Sayın Gizem DEMİRHAN,**

**“Öğretmenlerin merkezi ortaöğretime geçiş sınavının okullardaki matematik öğretimine etkisi hakkındaki görüşleri”** adlı İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvurunuz (Protokol NO. 2023/49) kurulumuzun 01.09.2023 tarihli ve 2023/01 toplantısında değerlendirilerek etik olarak **uygun bulunmuştur**. Bilgilerinize sunarız.

Prof. Dr. [Redacted] (Başkan)

Prof. Dr. [Redacted] (Üye)

Prof. Dr. [Redacted] (Üye)

Prof. Dr. [Redacted] (Üye)

Doç. Dr. [Redacted] (Üye)

Doç. Dr. [Redacted] (Üye)

Av. [Redacted] (Üye)