



## **Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Soru Çözerken Yaptıkları Yanlışların Analizi**

Mehmet Nuri ÖZTÜRK<sup>1</sup>

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi Programı  
Doktora Programı

### **Özet**

Liselere Giriş Sınavına çalışma öğrencilerin yaşamındaki kritik dönemlerden birisidir. Ergenlik dönemi ile çakışan bu dönemde öğrenciler gelecek yaşamlarını etkileyeceğini düşündükleri sınava hazırlanmaktadır. Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinden çok sayıda soru çözen öğrenciler doğal olarak bazı soruları yanış çözmektedir. Bu yanışların nedenlerinin belirlenmesi öğrencilerin yanışlarının öğrenmeleri için bir fırsat oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın amacı LGS sınavına hazırlanan sekizinci sınıf öğrencilerinin çözdükleri sorularda hangi dersten ne tür yanışlar yaptıklarının analiz edilmesidir. Bu bağlamda 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 yıllarında LGS'ye hazırlanan 10 öğrencinin tüm branşlarda çözdükleri toplam 257210 soru ve yaptıkları 10705 yanış öğrencilerle birlikte analiz edilmiştir. Yanlış nedenleri dikkatsizlik, konu eksikliği, işlem/yöntem yanışları ve muhakeme yanışları olarak sınıflandırılmıştır.

Sonuç olarak öğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe ve Din Kültürü derslerinde en çok, soruları anlayamadıkları için yanış yaptıkları bulunmuştur. En çok rastlanan yanış nedeni, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde konu eksikliği ve İngilizce dersinde kelime eksikliği olarak

<sup>1</sup> Doktora Öğr. nuriozturk@gmail.com

bulunmuştur. Elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrenciler ve ileriki araştırmalar için öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** LGS'ye çalışma, Yanlış nedenleri, Yanlışlarından öğrenme

### **Analysis of Eighth Grade Students' Mistakes While Solving Questions**

#### **Abstract**

Studying for the High School Entrance Examination is one of the critical periods in students' lives. In this period, which coincides with the adolescence period, students are preparing for an exam that will affect their future lives. The students who solve many questions from Mathematics, Science, Turkish, History of Revolution and Kemalism, English and Religious Culture and Moral Knowledge courses naturally make mistakes. Determining the reasons of these mistakes provides an opportunity for students to learn from their mistakes.

The aim of this study is to analyze what kind of mistakes the eighth grade students make in their problem solving works. In this context, a total of 257210 questions solved by 10 students preparing for LGS in 2018-2019, 2019-2020 and 2020-2021 in all branches and 10705 mistakes were analyzed. Reasons of making mistakes were classified as lack of attention, lack of subject matter knowledge, process/method mistakes, and comprehension mistakes.

Consequently, it was found that students mostly make mistakes in Mathematics, Science, Turkish and Religious Culture courses because they could not understand the questions. The most common reason of making mistakes in History of Revolution and Kemalism is lack of subject matter knowledge and lack of vocabulary in English. According to the findings suggestions were developed for students and future researches.

**Keywords:** Studying for LGS, Reason of mistakes, learning from mistakes

#### **Extended Abstract**

**Problem:** Studying for the High School Entrance Examination is one of the critical periods in students' lives. In this period, which coincides with the adolescence period, students are preparing for an exam that will affect their future lives. The students who solve many questions from

Mathematics, Science, Turkish, History of Revolution and Kemalism, English and Religious Culture and Ethics courses naturally make mistakes. Determining the reasons of these mistakes provides an opportunity for students to learn from their mistakes. The aim of this study is to analyze what kind of mistakes the eighth grade students make in their problem solving works.

**Method:** The design of the research is an applied action research. This research was carried out with 10 students studying LGS in 2018-2019 (4 students), 2019-2020 (3 students) and 2020-2021 (3 students). The researcher had studied together with students two days a week during the school years. The solved and unsolved problems were analyzed in Mathematics, Science, Turkish, History of Revolution and Kemalism, Religious Culture and Ethics and English courses. In the research, both wrongly solved questions and unsolved questions were determined as mistake. Totally, 257210 questions solved and 10705 mistakes were analyzed. Reasons of making mistakes were classified as lack of attention, lack of subject matter knowledge, process/method mistakes, and comprehension mistakes

**Findings (or Conclusions):** It is found that half or more than half of the reasons of mistakes are comprehension mistakes. In other words, the most common reason of mistakes in Mathematics (48.88%), Science (47.19%), Turkish (52.34%) and Religious Culture (61.68%) stem from not being able to understand the problem. In the History of Revolution and Kemalism course the main (49.63%) reason of mistake is lack of subject matter knowledge and lack of vocabulary knowledge (54.58%) in the English. It is found that the least common reason of mistakes problem solving process or method in Religious Culture and Ethics (1.36%) and History of Revolution and Kemalism (1.00%). It is noteworthy that lack of comprehension is the most common cause of mistakes in mathematics and science, which are numerical lessons, as well as Turkish and Religious Culture, which are verbal lessons. According to these findings, it can be said that the students mostly had difficulty in understanding the questions and they could not solve the questions they did not understand.

**Suggestions:** According to the results obtained from the research, the suggestions that should be taken into account while creating the study strategies for the students and creating a suitable studying environment can be listed as follows:

1. Students should be gained regular reading attitude and helped for developing their comprehension skills, starting from early grades, and practical solutions should be produced.

2. Understanding a question is the most important step in solution. Most of the effort required to solve the question should be spent on understanding the question.

3. The study strategy should be prepared in accordance with each lesson.

4. In the mathematics, besides understanding the questions, studies should focus on solution methods and improving operation skills.

5. In Science, History of Revolution and Kemalism, Religious Culture and Ethics and Turkish lessons, studying subject matter knowledge should be given importance.

6. In the English lesson, vocabulary learning activities should be carried out regularly from the early grades.

## **Giriş**

Liselere Giriş Sınavına (LGS) çalışma öğrencilerin yaşamındaki kritik dönemlerden birisidir. Bu dönemde öğrenciler bir yandan ergenlik dönemi ve onun getirdiği sorunlarla başa çıkarken bir yandan da kendileri için çok önemli görülen bir sınava hazırlanmakta onun neden olduğu kaygıyla mücadele etmektedirler. Sınava hazırlanmak için hergün onlarca soru çözmektedirler. Bu soruların bazılarını doğru bazılarını da yanlış çözmeleri oldukça doğal sayılabilir.

Erözkan (2009) sınav kaygısının ortaokul öğrencileri için depresyonun yordayıcılarından birisi olduğuna ilişkin pek çok araştırmayı rapor ederken kendi bulgularıyla da bu görüşü desteklemektedir. Sınav kaygısının henüz yaşamlarının başındaki öğrencileri ileride karşılaşacakları zorlukların getireceği kaygıyla baş etme konusunda güçlendireceği düşünülse de depresyona varan sağlıklı kaygının yaşamlarının en önemli dönemlerinden biri olan ergenlik dönemini olumsuz etkilediği açıktır. Bu sınav kaygısının nedenlerinden birisi de yanlış yapma korkusu olarak görülebilir.

Sekizinci sınıf öğrencilerinin LGS'ye çalışma sürecinde yaptıkları yanlışlara bakış açılarını olumlu şekilde düzeltmelerinin hem akademik başarılarına katkı sağlayacağı hem de sınav kaygısının olumsuz etkilerini azaltacağını öne sürmek mümkündür. Çünkü Kolb (2014) deneyimlerinden öğrenmeyi pozitif bir öğrenme kimliği geliştirme stratejilerinden birisi olarak görmektedir. Kouzes ve Posner (2007) ise yanlışlarından öğrenme ve geçmiş deneyimleri tefekkürün değerli bir sonucu olarak görmektedir.

OECD tarafında yapılmakta olan uluslararası PISA sınavı sonuçlarına göre Doğu Asya ülkeleri (Şanghay-Çin, Singapur, Hong Kong-Çin, Çin Taipei, Güney Kore ve Japonya) diğer ülkelere göre daha yüksek matematik başarısı sergilemektedirler (OECD, 2014, 2018). Schleppebach, Flevares, Sims ve Perry (2007) Çinli öğretmenlerin yapılan yanlışların üzerinde ısrarla durduklarını ve yanlışları düzelttikten sonra öğrencinin neden yanlış yaptığını sorgulamasını sağladıklarını ifade etmektedir. Bu tutumu “Başarının anası yanlışlardır” şeklinde ifade edilen Çin deyimine dayandırmaktadır. Maehr ve Karabenick (2005) de yüksek akademik başarının kişisel gelişim ve yanlışlarından öğrenme davranışının bir sonucu olduğunu ifade etmektedir.

Akbaba Altun (2009) öğrencileri akademik başarısızlıklarının nedenlerini velilerin ilgisizliği, öğrencilerin ilgisizliği ve motivasyon eksikliği, okulla ilgili yetersizlikler, nitelikli öğretmen eksikliği ve monoton öğretim yöntemleri şeklinde sıralamaktadır. Bu sonuçtan anlaşıldığı gibi öğrencilerin ilgisizliği ve motivasyon eksikliği akademik başarının önede gelen nedenlerinden birisidir. Okul düzeyinde başarısızlığın nedenlerinin anlaşılmasına ihtiyaç olduğunu belirten Akbaba Altun (2009) okullar, öğretmenler ve veliler için çözüm önerileri getirirken öğrenciler için bir öneride bulunmamaktadır.

Good, Clark ve Clark (2013) çoğu okulun halen öğrencilerin akademik başarısızlık sorununu çözmek için başarısız oldukları konuları aynı yöntem ve materyalleri kullanarak tekrar etme/ettirme yaklaşımını benimsediklerini ifade etmektedir. Ancak başarısızlığın nedenlerinin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasının başarısızlığı ortadan kaldırmak için daha etkili ve proaktif bir yöntem olduğunu söylemektedir. Schunk (2012)’a göre çoğu öğrencinin yaşadığı öğrenme sorununun arkasında akademik başarısızlıkla birlikte oluşan olumsuz inançların oluşturduğu kısır döngünün neden olduğu öğrenilmiş çaresizliğin olduğunu vurgulamaktadır.

Akademik başarısızlığı iyileştirecek temel ekten öğrencilerin öğrenmeye karşı istekleridir (Phelan, Yu ve Davidson, 1994). Öğrenciler tarafından yapılan benzer yanlışların sürekli tekrar ediyor olması yapılan yanlışların öğrenme sürecine katkısının yeteri kadar sağlanmadığının göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu noktada öğrencilerin yaptıkları yanlışların analiz edilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Bütün bunların ışığında bu araştırmanın amacı LGS’ye çalışmakta olan sekizinci sınıf öğrencilerinin hangi dersten ne tür yanlışlar yaptıklarının analiz edilmesidir. Bu analizin öğrencilerin çalışmalarını daha verimli hale getirmelerine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

## **Yanılışlardan Öğrenme**

Yanılışlarından öğrenme, öğrencilerin kendi deneyimleri üzerinde derinlemesine düşünmesinin (Kouzes ve Posner, 2007) ve lider olarak yetiştirilmesinin (Owen, 2006) önemli bileşenlerinden birisi olarak görülmektedir. Deakins ve Freel (1998) de yanılışlarından öğrenmenin girişimciliği desteklediğini belirtmektedir.

Schleppenbach ve diğerleri (2007) Çinli öğretmenlerin yapılan yanılışların üzerinde ısrarla durduklarını ve yanılışı düzelttikten sonra öğrencinin neden yanılış yaptığını sorgulamasını sağladıklarını ifade etmektedir. Bu tutumu “Başarının anası yanılışlardır” şeklinde ifade edilen Çin deyimine dayandırmaktadır. Avolio (2004), Singapur’da öğrenme kültürünü ve girişimciliği desteklemesinden dolayı yanılış yapmanın teşvik edildiğini ancak aynı yanılışı tekrar tekrar yapmanın gençlerin şevklerini kırdığını vurgulamaktadır. Öğrenmeyi destekleyen bir toplumun öğrencilerin hatalarını bir cezalandırma yolu değil bir öğrenme fırsatı olarak gören öğretmenlere ihtiyacı vardır (Starratt, 2008). Çevikbaş ve Argün (2016) öğrencilerin yanılışlarına dönüt verilmesinin öğrencilerin öz-saygı düzeyleri üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri olduğunu belirterek

Bütün bunlardan anlaşılacağı üzere yanılışlarından öğrenme bireysel bakımdan öğrencilerin gelişimi için önemli bir yöntemdir. Buna ek olarak yanılışlarından öğrenmeyi içeren bir eğitim kültürünün sadece bireylere değil öğrencilerin tümüne olumlu katkı sağlayacağı öne sürülebilir. Çünkü Asyalı öğrencilerin sahip olduğu üst düzey akademik başarının altında yatan etken kişisel gelişim ve yanılışlarından öğrenmenin bir sonucu olan amaçta ustalaşma ve çaba olarak görülmektedir (Maehr ve Karabenick, 2005).

## **Yanılışların Sınıflandırılması**

Ulu, Tertemiz ve Peker (2016) öğrencilerin problem çözerken yaptıkları hataları dilsel, dönüştürme matematiksel ve psikolojik hatalar olarak sınıflandırmaktadır. Buna göre 5. Sınıf öğrencilerinin problem çözerken en çok yaptıkları hatalar anlama kaynaklı hatalardır. Çelik ve Taşkın (2015) 5., 6., ve 7. Sınıf öğrencilerinin aritmetik sözel problemleri çözme sürecini incelediği araştırmada yanılış nedenlerini uygun olmayan işlem seçimi, rastgele işlem seçimi, çözümün yarım bırakılması, işlem hatası yapılması ve problemde yer almayan sayısal verilerin

kullanılması olarak sıralamaktadır. Buna göre öğrenciler tutarlı bir dille ifade edilen problemleri çözmeye daha başarılı olurken tutarsız bir dille ifade edilen problemlerde daha çok yanlış yapmaktadırlar. Buradan öğrencilerin problemi anlama düzeylerinin problem çözme sürecini etkilediği sonucu çıkarılabilir.

## Yöntem

Araştırmanın deseni uygulamalı bir eylem araştırmasıdır. Uygulamalı eylem araştırması öğretimin geliştirilmesi ya da öğrenmenin iyileştirilmesi gibi yerel bir soruna odaklanan ve çözüm geliştirmeyi amaçlayan ve sıklıkla kullanılan bir araştırma modelidir (Creswell, 2008).

Bu araştırma 2018-2019 (4 öğrenci), 2019-2020 (3 öğrenci) ve 2020-2021 (3 öğrenci) yıllarında LGS'ye çalışan 10 öğrenci ile haftada iki gün birlikte ders çalışmak şeklinde yapılmış ve öğrencilerin Matematik, Fen Bilimleri, Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce derslerinde çözdükleri ve çözemedikleri sorular ve bu sorularda yaptıkları yanlışların ve çözememe nedenlerinin analiz edilmesiyle yapılmıştır. Araştırmada hem yanlış çözülen sorular hem de çözülemeyen sorular yanlış olarak kabul ve ifade edilmiştir. Çalışma grubuna ait toplam soru, doğru ve yanlış sayıları Tablo 1'de, öğrenci bilgilerinin korunması adına isimler değiştirilerek, sunulmuştur.

Tablo

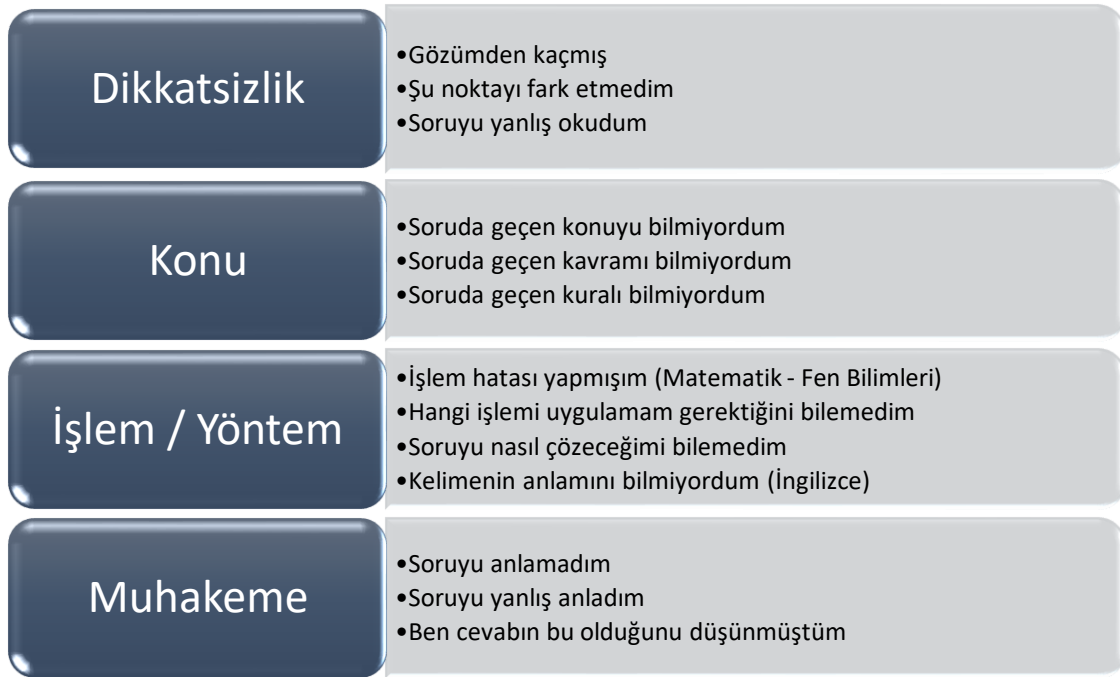
1.

Çalışma Grubunun Çözdüğü Soru, Doğru ve Yanlış Sayıları

Öğrenci	LGS Yılı	Soru Sayısı	Doğru Sayısı	Yanlış Sayısı	Doğru Oranı (%)	Yanlış Oranı (%)
Harun	2019	25132	24600	532	97,88	2,12
Eren	2019	25384	25061	323	98,73	1,27
Ali	2019	22510	22042	468	97,92	2,08
İlayda	2019	35115	34541	574	98,37	1,63
Hale	2020	25271	24029	1242	95,09	4,91
Esmâ	2020	19924	18726	1198	93,99	6,01
Onur	2020	25838	24133	1705	93,40	6,60

Zeynep	2021	28104	27177	927	96,70	3,30
Ufuk	2021	26914	26075	839	96,88	3,12
Yasin	2021	23018	20121	2897	87,41	12,59
Toplam		257210	246505	10705	95,84	4,16

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubu altı erkek ve dört kız öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden en çok soruyu İlayda’nın (35115), en az soruyu ise Esmâ’nın (19924) çözdüğü görülmektedir. Sayısal ve oransal olarak en çok yanlış yapan öğrenci Yasin (2897 - %12,59), en az yanlış yapan ise Eren’dir (323 - %1,27). Araştırma süresince öğrencilerin toplam 257210 soru çözdükleri ve 10705 soruyu (%4,16) ise yanlış çözdükleri ya da çözemedikleri görülmektedir. Öğrencilerle birlikte yanlış çözdükleri her bir soru üzerine birlikte düşünülerek ve “bu soruyu neden yanlış çözdüm?” ya da “bu soruyu neden çözemedim?” soruları sorularak yanlış nedenleri belirlenmiştir. Bu nedenler yine 2018-2019 öğretim yılında çalışılan dört öğrenci ile birlikte Şekil 1’deki gibi gruplanmış ve 2019-2020 ve 2020-2021 öğretim yıllarında aynı gruplama kullanılmıştır.



Şekil 1. Yanlış Nedenleri

Şekil 1’de genel olarak görülen nedenler ders bazında ise Matematik ve Fen Bilgisi dersinden yapılan yanlışlar “dikkatsizlik”, “konu eksikliği”, “işlem ve yöntem” ve “soruyu anlayamama ve



yorumlayamama” yanlışları kategorinde gruplanmıştır. Türkçe, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde “dikkatsizlik”, “konu eksikliği”, “yorumlayamama” ve “soruyu anlayamama” yanlışları olarak sınıflandırılmıştır. İngilizce dersinde yapılan yanlışlar ise “dikkatsizlik”, “konu eksikliği”, “kelime eksikliği” ve “soruyu anlayamama ve yorumlayamama” yanlışları olarak gruplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Yapılan analizler Microsoft Excel programı aracılığıyla haftalık kayıt altına alınmış ve ders bazında ayrı ayrı ve genel olarak tablolaştırılarak analiz edilmiştir. Analizde yanlışların frekans ve yüzde değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

## Bulgular ve Yorum

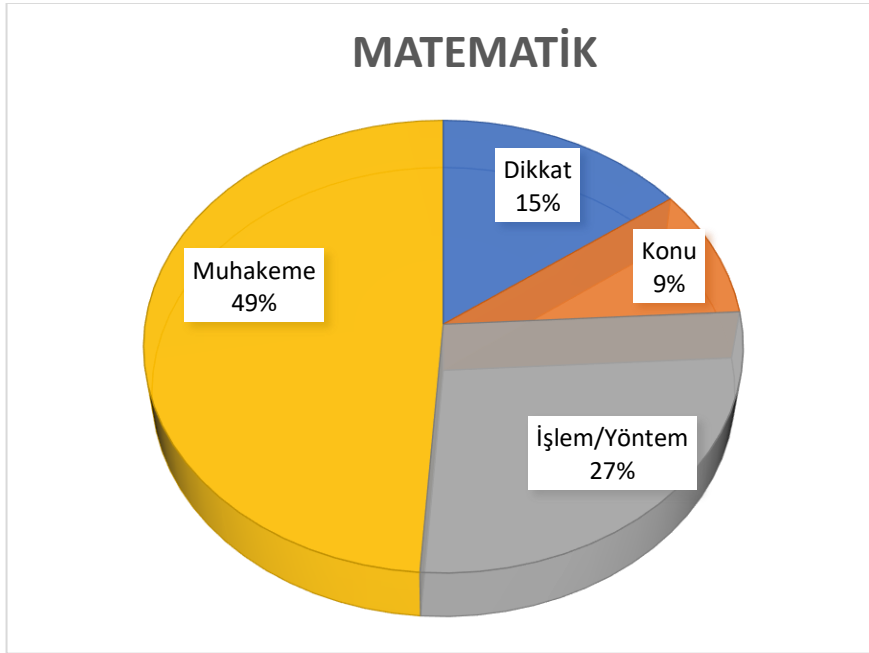
Bu bölümde öğrencilerin branşlara göre yaptıkları yanlışların dağılımı verilmiş (tablo 2) ve genel olarak ve branşlara göre ayrı ayrı yorumlanmıştır.

Tablo 2 Öğrencilerin branşlara göre yaptıkları yanlışların dağılımı

Ders	Yanlış Nedeni				
	Dikkat (%)	Konu (%)	İşlem/Yöntem (%)	Muhakeme (%)	Toplam (%)
Matematik	14,92	9,19	27,02	48,88	100
Fen Bilimleri	13,86	22,58	16,39	47,19	100
Türkçe	15,68	21,69	10,29	52,34	100
İnkılap Tarihi	11,85	49,63	1,00	37,53	100
İngilizce	8,91	7,94	54,58*	28,57	100
Din Kültürü	14,67	22,28	1,36	61,68	100

\* İngilizce dersinde kelime bilmeme nedeniyle yapılan yanlışlar işlem/yöntem başlığı altında değerlendirilmiştir.

Tablo 2 genel olarak incelendiğinde, öğrencilerin Matematik (%48,88), Fen Bilimleri (%47,19), Türkçe (%52,34) ve Din Kültürü (%61,68) derslerinde yarıya yakın ya da yarıdan fazla muhakeme yanıışları yaptıkları görülmektedir. İnkılap tarihi dersinde en çok konu bilmeme nedeniyle (%49,63) İngilizce dersinde de en çok kelime bilmeme nedeniyle (%54,58) yanıış yaptıkları görülmektedir. En az yapılan yanıış nedeninin ise Din Kültürü (%1,36) ve İnkılap Tarihi (%1,00) yöntem yanıış olduğu görülmektedir. Sözel dersler olan Türkçe ve Din Kültürü'nün yanında sayısal dersler olan Matematik ve Fen Bilimlerinde de en çok yapılan yanıış nedeninin muhakeme olması dikkat çekiçi bulunmaktadır. Bu bulgulara göre öğrencilerin en çok soruları anlamakta zorlandıkları ve anlayamadıkları soruları yanıış yaptıkları söylenebilir. Öğrencilerin Matematik soruları çözerken yaptıkları yanıışların dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Matematik yanıışlarının dağılımı

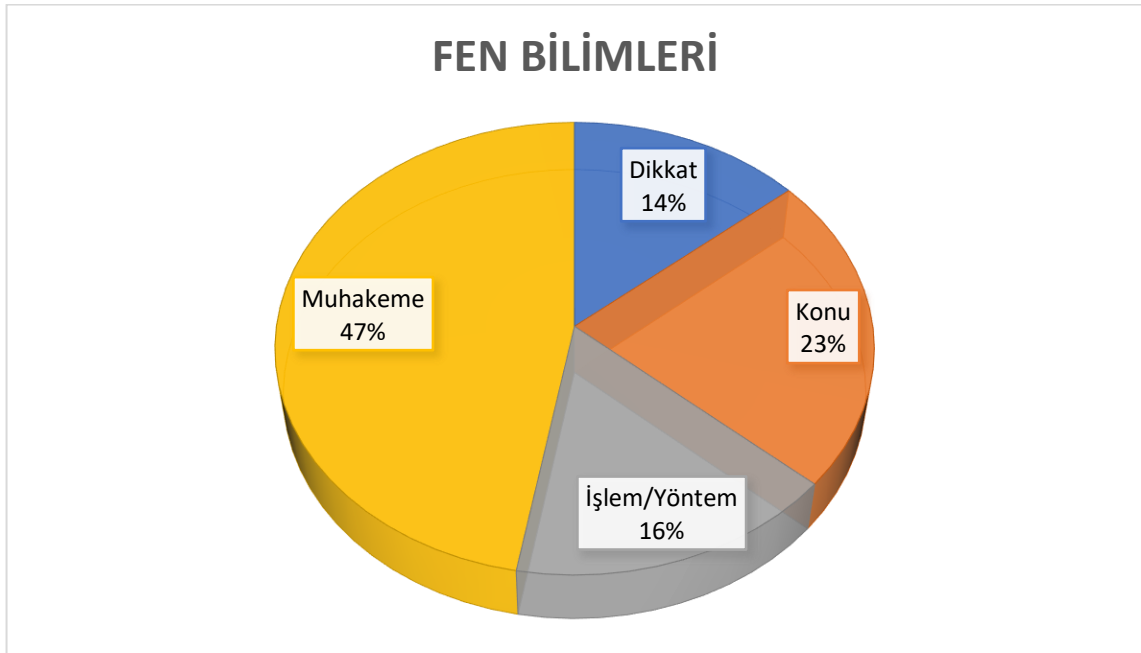
Şekil 2'de görüldüğü gibi en çok yapılan matematik yanıışları muhakeme (%48,88) kaynaklıdır ve bunu işlem/yöntem yanıışları (%27,02) takip etmektedir. Konu bilmeme ise en az yanıışa (%9) yol açan neden olarak görülmektedir. Buna göre öğrenciler Matematik çalışırken yaptıkları her dört yanııştan üçünü soruyu anlamadıklarından ya da doğru işlemi seçip uygulayamadıkları için yapmaktadırlar.

Çelik ve Taşkın (2015) matematik problemlerinde kullanılan dilin 5., 6. Ve 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecini etkileyen bir etken olduğunu belirtmektedir. Buna göre öğrenciler tutarlı

bir dille ifade edilen problemleri çözmeye daha başarılı olurken tutarsız bir dille ifade edilen problemlerde daha çok yanlış yapmaktadırlar. Araştırma da elde edilen bulguların Çelik ve Taşkın (2015) tarafından ortaya konulan bulgularla uyumlu olduğu söylenebilir.

Kırnap Dönmez ve Dede (2020) LGS'nin TEOG'a göre daha fazla mantıksal düşünme yeterliğini ölçen bir sınav olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin LGS'de elde ettikleri matematik sonuçlarının öğretmenleri tarafından yetersiz olarak görülmesinin (Güler, Arslan ve Çelik, 2019) öğrencilerin soruları anlamakta yaşadıkları zorluktan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Bu durumda öğrencilere soruları daha iyi anlamaya ve soru çözümünde kullandıkları işlem ve yöntemleri daha etkili kullanmaya yönelik çalışmalar yapılmasının LGS matematik başarısını artırmaya yardımcı edeceği söylenebilir.

Öğrencilerin Fen Bilimleri sorularını çözerken yaptıkları yanlışların dağılımı şekil 3'te sunulmuştur.



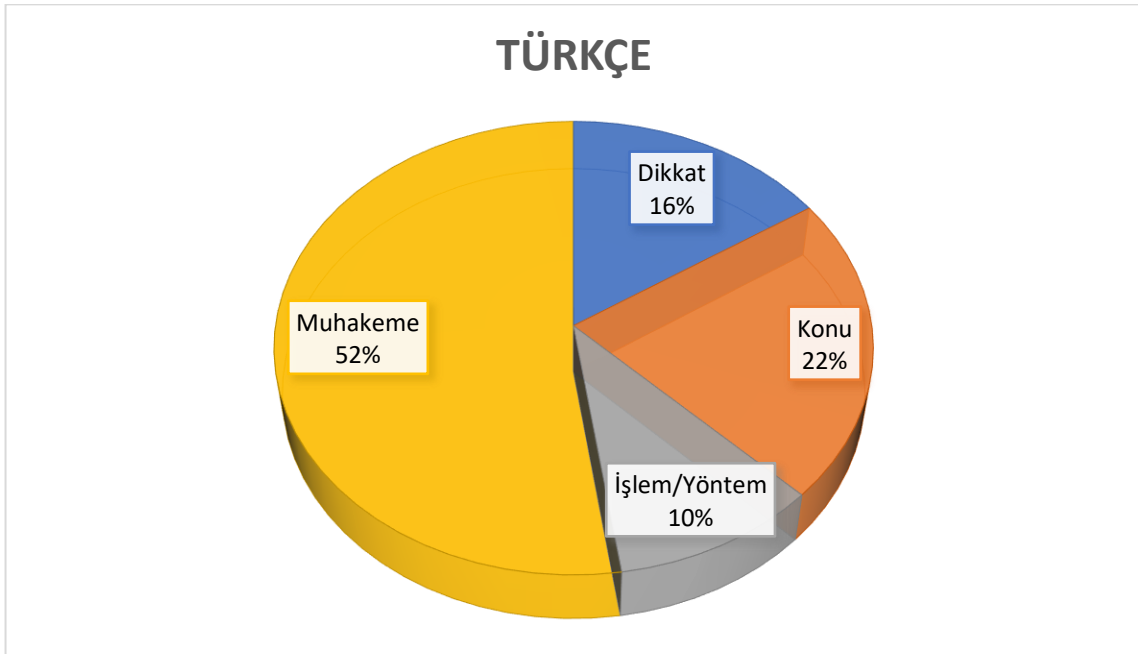
Şekil 3. Fen Bilimleri yanlışlarının dağılımı

Şekil 3'te görüldüğü gibi öğrenciler Fen Bilimleri dersinde en çok muhakeme kaynaklı yanlışlar (%47,19) yaparken bunu sırasıyla konu bilmeme (%22,58) işlem/yöntem yanlışları (%16,39) ve dikkat yanlışları (%13,86) izlemektedir. Buna göre öğrenciler Fen Bilimleri dersinde yapılan

yanlışları yarıya yakınının muhakeme kaynaklı olduğu diğer nedenlerin ise buna göre görece daha az ve birbirlerine daha yakın olduğu söylenebilir.

Kızıkcapan ve Nacaroğlu (2019), Fen Bilimleri öğretmenlerinin LGS sorularının TEOG'a göre daha üst düzey düşünme becerilerine sahip olmayı gerektiren sorular olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca mevcut öğretim matertallerinin öğrencileri üst düzey düşünme becerileri ölçmeye yönelik bir sınav olarak niteledikleri LGS'ye hazırlamakta yetersiz kaldığını vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde yaptıkları yanışların yarıya yakınının muhakeme yanışları olmasının söz konusu araştırma bulguları ile benzeştiği söylenebilir. Bu durumda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programı, öğretim materyalleri ve ders içi ve dışı etkinliklerin öğrencilerin LGS Fen Bilimleri başarısını artırmaya katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğrencilerin Türkçe sorularını çözerlek yaptıkları yanışların dağılımını şekil 4'te sunulmuştur.

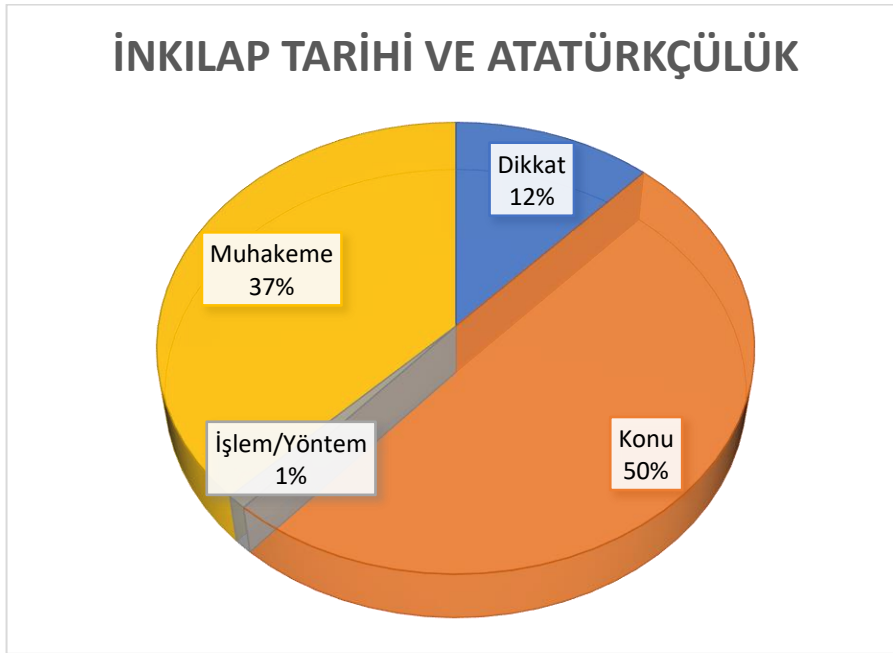


Şekil 4. Türkçe yanışlarının dağılımı

Şekil 4'te görüldüğu gibi Türkçe dersinde yapılan yanışların yarısından fazlası (%52,34) muhakeme yanışlarından olmaktadır. Diğer yanış nedenleri ise konu (%21,69), dikkat (%15,68) ve yöntem (%10,29) şeklinde sıralanmaktadır. Buradan öğrencilerin Türkçe dersinde soru çözerken en çok soruyu tam olarak anlamadıkları için yanış yaptıkları sonucu çıkarılabilir.

Calp ve Alpkaya (2021) LGS Türkçe sorularının en çok “okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur” kazanımını ölçmeyi amaçladığını ifade etmektedir. Batur, Ulutaş ve Beyret (2018) 2018 yılı LGS Türkçe sorularını inceledikleri araştırmalarında soruların önceki sınavlara göre daha fazla okuduğunu anlama becerisini öncelediğini ancak PISA sınavı soruları ile kıyaslandığında genellikle iki ve üçüncü düzeyde kaldığını ifade etmektedirler. Sınavların üst düzey anlama becerilerini ölçebilmesi için çoğunlukla dört, beş ve altıncı düzeylerde olmasını önermektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin LGS hazırlığı esnasında çözdükleri Türkçe sorularında yaptıkları yanlışların yarısından fazlasının muhakeme yanlışı olduğu göz önüne alındığında daha üst düzey sorularda öğrencilerin daha fazla zorlanacakları düşünülebilir. Bu bağlamda sınav sorularının anlama becerilerini ölçme düzeylerini artırmanın k öğrencilerin anlama düzeylerini artıracak çalışmalarla birlikte yapılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğrencilerin İnkılap Tarihi soruları çözerken yaptıkları yanlışların dağılımı Şekil 5’te sunulmuştur.



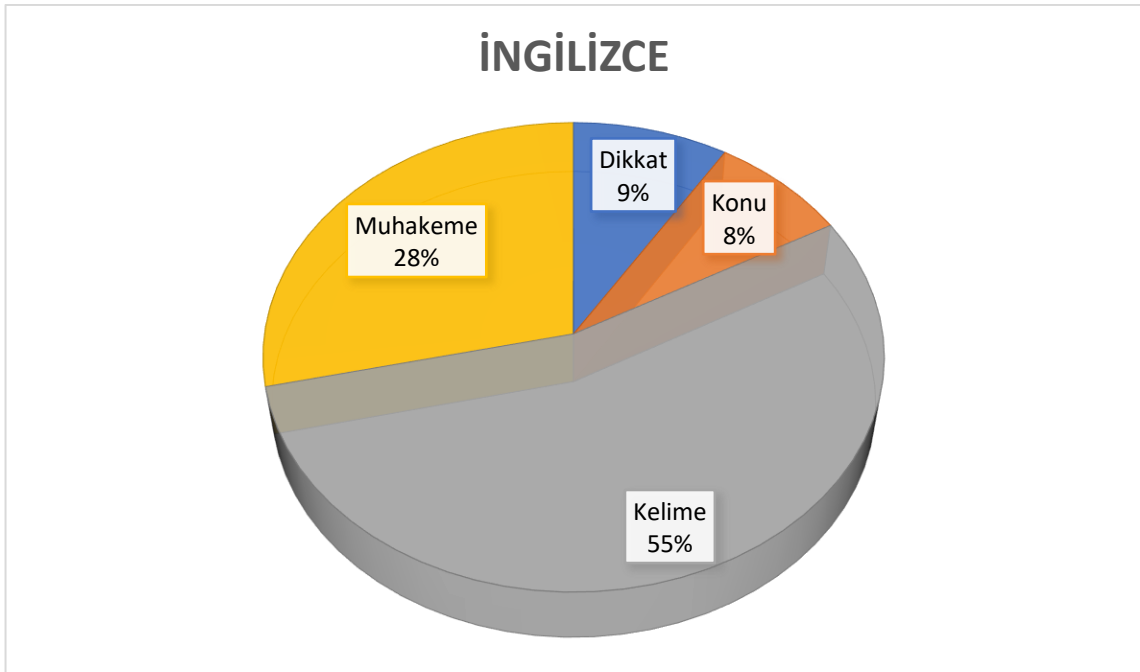
Şekil 5. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi yanlışlarının dağılımı

Şekil 5’te görüldüğü gibi İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yapılan yanlışların en önemli iki nedeni konu (%49,63) ve muhakeme (%37,53) olarak görülmektedir. Dikkat yanlışları %11,85’lik bir orana sahipken yöntem yanlışları oldukça az (%1,00) görülmektedir. Konu bilmeme ve

muhakeme bir arada değerlendirildiğinde İnkılap Tarihi dersinde yapılan yanlışların çok büyük bir kısmını (%87,16) oluşturduğu görülmektedir.

LGS İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularını inceleyen bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Bunun nedeni olarak LGS'nin 2018 yılında yapılmaya başlayan görece yeni bir sınav olması gösterilebilir. Bununla birlikte Erol (2016) LGS'den önce yapılan TEOG sınavlarında yer alan İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularının öğretmenler tarafından öğrenci seviyesine uygun ve anlaşılabilir bulunduğunu belirtmektedir. Bu görüşün İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük sorularında yapılan yanlışlardan muhakeme kaynaklı olanların Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe derslerine göre görece daha az olması ile uyumlu olduğu söylenebilir. Ek olarak, Erol (2016) öğretmenlerin sınavda yer alan ünite dağılımını dengesiz bulduklarını belirtmektedir. Bu dengesiz dağılımın öğrencilerin İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi kazanımlarında yer alan bilgilerin öğrenciler tarafından yeterince öğrenilememesine ve bunun sonucunda konu eksikliği nedeniyle daha fazla yanlış yapmalarına neden olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin İngilizce soruları çözerken yaptıkları yanlışların dağılımı şekil 6'da sunulmuştur.

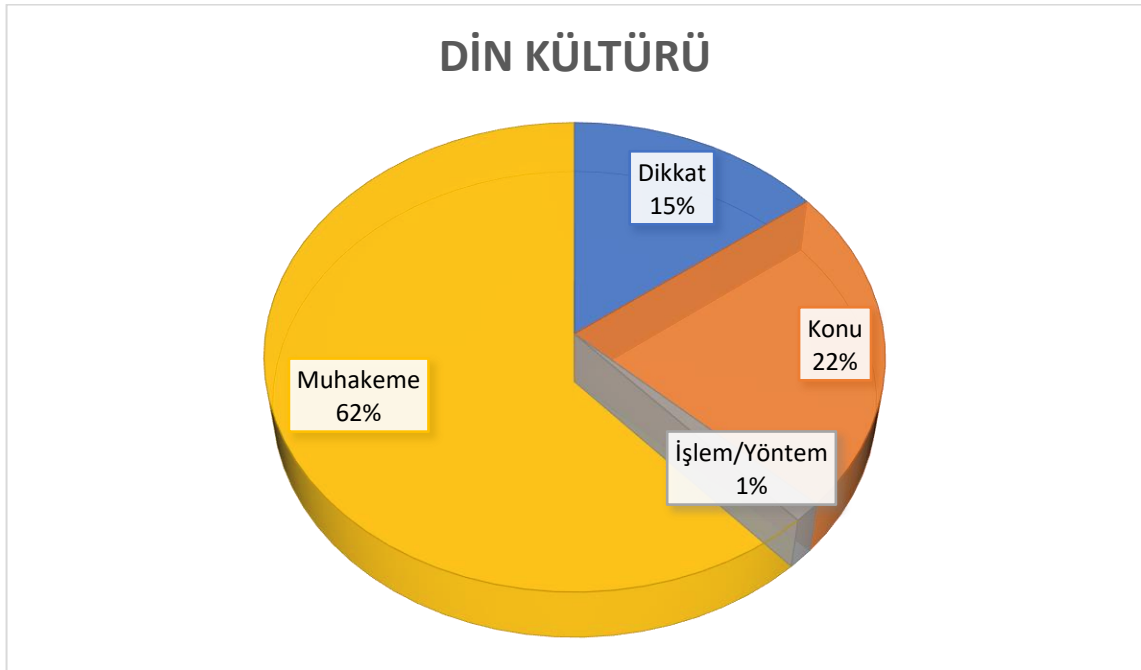


Şekil 6. İngilizce yanlışlarının dağılımı

Şekil 6’da görüldüğü gibi İngilizce dersinde yapılan yanışların en önemli nedenleri kelime bilmeme (%54,58) ve muhakeme (%28,57) yanışlarıdır. Dikkat (%8,91) ve konu (%7,94) yanışları ise bunlara göre daha az görölmektedir.

Karanfil (2020) sekizinci sınıf öğrencilerinin önceki sınıflarda yeterince kelime öğrenmediklerinden şikayet ettiklerini ve LGS’de İngilizce sorularını çözmek istemediklerini belirtmektedir. Oysa kelime dil öğretimindeki öncelikli alanlardan birisi olarak görölmektedir (Read, 2002; akt. Karanfil, 2020). Dil öğrenmenin uzun bir süreç olduğu ve kelime dağarcığını kısa zamanda artırmanın zorluğu göz önüne alındığında öğrencilerin LGS çalışırken çoğunlukla kelime bilmeme nedeniyle yanış yapmaları anlaşılabilir görölmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yalnızca sekizinci sınıfta değil önceki yıllardan başlayarak kelime bilgilerini artırmalarının onlara LGS’de yardım edeceği söylenebilir.

Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi soruları çözerken yaptıkları yanışların dağılımı Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 7’de görüldüğü gibi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde yapılan yanışlar çoğunlukla muhakeme (%61,68) yanışlarıdır. Bunu sırasıyla konu (%22,28), dikkat (%14,67) ve yöntem (%1,36) yanışları izlemektedir.

Literatür incelendiğinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretimininin değerlendirilmesi (Ahmet, 2018) ya da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik öğrenci tutumları (Eryılmaz, 2020) gibi bazı araştırmalara rastlansa da doğrudan LGS Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularını inceleyen

bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak Öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi sorularında yaptıkları yanlışların dağılımına bakıldığında muhakeme yanlışlarının çokluğu nedeniyle Türkçe; konu yanlışlarının ikinci sırada olması yönüyle de İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde başarılarını artırmak için öncelikle okuduğunu anlama becerilerini artırmaları gerektiği, ikinci olarak da konu eksiklerini gidermeye yoğunlaşmaları gerektiği söylenebilir.

Sonuç olarak sekizinci sınıf öğrencilerinin LGS sınavına çalışırken İnkılap Tarihi ve İngilizce dışında tüm derslerde en çok soruları anlayamadıkları için yanlış yaptıkları görülmektedir. İnkılap Tarihi ve İngilizce dersinde de soruları anlayamamanın en çok yapılan yanlış nedeni olmasa da ikinci sıra da gelen yanlış nedeni olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle bu derslerde muhakeme yanlışlarının oranındaki azalmanın dersin özelliğine göre diğer yanlış nedenlerinin artmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin çalışma stratejilerini oluştururken, öğretmenlerin öğrencilerine rehberlik ederken, ailelerin de çocuklarına uygun çalışma ortamı oluştururken dikkate almaları gereken öneriler şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine erken sınıflardan itibaren titizlik gösterilmeli ve buna yönelik pratik çözümler üretilmelidir.
2. Bir soruyu anlamak çözümlenin en önemli adımıdır. Soruyu çözmek için gerekli çabanın çoğu soruyu anlamaya harcanmalıdır.
3. Çalışma stratejisi her derse uygun ve farklı biçimde hazırlanmalıdır.
4. Matematik dersinde soruları anlamamanın yanında çözüm yöntemlerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
5. Fen Bilimleri, İnkılap Tarihi, Din Kültürü ve Türkçe derslerinde konu çalışma aşaması titizlikle yapıldıktan sonra soruları anlamaya yeterli özen gösterilmelidir.
6. İngilizce dersinde sekizinci sınıfa bırakılmadan erken sınıflardan itibaren düzenli şekilde kelime öğrenme çalışmaları yapılmalıdır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ileriki araştırmalar için yapılacak öneriler şu şekilde sıralanabilir.

1. Öğrencilerin soruları anlayamama nedenlerinin kaynağı derinlemesine araştırılabilir.



2. İnkılap Tarihi dersinde yapılan yanlışlar konu ve kazanımlara göre derinlemesine tekrarlanabilir.
3. Din Kültürü dersi kazanımlarında yer alan kavramları öğrencileri anlama ve kavrama düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

## **Kaynakça**

- Ahmet, A. (2018). Ortaokul Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretiminin İşlevsel Açıdan Değerlendirilmesi. Paper presented at the Ulusal Eğitim Araştırmaları Öğretmenler Sempozyumu, Ankara.
- Akbaba Altun, S. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarısızlıklarına İlişkin Veli, Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. İlköğretim Online, 8(2), 567-586.
- Avolio, B. J. (2004). Leadership Development in Balance: Made Born.
- Batur, Z., Ulutaş, M. ve Beyret, T. N. (2018). 2018 Lgs Türkçe Sorularının Pisa Okuma Becerileri Hedefleri Açısından İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 48(1), 595-615.
- Calp, M. ve Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(2), 632-654.
- Creswell, J. W. (2008). Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research. New Jersey: Pearson Education International.
- Çelik, D. ve Taşkın, D. (2015). 5., 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin aritmetik sözel problemleri çözme sürecinin incelenmesi. Elementary Education Online, 14(4).
- Çevikbaş, M. ve Argün, Z. (2016). Matematik öğretmenlerinin yanlış cevaplara verdikleri dönütlerin öğrenci özsayıları üzerindeki rolü. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36(3).
- Deakins, D. ve Freel, M. (1998). Entrepreneurial Learning and the Growth Process in SMEs. The Learning Organization, 5(3), 144-155.

- Erol, H. (2016). TEOG Sınavında "TC İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi" ile İlgili Sorulan Sorular Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(57).
- Erozkan, A. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinde depresyonun yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(2).
- Eryılmaz, R. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Derslerine Yönelik Tutumları. *Hikmet Uluslararası Hakemli İlmi Araştırma Dergisi*, 34, 40-61.
- Good, T. L., Clark, S. N. ve Clark, D. C. (2013). Reform Efforts in American Schools: Will Faddism Continue to Impede Meaningful Change? In B. J. Biddle, T. L. Good ve I. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching (Vol. 3)*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Güler, M., Arslan, Z. ve Çelik, D. (2019). 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Karanfil, F. (2020). Mediating the effect of motivation and self regulation on students' attitudes towards LGS (high school entrance) exam. *International Journal of Educational Spectrum*, 2(2), 111-123.
- Kırnap Dönmez, M. ve Dede, Y. (2020). Ortaöğretime Geçiş Sınavları Matematik Sorularının Matematiksel Yeterlikler Açısından İncelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 363-374.
- Kızılkapan, O. ve Nacaroğlu, O. (2019). FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MERKEZİ SINAVLARA (LGS) İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Kolb, D. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*: FT press.
- Kouzes, J. M. ve Posner, B. Z. (2007). *The Leadership Challenge (4 ed.)*. San Francisco: Jossey Bass.

- Maehr, M. L. ve Karabenick, S. A. (Eds.). (2005). *Motivation and Religion*. Amsterdam: Elsevier Ltd.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition, February 2014)*: OECD Publishing.
- OECD. (2018). *PISA 2015 Results in Focus*. <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> adresinden tarihinde alınmıştır.
- Owen, H. (2006). *Creating Leaders in the Classroom: How teachers can develop a new generation of leaders*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Phelan, P., Yu, H. C. ve Davidson, A. L. (1994). Navigating the psychological pressures of adolescence: The voices and experiences of high school youth. *American Educational Research Journal*, 31(2), 415-447.
- Schleppenbach, M., Flevaris, L. M., Sims, L. M. ve Perry, M. (2007). Teachers' responses to student mistakes in Chinese and US mathematics classrooms. *The Elementary School Journal*, 108(2), 131-147.
- Schunk, D. H. (2012). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Boston: Pearson.
- Starratt, R. J. (2008). *Centering Educational Administration Cultivating Meaning, Community, Responsibility Topics in Educational Leadership*. New Jersey: Taylor & Francis e-Library.
- Ulu, M., Tertemiz, N. ve Peker, M. (2016). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme sürecinde yaptıkları hata türlerinin belirlenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(4), 571-605.