

Eurasian Journal of Teacher Education

Volume 4
Issue 3
2023



e-ISSN:
www.dergipark.org.tr/ejte

Editor List

Editors-in-Chief

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK	Bayburt University
Assoc. Professor Seraceddin Levent ZORLUOĞLU	Süleyman Demirel University
Asst. Professor Fatih DEMİR	Erzincan Binali Yıldırım University

Associate Editors

Professor Yaşar AKKAN	Trabzon University
Assoc. Professor İsmail SARIKAYA	Bayburt University
Assoc. Professor Mustafa GÜLER	Trabzon University

Editorial Boards

Professor Seokhee CHO	St. John's University
Professor Gonca EKŞİ	Gazi University
Professor İbrahim ÜNAL	İnönü University
Professor Meltem Huri BATURAY	Atılım University
Professor Pınar ŞAFAK	Gazi University
Assoc. Professor Abdulhamit KARADEMİR	Muş Alparslan University
Assoc. Professor Dilsat PEKER ÜNAL	Yozgat Bozok University
Assoc. Professor Kerem COŞKUN	Artvin Çoruh University
Assoc. Professor Kübra POLAT	Sivas Cumhuriyet University
Assoc. Professor Nurullah YAZICI	Tokat Gaziosmanpaşa University
Assoc. Professor Orkide BAKALIM	İzmir Demokrasi University
Assoc. Professor Şeyda DEMİR	Ankara University
Assoc. Professor Yavuz SÖKMEN	Atatürk University
Asst. Professor Elif İLHAN	Ankara Hacı Bayram Veli University
Asst. Professor Ensar YILDIZ	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Garyfalia CHARITAKI	Hellenic Open University
Asst. Professor Mahmut Serkan YAZICI	Recep Tayyip Erdoğan University
Asst. Professor Rifat Ramazan BERK	Bayburt University
Dr. Eren ERTÖR	Sivas Cumhuriyet University

Layout Editors

Instructor Gülsüm AKIŞ	Ağrı İbrahim Çeçen University
Res. Assist. Cem KURDAL	Bayburt University
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA	Bayburt University
Res. Assist. Nazmiye AKYAZI	Amasya University
PhD Student Kübra ADA	Uludağ University
PhD Student Özge KOCA	Hacettepe University

Language Editor

Res. Assist. Samet Çağrı KIZKAPAN	Sivas Cumhuriyet University
Master Student Diyar AKGÜN	Süleyman Demirel University

EURASIAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

Year: 2023

Volume: 4

Issue: 3

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN	Atatürk University
Professor Ahmet NALÇACI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Bülent GÜVEN	Trabzon University
Professor Cengiz ŞENGÜL	Akdeniz University
Professor Derya ARSLAN ÖZER	Mehmet Akif Ersoy University
Professor Elif TÜRNÜKLÜ	Dokuz Eylül University
Professor Emine ERKTİN	Boğaziçi University
Professor Erhan ERTEKİN	Necmettin Erbakan University
Professor Fatih BEKTAŞ	Trabzon University
Professor Fatih YALÇIN	Gümüşhane University
Professor Fatma MIZIKACI	Ankara University
Professor Gül KALELİ YILMAZ	Uludağ University
Professor Hasan KAYA	Erciyes University
Professor Mehmet BEKDEMİR	Erzincan Binali Yıldırım University
Professor Mine IŞIKSAL BOSTAN	Middle East Technical University
Professor Murat ALTUN	Uludağ University
Professor Murat BAŞAR	Uşak University
Professor Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk University
Professor Mustafa YAZICI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Muzaffer OKUR	Erzincan Binali Yıldırım University
Professor Nurdan KALAYCI	Gazi University
Professor Oktay AKBAŞ	Kırıkkale University
Professor Raif KALYONCU	Trabzon University
Professor Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman University
Professor Tayip DUMAN	Yozgat Bozok University
Professor Zaleha ISMAIL	University Technology Malaysia
Assoc. Professor Elif KILIÇOĞLU	Hatay Mustafa Kemal University
Assoc. Professor Emrullah ERDEM	Adıyaman University
Assoc. Professor Feridun KAYA	Atatürk University
Assoc. Professor Gönül SAKIZ	Marmara University
Assoc. Professor Huriye KADAKAL	Bayburt University
Assoc. Professor Makbule Gözde DİDİŞ KABAR	Tokat Gaziosmanpaşa University
Assoc. Professor Melihan ÜNLÜ	Aksaray University
Assoc. Professor Menekşe Seden TAPAN BROUTIN	Uludağ University
Assoc. Professor Mertkan ŞİMŞEK	Ağrı İbrahim Çeçen University
Assoc. Professor Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI	Erzincan Binali Yıldırım University
Assoc. Professor Metin KAYA	İstanbul Medipol University
Assoc. Professor Mevlüt GÜNDÜZ	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Mustafa ALBAYRAK	Bayburt University
Assoc. Professor Mustafa DOĞRU	Akdeniz University
Assoc. Professor Selçuk ARIK	Tokat Gaziosmanpaşa University

EURASIAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

Year: 2023

Volume: 4

Issue: 3

Assoc. Professor Selda BAKIR	Mehmet Akif Ersoy University
Assoc. Professor Sevim SEVGİ	Erciyes University
Assoc. Professor Suphi Önder BÜTÜNER	Yozgat Bozok University
Assoc. Professor Yusuf ERGEN	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assoc. Professor Yusuf ZORLU	Kütahya Dumlupınar University
Assoc. Professor Zülfiye ZEYBEK ŞİMŞEK	Tokat Gaziosmanpaşa University
Asst. Professor Celal BOYRAZ	Bayburt University
Asst. Professor Ceren ÇEVİK KANSU	Ondokuz Mayıs University
Asst. Professor Duygu ALTAYLI ÖZGÜL	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Fahriye HAYIRSEVER	Düzce University
Asst. Professor Figen ÇAM TOSUN	Sinop University
Asst. Professor Furkan DEMİR	Kütahya Dumlupınar University
Asst. Professor Gizem BERK	Bayburt University
Asst. Professor Kadir KAPLAN	Gaziantep University
Asst. Professor Yeliz ÇELEN	Amasya University
Asst. Professor Yusuf ÖZGÜL	Sivas Cumhuriyet University

Review List

Professor Ayla YILDIZ	Sivas Cumhuriyet University
Professor Cihat ABDİOĞLU	Karamanoğlu Mehmetbey University
Professor Mehmet SİNCAR	Gaziantep University
Assoc. Professor Eyüp İZCİ	İnönü University
Assoc. Professor Sevim SEVGİ	Erciyes University
Assoc. Professor Metin KAYA	İstanbul Medipol University
Asst. Professor Mehmet Akif İNCİ	Muş Alparslan University
Asst. Professor Ömer DEMİRCİ	Erzincan Binali Yıldırım University
Dr. Sultan ŞAN	İnönü University
Dr. Veli ÜNLÜ	Turkish Ministry of National Education

EURASIAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

Year: 2023

Volume: 4

Issue: 3

Contents

Research Articles

186-200. The Hidden Curriculum Traces in The Process of Evaluation in Line with the Views of Teacher Candidates

Mustafa DEMİR, Sümeýra Zeynep ET


201-217. Eğitim-Öğretim Sürecinde Yeni Nesil Soruların Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri


Ebubekir ÖZ, Menekşe Seden TAPAN BROUTIN, Gül KALELİ YILMAZ



The Hidden Curriculum Traces in The Process of Evaluation in Line with the Views of Teacher Candidates

Mustafa Demir¹, Sümeyra Zeynep Et²

¹Bayburt University, Türkiye, mustafademir82@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0159-8986 

²Fırat University, Türkiye, sumeyra.et@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0176-4788 

To cite this article: Demir, M., & Et, S. Z. (2023). The hidden curriculum traces in the process of evaluation in line with the views of teacher candidates. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 4(3), 186–200.

Received: 08.19.2023

Accepted: 09.18.2023

Abstract

Although not explicitly stated in the official curriculum, the hidden curriculum, has the power to affect different elements of the education process. Evaluation is one of these processes. This research aimed to examine the classroom practices of the teachers in terms of the hidden curriculum within the scope of the evaluation process of the teacher candidates. The research group of the study, which was carried out by the qualitative research method, consisted of 30 teacher candidates who continued their education in science education, Primary school, early childhood, Turkish language, social sciences education, and guidance and psychological counseling departments in a medium-sized university in Türkiye. The data of the research were obtained with a semi-structured interview form. Content analysis was used in the analysis of the data obtained from the forms. The findings revealed that the teachers associated the hidden curriculum with different situations in the evaluation process. The findings further illustrated that obeying the rules and expectations of teachers was effective in their perceptions of successful students. In addition, the findings found out that some factors were effective within the scope of the hidden curriculum for assessment and that the teachers gave hints before the exam.

Keywords: Curriculum, Evaluation process, Hidden curriculum, Phenomenology, Teacher-student interaction.

Article Type: Research article

Acknowledge: This study was presented as an oral presentation at the 7th International New York Academic Research Congress on Humanities and Social Sciences

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions specified under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Kastamonu University

Date of ethical review decision: 7.12.2021

Ethics assessment document issue number: 7/21

Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirme Sürecinde Örtük Program İzleri

Öz

Eğitimde resmi programda açıkça belirtilmediği halde öğrenci davranışlarını etkileme gücü olan örtük program eğitim sürecinin farklı unsurlarını etkileme gücüne sahiptir. Değerlendirme ise bu süreçlerden birini oluşturmaktadır. Değerlendirme süreci kapsamında öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının, öğretmen adaylarının görüşlerine göre örtük program açısından incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine uygun olarak gerçekleştirilen çalışmanın, araştırma grubunu Türkiye'nin Kuzey batısında yer alan orta ölçekli bir üniversitede fen bilgisi, sınıf, okul öncesi, matematik, Türkçe, sosyal bilgiler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerine devam eden 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Formlardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmeler bağlamında öğretmenlerin değerlendirme sürecinde örtük programı farklı durumlarla ilişkilendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu durumlar, değerlendirme sürecine dair öğretmen adaylarından bir takım kural ve beklentileri olduğu, sınıf içi bazı uygulamalar ve değerlendirme sürecinde dikkate almış oldukları unsurlar şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirme süreci, Eğitim programı, Olgubilim, Öğretmen-öğrenci etkileşimi.

Introduction

In their interactions with their students, teachers knowingly or unknowingly, or intentionally convey various messages to their students outside the scope of the official curriculum. In these interactions, teachers can convey messages such as their opinions, ideas, beliefs, rules, and expectations to their students. Such messages, which are outside the official curriculum that teachers convey to their students, are handled within the scope of the hidden curriculum (Akpınar, 2014; Beydoğan, 2012; Çobanoğlu & Engin Demir, 2014). A hidden curriculum is expressed as an informal curriculum in which learning takes place as a result of students' experiences through unwritten, purposeful, or unpurposeful activities and interactions that are not clearly stated in the official curriculum (Demir, 2018). At the micro level, the hidden curriculum is expressed as a different kind of curriculum, unlike the official curriculum, which is intentional and specified by the education system and institution. It is more like a practical one in which teachers and students get an experience (Sambell & McDowell, 1998). In addition to many factors such as teachers' behaviors, attitudes and beliefs, approaches, value judgments, school climate, and school rules (Tezcan, 2003), the interaction pattern formed as a result of any event or interaction in the classroom, their interpretation, perception, and reactions to it are also included in the scope of the hidden curriculum. (Sambell & McDowell, 1998; Tezcan, 2003).

The attitudes and behaviors of teachers in or out of school, which are various activities within the scope of the hidden curriculum, reduce the impact of the practices in the official curriculum (Beydoğan, 2012), but they can also be influential when students gain some attitudes and behaviors (Akbulut, 2011). Therefore, within the scope of the hidden curriculum, students can experience positive or negative learning due to different situations and circumstances (Akbulut, 2011; Çobanoğlu & Engin Demir, 2014). In some cases, students experience negative learning such as viewing their opinions as worthless and giving up on them, being directed, obedience to the authority, what needs to be done to gain attention, the expectations of the teacher, and the consequences when these expectations are not met (Adıy, 2011).

Ahola (2000) dealt with the dimensions of the hidden curriculum as learning to learn, learning the profession, learning to be an expert, and learning the game, and wanted to emphasize which rules the student should follow, how they should behave and what strategies they should develop to be successful in school with the learning game dimension. Similarly, Veznedaroğlu (2007) considered the way students talked to the teacher, acted to get on the

teacher's good side and the clues they got about the subject and questions that were asked in the exam and expressing the views and thoughts of the teacher instead of the students' thoughts in the exams or in the classroom, and not objecting to the results as the target learning gained in terms of class operation. Bayanfar (2013) stated that the dimensions of the hidden curriculum originating from the social and physical environment have positive or negative effects in terms of increasing the academic success of students. From this point of view, it is possible to say that to be successful, students have acquired some learning outside the official curriculum, and within the scope of the hidden curriculum, and they have developed various strategies that can increase their success in the evaluation process.

Rowntree (1987) stated that evaluation processes should be examined to learn the realities of an education system. The evaluation process is one of the educational practices that reveal the hidden curriculum in the most effective way. Each assessment process sends a message to students about what they need to learn and how they can. Evaluation messages are cryptic, not easily understood, and interpreted by faculty and students, often with a different emphasis and in a different way (Sambell & McDowell, 1998). It is thought that during the evaluation process, teachers sometimes consider different characteristics of students apart from their academic qualities, and accordingly, teachers give students higher or lower grades. Various studies have examined the effects of the hidden curriculum on students (Adıay, 2011; Akbulut, 2011; Balboni et al., 2015; Başar & Çetin, 2013; Bayanfar, 2013; Çobanoğlu & Engin Demir, 2014; Kuş, 2009) and the perceptions of teachers and students about the evaluation process (Tuncel & Demirel, 2017) however, it is possible to say that studies examining the effect of the hidden curriculum on students' learning are relatively few compared to formal curriculum studies (Nami, Marsooli & Ashouri, 2014). Another situation that adds importance to the research is the possibility of research conducted with university students because the concept of hidden curriculum has been a concept frequently associated with primary education levels. However, university, which is another stage of the education process, consists of a series of unofficial demands that individuals must complete successfully (Bergenhengouwen, 1987). In fact, the emergence of these demands is caused by the fact that in higher education levels, instead of a fixed curriculum as in primary or secondary education, course curriculum is largely at the initiative of the university and the course instructor (Orón Semper & Blasco, 2018; Yüksel, 2002). The fact that there is a positive connection between academicians-student relations, the university's organization, social environment and faculty members' appearances and the academic success of students (Nami et al., 2014) reveals the necessity of hidden curriculum should be studied at the university level. Thus, it is possible to say that the effects of the hidden curriculum in higher education are wide-ranging (Hinchcliffe, 2020). In the context of all this information, the importance of examining teacher practices in terms of the hidden curriculum during the evaluation process at the university level and revealing the learning that students have acquired within the scope of the hidden curriculum as a result of these practices have created the situation that is desired to be examined within the scope of the research.

In regards to gaining attitudes and behaviors while the hidden curriculum is as effective as the official curriculum in some cases, it can be more effective than the official curriculum in other cases (Demir, 2018). In this direction, it is very important to examine the teacher practices made in the evaluation process in the context of the hidden curriculum based on student perceptions. These perceptions will affect what students do in the learning-teaching process in and out of the classroom. Students will shape their attitudes and behaviors.

In the current study, the aim is to examine teacher practices in the evaluation process in terms of the hidden curriculum in line with the views of teacher candidates and to reveal the learning that the students gained as a result of these practices within the scope of the hidden curriculum. In this direction, answers were sought for the following sub-problems:

1. According to the opinions of the teacher candidates, what are the perceptions of the teachers about their successful students?

2. According to the opinions of the teacher candidates, what are the factors affecting evaluation?
3. What are the opinions of teacher candidates on in-class practices?

Method

Qualitative research methods are preferred to systematically examine the meanings that emerge depending on the subjective opinions and experiences of the people who are expected to participate in the research (Ekiz, 2020). Qualitative research is a research approach that aims to reveal and understand social facts and events in their environment with a holistic perspective (Yıldırım & Şimşek, 2016). This study adopted phenomenology design as one of the qualitative research methods to present the facts and events in their environment with a holistic perspective. Phenomenological research is an investigative method where the researcher seeks to understand the substance of participants' descriptions of a phenomenon as they relate to their personal experiences. Phenomenology is a philosophy as well as a practice that focuses on understanding life experiences. To do this, a small number of subjects are studied in a great detail for a lengthy period to create patterns and relationships of meaning (Moustakas, 1994). To comprehend the experiences of the study participants, the researcher in this procedure brackets or sets aside his or her own experiences (Nieswiadomy, 1993). Also, the phenomenological design concentrates on the facts that we are aware of yet do not fully comprehend (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this context, it is considered that teachers take into account other factors besides the academic achievement of students while giving their grades to their students during the evaluation stage, and in this direction, concerning the evaluation process, teacher practices were investigated in the scope of the hidden curriculum.

Participants

Due to the Covid-19 pandemic in the 2021-2022 academic year and to prevent it from spreading, there were no possibilities to contact teacher candidates face-to-face, thus, the participants were determined using easily accessible sampling method. Voluntary teacher candidates were reached. Accordingly, 30 teacher candidates who were continuing their education in science education, Primary school education, early childhood education, math education, Turkish language education, social sciences education and guidance and psychological counselling departments at a medium-sized university in Türkiye were determined as the participants of the research. Table 1 lists the descriptive features of the research participants who participated the study group.

Table 1.

Demographic information of participants

Participants	Branches	Gender	Grade Level
T1	Social sciences education	F	4
T2	Early childhood education	F	3
T3	Math education	F	3
T4	Social sciences education	M	2
T5	Science Education	F	3
T6	Guidance and psychological counseling	F	4
T7	Early childhood education	F	4
T8	Primary school education	M	2
T9	Early childhood education	F	3
T10	Early childhood education	M	4
T11	Primary school education	M	2
T12	Early childhood education	M	4
T13	Early childhood education	M	4
T14	Early childhood education	M	4
T15	Math education	M	4
T16	Early childhood education	F	4
T17	Turkish language education	F	3
T18	Social sciences education	F	2

T19	Early childhood education	M	3
T20	Guidance and psychological counseling	M	3
T21	Math education	F	2
T22	Turkish language education	F	2
T23	Primary school education	F	2
T24	Primary school education	F	2
T25	Turkish language education	F	2
T26	Math education	F	2
T27	Social sciences education	F	3
T28	Early childhood education	F	2
T29	Guidance and psychological counseling	F	3
T30	Primary school education	F	3

Data Tools and Data Collection

Research data were obtained by interview. In order to obtain more realistic findings in the research, it is said that the researcher can use one or both of the interview types that can be done individually or in groups, based on the situation (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this respect, for students, after reviewing the literature, a semi-structured interview consisting of 5 questions was formed by the researchers and sent to four experts who were competent in the field so as to examine teacher practices in the evaluation dimension in terms of the hidden curriculum. Two of the experts returned within the specified time frame and the interview form was finalized in line with the feedback from these experts, following which the data were collected from teacher candidates through semi-structured interview forms. A sample question from the semi-structured interview form is given below. "What kind of practices do your teachers do besides lecturing in the classroom so that you can be successful in the exam or get a high score? Can you give examples?"

Analysis of data

In the research, the data obtained as a result of the semi-structured interview form collected from the teacher candidates regarding the teacher applications for the evaluation process within the scope of the hidden curriculum in the evaluation process were subjected to content analysis. The primary aim of the content analysis is to uncover ideas and connections that may be used to interpret the data that has been gathered (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the content analysis, similar data in line with the research questions were coded within the framework of certain concepts and themes, brought together and interpreted in a way that the reader could understand. The data obtained within the scope of the interview form was analyzed separately by each researcher. Later, the comparisons made by the researchers revealed that there were differences on some codes, categories and themes. Researchers focusing on the reasons for these differences completed the coding process by reaching a consensus on the differences. The f number in the tables created after the analysis of the data shows the frequency of the expression. The teacher candidates participating in the research are shown with abbreviations as T. (i.e., T1, T2, T3...). Additionally, some precautions were taken to ensure the validity and reliability of the research. To ensure the validity of the research, direct quotations from the interviews were frequently included. Moreover, the data obtained from the interviews were analyzed by a researcher who was an expert in this field, by comparing them with each other, and the analyses of the expert and the researcher were compared to ensure reliability.

Results

In this section, the findings obtained in line with the sub-problems of the research are given below.

According to the Opinions of the Teacher Candidates the Perceptions of the Teachers about Successful Student

The findings pointed out that the teachers had some unwritten rules and expectations regarding the functioning of the classroom within the scope of the hidden curriculum, and that the students would be more successful if they acted in accordance with these rules and expectations. Based on this statement, the opinions of the teacher candidates about the unwritten rules and expectations that teachers had regarding functioning and success in the classroom are presented in Table 2.

Table 2.

Teachers' perception of successful students according to the opinions of teacher candidates

Teachers' expectations and rules for successful students		<i>f</i>
Students being active during the lesson		54
Being responsible	Note-taking	2
	Having course material with them	2
	Preparing for class	5
	Fulfilling course responsibilities on time	4
	Class revision	3
	Completing course-related responsibilities	3
Acting according to the rules	Not disturbing the class	3
	Continuation to the class	3
	Coming on time to the class	3
	Responding to the questions asked during class	3
Being respectful		6
Being in situations that will contribute to their development	Doing extracurricular work	1
	Doing research	2
	Reading books	2
	Taking time for yourself outside of class	3

Table 2 indicated that the opinion frequently expressed by the teacher candidates was "students being active during the lesson" ($f=54$). Fulfilling their responsibilities for the lesson ($f=19$) was another opinion taken into account by the teachers and was stated frequently by the teacher candidates. Behaving according to the rules ($f=12$), being respectful ($f=6$), and getting involved in activities to improve themselves ($f=8$) were other expressed opinions. According to these findings, the study revealed that teachers perceived students who were more active in their lessons and took time to participate (T27) as more successful. Another factor underlined by teacher candidates was being respectful (T17). The study determined that teachers thought that they could be more tolerant in the evaluation process to respectful students.

Further, students believed that there would be a positive change in their grading of the course when they were responsible (fulfill their responsibilities) (T6) and when they made an effort to follow the rules that were considered important by the lecturers (T11). Another view frequently emphasized by teacher candidates was that lecturers thought that doing activities that would contribute to the students' development (T2, T20) would make the lecturer more tolerant in the process of student evaluation. Based on all these findings, the teacher candidates stated that within the scope of the hidden curriculum, lecturers saw the students who were active during the lesson were responsible, obeyed the rules in the classroom, acted respectfully and were involved in activities related to their development as more successful. In this respect, the opinions of the teacher candidates which are listed below are noteworthy:

"...I think that lecturers take our participation in class into account as well." (T27)

"First of all, one of the most important factors for the functioning and success in the classroom is compliance and taking responsibility. As in society, there are some unwritten rules and expectations in the classroom. Examples of these include not interrupting the lesson, asking permission to join the class even when late, active participation in the lesson to motivate both parties, and the most important thing is respect" (T6)

"... Regular and punctual attendance in the classes of the lecturers who care about absenteeism" (T11)

"Lecturers regard students who read books, improve themselves and do research as more successful." (T2)

"The activities we do during our extracurricular experiences affect the evaluation of lecturers." (T20)

"I think respectful and polite students will be treated more tolerantly." (T17)

"In order to have a higher-grade average in the courses, we should prepare for the next subject apart from studying, actively participate in the lecture, answer the questions and have a regular attendance." (T5)

According to the Opinions of the Teacher Candidates the Factors Affecting Evaluation Process

The interviews with the teacher candidates indicated that there were some factors within the scope of the hidden curriculum that could affect the scores of the students apart from the official practices and exams. In this context, the views of teacher candidates about the factors affecting lecturers' evaluations within the scope of the hidden curriculum are presented in Table 3.

Table 3.

Teacher candidates' views on the factors affecting lecturer evaluations

Factors influencing lecturer evaluations		<i>f</i>
Caring to be attentive in class		49
Taking care of responsibilities	Timely handling of course-related responsibilities	13
	Doing homework on time	11
	Being prepared for class	9
	Note-taking	1
	Being irresponsible	1
Obeying the rules	Attending class	15
	Disobeying the rules	3
	Interrupting the lesson	2
	Obeying school rules	1
	Being late to class	1
Student attitude and behavior	Being respectful	8
	Being devoted	4
	Excessive praise	2
	Being curious	2
	Being disrespectful	1
State of interest in the class	Being involved in the class	13
	Adaptation to the class	3
	Interest in the lesson outside the class	2
	Doing extracurricular activities	1
Teacher prejudices	Liking the student	3
	Sex discrimination	3
	Grades from the exams	3
	Teacher-parent relationship	2
	Micro-nationalism	2
	Students' socioeconomic status	1
Communication	Teacher-student interactions in the classroom	9
	Teacher-student interactions out of the classroom	3

Table 3 highlights that the opinions frequently expressed by the teacher candidates are "participating in the lesson" ($f=49$), "fulfilling responsibilities" ($f=35$), "acting by the rules" ($f=22$), "student attitudes and behaviors" ($f=17$), "being interested in the lesson" ($f=19$), "teacher prejudices" ($f=14$) and "communication" ($f=12$), and teacher candidates stated other factors affecting the evaluation process.

According to these findings, taking care to attend the lesson, fulfilling the responsibilities (T20), acting in accordance with the rules (T11), student attitudes and behaviors (T14), interest in the lesson (T20), teacher prejudices (T12; T15) and communication (T12; T16) appeared to

be the factors that lecturers took into account within the scope of the hidden curriculum in the evaluation process. Students' evaluation criteria such as paying attention to active participation during the lesson, fulfilling the responsibilities given, obeying the rules determined by the lecturers, students' attitudes and behaviors, interest in the lesson, teacher prejudices and communication with the lecturer were the factors that could affect them, in the process of evaluation within the scope of the hidden curriculum, for or against them. In this context, the findings highlighted that students' attitudes and behaviors towards success were shaped in line with the rules and expectations of the lecturers, and they were affected by the lecturer's perceptions of being successful as a result of their interaction with their lecturers. In this respect, the teacher candidates' below-listed opinions are noteworthy.

"I believe that higher grades will be received if preparation for the subject is made and participation in the course is ensured. Apart from this, similar results will occur when exams and assignments are completed and submitted on time." (T20)

"Receiving higher grades based on prior relationships or student's overpraising the lecturer affects it." (T14)

"Some lecturers can give more or fewer points because they are male or female. Others may give higher grades to students to whom they are closer to" (T12)

"They can give higher grades to the student coming from the same city as the lecturers. Or some lecturers can score according to gender" (T15)

"Being respectful towards lecturers and communicating in a polite language" (T16)

"Regular and punctual attendance to the lessons of our lecturers who mind absenteeism" (T11)

The Opinions of Teacher Candidates on In-Class Practices

The interviews with the teacher candidates inferred that another situation that affected lecturers' assessment in the evaluation process within the scope of the hidden curriculum was the practices that lecturers applied in the classroom. The opinions of the teacher candidates about the practices used by the lecturers during the evaluation process are presented in Table 4.

Table 4.

Opinions of Teacher Candidates on In-Class Practices

Lecturers' in-class practices	<i>f</i>
Hints	
Repetition of the lesson	3
Providing class notes	1
Sharing class information online	1
Book suggestions	1
Using grades as reward and punishment	4

Table 4 indicates it is easily comprehended that the impressions of the teacher candidates put forward about the in-class practices of the lecturers are as follows: giving hints to increase the success of the students ($f=6$) and using the grade as a reward or punishment ($f=4$). These findings revealed that there were some practices aimed at increasing the grades of students and giving hints (T4) such as repeating the subject, sharing lecture notes, sharing information in an online environment, and suggesting books. In addition, lecturers can use grading as a reward or punishment in some cases (T3). In this respect, the teacher candidates' below-listed opinions are noteworthy.

"Filling in forms online, holding online meetings, and sharing information online." (T4)

"He uses grades as a reinforcer; thus, our interest increases in the subject. The lecturer is trying to create a positive classroom atmosphere." (T3)

Conclusion and Discussion

School curriculums often consist of formally planned lessons with specific objectives. In addition to these curriculums, students experience an "unwritten" curriculum characterized by the lack

of planning. Theories about the hidden curriculum, on the other hand, focus on revealing how students experience an "unwritten" curriculum (Kentli, 2009). This study aimed to reveal students' "unwritten" curriculum experiences related to the evaluation process from the perspective of hidden curriculum theories. Teachers are required to include practices within the scope of the official curriculum in the evaluation process of students after the implementation of the curriculum. However, this study found that there were practices that lecturers considered in the evaluation process outside the official curriculum. Evaluation of students on factors such as taking paying attention to active participation in the lesson, being responsible and respectful, acting by the rules, getting involved in the activities that would contribute to their development, being involved in activities that would contribute to their own development, teacher's prejudices, students' attitudes and behaviors, teacher-student interaction, using grades as a hint and reward-punishment were expressed by the teacher candidates as the factors that lecturers paid attention to, in the process of evaluating students within the scope of the hidden curriculum.

First of all, the study examined the teacher candidates' views on some expectations from the students and their rules, despite these rules or expectations not being explicitly stated by the official rules. The study determined that active participation in the lesson was a situation that lecturers attached great importance to when evaluating students. Studies investigating the relationship between academic achievement and class participation in recent years revealed that it was necessary for students to keep participation high for student success during the teaching process and that lecturers needed to resort to some solutions for this (Çelik, Toraman & Çelik, 2018). The fact that lecturers care about active participation in the lesson in student success can be interpreted as one of the solutions that lecturers consider necessary. The student whose active participation is supported in the context implicit with high grades or success is, in a way, encouraged to participate actively in the lesson. Eryılmaz and Dereli (2011) stated that early interventions for non-participation in school and lessons were important. Teachers' implicit emphasis on attendance and active participation during the lesson can actually be considered as one of the early interventions to activate the interest of individuals during the learning process.

Another factor that lecturers created about being successful outside the official curriculum emerged as the fulfilment of responsibilities. All of the expectations such as fulfilling the responsibilities related to the course, doing the homework on time and taking notes were related to the characteristics of the individuals who took responsibility for their own learning. Changes in the fields of science and technology today have caused information not to be stable. This collective change has increased the need for individuals who are learning to learn (Özbulat, 2020), or in other words, individuals who take the responsibility to learn. The fact that the responsibility for the classes at the University of South Carolina belongs to the students and these responsibilities include attendance, doing the homework before coming to the lesson and coming to the lesson prepared (Kaya & Doğan, 2014) is similar to the opinions gathered in this study under the category of fulfilling responsibilities. Metacognition, which is expressed as being able to understand and monitor the assumptions, thoughts and results of one's activities (Lin, 2001), is closely related to students' ability to take responsibility for learning. Metacognition, which is considered necessary for individuals to actively construct knowledge in learning environments (Diken, 2021), is one of the remarkable results that emerged in the context of this research as a factor that was implicitly supported in the process of evaluating individuals who took responsibility for learning.

Another factor that emerged in this research was related to teacher prejudices. Teacher candidates stated that lecturers made a conditioned assessment against some student characteristics. In other words, it can be expressed as losing their impartiality by the inclusion of variables in the evaluation process such as gender, liking the student, the success of the student in the course and being from the same city. Özer, Gelen and Duran (2016) stated that teachers' prejudices and loss of impartiality were among the behaviors of inexperienced lecturers. There

are prejudices against students by teachers (Yaman & Güngör, 2014) and these prejudices are factors including students' socioeconomic status, gender and success (Yıldırım & Üstüner, 2021). In this context, the teachers' reflection of the prejudices such as the students who are successful in their courses or who have a good socio-economic status compared to other students or the thought that gender affects success in the evaluation process is similar to the results in the relevant literature.

In recent years, there has been an increase in research on understanding the factors that affect the learning environment at school or in the classroom. Hidden expectations, skill areas and social processes can both help and hinder student achievement and the development of belief systems. In this context, the hidden curriculum refers to the unspoken values, behaviors and norms that exist in the educational environment (Alsubaie, 2015). It is possible to see one of the situations in which teachers consider some implicit values in the evaluation process. The unconscious situations that the lecturers took into account resulted in the formation of some rules and expectations. These expectations and rules emerged in the context of the research were paying attention to active engagement in the lesson, being responsible and respectful, behaving by the rules, and getting involved in the activities that will contribute to their own development. Since expectations and rules such as active participation in the lesson and self-improving activities are situations that support the effectiveness of learners, they can be considered as an indicator that teachers use the hidden curriculum context positively with their classroom behaviors and teaching methods (Alsubaie, 2015).

In the context of the research, it supports the situation that the hidden curriculum can affect education in schools and that it is one of the problems of the curriculum when teachers cannot cope with well (Alsubaie, 2015) because it affects students' behaviors and beliefs positively or negatively. As a matter of fact, Özdemir (2018) determined in his research on the evaluation of the hidden curriculum that he conducted with teacher candidates that their views on evaluating the learning-teaching process were more negative than the other sub-dimensions. The result of this negative evaluation of the teacher candidates was associated with the teachers' inability to apply contemporary strategies, methods and techniques that would make students more active in the learning process. This supports the idea that teachers cannot cope well with the hidden curriculum. Another situation that is as important as the successful structuring of the hidden curriculum in classroom practices is the relation of teachers' perceptions of the hidden curriculum.

The hidden curriculum is very effective in forming the students' attitudes and behaviors towards the interactions in the school, the attitudes of the teachers and administrators towards themselves, the school climate, the values of the teachers and the learning environment created by the school. Thus, by noticing the hidden messages about what kind of experiences students will have and how they will behave, students and teachers can discover certain situations about which lessons and subjects are important (Çubukçu, 2012). Moreover, it plays an important role in shaping values, beliefs and behaviors (Gunawan et al., 2018; Gunio, 2021) and their professional development (Neve & Collett, 2018). In the context of the research, it is possible to say that teacher candidates were aware of some messages that lecturers took into consideration connected to the evaluation process. The teacher candidates stated that they were aware of such unintentional factors as being selfless, curious, excessively praising the lecturer and being respectful or disrespectful that could affect the grades they would receive as a result of the evaluation. These situations will undoubtedly have an impact on individuals' forming a set of behaviours and attitudes.

Implications and Future Research

This study pointed out that the rules and expectations of the teachers within the scope of the hidden curriculum were effective in the evaluation process and the students regulated their own attitudes and behaviors in line with these expectations, and the lecturers gave clues to the students in terms of their success and they used the grade as a reward and punishment when

necessary. The study further highlighted that the lecturers did not act objectively in the evaluation process, and based on this, it is necessary to check the practices of the lecturers, especially regarding the evaluation process and to carry out studies in this direction. The hidden curriculum consists of a set of norms, beliefs, expectations or rules that are not clearly stated in the official curriculum.

Students, on the other hand, may fall into a disadvantageous situation because they do not know or realize the elements of the hidden curriculum that are not clearly stated but can affect their school or learning experiences. It is considered important for teachers to be good practitioners of the hidden curriculum to prevent these disadvantageous situations that students may suffer from. This study tried to reveal the traces of the hidden curriculum in the evaluation process in line with the opinions of the teacher candidates. In this context, the traces of hidden curricula in the evaluation process should also be investigated from the perspective of other stakeholders.

Another suggestion in the context of research is for professional practices to be carried out in education faculties. The study revealed that the hidden curriculum context had many effects, from individuals' understanding of the institutional culture and social adaptation process to their success in classes. For this reason, it is thought that by making positive use of the function of the hidden curriculum in both theoretical and applied courses, teacher candidates' adaptation to the profession, acceptance of the profession and success in the profession will be supported.

References

- Adıay, S. (2011). *Exploring the hidden curricula of the seventh years of elementary schools whose level of success is different from the point of classroom environment* (Publication No. 328043) [Doctoral dissertation, Sakarya University- Sakarya]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Ahola, S. (2000, August 30 - September 2.). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?* Innovation in Higher Education Conference, Helsinki
- Akbulut, E. (2011). *Revealing the hidden curriculum activities in primary schools* (PublicationNo. 277608) [Mater's thesis, İnönü University-Malatya]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Aközbek, A. (2008). *The evaluation of 9th grade mathematics curriculum via the opinions of teachers and students by using context, input, process and product (CIPP) model (general high schools, vocational and technical high schools)* (Publication No. 230917) [Mater's thesis, Yıldız Technical University-İstanbul]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Akpınar, B. (2014). *Curriculum development in education* (2nd ed.). Data.
- Aksu, H. (2008). Teachers' opinions of the new primary mathematics programme. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 1-10.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of the current issues of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33). 125-128.
- Anıl, D. (2005). Hacettepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, product-based curriculum evaluation approach. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 5(1), 67-89.
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden curriculum in the university. *Higher Education*, 16(5), 535-543. <https://doi.org/10.1007/bf00128420>
- Balboni, M., Bandini, J., Mitchell, C., Epstein-Peterson, Z., Amobi, A., Cahill, J., Enzinger, A., Peteet, J., & Balboni, T. (2015). Religion, spirituality, and the hidden curriculum: Medical student and faculty reflections. *Journal of Pain and Symptom Management*, 50(4), 507-515. <https://doi.org/10.1016/j.jpainsymman.2015.04.020>

- Başar, M., & Çetin, Ö. (2013). A study on analysing the elementary and middle school students' level of showing bullying behaviors and their environments of learning bullying behaviors. *E-Journal of New World Sciences Academy- Education Sciences*, 8(4), 471–488. <https://www.doi.org/10.12739/NWSA.2013.8.4.1C0600>
- Bayanfar, F. (2013). The effect of hidden curriculum on academic achievement of high school students. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 5(6), 671–681.
- Beydoğan, H. Ö. (2012). The effect of social and cultural activities applied in schools on students' value acquisition. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1172–1204.
- Çelik, S., Toraman, S. Ö., & Çelik, K. (2018). The relation of student achievement with course attendance and teacher immediacy. *Kastamonu Education Journal*, 26(1), 209–217. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378129>
- Çobanoğlu, R., & Engin Demir, C. (2014). The visible side of the hidden curriculum in schools. *Elementary Education Online*, 13(3), 776–786.
- Çubukçu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(2), 1513–1534.
- Demir, M. (2018) *The Analysis of teacher-student interaction through social media in terms of the hidden curriculum* (Publication No. 510194) [Doctoral dissertation, İnönü University-Malatya]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Diken, E. H. (2021). *Metacognition*. In E. Kabataş Memiş (Ed.), *Deepening science education for 21st century skills* (1st ed., pp. 50-69). PegemA.
- Ekiz, D. (2020). *Scientific research methods* (6nd ed.). Anı.
- Eryılmaz, A., & Dereli, E. (2011). Psychometric properties of time orientation during classroom disengagement scale. *Elementary Education Online*, 10(3), 1178-1190.
- Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Triwiyanto, T., Zulkarnain, W., & Nurabadi, A. (2018, 6-7 October). The hidden curriculum and its relationship with student character building. In *3rd International Conference on Educational Management and Administration* (CoEMA 2018) (pp. 9-11). Atlantis.
- Gunio, M. J. (2021). Determining the influences of a hidden curriculum on students' character development using the illuminative evaluation model. *Journal of Curriculum Studies Research*, 3(2), 194–206. <https://doi.org/10.46303/jcsr.2021.11>
- Hinchcliffe, T. (2020). *The Hidden Curriculum of Higher Education* (1nd ed.). Advance HE.
- Kaya, M., & Doğan, U. (2014). Student responsibility: The study of scale development, reliability and validity. *Journal of European Education*, 4(1), 11–18. <http://dx.doi.org/10.18656/jee.22471>
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83–88. <https://doi.org/10.18767/EJES.73665>
- Kuş, D. (2009). *Analysis of primary school curricula, hidden curriculum and out-of-school-sources about gaining values according to 8th grade school students and teachers' opinion*, (Publication No. 240185) [Master's thesis, Yıldız Technical University-İstanbul]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Lin, X. (2001). Designing metacognitive activities. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 23–40. <https://doi.org/10.1007/BF02504926>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods* (1nd ed.). Sage.

- Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). Hidden curriculum effects on university students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 798–801. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.788>
- Neve, H., & Collett, T. (2018). Empowering students with the hidden curriculum. *The Clinical Teacher*, 15(6), 494–499. <https://doi.org/10.1111/tct.12736>
- Nieswiadomy, R. M. (1993). *Foundations of nursing research* (2nd ed.). Appleton & Lange.
- Orón Semper, J. V., & Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 481–498.
- Özbulat, F. (2020). *Investigation of learning responsibility levels and school motivations of secondary school students*, (Publication No. 616380) [Master's thesis, Sakarya University-Sakarya]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Özdemir, N. (2018). The relationship between hidden curriculum perception and university life quality in sports education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(4), 742–750. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060417>
- Özer, B., Gelen, İ., & Duran, V. (2016). Inexperienced teacher behaviors. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58), 822-836. <https://doi.org/10.17755/esosder.20854>
- Rowntree, D. (1987). *Assessing students—how shall we know them?* (2nd ed.). Kogan Page.
- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: Messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391–402. <https://doi.org/10.1080/0260293980230406>
- Tezcan, M. (2003). A concept analysis in terms of hidden curriculum educational sociology. *Turkish Educational Sciences Journal*, 1(1), 53–59.
- Tuncel, İ., & Demirel, Ö. (2018). Examining the evaluation process in terms of the hidden curriculum. *Pamukkale University Social Sciences Institutes Journal*, 31, 221–230. <https://doi.org/10.30794/pausbed.414827>
- Uşun, S. (2012). *Curriculum evaluation in education (Processes, Approaches and Models)* (1nd ed.). Anı.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *The hidden curriculum in school and class (the case of a private primary school)* (Publication No. 234254) [Doctoral dissertation, Ankara University-Ankara]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Yaman, E., & Güngör, H. (2014). Teachers' views on stigma tendency. *Adıyaman University Journal of Social Sciences*, 7(18), 823–851. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.780>
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2016). *Qualitative research methods in the social sciences* (10nd ed.). Seçkin.
- Yıldırım, M., & Üstüner, M. (2021). The relationship between the personality and prejudices of teachers. *Batman University Journal of Life Sciences*, 11(1), 106–125.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 361–370.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Öğretmenler, öğrencileri ile yaşamış oldukları etkileşimlerinde bilerek veya bilmeyerek ya da kasıtlı olarak resmi program kapsamı dışında öğrencilerine çeşitli mesajlar aktarmaktadırlar. Öğretmenler bu etkileşimlerinde kendi görüşleri, fikirleri, inançları, kuralları, beklentileri gibi

mesajları da öğrencilerine aktarabilmektedir. Mikro düzeyde örtük program, olması amaçlanan, yani eğitim sistemi ve kurum tarafından belirtilen, resmi programdan farklı olarak gerçekte öğretmenlerin ve öğrencilerin ne deneyimledikleri, bir tür fiili program olarak ifade edilmektedir (Sambell & McDowell, 1998). Öğretmenlerin davranışları, tutum ve inançları, yaklaşımları, değer yargıları, okul iklimi, okul kuralları gibi birçok etkenin (Tezcan, 2003) yanı sıra sınıf içerisinde yaşanan herhangi bir olay veya bir etkileşim sonucu oluşan etkileşim örüntüsü, onu yorumlamaları, algılamaları ve ona gösterdikleri tepkiler de örtük program kapsamı içerisine girmektedir (Sambell & McDowell, 1998; Tezcan, 2003).

Rowntree (1987), bir eğitim sistemi ile ilgili gerçekleri öğrenmek için, değerlendirme süreçlerinin incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Değerlendirme süreci, örtük programı da etkili biçimde ortaya çıkaran eğitsel uygulamalardan biridir. Her değerlendirme süreci, öğrencilere neyi, nasıl öğrenmeleri gerektiğini anlatan bir mesaj göndermektedir. Değerlendirme mesajları şifrelidir, kolayca anlaşılmaz, öğretim kadrosu ve öğrenciler tarafından genellikle farklı bir vurguyla ve farklı bir biçimde yorumlanır (Sambell & McDowell, 1998). Değerlendirme sürecinde öğretmenlerin bazen öğrencilerin akademik özellikleri dışında farklı özelliklerini de göz önünde bulundurdıkları ve bu doğrultuda öğretmenlerin öğrencilere daha yüksek ya da daha düşük notlar verildiği düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde örtük programın öğrenci üzerine etkilerinin araştırıldığı (Adıay, 2011; Akbulut, 2011; Balboni vd., 2015; Bayanfar, 2013; Başar & Çetin, 2013; Çobanoğlu & Engin Demir, 2014; Kuş, 2009; Ornstein & Hunkins, 2014) ve değerlendirme sürecine yönelik öğretmen ve öğrenci algılarının incelendiği (Tuncel & Demirel, 2017) çalışmalara rastlanmış ancak değerlendirme sürecine yönelik olarak öğretmen uygulamalarının örtük program açısından incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu araştırmada, değerlendirme sürecinde öğretmen uygulamalarının örtük program açısından öğretmen adayları görüşlerine göre incelenmesi ve öğretmen adaylarının bu uygulamalar sonucunda örtük program kapsamında elde ettikleri öğrenmelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma yapılması öngörülen kişilerin sahip kendi öznel görüşleri, yaşantı ve deneyimlerine bağlı olarak ortaya çıkan anlamların, sistemli bir şekilde incelenmesinde nitel araştırma yöntemleri tercih edilmektedir (Ekiz, 2020). Nitel araştırmalar, sosyal olguları ve olayları kendi ortamlarında bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyma ve anlama amacıyla yapılan araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Olgular ve olayların kendi ortamında bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulabilmesi için bu araştırmada nitel araştırmaya yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanabilmesi için gerekli katılımcılar belirlenmeden önce Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Covid-19 küresel salgının devam etmesi ve bu salgının yayılımının önlenmesi amacıyla öğretmen adayları ile yüz yüze ulaşıma fırsatının olmadığı görülmüş ve kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile katılımcılar belirlenmiştir. Gönüllü öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye'nin Kuzey batısında yer alan orta ölçekli bir üniversitede Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Fen Bilgisi, Sınıf, Okul Öncesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümlerinde eğitimlerine devam eden 30 öğretmen adayı araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Araştırma verileri görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Araştırmada değerlendirme boyutundaki öğretmen uygulamalarının örtük program açısından incelenmesi amacıyla öğretmen adaylarına yönelik 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve araştırma verileri öğretmen adaylarından yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sonucu elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde, araştırma soruları doğrultusunda birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde kodlanarak bir araya getirilip ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda, öğretmenlerinin örtük program kapsamında, sınıf içerisindeki işleyişe dair yazılı olmayan bir takım kural ve beklentilerinin olduğu ve öğrencilerin bu kural ile beklentilere uygun davrandıklarında daha başarılı olabileceklerini ifade ettikleri bulunmuştur. Buna göre öğretmenlerin örtük program kapsamında derste aktif olan öğrencileri, sorumluluk sahibi olan, sınıf içi belirlenmiş olan kurallara uyan, saygılı olan ve kendi gelişimleri ile ilgili aktiviteler içerisinde olan öğrencileri daha başarılı olarak gördükleri öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda, resmi uygulamalar ve sınavlar dışında öğrencilerin puanlarına etki edebilecek birtakım faktörlerin olduğu bulunmuştur. Öğrenciler, ders esnasında aktif katılım sağlamaya özen gösterme, verilen sorumlulukları yerine getirme, öğretmenlerin belirlemiş olduğu kurallara uyma, öğrencilerin tutum ve davranışları, derse karşı ilgi durumu, öğretmen önyargıları ve öğretmenle kurulan iletişim gibi faktörleri, örtük program kapsamında kendilerinin değerlendirilmesi sürecinde lehlerine ya da aleyhlerine etki edebilecek faktörler olarak düşündükleri bulunmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin kuralları ve beklentileri doğrultusunda öğrencilerin başarılı olmaya yönelik tutum ve davranışlarının şekillendiği ve öğrencilerin öğretmenleri ile etkileşimleri sonucu edindikleri başarılı olmaya yönelik öğretmen algılarından etkilendikleri görülmektedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda, örtük program kapsamında değerlendirme sürecinde öğretmen değerlendirmelerini etkileyen bir diğer durum olarak da öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı uygulamalar olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre konu tekrarı yapma, ders notu paylaşma, online ortamda bilgi paylaşımı ve kitap önerisinde bulunma gibi öğrencilerin notlarını artırmaya ve ipucu vermeye yönelik bazı uygulamalarının olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bazı durumlarda not vermeyi ödül veya ceza olarak kullanabildikleri ortaya çıkmıştır.


Sonuç ve Öneriler

Öğretim programları, çoğunlukla hedefleri belirli olan ve resmi olarak planlanmış derslerden oluşmaktadır. Bu didaktik programa ek olarak ise, öğrenciler bilinçli planlama eksikliği ile tanımlanan “yazılı olmayan bir programı” deneyimlerler. Örtük programa ilişkin teoriler ise, öğrencilerin “yazılı olmayan bir programı” nasıl deneyimlediklerinin ortaya çıkarılmasına odaklanmaktadır (Kentli, 2009). Bu çalışma ise, örtük program teorileri ile benzer bir bakış açısıyla, öğretmen adaylarının değerlendirme sürecine dair “yazılı olmayan program” deneyimlerinin ortaya çıkarılmasını amaçlar. Öğretmenler programın uygulanması sonrası öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde resmi program kapsamında uygulamalara yer vermeleri gerekmektedir. Ancak yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin resmi program dışında değerlendirme sürecinde göz önüne aldıkları uygulamaların olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin başarılı öğrenci algıları, değerlendirme sürecine etki eden faktörler ve değerlendirme sürecinde öğretmen uygulamaları birlikte ele alındığında derse aktif katılmaya özen gösterme, sorumluluk sahibi olma, kurallara uygun davranma, saygılı olma, kendi gelişimine katkı sağlayacak faaliyetler içerisinde olma, öğretmen önyargıları, öğrenci tutum ve davranışları, öğretmen-öğrenci iletişimi, ipucu ve ödül-ceza olarak notun kullanılması şeklindeki faktörlerin öğretmen adayları tarafından öğretmenlerin örtük program kapsamında öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde dikkat ettikleri unsurlar olarak ifade edildiği ortaya çıkmıştır.



Teachers' Views on the Use of New Generation Questions in the Educational Process

Ebubekir Öz¹, Menekşe Seden Tapan Broutin² and Gül Kaleli Yılmaz³

¹ Bursa Uludağ University, Türkiye, 812252005@ogr.uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5143-4883 

² Bursa Uludağ University, Türkiye, tapan@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1860-852X 

³ Bursa Uludağ University, Türkiye, gulkaleli@uludag.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8567-3639 

To cite this article: Öz, E., Seden Tapan, M., & Kaleli Yılmaz, G. (2023). Teachers' views on the use of new generation questions in the educational process. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 4(3), 201-217.

Received: 06.04.2023

Accepted: 10.19.2023

Abstract

Since 2018, the new examination system (LGS) has been implemented in Türkiye's transition to high schools. This system includes skill-based or new generation questions, similar to PISA and TIMSS. Considering the role of teachers as implementers and followers of education policy, curriculum, and examination system, it is important to consult their opinions and evaluations of these changes. This study aims to examine the opinions of secondary school mathematics teachers on the inclusion of new generation questions in the education process. The study used the case study method, with a sample group of 127 mathematics teachers from 33 different provinces of Türkiye in the 2022-2023 academic year, chosen using the convenient sampling method. The researchers collected data using semi-structured interviews and questionnaires, with descriptive and content analysis used in data analysis. The findings indicated that most teachers had a positive opinion about the use of new generation questions in in-class activities. However, the findings highlighted concerns over using these questions in written exams or in-class activity scoring, with suggestions that such questions should be included as distinctive questions for various reasons.

Keywords: New generation question, Mathematics teaching, Teacher view

Article Type:

Research article/ review

Acknowledge:

This study was presented as an oral presentation at the Anadolu 11th International Conference on Social Sciences.

Ethics Declaration:

This study followed all the rules stated to be followed within the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" scope. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Bursa Uludağ University

Date of ethical review decision: 05.26.2023

Ethics assessment document issue number: 2023-5/6

Eğitim-Öğretim Sürecinde Yeni Nesil Soruların Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öz

Liselere geçište 2018 yılından itibaren uygulanmakta olan yeni sınav sisteminde (LGS) PISA ve TIMSS'deki gibi beceri temelli veya yeni nesil soru gibi isimlendirmelerle tanınan sorular yer almaktadır. Eđitim öğretim süreci düşünöldüğünde, ders öğretmenleri tarafından yapılan etkinlik ve değerlendirmelerin dikkate alınmasının gerekli olduğu kanaatine varılmıştır. Çünkü eğitim politikası, öğretim programı veya sınav sistemi ne olursa olsun, tüm bunların uygulayıcısı ve sahadaki takipçisi öğretmenlerdir. Bu çalışmada özellikle ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde yeni nesil sorulara yer verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Türkiye'nin 33 farklı ilinde görev yapmakta olan 127 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu ve anket kullanılmıştır. Mülakat verilerinin analizinde betimsel ve içerik analizi bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin büyük kısmının ders içi etkinliklerde yeni nesil soruların kullanımına yönelik olumlu görüş bildirdiği görölmüştür. Buna karşın yazılı sınavlarda veya ders içi etkinlik puanlaması yapılırken yeni nesil soru kullanımına yönelik ise birçok nedenden ötürü, bu tarz soruların daha çok ayırt edici sorular şeklinde süreçte yer alması gerektiği yönünde fikirler ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeni nesil soru, Matematik öğretimi, Öğretmen görüşü.

Giriş

Ulusal veya küresel çaptaki değişimlerden etkilenen ve dinamik bir süreç olan eğitim-öğretim sürecinin, güncellenerek iyileştirilmesi için onunla ilgili bir değerlendirme yapılması kaçınılmazdır. Daha etkili ve verimli bir matematik öğretiminde olması veya olmaması gereken öğeleri belirlemek için etkili bir ölçme-değerlendirme süreci gerçekleştirilmelidir (Yıldız & Uyanık, 2004). Eğitim öğretim sürecinde amaçlanan hedeflere ne derece ulaşıldığını anlamanın en iyi yolu süreç esnasında veya sonrasında uygun araç ve yöntemler kullanılarak yapılan ölçme ve değerlendirmedir. Turgut (1986), ölçmeyi; "geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılar ile ya da başka sembollerle ifade etmek" şeklinde tanımlamaktadır. Değerlendirme ise ölçme ile elde edilen verilerin aynı alandaki bir kıstasla karşılaştırılarak bir değer yargısına ve oradan da bir sonuca ulaşma sürecidir (Yılmaz, 1998). Ölçme-değerlendirme süreci, özellikle öğrenciler tarafından ciddi anlamda önem verilen eğitim-öğretim etkinliklerinin en önemli aşamalarından biri olarak ifade edilebilir (Yıldız & Uyanık, 2004).

Küresel çaptaki gelişmelere ayak uydurabilmek için diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da devamlı olarak güncellemeler ve yenilikler yapılmaktadır. Yapılan yenilikler; öğretim programlarının güncellenmesi, sınav sistemlerinin değiştirilmesi veya merkezi sınav soru tarzında değişikliğe gidilmesi şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bahsedilen bu değişikliklerden biri de ölkemizdeki merkezi sınavlardan biri olan ve 8. sınıf öğrencilerinin liselere yerleştirilmelerine temel oluşturan "Liselere Geçiş Sınavında (LGS)" yapılmıştır (Kılcan, 2021). LGS 2018 yılından itibaren uygulanmakta olup bu sınavda PISA ve TIMSS 'deki gibi beceri temelli sorular, bağlam temelli sorular ve yeni nesil sorular gibi çeşitli isimlendirmelerle bilinen sorular yer almaktadır (Erden, 2020). Bu bağlamda, MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün web sayfasında öğrencilerin ücretsiz erişimine açık bir şekilde, "beceri temelli sorular" adı altında çalışma soruları yayınlanmaktadır (MEB, 2019).

Yeni nesil sorular; öğrencilerin hedeflenen becerilere ulaşmasına yardımcı olan (Sanca vd., 2021) ve öğrenci, bir problemi çözerken, problem durumunu öğrencinin kendi tecrübe ve deneyimleri ile ilişkilendirebilmesine olanak tanıyan, alışılmış objektif maddelerle ölçülmesi zor olan, daha üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yarayan sorular olarak bilinmektedir (Kılcan, 2021). Yeni nesil matematik soruları, önceki yıllardaki gibi bilgi odaklı sorular olmayıp yorum ve

dikkat gerektiren, görsellerle ve örneklerle desteklenen uzun ve detaylı bir şekilde hazırlanmış sorulardır (Kayhan vd., 2022). LGS olarak bilinen merkezi sınav sistemine geçilmesi ile bu soru tarzının kullanıldığı 2018 yılından sonra yeni nesil sorulara yönelik birçok akademik çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan bazıları; bir algı ölçeği geliştirme (Yiğit vd., 2022), LGS sorularına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşlerini inceleme (Kablan & Bozkuş, 2018), matematik öğretim programını inceleme (Şen & Peker Ünal, 2021), bu alanda yapılan çalışmaların tematik analizi (Duran & Bahadır, 2022) şeklinde sıralanabilir. Yiğit vd. (2022), üç faktör (öz-yeterlilik, tutum ve isteklilik) ve yirmi altı maddeden oluşan “Yeni Nesil Fen Bilimleri Sorularına Yönelik Algı Ölçeğini” geliştirmişlerdir. Kablan ve Bozkuş (2018) yaptıkları araştırmada en temel sonuç olarak, öğretmenlerin LGS’de yer alan matematik problemlerini, bir takım belirli bilişsel becerilerin işe koşulmasını gerektiren, günlük hayatla ilişkilendirilmiş ve uzun metinler içeren problemler olarak tanımladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu beceriler arasında özellikle “anlama” becerisinin ön plana çıktığını da vurgulamışlardır. Şen ve Peker Ünal (2021) çalışmalarında, öğretmen ve öğrencilerin benzer şekilde, yeni nesil soruların çözümünde zorlandıklarını ifade ettiklerini belirtmişlerdir. Duran ve Bahadır (2022) ise yaptıkları çalışma ile Türkiye’de 2018-2022 yılları içerisinde matematik eğitimi alanında beceri temelli sorulara ilişkin yapılan on yedi makale ve altı yüksek lisans tezini tematik analiz yöntemiyle incelemiştir. Yapılan alan yazın taramasında araştırmaların daha çok yeni nesil soru tarzına yönelik ve merkezi sınavlarda yer alan sorularla ilişkili olduğu görülmektedir (Güler vd., 2019; Ekinci & Bal, 2018; Dönmez & Dede, 2020). Eğitim-öğretim süreci ve bu süreçteki ölçme değerlendirme etkinlikleri birlikte düşünüldüğünde, merkezi sınavdan önce matematik dersi öğretmenlerinin bu tarz sorulara yer verme durumlarının da dikkate alınmasının gerekli olduğu kanaatine varılmıştır. Çünkü eğitim politikasında, öğretim programında veya sınav sisteminde yapılacak her türlü güncelleme ve yeniliğin uygulayıcısı ve süreçteki takipçisi öğretmenlerdir. Bu bağlamda özellikle ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitim- öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinde yeni nesil sorulara yer vermelerine yönelik görüşlerinin incelenmesinin, merkezi sınav öncesi süreçte yeni nesil soruların öğretmenlerce nasıl konumlandırıldığına dair fikir sunması açısından önemli olduğu düşünülmüştür. Mevcut araştırma, merkezi sınav öncesi süreci kapsamı, eğitim öğretim etkinliklerinde yeni nesil soruların kullanımının incelenmesi ve özellikle de örgün eğitimdeki ölçme değerlendirme uygulamalarında yeni nesil sorulara yer verilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi bakımlarından alan yazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir.

Bu çalışma ile ortaokul matematik öğretmenlerinin merkezi sınav öncesinde, örgün eğitim-öğretim sırasında, ders içi etkinliklerde ve ölçme değerlendirme yaparken yeni nesil sorulara yer verilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu kapsamda “Eğitim-öğretim sürecinde yeni nesil soruların kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Ayrıca konunun derinlemesine ele alınabilmesi için:

- 1- Ders içi etkinliklerde yeni nesil soruların kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2- Ders içi etkinliklere katılım puanlaması yapılırken yeni nesil soruların kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 3- Dönem içi yazılı sınavlarda yeni nesil sorular kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 4- Sınıf düzeyine göre (5, 6, 7 ve 8. sınıflar olarak) yeni nesil soruların kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- 5- Dersin türüne göre (matematik, seçmeli matematik veya DYK matematik dersi) yeni nesil sorular kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

soruları da araştırmanın temelini oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümü araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci, verilerin çözümlenmesi ve çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği alt başlıkları altında ele alınmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımları içerisinde yer alan özel durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması sistematik bir şekilde verileri toplama, olayı derinlemesine inceleme, gerçekte neler olduğunu bulma ve verileri analiz edip değerlendirerek ortaya sonuç koyma yoludur (Gökçek & Davey, 2009). Durum çalışmaları oldukça geniş bir alanı kapsamakla beraber konuları da değişkenlik göstermektedir. Durum çalışmalarında anket ve görüşme formları ile toplanan verilerden yararlanılabileceği gibi diğer bilgi kaynaklarından elde edilen bilgiler de kullanılarak durumun derinlemesine incelenmesi mümkündür (Kaleli Yılmaz & Ergün, 2017). Durum çalışmalarının en önemli özelliklerinden biri olarak nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılabilmesine imkân tanınması karşımıza çıkmaktadır (Yin, 2003). Durum çalışması yöntemi ile doküman, anket, görüşme, gözlem gibi farklı veri toplama araçları bir arada kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket kullanılarak toplanan verilerden hareketle konu hakkındaki öğretmen görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlandığından durum çalışması yönteminin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 127 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Bu araştırma iki aşamalı olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanan, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan iki devlet okulunda görev yapmakta olan 15 matematik öğretmeni yer almaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise aynı eğitim öğretim yılında Türkiye'nin 33 farklı ilindeki devlet okullarında görev yapmakta olan 112 ortaokul matematik öğretmeni katkı sunmuştur. Katılımcılar belirlenirken araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanmasına imkân sağlayan elverişli/uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Elverişli örnekleme yönteminde araştırmacı yakın çevresinden başlayarak hedeflediği örneklem sayısına ulaşmaya çalışır (Büyüköztürk, vd., 2015). Araştırmaya pratiklik ve hız kazandırması bakımından avantajlı görülen kolay erişilebilir durum örnekleme daha çok araştırmacının ulaşılması kolay olan bir durumu seçtiği zamanlarda tercih edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada anket soruları "Google Form" şeklinde hazırlanarak elektronik ortamda araştırmacının yakın çevresinden başlanıp mümkün olduğu kadar çok kişiye ulaştırılmıştır. Anket çalışmasına katılan kişilerin Türkiye'nin herhangi bir ilindeki devlet okulunda ortaokul matematik öğretmeni olarak görev yapıyor olması kıstas olarak belirlenmiştir. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması sürecinde de araştırmacının görev yapmakta olduğu kurum ve bu kurumla aynı çevrede bulunan diğer bir devlet okulunda görev yapmakta olan matematik öğretmenleri araştırmaya pratiklik ve hız kazandırmak için tercih edilmiştir. Çalışma verileri sunulurken görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, ..., Ö15 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Durum çalışmalarında nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılarak elde edilen verilerle zengin bir bilgi havuzu oluşturulması sağlanmaktadır (Kaleli Yılmaz & Ergün, 2017). Bu veri toplama araçları arasında belgeler (dokümanlar) olabileceği gibi anket ve mülakat (görüşme) ile de veri toplanması mümkündür. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat) formu birlikte kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, yapılandırılmış görüşme tekniğine göre daha esnek bir yapı söz konusudur. Burada araştırmacı önceden belirlediği sorularla beraber katılımcılara yeni, alt veya yan sorular sorabilmekte veya katılımcının başka bir soruda verdiği cevabı yeterli bulması halinde ise sorulardan bazılarını sormamayı tercih edebilmektedir (Türnüklü, 2000). Bu

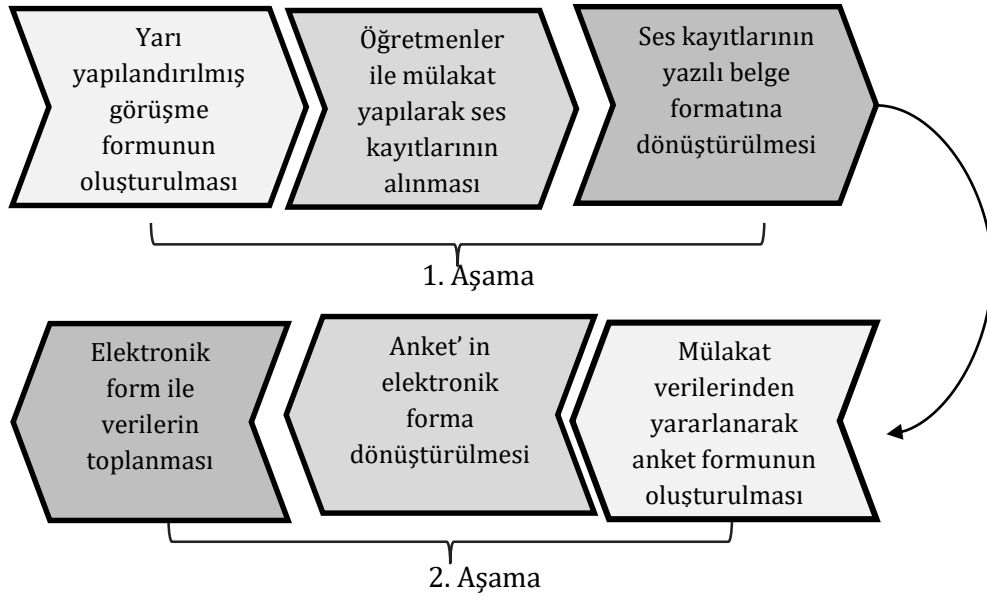
esnekliklerinden dolayı yarı yapılandırılmış mülakat tekniği tercih edilmiştir. Mülakat soruları hazırlanırken, kapsam geçerliliğinin sağlanması için matematik eğitimi alanında uzman bir öğretim elemanının ve beş öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Elektronik ortamda uygulanan anketler hem ekonomiklik hem de hız (daha kısa sürede sonuç alınması) açısından avantaj sağlamanın yanında daha geniş bir coğrafyadan örneklem seçimine de imkan tanımaktadır (Dursun vd., 2021). Bu nedenle araştırmanın ikinci veri toplama aracı olarak matematik eğitimi alanında uzman bir öğretim elemanı ve beş matematik öğretmenin görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve yedi maddeden oluşan anket kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın ilk aşamasında kolay erişilebilir durum örneklemesine uygun olarak seçilmiş olan 15 öğretmen ile mülakatlar yapılmıştır. Yapılan mülakatlar öğretmenlerin bilgisi ve izni dâhilinde cep telefonu ile ses kaydı şeklinde kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı belge formatına dönüştürülerek veriler incelenmiştir. İlk etapta toplanan verilerden hareketle araştırmaya farklı bir boyut katmak için yeniden bir çalışma yapılabileceği fikri doğmuştur. Bu bağlamda uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan anket elektronik ortamda öğretmenlere ulaştırılarak araştırmanın ikinci aşaması için veriler toplanmıştır. Veri toplama süreci Şekil 1 ile de aşağıda gösterilmiştir.

Şekil 1.

Veri toplama süreci



Verilerin Çözümlemesi

Mülakattan elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi bir arada kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya aktarılması olduğu için doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizinde ise temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu nedenle içerik analizinde, toplanan verilere odaklanılır; veri setinde sıklıkla tekrarlanan veya katılımcının yoğun vurgu yaptığı olay ve olgulardan kodlar çıkarılır (Baltacı,2019). Bu araştırmada öncelikle öğretmenlerle yapılan mülakatlar ses kayıt cihazına kaydedilmiş, ardından herhangi bir veri kaybı olmadan bütün kayıtlar dinlenerek Word belgesine bire-bir aktarılmıştır. Her bir görüşme sorusu için elde edilen öğretmen görüşleri alt alta gelecek şekilde Excel'de tablolar oluşturulmuştur. Öğretmen cevapları ayrı ayrı cümleler halinde bölünerek kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlarda birden fazla tekrar eden veya anlamca yakın olan kelimeler temel alınarak ortak kodlar belirlenmiştir. Ortak kodlardan hareketle öğretmen görüşleri kategorilere ayrılmıştır. Örneğin "...zaman sıkıntısı yaşıyorum.", "...müfredatı yetiştirmek için yeterli süre zaten yok...", "sınıf düzeyinden daha ziyade yeterli zamanın olması

tercihimi daha çok etkiliyor.” gibi farklı öğretmen cevapları ayrı ayrı kodlar olarak yazılmasına rağmen aynı kategori altında ele alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, aynı kategorideki bulgular bir arada olacak şekilde paragraflar halinde ve öğretmen görüşlerine de sıklıkla ve doğrudan yer verilerek sunulmuştur. Ayrıca anket çalışması ile toplanan veriler ise ilgili olduğu paragraftan hemen sonra sıklık tablosu ve yüzde değerleri ile gösterilmiştir.

Çalışmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda toplanan verilerin sistemli bir şekilde raporlandırılması ve elde edilen sonuçlara nasıl ulaşıldığının detaylı olarak açıklanması geçerliliği sağlayan önemli ölçütler arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Yapılan çalışmada da bu bağlamda, verilerin toplanması ve analiz süreçleri detaylı olarak anlatılmaktadır. Ayrıca görüşme ile elde edilen verilere ait kod ve kategoriler oluşturulurken araştırmacı ve diğer yazarlar arasında mutabakat sağlanmasına dikkat edilmiştir. Kategorilerin kodları temsil etme yeterlilikleri ise alanında uzman iki öğretim elemanı tarafından onaylanmıştır.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bursa Uludağ Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 26.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-5/6

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formu ve anket kullanılarak toplanan verilere ait bulgular sunulmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan verilerden ulaşılan bulgular paragraflar halinde ve direkt öğretmen yanıtlarından alıntılara da yer verilerek sunulmuştur. Anket ile toplanan verilerin bulguları ise ilgili oldukları görüşme bulgularının hemen ardından sıklık tablosu ve yüzde değerleri ile gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan öğretmenlere ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara yer verip vermedikleri sorulmuştur. Konu ile ilgili olarak Ö1 “ *yani hiçbir konuyu yeni nesil soru çözmeden geçmem.*”, Ö7 “ *Evet tabii ki, konuyu bitiririm. Yani yine yeni nesil artık moda oldu. Beşinci sınıftan başlayıp veriyoruz.*”, Ö10 ise “ *kesinlikle veririm. Az sayıda olsa bile konu bitiminden sonra genellikle konum pekiştikten sonra özel olarak sonraki konuya geçmeden önce bir tane de en az bir tane de olsa yeni nesil sorusuna yer veririm.*” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Çeşitli sebeplerden yeni nesil sorulara yer vermediklerini ifade eden öğretmenlerden Ö9 “ *... müfredat yoğun olduğu ve yeni nesil sorular çok zaman aldığı için kullanmıyorum.*” derken Ö13 “ *... maalesef sınıf çok kalabalık ve öğrenci seviyemiz buna uygun olmadığı için kullanmayı tercih etmiyorum.*” şeklinde görüş sunmuştur.

Ankette de görüşme formundakine benzer şekilde öğretmenlere; “ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara yer verir misiniz? Nedenini belirtiniz.” şeklinde bir soru sorulmuş olup öğretmenlerin büyük kısmı (96 öğretmen % 86) bu soruya “Evet” cevabını vermiştir. Buna karşın 16 öğretmen (%14) ise aynı soruyu “Hayır” şeklinde cevaplamıştır. Katılımcıların evet ve hayır cevaplarına ait verilerden yola çıkılarak ulaşılan bulguların sıklık dağılımları ise Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.*Ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara yer verme nedenlerine yönelik sıklık dağılımı*

Evnet	(f)	Yüzde	Hayır	(f)	Yüzde
Merkezi sınavlarda bu tarz sorular çıkması	47	49%	Öğrenci seviyesine uygun olmaması	3	19%
Daha üst düzey bilişsel becerileri ölçmesi	41	43%	Sınıfın geneline hitap etmiyor	9	56%
Zengin içerik sunması	6	6%	Çok zaman alıyor	3	19%
Öğrencilerin dikkatini çekmesi	2	2%	Konularda geriyim	1	6%

Tablo 1’de görüldüğü üzere, yeni nesil soruları tercih etme nedenini 47 öğretmen (%49) “merkezi sınavlarda bu tarz sorular çıkıyor” şeklinde belirtmiştir. Evet, cevabı veren 41 öğretmen (%43) ise yeni nesil soruları tercih etme nedeni olarak “daha üst düzey bilişsel becerileri ölçüyor” şeklinde görüş belirtmiştir. Anket çalışmasına katılan 6 öğretmen (%6) “zengin içerik sunduğu”, 2 öğretmen (%2) ise “öğrencilerin dikkatini çektiği” için yeni nesil sorulara ders içi etkinliklerde yer verdikleri yönünde görüş sunmaktadır. Bu görüşlere karşın hayır cevabı veren öğretmen tercihlerinin nedenleri; “öğrenci seviyesine uygun değil” (3 öğretmen, (%19)), “sınıfın geneline hitap etmiyor” (9 öğretmen, (%56)), “çok zaman alıyor” (3 öğretmen, (%19)) ve “konularda geriyim” (1 öğretmen, (%6)) şeklinde sıralanmaktadır.

Görüşme yapılan öğretmenlerden 10 ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara nasıl yer verdiğini “... yeni nesil soruları daha çok konu bittikten sonra çözebiliyoruz.” şeklinde ifade ederken, 7’de benzer şekilde “... sınıf düzeyine bakmaksızın her girdiğim sınıfta ünite sonlarında muhakkak bu tarz sorulardan sürem yettiği kadar örnek olarak çözmeye gayret ediyorum.” demiştir. Görüşme yapılan öğretmenler arasında bu tarz soruları daha çok dersin başlangıcında dikkat çekmek için veya konunun gelişim sürecinde örnek soru olarak kullandığını ifade eden öğretmen olmamıştır. Fakat 2 “... sınıfın genel seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. Yani dersin herhangi bir aşamasında bu tarz soruları kullanarak ancak daha fazla zaman kaybedeceğimi düşünüyorum. Bunun yerine daha basit ve anlaşılır örneklerle konuyu anlatmayı faydalı buluyorum.”, 6 ise “sadece matematik derslerim olduğu için bu tarz sorulara zaman bulamıyorum. Müfredat yoğun olduğu için ve yeni nesil sorular daha zaman alıcı olduğu için maalesef herhangi bir şekilde kullanamıyorum.” şeklindeki görüşleri ile bu tarz sorulara ders içi etkinliklerde neden yer vermediklerini açıklamıştır.

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara nasıl yer verdiklerine dair bulgular ise sıklık dağılımları ve yüzde gösterimleri ile Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.*Ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara nasıl yer verildiğine dair bulguların sıklık dağılımı*

Yeni Nesil Sorunun Kullanım Şekli	(f)	Yüzde
Konunun başında dikkat çekmek için	3	3%
Konunun gelişim sürecinde örnek olarak	9	8%
Konu bittikten sonra pekiştirme yapmak için ve/veya üst düzey örnek olarak	84	75%
Bu tarz sorulara yer vermeyen	16	14%

Tablo 2’ye göre öğretmenler ders içi etkinliklerde yeni nesil soruları; “konunun başında dikkat çekmek için” (3 öğretmen %3), “konunun gelişim sürecinde örnek olarak” (9 öğretmen %8) ve “konu bittikten sonra pekiştirme yapmak için ve/veya üst düzey örnek olarak” (84 öğretmen %75) kullandığını belirtmiştir. Çalışmaya katılan 16 öğretmen (%14) ise bu tarz soruları ders içi etkinliklerde kullanmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

Ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara yer verilme sıklığına yönelik soruda Ö5 “... yani zamanım olmadığı için, ders saati yetmediği için pek uygun bulmuyorum.” şeklindeki açıklaması ile ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara yer vermediğini belirtmiştir. Buna karşın Ö1 “ yani hiçbir konuyu yeni nesil soru çözmeden geçmem”, Ö7 “...beşinci sınıftan başlayıp veriyoruz.”, Ö10 ise “kesinlikle veririm...” şeklindeki görüşleri ile ders içi etkinliklerde bu tarz sorulara yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

Ayrıca ankete katılan öğretmenlerin ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara yer verilme sıklığına dair görüşlerine ait bulgular ise sıklık dağılımı ve yüzde değerleri ile Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Ders içi etkinliklerde yeni nesil soruların kullanım sıklığına ait sıklık dağılımı

Kullanım sıklığı	(f)	Yüzde
Her zaman	17	15%
Sıklıkla	28	25%
Bazen	38	34%
Nadiren	13	12%
Bu tarz sorulara yer vermiyorum	16	14%

Tablo 3 incelendiği zaman 17 öğretmenin (%15) yeni nesil sorulara ders içi etkinliklerde “her zaman” yer verdiğini ifade ettiği görülmektedir. 28 öğretmen (%25) bu durumu “sıklıkla” yer verdiği şeklinde ifade ederken 38 öğretmen (%34) “bazen”, 13 öğretmen (%12) ise “nadiren” bu tarz sorulara yer verdiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 16’sı (%14) bu tarz sorulara ders içi etkinliklerde yer vermediklerini bir kez daha yinelemiştir.

Ders içi etkinliklere katılım puanlaması yaparken yeni nesil soruların kullanıma yönelik soruyu Ö8 ile Ö14 bunun için yeterince zaman bulamadıklarını gerekçesini öne sürerek kullanmadıkları yönünde cevaplamıştır. Ö2 ise bu bağlamdaki soruya “...ders içi etkinlik notlarını verirken yeni nesil kullanmak bence uygun değil, çünkü öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşünüyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Aynı soruya, daha çok bu tarz soruları çözebilen öğrencilere ek puan verdiklerini ifade eden öğretmenlerden Ö7 bu durumu şöyle açıklamaktadır: “ yani şimdi yeni nesil sormak öğrencilerin geneli için zor gelebilir, bu yüzden ben yeni nesil tarzdaki sorulara doğru cevap verenlere ders içi etkinlik katılım puanı verirken bu açıdan ekleme yapıyorum ama bu tarz soruları çözemeyen öğrencilerin ise notlarından eksiltmiyorum.” Bu konuda daha farklı kriterleri gözettiğini ifade eden öğretmenlerden Ö13 “ Yani burada esas aldığım şey öğrencinin derse aktif şekilde katılımı, bu illa soru çözme şeklinde olmayabilir, soru sorma şeklinde de olabilir. Ayrıca ödevlerini yapması, derste düzgün not tutması gibi etkenler de bu notu verirken göz önünde bulduğum şeyler arasında...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerden 36 öğretmen (%32) ders içi etkinliklere katılım puanlaması yaparken yeni nesil soruları kullandığını söylerken, 76 öğretmen (%68) ise bu tarz soruları tercih etmediği şeklinde görüş belirtmiştir. Ders içi etkinliklere katılım puanlaması yapılırken yeni nesil soruların kullanılma veya kullanılmama nedenlerine ait bulgular Tablo 4 ile gösterilmiştir.

Tablo 4.

Ders içi etkinliklere katılım puanlaması yaparken yeni nesil soruların kullanımına ait bulguların sıklık dağılımı

Evet	(f)	Yüzde	Hayır	(f)	Yüzde
Değerlendirmenin belirli bir kısmını oluşturur	25	69%	Çok zaman alıyor	11	14%

Yalnızca, bu tarz soruları çözen öğrencilere artı puan olarak kullanıyorum	11	31%	Farklı kıstaslara (derse aktif katılım, ödev kontrolü, performans çizelgesi vb) göre puanlama yapıyorum	43	57%
			Öğrenci seviyesine uygun değil	14	18%
			Çünkü puanlara olumsuz etki yapabilir	8	11%

Ders içi etkinliklere katılım puanlaması yaparken yeni nesil sorular kullandığını belirten 25 öğretmen (%69), yaptığı değerlendirmenin belirli bir kısmını bu tarz soruların oluşturduğunu ifade ederken, 11 öğretmen (%31) ise yalnızca, bu tarz soruları çözen öğrencilere artı puan sağlayacak şekilde bir değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. Ders içi etkinliklere katılım puanlaması yaparken bu tarz soruları tercih etmeyen öğretmenlerin görüşleri ise 11 öğretmen (%14) "Çok zaman alıyor", 43 öğretmen (%57) "Farklı kıstaslara (derse aktif katılım, ödev kontrolü, performans çizelgesi vb) göre puanlama yapıyorum", 14 öğretmen (%18) "Öğrenci seviyesine uygun değil" ve 8 öğretmen (%11) "Çünkü puanlara olumsuz etki yapabilir" ifadeleri ile sıralanmaktadır.

Dönem içi ölçme değerlendirme etkinlikleri kapsamında yazılı sınavlarda da yeni nesil soruların kullanımına yönelik öğretmen görüşleri araştırılmıştır. Yazılı sınavlarda yeni nesil sorulara yer verdiğini ifade eden Ö4 bu görüşünü " *LGS de bu sorular ile karşılaşacaklar, bu yüzden yazılı sınavlarda birkaç tane sormaya dikkat ederim.*" şeklinde ifade etmektedir. Bunun yanında yeni nesil sorulara yazılı sınavlarda yer vermediklerini belirten Ö3, Ö6 ve Ö8 buna gerekçe olarak sınav süresinin yeterli olmadığını öne sürmektedir. Ö9'a göre ise " *...matematiğe karşı zaten bir önyargı var, yeni nesil soru ile sınav yapmak bu önyargıyı pekiştirecektir.*" Ö7 bu konuda " *... yani sorular genel öğrenci seviyesine uygun değil ama bir veya iki tane sorulabilir. ... evet yani ayırt edici olması bakımından %5 ile %10 civarında bir ağırlıkta sorulması uygun olacaktır.*" şeklinde görüş sunmuştur. Bunlara ek olarak Ö12 " *... önceden kullanıyordum ama öğrenci başarısını düşük gösterdiği için artık sormuyorum.*", Ö13 " *yazılı kağıtlarında yer verilemeyecek kadar uzun sorular bence*" ve Ö14 " *... aslında sormayı çok isterdim ama ortak sınav yaptığımız için soramıyorum, ama kendim sınav yapsaydım sormak isterdim.*" şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin görüşleri de bu bağlamda incelenmiştir. Dönem içi yazılı sınavlarda yeni nesil soruları kullanıp kullanmadıklarının sorulduğu öğretmenlerden 39'u (%35) bu soruya evet cevabını verirken, 73 öğretmen (%65) ise bu soruyu hayır diyerek cevaplamıştır. Evet, cevabı veren öğretmenlerin dönem içi yazılı sınavlarda bu tarz soruları nasıl kullandıklarına ve hayır cevabı veren öğretmenlerin ise bu tarz soruları neden tercih etmediklerine dair bulgular Tablo 5 ile gösterilmiştir.

Tablo 5.

Dönem içi yazılı sınavlarda yeni nesil soruların kullanımına ait bulguların sıklık dağılımı

Evet	(f)	Yüzde	Hayır	(f)	Yüzde
Sınavın belirli kısmını oluşturur	7	18%	Öğrenci seviyesine uygun değil	25	34%
Yalnızca ayırt edici soru olarak kullanıyorum	31	79%	Yazılı sınav için fazla uzun ve karmaşık	42	58%
Öğrencilerin sınırlandırması süre içerisinde muhakemelerini geliştirmelerine fırsat tanımak	1	3%	LGS soru tarzına olan ön yargının not kaygısına dönüşmemesi için	6	8%

Tablo 5 incelendiğinde dönem içi yazılı sınavlarda, 7 öğretmenin (%18) sınavın belirli kısmını yeni nesil sorulardan oluşturacak şekilde bu soruları kullandığı ve 31 öğretmenin (%79) ise yalnızca ayırt edici soru olarak yeni nesil soruları tercih ettiği görülmektedir. Ankete katılan 1 öğretmen (%3) ise “Öğrencilerin süre sınırlandırması içerisinde muhakemelerini geliştirmelerine fırsat tanımak” için yazılı sınavlarda yeni nesil soruları tercih ettiğini ifade etmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin dönem içi yazılı sınavlarda yeni nesil soruları kullanmama nedenlerini ise; “Öğrenci seviyesine uygun değil” (25 öğretmen (%34)), “Yazılı sınav için fazla uzun ve karmaşık” (42 öğretmen (%58)) ve “LGS soru tarzına olan ön yargının not kaygısına dönüşmemesi için” (6 öğretmen (%8)) şeklinde sıralamak mümkündür.

Araştırmanın alt problemleri arasında öğretmen tercihlerinin sınıf düzeyine göre farklılık gösterme durumunun incelenmesi de yer almaktadır. Mülakata katılan dört öğretmen yeni nesil sorulara 5. sınıftan itibaren yer verilmesinin doğru olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda Ö10 “... *madem öğrenciler sonunda bu tarz sorularla liselere yerleşecek, o zaman erken dönemlerden itibaren ciddi şekilde bu tarz sorulara alışmalılar.*” şeklinde görüşünü ifade etmektedir. Konu ile ilgili olarak üç öğretmen ise 5 ve 6. sınıflarda bu sorulara kısmen yer verilebileceğini ifade etmektedir. Ö5 bu yöndekini fikrini şu sözlerle açıklamaktadır: “... *şimdi merkezi sınavda evet bu sorular çıkmakta ama bütün öğrenciler de sınavla öğrenci alan okullara girmiyor sonuçta. Bu yüzden ilk yıllardan öğrencileri boğmamak lazım bence, bu uzun bir süreç, tanıtma ve alıştırma amacıyla kısmen 5 ve 6 da yer verilmesi yeterli olur sanki.*” Sınıf seviyesi ile ilgili olarak altı öğretmen ise 7 ve 8. sınıflarda bu tarz soruların ağırlıklı olarak kullanılmasının faydalı olacağı yönünde görüş sunmaktadır. Bu öğretmenlerden Ö1 “*LGS 'ye yönelik bir hazırlığın en azından 7. Sınıfta başlaması gerektiğini düşünürsek, 7 ve 8. Sınıflarda bu tarz sorularla öğrencilerin sıkça muhatap olmaları lazım.*” ve Ö7 ise “*7. Sınıftan itibaren öğrencilerde bir sınav kaygısı görülüyor, bu nedenle sınav sürecinin başlangıcını bu sınıf seviyesi olarak belirleyelim. O zaman bu öğrencilere ne lazım? Yeni nesil sorulara alışmaları gerekiyor. Bu nedenlerden dolayı 7 ve özellikle de 8. sınıflarda bu sorulara çok yer vermeliyiz diye düşünüyorum.*” şeklindeki görüşleri ifade etmektedirler. Tüm bunlara ek olarak Ö9 ve Ö12 ise sınıf seviyesi değil de öğrenci başarı seviyesi, müfredatın yetişmesi, öğrencilerin istekli olması gibi farklı sebeplerin tercihlerini etkilediği şeklinde görüşlerini sunmaktadır.

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerden 86'sı (%77) sınıf düzeyinin yeni nesil soru tercihinde etkili olduğunu belirtirken, 26 öğretmen ise (%23) tercihinin sınıf düzeyine göre değişmediğini belirtmiştir. Yeni nesil soruların herhangi bir amaçla kullanımının sınıf düzeyine göre öğretmenlerin tercihlerine olan etkilerine ait bulgular Tablo 6 ile gösterilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf düzeyine göre (5,6,7 ve 8. sınıflar olarak) yeni nesil soruların kullanımına yönelik tercihlere ait bulguların sıklık dağılımı

Evet	(f)	Yüzde	Hayır	(f)	Yüzde
Sınıf düzeyi arttıkça bu tarz sorulara daha çok yer veriyorum	83	97%	Sınıf düzeyinden farklı kıstaslar (öğrenci seviyesi, öğrenci sayısı, yeterli zaman olması vb.) tercihim etkiliyor	19	73%
Daha alt düzey sınıflarda daha çok kullanıyorum	3	3%	Bütün sınıf düzeylerinde yeni nesil soru kullanıyorum, ayırt etmiyorum	7	27%

Tablo 6 incelendiği zaman sınıf düzeyine göre yeni nesil soru kullanma tercihinin değiştiğini ifade eden öğretmenlerin büyük kısmının (83 öğretmen %97) “Sınıf düzeyi arttıkça bu tarz sorulara daha çok yer veriyorum” demiştir. Buna karşın, 3 öğretmen (%3) ise bu tercihinde sınıf düzeyinin daha alt kademelerde yer almasının bu tarz soruları daha çok tercih

etmesine sebep olduğunu belirtmiştir. Yeni nesil soru kullanma tercihinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını belirten öğretmenlerden 19'u (%73) bunun nedeni olarak "Sınıf düzeyinden farklı kıstaslar (öğrenci seviyesi, öğrenci sayısı, yeterli zaman olması vb.) tercihimizi etkiliyor" görüşünü ifade etmişlerdir. Ayrıca 7 öğretmen (%27) ise sınıf düzeyi fark etmeksizin dersine girdikleri tüm sınıflarda bu tarz sorulara yer verdiklerini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında son olarak öğretmenlere dersin türüne göre (matematik, seçmeli matematik veya DYK matematik dersi) yeni nesil soruları tercih etme durumlarının değişiklik gösterip göstermediği sorulmuştur. Mülakat yapılan öğretmenlerden Ö7, Ö11 ve Ö12 sınıf başarı seviyesinin ve öğrenci hazır bulunuşluluğunun ana belirleyici etmen olduğu yönünde görüş sunmuşlardır. Bu konuda Ö11 " öğrenci belirli bir alt yapı ile gelmedikçe hangi derste olursa olsun bu sorulara yer vermenin doğru olmadığını düşünüyorum." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö14 ise "... eğer dersin müfredatına uygun olarak konular zamanında yetişmiyor ve kazanımlar eksik kalıyor ise bu soru tarzına yer vermemeyi düşünebilirim." demiştir. Dört öğretmen seçmeli matematik derslerinde bu tarz soruları çözmeye daha çok dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca altı öğretmen ise DYK matematik derslerinde daha çok LGS 'ye yönelik hazırlık yapıldığı için özellikle bu tarz sorular çözdüklerini söylemektedir. Ö6 " hangi sınıf seviyesinden olursa olsun, DYK 'ya gelen öğrenci özellikle merkezi sınava yönelik bir çalışma için geliyor. Hem öğrenci sayısı az olduğu için ve öğrenciler istekli bir şekilde geldikleri için burada yeni nesil sorular çözmek daha kolay ve verimli oluyor." ve Ö9 ise " yeni nesil soruları en verimli kullandığım yer hafta sonu kursları diyebilirim. Çünkü öğrenci hafta içi konuyu öğrenmiş oluyor ve belirli bir motivasyon ile buraya geliyor. Bu da açıkçası bizim işimizi kolaylaştırıyor ve daha çok yeni nesil çözebiliyoruz." şeklindeki ifadeler ile görüşlerini açıklamışlardır.

Anket çalışmasına katılan öğretmenlere de benzer bir soru sorulmuş olup, öğretmenlerden 73'ü (%65) tercihlerinin dersin türüne göre değiştiğini, 39'u (%35) ise değişmediğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu tercihlerinin dersin türüne göre nasıl değiştiğine ait bulgular ise Tablo 7 ile gösterilmiştir.

Tablo 7.

Dersin türüne göre (Matematik, Seçmeli Matematik veya DYK Matematik Dersi) yeni nesil sorular kullanma tercihlerine ait bulguların sıklık dağılımı

Evet	(f)	Yüzde	Hayır	(f)	Yüzde
DYK Matematik derslerinde daha çok kullanıyorum	41	56%	Tercihimi etkileyen farklı kıstaslar (öğrenci seviyesi, öğrenci sayısı, yeterli zaman olması vb.) var	33	85%
Matematik derslerinde daha çok kullanıyorum	10	14%	Derslerimde kursumda ders ayırt etmeksizin çözüyorum	4	10%
Seçmeli Matematik derslerinde daha çok kullanıyorum	22	30%	Dersi ilgi çekici hale getirmek için kullanıyorum	2	5%

Tablo 7'ye göre dersin türüne göre tercih yaptığını belirten öğretmenlerden 41'i (%56) DYK Matematik derslerinde bu tarz soruları daha çok tercih ettiğini belirtirken, 10 öğretmen (%14) matematik derslerinde ve 22 öğretmen (%30) ise seçmeli matematik derslerinde bu tarz sorulara daha çok yer verdiğini ifade etmiştir. Yeni nesil soru tercihinin dersin türüne göre değişmediğini belirten 33 öğretmen (%85) öğrenci seviyesinin uygun, öğrenci sayısının elverişli ve yeterli zamanın olması gibi farklı kıstasların bu tercihlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak 4 öğretmen (%10) bu tarz soruları kullanmada ders türüne göre herhangi bir ayırım yapmadığını, 2 öğretmen (%5) ise dersin türünden bağımsız olarak bu tarz soruları daha çok dersi ilgi çekici hale getirmek için kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sonuç Tartışma

Mevcut çalışmada, eğitim öğretim sürecinde yeni nesil soruların kullanıma yönelik öğretmen görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yeni nesil soruları matematik dersi öğretim sürecinde nasıl konumlandığı ve ölçme değerlendirme aşamalarında bu tarz sorulardan ne sıklıkla ve nasıl yararlandıkları ele alınmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı (%86) ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin bir kısmı (%14) çeşitli nedenlerden dolayı ders içi etkinliklerde yeni nesil sorulara yer vermediklerini belirtmiştir. Yeni nesil soruları tercih eden öğretmenlerin başlıca gerekçeleri; merkezi sınavlarda kullanılıyor olması, daha üst düzey bilişsel becerilere yönelik olması, zengin içerik sunması ve öğrencilerin dikkatini çekiyor olması şeklinde sıralanmaktadır. 2018 yılından itibaren yapılan birçok çalışma ile merkezi sınavlarda kullanılan yeni nesil sorular incelenmiştir (Kılcan, 2021; Erden, 2020; MEB,2018). Çalışmaya katılan öğretmenlerin de ifade ettiği gibi Kablan ve Bozkuş (2021) yeni nesil soruların daha üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yeni nesil soruların görsellerle ve gerçek yaşamdan öğelerle desteklenerek zengin bir içerik sunduğu ise alinyazın taramasında karşımıza çıkmaktadır (Erden, 2020). Bu tarz soruları ders içi etkinliklerde kullanmadığını ifade eden öğretmenlerin nedenleri ise sınıfın geneline hitap etmeme, öğrenci seviyesine uygun olmama çok zaman alma ve konularda geri olma şeklindedir. Öğretmenlerin de ifade ettiği gibi bu tarz soruların sınıfın geneline hitap etmediğine yönelik sonuçlar da alan yazında mevcuttur (Duran & Bahadır, 2022). Benzer şekilde bu tarz soruların ders içi etkinliklerde kullanılmama nedenleri arasında bulunan bir diğer gerekçe ise yeni nesil soruların öğrenci seviyesine uygun olmadığı, genel öğrenci seviyesinin üzerinde konumlandırıldığı şeklindedir (Tortop vd., 2022). Yeni nesil soruların ders içi etkinliklerde tercih edilme nedenleri arasında, merkezi sınavlarda bu tarz soruların yer alması göze çarpan önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenler bu duruma dikkat çekerek, en azından öğrencilerin merkezi sınavlarda karşılaşacakları bu soru tarzına aşinalık kazanmalarının sağlanması gerektiği yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlardaki başarıyı artırmak (Altun & Akkaya, 2014; Çepni, 2019) ve öğrencilerin matematik okuryazarlık becerisini ve matematiksel kavramları günlük hayatta kullanabilme becerisini geliştirmek (MEB, 2018) gibi amaçlarla kullanılmaya başlanan yeni nesil sorular, zaman içerisinde ders içi etkinliklerde kendilerine yer bulmuştur. Öğretmenler yeni nesil soruları dersin başlangıç aşamasında dikkat çekmek için ve konunun kavratılması sürecinde ise örnek olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ancak yine öğretmenlerin büyük kısmı bu tarz soruları daha çok, öğretim programında yer alan kazanımların bitiminde konunun pekiştirilmesi ve daha çok, üst düzey örnek sorular olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bu durum da yeni nesil soruların daha üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik hazırlandığı (MEB, 2018) ifadesiyle paralellik göstermektedir.

Araştırma kapsamında ders içi etkinliklere katılım puanlaması yapılırken yeni nesil soruların kullanıma yönelik öğretmen görüşleri de incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük kısmı (%68) ders içi etkinliklere katılım puanlaması yaparken bu tarz soruları tercih etmediklerini belirtmiştir. Bunun nedenlerini ise öğrencinin ders içindeki performansını daha farklı kriterlere göre (derse aktif katılım, aktif dinleme, ödev yapma, sorumluluk alma, ders araç gereçlerini bulundurma ve kullanma vb.) değerlendirdikleri ve süreci bir bütün olarak ele aldıkları şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca ders içi etkinlik puanlaması yaparken bu tarz soruları tercih ettiğini belirten öğretmenlerin (%32) ise daha çok, öğrencilere bu tarz soruları çözme durumlarından kaynaklı artı puan verdiklerini çözemeyen öğrencilere ise herhangi bir şekilde olumsuz puanlama yapmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Dönem içi yazılı sınavlarda yeni nesil soruların kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelendiği alt problemde ise benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yine büyük çoğunluğu (%65) öğrenci seviyesine uygun olmadığı, yazılı sınav için fazla uzun ve zaman alıcı olduğu ve sınav kaygısını arttırabileceği gibi çeşitli nedenlerden dolayı bu tarz soruları yazılı sınavlarda tercih etmediklerini belirtmiştir. Buna karşın yazılı sınavlarda bu tarz soruları

kullandığını belirten öğretmenler (%35) ise sınavın yalnızca belirli bir kısmında yeni nesil soru sorduklarını, bu sorulardan alınabilecek en yüksek puanın tüm sınavın yalnızca %10'u civarında olduğunu ve bu tarz soruları daha çok ayırt edici soru olarak kullandıklarını belirtmişlerdir. Yeni nesil soruların daha çok üst düzey bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğu (Ekinci & Bal, 2018) düşünüldüğünde öğretmenlerin bu tarz soruları yazılı sınavlarda ayırt edici soru olarak konumlandıkları doğal bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bektaş ve Kudubeş (2014) yazılı sınavlara yönelik yaptıkları çalışmada, yazılı sınavların bilgi düzeyinin üstündeki davranışları ölçmede tercih edilen ve kısa cevaplı, uzun cevaplı, çoktan seçmeli gibi farklı soru şekillerini bir arada içerebilen bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler de yazılı sınavların bu yönüne vurgu yaparak farklı soru şekillerine yer verdiklerini yalnızca çoktan seçmeli bir sınav yapmadıklarını ve dolayısıyla yeni nesil tarzdan farklı sorular sormak durumunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Duran ve Bahadır (2022) yeni nesil sorular ile ilgili yapmış oldukları çalışmada, bu tarz sorulara ilişkin yapılan çalışmaların daha çok 8. sınıf öğrencileri ve bu sınıf düzeyinde derse giren öğretmenler ile gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada ise ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinin tümünde aktif olarak derse giren öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmaya katkı sunan öğretmenlerin çoğu (%77) dersine girdiği sınıf düzeyine göre yeni nesil soru kullanma tercihinin değiştiğini ifade ederken diğer kısım (%23) ise bu tercihlerinde sınıf düzeyine göre bir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Yapılan çalışma ile öğretmenlerin beşinci sınıftan itibaren yeni nesil soruları kullanmaya başladıkları, sınıf düzeyi arttıkça bu tarz sorulara yer verme sıklıklarının da arttığı, özellikle yedi ve sekizinci sınıflarda merkezi sınava yönelik olarak bu tarz sorulara yer vermeyi tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Buna karşın öğrenci seviyesinin uygun olmaması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, bu tarz soruların çok zaman alıyor olması ve ekonomik olmaması gibi sebepler ise öğretmenlerin sınıf düzeyinden bağımsız olarak soru tercihlerini etkilemektedir.

Matematik öğretim sürecinde, matematik öğretim programı ile paralel bir programı olan ve daha çok gönüllü ve istekli öğrencilerin kendi tercihleri ile aldıkları seçmeli matematik (Almaz, 2013) dersi önemli bir yere sahiptir. Ayrıca ücretsiz olarak isteyen öğrencilerin faydalanabildiği, ders dışı zamanlarda ve daha çok merkezi sınavlara yönelik planlanan DYK matematik dersleri de matematik öğretimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Görgülü, 2019). Bu çalışmada da öğretmenlerin dersin türüne göre (DYK matematik, seçmeli matematik veya zorunlu matematik) yeni nesil soruları tercih etme durumlarının değişiklik gösterip göstermediği araştırılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin bir kısmı DYK ve seçmeli matematik derslerinde bu tarz soruları kullanmak için daha çok zaman bulduklarını ifade etmiştir. Ayrıca DYK' lara gelen öğrencilerin ön bilgilerinin daha yeterli olduğu ve bu öğrencilerin sınava yönelik bir çaba içerisinde olmalarından kaynaklı olarak motivasyonlarının da yüksek olduğu, bu nedenle kurslarda yeni nesil soru kullanımının daha etkili ve verimli olduğu yönündeki görüşler öne çıkmaktadır. Dolayısıyla dersin türüne göre tercihlerinin değiştiğini ifade eden öğretmenler (%65) çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu öğretmenlere göre başta DYK matematik dersi olmak üzere seçmeli matematik dersinde de zorunlu matematik dersine göre bu tarz sorular sıklıkla tercih edilmekte ve daha faydalı bir şekilde kullanılmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin bir kısmı (%35), dersin türünden bağımsız olarak tercihlerinin değiştiği yönünde görüş sunmuştur.

Öğretmenlerin çok büyük kısmının yeni nesil soruları ders içi etkinliklerde kullanmalarına rağmen, bu tarz soruların genel öğrenci seviyesine uygun olmadığı bu nedenle ders içi etkinliklere katılım puanlaması yapılırken veya yazılı sınavların bütününe ya da puan olarak büyük kısmını oluşturacak şekilde kullanılmasının pek uygun olmadığı görüşü araştırmanın en çarpıcı sonucu olarak öne çıkmaktadır. Bu tarz soruların daha çok, başarılı öğrencilere artı puan sağlayan veya yazılı sınavlarda ayırt edici sorular olarak kullanılmasının daha uygun ve doğru olacağı kanaati yaygındır. Buna karşın LGS gibi merkezi bir sınavda ise yeni nesil soruların kullanılmasının, özellikle matematik başarısı yüksek olan ve daha üst düzey bilişsel becerilere sahip öğrencilerin seçilmesinde uygun bir tercih olduğu yönündeki öğretmen görüşleri ağırlıktadır. Eğitim öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme aşamasında yeni nesil soru

kullanımının daha sınırlı olmasına karşın LGS'nin bu tarz sorulardan oluşuyor olması her iki ölçme değerlendirme sürecinin doğaları gereği birbiri ile çelişmeyen durumlar olarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın bütünü düşünüldüğünde yeni nesil soruların eğitim öğretim sürecinde kullanılmamasına yönelik en sık tekrar eden nedenler arasında öğrenci seviyesine uygun olmama ve yeterli zamanın olmadığı görüşleri öne çıkmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin geneline hitap edebilecek, içerik ve tasarım bakımından yeni nesil sorular ile benzer, daha basit düzeyde (bilgi ve kavrama gibi) bilişsel becerileri de ölçebilen geçiş düzeyi (ara seviye) tarzında soruların hazırlanması ve bunların ders kitapları ve EBA gibi ücretsiz platformlarda yer alması önerilmektedir. Ayrıca seçmeli matematik ve DYK matematik derslerinde bu tarz soruların kullanımına yönelik merkezi bir planlama yapılmasının hem zaman bulma açısından hem de istekli öğrencilerin bu tarz sorularla daha çok pratik yapmalarına imkân tanınması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler ders içi etkinliklerde bu tarz soruları daha çok konu veya ünite sonlarında konuyu pekiştirmek ve daha üst düzey örnek sorular olarak kullandıklarını ifade etmiştir. Bu tarz soruların dersin farklı aşamalarında kullanımın öğrencilerin matematiksel başarısına ve matematiğe yönelik tutumlarına etkilerinin araştırıldığı bir çalışmanın yapılabileceği fikri doğmuştur. Bu sayede yeni nesil soruların kullanıldığı bir eğitim öğretim süreci tasarlanarak bu soru tarzının matematik öğretimindeki etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Almaz, K. (2013, 24-25 Haziran). Matematik uygulamaları dersi ve ders içeriğinin öğrenci seviyelerine uygunluğu. Kesintili On İki Yıllık Zorunlu Eğitim Modelinde Seçmeli Dersler Sempozyumu, Van, Türkiye.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bektaş, M., & Kudubeş, A. A. (2014). Bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak: yazılı sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 330-336.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (34. Baskı). Pegem Akademi.
- Dönmez, S. M. K., & Dede, Y. (2020). Ortaöğretime geçiş sınavları matematik sorularının matematiksel yeterlikler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374. <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/327>
- Duran, B., & Bahadır, E. (2022). Matematik eğitiminde beceri temelli sorulara ilişkin araştırmaların tematik analizi ve matematik eğitimine yansımaları. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 538-550. <https://doi.org/10.21733/ibad.1189720>
- Dursun, İ., Tümer Kabadayı, E., & Yürüyen, H. (2021). Bilimsel araştırmalarda internet temelli anketlerin kullanımı: akademisyenlerin görüş, tercih ve kaygıları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 1-23. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.962271>
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2018). 2018 Yılı liseye geçiş sınavı (lgs) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Gökçek, T., & Davey, L. (2009). Durum çalışması değerlendirmelerinin uygulaması. *İlköğretim Çevrimiçi*, 8(2), 1-3.

- Görgülü, N. Ö. (2019). Ortaokullarda uygulanan destekleme ve yetiştirme kurslarının matematik dersi bağlamında değerlendirilmesi (Tez No. 592934) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337- 363. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.128>
- Kablan, Z., & Bozkuş, F. (2021). Liselere giriş sınavı matematik problemlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 211-231. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.800738>
- Kaleli Yılmaz, G. & Ergün, A., (2017). Mikro-Öğretim yöntemi matematik öğretmeni adaylarının teknoloji kullanım düzeylerini nasıl değiştirmektedir? *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 573-592.
- Kaya, S., & Kablan, Z. (2018). The analysis of the studies on non-routine problems. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science ve Mathematics Education*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437652>
- Kayhan, M. A., Cangüven, H. D., Kayhan, S., & Kayhan, F. (2022). Yeni nesil matematik sorularının ortaokul öğrencilerinin psikolojisine etkisi. *İçel Dergisi*, 2(2), 77-90.
- Kılcan, T. (2021). Yeni nesil matematik sorularına ilişkin tutum ölçeği geliştirme: uygulamak ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 170-180. <https://doi.org/10.15659/ankad.v5i2.159>
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi. https://www.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf adresinden 4 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). Beceri temelli sorular. <https://odsgm.meb.gov.tr/www/5-6-ve-7-sinif-duzeylerinde-beceri-temelli-sorular-yayimlanmistir/icerik/491> adresinden 6 Mart 2023 tarihinde alındı.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., & Murat, O. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.859585>
- Şen, E., & Peker Ünal, D., (2021). Matematik dersi öğretim programının eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 605-632. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029100>
- Tortop, F., Cumalı, A., Çelenli, M., & Taşpınar Şener Z. (2022). LGS sınavındaki beceri temelli matematik sorularına yönelik öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 9-126. <https://doi.org/10.32433/eje.1076448>
- Turgut, M.F. (1986). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H., (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, İ., & Uyanık, N., (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.
- Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Mikro Yayınları.
- Yiğit, N., Deveci, İ., & Dadandı, N., (2022). Yeni nesil fen bilimleri sorularına yönelik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 108-130. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068089>

Yin, Rk. (2003). *Case study research desing and methods* (5. Baskı). Sage Publications.

Extended Abstract

Introduction

In order to keep up with global developments, updates and innovations are constantly made in the field of education, as in other fields. The innovations made; This can occur in the form of updating curriculum, changing examination systems, or changing the question style of the central examination. One of these changes was made in the "High School Transition Exam (LGS)", which is one of the central exams in our country and forms the basis for the placement of 8th grade students in high schools (Kılcan, 2021). LGS has been implemented since 2018, and this exam includes questions known by various names such as skill-based questions, context-based questions and new generation questions, as in PISA and TIMSS (Erden, 2020). In this context, study questions are published under the name of "skill-based questions" on the website of the General Directorate of Measurement, Evaluation and Examination Services of the Ministry of National Education, for free access by students (MEB, 2019).

New generation questions; they are known as questions that help students reach the targeted skills (Sanca et al., 2021) and allow the student to associate the problem situation with his or her own experiences and knowledge while solving a problem, and are used to measure higher-level cognitive skills that are difficult to measure with conventional objective items (Kılcan, 2021). New generation mathematics questions are not knowledge-oriented questions like in previous years, but are long and detailed questions that require interpretation and attention, supported by visuals and examples (Kayhan et al., 2022).

When the education-training process and the measurement and evaluation activities in this process are considered together, it has been concluded that it is also necessary to take into account the inclusion of such questions by mathematics teachers before the central exam. Because teachers are the implementers and followers of any updates and innovations to be made in the education policy, curriculum or examination system. In this context, it is considered important to examine the opinions of middle school mathematics teachers regarding the inclusion of new generation questions in the education-training process and measurement-evaluation activities, in terms of providing insight into how new generation questions are positioned by teachers in the pre-exam process. The current research differs from other studies in the literature in that it covers the pre-central examination process, examines the use of new generation questions in educational activities, and especially examines teachers' opinions about including new generation questions in measurement and evaluation practices in formal education.

This study aims to examine the opinions of middle school mathematics teachers about including new generation questions before the central exam, during formal education, in-class activities and when making assessments and evaluations.

Method

Different data collection tools such as documents, surveys, interviews and observations can be used together with the case study method (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this research, it was decided to use the case study method since it was aimed to examine teachers' opinions on the subject in detail based on the data collected using a semi-structured interview form and survey.

The sample of the research consists of 127 middle school mathematics teachers. This research was conducted in two phases. In the first phase, there are 15 mathematics teachers working in two public schools in the Sincan district of Ankara in the 2022-2023 academic year, where data were collected with a semi-structured interview form. In the second phase of the research, 112 middle school mathematics teachers working in public schools in 33 different provinces of Turkey contributed in the same academic year.

Results

In the findings section of the study, data collected using a semi-structured interview form and survey are presented. The findings obtained from the data collected using the semi-structured interview form are presented in paragraphs and with direct quotes from the teacher responses. The findings of the data collected through the survey are shown with a frequency table and percentage values immediately after the relevant interview findings.

The teachers interviewed within the scope of the research were asked whether they included new generation questions in classroom activities. Regarding the topic, while T1 said, *"I mean, I do not pass any subject without solving the new generation questions."*, T7 said, *"Yes, of course, I will finish the subject. New-generation questions are in fashion now. We offer it starting from the fifth grade."*, on the other hand T13 offered an opinion as follows *"... unfortunately, I do not prefer to use it because the class is too crowded and our student level is not suitable for it."*

In the survey, similar to the interview form, teachers were asked; "Would you include new generation questions in classroom activities? "Please state why." A question was asked and the majority of teachers (96 teachers, 86%) answered "Yes" to this question. On the other hand, 16 teachers (14%) answered the same question with "No".

Conclusion and Discussion

In the current study, teachers' opinions on the use of new generation questions in the education process were examined. In this context, how teachers position new generation questions in the mathematics teaching process and how often and how they use such questions in the measurement and evaluation stages are discussed.

The majority of teachers participating in the study (86%) stated that they included new generation questions in classroom activities. However, some of the teachers (14%) stated that they did not include new generation questions in classroom activities for various reasons. The main reasons of teachers who prefer new generation questions are; It is listed as being used in central exams, being aimed at higher level cognitive skills, providing rich content and attracting the attention of students. New generation questions used in central exams have been examined with many studies conducted since 2018 (Kılcan, 2021; Erden, 2020; MEB,2018). As stated by the teachers who participated in the study, Kablan and Bozkuş (2021) concluded that the new generation questions are aimed at measuring higher level cognitive skills. In addition, it is revealed in the literature that the new generation questions provide rich content supported by visuals and real-life elements. (Erden, 2020). The reasons of the teachers who stated that they do not use such questions in in-class activities are that they do not appeal to the general class, are not suitable for the student level, take too much time, and are behind in the subjects. As stated by the teachers, there are also results in the literature that these types of questions do not appeal to the whole class (Duran & Bahadır, 2022).