

# Examination of The System of Transition to High Schools (LGS) In Accordance with The Opinions of Secondary School Mathematics Teachers

Nuran CAN ÇATALBAŞ, MEB, ORCID: 0000-0003-1811-4244

Ezlam SUSAM, İnönü University, ORCID: 0000-0002-8942-7590

## Abstract

The aim of this research study is to examine the High School Transition System in line with the opinions of secondary school mathematics teachers. In this study screening model was used. The universe of the study consists of 463 secondary school mathematics teachers located in the central districts of Battalgazi (245) and Yeşilyurt (218) within the borders of Malatya province in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The sample consists of 238 mathematics teachers working in the central districts of Malatya, Battalgazi and Yeşilyurt. The research data were obtained with the "Awareness Scale of Mathematics Teachers for LGS System" developed by Çetin (2019), which consists of 23 questions. The analysis of the data was provided by using the statistical package program in the research. Kolmogorov-Smirnov test was performed to examine the normal distribution of the data. Non-parametric tests were used when the data were not suitable for normal distribution. The Cronbach's Alpha value of 0.87 for the reliability analysis of the Mathematics Teachers' Awareness Scale for the LGS System indicates high reliability. As a result, it was determined that the views on LGS differed significantly according to the variables of gender, graduation degree and the faculties they graduated from, but did not show a significant difference according to the seniority variable. In the study, it was concluded that the exam creates pressure and stress on teachers and students, the duration of the exam is not enough, the questions are not clear and understandable, and the exam and the curriculum are not compatible. Methods by which the results can be arranged in the examination system have been suggested.

Keywords: LGS, central exam, mathematics teaching



Inonu University  
Journal of the Faculty of  
Education  
Vol 23, No 3, 2022  
pp. 1482-1500  
[DOI](#)  
10.17679/inuefd.1134613

[Article Type](#)  
Research Article

[Received](#)  
22.06.2022

[Accepted](#)  
22.12.2022

## Suggested Citation

Can Çatalbaş, N., & Susam, E. (2022). Examination of the system of transition to high schools (LGS) In accordance with the opinions of secondary school mathematics teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*. 23(3), 1482-1500. DOI: 10.17679/inuefd.1134613

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Sönmez (1991) defines education as the process of changing and evaluating individual behaviors in the desired direction under the influence of the environment. In the constructivist approach, education is the process of creating meaning in the mind of the individual by experiencing, observing, trial and error, that is, with his own effort (Güneş, 2015).

Mathematics maintains its importance from past to present and continues its development. Mathematics is the key point in the development of a society. Success in mathematics has often been described by society as the most important academic achievement. Thinking and mental development activities, the power to interpret, and the ability to relate to real life are shown among the reasons for this situation (Tuncel & Kazu, 2019).

Student success is controlled by evaluation. With the methods and techniques applied in the assessment, whether the student is successful or not, if successful, at what level, and if unsuccessful, the reasons for this are determined. According to the data obtained, the results such as the determination of the students who need to progress or the students who need to repeat the program are also expressed by measurement and evaluation (Küçükahmet, 2003).

One of the subjects for measurement and evaluation is central exams. The medium-term goal set by the MEB was to reduce the need for race-based examinations. The stage of reaching the determined goal will be based on two basic elements. The steps of the first item; creating processes for all students' learning situations, consolidating vocational and technical education, ensuring the transformation of exam demand, reducing the school-region difference and determining school development as the main axis. The steps of the second element are the creation of wide-framed models for placement without an exam and the development of central exams for individuals with specific goals (MEB, 2018b). In the 2000s, LGS institutions in secondary education were applied to select students by examination.

### Purpose

There is a need to investigate the effects of central exams on teachers in our country. The opinions of the teacher, who is in the system that hosts the future of an individual, are important. Because the views of teachers are very important in keeping up with the changing system and in guiding the deficiencies that need to be eliminated. In this study, it is aimed to examine the opinions of secondary school mathematics teachers of the High School Transition System (LGS) in terms of various variables.

### Method

The sample of the study is 238 secondary school mathematics teachers working in the central districts of Battalgazi and Yeşilyurt in Malatya in the 2020-2021 academic year. The "Awareness Scale of Mathematics Teachers for LGS System" developed by Çetin (2019) in his master's thesis named "Examination of Mathematics Teachers' Views on 2018 LGS System" was used to examine secondary school mathematics teachers' awareness of the examination system that admits students through the central examination. The Cronbach's Alpha value of 0.87 for the reliability analysis of the Mathematics Teachers' Awareness Scale for the LGS System indicates high reliability.

### **Findings**

Mann-Whitney U test analysis was conducted to determine whether the opinions of female and male teachers about LGS differ according to gender. Kruskal Wallis test was used to determine whether there was a significant difference between the sub-dimensions of the scale and seniority. Kruskal Wallis analysis was used to examine whether the scores they obtained in the sub-dimensions of the LGS System Awareness Scale differed according to their teachers' graduation degrees. Whether the scores obtained from the sub-dimensions of the Scale of Awareness of the LGS System differ according to the faculties of the teachers were examined by Kruskal Wallis analysis.

### **Discussion & Conclusion**

In the study, a high average was observed that students need auxiliary resources. Batur, Başar, and şaşmaz (2016) stated in their study that the TEOG exam directs students to receive out-of-school support and that students who attend the course approach the exam more positively than those who do not. Another situation determined in the study is that the LGS system creates pressure on students. şahin (2009) stated that high school entrance exams affect the learning process negatively and this situation has become a process that narrows both parents and students. He stated that exams can only serve their purpose when they are free from the pressure of anxiety. It can be said that LGS increases the competition among students. The desire to be placed in qualified schools may have revealed this situation. Central exams are an unnecessary race that does not have an equal distribution (Baş & Kivılcım, 2019).

## Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi

**Nuran CAN ÇATALBAŞ, MEB, ORCID: 0000-0003-1811-4244**

**Ezlam SUSAM, İnönü Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8942-7590**

### Öz

*Bu araştırmanın amacı, Liselere Geçiş Sisteminin ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesini sağlamaktır. Çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Malatya ili sınırları içerisindeki Battalgazi (245) ve Yeşilyurt (218) merkez ilçelerinde yer alan 463 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi Malatya ili merkez ilçeleri olan Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerinde görev yapmakta olan 238 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, 23 sorudan oluşan ve Çetin (2019) tarafından geliştirilen "LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeği" ile elde edilmiştir. Araştırmada istatistik paket programı kullanılarak verilerin analizi sağlanmıştır. Verilerin normal dağılımını incelemek için Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olmadığı durumlarda non-parametrik testler kullanılmıştır. LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeğinin güvenilirlik analizi için Cronbach's Alpha değerinin 0.87 olarak bulunması yüksek güvenilirliği ifade etmektedir. Sonuç olarak, LGS'ye yönelik görüşlerin cinsiyet, mezuniyet derecesi ve mezun oldukları fakülteler değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada sınavın öğretmen ve öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturduğu, sınavın süresinin yeterli olmadığı, soruların açık ve anlaşılır olmadığı, sınav ile öğretim programının uyumlu olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Sonuçların sınav sisteminde düzenlenmesi yoluna gidilebileceği yöntemler önerilmiştir.*

*Anahtar Kelimeler: LGS, merkezi sınav, matematik öğretimi*



Inönü Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi Dergisi  
Cilt 23, Sayı 3, 2022  
ss. 1482-1500

DOI

10.17679/inuefd.1134613

Makale Türü  
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi  
22.06.2022

Kabul Tarihi  
22.12.2022

### Önerilen atıf:

Can Çatalbaş, N., & Susam, E. (2022). Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1482-1500. DOI: 10.17679/inuefd.1134613

## **Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi**

Ertürk (1998), eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yolu ile kasıtlı olarak kalıcı izli davranış değiştirme süreci olarak ifade etmektedir. Sönmez (1991) eğitimi, çevrenin etkisiyle birey davranışlarının istendik yönde değişim ve değerlendirme süreci olarak tanımlamaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim, bireyin yaşantılar yoluyla deneyimleyerek, gözlemleyerek, deneme-yanılma ile yani kendi çabası ile zihninde anlam oluşturma sürecidir (Güneş, 2015). Platon'a göre eğitim, insan doğasına müdahale etmektir. Doğuştan gelen özelliklerin eğitimle değişebileceğini belirtmektedir (Burkaz, 2014). Realizme göre eğitim, yeni nesile kültürel aktarım sağlayarak onların topluma uyum sağlama sürecidir. Pragmatizme göre eğitim, kişinin toplumda nitelikli ve verimli yer edinmesi için koşulan toplumsal iştir (Kaygısız, 1997). Bir eğitimin niteliğinin; toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik gelişimini etkilediğine inanılmaktadır (Barr, 2020). Bu gelişim; bireyin bilgiyi üretebilme, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, empati yapabilme gibi özelliklere sahip olmasını etkilemiştir. Böylelikle öğretim programlarının, bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanmasına yer verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a). Demirel'e (2019) göre eğitim programı, okul içinde veya okul dışında planlanan etkinlikler ile öğrenene sağlanan yaşantı düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımla; öğretme ve değerlendirme sürecinde, karar verme imkanı sunan öğrenme ürünleri olarak ifade edilmektedir (Posner,1995; Aktaran: Demirel, 2019). Eğitim programı içerisinde yer alan öğretim programı, öğrenme ile öğretme çerçevesindeki süreçlere yönelik tüm ilgili etkinlikleri kapsamaktadır. Okulda veya okul dışında bir ders öğretimine yönelik etkinlikler bütünüdür. Eğitim programı belirlenen hedeflere yönelik etkinlikler olarak ifade edilirken öğretim programı bu etkinliklerin, ders konularının öğretimine yönelik ifade edilmesidir (Demirel, 2019).

Matematik, geçmişten günümüze önemini korumakta ve gelişimini devam ettirmektedir. Bir toplumun kalkınmasında matematik kilit noktasıdır. Matematik alanındaki başarı, toplum tarafından çoğunlukla en önemli akademik başarı olarak nitelendirilmiştir. Matematiğin kazandırdığı düşünme ve zihinsel gelişim faaliyetleri, yorum yapabilme gücü, gerçek hayatla ilişki kurabilme becerileri bu durumun nedenleri arasında gösterilmektedir (Tuncel ve Kuzu, 2019). Ancak matematiğin öğrenciler tarafından zor bir ders olarak algılanması, öğrencilerin olumsuz tutumlar sergilemesine böylece başarının düşmesine neden olmaktadır (Kurbanoglu ve Takunyacı, 2012). Günlük hayatta matematiğin kullanılabilmesi ve anlaşılabilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Sürekli hale gelen ihtiyaçlara cevap verebilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan matematik programı, "Her çocuk matematiği öğrenebilir" ilkesi temel alınarak hazırlanmış, kavramsal öğrenmenin yanı sıra işlem becerilerine de önem verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005a). Bununla beraber Gedik Altun ve Yazlık (2020) matematik dersinde başarının artmasının, öğretmenlerin matematiğin doğasına yönelik düşüncelerin gelişmesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim programını geliştirmede yer alan dört temel basamak; hedef, içerik, öğretim süreci ve değerlendirmedir (Demirel, 2019). Eğitim sisteminin ögeleri birbirleri ile etkileşim halindedir. Bu sistemin bir parçası olan değerlendirme, öğrencilere yönelik karar vermeyi sağlamakla birlikte eksiklikleri ve bu eksikliklerin kaynağını belirler (Baykul, 1992).

Öğrenci başarısının kontrolü değerlendirme ile yapılmaktadır. Değerlendirmede uygulanan yöntem ve teknikler ile öğrencinin başarılı olup olmadığı, başarılı ise bunun ne düzeyde gerçekleştiği, başarısız ise bunun nedenleri belirlenir. Elde edilen verilere göre

ilerlemesi gereken öğrencilerin veya programı tekrar etmesi gereken öğrencilerin belirlenmesi gibi sonuçlar da ölçme ve değerlendirme ile ifade edilir (Küçükahmet, 2003). Ülkemizde ölçme ve değerlendirme; yerel ve merkezi olarak iki durumla incelenmektedir. Bu süreçte yaşanan temel eğitimden ortaöğretime geçiş süreci, önemli bir örnek teşkil etmektedir. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik konulardan biri merkezi sınavlardır. MEB tarafından yarışa dayalı sınav ihtiyacını azaltmak hedeflenmektedir. Belirlenen hedefe ulaşma aşaması iki temel ögeye dayandırılacaktır. İlk ögenin adımları; tüm öğrencilerin öğrenme durumlarına yönelik süreçlerin oluşturulması, mesleki teknik eğitimin sağlanarak sınav talep dönüşümünün sağlanabilmesi, okul-bölge farkını azaltıp temel eksen olarak okul gelişiminin belirlenmesidir. İkinci ögenin adımları ise sınav yapılmadan yerleştirmeye yönelik geniş çerçeveli modellerin oluşturulması ve merkezi sınavların belli hedeflere yönelimleri olan bireyler için geliştirilmesidir (MEB, 2018b).

Merkezi sınavlarda temel derslerin başında matematik dersi gelmektedir. Matematik başarısı sınavlarda önemli bir faktördür. Matematikte başarı ölçülmesinde açık uçlu sorularla birlikte çoktan seçmeli testlere de yer verilmektedir. Çeldiriciler, öğrencilerin yapabileceği hatalara göre oluşturulduğu için çoktan seçmeli testlerle ilgili bir sıkıntı bulunmamaktadır. Hatta, testler ölçme için kullanılan aracın güçlük düzeyi, ayırıcılık gücü, geçerlik ve güvenilirliği hakkında bilgi edinme imkanı sunar. Ancak bu durumda öğrencinin düşünme sürecini izleme ve çözüm yoluna ilişkin yöntemlerini gözleme imkanı bulunmamaktadır. (Umay, 1996). Yenilenen matematik programında esas alınan, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecine doğrudan katılmasıdır. Böylece öğrencilerin; problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin gelişimi, matematiğe yönelik tutumları, matematiği günlük hayatlarında nasıl kullandıkları dikkate alınarak değerlendirme sağlanır. Bu değerlendirmelerde de ödevler, kontrol listeleri, yazılı ve çoktan seçmeli test sınavları, performans ve proje değerlendirme, öğrenci ürün dosyaları kullanılır. (MEB, 2005b).

Öğrenciler ve aileleri, onların iyi bir meslek sahibi olmasını istemektedirler. Bunun içinde nitelikli bir lise ve kaliteli bir üniversitede okumaları gerektiğinin farkında olduklarından dolayı ortaöğretim sınavları onlar için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrenciler erken yaşlarda sınav hazırlığına başlamaktadırlar (Sarier, 2010). Türk Eğitim Derneği'nin (TED, 2005) bir araştırmasına göre yükseköğretime gitmek öğrencilerin %83'ü için sınav başarısına bağlıdır. Bu sebepler doğrultusunda yükseköğretime gitmek için nitelikli bir liseye gitmek gerekmektedir. Uygulanan merkezi sınavların, sıralama ile öğrencileri okullara yerleştirme amacı dışında öğrenci, öğretmen, okul, ilçe ve illerin rekabet ettiği yarış haline geldiği görülmektedir. Sınavların oluşturduğu kaygı ve stres, aileleri ve öğrencileri risk altına almaktadır. Merkezi sınavlar nedeniyle birbirlerini rakip olarak gören öğrenciler arasında arkadaşlık bağları zayıflayabilir. Bu durum toplumun geleceği açısından bazı riskler geliştirebilir. Uygulamalar göstermektedir ki nitelikli liselerin kontenjanları sınırlı talep edeni çok olduğundan başarı sıralamasına göre yerleştirmekten başka çözüme gidilememiştir (Büyüköztürk, 2016).

Ülkemizde merkezi sınav 1950'li yıllara dayanan tarihsel gelişime sahiptir (Kardeş Birinci, 2014). 2000'li yıllarda LGS ortaöğretimde bulunan kurumlara (resmi ile özel fen okulları, sosyal bilimler okulları, Anadolu, Anadolu teknik, Anadolu meslek, Anadolu öğretmen, Anadolu imam hatip, Anadolu okulları, sağlık meslek okulları, adalet meslek okulları, Anadolu tapu ile kadastro meslek okulları, Anadolu tarım meslek ile tarım meslek okulları) sınavla öğrenci seçmek için uygulanmaktaydı. 2004 yılından itibaren bunun yerine Ortaöğretim Kurumlar Sınavı (OKS) uygulanmaya başlandı. 2008 yılında uygulandıktan sonra OKS den sonra 6., 7. ve 8. sınıf

sonlarında gerçekleştirilen Seviye Belirleme Sınavı (SBS) sistemine geçildi (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013). 2013-2014 eğitim öğretim yılında ise 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmasıyla öğrenciler Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine muhatap olmuştur (Şad ve Şahiner, 2016). Sonrasında 2017-2018 eğitim öğretim yılında veli tercihine göre serbest kayıt sistemi ile öğrencilerin buldukları ikametlerine yakın beş liseyi seçebilme çalışmaları yapılmış ve her yönden üstün, ayırt edici özelliğe sahip olarak belirlenen okullarda eğitim görme arzusu olan öğrenciler için de isteğe bağlı merkezi sınava girme sistemi getirilmiştir (Yenen, Kartal ve Bulut, 2018). Böylece 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında sınava tabi tutarak öğrenci seçen Ortaöğretim Kurumları Sınavı bir diğer isimle LGS ilk kez uygulanmıştır.

Merkezi sınavlarda yer alan sorularda öğretmen görüşleri önem taşımaktadır. Çünkü gelenekselci yaklaşımdan günlük yaşantımızı temele alan üst düzey düşünme becerilerini kapsayan sınav sistemine geçiş yapılmıştır. Bu nedenle öğretmen görüşleri soruların sisteme uygun olup olmaması konusunda önemlidir (Erden, 2020). Bu anlamda LGS sisteminin alışılmamış bir sistem olmasından dolayı öğretmen görüşlerinin belirlenmesi eksik ve faydalı yönlerini ortaya çıkarmada yardımcı olacaktır Kızılcapan ve Nacaroğlu, 2019).

Ülkemizde sınav stresinin erken yaşlarda başlaması, rekabet ortamının artması, yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı öğretim programlarına uygun sınav sistemlerinin oluşturulamaması, öğretmen, öğrenci ve veli üzerinde sürekli bir baskı ve stres oluşumu, merkezi sınavlara ihtiyacın olmasına karşılık uygulanan ölçme ve değerlendirme yönteminin, öğrencilerin ulaşmaları istenen hedefleri temel alan eğitim anlayışı ile örtüşmemektedir. Eğitim sisteminin içinde yer alan öğretmenlerin, bu eğitim anlayışının düzeltilebilmesi yönündeki görüşlerine önem verilmelidir. Soruların niteliğine ve öğrencilerin seviyelerine uygun soru hazırlanmasına yönelik öğretmenlerin bakış açılarının önemli olacağı düşünülmektedir. Sistemin sürekli değişmesi, velilerin beklentilerinin artması, öğrencilerin yeni gelişen sisteme ayak uydurmaya çalışması; veliler ve öğrenciler kadar öğretmenler üzerinde de olumsuz etkiye neden olmaktadır. Sınava girecek öğrenci sayısının fazlalığı ve ailelerin bu sınavlara verdiği önem öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır (Kahraman, 2014). Merkezi sınavların olumsuz bir etkisi de öğretmenlerin zamanının çoğunu test çözmeye, öğrencilere test çözmeye becerilerini kazandırma çalışmalarına ayırıp kendilerine yönelik sanat, sosyal ve spor faaliyetlerine zaman ayıramamalarıdır (Spann ve Kaufman, 2015). Öğrencinin başarı durumunun öğretmen başarısıyla ilişkilendirilmesi, öğrenci başarı sonucuna göre velilerin okul ve öğretmen tercihinde bulunması oluşan baskıyı artırır niteliktedir (Buyruk, 2014). Tüm bu etkenler göz önüne alınarak düzenlemelere yer verilebilir. Ülkemizdeki merkezi sınavların öğretmenlere yönelik etkilerini araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bir bireyin geleceğini barındıran sistemin içerisinde bulunan öğretmenin görüşleri önem taşımaktadır. Çünkü öğretmen görüşleri değişen sisteme ayak uydurmada ve giderilmesi gereken eksikliklere yol göstermesi bakımından oldukça önem taşımaktadır. Bu çalışmada Liselere Geçiş Sisteminin (LGS) ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS' ye (Liselere Geçiş Sistemi) yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS' ye yönelik görüşleri cinsiyet, kıdem, mezuniyet derecesi ve mezunu olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### Araştırmanın Modeli

Bir gruba yönelik belirli özelliklerin belirlenmesi için veri toplanmasını amaç edinen çalışmalara tarama çalışması adı verilmektedir. Tarama çalışmaları, birçok bireyden oluşan örneklemden edinilen bilgileri sunma açısından bize avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sistemine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modelinden yararlanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz yarısında Malatya ili sınırları içerisindeki Battalgazi (245) ve Yeşilyurt (218) merkez ilçelerinde yer alan 463 ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemi belirlemek için basit rastgele örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Basit rastgele örnekleme yöntemi, her örnekleme biriminin seçilme durumunun eş olasılığa sahip olarak birimlerin seçildiği yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmanın örneklemi, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Malatya ilindeki Battalgazi ve Yeşilyurt merkez ilçelerinde çalışmakta olan 238 ortaokul matematik öğretmenidir.

**Tablo 1.**

#### Örnekleme Ait Demografik Özellikler

Değişken	Grup	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	123	51.7
	Kadın	115	48.3
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	48	20.1
	6-10 yıl	82	34.5
	11-15 yıl	54	22.7
	16 yıl ve üzeri	54	22.7
Mezuniyet Derecesi	Lisans	190	79.8
	Yüksek Lisans	39	16.4
	Doktora	9	3.8
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	205	86.1
	Fen Edebiyat	25	10.5
Toplam	Doktora	8	3.4
		238	100

### Veri Toplama Araçları

Ortaokul matematik öğretmenlerinin merkezi sınavla öğrenci alan sınav sistemine yönelik farkındalıklarını incelemek için Çetin'in (2019) "Matematik Öğretmenlerinin 2018 LGS Sistemine İlişkin Görüşlerinin incelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezinde geliştirdiği "LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek geliştirme aşamasında öğretmen görüşleri ve ders kitaplarının incelenmesi doğrultusunda 30 soruluk madde havuzu hazırlanmıştır. Ölçekte 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek amacıyla değişkenlere göre puanların çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alınarak, değerlerin -1 ve +1 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Normal dağılım gösteren verilere Kolmogorov Testi uygulanarak p değerinin .05' ten büyük bulunmasıyla normal dağılım kanıtlanmıştır. Çetin, ölçeğin faktöriyel ayrışmasını incelemek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulamıştır. Öncelikli maddeler arası



korelasyon matrisi belirlenerek faktör analizine uygun nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Sonrasında örneklem uygunluğu ve Barlett Sphericity Testleri uygulanmıştır. Gözlenen ile kısmi korelasyonu araştırılan KMO değer .866 olarak hesaplanmıştır. Barlett Testi' nde p değeri .01' den küçük hesaplanmıştır. Bu değerler verilerin AFA' ya uygun olduğunu belirtmiştir. Temel Bileşen Analizine göre faktör yükleri ve ilişkili faktörler incelenerek ölçekten çıkarılan maddeler olmuştur. Ölçek 23 maddeye indirgenip KMO değeri .897 olmuştur. Temel Bileşen Analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. İlk alt boyut, öğretmen alt boyutudur. Bu alt boyutta öğretmenlerin LGS' ye yönelik bireysel görüşlerine yer verilmiştir. İkinci alt boyut, öğrenci alt boyutudur. Bu alt boyutta öğretmenlerin, LGS' nin öğrenciler üzerindeki etkisi görüşlerine yer verilmiştir. Üçüncü alt boyut, soruların niteliği alt boyutudur. Bu alt boyutta öğretmenlerin, LGS sınav sorularının niteliğine yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Ölçekte "Öğretmen" alt boyutu ile ilgili faktör yük değerleri .683 ile .772 aralığındaki beş madde, ölçeğin "Öğrenci" alt boyutu ile ilgili faktör yük değerleri .692 ile .723 aralığındaki dört madde, ölçeğin "Soruların Niteliği" alt boyutu ile ilgili faktör yük değerleri .602 ile .844 aralığındaki on dört madde bulunmaktadır. AFA' da ifade edilen yapının tutarlılığını ve çalışma durumunu incelemek amacıyla Doğrulatory Faktör Analizi uygulanmıştır. Belirlenen  $\chi^2/df$  oranının 3' ten küçük ve GFI ile AGFI değerlerinin .90' dan yüksek çıkması veri uyumluluğunu belirlemiştir. Yapı geçerliği için yakınsak ve iraksak geçerliği incelenerek ölçeğin faktörleri arasında uyumluluğun yüksek olduğu belirtilmiştir. Güvenirlik çalışması olarak da Madde Toplam Korelasyonu uygulanıp değerlerin .45 ile .72 arasında olması maddelerin ölçülmeye yönelik özelliklerin ayırt edilmesinde yeterli olduğu bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Bu araştırma verileri 238 matematik öğretmenine internet üzerinden "LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeği" uygulanarak toplanması yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler İstatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekte yer alan 3,6,7, 8 ve 9. maddeler ölçek bulunan diğer maddeler ile negatif anlam taşıdığı için ters kodlama yapılmıştır. Verilerin Normal dağılımının test edilmesi için Kolmogorov-Smirnow testi yapılmıştır. Normallik analizi sonucunda verilerin normal dağılıma uygun olmadığı tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden için non-parametrik testler olan Kruskal Wallis ve Mann Whitney testleri kullanılarak gerekli analizler yapılmıştır. LGS Sistemine Yönelik Matematik Öğretmenlerinin Farkındalık Ölçeğinin güvenirlik analizi için Cronbach's Alpha değerinin 0.87 olarak bulunması yüksek güvenirliği ifade etmektedir.

#### Tablo 2.

##### *Kullanılan Ölçeğin Puan Ortalamalarının Değişkenlere Açısından Normallik Test Değerleri*

Değişkenler	Skewness	Kurtosis	Kolmogorov- Simirnov
Cinsiyet	-0.68	-2.01	0.00*
Kıdem	0.12	-1.19	0.00*
Mezuniyet Derecesi	2.06	3.43	0.00*
Mezun Olduğu Okul	2.73	6.83	0.00*

## Bulgular

### Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin LGS'ye (Liselere Geçiş Sistemi) Yönelik Görüşleri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın birinci alt problemi, “Ortaokul matematik öğretmenlerinin LGS'ye (Liselere Geçiş Sistemi) yönelik görüşleri ne düzeydedir?” şeklindedir. Matematik öğretmenlerinin LGS'ye yönelik farkındalık ölçeğindeki elde ettikleri puan ortalama değerleri ve standart sapma değerleri Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.**

*Matematik Öğretmenlerinin Kullanılan Ölçekten Aldıkları Puanlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	S.s
Öğretmen	238	3,70	0,75
Öğrenci	238	4,37	0,51
Soruların Niteliği	238	3,04	0,69

Kesinlikle katılmıyorum (1.00–1.80), Katılmıyorum (1.81–2.60), Kararsızım (2.61– 3.40), Katılıyorum (3.41–4.20), Kesinlikle katılıyorum (4.21–5.00) olarak derecelendirilmiştir.

Ölçeğin “Öğretmen” alt boyut ortalaması  $\bar{X} = 3,70$  (Katılıyorum), “Öğrenci” alt boyut ortalaması  $\bar{X} = 4,37$  (Kesinlikle Katılıyorum) ve “Soruların Niteliği” alt boyut ortalaması ise  $\bar{X} = 3,04$  (Kararsızım) olarak belirlenmiştir.

**Tablo 4.**

*Matematik Öğretmenlerinin LGS Sistemine Yönelik Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri*

Maddeler	1		2		3		4		5		$\bar{X}$
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
1.Yeni LGS sistemi öğretmenlerin mesleki performansına katkı sağlamaktadır.	15	6,30	32	13,40	25	10,50	120	50,40	46	19,30	3,63
2.Yeni LGS sistemi okuldaki öğretmeni daha etkin duruma getirmiştir.	10	4,20	31	13,00	29	12,20	107	45,00	61	25,60	3,74
3.LGS sistemi öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.	4	1,70	20	8,40	17	7,10	100	42,00	97	40,80	4,12
4.LGS sistemi öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacını arttırmaktadır.	4	1,70	22	9,20	23	9,70	111	46,60	78	32,80	4,00
5.LGS sistemi okuldaki matematik başarılarıyla uyumlu sonuçlar verir.	32	13,40	63	26,50	42	17,60	70	29,40	31	13,00	3,02
6.LGS sistemi okul dışı kurumlara olan ihtiyacını arttırmaktadır.	2	0,80	11	4,60	21	8,80	109	45,80	95	39,90	4,19
7.LGS sistemi öğrencilerin yardımcı	-	-	2	0,80	4	1,70	85	35,70	147	61,80	4,58

kaynaklara ihtiyacını arttırmaktadır.												
8.LGS sistemi öğrenciler arasında rekabeti arttırmaktadır.	3	1,30	18	7,60	20	8,40	102	42,90	95	39,90	4,13	
9.LGS sistemi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır.	-	-	3	1,30	9	3,80	73	30,70	153	64,30	4,58	
10.Sorular açık ve anlaşılırdır.	21	8,80	10 2	42,90	62	26,10	45	18,90	8	3,40	2,65	
11.Sorular başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmektedir.	17	7,10	57	23,90	41	17,20	67	28,20	56	23,50	3,37	
12.Soruların görselleştirilmesi öğrencilerin anlamasını kolaylaştırır.	4	1,70	35	14,70	27	11,30	110	46,20	62	26,10	3,80	
13.Sorular öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmeye yöneliktir.	25	10,50	76	31,90	36	15,10	60	25,20	41	17,20	3,07	
14.Sorular öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmelerini belirleyicidir.	17	7,10	63	26,50	42	17,60	68	28,60	48	20,20	3,28	
15.Sınav soruları öğrencilerin işlem becerilerini ölçmeye yöneliktir.	24	10,10	64	26,90	32	13,40	72	30,30	46	19,30	3,21	
16.Sınav soruları öğrencileri üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir.	6	2,50	31	13,00	30	12,60	68	28,60	103	43,30	3,97	
17.Sınav soruları ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir.	88	37,00	11 1	46,60	16	6,70	22	9,20	1	0,40	1,90	
18.Soruların çözümünü için verilen süre yeterlidir.	97	40,80	87	36,60	31	13,00	19	8,00	4	1,70	1,93	
19.Sınav soruları günlük hayatta matematiğin kullanımına katkı sağlar niteliktedir.	18	7,60	59	24,80	55	23,10	75	31,50	31	13,00	3,17	
20.Sorular öğretmenlerin yazılı sınav sorularına benzer niteliktedir.	69	29,00	11 8	49,60	22	9,20	27	11,30	2	0,80	2,05	
21.Sınav soruları matematik öğretim programına uygundur.	33	13,90	87	36,60	59	24,80	54	22,70	5	2,10	2,63	
22. Sınav soruları öğrencilerin matematiksel düşünmelerine katkıda bulunabilecek niteliktedir.	10	4,20	43	18,10	43	18,10	87	36,60	55	23,10	3,56	
23. Sınav soruları öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmeye yöneliktir.	3	1,30	32	13,40	35	14,70	66	27,70	102	42,90	3,97	

Tablo 4 incelendiğinde, en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4,58$ ) sahip iki madde bulunmaktadır. Bu maddelerden biri "LGS sistemi öğrencilerin yardımcı kaynaklara ihtiyacını arttırmaktadır" ,

diğeri ise “LGS sistemi öğrenciler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır”, ikinci en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4,19$ ) sahip madde “LGS sistemi okul dışı kurumlara olan ihtiyacını arttırmaktadır”, en yüksek üçüncü ortalamaya ( $\bar{X}=4,13$ ) sahip madde “LGS sistemi öğrenciler arasında rekabeti arttırmaktadır”, en yüksek dördüncü ortalamaya ( $\bar{X}=4,12$ ) sahip madde “LGS sistemi öğretmenler üzerinde baskı ve stres oluşturmaktadır”, en yüksek beşinci ortalamaya ( $\bar{X}=4,00$ ) sahip madde “LGS sistemi öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacını arttırmaktadır.” olduğu görülmüştür.

En düşük ortalamaya ( $\bar{X}=1,90$ ) sahip maddenin , “Sınav soruları ders kitabındaki örneklerle benzer niteliktedir”, en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=1,93$ ) sahip ikinci madde , “Soruların çözümü için verilen süre yeterlidir”, en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=2,05$ ) sahip üçüncü madde , “Sorular öğretmenlerin yazılı sınav sorularına benzer niteliktedir”, en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=2,63$ ) sahip dördüncü madde, “Sınav soruları matematik öğretim programına uygundur” ve en düşük ortalamaya ( $\bar{X}=2,65$ ) sahip beşinci madde ise “Sorular açık ve anlaşılırdır” olduğu görülmüştür.

### **Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin LGS’ye Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Çalışmanın ikinci alt problemi “LGS sistemine yönelik matematik öğretmenlerinin görüşleri, bağımsız değişkenlere (Cinsiyet, Kıdem, Mezuniyet Derecesi ve Mezun Olunan Okul) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklindedir.

#### **Cinsiyete Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı, ölçekten aldıkları puanlarının ortalamaları, standart sapmaları ve Mann- Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 5.**

*Kadın ve Erkek Öğretmenlerin Standart Sapmaları ve Mann-Whitney U testi ile ilgili Bulguları*

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Sıra Sayıları ort.	S.S	Mann-Whitney Test	P
Öğretmen	Kadın	115	3,52	103,21	0,72	5199,00	0,00*
	Erkek	123	3,87	134,73	0,75		
Öğrenci	Kadın	115	4,32	111,36	0,50	6136,00	0,07
	Erkek	123	4,41	127,11	0,51		
Soruların Niteliği	Kadın	115	2,90	103,73	0,54	5258,00	0,00*
	Erkek	123	3,17	134,25	0,78		

$P < 0,05^*$

Tablo 8’e bakıldığında, kadın ve erkek öğretmenlerin LGS’ye yönelik görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann-Whitney U testi analizi yapılmıştır. Ölçeğin “Öğretmen” ve “Soruların Niteliği” alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Bu bulgu ile erkek öğretmenlerin soruların niteliğini, kadın öğretmenlere göre daha fazla irdeledikleri anlaşılmaktadır.

#### **Kıdeme Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı, ölçekten elde edilen puanlarının ortalamaları ve Kruskal Wallis analiz sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Ölçekten Aldıkları Değerlere İlişkin Kruskal Wallis Sonuçları*

Alt Boyutlar	Kıdem	N	$\bar{X}$	Sıra Sayıları ort.	S.S	$\chi^2$	P
Öğretmen	1-5 Yıl	48	3,63	111,76	0,73	2,26	0,52
	6-10 Yıl	82	3,73	120,06	0,68		
	11-15 Yıl	54	3,80	130,42	0,78		
	16 Yıl ve üzeri	54	3,61	114,61	0,84		
Öğrenci	1-5 Yıl	48	4,46	129,47	0,39	2,74	0,43
	6-10 Yıl	82	4,37	120,27	0,52		
	11-15 Yıl	54	4,38	121,30	0,53		
	16 Yıl ve üzeri	54	4,26	107,68	0,54		
Soruların Niteliği	1-5 Yıl	48	3,06	121,54	0,62	1,19	0,76
	6-10 Yıl	82	2,99	113,34	0,63		
	11-15 Yıl	54	3,03	120,56	0,83		
	16 Yıl ve üzeri	54	3,12	125,99	0,69		

Tablo 6’da ölçeğin alt boyutları ile kıdem arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Bu durumda ölçeğin alt boyutları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $p>0,05$ ). Elde edilen sonuca göre farklı kıdem derecelerine sahip öğretmenlerin LGS’ ye yönelik görüşlerinin, benzer olduğu anlaşılmaktadır.

#### **Mezuniyete Göre Görüş Puanlarına İlişkin İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Öğretmenlerin mezuniyet derecelerine göre dağılımı, ölçekten elde ettikleri puanlarının ortalamaları ve Kruskal Wallis sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.**

*Öğretmenlerin Mezuniyet Derecelerine Göre Ölçekten Aldıkları Değerlere İlişkin Kruskal Wallis Analiz Sonuçları*

Alt Boyutlar	Mezuniyet Derecesi	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	s.d	$\chi^2$	P	Anlamlı Farklar
Öğretmen	Lisans	190	3,67	116,52	2	1,84	0,40	
	Yüksek Lisans	39	3,84	132,45				
	Doktora	9	3,78	126,33				
Öğrenci	Lisans	190	4,35	115,78	2	2,93	0,23	
	Yüksek Lisans	39	4,44	132,87				
	Doktora	9	4,53	140,06				
Soruların Niteliği	Lisans	190	3,01	115,81	2	7,45	0,02*	I ve II
	Yüksek Lisans	39	3,30	144,50				II ve III
	Doktora	9	2,68	89,11				

$p<0,05^*$ , I=Lisans, II=Yüksek Lisans, III=Doktora

Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmenleri mezuniyet derecelerine göre LGS Sistemine Yönelik Farklılıkları Ölçeği’nin alt boyutlarında elde ettikleri puanların farklılaşp farklılaşmadığını Kruskal Wallis analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda “Soruların Niteliği” alt boyutunun mezuniyet derecesi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<0,05$ ). “Soruların Niteliği” alt boyutunun gruplarının arasında fark olup olmadığı belirlemek için Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre “Lisans” ve

“Yüksek Lisans” arasında ve “Yüksek Lisans” ile “Doktora” arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Lisans ile Yüksek Lisans arasında Yüksek Lisans lehine çıkan bu bulgu ile mezuniyet derecesinin arttıkça soruların niteliğine yönelik anlamlı bir farkın oluştuğu anlaşılmaktadır.

### Mezun Olunan Fakülteye Göre Görüş Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre dağılımı, ölçekten aldıkları puanlarının ortalamaları ve Kruskal Wallis sonuçları Tablo 8’ de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültele Göre Ölçekten Aldıkları Değerlere İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Mezun Olduğu Fakülte	N	$\bar{X}$	Sıra Ortalaması	s.d	$\chi^2$	P	Anlamlı Farklar
Öğretmen	Eğitim Fakültesi	205	3,72	121,79	2	1,86	0,40	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	25	3,61	108,44				
	Diğer	8	3,53	95,50				
Öğrenci	Eğitim Fakültesi	205	4,36	118,50	2	5,74	0,06	
	Fen-Edebiyat Fakültesi	25	4,51	141,24				
	Diğer	8	4,13	77,25				
Soruların Niteliği	Eğitim Fakültesi	205	3,10	124,83	2	9,04	0,01	I ve II
	Fen-Edebiyat Fakültesi	25	2,72	89,04				
	Diğer	8	2,67	78,00				

$p < 0,05$ \* I =Eğitim Fakültesi, II =Fen-Edebiyat Fakültesi, III=Diğer Fakülteler

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmenleri mezun olunan fakültele göre LGS Sistemine Yönelik Farkındalıkları Ölçeği’nin alt boyutlarından elde ettikleri puanların farklılaşp farklılaşmadığını Kruskal Wallis analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda “Soruların Niteliği” alt boyutunun mezun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p < 0,05$ ). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında en yüksek Eğitim Fakültesi mezunları, ikinci en yüksek Fen-Edebiyat fakültesi mezunları ve son olarak da Diğer fakülte mezunları izlediği görülmektedir. “Soruların Niteliği” alt boyutunun gruplarının arasında fark olup olmadığının incelenmesi için Mann-Whitney U analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuca göre “Eğitim Fakültesi” ve “Fen-Edebiyat Fakülte” mezunları arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi mezunlarının soruların niteliğini, Fen Edebiyat fakültesi mezunlarına göre daha fazla anlamlandırdıkları anlaşılmaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Çalışmada öğrencilerin yardımcı kaynağa ihtiyacının olduğu yönünde yüksek bir ortalama görülmüştür. Batur, Başar ve Şaşmaz (2016) yaptıkları çalışmada TEOG sınavının öğrencileri okul dışı destek almaya yönlendirdiğini, kursa giden öğrencilerin gitmeyenlere göre sınava daha olumlu yaklaştıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada LGS sisteminin öğrenciler üzerinde baskı oluşturması da belirlenen diğer bir durumdur. Şahin (2009), liselere giriş sınavlarının öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Sınavların ancak kaygı baskısından uzak olduğu zaman amaçlarına hizmet edebileceklerini belirtmiştir. LGS’nin öğrenciler arasında rekabeti artırdığından bahsedilebilir. Nitelikli okullara yerleşebilme arzusu bu durumu ortaya

çıkarmış olabilir. Merkezi sınavlar, eşit dağılıma sahip olmayan gereksiz bir yarış niteliği taşımaktadır (Baş ve Kıvılcım, 2019). Merkezi sınavların etkisiyle öğretmenler baskı hissetmektedir (Buyruk, 2014). LGS'nin en önemli etkilerinden birisi de öğretmenlerin kendilerini yenileme ve geliştirme ihtiyacı doğurduğu yönünde olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, alanlarına yönelik değişimleri takip etmesiyle gerçekleşmektedir. Bu değişimler öğretilerde pratik çözüm yeteneğini geliştirir (Çetin ve Ünsal, 2019). Çalışmamızda LGS sorularının, ders kitabındaki örneklerle ve yazılı sınav soruları ile benzer olmadığı bulunduğundan başarısızlığın temelinde bu etkenlerin de yer alabileceği düşünülmektedir. Oryaşın (2012) çalışmasında, sınava yönelik öğretim programı ile sorular arasında kapsam geçerliliği açısından uyumsuzluklar olduğunu belirterek bazı konularda yetersizlikler olduğuna dikkat çekmiştir. Çalışmamızda matematik öğretim programının sınav soruları ile uygun olmadığı sonucunu destekler şekilde Başaran (2005) bu duruma değinmiştir. Öğretim programının matematik programı ile uyummadığını belirterek öğretmenlerin, öğrenci hayatında önemli yere sahip olan LGS kazanımlarına yöneldiğini belirtmiştir. Aile beklentisi bu durumu tetiklemektedir. Özkan, Güvendir ve Satıcı (2016), çalışmalarında TEOG sınavına yönelik her ders için verilen sürenin yeterli olduğunu belirtirken çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri LGS için sınav süresinin yeterli olmadığı yönündedir. Bu farklılığın nedenleri arasında soruların düzey farklılığı göstermesi olabilir. Soruların açık ve anlaşılır olmadığı yönünde belirtilen görüşlere yapılandırmacı yaklaşımın sınav sürecinde benimsenememesi olabilir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi aktif kılarak matematik muhakemesinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Erdem, 2016). Ancak sınavın ezber niteliği bu durumu olumsuz etkilemektedir.

Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri cinsiyet açısından incelendiğinde, kadın ve erkek öğretmenlerin LGS ile ilgili görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Çağlar ve Kılıç (2019) yaptıkları merkezi olarak yapılan sınavlar ve öğretmenler tarafından yapılan sınavların bazı değişkenlere göre incelenmesi çalışmasında cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtirken, Taşkın ve Aksoy (2018) yaptıkları öğrencilerin ve öğretmenlerin TEOG sistemine yönelik beklentilerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri sahip oldukları kıdem açısından incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Acar ve Buldur (2020) merkezi sınavlara yönelik görüşleri inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin görüşlerinin kıdemlerine göre anlamlı farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri mezuniyet dereceleri değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz (2019) ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'de gerçekleştirilen merkezi sınavlara yönelik görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmen görüşlerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtirken, Taşkın ve Aksoy (2018) çalışmalarında öğrenci ve öğretmenlerin TEOG'dan beklentilerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirlemişlerdir.

Çalışmamızda öğretmenlerin görüşleri mezun oldukları fakülte türü değişkenine göre incelendiğinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Acar ve Buldur (2020) çalışmalarında merkezi sınava yönelik öğretmen görüşlerinin mezun olunan fakülte türüne göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirlemişlerdir.

### Öneriler

2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan LGS sisteminde öğretmen ve öğrenciler üzerindeki baskı ve stresi azaltabilmek adına yeni düzenlemelere gidilebilir. Sınavda yer alan soru

yapıları ile yazılı soruları, kaynak kitap soruları ve ders kitabı soruları birbirine paralel hale getirilebilir. Böylece, öğrencilerin ek kaynaklara olan ihtiyacı azaltılabilir. Sınavın süresi tekrar gözden geçirilerek yeni düzenleme yapılabilir. Sınav içeriğinin öğretim programına uygun hazırlanması için gerekli düzenleme yoluna gidilebilir. Öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri için çeşitli seminerler hazırlanıp eğitimler verilebilir.

#### **Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

#### **Destek/Finansman Bilgileri**

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

#### **Etik Kurul Kararı**

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma Ve Etik Kurulu Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan (03/12/2021-E.115470) etik izin alınmıştır.



### Kaynakça/References

- Acar, M. ve Buldur, S. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavlar: olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414.
- Barr, N. (2020). *The economics of the welfare state* (6th edition). ABD: Oxford University Press.
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m
- Başaran, S. (2005). Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Batur, Z., Başar, M. ve Şaşmaz, E. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavının (TEOG) öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 37-53.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 85-94.
- Burkaz, V. (2014). Platon ve Rousseau’da insan doğası bağlamında eğitim. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 101-112.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çağlar, M. ve Kılıç, A. (2019). Merkezi sınav ve öğretmen yapımı sınavların bazı değişkenler açısından incelenmesi: ortaöğretime geçiş sınavı örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi*
- Çetin, B. (2019). Matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniveritesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.*
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme: kuramdan uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, E (2016). Matematiksel muhakeme ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki: 8. Sınıf Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 10(1), 393-414.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde “program” geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gedik Altun, S. D. ve Özlem Yazlık, D. (2020). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiğin doğasına yönelik düşünceleri . *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 30 (2) , 259-271 . DOI: 10.18069/firatsbed.634505.
- Güneş, F. (2015). Eğitim ve zihinsel değişim. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 1-20.

- Gür, B. S., Çelik, Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi. *Seta analiz*, 69, 1-26.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-74.
- Kardeş Birinci, D. (2014). Merkezi sistem sınavlarında ilk deneyi: matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 3(2), 8-16.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kızılcıkan, O. ve Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kurbanoglu, N. İ. ve Takunyacı, M. (2012). Lise öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, tutum ve öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9 (1), 110-130.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (14. Baskı). Ankara: Nobel yayınları.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2005a). İlköğretim matematik dersi 6–8. sınıf programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2005b). İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2018a). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı), (2018b). 2023 eğitim vizyonu. [http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023\\_EGITIM\\_VIZYONU.pdf](http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf) adresinden alınmıştır.
- Oryaşın, U. (2012). Liselere giriş sınavlarında (1990-2009) ses bilgisi ve biçim bilgisi sorularının öğretim programları, ders kitaplarıyla uygunluğunun incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, İzmir.
- Özkan, Y. Ö., Satıcı, D. K. ve Güvendir, M. A. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının uygulama koşullarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(6), 1160-1180.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Spann, P. ve Kaufman, D. (2015). Yüksek riskli testlerin olumsuz etkileri. *Eğitim Hukuku ve Politikası*, 1 (1), 1-14.
- Şahin, S. (2009). Ortaöğretime geçiş sınavının ilköğretim okulları ve öğrencileri üzerine etkileri. *Cagdas Egitim Dergisi*, 362, 15-21.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- TED (Türk Eğitim Derneği) (2005). Türkiye’de üniversiteye giriş sistemi araştırması ve çözüm önerileri. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Tuncel, T. ve Kuzu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , 29 (2) , 163-179 . DOI: 10.18069/firatsbed.549200.
- Umay, A. (1996). Matematik eğitimi ve ölçülmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(12), 145-149.
- Yenen, E. T., Kartal, Ş. ve Bulut, A. (2018). Türkiye ve Şangay eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. Gümüşhane University Electronic Journal of the Institute of Social Science/Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 8(22), 1-24.

**İletişim/Correspondence**

Öğrt., Bilim Uzmanı Nuran Can Çatalbaş  
catalbasnurancan@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ezlam Susam  
ezlam.susam@inonu.edu.tr