



Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Gözünden Merkezi Sınavlar:

Olumlu ve Olumsuz Etkileri¹

Mustafa ACAR², Serkan BULDUR³

Geliş Tarihi: 26.06.2020

Kabul Tarihi: 18.12.2020

Türü: Araştırma Makalesi

Öz

Bu çalışmada, Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem ve cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada karma yöntem esas alınmıştır. Araştırmanın nicel boyutu ilişkisel tarama ve nitel boyutu ise durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Bu araştırma iki farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu Sivas ilinde görev yapan 154 Fen Bilimleri öğretmeni oluştururken nitel boyutun çalışma grubu ise 10 Fen Bilimleri öğretmeninden meydana gelmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak nicel boyut için Genc (2005) tarafından geliştirilen Buldur ve Acar (2019) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan, "Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara İlişkin Görüşleri" ölçeği, nitel boyut için ise görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde MANOVA testi esas alınarak katılımcıların merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin mezun oldukları fakülte türü, mesleki kıdem ve cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz ve kategorisel içerik teknikleri esas alınmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların merkezi sınavlara yönelik olarak anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olumsuz düşüncelere sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde mezun olunan fakülte türü, kıdem ve cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları ilgili alan yazında yer alan çalışmalar ile tartışılarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: cinsiyet, fakülte türü, fen bilimleri öğretmeni, kıdem, merkezi sınavlar

Atf: Acar, M. ve Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezi sınavlar: Olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414. DOI: 10.18039/ajesi.758369

¹ Bu çalışma "Fen bilimleri öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve uygulamalarını etkileyen faktörler" başlıklı yüksek lisans tezinin bir bölümünden üretilmiştir ve Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (CÜBAP) tarafından EGT 046 proje numarası ile desteklenmiştir. Çalışmanın bir kısmı XII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sunulmuştur.

² Bilim Uzmanı, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, acar.ttm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8814-8891>

³ (Sorumlu Yazar) Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkiye, serkan.buldur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0733-4287>



High Stakes Tests through the Eyes of Science Teachers: Positive and Negative Impacts¹

Mustafa ACAR², Serkan BULDUR³

Submitted by: 26.06.2020

Accepted by: 18.12.2020

Type: Research Article

Abstract

The aim of this study is to determine the views of science teachers towards high stakes tests and to investigate whether their views differ in terms of graduated faculty, seniority and gender. In this study mixed method was used. The quantitative part was conducted according to the survey model and the qualitative part according to the case study design. This research was carried out with two different study groups. While the study group of the quantitative part was 154 science teachers working in Sivas province, qualitative part was 10 science teachers. In the study, "Views of Science Teachers on High Stakes Tests", scale, which was developed by Genc (2005), and adapted to Turkish by Buldur and Acar (2019), and the interview form was used. In the analysis of quantitative data, it was examined whether the views of the participants towards high stakes tests differed according to the type of graduated faculty, professional seniority and gender on the basis of MANOVA. Descriptive analysis and categorical content analysis techniques were used in the analysis of qualitative data. As a result of the study, it was determined that science teachers had a significantly higher level of negative views about high stakes tests. In addition, it was determined that there was no significant difference in the views of the teachers in terms of the type of graduated faculty, seniority and gender. The results of the research are discussed with the studies in the related literature and various suggestions are made.

Keywords: gender, graduated faculty type, high-stakes test, professional seniority, science teacher

Cite: Acar, M. and Buldur, M. (2021). High stakes tests through the eyes of science teachers: Positive and negative impacts. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414. DOI: 10.18039/ajesi.758369

¹ This study was produced from a part of the master's thesis titled "science teachers' assessment practices and the factors affecting their assessment practices" and was supported by the Cumhuriyet University Scientific Research Projects (CUBAP) with the project number EGT 046. As a part of the study was presented as an oral presentation at the XII.National Science and Mathematics Education Congress.

² Science Specialist, Bursa Uludag University, Institute of Educational Sciences, Department of Mathematics and Science Education, Turkey, acar.ttm@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8814-8891>

³ (Corresponding Author) Assoc. Prof. Dr. Sivas Cumhuriyet University, Department of Mathematics and Science Education, Turkey, serkan.buldur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0733-4287>

Giriş

Öğretim sürecinin önemli bileşenlerinden birisi olan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğretim programlarının temel bir ögesi ve öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçasıdır (Linn, 1990). Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğretim sürecinin etkililiğini belirlemek ve sisteme dönüt vermek amacıyla öğrencilerden nicel ve nitel verilerin toplanması ile toplanan verilerin analizi ve yorumlanması süreci olarak ele alınabilir (Cizek, 1997; McMillan, 1997). Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmenlerin kendi derslerinde uyguladıkları küçük ölçekli uygulamalardan milyonlarca öğrencinin aynı anda katıldığı büyük ölçekli sınavlara varan geniş bir yelpazede ele alınabilir. Bahsedilen geniş ölçekli ölçme ve değerlendirme uygulamaları genelde merkezi sınavlar olarak adlandırılmaktadır. Merkezi sınavlar öğrencilerin bir programa yerleşmeleri ve eğitimsel olarak ilerlemelerine karar verilmesi, öğretmen performanslarının ve okul başarı düzeyinin ortaya çıkarılması gibi eğitim süreci ile ilgili önemli kararların sonuca bağlanmasında belirleyici olan önemli bir etken olarak ele alınmaktadır (Greene, 2011). Pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de eğitimin her kademesinde merkezi sınavlar yapılmakta ve öğrenciler bu sınav sonuçlarına göre çeşitli okullara yerleşmekte, mezuniyet sonrasında çeşitli kamu kurumlarına atanmaktadırlar.

Türk Eğitim Sisteminde Merkezi Sınavlar

Türk milli eğitim sisteminin neredeyse her kademesinde merkezi sınavlar yapılmaktadır. Şu anki uygulamalar kapsamında ilköğretimden ortaöğretim kademesine geçişte Liseye Geçiş Sınavı (LGS), ortaöğretimden yükseköğretime geçişte Yüksek Öğretim Kurumları Sınavı (YKS), kamu kurumlarına atanmak için ise Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi pek çok merkezi sınav uygulanmaktadır.

Bu çalışma kapsamında ele alınan ilköğretim kademesinden orta öğretim kademesine geçişte yapılan merkezi sınavlar incelendiğinde ise uzun yıllardır farklı isimlerde sınavların yapıldığı göze çarpmaktadır. Bu kapsamda ilköğretimden ortaöğretime geçiş için; 2000’li yılların başından 2004 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013-2017 yılları arasında Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) ve 2018 yılından itibaren günümüze kadar da yeniden Liselere Giriş Sınavı (LGS) sınavları yapılmaktadır. Geçmiş yıllarda yapılan uygulamalara bakıldığında yapılan değişikliklerin sadece sınavların ismi ile sınırlı kalmadığı aynı zamanda uygulanan sistem, uygulama yöntemi, sınav sayısı, sınav içeriği ve değerlendirme kriterleri gibi birçok özelliğe de değişikliklerin olduğu söylenebilir (Dinç, Dere ve Koluman, 2014).

Merkezi Sınavların Öğretim Süreçlerine Etkisi

Merkezi sınavlar doğrudan öğrencileri etkilemekle birlikte aslında öğretmen, veli ve yöneticiler gibi bütün eğitim paydaşlarını da yakından ilgilendiren bir etmendir (Jones and Egley, 2004; Klenowski and Wyatt-Smith, 2012; Schulz, 2005). Çünkü merkezi sınavlardan alınan sonuçlar, öğrencilerin mezun olmalarını, işe girmelerini ya da herhangi bir eğitim kurumuna yerleşebilmelerini doğrudan etkilemektedir (Schulz, 2005). Bundan dolayı öğrencilerin hem eğitim hayatlarında hem de gelecekteki hayatlarında karışılacakları birçok fırsat ve seçenekte merkezi sınavların önemli bir yeri vardır (Greene, 2011; Moses and Nanna, 2007).

Merkezi sınavlar hem öğretim süreçlerindeki hem de öğrencilerin gelecekteki yaşantıları üzerindeki önemli etkisi nedeniyle eğitim araştırmaları için ilgili çekici bir konu olmakla birlikte eğitim öğretim faaliyetlerindeki olumlu ve olumsuz etkileri nedeniyle de tartışmalı bir konuma sahiptir.

Bazı araştırmalarda merkezi sınavların; öğrencinin planlı ve programlı çalışmasına yol gösterici olması (Atila ve Özekan, 2015; Şad ve Şahiner, 2016), öğrenci davranışlarını yönlendirmesi (Atila ve Özekan, 2015; Buyruk, 2014), öğrencinin çalışmaya yönelik motivasyonunu artırması (Elmore, 2004; Herman, 2004; Kahraman, 2014), ölçme ve değerlendirme sürecinde bir standart sağlaması (Afflerbach, 2005; Genc, 2005) ve öğrenci başarılarının karşılaştırılmasına olanak sağlaması (Jones, Jones and Hargrove, 2003; Pedulla et al. 2003) gibi gerekçelerle olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Olumlu etkilerin yanı sıra bazı araştırma sonuçlarına göre merkezi sınavların; sadece teste yönelik öğretimi teşvik etmesi (Elmore, 2004; Genc, 2005; Herman, 2004), öğrencileri, öğretmenleri ve aileleri baskı altında tutması ve strese neden olması (Buyruk, 2014; Genc, 2005; Dawson, 2012; Moses and Nanna, 2007), öğrenciler açısından kaygı ve motivasyon düşüklüğüne neden olması (Abrams, Pedulla and Madaus. 2003; Greene, 2011; Şad ve Şahiner, 2016), öğretmenlerin iş yükünü artırması (Moses and Nanna, 2007) ve öğretmenlerin planladıkları ve amaçladıkları öğretim sürecini gerçekleştirmelerinde engelleyici olması (Jones et al. 2003; McMillan, Myran, and Workman, 1999; Smyth, 2008) gibi olumsuz etkileri de göze çarpmaktadır.

Merkezi Sınavlar ve Öğretmenler

Merkezi sınavların bu olumlu ve olumsuz etkilerinden etkilenen en önemli paydaşlardan birisi öğretmenlerdir. Çünkü merkezi sınavların öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını ve motivasyonlarını doğrudan etkilediği bilinmektedir (Schulz, 2005). Alan yazında yer alan pek çok çalışma merkezi sınavların öğretmenlerin motivasyon, kaygı ve özyeterlik gibi duyuşsal özelliklerini etkilediğini göstermektedir (Abrams et al. 2003; Dawson, 2012; Genc, 2005; Greene, 2011). Ulusal ve uluslararası alan yazında merkezi sınavların öğretmenlere yönelik etkilerini konu alan bir çok çalışma vardır (Buyruk, 2014; Elmore, 2004; Genc, 2005; Giersch, 2018; Hofflinger and Hippel, 2018; Jones et al. 2003; Kahraman, 2014; Patterson, 2019; Supovitz, 2009). Birçok araştırma sonucunda öğretmenlerin genellikle öğretim programının ön gördüğü öğretimin dışına çıkarak merkezi sınavları esas alarak uygulamalarını gerçekleştirdikleri (Assaf, 2008; Bol, 2004; Dawson, 2012; Pedulla et al. 2003; Supovitz, 2009), bundan dolayı öğretmenlerin test tekniğini esas alarak sınav sistemine yönelik olacak şekilde öğrenciyi sınava hazırlayarak ders işlediklerinden (Genc, 2005), hem kendilerini baskı altında hissettikleri (Abrams et al. 2003; Atila ve Özekan, 2015; Buldur, 2014; Kahraman, 2014; Moses and Nanna, 2007; Sikka, Nath and Cohen, 2007) hem de motivasyon düşüklüğüne sebep olduğu (Paris and Urdan, 2000) bu yüzden de öğretmenlerin bu durumu sanki bir zorunluluk gibi hissettiklerini (Genc, 2005) ve öğrenci başarısından sorumlu tutulduklarını (Goldhaber and Karetz, 2018) göstermektedir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda öğretmenlerin merkezi sınavların varlığından dolayı öğretim programında yer alan uygulama sayılarında azalmaya gittikleri (Furhman, 2004; Jones et al. 2003; Polesel, Rice and Dulfer, 2014) ve bu sınavların varlığı ile öğretmene daha çok iş yükü bindiği (Hofflinger and Hippel, 2018) belirlenmiştir. Bu araştırmaların aksine bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin, merkezi sınavların öğrencileri değerlendirme de bir standart sağlayıcı olması (Afflerbach, 2005; Genc, 2005) ve öğretmen başarısını da gösterecek bir araç olması (Schulz, 2005) gibi merkezi sınavlara ilişkin bazı olumlu görüşlere sahip oldukları da vurgulanmıştır.

Özetle gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazın merkezi sınavların varlığı ile öğretmenlerin birçok nedenden dolayı etkilendiğini ortaya koymaktadır. Öğretim sürecini doğrudan yönlendiren merkezi sınavların eğitim sürecinin bütün paydaşlarını (özellikle öğrenci ve öğretmenleri) önemli ölçüde etkilediği söylenebilir (Genc, 2005). Bu bağlamda bu araştırma kapsamında Fen Bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik düşünceleri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazın incelendiğinde merkezi sınavların; veliler, okul yöneticileri, öğrenciler ve öğretmenler olmak üzere eğitimin bütün paydaşları üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ortaya koyan birçok araştırmanın varlığı söz konusudur (Atila ve Özeken, 2015; Jones and Egley, 2004; Smyth, 2008; Taşkın ve Aksoy, 2018; Yılmaz, 2017). Gerek ulusal alan yazında gerekse uluslararası alan yazında merkezi sınavların öğretmenlerin gözünden değerlendirildiği birçok çalışma yer almaktadır. (Abrams et al. 2003; Bol, 2004; Hündür ve Diken, 2018; Moses and Nanna, 2007; Sikka et al 2007). Yapılan çalışmaların bazılarında (Greene, 2011; Dinç ve diğerleri, 2014; Schulz, 2005) nitel veri toplama araçları ile veriler toplanırken, bazılarında ise (Bol, 2004; Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010; Hündür ve Diken, 2008; Jones and Egley, 2004; Osborn, 2015; Pedulla et al. 2003; Taşkın ve Aksoy, 2018) nicel veri toplama araçları ile de toplandığı görülmektedir. Özellikle ulusal alan yazında yapılan bazı çalışmalar nitel veri toplama araçları kullanılarak küçük çalışma gruplarıyla yürütülmüştür (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Buyruk, 2014; Çetin ve Ünsal, 2019; Dinç ve diğerleri, 2014; Ormancı, Çepni ve Ülger, 2018; Özkan ve Benli-Özdemir, 2014). Bunun yanı sıra nicel veri toplama araçlarının kullanıldığı ve görece büyük örneklerle yürütülen çalışmalar da mevcuttur (Gündoğdu ve diğerleri, 2010; Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz, 2019; Şad ve Şahiner, 2016).

Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmalarda genellikle sadece nitel ya da sadece nicel yöntemlerle verilerin toplandığı göze çarpmaktadır. Yapılan bu araştırmada ise Fen Bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin hem nicel hem de nitel yollarla incelenmesinin, öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin daha detaylı incelenmesini sağlayabileceği düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışmanın diğer çalışmalara kıyasla büyük bir çalışma grubu ile yürütülmesinin de önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca benzer diğer çalışmalarda genelde tek bir sınava [örn: (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Şad ve Şahiner, 2016) TEOG, (Gündoğdu ve diğerleri, 2010) SBS, (Kızılkapan ve Nacaroğlu, 2019) LGS] yönelik görüşler belirlenirken, bu çalışmada öğretmenlerin genel olarak merkezi sınavlara yönelik düşüncelerinin ortaya konması açısından farklı bir bakış açısı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bir başka husus ise Türk Eğitim Sisteminde uygulanmakta olan merkezi sınav türlerinin çok sık değişmesinden hareketle Fen Bilimleri öğretmenlerin sadece bir sınav türüne ilişkin değil de genel anlamda merkezi sınavların varlığına ilişkin görüşlerinin incelenmesi daha önemli görünmesidir. Çünkü özel bir sınav kapsamındaki görüşlerin ele alındığı çalışmaların, bu sınavların uygulamadan kaldırılması ile geçerliliğini ve önemini kaybedeceği açıktır. Ancak genel olarak merkezi sınavlara yönelik yürütülen çalışmaların ise sınav adlarının, içeriklerinin vb. değişmesinden çok fazla etkilenmesi mümkün değildir. Çalışmanın bu yönüyle de alan yazına katkı sağlaması umulmaktadır.

Özetle yapılan bu çalışma ile alan yazındaki bahsedilen sınırlılıklar aşılmaya çalışılmıştır. Bahsedilenler ışığında bu araştırmanın amacı, Fen Bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini belirleyerek aynı zamanda öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinde, mezun olunan fakülte türü, mesleki kıdem ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık olup olmadığını incelemektir. Bu genel amaç kapsamında araştırmanın alt amaçları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Nitel Boyut

1- Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde

a) Olumlu görüşler, b) Olumsuz görüşler faktörlerine göre farklılık olup olmadığını incelemektir.

2- Fen bilimleri öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüş puanlarında;

a) Cinsiyet, b) Mezun olunan fakülte türü, c) Mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılık olup olmadığını incelemektir.

Nitel Boyut

- 1) Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik olarak;
 - a) Genel görüşlerini,
 - b) Sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşlerini,
 - c) Kendi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine ilişkin görüşlerini,
 - d) Amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmekte merkezi sınavların engelleyici ve destekleyici etkisine ilişkin görüşlerini,
 - e) Merkezi sınavların avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerini,
 - f) Merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissetmeleri ve nedenlerine ilişkin görüşlerini,
 - g) Merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeleri ve nedenlerine ilişkin görüşlerini incelemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada karma yöntem esas alınmıştır. Çalışmanın nicel boyutu ilişkisel tarama desenine ve nitel boyutu ise durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Nicel ve nitel yaklaşımları bir arada kullanıldığı karma yöntemin temel amacı, bu yaklaşımları tek başına kullanmaya kıyasla araştırmayı daha da zenginleştirmeyi ve problem durumunu daha iyi anlayabilmeyi sağlamaktır (Creswell, 2005). Bu çalışmada karma araştırma desenlerinden birisi olan ve nitel ve nicel aşamaların aynı zamanda kullanıldığı yakınsayan paralel desen esas alınmıştır (Creswell and Clark, 2011).

Çalışma Grubu

Yakınsayan paralel desenin esas alındığı bu araştırma nicel ve nitel boyutlar için iki farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Nicel boyutta araştırmanın çalışma evrenini Sivas ili merkez ilçesindeki devlet ortaokullarında görev yapan 167 Fen Bilimleri öğretmeni ve nitel bölümünü ise 10 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda örneklem alma yöntemine gidilmeden çalışma evreninin hepsine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak 13 öğretmene çeşitli nedenlerden dolayı (araştırmaya katılmayı istememek, doğum izni vb.) ulaşılamamış ve araştırma 154 öğretmenden elde edilen verilerle tamamlanmıştır. Nitel boyutun çalışma grubunun seçiminde ise kolay ulaşılabilir örnekleme yolu esas alınmıştır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik özellikler

		Nicel Bölüm		Nitel Bölüm	
		N	f (%)	N	f (%)
Cinsiyet	Erkek	69	44.80	7	70
	Kadın	85	55.20	3	30
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	38	24.70	1	10
	6-10 yıl	41	26.60	5	50
	11-15 yıl	35	22.70	1	10
	16-20 yıl	20	13.00	2	20
	20 yıl üstü	20	13.00	1	10

Tablo 1. (Devam)

Fakülte Türü	Eğitim fakültesi	108	70.10	6	60
	Diğer fakülteler	46	29.90	4	40
	TOPLAM	154	100	10	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde katılımcıların merkezi sınavlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, Genc (2005) tarafından, Fen Bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla İngilizce olarak geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Buldur ve Acar (2019) tarafından yapılan Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler Ölçeği (MSYGÖ) kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde, 12 maddeden ve iki faktörden oluşmaktadır. Beş maddeden oluşan birinci faktör “Olumsuz Görüşler” olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör ise yedi maddeden oluşmakta ve “Olumlu Görüşler” olarak adlandırılmıştır. Orijinal form için faktörlere ilişkin iç tutarlılık katsayıları; olumsuz görüşler faktörü için .72 ve olumlu görüşler faktörü için ise .79 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise veriler görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. İlgili alan yazın incelenerek araştırmacılar tarafından geliştirilen taslak görüşme formunun kapsam geçerliliği için üç alan uzmanından görüşler alınmıştır. Gelen görüşler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra formda yer alan sorular hakkında bir Fen Bilimleri öğretmenin görüşleri alınmış, son olarak iki Fen Bilimleri öğretmeni ile pilot uygulama yapılarak forma son hali verilmiştir. Uygulama aşamasında ise bizzat araştırmacılar tarafından katılımcılara yüz yüze olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde PASW 18 paket programından yararlanılmıştır. MANOVA testi aracılığıyla katılımcıların merkezi sınavlara ilişkin görüşlerinin; mezun oldukları fakülte türüne, mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Nitel bölümünde ise görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar incelenerek çeşitli kategori ve alt kategoriler oluşturularak betimsel analiz ve kategorisel içerik analiz teknikleri birlikte kullanılmıştır. Elde edilen verilerin doğası gereğince bazı analizler betimsel analiz esas alınırken, bazılarında ise kategorisel içerik analizi tekniği esas alınmıştır. Araştırmada inandırıcılığı artırmak amacıyla görüşmelerden elde edilen verilerden doğrudan alıntılar yapılarak bulguların daha ayrıntılı yansıtılması sağlanmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan nitel veriler analiz edilirken araştırmacılar tarafından bağımsız bir şekilde okunarak verilerden hareketle kod ve kategorilere ulaşılmıştır. Ulaşılan kategoriler açısından araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi %89 olarak hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde NVİVO programından faydalanılmıştır.

Etik Konular

Araştırma sürecinde bazı etik ilkelere dikkat edilmiştir. Bu bağlamda öncelikle katılımcıların veri toplama araçlarını kimsenin etkisi altında kalmadan bağımsız cevaplar vermelerine olanak sağlanmış ve uygulama sırasında kendilerini baskı altında hissetmemeleri sağlanmıştır (Tolun, 2008). Aynı zamanda veri toplama aracı uygulanırken hem yönergede hem de sözlü olarak katılımcıların kişisel bilgilerinin sadece araştırmada kullanılma amacıyla alınmış olup kişisel bilgilerinin gizli tutulacağına ilişkin açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca katılımcılardan ölçeği doldururken isim yazmaları istenmemiştir.

Bulgular

Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Katılımcıların merkezi sınavlara yönelik olumlu ve olumsuz görüş faktörlerine ilişkin puan ortalamalarının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımlı örneklemler için t-testi yapılmıştır. Test sonucunda katılımcıların olumsuz görüş puan ortalamalarının ($\bar{X}=3,59$) olumlu görüş puan ortalamalarından ($\bar{X}=2,93$) yüksek olduğu ve ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($t_{(153)}=-6,64, p<.05$). Farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü ($d=.22$) farkın etki düzeyinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle katılımcıların merkezi sınavlara ilişkin anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olumsuz görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlerde Cinsiyetler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular

Katılımcıların merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde cinsiyet açısından bir farklılaşma olup olmadığı MANOVA testi aracılığıyla belirlenmiştir. Öncelikle MANOVA testi için gerekli varsayımlar incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda varyansların homojenliği testi sonuçları ($p>.05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testine (Box M =2.13, $p>.05$) göre varsayımsal kriterlerin sağlandığı belirlenmiştir. Tablo 2’de katılımcıların merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre dağılımı

Ölçek alt kategorileri	Erkek			Kadın			Toplam		
	n	ort	ss	n	ort	ss	n	ort	ss
Olumlu Görüşler	69	3.03	0.86	85	2.85	0.74	154	2.93	0.80
Olumsuz Görüşler	69	3.52	0.66	85	3.65	0.68	154	3.59	0.67

Tablo 2’ye bakıldığında erkek ve kadın öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerin alt faktörlerine ait puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. MANOVA testi sonucuna göre erkek ve kadın öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir (Wilks’ Lambda=0.99; $F_{(2,151)}=1.13; p>.05$).

Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlerde Mezun Olunan Fakülte Türü Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin mezun oldukları fakülte türü açısından farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için, varyansların homojenliği testi sonuçları ($p>.05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği testi (Box M= 0.32, $p>.05$) sonucunda varsayımsal kriterlerin sağlanması nedeniyle MANOVA testi kullanılmıştır. Tablo 3’te katılımcıların merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının mezun oldukları fakülte türüne göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mezun olunan fakülte türüne göre dağılımı

Mezun olunan fakülte türü	Olumlu görüşler			Olumsuz görüşler		
	n	ort	ss	n	ort	ss
Eğitim Fakültesi	108	2.90	0.82	108	3.56	0.67
Diğer Fakülteler	46	3.01	0.76	46	3.67	0.66
Toplam	154	2.93	0.80	154	3.59	0.67

Tablo 3'deki veriler doğrultusunda yapılan MANOVA testi sonuçlarına göre mezun oldukları fakülte türü açısından öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Wilks' Lambda=0.98; $F_{(2,151)}=1.21$; $p>.05$).

Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlerde Mesleki Kıdemler Arasındaki Farklara İlişkin Bulgular ve Yorum

Katılımcıların merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde mesleki kıdem açısından bir farklılaşma olup olmadığı MANOVA aracılığıyla incelenmiştir. Öncelikle MANOVA testi için sağlanması gereken varsayımsal kriterler incelenmiştir. Yapılan testler sonucunda varyansların homojenliği ($p>.05$) ve kovaryans matrislerinin eşitliği (Box M = 9.15, $p>.05$) varsayımlarının sağlandığı tespit edilmiştir. Tablo 4'te katılımcıların mesleki kıdemleri açısından merkezi sınavlara yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamalarının dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4. Merkezi sınavlara yönelik görüşlere ilişkin puan ortalamalarının mesleki kıdeme göre dağılımı

Mesleki Kıdemler	Olumlu Görüşler			Olumsuz Görüşler		
	n	ort	ss	n	ort	ss
1-5 Yıl	38	2.72	0.69	38	3.67	0.71
6-10 Yıl	41	2.86	0.91	41	3.62	0.73
11-15 Yıl	35	2.88	0.78	35	3.58	0.59
16-20 Yıl	20	3.13	0.79	20	3.50	0.60
20-üstü Yıl	20	3.39	0.67	20	3.49	0.70
Toplam	154	2.93	0.80	154	3.59	0.67

Tablo 4'teki verilerle yapılan MANOVA testi sonucunda öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Wilks' Lambda=0.93; $F_{(8,296)}=1.44$ $p>.05$).

Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Merkezi Sınavlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkındaki görüşleri;

- Merkezi sınavlar hakkındaki genel görüşleri,
- Sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri,
- Kendi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine ilişkin görüşleri,

- Amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların engelleyici ve destekleyici etkisine ilişkin görüşleri,
- Merkezi sınavların öğretmen açısından avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri,
- Merkezi sınavların varlığı sebebiyle öğretmenlerin kendilerini baskı altında hissetmelerine ve nedenlerine ilişkin görüşleri,
- Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmeleri ve nedenlerine ilişkin görüşleri başlıkları altında verilmiştir.

Öğretmenlerin Merkezi Sınavlar Hakkında Genel Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkındaki genel görüşlerine ilişkin sorulan soruya yönelik verdikleri cevaplara ait kategoriler ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar	
Olumlu	Öğrenciyi motive etmesi	3	Ö ₂ , Ö ₆ , Ö ₁₀	
	Eleme için gerekli olması	2	Ö ₄ , Ö ₈	
	Objektiflik sağlaması	1	Ö ₁	
	Eşitsizliği ortadan kaldırması	1	Ö ₈	
	Velilerin bilinçlenmesi	1	Ö ₂	
	Eşit şartlar sağlaması	1	Ö ₉	
Olumsuz	Baskı oluşturmaması	Öğretmen	2	Ö ₄ , Ö ₇
		Öğrenci	3	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₇
		Veli	1	Ö ₄
	Öğretmen ve öğrenci gerçek performansını gösterememesi	1	Ö ₇	
	Öğrencinin tamamen sınavlara yönelik çalışması	1	Ö ₉	
	Diğer	Tamamen kaldırılmalı	1	Ö ₅

Tablo 5’te görüldüğü gibi merkezi sınavlar hakkındaki görüşlere ilişkin birinci kategori olan olumlu görüşler kategorisinde yer alan öğretmenlerden üçü buna gerekçe olarak merkezi sınavların varlığının öğrencileri motive etmesini ve ikisi ise eleme yapılabilmesi için bu sınavların gerekli olmasını göstermiştir. Merkezi sınavlara yönelik olumlu görüşlere sahip diğer öğretmenler ise buna gerekçe olarak merkezi sınavların objektiflik sağlaması, eşitsizliği ortadan kaldırması, velilerin bilinçlenmesini sağlaması ve tüm öğrencilere eşit şartlar sağlamasını göstermişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerini yansıtan örnek ifadeleri aşağıdaki gibidir.

“...Onun için merkezi sınav olduğu zaman veli bilinçleniyor en azından belki onun için biraz daha istekli görüyoruz öğrencileri ayrıca sınavın varlığı ile öğrenciler derslere daha motive olmuş şekilde geliyor” (Ö₂)

“Öğrenciler arasında bir eleme olması gerektiğini düşünüyorum ama alt yapının düzeltilmesi durumunda eğitim kurumları arasındaki eşitsizliğin ortadan kaldırılması durumu da var tabi.”(Ö₈)

“Merkezi sınavların gerekli olduğunu düşünüyorum gerçek bir sonuç elde edilebilmesi için objektif olması açısından gerekli olduğunu düşünüyorum.”(Ö₁)

“Merkezi sınavlar bütün bireylerin eşit şartlarda yarışmasını sağlıyor böyle bir faydası var.”(Ö₉)

Tablo 5’te görüldüğü gibi merkezi sınavlar hakkındaki görüşlere ilişkin birinci kategori olan olumsuz görüşler kategorisinde yer alan öğretmenlerden altısı merkezi sınavların bir “baskı” yarattığını savunmaktadır. Bunlardan ikisi merkezi sınavların “öğretmen”, üçü “öğrenci” ve biri de “veli” üzerinde baskıya sebep olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan diğer kategorilere baktığımızda birer öğretmen ve öğrencinin gerçek performansını gösterememesi ve öğrencilerin tamamen sınavlara yönelik çalışmasını gerekçe göstererek merkezi sınavlara yönelik olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Ayrıca bir öğretmende merkezi sınavların tamamen kaldırılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerine ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir:

“...Öğrencinin, velinin ve öğretmenin üzerinde büyük bir baskı oluşturmaları sistemde bazı hataların olduğunu düşündürüyor.” (Ö₄)

“Merkezi sınavların gönlüm istiyor ki tamamen ortadan kalsın hiçbir sınava öğrenci girmeden sadece yeteneği doğrultusunda ve bildiği istediği doğrultuda hareket edebilsin.” (Ö₅)

“... Ne öğretmen ne de öğrenci gerçek performansını gösteremiyor.” (Ö₇)

“Eğitim yönünden tabi ki sıkıntısı da şu öğrenciyi sınava yönelik bir çalışma güdüyor.” (Ö₉)

Öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında düşüncelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde olumlu ve olumsuz görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerden bir kısmı bazı gerekçelerle merkezi sınavların varlığına ilişkin olumlu düşüncelerini yansıtırken bir kısmı da yine birtakım gerekçelerle olumsuz düşünceler belirtmişlerdir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin merkezi sınavlar hakkında hem olumlu hem de olumsuz düşüncelere sahip oldukları söylenebilir. Hatta dikkat çeken bir bulgu olarak bazı öğretmenler merkezi sınavlara ilişkin aynı anda hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahiptir (örn: Ö₄).

Öğretmenlerin Sınıf İçi Öğretimlerinde Merkezi Sınavların Etkisine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategori frekans değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar	
Öğretimi Merkezi Sınavlara Yönelik Yürütme	Engelleyici yönü	Amaçlanan uygulamaları gerçekleştirememe	Uygulamak istenilen yöntemlerden vazgeçme	3 Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₈
		Sınavlara yönelik öğretim yapma	Birçok etkinliği atlama	2 Ö ₄ , Ö ₅
			Okul dışı öğrenmeyi engelleme	1 Ö ₇
	Destekleyici yönü	Başarı odaklı eğitim	Sadece sınavlara yönelik hazırlığa neden olma	3 Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈
			Sorgulama yerine ezberci yaklaşıma neden olma	1 Ö ₉
		Başarı kıyaslamayı sağlama	Derste daha aktif olmayı sağlama	1 Ö ₁₀
		Motive etme	2 Ö ₁ , Ö ₆	
			1 Ö ₃	

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin görüşmede sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşlerine ilişkin verdikleri cevapları incelenmiştir. Engelleyici yönü kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde, üçer öğretmen “uygulamak istenilen yöntemlerden vazgeçme” ve “sınavlara yönelik hazırlığa neden olma”, iki öğretmen “birçok etkinliği atlama ve birer öğretmen de “okul dışı öğrenmeyi engelleme” ve “sorgulama yerine ezberci yaklaşıma neden olma” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Çocukları laboratuvara götürmek istediğim zaman, aklıma TEOG geliyor ve soru çözelim diyorum. Çünkü maalesef bu sınav teste yönelik bir sınav.” (Ö₈)

“Kitaptan yer alan birçok etkinliği de atladığım oluyor.” (Ö₄)

“Okul dışı gezi düzenlemek istedim. Örneğin su arıtımı konusunda, arıtım tesisine fakat olumsuz cevap aldım. Haliyle de sadece sınavlara yönelik hazırlık beklentisi var.” (Ö₇)

“Gezegenleri isim olarak ezberlemek yerine en büyük Jüpiter’dir deyip ezberlemek yerine yani çocukların uzayda hayat var mıdır derinleri sorgulamasını hayatlarına bunları entegre etmesini isterim.” (Ö₉)

“Merkezi sınavda çocuk başarılı olsun, daha iyi bir liseye gitsin diye tamamen ona yoğunlaşıyoruz çoktan seçmeli sorulara yoğunlaşıyoruz bu da öğrencinin düşünce kalıbını azaltıyor.” (Ö₅)

Öğretimi merkezi sınavlara yönelik yürütmenin ikinci alt kategorisi olan destekleyici yönü kategorisine ilişkin bulgular incelendiğinde, iki öğretmen öğrencileri “motive etme” şeklinde cevap verirken birer öğretmen de “derste daha aktif olmayı sağlama”, “başarı kıyaslamayı sağlama” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Öğretmen görüşlerinin örnekleri aşağıdaki gibidir.

“Evet, öğrenciler motive oluyorlar hem sınavlara çalışmış oluyorlar hem de aynı şeyleri işlediğimizden dolayı olumlu faydası oluyor sınavdan dolayı çocuklar daha iyi motive oluyorlar.” (Ö₁)

“Öğrenci daha aktif, daha iyi dersi dinliyor ve takip ediyor.” (Ö₁₀)

“...Şimdi verdikleri yıllık plan TEOG'daki sorularla örtüştüğü için hiçbir sorun yok. Zaten öğrenciler rahat tam anlamıyla motive olmuş şekilde.” (Ö₆)

“...Ortak sınav tüm Türkiye de gerçekleşiyor tüm Türkiye'nin bir notu çıkıyor 8. sınıfların seviyesi çıkıyor mesela bizim okulumuz Türkiye genelinde nasıl, il genelinde nasıl bunu az çok görebiliyoruz.” (Ö₃)

Öğretmenlerin sınıf içi öğretimlerinde merkezi sınavların etkisine yönelik görüşleri incelendiğinde tüm öğretmenlerin sınıf içi öğretimde merkezi sınavların etkili olduğunu ifade ettikleri ve öğretimlerini merkezi sınavlara yönelik olarak yaptıklarını belirttikleri görülmektedir. Birkaç katılımcı merkezi sınavların sınıf içi öğretimde destekleyici etkisinin olduğunu düşünseler de, engelleyici yönü tüm öğretmenler tarafından daha ağır basmaktadır. Böyle düşüncelerinin nedenleri olarak da amaçladıkları uygulamaları gerçekleştirememeleri öğrencilerden hep başarı beklenmesi gibi durumları belirtmişlerdir. Bulgulardan da anlaşılacağı gibi merkezi sınavların varlığı öğretmenlerin sınıfta gerçekleştirmek istedikleri öğretim uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Bu etki genellikle olumsuz yönde görünmesine karşın birkaç olumlu yönü de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin Kendi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarında Merkezi Sınavların Etkisi Görüşlerine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kendi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine yönelik soruya verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategoriler frekans değerleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğretmenlerin kendi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Yazılı Sınavlar	Merkezi sınavlara benzer uygulamalar	Aynı soru tipi kullanılması	7 Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈ , Ö ₁₀
	Merkezi sınava endeksli uygulamalar		3 Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₉

Tablo 7’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin hepsi merkezi sınavların kendi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden yedisi “merkezi sınavlara benzer uygulamalar” yaptıklarını ifade ederken üç öğretmen ise ölçme ve değerlendirme uygulamalarını merkezi sınavlara endeksli yürüttüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler bu düşüncelerini de aşağıdaki örnek ifadelerle açıklamışlardır:

“Sınıflarımızda değerlendirme uygulamalarımızı sadece TEOG sınavına endeksli yapıyoruz.”(Ö₃)

“Sınıf içi değerlendirme yaparken daha çok çoktan seçmeli sorular sormaya çalışıyorum. Çünkü sınavlarda da böyle sorular soruluyor.” (Ö₁₀)

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, öğretmenlerin tümünün kendi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında merkezi sınavların etkili olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Buradan da anlaşılacağı gibi öğretmenler tamamen merkezi sınava yönelik değerlendirme uygulamaları yapmaktadır. Bu bağlamda merkezi sınavların öğretmenlere inandıkları ve amaçladıkları uygulamaları yapmak konusunda önemli bir sorun yarattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin Amaçladıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirmede Merkezi Sınavların Engelleyici Etkisine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların engelleyici etkisine yönelik soruya verdikleri cevaplara ilişkin kategori ve alt kategoriler frekans değerleri Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların engelleyici etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Engelleyici	Soru tipi	Yoruma dayalı soru sormayı engelleme	2 Ö ₃ , Ö ₉
		Çoktan seçmeli soruya teşvik etmesi	4 Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₉
Engelleyici	Uygulama	İnanılan uygulamaları engellemesi	1 Ö ₈
		Alternatif teknikleri kullanmayı engellemesi	1 Ö ₇
Engelleyici değil			3 Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₀

Tablo 8’de görüldüğü gibi on öğretmenden yedisi merkezi sınavların amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını engellediğini üçü ise engel olmadığını ifade etmiştir. Merkezi sınavların

amaçlanan ölçme ve değerlendirme uygulamalarına engel olduğunu düşünen dört öğretmen bu sınavların kendi uygulamalarında çoktan seçmeli soruya teşvik etmesi, iki öğretmen ise yoruma dayalı soru sormayı engellemesi şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Birer öğretmen ise merkezi sınavların inandığı uygulamaları yapmasına engel olduğunu ve alternatif teknikleri kullanmayı engellediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan örnek ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Elbette dediğim gibi merkezi sınav sadece ezberci yaklaşıma dayalı. Bu yüzden öğrenci ezberleyip geçiyor, aslında bazı durumları hiç bilmiyor.”...zaten genellikle çoktan seçmeli sorular çözüyoruz.” (Ö₉)

“Merkezi sınavda yoruma dayalı soru olmadığı için bizde merkezi sınava uygun sorular hazırlamak zorunda kaldığımızda oluyor.” (Ö₃)

“Bizim yönlendirmemiz şeklinde bir eğitim olmadığı için tabi ki bizde kendi düşüncelerimizi uygulayamıyoruz.” (Ö₈)

“Kesinlikle var. Alternatif yöntemlerin hiçbirini kullanamıyoruz.” (Ö₇)

Bulgularda görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük bir bölümü merkezi sınavların amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede engelleyici etkisi olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler bu engelleyici etkiyi tamamıyla merkezi sınavlara yönelik ölçme ve değerlendirme yapma ile ilişkilendirmişleridir. Ayrıca bazı öğretmenler merkezi sınavların varlığı sebebiyle alternatif teknikleri derslerinde kullanmadıklarını ifade etmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı ile gerek öğretimlerinde gerekse uygulamalarında engelleyici bir yönü olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin Amaçladıkları Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarını Gerçekleştirmede Merkezi Sınavların Destekleyici Etkisine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine yönelik sorulan soruya verdikleri cevaplarına ilişkin kategori ve alt kategorilere ait frekans değerleri Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisine ilişkin görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
Destekleyici	Derse Motive olmayı sağlama	4	Ö ₁ , Ö ₆ , Ö ₉ , Ö ₁₀
Destekleyici değil		6	Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₈ ,

Tablo 9’da görüldüğü gibi on öğretmenden dördü merkezi sınavların amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını destekleyici etkisi olduğunu altısı ise olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden beşi merkezi sınavlar sayesinde öğrencilerin derse motive olma düzeylerinin arttığını düşünmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

“...TEOG sınavına gireceği için dersleri daha iyi takip ediyorlar anlamadıklarını soruyorlar motivasyonları daha çok yüksek oluyor bunları söyleyebiliriz.” (Ö₁)

“Ben destekleyici etkisi olduğunu düşünmüyorum.” (Ö₄)

Öğretmenlerin amaçladıkları ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede merkezi sınavların destekleyici etkisi görüşleri incelendiğinde öğretmenlerden yarısından çoğu merkezi

sınavların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında destekleyici bir etkisi olmadığını savunmaktadırlar. Merkezi sınavların ölçme ve değerlendirme uygulamalarında destekleyici etkisi olduğunu düşünen dört öğretmen ise bunu merkezi sınavların varlığının öğrencilerini derse motive etmesiyle ilişkilendirmiştir. Bulgular öğretmenlerin birçoğunun, merkezi sınavların varlığının kendi ölçme ve değerlendirme uygulamalarında çok fazla destekleyici bir etkisinin olmadığını düşündüklerini göstermektedir. Böyle bir etkinin varlığından söz eden öğretmenlerin ise bu durumu merkezi sınavlarda yüksek puan alma kaygısıyla öğrencilerinin derse yönelik motivasyon düzeylerinin artmasıyla açıklaması manidar görünmektedir. Dışsal bir faktörle öğrencilerin derse motivasyonlarının artması özellikle performans amaçlı oryantasyonlu bireyler yetiştirmesine neden olmakta bu da başarı amaçlı oryantasyonları teorisi açısından çok olumlu görünmemektedir.

Merkezi Sınavların Öğretmen Açısından Avantaj ve Dezavantajlarına Yönelik Görüşlere İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategorilerin frekans değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajları hakkında görüşleri

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar	
Avantaj	Kendi değerlendirmesi dışında başka bir değerlendirme görme şansı sağlaması	1	Ö ₃	
	Öğretmen	Sürekli kendini yenilemeye teşvik etmesi	1	Ö ₁₀
	Öğrenci	Öğrenmeye istekli hale getirmesi	3	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₉
		Seviyesini görmeyi sağlaması	1	Ö ₁ , Ö ₁₀
		Öğrenciler arası rekabet oluşturması	1	Ö ₁₀
		Kendi başarı ve başarısızlığını görmesi	1	Ö ₆
Dezavantaj	Sonuçtan tamamen sorumlu tutulmak	6	Ö ₁ , Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₈	
	Gerekli etkinliklerin yapılmasına engel olması	1	Ö ₂	
	Sınava yönelik değerlendirme yapılması	3	Ö ₃ , Ö ₈ , Ö ₉	
	Sınava yönelik öğretim yapılması	2	Ö ₂ , Ö ₈	

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Altı öğretmen merkezi sınavların avantajlarına öğrenci boyutu açısından değinmiş ve üçü bu avantajlar arasında öğrenciyi istekli hale getirmesini birer öğretmen ise öğrencinin seviyesini görmeyi sağlamasını, öğrenciler arasında rekabet oluşturmasını ve öğrencilere kendi başarı durumunu fark etmeyi sağlamasını göstermiştir. Diğer taraftan iki öğretmen ise merkezi sınavların avantajlarına öğretmen boyutu açısından değinmiş ve bu öğretmenlerden birisi kendi değerlendirmesi dışında başka bir değerlendirme sonucu görmeyi ve sürekli kendisini yenilemeye teşvik etmesini avantajlar arasında sıralamıştır. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıdaki gibidir.

“Öğretmen sürekli kendisini yenileyerek ve hazırlanmak durumunda kalıyor. Bunun yanı sıra öğrenci seviyesini ölçmek için avantaj. Ayrıca öğrenciler arasında rekabet oluşturuyor.” (Ö₁₀)

“...bunun dışında avantaj olarak ta öğrenciler derse karşı çok istekliler.” (Ö₉)

“Kendi değerlendirmesinin dışında bir değerlendirme o yüzden bu farklı bir görüşün ortaya çıkması dolayısıyla o görüşleri de dikkate alması gerekiyor öğretmenin.” (Ö₃)

“Çocukların sadece öğretmenlerden aldıklarını değil devletin kendi eliyle yaptıkları sınavlarda da kendi başarısını ya da başarısızlığını görmesi iyi oluyor.” (Ö₆)

İkinci ana kategori olan dezavantajlar kategorisinde altı öğretmen “merkezi sınavlardan elde edilen sonuçlardan tamamen sorumlu tutulmak” şeklinde görüşlerini belirtirken, üç öğretmen bu sınavların sınava yönelik değerlendirmeye neden olmasını, benzer şekilde iki öğretmen de bu sınavların sınava yönelik öğretim yapmayı teşvik etmesini dezavantajlar arasında sıralamıştır. Ayrıca bir öğretmen de merkezi sınavların dezavantajına yönelik olarak derslerde gerekli etkinliklerin yapılması önünde engel teşkil etmesini göstermiştir. Öğretmenlerin merkezi sınavların dezavantajlarına yönelik vermiş oldukları cevapların örnekleri aşağıdaki gibidir.

“...Çocukların gerekli etkinlikleri yapmaması daha çok sınav odaklı olmak bu öğretmeninde hoşuna giden bir durum değil çünkü öğrencide değerlendirilirken aslında öğretmeni de değerlendirmiş oluyorlar. Bunun yanı sıra, ders içinde gerekli olan etkinlikleri yapmıyorlar. Bu durumdan dolayı öğretimim de maalesef tamamen bu sınavlara yönelik oluyor.” (Ö₂)

“Dezavantaj olarak ta öğrencileri tamamen teste yönelik yetiştiriyoruz. Her fırsatta hemen hemen her derste çoktan seçmeli sorular çözüyoruz.” (Ö₄)

“Merkezi sınavlar başarısını veya başarısızlığını direkt öğretmene mal ediyorlar o yüzden öğretmen asıl işi olan öğretmeyi bırakıp soru çözüyor ve soru tekniklerini öğretmeye yöneliyor.” (Ö₈)

Öğretmenlerin merkezi sınavların avantaj ve dezavantajları hakkında görüşlerine ilişkin cevapları incelendiğinde öğretmenlerin merkezi sınavların avantajı olarak genelde öğrenci ile ilgili faktörlere yer verdikleri göze çarpmaktadır. Bu faktörlere bakıldığında merkezi sınavların avantajları olarak öğrencilerin; öğrenmeye istekli hale gelmeleri, diğer arkadaşları ile rekabet oluşturmaları, bizzat kendilerinin başarı ve başarısızlıklarını görmeleri ve seviyelerini geliştirmeleri olarak söylenebilir. Bunun dışında bu sınavların varlığı ile öğretmenin her zaman kendini yenilemesi ve ayrıca kendi değerlendirmesi dışında genel değerlendirme olarak hem okul hem de şehir ve ülke sıralamasını görmesi de merkezi sınavların bir avantajı olarak ifade edilmiştir. Dezavantajları olarak da öğretmenlerin büyük bir bölümü sınav sonuçlarından tamamen sorumlu tutulmalarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler ders için gerek öğretim gerekse değerlendirmeyi tamamıyla merkezi sınavlara endekli bir şekilde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bunun da gerçek anlamda amaçladıkları ve yapmak istedikleri öğretim ve değerlendirmeleri uygulamaları kısıtladığı söylenebilir. Genel olarak görüşler ele alındığında öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları ve bu sınavların avantaj ve dezavantajlarının farkında olup öğretim ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin farkındalığa sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin Merkezi Sınavların Varlığı Sebebiyle Kendilerini Baskı Altında Hissetmeleri ve Nedenlerine İlişkin Görüşlerine ait Bulgular

Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenlerine ilişkin frekans değerleri Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenleri

Kategori	Nedenleri	f	Katılımcılar
Baskı altında hissetme	Milli Eğitim Müdürlüğü	1	Ö ₅
	Başarı beklentisi	2	Ö ₅ , Ö ₈
	İdare	2	Ö ₂ , Ö ₈
	Veli	4	Ö ₃ , Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₉
	Zaman problemi	1	Ö ₃
	Okul ortalamasını yükseltme zorunluluğu	1	Ö ₇
Baskı altında hissetmeme	Stres oluşturmaması	2	Ö ₁ , Ö ₁₀

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin birçoğu merkezi sınavların kendilerinde bir baskı meydana getirdiğini düşünürken iki öğretmen ise baskı hissetmediğini ifade etmiştir. Baskı altına alındığını düşünen dört öğretmen zaman problemine vurgu yaparken, ikişer öğretmen veli ve idarenin yüksek başarı beklentisini baskı sebebi olarak göstermiştir. Bunun yanı sıra birer öğretmen de okul ortalaması artırma zorunluluğu, stres oluşturmaması ve milli eğitim müdürlüğünün yüksek başarı beklentisini baskı nedenleri arasında ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan örnek ifadeler aşağıda verilmiştir.

“...Çünkü idare ve okul ya da hangi milli eğitimde çalışıyorsanız sizden başarı bekliyor.” (Ö₅)

“Hatta geçen toplantıda veli toplantısında böyle bir şey oldu veli dedi ki okulda fen başarısı genelde düşük dedi niye dedi işte çocuğumda sınavlardan iyi not alamıyor...” (Ö₂)

“Sınavlar dönem içinde olduğu için ister istemez müfredat yetişecek mi, konular bitecek mi diye baskı altına girdiğim anlar oluyor.” (Ö₄)

“Tabi haliyle dönem sonundaki okul ortalaması sonuçları içinde ister istemez iki elle sarılıyoruz derslere, yetişecek mi konular diye de ayrıca bir çaba harcıyoruz.” (Ö₃)

“Kesinlikle oluyor. TEOG sonrası tüm öğrencilerimin ‘hocam sınav öncesi çok sinirliydimiz, ne kadar mutlusunuz şimdi’ dediklerini gördüm. Bu cümle bile ne kadar stres altına alındığımızın göstergesi diye düşünüyorum.” (Ö₇)

“Hayır, baskı altında olduğumu düşünmüyorum.” (Ö₁₀)

Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenlerine ilişkin cevapları incelendiğinde elde edilen bulgularla öğretmenlerin büyük bir bölümünün kendilerini baskı altında hissettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı buna neden olaraksa zaman probleminden dolayı konu ve üniteleri sınava yetiştirip yetiştirememeyi göstermiştir. Bunun yanı sıra merkezi sınavların sonuç odaklı bir sınav olması nedeniyle veli, idare ve milli eğitim müdürlüğünün yüksek başarı beklentisi olduğunu belirtmiş bu beklentilerinde yine kendi üzerlerinde baskı yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen de merkezi sınavların varlığı sebebiyle stres altında olduğunu belirtmiştir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı ile kendilerini rahat hissetmedikleri ve bu dışsal faktörden fazlasıyla etkilendikleri söylenebilir.

Öğretmenlerin Merkezi Sınavların Varlığı Sebebiyle, Öğrencilerin Kendilerini Baskı Altında Hissetmelerine ve Nedenlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenlerine ilişkin frekans değerleri Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. *Öğretmenlerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissedip hissetmediklerine yönelik görüşleri ve nedenleri*

Kategori	Alt Kategoriler	f	Katılımcılar
	Psikolojik etki	Stres	6 Ö ₁ , Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₇ , Ö ₁₀
		Heyecan	3 Ö ₃ , Ö ₅ , Ö ₆
		Korku	2 Ö ₃ , Ö ₆
Baskı altında	Sınav kaygısı	3	Ö ₃ , Ö ₆ , Ö ₇
Hissettirme	Gelecek kaygısı	1	Ö ₈
	Akranlar arası rekabet	1	Ö ₄
	Veli baskısı	3	Ö ₂ , Ö ₄ , Ö ₉

Tablo 12’de görüldüğü gibi bütün öğretmenler merkezi sınavların varlığı sebebiyle, öğrencilerin kendilerini baskı altında hissettiklerini düşünmektedirler. Altı öğretmen öğrencilerin stres altında olduğunu ifade ederken, üçer öğretmen heyecan, sınav kaygısı ve veli baskısı faktörleri sebebiyle öğrencilerin baskı altında olduklarını belirtmiştir. İki öğretmen merkezi sınavların sonuçları ile ilgili öğrencilerinin korku hissettiklerini düşünürken, birer öğretmen de bu sınavlar nedeniyle öğrencilerinin gelecek kaygısı yaşadıklarını ve akranlar arasında bir rekabet ortamı oluşturduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerde tabi ki oluyor öncelikle kaygı içindeler, öğrencilerde sınav korkusu, heyecan ve stres yaşatması sıkıntı bunun dışında olması gereken bu bir eleme noktası olmalı yani.”(Ö₆)

“...Bu sınavda baskı altına girdiklerinden dolayı başarısız olabiliyorlar. Ayrıca çocuklarda sınav heyecanı var. Yapabilir miyim, yapamaz mıyım diye. Bu da kaygı düzeylerini artırıyor.”(Ö₅)

“İşte arkadaşım giderde ben gidemezsem diye baskı altındalar. Zaten velilerde üzerine çok düşüyor.” (Ö₄)

“Gelecek kaygısı olan bütün öğrencilerde merkezi sınav aşırı bir kaygı getiriyor.”(Ö₈)

Bulgulara göre öğretmenler, öğrencilerin merkezi sınavların varlığı sebebiyle kendilerini baskı altında hissettiklerini düşünmektedir. Öğretmenler buna neden olarak genelde psikolojik faktörleri göstermişlerdir. Bu faktörler arasında ise sınav kaygısı ve korkusu, heyecan ve stresi göstermişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu sınavlara ilişkin öğrencilerin velilerinden kaynaklanan bir baskı altında oldukları ve bu sınavların akranlar arasında bir rekabet meydana getirdiğini düşünmektedirler. Bulgulardan hareketle eğitim sistemimizin olmazsa olmazı sınavların varlığı ise öğrencilerin baskı altında oldukları ve bu sınavlardan fazlasıyla etkilendikleri söylenebilir.

Tartışma ve Sonuçlar

Bu alışma kapsamında Fen Bilimleri retmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri belirlenmiştir. Çalışma ilgili nicel bulgular incelendiğinde, retmenlerin merkezi sınavlara yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları ancak olumsuz görüşlerinin anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde nitel bulgular incelendiğinde; retmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşleri nicel bulgulara benzer şekilde olumlu ve olumsuz görüşler olarak belirlenmiştir. Olumlu görüşlere örnek olarak merkezi sınavların varlığından dolayı rencilerin yüksek not alma kaygısıyla derse yönelik daha istekli olmaları ve yüksek motivasyona sahip olmaları verilebilir. Olumsuz düşünelere örnek olarak ise retmenlerin merkezi sınavlardan dolayı sınıf içi lme ve değerlendirme uygulamalarında alternatif lme ve değerlendirme tekniklerini kullanmak istemelerine rağmen kullanamamaları gösterilebilir. Görüşme bulgularına göre; merkezi sınavların retmenlerin uygulamalarını büyük lde etkilediği, ayrıca amaçlanan sınıf içi ğretimi ve lme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirmede engel teşkil ettiği belirlenmiştir. Bu bulgular merkezi sınavların retmenlerin ğretim faaliyetleri üzerinde önemli etkileri olduğu şeklinde yorumlanabilir. retmenlerin merkezi sınavların etkisiyle kendilerini baskı altında hissetmeleri ve derslerinde ğretim süreçlerini merkezi sınavla göre yapılandırılmaları ğretim programlarında belirlenen hedeflere ulaşmakta bazı problemler meydana getirebilir. Ancak bulgular retmenlerin merkezi sınavların rencilerin belli eğitim kurumlarına seçilmeleri ve yerleştirilmelerinde bir standart sağlamak açısından olumlu bir etkisinin olduğunun da farkında olduklarını da göstermektedir. Bu bağlamda retmenlerin merkezi sınavların doğasından kaynaklanan avantaj ve sınırlılıkların farkında olmaları olumlu olarak değerlendirilmektedir.

zet olarak nicel ve nitel bulgular incelendiğinde merkezi sınavların varlığının retmenlerin sınıfta gerçekleştirmek istedikleri ğretimi ve uygulamalarını doğrudan etkilediği söylenbilir. Bunun yanı sıra retmenlerin merkezi sınavlara yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde araştırma sonuçlarına benzer olarak birçok çalışma sonucunda da retmenlerin merkezi sınavlara ilişkin bazı olumlu ve olumsuz düşünelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular Fen bilimleri retmenlerinin merkezi sınavlara ilişkin bazı olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara benzer olarak ilgili alan yazında yürütülen bazı araştırmalarda da retmenlerin merkezi sınavlara ilişkin olarak, merkezi sınavlarda başarılı olma kaygısıyla rencilerin motivasyonlarının artması ve derse daha ilgili olmaları (Atilla ve Özeken, 2015; Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Elmore, 2004; Herman, 2004; Kahraman, 2014; şad ve şahiner, 2016) ve merkezi sınavların lme ve değerlendirmede bir standart sağlaması (Afflerbach, 2005; Genc, 2005) gibi olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir.

Bu araştırmada Fen Bilimleri retmenlerinin merkezi sınavlara ilişkin bazı olumlu görüşlerinin yanı sıra birçok olumsuz görüşlere sahip oldukları da tespit edilmiştir. Örneğin bu çalışmada elde edilen sonuca paralel olarak Moses and Nanna (2007) alışmalarında merkezi sınavların retmenlerin iş yükünü artırmayı nedeniyle olumsuz görüşlere neden olduğunu vurgulamışlardır. Diğer taraftan birçok araştırma sonucunda merkezi sınavların varlığı ile retmenlerin kendilerini stresli ve baskı altında hissettikleri (Buldur ve Doğan, 2017; Buyruk, 2014; etin ve nsal, 2019; Genc, 2005; Dawson, 2012; Moses and Nanna, 2007) ve merkezi sınavların ğretim programını uygulamada engelleyici bir etkisinin olduğu (Jones et al. 2003; McMillan et al. 1999; Smyth, 2008) gibi olumsuz etkilerine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Demografik değişkenler açısından bulgular incelendiğinde retmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinde, cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Fen Bilimleri retmenlerinin benzer ğretmen yetiştirme sisteminden gelmeleri ve benzer şartlarda görev yapmalarından dolayı merkezi sınavlara yönelik

görüşlerinde bu demografik değişkenler açısından bir farklılığın görülmemesi beklenen bir sonuçtur (Buldur ve Acar, 2019). Alan yazın incelendiğinde bu bulgulara paralel olarak bazı çalışmalarda öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilirken (Brockmeier, Green, Pate, Tsemunhu, and Bochenko, 2014; Genc, 2005; Green and Stager, 1987; Osborn, 2015) Cormany (1974) ise çalışmasında merkezi sınavlara yönelik görüşlerin cinsiyet açısından anlamlı olarak farklılaştığını belirlemiştir. Yapılan çalışmalarda araştırma sonucuna paralel olarak Hündür ve Diken, (2018) ve Osborn, (2015) çalışmalarında Fen Bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin mesleki kıdemlere göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak araştırmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik olarak hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları ancak hem nicel bulgular hem de nitel bulgular ışığında olumsuz görüşlerin daha baskın olduğu tespit edilmiştir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın nicel bölümü bir ilde görev yapan 154 Fen Bilimleri öğretmeni ve nitel bölümü 10 Fen Bilimleri öğretmeni ile sınırlıdır. Bu çalışma gruplarının, Türkiye'deki bütün Fen Bilimleri öğretmeni evrenini temsil etmesi beklenemez. Ancak Türkiye'de Fen Bilimleri öğretmenlerinin benzer öğretmen yetiştirme sisteminden gelmeleri, benzer lisans öğretim programlarından mezun olmaları ve benzer şartlarda görev yapmalarından dolayı çalışma grubundaki Fen Bilimleri öğretmenlerinin, diğer Fen Bilimleri öğretmenleri ile benzer karakteristik ve akademik özelliklere sahip oldukları varsayılabilir. Yine de bu sınırlılığın üstesinden gelebilmek amacıyla daha büyük örneklemle çalışmanın tekrarlanması önerilmektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşleri demografik değişkenlerden; cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte türü değişkenleri ile sınırlandırılmıştır. Yeni araştırmalarda farklı demografik değişkenlerin de araştırma modellerine dâhil edilmesi önerilebilir. Diğer taraftan bu çalışmada öğretmenlerin merkezi sınavlara yönelik görüşleri sadece Fen Bilimleri branşıyla sınırlandırılmıştır. Benzer araştırmaların farklı branş öğretmenleri ile de yürütülmesi önerilmektedir. Gerek bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle gerekse alan yazında yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak, merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim uygulamalarını ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini baskılayıcı etkisi olduğu sonucundan hareketle, sınav sisteminin öğretmenlerin üzerindeki bu baskıları asgari düzeye indirecek şekilde kurgulanması önerilebilir. Bunun için başta öğretmenler olmak üzere sürecin tüm paydaşlarının da görüşleri alınarak öğretmenler üzerindeki bu baskının asgari düzeye indirilmesine ilişkin önlemler alınabilir.

Kaynakça

- Abrams, L., Pedulla, J., and Madaus, G. F. (2003). Views from the classroom: Teacher's opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, 42(1), 18–29.
- Afflerbach, P. (2005). High stakes testing and reading assessment. National reading conference policy brief. *Journal of Literacy Research*, 37(2), 151–162.
- Assaf, L. C. (2008). Professional identity of a reading teacher: Responding to high-stakes testing pressures. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 14(3), 239-252.
- Atila, M. ve Özeke, Ö. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: Fen Bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor?. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140.
- Bakırcı, H. ve Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.
- Bol, L. (2004). Teachers assessment practices in a high-stakes testing environment. *Teacher Education and Practice*, 17(2), 162-181.
- Brockmeier, L. L., Green, R. B., Pate, J. L., Tsemunhu, R., and Bochenko, M. J. (2014). Teachers' beliefs about the effects of high stakes testing. *Journal of Education and Human Development*, 3(4), 91-104.
- Buldur, S. (2014). *Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 30.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Buldur, S. ve Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 319-330.
- Buldur, S. ve Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Cizek, G. J. (1997). Learning, achievement, and assessment: Constructs at a crossroads. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement* içinde (pp. 1-32). San Diego, CA: Academic Press.
- Cormany, R. B. (1974). Faculty Attitudes toward Standardized Testing. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 7, 188-194.
- Creswell, J.W. and Plano-Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Çetin, A. and Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Dawson, H.S. (2012). *Teachers' motivation and beliefs in a high-stakes testing context*. (Unpublished doctoral dissertation). https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=osu1338399669 adresinden 18.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Elmore, R.F. (2004). Conclusion: The problem of stakes in performance-based accountability systems. In S.H. Fuhman and R.F. Elmore (Eds), *Redesigning accountability systems for Education* (pp. 274-296). New York, NY: Teachers College Press.
- Fuhman, S.H. (2004). Introduction. In S.H. Fuhman & R.F. Elmore (Eds), *Redesigning accountability systems for education* (pp. 3-14). New York, NY: Teachers College Press.

- Genc, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practice*. (Unpublished doctoral dissertation). http://purl.flvc.org/fsu/fd/FSU_migr_etd-0126 adresinden 17.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Giersch, J. (2018). Academic tracking, high-stakes tests, and preparing students for college: How inequality persists within schools. *Educational Policy*, 32(7), 907-935.
- Goldhaber, D., and Koretz, D. (2018). Needs Improvement A gloomy perspective on high-stakes testing: the testing charade: pretending to make schools better. *Education Next*, 18(2), 79-81.
- Green, K. E., and Stager, S. F. (1987). Testing, coursework, attitudes, and practices. *Educational Research Quarterly*, 11(2), 48-55.
- Greene, C.C. (2011). *Third grade teachers' experiences in preparing for and interacting with the Ohio achievement assessment: a hermeneutic phenomenological study of the effects of the 2001 no child left behind act*. (Unpublished doctoral dissertation). https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_olink/r/1501/10?clear=10&p10_accession_num=kent1310138535 adresinden 15.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Herman, J. (2004). The effects of testing on instruction. In S.H. Furchman & R.F. Elmore (Eds), *Redesigning accountability systems for education* (pp. 141-166). New York, NY: Teachers College Press.
- Hofflinger, A., and Hippel, V. P. (2018). *The response to high-stakes testing in chile: Did schools improve learning or merely inflate test scores?* <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2906552> adresinden 22.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Hündür, T. ve Diken, E. H. (2018). Fen bilgisi öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına (TEOG) yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Caucasian Journal of Science*, 5(1), 12-29.
- Jones, B. D., and Egley, R. J. (2004). Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 12(39), 1-34.
- Jones, G. M., Jones, B. D., & Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2(4), 53-74.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372.
- Kızılkapan, O. ve Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Klenowski, V., and Wyatt-Smith, C. (2012). The impact of high stakes testing: The Australian story. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 19(1), 65-79.
- Linn, R. L. (1990). Essentials of student assessment: From accountability to instructional aid. *Teachers College Record*, 91(3), 422-436.
- McMillan, J. H. (1997). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- McMillan, J. H., Myran, S., and Workman, D. (1999). *The impact of mandated statewide testing on teachers' classroom assessment and instruction practices*. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19- 23, 1999) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431041.pdf> adresinden 15.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Moses, M. S., and Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of high stakes testing reforms. *Education and Culture*, 23(1), 55-72.
- Ormancı, Ü., Çepni, S. ve Ülger, B. B. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15.

- Osborn, R. L. (2015). *Teacher and administrator perceptions of high stakes testing*. (Unpublished doctoral dissertation), University of West Georgia. <https://search.proquest.com/docview/1682479883?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> adresinden 26.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Özkan, M. ve Benli-Özdemir, E. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 7(10), 441-453.
- Paris, S.G., and Urdan, T. (2000). Policies and practices of high-stakes testing that influence teachers and schools. *Issues in Education*, 6(1/2), 83-108.
- Patterson, K. (2019). *A qualitative study about how teacher actions increase student anxiety during high-stakes testing*. (Unpublished doctoral dissertation). <https://search.proquest.com/openview/77f5429b8f5ee88e33a738b7c145bf1b/1?pqorigsite=gscholar&cb1=18750&diss=y> adresinden 16.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Pedulla, J.J, Abrams, M. L., Madaus, G.F., Russell, M.K., Ramos, A.M., and Miao, J. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/> adresinden 01.04.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Polesel, J., Rice, S., and Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, 29(5), 640-657.
- Schulz, B.C. (2005). *Teachers' perspectives of how high-stakes testing influences instructional decisions and professionalism*. (Unpublished doctoral dissertation). http://getd.galib.uga.edu/public/schulz_brenda_c_200512_edd/schulz_brenda_c_200512_edd.pdf adresinden 21.03.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sikka, A., Nath, J. L., and Cohen, M. D. (2007). Practicing teachers' beliefs and uses of assessment. *International Journal of Case Method Research and Application*. 19(3), 239- 253.
- Smyth, T. S. (2008). Who is no child left behind leaving behind? The clearing house: A journal of educational strategies. *Issues and Ideas*, 81(3), 133-137.
- Supovitz, J. (2009). Can high stakes testing leverage educational improvement? Prospects from the last decade of testing and accountability reform. *Journal of Educational Change*, 10(2-3), 211-227.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76.
- Taşkın, G. ve Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve öğretmenlerinin TEOG sistemi görüşleri ışığında ortaöğretime geçiş sisteminden beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19-43.
- Tolun, A. (2008). Etik ihlallerine karşı alınması gereken önlemler ve etik eğitimi. A. Erzan (Yay. Haz.). *Bilim etiği el kitabı*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden 15.04.2020 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

Assessment activities, one of the important components of the teaching process, are essential elements of the curriculum and integral parts of the teaching processes (Linn, 1990). Assessment practices can be considered as the processes of collecting quantitative and qualitative data from students and analyzing and interpreting the data collected to determine the effectiveness of the teaching process and give feedback to the system (Cizek, 1997; McMillan, 1997). Assessment practices can be addressed in a wide range from small-scale applications that teachers use in their own lessons to large-scale exams in which millions of students attend at the same time. These large-scale exams are often referred to as high stakes tests. High stakes tests are interesting topic for educational researches, due to their significant impact on both teaching processes and students' future lives, but also have controversial position due to their positive and negative impacts on educational activities.

High stakes tests have a significant impact on important decisions regarding the educational process, such as students' placement in a program and educational progress, determining teacher performance and school achievement level (Greene, 2011). As in many countries, high stakes tests at all levels of education in Turkey held a variety of schools and students are settled according to the results of this examination are appointed to various occupations after graduation. High stakes tests are interesting topic for educational research because of their significant impacts on both teaching processes and students' academic life, but also have a controversial position due to their positive and negative effects on educational activities. Although high stakes tests directly affect students, they are also a factor that closely concerns all educational stakeholders such as teachers, parents and administrators (Jones and Egley, 2004; Klenowski and Wyatt-Smith, 2012; Schulz, 2005). Because the results obtained from the high stakes tests directly affect students' graduation, employment or placement in any educational institution (Schulz, 2005). Therefore, high stakes tests have a significant impact on many opportunities and options for students to engage in both their educational and future lives (Greene, 2011; Moses and Nanna, 2007). One of the most important stakeholders affected by these positive and negative effects of high stakes tests is teachers. Because it is known that high stakes tests affect teachers' classroom practices and motivations (Schulz, 2005). In the light of those mentioned, the aim of this study is to determine the views of science teachers towards high stakes tests and to investigate whether their views differ in terms of gender, seniority and graduated faculty variables.

Method

In this study, mixed method was used. The quantitative part was conducted according to the survey method and the qualitative part according to the case study design. This research was carried out with two different study groups. While the study group of the quantitative part of the research was 167 science teachers working in Sivas province, the study group of the qualitative part was 10 science teachers. In the quantitative part of the research, it was tried to reach all of the population without going through the sampling method. However, 13 teachers could not be reached due to various reasons (not wanting to participate in the research, maternity leave, etc.) and the research was completed with data obtained from 154 teachers. In the selection of the study group of the qualitative part, convenience sampling method was used. In the study, "Views of Science Teachers on High Stakes Tests " scale was used for the quantitative part as a data collection tool, developed by Genc (2005), and adapted to Turkish by Buldur and Acar (2019). The scale has a five-point likert type rating and consists of 12 items under two factors. The first factor, consisting of five items, has been named as "Negative Views". The second factor consists of seven items and has been named "Positive Views". The qualitative part of the study interview form was used for data collection. Whether the views of the participants regarding the high

stakes tests differ according to their gender, the graduated faculty type and professional seniority was examined on the basis of MANOVA. Descriptive analysis and categorical content analysis techniques were used in the analysis of qualitative data.

Findings

According to the quantitative findings obtained in the study, it was found that teachers had both positive and negative views towards high stakes tests, but their negative views were significantly higher. In addition, it was determined that there was no significant difference in the views of the teachers in terms of gender, seniority and the type of faculty graduated. When qualitative findings are examined, teachers' views on high stakes tests were determined as positive and negative views, similar to quantitative findings. As an example of positive views, students may be more willing and have high motivation for the lesson due to the high level of anxiety due to the presence of high stakes tests. As an example of negative views, teachers may not be able to use alternative assessment techniques in the assessment practices due to high stakes tests. According to the interview findings, it has been determined that high stakes tests affect teachers' practices to a great extent and also constitute obstacles in performing teaching and assessment practices.

Conclusion, Discussion and Suggestions

The quantitative part of this research is limited to 154 science teachers working in a province and the qualitative part to 10 science teachers. This working group isn't expected to represent the whole science teachers in Turkey. However, it can be assumed that science teachers in the study group have similar characteristics and academic characteristics with other science teachers, since science teachers come from a similar teacher training system, graduate from similar undergraduate education programs and work under similar conditions. However, in order to overcome this limitation, it is recommended to repeat the study with larger samples. In this study, the views of teachers about high stakes tests were examined only in terms of gender, professional seniority and graduated faculty type variables. In new studies, it may be suggested to include different demographic variables in research models. On the other hand, the views of these teachers on high stakes tests are limited to Science branches only. It is recommended that similar studies are carried out with different branch teachers.

