



## Evaluation of Impact of the High School Entrance Exam on Students and Parents According to Meaningful Evaluation Model

Tuğba BABACAN<sup>a\*</sup> (ORCID ID-0000-0002-9707-1029)

<sup>a</sup>Anadolu University, Faculty of Educational Sciences, Eskişehir/Türkiye



### Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1357064

#### Article history:

Received 08.09.2023

Revised 22.05.2024

Accepted 26.08.2024

#### Keywords:

Central Exam,  
Standardized Education,  
High School Entrance Exam (HSEE),  
Meaningful Evaluation Model.

### Abstract

This study aims to examine the experiences of 8th-grade students and their parents regarding the HSEE process within the framework of a Meaningful Evaluation Model. Data were collected through semi-structured interviews with a total of 12 participants, comprising six students and their parents, selected through criterion sampling in Denizli. The research is based on a phenomenological design, and the data were analyzed using inductive analysis. The findings reveal that the accountability associated with exam-based performance has fostered a competitive mindset and individualism that is highly prominent in the family and social environment. In this context, it has been observed that children tend to adopt more selfish, isolated, and aggressive roles and behaviors, while parents are undergoing a transformation towards being more controller, prohibitive, threatening, criticizer, and supportive. Additionally, it has been concluded that the participants did not allocate enough time to activities that would contribute to meaningful wholeness in the process.

### Research Article

## Liseye Geçiş Sınavının Öğrenciler ve Ebeveynlerde Bıraktığı Etkinin Anlamlı Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1357064

#### Makale Geçmişi:

Geliş 08.09.2023

Düzeltilme 22.05.2024

Kabul 26.08.2024

#### Anahtar Kelimeler:

Merkezi Sınav,  
Standartlaştırılmış Eğitim,  
Liseye Geçiş Sınavı (LGS),  
Anlamlı Değerlendirme Modeli.

### Öz

Bu çalışma, 8. sınıf öğrenci ve ebeveynlerinin LGS sürecine ilişkin deneyimlerini Anlamlı Değerlendirme Modeli çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Denizli ilinde ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen altı öğrenci ve ebeveynleri olmak üzere toplamda 12 katılımcıyla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanmıştır. Araştırma, fenomenoloji desenine dayalı olup veriler tümevarımsal analiz ile çözümlenmiştir. Bulgular, katılımcıların sınavla dayalı hesap verebilirlik sonucunda oluşan rekabetçi zihniyeti ve hem aile içinde hem de sosyal çevrede daha bireysel olmayı önemli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, çocukların benimsedikleri rol ve sergiledikleri davranışlarda daha bencil, yalıtılmış ve hırçın oldukları görülürken ebeveynlerin ise kontrolcü, yasaklayıcı, tehditkâr, eleştirici ve destekleyici yönünde bir dönüşüm içinde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, katılımcıların süreçte anlamlı bütünlüğe katkı sağlayacak etkinliklere yeterince zaman ayıramadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

### Araştırma Makalesi

### Introduction

Globalization, by focusing on economic needs and adopting the theories and practices of neoliberalism to cultivate productive individuals (Çınar, 2009), has led to the dominance of a standardization-based education system. Accordingly, to achieve international recognition and acceptability, standard roles are assigned to students and teachers, and curricula, textbooks, tests, and certifications have gained

\* Corresponding Author: tugbababacan@anadolu.edu.tr

importance (Adick, 2002). School competitions, parental preferences, the standardization of learning-teaching processes, tests measuring literacy and numeracy skills, and accountability requirements have been accepted as the “gold standard” education model (Sahlberg, 2023). This approach, which relies on standardization, requires results to be reported to external auditors and restricts educational practices through accountability systems (Knapp & Feldman, 2012; Taylor, 2023). Consequently, the criteria for success in schools are largely based on the implementation of critical exams and standardized programs, thereby shaping the future of students (Porfilio & Carr, 2010).

In the education systems of many countries, the assessment and evaluation processes conducted through mass examinations directly affect all stakeholders and shape lifestyles, perceptions, and priorities due to their influence on the future. Sahlberg (2023) notes that it is inevitable for schools to transform within a competitive environment and through public-private partnerships to meet increasing family expectations. According to Porfilio and Carr (2010), teachers experience a decline in motivation and worry that their methods of instruction are becoming less effective, but they also see sentiments of disappointment, anxiety, and uncertainty in their students as a result of standardization. Teachers believe that standardization hinders students’ experiences and their professional autonomy (Polesel et al., 2013). Conversely, school administrators, especially in rural settings, think that critical examinations assist assess both strengths and weaknesses and improve teacher effectiveness (Egley & Jones, 2004). For students, this situation results in an increased workload and intense pressure and stress starting from early ages (Smyth & Banks, 2012). High-stakes testing may lead to teachers feeling more pressure due to performance evaluations, parents viewing education as a financial investment, schools becoming overly concerned with their reputation, and students experiencing uncertainty and stress about their future. Nevertheless, the examination system is considered indispensable and all stakeholders serve the system.

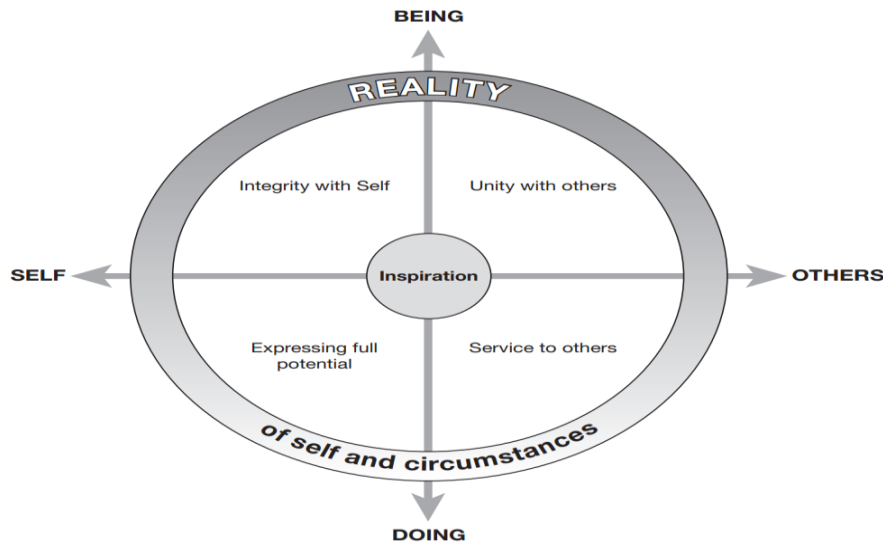
The preparation for critical exams has led to development of a global exam industry. Children living in socio-economically advantaged areas, with higher education levels and better resources, gain advantages in educational investment and career planning (Gümüş & Atalmış, 2012). This phenomenon is evident in exams such as the High School Entrance Exam (HSEE) in Turkey, which is implemented during the transition to secondary education. The HSEE, initiated by the Ministry of National Education (MoNE) in the 2017-2018 academic year, is administered annually as a centralized exam for 8th-grade students. Similar to international exams like PISA and TIMSS, “new generation questions” are used to measure students’ logic and reasoning skills. Students can choose from schools categorized by performance, such as Science High Schools, Anatolian High Schools, Social Sciences High Schools, Anatolian Imam Hatip High Schools, and Vocational and Technical Anatolian High Schools (MoNE, 2018). To help with exam preparation, the Ministry makes open to the public a variety of resources, including study materials, exercises, sample questions, and result reports. According to Kalsen and Yiğit Öztekin (2021), the HSEE system takes the education right of students by qualifying them as qualified and unqualified and thereby influences teachers and parents to support private schools. At this point, it is essential to examine whether centralized exams serve to meaningfully evaluate knowledge and skills or merely rank schools and regions. The educational procedure needs to provide learners with opportunities to acknowledge all aspects of human life, equip them for a meaningful and moral habits, and incorporate holistic evaluation methods (Zandroto & Indriani, 2023). The literature emphasizes the importance of effective and innovative assessments because meaningful evaluations accurately assess children’s developmental goals, provide feedback to stakeholders, and collect explanatory data on the long-term effects of the curriculum. This way, learning outcomes can be evaluated more objectively (Zappala, 2021).

The Meaningful Evaluation Model, designed to contribute to understanding the impact and functioning of programs, was developed through two research projects aimed at uncovering meaningful work principles related to social sciences and management theories. The first research cycle (2002-2004) defined the discovery of meaning as a natural and continuous development, while the second cycle (2004-2006) aimed to explain the relationship between sources of meaningful work and the necessity of meaningful work while maintaining the initial focus. In the third cycle (2006-2008), the first two focus areas were retained, and the relationship between meaningful and meaningless work was examined. The model identified four dimensions: “Inner Self”, “Expressing full potential”, “Unity with others” and

“Service to others”. The conflicts arising between thought and action in fulfilling one’s own and others’ needs in the search for meaning were described (Lips Wiersma & Wright, 2012). The first dimension of the “Map of Meaning” was updated to “Integrity with Self” (Lips Wiersma & Morris, 2018). A comprehensive study of the Meaningful Evaluation Model was conducted in the “Social Impact Performance” course at the Centre for Social Impact in Sydney, New South Wales (NSW), Australia, and then in the “Field Project” studies of the “Social Impact Postgraduate Certificate Program” students. Additionally, in 2019, the model was used by the Social Justice and Inclusion Centre at the University of Technology Sydney (UTS) to evaluate the experiences of volunteer teachers in the “The Primary Ethics program” in the Sydney region of NSW (Zappala & Smyth, 2021). These studies found that integrating skills such as self-expression, critical thinking, and reasoning into programs, along with meaningful evaluation, positively impacts learning outcomes. Furthermore, it was noted that meaningful evaluation contributes to the professional and personal development of teachers, providing benefits to society as a whole (Zappala, 2021). The Meaningful Evaluation Model emerged from an endeavor to ground evaluation holistically by focusing on subjectivity, participant experiences, and active participation (Zappala & Smyth, 2021). The main and sub-dimensions of the updated version of Map of Meaning (Lips Wiersma & Morris, 2018: 14-35) are detailed below.

**Figure 1**

*The Map of Meaning (Lips Wiersma & Morris, 2018: 13)*



Integrity with Self expresses the desire to be a good person. This dimension emphasizes the need for individuals to develop themselves or to realize their inherent potential. It also means discovering one’s role and identity in life.

- Moral development is the ability of an individual to understand their moral nature and distinguish between right and wrong.
- Personal growth leads to deliberate “acculturation” and acceptance of natural existence.
- Being true to self refers to being in harmony with oneself and the truth through the principle of honesty.

Unity with others emphasizes that society is enriched when it succeeds in becoming whole.

- Working together indicates that success is possible through supportive mechanisms.
- Sharing values are those that are collectively accepted and embraced.

- Belonging highlights the need for individuals to feel a strong sense of connection to a community. It is important to unite around common goals and values with a sense of group membership.

Expressing full potential is the process of developing one's unique talents and finding meaning in life.

- Creating entails, the process of conceptualizing, developing, and actualizing creations.
- Achieving emphasizes the effort put into accomplishing goals and the need for completion.
- Influencing focuses on the power to form the future or direct a situation.

Service to others involves a wide range of actions from individual assistance to creating a global impact, within the framework of contributing to the well-being of others.

- Making a difference means helping to improve conditions and experiences.
- Meeting the needs of humanity and the planet enhances one's sense of purpose and awareness by aiding society and the world through one's actions.

Standard assessments focus on measurement and evaluation while neglecting the role of individual needs and societal values in creating and sustaining meaning in life (Hall, 2019). The adoption of standardized approaches contradicts the expected goals in the process of achieving meaningful and deep learning (Marion & Leather, 2015). The fact that exam-based assessment determines the future with success indicators such as diploma, school placement, and admission, while shaping the learning-teaching process, obliges stakeholders with different responsibilities and may negatively affect individual and social integrity. As a matter of fact, Farvis and Hay (2020) stated that critical exams that form the future negatively affect the effective teaching-learning process, skills do not develop in a multidimensional way, create exam anxiety on stakeholders, the function of the curriculum is restricted, collaborative studies cannot be carried out and schools turn into preparation centers for exams. On the other hand, it has been found that the formative function of short assessments conducted at regular intervals to establish a meaningful and effective evaluation system reduces the power of exams to influence the future and transforms the negative meanings attributed to exams by stakeholders into positive ones (Fernandez, 2021). When extracurricular activities with cognitive, affective, and skill-based goals are conducted, meaningful learning is realized as the processes of experiencing, feeling, interacting, and transforming into action are supported (Buchweitz, 2001). The integration of emotional, cognitive, and moral domains in the process promotes transformative creativity that benefits both individuals and society, thus supporting holistic development in both formal and informal educational environments (Kallio et al., 2024). Human beings continuously seek meaning through themselves, their environment, and the learning process. In this context, it can be argued that meaningful evaluation contributes to individual and societal integrity by enabling students to realize their potential. The first critical exam experienced by students in Türkiye, the HSEE, also affects stakeholders such as parents and teachers along with the students. Research on how stakeholders directly and indirectly affected by the first critical exam process sustain the process as a whole can contribute by providing a holistic perspective on evaluation.

The review of the literature shows that the qualitative research on HSEE has mainly involved different stakeholders such as parents (Azili & Tutkun, 2021; Demir & Yılmaz, 2019), students (Karataş & Öztürk, 2023; Ulusoy, 2020), teachers (Doğan & Oktay, 2022; Şivkin et al., 2020), school principals (Taşkın & Aksoy, 2021) and teachers and students (Özdaş, 2019). Furthermore, some researches have just focused on analyzing the HSEE questions (İnce Aka et al., 2021; Küçükgençay et al., 2021; Pişkin Tunç & Baydar, 2022; Polat & Bilen, 2022; Ünal & Eroğlu, 2021). Overall, the review of literature indicated that the empirical studies on the HSEE are limited to certain disciplines, focused on certain stakeholders, and mainly concentrate on the assessment of questions. In the critical examination process the children are directly affected while the parents as secondary audiences are influenced by their own experiences as well as those of their children. Based on the literature analysis, it is suggested that future research include both students and parents in the assessment process (Azili & Tutkun, 2021; Zhang, 2021). The purpose of this study is to understand the effects of the HSEE process on the stakeholders, which is why the opinions of

8th-grade students and their parents who pay close attention to the exam preparation process are collected, as well as an attempt is made to consider all the possible effects of this process on children. Thus, the conducting the study according to Meaningful Evaluation Model dimensions in this research is expected to enrich the literature. This study aims to examine the experiences of 8th grade students and their parents regarding the HSEE period within the framework of the Meaningful Evaluation Model. In this context, the study addresses the following sub-purposes: what are the views and experiences of the participants regarding the dimensions of a) integrity with Self, b) unity with others, c) expressing full potential, and d) service to others in the context of the Meaningful Evaluation Model?

## Method

### Research Design

This study is designed as qualitative phenomenological research that captures the personal experiences, thoughts, feelings of 8th grade students and their parents regarding the HSEE preparation process. Phenomenological studies allow for a deep reflection of feelings and thoughts related to the phenomenon, enabling an understanding of the impact of the process by examining these experiences (Rose et al., 1995). In this research, the phenomenological design was chosen to deeply explore the feelings and thoughts related to phenomenon, as students and parents experience the HSEE process together.

### Study Group

The study aims to provide an in depth understanding of the phenomenon from the perspective of stakeholders (parents and students) who are either directly or indirectly involved in the process. Accordingly, participants were selected using criterion sampling within the framework of a purposeful sampling strategy (Padilla Diaz, 2015). To maintain the integrity of the phenomenon, the primary criterion was the joint participation of parent-student pairs who are closely involved in the exam preparation process. Additionally, another criterion was the student's engagement in activities related to their interests and abilities prior to the exam. In this context, it was considered essential that the parent actively participated in the HSEE process. Thus, parental involvement in the study is related to the parent who actively engaged in the process with the child. In qualitative studies, it is important to provide detailed information to understand the context in revealing the phenomenon (Patton, 1990). Tables 1 and 2 summarize the demographic characteristics of the participants.

**Table 1**

*Demographic Characteristics of the 8<sup>th</sup> Grade Students Participating in the Study*

Child	Gender	School Type	Activity	Preparation Assistance Source
C1	Boy	Private school	Game design, writing short stories	Private lesson
C2	Girl	Private school	Playing an instrument, drawing	Private lesson
C3	Girl	Private school (Scholarship)	Volleyball	Private lesson
C4	Boy	Private school	Creative culinary arts, blog writer	Tutoring center
C5	Boy	State school	Playing piano, composing	Teacher (relative) support
C6	Boy	State school	Football	-

**Table 2**  
*Demographic Characteristics of the Parents Participating in the Study*

Parent	Gender	Job	Education Level	Age	Number of Children He/she Has	Socio-economic Status
P1	Female	Engineer	Bachelor's degree	41	1	High
P2	Female	Business owner	Associate degree	45	1	High
P3	Female	Teacher	Bachelor's degree	44	1	Medium
P4	Female	Tradesperson	High School	37	2	Medium
P5	Male	Tradesperson	Primary School	40	1	Low
P6	Female	Housewife	High School	43	3	Low

Among the participants selected based on the established criteria, only one father was included in the study due to mothers being more closely involved in the exam preparation process. The study collected perspectives from a total of twelve participants, consisting of six families living in Denizli.

#### Data Collection Tools

After the examination conducted within the framework of the Meaningful Evaluation Model, several interview questions related to the dimensions were written: "During the exam process, did you perform behaviors that you normally do not find acceptable? (integrity with Self)", "Can you evaluate your child's personal development? (expressing full potential)", "Can you evaluate your relationships with your surroundings (school, family, social environment)? (unity with others)", "What kind of activities do you engage in regarding environmental awareness and social responsibility? (service to others)". Two field experts were consulted to ensure the content validity of the interview questions. Based on the feedback from the experts, modifications were made to the interview questions, and to assess their comprehensibility, feedback was obtained from two teachers and two parents of 8th-grade students.

#### Data Collection Procedure

During the data collection process, participants were reached through schools and study centers. Those who met the criteria and could be reached were informed about the scope of the study via telephone or face-to-face interviews. Interviews were conducted at the time and place specified by those who consented to participate in the study. Interviews with parents were easier to schedule compared to those with students, due to time constraints imposed by school, private lessons, and study programs. Two participants refused to be interviewed, stating that the allocation of time could negatively affect the pace of preparation. Interviews were conducted at times perceived as non-disruptive by the participants (waiting hours for a dental appointment, after completing daily study programs, online settings). Parent interviews were scheduled when children were at school. To ensure a sincere and trust-based environment, interviews with children were conducted at a distance from their parents or at a cafe near their homes. After receiving participant consent, the interviews were recorded using a voice recorder. The interviews lasted between 10 and 33 minutes.

#### Data Analysis

The data was analyzed using the technique of inductive analysis as defined by Patton (2002). All data were transcribed into a total of 37 pages. Next, 30% of the data were coded and analyzed by two other researchers who were not related to the researcher. The reliability of the coding was also determined using Miles and Huberman's (1994) inter-coder reliability formula. The coding analysis revealed that there was an 88% and 79% agreement. To improve the reliability of the data, some precautions like getting feedback from experts, using multiple sources of data, and describing the process in detail were used.

In the first phase of data analysis, codes were identified from the text. In this phase, common codes concerning the scope of the study were generated from the data set. In the second phase, the codes were sorted into categories that were considered related and subthemes were identified within the context of these categories. Lastly, the themes and sub-themes are linked to the dimensions of the Meaningful Evaluation Model. The data was organized into five themes, 27 categories, and 298 codes.

**Researcher Role and Ethical Principles**

As a parent who has experienced the HSEE preparation process, the researcher designed this study to examine the impact of the process on both children and families. The study adhered to all principles outlined in the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions.” The procedures to be carried out in the study were approved by the Ethics Committee for Scientific Research and Publication in Social and Human Sciences at Anadolu University on June 24, 2022, with decision number 55-85. The interviews were conducted on a voluntary basis with parent-child pairs, and it was guaranteed that the participants’ personal and privacy rights would be protected (recordings would be used only for research purposes, data would not be shared with anyone other than the researcher, and parents would be coded as P1, P2...; children as C1, C2...). Participants were thoroughly informed, consent forms were signed, and additional permission was obtained from the parents for the students.

**Findings**

The participant views on the phenomenon were analyzed according to the sub-dimensions of the Meaningful Evaluation Model, and the findings were presented sequentially.

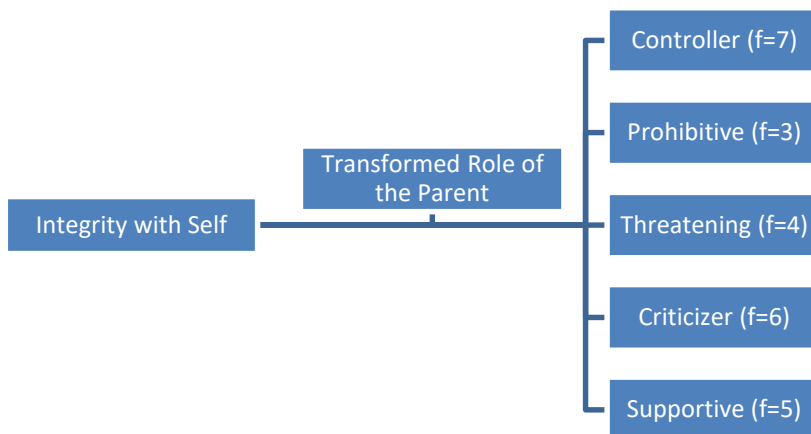
**Findings Related to the “Integrity with Self” Sub-purpose of the Study**

The themes of “transformed role of the parent, transformed behavior of the child, the good boy/good girl orientation” were identified through the findings related to the “integrity with Self” dimension in the Meaningful Evaluation Model, which is defined as the individual’s role in life and self-discovery process.

**Transformed Role of The Parent**

During the process, it was determined that parents assumed new roles as their emotions and thoughts evolved, leading to changes in their communication styles. The theme identified regarding the impact of parents’ behaviors on the children’s identity formation was associated with the “integrity with Self” dimension and is illustrated in Figure 2.

**Figure 2**  
*Themes and Sub-themes Related to Integrity with Self*



It was observed that parents assumed a controller (f=7) role, supervising and directing lives of children.

“Did you revise worksheets? I think you should go to bed early.” [P3].

“Have you done your homework? How many of the questions you have complete? How many mistakes did you make in the exam? How many mistakes did you make in math? Where did you rank?” This is what we now say before “How are you?” [P1].

I admit to checking his phone sometimes [P6].

It was revealed that parents acted in a prohibitive role (f=3) by eliminating possible stimuli with the belief that they would affect their children’s exam performance. It has been determined that children go through a limited life style instead of experiences related to existence in the process of individual development.

We took the phone away from him, the tablet too. He used to go bowling on weekends, meet his friends, we ended those too. Some of his friends have girlfriends, he says “Why don’t I have one? It’s because of you.” He feels incomplete. We don’t want him to be negatively affected [P1].

My parents forbid me to use the phone. Well, they always impose some restrictions [C5].

It was found that parents used threatening (f=4) language towards their children. It was determined that children were hindered in forming their identity due to physical or verbal threats from their parents, without discerning right from wrong.

A friend’s mother doesn’t let her child play on the iPad for three days for making three mistakes. If the child made five mistakes, the parent wouldn’t let him go out for five days. My son says: “If I make five mistakes, I can’t do this”. Our dad says, “If you don’t pass the exam, you’ll work in industry as an apprentice”. I tell my son “If you don’t finish the books, you can complete them in the summer house.” He says, “I’m fed up with books and don’t want to see them again. Won’t I swim in the sea?” I tell him “You will not have fun even in summer, if you don’t complete the tasks for exam preparation” [P1].

He will work as an apprentice in the industry if he fails the exam. His musical life will also end, I don’t want him to become a busker without studying. Let him study, we’ll support him as much as we can; but if he can’t manage that, we’ll send him to the employment sector, as our ancestors did, before he gets too old [P5].

It was found out that parents exhibited a criticizer role (f=6) by constantly pointing out children’s mistakes.

What bothers me is that she’s always nagging me [C2].

When I get my test result, she says, “The questions were simple, why couldn’t you do it?” [C4].

It was revealed that children could not express themselves comfortably, hiding their thoughts in response to critical parents.

I don’t think I feel comfortable expressing myself at home because our opinions may disagree and when I express my opinion, the subject is prolonged with criticism [C3].

I take frequent breaks to relax, but it’s implied as if it’s a crime. I have no private life. My parents always get angry if they think I’m doing anything other than practicing for the exam [C1].

On the other hand, it was determined that some parents maintained their relationships in a supportive role (f=5) fostering children’s self-integrity.

I don’t think it’s right to stress the child this much. If the exam result is lower than we expected, I won’t be too upset. My son says that he relaxes by making pastry, and I support him [P4].

My mother says: “Trust yourself, you will succeed, I believe you can do it” [C6].

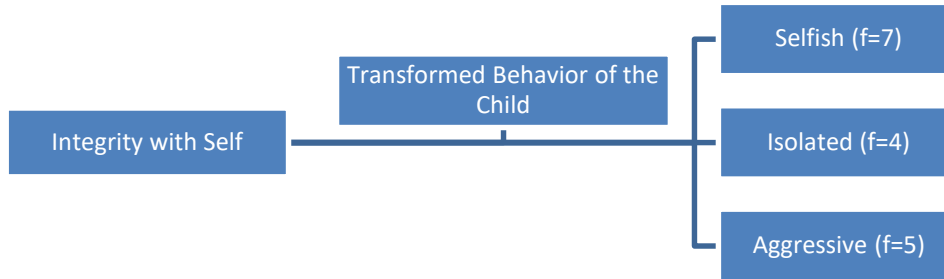


**Transformed Behavior of The Child**

During the process, it was determined that children became more individualistic, introverted, and tense. The theme, which was identified by the relationship between children’s bonds with life and the development of the self, is associated with the “integrity with Self” dimension and is illustrated in Figure 3.

**Figure 3**

*Themes and Sub-themes Related to Integrity with Self*



It was concluded that in a competitive environment children lost their innate nature of being good kids, became indifferent and demonstrated selfish (f=7) behavior.

There is so much competition that everyone is trying to knock the other one down [C3].

One of his friends got a bad result in an exam and cried because he couldn’t do it. But my son didn’t care and said: “He’s wasting his time, crying is useless” [P1].

It was figured out that children were isolated (f=4) from the interactions in which they could explore their roles in real life.

My child was extroverted before, she knew ways to express herself. However, she has become introverted. For example, whenever I tell her that she can see her friends on Saturdays, she says: “Not right now, I have too much on my mind” [P3].

He has become introverted, and his teachers say he is “very quiet and shy” [P6].

It was found that as a result of the conflict between children’s inner world and external factors such as family and exams, children exhibited aggressive (f=5) behaviors.

I think I am aggressive. Having been stressed over my exam, I am quite short-tempered most of time. Our parents put a lot of pressure on us. Despite them trying to control us, we are still doing our thing [C2].

She has changed a lot. She started behaving in a rude way and giving orders... [P1].

**The Good Boy/Good Girl Orientation**

It was determined that participants, primarily children, engaged in cheating, lying, and deceitful behaviors driven by urges to meet authority expectations, gain approval, and be accepted. The theme identified through the desire to be accepted as “good” in the system affects the moral nature of the person and the principle of being true to oneself is associated with the dimension of “integrity with Self” and is shown in Figure-4.

**Figure 4**  
*Themes and Sub-themes Related to Integrity with Self*



It was determined that participants engaged in acts involving knowledge theft (f=5) in the moral decision-making processes because they were motivated to make themselves appear better than they actually are.

I copied from the answer key and on the PC [C5].

I copied from the answer key. If I didn't, I would be under pressure, and my family would be angry with me [C1].

All of us cheated on the tests. I can't bear the thought of being seen as a failure or being told that I can't even pass a test [C2].

It was deduced that the participants embraced the success indicators through fraudulent and unethical standards thus behaving in a manner that entailed cheating (f=4) which was dishonest to their moral standards and principles.

Whenever I studied with my friends and they asked me about one of the questions, I misled them by giving the wrong information or pretended that I didn't know the answer, even though I did. After all, it's a competition [C3].

We offered a bribe to the school administration to boost his grades. They refused. So, we found a solution by enrolling him in a private school. Now his grades are excellent [P5].

It was found that the participants hid their actual performances, misled themselves and those around them, and created an impression based on deception (f=6).

When I couldn't complete the chart for weekly schedule, I pretended that I did by adding more to it, so that the teachers and my family would not get angry [C1].

For instance, when people ask me about my exam, I tell them that I did well, because, if I tell the truth and say that it was challenging, they usually say: "You just don't study". I even fill in the weekly plans as if I completed them, when in reality I didn't do anything [C4].

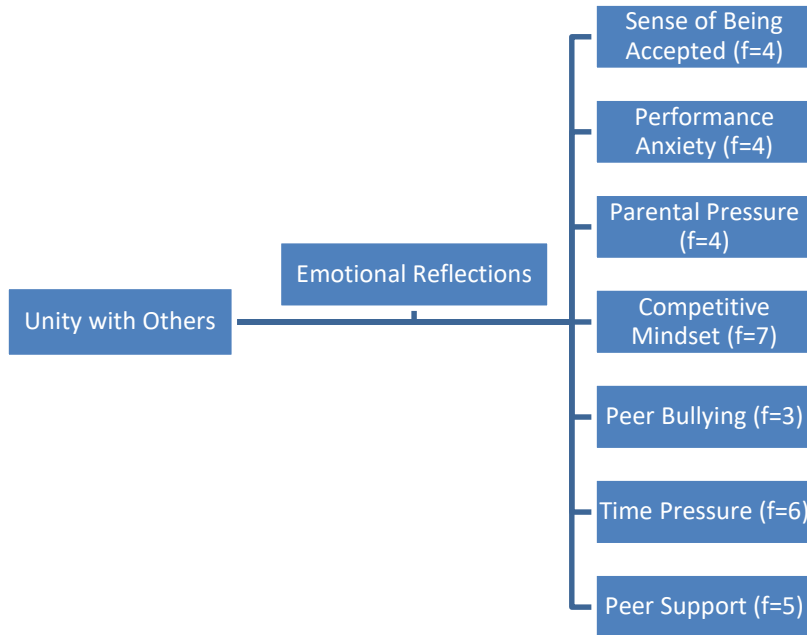
#### **Findings Related to the "Unity with Others" Sub-purpose of the Study**

The theme of "emotional reflections" was derived from the findings related to the "unity with others" dimension of the Meaningful Evaluation Model, where the strengthening of social bonds and the enrichment of shared experiences to highlight integrity is emphasized.

#### **Emotional Reflections**

It has been determined that children believe that their position, esteem and connection with their surroundings in the family and school environment are constructed in a success-oriented manner and that the accepted performance boundary affects their relationships. Based on the emotional impacts of this phenomenon, the theme was associated with "unity with others" and shown in Figure-5.

**Figure 5**  
Themes and Sub-themes Related to Unity with Others



It was found that the bond children establish with inner self and their surroundings, sense of belonging, and belief of being loved were affected by their performance, leading to a sense of being accepted (f=4) in society.

It seems like my family doesn't love me unconditionally. I have a feeling that they will treat me badly and will not love me anymore if my exam results are not good enough [C1].

I wish I had a place where everyone accepted me for who I am, a space that was truly mine [C2].

When my exam results are good, I feel fantastic, like I can achieve anything. But when they're bad, I lose all motivation and just want to lie down. Honestly, I want to live in a society that trusts, respects, and doesn't interfere with my private life [C6].

It was observed that relationships within both the family and the school environment were centered around enhancing child's performance. Participants reported experiencing constant comparisons in their relationships, aiming to achieve success and exist in society, which led to performance anxiety (f=4).

The system is like a horse race: where we are the jockeys and our children are the horses. If we are strict, and our pace is fast, the children will also manage to keep up with us. Sometimes she says, "I have studied so much, more than the others in the class, but they still get good results. Why is that?" [P3].

He will not be able to go to his desired high school and the same is going to happen to the university exam. And if he can't go to university, he will have neither a good job, nor a good career [P1].

It feels like the world is going to end if I don't practice the questions. If my friend has completed 500 questions and I only 200, I feel terrible [C1].

It was found that bond between children and parents is shaped by exam performance and that children feel parental pressure (f=4) due to high expectations.

I feel like they expect too much from me. If I get an average score, they might be more upset than I am. That's why my exam result has to be good [C3].

Mum will definitely say "Having all this time, why didn't you study, when I told you to?" [C4].

It was found that children were often compared by teachers, friends and parents on the basis of their performance, which fosters a competitive mindset ( $f=7$ ) that emphasizes ranking over unity in their social relationships.

Teachers often ask me, “How are your exam result?” and my friends ask, “How many scores did you get? What is your ranking?” [C3].

My mother always says, “Use your potential and you will even be able to overcome those who are doing better than you in class.” My friends and I are actually competing, so none of us is proud of one another’s achievements [C2].

Teachers tell me: “She didn’t do this and that” or “this or that happened”. When I go to school for a meeting, they say “You have to do this, you have to do that, you have to practice so many questions in HSEE”, and so on... We are caught up in a race [P2].

When I got home, I scolded him: “Your friend has practiced so many questions, probably because his mother does not even have time to go for a walk, telling him what to do” [P6].

It was seen that children engaged with their friends through comparison culture, deflated each other with negative words, and there was an instance of peer bullying ( $f=3$ ).

When my friend gets a low score, I say things like, “Oh, you couldn’t do that? I actually knew the correct answer.” [C3].

Whenever my friends ask me how many questions I solved, I usually say that I solved more that I actually did, because I know that it will make them hurry and worsen their performance. If I don’t do this, I will panic and think that they are going to overcome my score, being afraid that I will get a bad result on the exam [C1].

My son’s friend once asked him: “How are your studies going? What are you doing?” He said, “I’m going to be accepted to the science high school.” His friend responded with, “It’s too hard for you, you won’t pass.” My son was very upset. He started asking me, “Mum, won’t I succeed? Am I not able to?” [P6].

It was noted that participants felt time pressure ( $f=6$ ) because they did not have time to interact with family and friends and could not realize their planned thoughts.

I like to be involved in socially beneficial activities, I would like to take part in them, but I don’t have enough time [C3].

We often say: “Are you done with the break? Get out of the shower earlier”, counting minutes that he doesn’t spend studying. We used to have film evenings before. But now a two hours long film is a waste of time. Two hours will be enough to practice a lot of questions. We can always watch a movie after the exam. The teachers say that if the class average in Math is above 18, they’ll go somewhere for a little trip. But other mothers still never let their children go [P1].

We’ll never have enough time if we don’t steal some of it from our private lives [P5].

We have failed to teach cultural and life skills. I have experiences I can pass on, but we have HSEE [P2].

On the other hand, some children enhanced their friendship relationships, performed group cooperation in class and offered peer support ( $f=5$ ) to their friends to achieve a particular goal.

Among friends, we can share our thoughts without being embarrassed, because we understand each other’s problems. For this reason, I have even become close with people that I thought I would never be friends with [C3].

We study together and we motivate each other [C1].

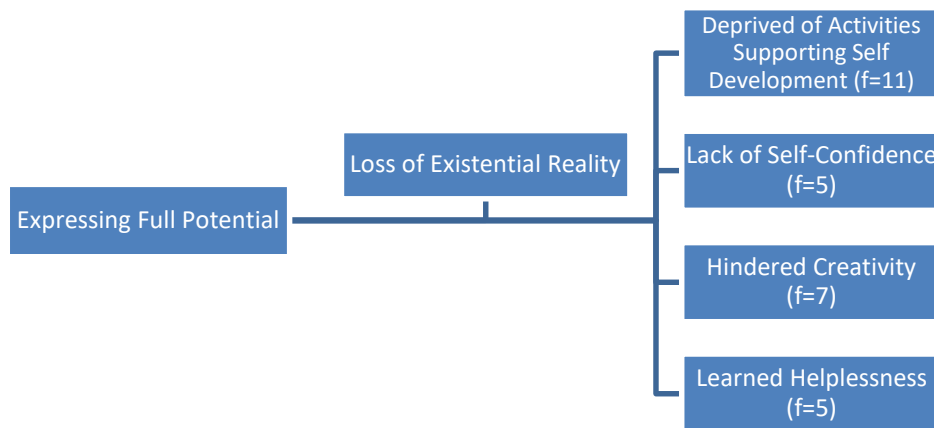
**Findings Related to the “Expressing Full Potential” Sub-purpose of the Study**

The theme of “loss of existential reality” was reached with the findings related to the dimension of “expressing full potential”, which is defined in the Meaningful Evaluation Model as the process of developing one’s unique talents and establishing a place in life.

**Loss of Existential Reality**

It was figured out that the participants could not find time to develop their unique talents and create the products they wanted to design. During the process, it was found that children’s creative aspects were not nurtured, their need for existential fulfillment was unmet, their belief in their potential weakened, and they were unable to shape their future by following the system’s prescribed steps. This theme is associated with the “expressing full potential” dimension and is shown in Figure-6.

**Figure 6**  
Themes and Sub-themes Related to Expressing Full Potential



It was detected that the participants could not allocate enough time for the development of their skills that would nurture their purpose in life and that they were deprived of activities that support self-development (f=11) in the process.

We haven’t been going anywhere for the last four months because we’re worried about disturbing both her schedule, and her focus. She was very friendly with animals, she loved painting and music. But we couldn’t teach her anything about earning money, taking responsibility, etc. We are tearing apart between school, schedule and the exam [P2].

He’s still in football training, but has a hard time keeping up. If his schedule was not so time-consuming, my kid would be able to join the club [P6].

It was seen that children perceived themselves as failures based on their performances, lost their belief in their potential and experienced a lack of self-confidence (f=5) due to fear of not being accepted.

I don’t hang out with those who score 400 points because I don’t think I’m that smart [C4].

I used to love myself when I was a child, but now when I fail at something, I feel very inadequate. I think that everyone is better than me, that I don’t deserve my family, and that all my efforts are in vain [C2].

Actually, at some point I’ve started writing new compositions, however I deleted them. When I told everyone, “I wrote a song,” they didn’t say anything, probably because they didn’t like it [C5].

It was also noted that the participants were limited by hindered creativity (f=7) since they could not get enough time and ways to enhance their skills, innovate a product, and implement it, thus their potential remained untapped.

He used to write short stories and publish those in volumes. But he doesn't write anymore, or to be more accurate, he can't. He used to also make designs, draw logos, and design caricatures [P1].

After the exam, we are planning to develop an open-world game, the designs are already finished. [C1].

I had an account on social media, I used to play what I'd composed there. But it happened to be a waste of time and I deleted it [C5].

Despite having criticisms about the process, participants felt they lost their ability to direct their situation by following the necessary steps for system to function, leading to a sense of learned helplessness (f=5).

In fact, there is life before and after the HSEE. We might not even remember what it is like to live once the exam is over. We will endure, but it just won't end. Four years later, we will experience the same thing with the university entrance exam. It is a never-ending cycle; it is the sanction of the system [P1].

There are so many things I want to criticize, but this is the only key to my future. Even if it feels wrong, I have no choice but to comply [C2].

HSEE is something we discuss all the time. I see my child at dinner and of course I try to give her some advice. My child says: "Mum, I wish we could just have breakfast, I wish I could have dinner in peace." I have to take her down that road. I can't feel anything anymore, it's like I've lost my ability to think. The only thing on my mind is how many questions she has to solve today. We have to be in the race, we have to study all the time. We get into the wheel in some way, but we can't get out of it [P2].

**Findings Related to the "Service to Others" Sub-purpose of the Study**

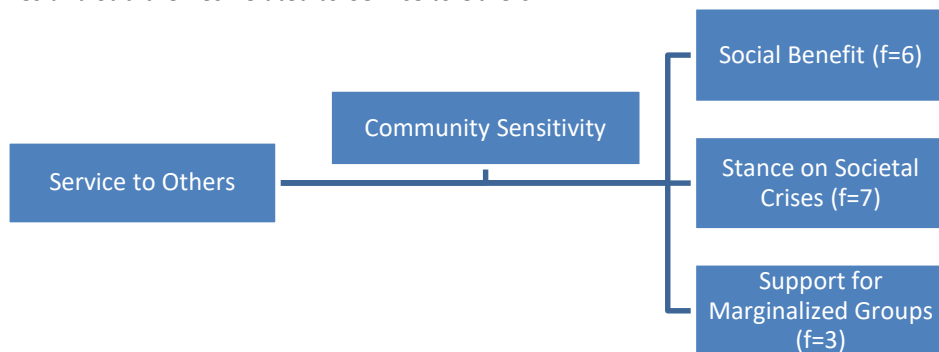
The theme of "community sensitivity" was obtained with the findings related to the dimension of "service to others" in the Meaningful Evaluation Model which is defined as the continuation of the individual efforts in a way that contributes to community.

**Community Sensitivity**

It was determined that the participants were sensitive to community issues and willing to actively contribute to the solution processes. In particular, it was realized that children did not remain apathetic to tragedies affecting the society, such as war, during the examination process and tended to struggle against marginalization. The theme identified, where participants supported community-related activities and acted with the awareness of serving a greater purpose, is associated with the "service to others" dimension and illustrated in Figure-7.

**Figure 7**

*Themes and Sub-themes Related to Service to Others*



It was revealed that the participants maintained their efforts to improve the current conditions and experiences, but had to postpone some activities due to exam preparations. However, it was also found

that plans for providing social benefit (f=6) continued conceptually and that these ideas would be put into action only after the exam.

We used to clean up rubbish in nature, sorting plastic bags. We'll do it after the exam [P3].

Our opinions on issues such as art and human rights need to be listened to the most. We should not be stuck at home to pass exams. I plan to form a music group and donate money for children with Leukemia and shelter animals [C2].

The participants' ideas were also seen to vary between them having to face the exam alone and having to face other major problems in the society like war. Almost all the parents indicated that they cared for the exam system most of all. On the other hand, the children, with a focus on social issues than individual success, was assertive on societal crises (f=7).

I would probably choose for the war to continue. I mean, all this effort is so crucial... I have only one child, there is nothing I can do for others [P2].

I would choose to stop the war. Both are important, but I would choose the well-being of others rather than my own [C3].

The exam is too important, I can't sacrifice it for anything. Sometimes he tries to chop fruit with a knife, I even make him stop, just in case he cuts his right hand and won't be able to study [P1].

Only children stated that they felt responsible for all kinds of marginalization in society and that they planned some activities that would contribute to the improvements in social life by supporting marginalized groups (f=3).

I posted about migrants before the exam. I planned to do it during the exam, but I couldn't spare the time [C3].

I feel a strong sense of responsibility to stand against all forms of marginalization in society [C1].

I am considering doing some work on issues such as racism [C2].

### **Conclusion, Discussion & Suggestions**

The study found that participants assumed different roles and enacted specific behaviors and responses during their first experience with high-stakes testing. Parents were observed to take more of the authoritarian roles, for example, being the controller, the criticizer, and using threatening and prohibitive behaviors. However, children were observed to be more selfish, aggressive, and isolated than before as a result of the adolescent period and examination time. The participants appeared to change themselves to meet the needs of the system and the children's behaviors were shaped by their parents' actions. In this context, Hashmi and Fayyaz (2022) found that the peer pressure that is the academic standards set by teachers and parents has a positive impact on the emotional well-being and academic performance of teenagers. This implies that the accountability system directs family relations and may affect them. Research has indicated that the current evaluation system enhances external accountability, thereby promoting internal accountability in the school and family contexts (Knapp & Feldman, 2012; Louis & Robinson, 2012; Orakçı et al., 2020; Yi & Kim, 2019). In order to cope with the parents' controlling behaviors to improve their children's performance during the exam preparation, children exhibited behaviors that eroded both individual autonomy and family and social integrity. Yılmaz Bodur and Aktan (2021) pointed out that children's academic, social, and personal development processes depend on parents' approaches. The breakdown of bonds in relationships, brought about by the changing roles and behaviors of the people involved in the process, may indicate that the establishment of integrity with Self and unity with others, which are essential for meaningful wholeness, may be compromised.

The study found that the establishment of a competitive mindset and performance anxiety led participants to resort to unethical actions to enhance academic success, such as cheating, deception, and trickery behavior. The fact that children feel that they have to act against some moral standards thus hiding their self-integrity is a proof that they have to hide their existence and self in the society. This

finding suggests that participants' development in the moral development and being true to oneself which are part of the integrity with Self dimension was not enhanced during the exam preparation period. Also, AL Shbail et al. (2021) pointed out that people cannot resist cheating because of social norms and the desire to conform to the status symbol that compels others to become dishonest. However, Amrein Beardsley et al. (2010) also pointed out that teachers also participate in the unethical behavior in order to appear more successful in accountability-based tests stating that cheating is not only the children' issue but also the adults are involved in it. This is because people want to look and feel successful, make a favorable impression and compete with others thus making them lose their moral values which is similar to Kohlberg's conventional level of morality "Good boy/Good girl orientation". Several research studies have confirmed that the students believe that it is right to engage in academic dishonesty in order to meet society's expectations, get approval from the tutors and to be recognized (Farnese et al., 2011; Macgregor & Stuebs, 2011). This success orientation mindset leads to devaluation of learning. Performance has become the major criteria and thus, examination results have become the new standard instead of being a good person.

The findings indicate that the manifestation of performance anxiety and culture of comparison within both family and social environments have led children to believe that their worth is determined by their achievement and encourage them to engage in competitive behaviors in their relationships. This has overshadowed principles such as belonging, common values and working together in the building of personal ethic. Hence, they have not developed in the aspect of unity with others as discussed above. Also, Yu et al. (2022) highlight that the anxiety induced by school entrance exams outweighs the value placed on the learning process, with success being perceived as a status symbol. Parents therefore spend all their resources to ensure that their children do better than the rest of the candidates. This might have made the children embrace the numerical values in their preparation for exams and view their status in the society through achievements and could have also affected their friendship by making them competitive. At times, children were too initiated the aggressive behaviors and peer bullying to challenge other children. Therefore, they have been forced to rely on individualism as opposed to integration in their relations, which has a demerit since it hinders unity with others and causes emotional suffering. Greenberg et al. (2003) emphasized that there is an excessive focus on academic success standards in education, stressing that the priority should be to establish a reliable assessment system that fosters the holistic development of young people, particularly in terms of social-emotional growth.

It was determined that participants deferred the process of developing their unique talents and finding meaning in life, dedicating their time and capacity to exam preparation. Additionally, it was found that children, deprived of activities supporting self-development and forced into competition, experienced a lack of self-confidence. This situation suggests that children's inability to merge their talents with their actions to achieve existential fulfillment, combined with their struggles to enhance their current conditions and to express their full potential, leads to inadequate development of essential capabilities needed for attaining meaningful wholeness. Mahmud (2021) addressed how another issue of competitive education prompted parents to make children gain power and status through extra classes, private lessons and study centers, which deprived children of social and sporting activities, thus resulting in social and personal detachment from society. It was found that participants struggled to find sufficient time and energy during the exam preparation process, were unable to fully utilize their potential, and postponed activities they had previously engaged in until after the exam. This situation refers to the fact that meaningful integrity of the participants regressed, especially in the dimensions of creating and achieving, as they were compelled to focus on the requirements of the system abandoning activities they carried out before. Moreover, it is possible to state that by following the steps necessary for the exam system rather than performing actions that could shape their current situation and future, the participants were actually restricted in the influencing dimension of their development. Regarding this situation, Baldner (2021) argued that children should become balanced people in areas of knowledge, skills, and norms so that the enrichment of education by developing children's potentialities is more significant than loading knowledge to compensate for the insufficient scores.



Participants demonstrated a strong sensitivity to social issues and a desire to contribute effectively to the resolution of these problems. However, what was discovered is that they simply postponed the actions they had planned to take after the exam for the time and energy that was devoted to the exam. For instance, as noted by Jones (2017), it is crucial to experience purpose in life and attain personal meaning integrity and how the community service projects enhance social and academic integrity. Also, the contribution of extracurricular activities to students' academic success, interpersonal relationships, environmental adaptation, and learning skills (Uzun & Bolat, 2023) has been highlighted. Furthermore, there is evidence that has suggested that community service learning has a comprehensive effect on the learner and the community through the cognitive, affective, and psychomotor domain (Choi, 2021). Thus, the results of the study indicate that participants' relations with the community were compromised in the process and they were unable to reach the stages of making a difference and meeting the needs of humanity and planet in the service to others aspect of the Meaningful Evaluation Model, which means that they did not preserve both personal and social integrity for a purposeful life. Additionally, parents may be concentrating on children's improvements in exams over working for the common good since it reflects on their future, and probably parents see regulating the exam process as their duty. It also means that parental rejection of activities that would enable the child to foster relationships with other people in the community could also adversely affect the child's personal integrity. In this context, Bradley Geist and Olson Buchanan (2014) emphasize that the excessive interference of helicopter parents leads children to feel incompetent from childhood to adulthood.

Based on the research findings, some suggestions are provided below:

- Differentiated teaching methods can be applied that allow students to explore their interests and abilities, as well as develop their creativity and critical thinking skills to ensure meaningful learning. Moreover, educational programs may incorporate tasks that would foster children's engagement, collaboration, and group work to support holistic development of children.
- High-stakes testing should not be the only form of evaluation and should be done in a phased and multi-dimensional way. Thus, a holistic evaluation spread throughout the process can be provided.
- It is recommended to promote students' involvement in extracurricular activities and community service, as well as acknowledge accomplishments in arts, sports, and cultural pursuits, by both families and schools. Additionally, these activities ought to be taken into consideration while calculating the HSEE score.
- The mindfulness training can be organized in order for parents to be endowed with knowledge and skills concerning the difficulties they face during the period of exam so they can be assisted in becoming supportive figures for their children at home.
- Interactive workshops that develop strategies to reduce exam pressure and improve parent-child relationship can be arranged.
- Psychodrama activities can be organized to help parents understand the impact of their communication with their children during the exam process. Thus, this can provide insights into how the process affects children's cognitive, emotional, and behavioral development.

#### **Author Contribution Rates**

The contribution rate of the author is 100%.

#### **Ethical Declaration**

"During the planning, data collection, analysis and reporting of this study, the ethical principles and rules in the 'Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions' were followed. No practice contrary to Scientific Research and Publication Ethics was carried out and informed consent was obtained from all individual participants who participated in the research."

#### **Conflict Statement**

The author declares no competing interests.

## Türkçe Sürümü

### Giriş

Küreselleşme, üretken bireyler yetiştirme amacıyla ekonomik ihtiyaçlara odaklanmış ve neoliberalizmin kuram ve uygulamalarını benimseyerek (Çınar, 2009), standartlaşmaya dayalı bir eğitim sisteminin egemen olmasına yol açmıştır. Bu doğrultuda uluslararası düzeyde tanınırlığa ve kabul edilebilirliğe ulaşmak üzere öğrencilere ve öğretmenlere standart roller yüklenmiş, ders programları, kitaplar, testler ve sertifikalar önem kazanmıştır (Adick, 2002). Dolayısıyla okul yarışları, veli tercihleri ve öğrenme-öğretme sürecinin standartlaştırılması, okuryazarlık ve sayısal becerileri ölçen testler ve hesap verme zorunluluğu gibi unsurlar “altın standart” eğitim modeli olarak kabul edilmiştir (Sahlberg, 2023). Standartlaşmaya dayalı oluşturulan bu yaklaşım, hesap verebilirlik sistemi aracılığıyla okulların uygulamalarını kısıtlamakta ve elde edilen sonuçların dış denetçilere raporlanmasını zorunlu kılmaktadır (Knapp & Feldman, 2012; Taylor, 2023). Böylece, okullardaki başarı ölçütü kritik sınavların, standartlaştırılmış programların uygulanmasına dayandırılmakta ve bu durum, öğrencilerin geleceğini şekillendirmektedir (Porfilio & Carr, 2010).

Pek çok ülkenin eğitim sisteminde, kitlesel sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme süreçleri, geleceği şekillendirme etkisiyle tüm paydaşları doğrudan etkilemekte ve yaşam tarzı, algı ve öncelikleri biçimlendirmektedir. Sahlberg (2023), okulların rekabet ortamında, kamu ve özel sektör ortaklıklarıyla dönüşerek artan aile beklentilerine uygun hâle gelmelerinin kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Porfilio ve Carr (2010), öğretmenlerin standartlaşma sonucunda öğrencilerinde hayal kırıklığı, kaygı ve güvensizlik gözlemlediğini; kendilerinin ise motivasyon kaybı ve niteliksizleşme endişeleri yaşadığını vurgulamaktadır. Öğretmenler, standartlaşmanın mesleki özerkliklerini sınırladığına ve öğrencilerin deneyimlerini kısıtladığına inanmaktadır (Polesel vd., 2013). Okul yöneticileri, özellikle kırsal kesimdekiler, kritik sınavların öğretmen etkililiğini artırdığına ve güçlü-zayıf yönlerin değerlendirilmesine yardımcı olduğuna inanmaktadır (Egley & Jones, 2004). Öğrenciler açısından ise bu durum, artan iş yükü ve küçük yaşlardan itibaren yoğun baskı ve stres anlamına gelmektedir (Smyth & Banks, 2012). Kritik sınavlar, öğretmenlerin performans değerlendirmeleri dolayısıyla daha fazla baskı hissetmelerine, ebeveynlerin eğitimi maddi yatırım olarak algılamalarına, okulların ise itibarlarına düşkün olmalarına ve öğrencilerin geleceğe ilişkin belirsizlik ve stres yaşamalarına sebep olabilir. Yine de sınav sistemi vazgeçilmez kabul edilmekte ve tüm paydaşlar bu sisteme hizmet etmektedir.

Kritik sınavlara hazırlık gerekçesiyle tüm dünyada bir sınav endüstrisi gelişmiştir. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek, eğitim seviyesi ve imkân bakımından avantajlı çevrelerde yaşayan çocuklar, eğitim yatırımı ve kariyer planlamada öne geçmektedir (Gümüş & Atalmış, 2012). Bu durum, Türkiye’de ortaöğretime geçişte uygulanan Liseye Geçiş Sınavı (LGS) gibi sınavlarda etkisini göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı’nın 2017-2018 öğretim yılında başlattığı LGS, her yıl 8. sınıf öğrencilerine yönelik merkezi bir sınav olarak uygulanmaktadır. PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlara benzer şekilde, öğrencilerin mantık ve muhakeme yeteneklerini ölçen “yeni nesil sorular” sorulmaktadır. Öğrenciler, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri gibi başarıya göre sınıflandırılmış okullardan tercihte bulunabilmektedirler (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018). Bakanlık, sınav hazırlık için örnek soruları, etkinlikleri, çalışma kitaplarını ve sonuç raporlarını sistem üzerinden açık erişimle paylaşmaktadır. Kalsen ve Yiğit Öztekin (2021), LGS sistemiyle nitelikli ve niteliksiz olarak yapılan sınıflandırmanın eğitim hakkını sınırladığını ve öğretmenler ile velilerin özel okulları desteklediğini belirtmiştir. Bu noktada, merkezi sınavların bilgi ve beceriyi anlamlı şekilde değerlendirmeye mi yoksa okulları ve bölgeleri sıralamaya mı hizmet ettiğinin incelenmesi gerekmektedir. Öğrenme süreci, öğrencilere insanın varoluşuna ait karmaşıklıkları tanıma fırsatı sunmalı, onları amaçlı ve ahlaki bir yaşama hazırlamalı ve bütüncül değerlendirme yöntemlerini içermelidir (Zandroto & Indriani, 2023). Literatürde etkili ve yenilikçi değerlendirmelerin önemi vurgulanmaktadır; çünkü anlamlı değerlendirme, çocukların

gelişim hedeflerini daha gerçekçi değerlendirmekte, paydaşlara geri bildirim sağlamak ve programın uzun vadeli etkilerine dair açıklayıcı veriler toplamaktadır. Böylelikle öğrenme çıktıları daha nesnel değerlendirilebilir (Zappala, 2021).

Anlamli Değerlendirme Modeli, programın etkisi ve işleyişini anlamaya yönelik katkı sağlayabilecek bir çerçeve olarak, sosyal bilimler ve yönetim teorileriyle ilgili anlamli çalışma ilkelerini ortaya çıkarmak amacıyla iki araştırma projesinde geliştirilmiştir. İlk araştırma döngüsü (2002-2004), anlamın keşfedilmesini doğal ve sürekli bir gelişim olarak tanımlarken, ikinci döngü (2004-2006) bu odak noktayı koruyarak anlamli çalışma kaynakları ilişkisini ve anlamli çalışma gerekliliğini açıklamayı amaçlamıştır. Üçüncü döngüde (2006-2008), önceki iki odak noktası korunmuş ve anlamli ile anlamsız çalışma arasındaki ilişki anlaşılmasına çalışılmıştır. Modelde “İçsel benlik”, “Potansiyeli üst seviyede kullanma”, “Toplumsal birlik” ve “Topluma hizmet” olmak üzere dört boyut belirlenmiştir. Kişinin anlam arayışında kendi ve başkalarının ihtiyaçlarını giderme hususunda düşünce ve eylem arasında doğan çatışmalar betimlenmiştir (Lips Wiersma & Wright, 2012). “Anlam Haritası”nın birinci boyutu, “Benlikle bütünlük” olarak güncellenmiştir (Lips Wiersma & Morris, 2018). Anlamli Değerlendirme Modeli’nin kapsamlı bir şekilde çalışıldığı bir örnek, Avustralya’nın New South Wales (NSW) eyaletindeki Sidney bölgesinde Sosyal Etki Merkezi’ndeki “Sosyal Etki Gösterme” dersinde ve sonrasında “Sosyal Etki Lisansüstü Sertifika Programı” öğrencilerinin “Alan Projesi” çalışmalarında uygulanmıştır. Ayrıca, Sydney Teknoloji Üniversitesi (UTS) Sosyal Adalet ve Katılım Merkezi tarafından 2019’da NSW eyaletindeki Sidney bölgesinde “İlköğretimde Etik” programındaki gönüllü öğretmenlerin deneyimlerini değerlendirmek için kullanılmıştır (Zappala & Smyth, 2021). Bu çalışmalar sonucunda, öğrencilerin kendilerini ifade etme, eleştirel düşünme ve akıl yürütme gibi becerilerinin programlara dâhil edilmesinin ve anlamli değerlendirmenin öğrenme çıktılarına olumlu etkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığı ve toplumun geneline fayda sunduğu belirtilmiştir (Zappala, 2021). Anlamli değerlendirme modeli, öznel, katılımcıların deneyimleri ve etkin katılıma odaklanarak değerlendirmeyi bütünsel olarak temellendirmeye yönelik bir arayıştan doğmuştur (Zappala & Smyth, 2021). Lips Wiersma ve Morris’in (2018: 14-35) güncellenmiş Anlam Haritası’nın (Map of Meaning) ana ve alt boyutları aşağıda detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

### Şekil 1

Anlam Haritası (Lips Wiersma & Morris, 2018: 13)



Benlikle bütünlük, iyi bir insan olma isteğini ifade eder. Bu boyut, bireyin kendini geliştirmesi veya sahip olduğu potansiyeli ortaya çıkarması gerektiğini vurgular. Aynı zamanda, kişinin yaşamındaki rolünü ve kim olduğunu keşfetmesi anlamına gelir.

- Ahlaki gelişim, kişinin karakteriyle ahlaki doğasını ve doğru-yanlış arasındaki ayrımı bilme yeteneğidir.
- Bireysel ilerleme, kasıtlı “kültürlenme”yi ve doğal varoluşu kabul etmeyi içerir.
- Özüne sadık kalma, dürüstlük prensibiyle kişinin kendisi ve gerçeğiyle uyum içinde olmasıdır.

Toplumsal birlik, toplumun bütün olmayı başardığında zenginleştiğini vurgular.

- Takım çalışması, başarıya ulaşmanın destekleyici mekanizmalarla mümkün olduğunu belirtir.
- Ortak değerler, birlikte kabul edilen ve benimsenen değerlerdir.
- Aidiyet, insanların bir topluluğa güçlü bir şekilde bağlılık hissetme ihtiyacını ortaya koyar. Grup üyesi olma bilinciyle ortak amaç ve değerler etrafında birleşmek önemlidir.

Potansiyeli üst seviyede kullanma, bireyin biricik yeteneklerini geliştirme ve yaşamda anlam bulma sürecidir.

- Ürün tasarlama, bir şeyi yaratma ve gerçekleştirme sürecini kapsar.
- Başarma, hedefleri gerçekleştirmekte gösterilen çabayla tamamlanma ihtiyacını vurgular.
- Etkileme, geleceği şekillendirme veya bir duruma yön verme gücüne odaklanır.

Topluma hizmet, başkalarının refahına katkıda bulunma gereksinimi çerçevesinde bireysel yardımdan küresel ölçekte etki yaratmaya kadar geniş yelpazedeki eylemlerdir.

- Fark yaratma, koşulların ve yaşantıların iyileştirilmesine yardımcı olmaktır.
- İnsanlık ve gezegenin ihtiyaçlarını karşılama, kişinin eylemleriyle dünyaya yardımcı olarak büyük bir amaca hizmet ettiği hissini ve bilincini artırır.

Standart değerlendirmeler, ölçüm ve denetlemeye odaklanırken, bireysel ihtiyaçlar ve toplumsal değerlerin yaşamda anlam yaratma ve sürdürme rolünü göz ardı etmektedir (Hall, 2019). Standartlaşmış yaklaşımların benimsenmesi, anlamlı ve derin öğrenmenin gerçekleştirilmesi sürecinde beklenen hedeflerle çelişmektedir (Marion & Leather, 2015). Sınav temelli değerlendirmeler, diploma, okula yerleştirme ve kabul alma gibi başarı göstergeleriyle geleceği şekillendirirken, öğrenme-öğretme sürecini de etkileyerek paydaşlara farklı sorumluluklar yüklemekte ve bu durum bireysel ve toplumsal bütünlüğü olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Farvis ve Hay (2020), geleceği belirleyen kritik sınavların, etkili öğretme-öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilediğini, becerilerin çok yönlü gelişimini engellediğini, sınav kaygısının paydaşlar üzerinde olumsuz etkiler yarattığını, programın işlevini kısıtladığını, iş birliği çalışmalarının yapılamadığını ve okulların sınavlara hazırlık merkezlerine dönüştüğünü belirtmiştir. Öte yandan, anlamlı ve etkili bir değerlendirme sistemi oluşturmak için düzenli aralıklarla yapılan kısa değerlendirmelerin biçimlendirici işlevi, sınavların geleceği etkileme gücünü azaltmakta ve paydaşların sınavlara yükledikleri olumsuz anlamları olumluya dönüştürmektedir (Fernandez, 2021). Bilişsel, duyuşsal ve beceri temelli amaçlarla okul dışı çalışmalar yapıldığında, deneyimleme, hissetme, etkileşim kurma ve eyleme dönüştürme süreçlerinin desteklediği için anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği vurgulanmıştır (Buchweitz, 2001). Duygusal, bilişsel ve ahlaki alanların bütünleştirilmesiyle hem bireye hem de topluma fayda sağlayan dönüştürücü yaratıcılık teşvik edilmekte, böylece formal ve informal eğitim ortamlarında bütünsel gelişim desteklenmektedir (Kallio vd., 2024). İnsan, anlam arayışını kendisiyle, çevresiyle ve öğrenme süreciyle sürekli kılar. Bu bağlamda, anlamlı değerlendirmenin öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerini sağlayarak bireysel ve toplumsal bütünlüğe katkı sağladığı söylenebilir. Türkiye’de öğrencilerin deneyimlediği ilk kritik sınav olan LGS, öğrencilerle birlikte veliler ve öğretmenler gibi paydaşları da etkilemektedir. Bu bağlamda, ilk kritik sınav sürecinde doğrudan ve dolaylı olarak etkilenen

paydaşların süreci nasıl sürdürdüklerine dair yapılan araştırmalar, değerlendirmeye bütüncül bir bakış açısı sağlayarak katkı sunabilir.

Literatürde LGS konusunda yapılan nitel çalışmaların veli görüşlerine (Demir & Yılmaz, 2019; Azili & Tutkun, 2021); öğrenci görüşlerine (Karataş & Öztürk, 2023; Ulusoy, 2020); öğretmen görüşlerine (Doğan & Oktay, 2022; Şıvkin vd., 2020); okul yöneticisi görüşlerine (Taşkın & Aksoy, 2021) ve öğretmen-öğrenci görüşlerine (Özdaş, 2019) dayalı değerlendirmelere odaklandığı belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise LGS sorularının incelenmesine yönelik değerlendirmeler yapılmıştır (İnce Aka vd., 2021; Küçükgençay vd., 2021; Pişkin Tunç & Baydar, 2022; Polat & Bilen, 2022; Ünal & Eroğlu, 2021). Literatür incelendiğinde, LGS konusundaki araştırmaların genellikle belirli disiplinlerle sınırlı kaldığı, bazı paydaş görüşlerine dayalı değerlendirmelerin yapıldığı ve sınav sorularının incelenmesine odaklanıldığı söylenebilir. Kritik sınav sürecinde çocuklar doğrudan etkilenirken ebeveynler ikincil paydaş olarak hem kendileri hem de çocuklara yaklaşımları açısından etkilenmektedir. Bu nedenle, sürece ilişkin öğrenci-veli katılımlı çalışmaların yapılması önerilmektedir (Azili & Tutkun, 2021; Zhang, 2021). Bu çalışmada, 8. sınıf öğrencilerinin ve sınav hazırlık sürecini yakından takip eden ebeveynlerin görüşleri alınarak, LGS sürecinin paydaşlar üzerindeki etkisinin çoklu perspektiften anlaşılması ve sürecin çocukların gelişimi üzerindeki etkisinin bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi beklenmektedir. Ayrıca, araştırmanın anlamlı değerlendirme boyutlarına göre yapılandırılmasıyla elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada 8. sınıf öğrenci ve ebeveynlerinin LGS sürecine ilişkin deneyimlerinin Anlamlı Değerlendirme Modeli çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, incelenen olgunun anlamlı değerlendirme modeli bağlamındaki a) benlikle bütünlük, b) toplumsal birlik, c) potansiyeli üst seviyede kullanma ve d) topluma hizmet boyutlarına yönelik katılımcı görüş ve deneyimleri nelerdir? alt-problemine yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Araştırma 8.sınıf öğrenci ve ebeveynlerinin LGS hazırlanma sürecine dair kişisel deneyimlerini, düşüncelerini ve duygularını paylaştıkları nitel desende fenomenolojik bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Fenomenolojik çalışmaların olguya dair duygu ve düşüncelerini derinlemesine yansıtabilmesi deneyimlerin incelenerek sürecin bıraktığı etkinin anlaşılmasına olanak tanır (Rose vd., 1995). Bu çalışmada, öğrenci ve ebeveynlerin LGS sürecini birlikte deneyimlemeleri nedeniyle, olguya yönelik duygu ve düşüncelerin derinlemesine incelenmesi için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Süreçte doğrudan ve dolaylı etkilenen paydaşların (öğrenci-ebeveyn) görüş ve deneyimlerinin birlikte yansıtılarak fenomene yüklenen ortak anlamın bütüncül şekilde ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, katılımcılar amaçlı örnekleme stratejisi çerçevesinde (Padilla Diaz, 2015) ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Fenomenin bütünlüğünü gözetererek, sınava hazırlık süreciyle yakından ilgili olan ebeveyn ve öğrenci ikilisinin birlikte katılımı temel ölçüt olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, öğrencinin sınav öncesinde ilgi ve yeteneğine yönelik devam ettiği etkinliğin bulunması bir diğer ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda ulaşılan öğrencinin ebeveyninin de LGS sürecine aktif olarak katılmış olması göz önünde bulundurulmuştur. Dolayısıyla, araştırmaya ebeveyn katılımı, çocukla birlikte süreci yürüten ebeveynin kim olduğuyla ilgilidir. Nitel çalışmalarda, fenomenin ortaya çıkarılmasında bağlamın anlaşılabilmesi için ayrıntılı bilgilerin sunulması önemlidir (Patton, 1990). Katılımcılara ait demografik özellikleri özetleyen bilgilere Tablo 1 ve Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 1**  
*Araştırmaya Katılan 8. Sınıf Öğrencilerinin Demografik Özellikleri*

Çocuk	Cinsiyet	Okul Türü	Etkinlik	Destek Kaynağı
Ç1	Erkek	Özel Okul	Oyun tasarlama, hikaye yazma	Özel ders
Ç2	Kız	Özel Okul	Enstrüman çalma, çizim	Özel ders
Ç3	Kız	Özel Okul (Burslu)	Voleybol	Özel ders
Ç4	Erkek	Özel Okul	Yaratıcı mutfak sanatları, blog yazma	Etüt merkezi
Ç5	Erkek	Devlet Okul	Piyano çalma, beste yazma	Öğretmen (akraba) desteği
Ç6	Erkek	Devlet Okul	Futbol	Yok

**Tablo 2**  
*Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Demografik Özellikleri*

Ebeveyn	Cinsiyet	Meslek	Eğitim Düzeyi	Yaş	Çocuk Sayısı	Sosyo Ekonomik Düzey
E1	Kadın	Mühendis	Lisans	41	1	Yüksek
E2	Kadın	İşletme sahibi	Önlisans	45	1	Yüksek
E3	Kadın	Öğretmen	Lisans	44	1	Orta
E4	Kadın	Esnaf	Lise	37	2	Orta
E5	Erkek	Esnaf	İlkokul	40	1	Düşük
E6	Kadın	Ev hanımı	Lise	43	3	Düşük

Belirlenen ölçütlere göre ulaşılan katılımcılar arasında, annelerin sınav hazırlık sürecinde daha yakından ilgili olmaları nedeniyle, çalışmaya yalnızca bir baba dahil edilebilmiştir. Çalışmada Denizli’de yaşayan altı aile olmak üzere toplam on iki katılımcıdan görüş toplanmıştır.

#### Veri Toplama Araçları

Anlamli değerlendirme modeli kapsamında yapılan inceleme sonrasında, boyutlara ilişkin bazı görüşme soruları oluşturulmuştur: “Sınav sürecinde, normalde doğru bulmadığınız davranışlar sergilediniz mi? (benlikle bütünlük)”, “Çocuğunuzun kişisel gelişimini değerlendirir misiniz? (potansiyeli üst seviyede kullanma)”, “Etrafınızla kurduğunuz ilişkiyi (okul, aile, sosyal çevre) değerlendirir misiniz? (toplumsal birlik)”, “Çevresel farkındalık ve toplumsal sorumluluk kapsamında ne tür çalışmalar yapıyorsunuz? (topluma hizmet)”. Görüşme sorularının kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda görüşme soruları üzerinde değişiklikler yapılmış ve anlaşılabilirliğini değerlendirmek için 8. sınıf düzeyinde çalışan iki öğretmen ve iki velinin görüşleri alınmıştır.

#### Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanma sürecinde katılımcılara okul ve etüt merkezleri aracılığıyla ulaşılmıştır. Ölçütlere uyan ve erişilebilen kişilere telefon veya yüz yüze görüşme yoluyla çalışmanın kapsamı anlatılmıştır. Çalışmaya dahil olmayı kabul eden kişilerle belirledikleri yer ve zamanda görüşmeler yapılmıştır. Ebeveynlerle yapılan görüşmeler, öğrencilerle yapılan görüşmelere kıyasla daha kolay planlanmıştır. Bu

durum, okul, özel ders ve etüt gibi programların zamanlarını sınırlamasından kaynaklanmıştır. İki katılımcı, zaman ayırmanın hazırlık temposunu olumsuz etkileyebileceğini belirterek görüşmeyi reddetmiştir. Görüşmeler, katılımcıların kayıp olarak algılamayacakları bir zaman aralığında (dış randevusu bekleme saatleri, günlük çalışma programının tamamlandığı zamanlar, çevrimiçi ortamlar) gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn görüşmeleri ise çocukların okulda olduğu saatlerde planlanmıştır. Veriye samimi ve güvene dayalı bir ortamda ulaşmak amacıyla, özellikle çocuklarla yapılan görüşmeler ebeveynlerden uzak bir mesafede veya evlerine yakın bir kafede gerçekleştirilmiştir. Katılımcı onayı alındıktan sonra görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler 10-33 dakika arasında sürmüştür.

### **Veri Analizi**

Veriler, Patton'ın (2002) tanımladığı tümevarımcı analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Tüm veriler, toplamda 37 sayfa olarak transkript edilmiştir. Daha sonra verilerin %30'u, araştırmacı dışındaki iki bağımsız araştırmacı tarafından kodlanarak analiz edilmiştir. Araştırmacıların yaptığı kodlamaların güvenilirliği, Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi formülüyle hesaplanmıştır. Kodlamaların %88 ve %79 oranında uyum gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, uzman görüşüne başvurulması, veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi ve sürecin detaylı aktarılması gibi stratejilerle verilerin güvenilirliği artırılmıştır.

Verilerin analizi için ilk aşamada metinden kodlar çıkarılmıştır. Bu aşamada, veri setinden çalışma kapsamıyla ilişkili olduğu düşünülen ortak kodlar oluşturulmuştur. İkinci aşamada, kodlar gözden geçirilerek ilişkili olduğu düşünülen kategoriler altında gruplandırılmış ve kategorilerin çerçevesinde temalar tanımlanmıştır. Son olarak, temalar ve alt temalar, Anlamalı Değerlendirme Modeli'nin boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir. Veriler, beş tema, 27 kategori ve 298 kod altında yapılandırılmıştır.

### **Araştırmacı Rolü ve Etik İlkeler**

Araştırmacı, LGS hazırlanma sürecini deneyimlemiş bir ebeveyn olarak, bu sürecin hem çocuklar hem de aileler üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla çalışmayı tasarlamıştır.

Araştırmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gereken tüm ilkelere uyulmuştur. Araştırmada yapılacak işlemler, Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 24.06.2022 tarihli ve 55-85 sayılı kararı ile onaylanmıştır. Görüşmeler, ebeveyn-çocuk ikilisinin gönüllülüğü esas alınarak yapılmış, katılımcıların kişisel ve özel haklarının korunacağı garanti edilmiştir (kayıtların sadece araştırma amacıyla kullanılacağı, verilerin araştırmacı dışında kimseyle paylaşılmayacağı, ebeveynlerin E1, E2...; çocukların ise Ç1, Ç2... şeklinde kodlanacağı). Katılımcılar detaylı bilgilendirilmiş, onam formu imzalanmış ve öğrenciler için ayrıca velilerinden izin alınmıştır.

### **Bulgular**

Fenomene ilişkin katılımcı görüşleri, Anlamalı Değerlendirme Modeli'nin alt boyutlarına göre analiz edilmiş ve ulaşılan bulgular sırasıyla sunulmuştur.

#### **Araştırmanın "Benlikle Bütünlük" Alt Amacına İlişkin Bulgular**

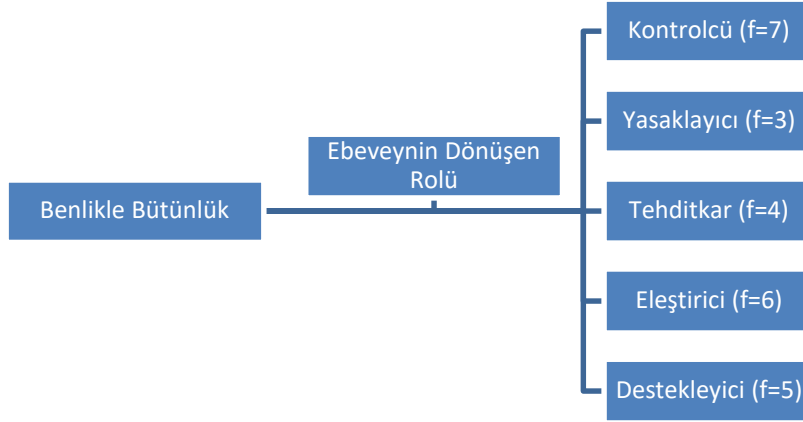
Anlamalı Değerlendirme Modeli'nde, kişinin yaşamdaki rolü ve kendini keşfetme süreci olarak tanımlanan "benlikle bütünlük" boyutuna ilişkin bulgulardan, "ebeveynin dönüşen rolü, çocuğun değişen davranış biçimi ve iyi çocuk olma eğilimi" temalarına ulaşılmıştır.

#### **Ebeveynin Dönüşen Rolü**

Süreçte ebeveynlerin iç dünyasında yaşadıkları duygu ve düşüncelerin, benimsedikleri iletişim dilinin değişmesiyle yeni roller üstlendikleri belirlenmiştir. Ebeveynlerin sergiledikleri davranış biçimlerinin çocukların kimlik oluşturma sürecine olan etkisiyle ulaşılan tema "benlikle bütünlük" boyutuyla ilişkilendirilerek Şekil-2'de gösterilmiştir.

## Şekil 2

### Benlikle Bütünlük ile İlgili Tema ve Alt Temalar



Ebeveynlerin kontrolcü (f=7) rolüyle çocukları denetledikleri ve yaşam biçimlerini yönlendirdikleri görülmüştür.

“Tekrar ettin mi? Bence erken yatmalısın” [E3].

“Ödevler bitti mi? Kaç soru çözdün? Sınavda kaç yanlış yaptın? Matematikten kaç yanlışın var? Kaçıncı oldun?” “Nasılsın?” demeden önce artık bunları söylüyoruz [E1].

Telefonuna bakıyorum bazen, itiraf ediyorum [E6].

Ebeveynlerin çocuklarının sınav performansını etkileyeceği düşüncesiyle olası uyarıcıları ortadan kaldırarak yasaklayıcı (f=3) role büründükleri belirlenmiştir. Çocukların bireysel gelişim sürecinde varoluşa ilişkin deneyimler yerine sınırlandırılmış bir süreç geçirdikleri tespit edilmiştir.

Telefonu aldık, tableti de. Hafta sonu bowling oynamaya giderdi, arkadaşlarıyla buluşurdu, onları da bitirdik. Bazı arkadaşlarının sevgilisi varmış. Bizimki “Benim niye yok, senin yüzünden.” diyor. Eksik hissediyor. Etkilenmesin diye istemiyoruz [E1].

Ailem telefona bakmama izin vermiyor. Mutlaka bir şeyleri yasaklarlar [Ç5].

Ebeveynlerin, çocuklarına karşı tehditkâr (f=4) söylemlerde buldukları tespit edilmiştir. Çocukların kimlik oluşturma sürecinde ebeveynlerin fiziki ya da sözlü tehditleriyle doğru-yanlış ayırımına varmak için gereken deneyimlerden yoksun kaldıkları belirlenmiştir.

Arkadaşının annesi çocuğunun üç yanlışına karşılık üç gün tablet oynatmıyormuş. Beş yanlışına beş gün dışarı çıkartmıyormuş. Oğlum da “Ben beş yanlış yaparsam, şunu yapamam” diyor. Babamız, “Sınavı kazanamazsan sanayide çalışacaksın” dedi. Ben, “Kitaplar bitmezse yazlıkta çözersin.” dedim. O da “Bana kitap deme artık. Denize gitmeyecek miyim?” dedi. Ben de “Gitmeyeceksin” dedim [E1].

Sanayiye gidecek, sınavda başarılı olamazsa. Müzik hayatı da bitecek, okumadan sokak çalgıcısı olmasını istemiyorum. Okusun, elimizden geldiğince yapalım; ama onu da beceremiyorsa, yaşı geçmeden eski toprakların yolunu tutacağız [E5].

Ebeveynlerin, çocukların hatalarını sürekli dile getirerek eleştirici (f=6) rol sergiledikleri belirlenmiştir.

Rahatsız eden kısmı, sürekli söylenmesi [Ç2].

Sınav sonucum geldiğinde “Sorular basitmiş, niye yapamadın?” diyor [Ç4].

Eleştirici ebeveyn rolü karşısında çocukların düşüncelerini gizleyerek kendilerini açıkça ifade edemedikleri belirlenmiştir.



Evdeyken kendimi rahat ifade ettiğimi düşünmüyorum; çünkü fikirlerimiz farklı olabiliyor ve fikrimi belirttiğim zaman eleştiriyi konu uzuyor [Ç3].

Rahatlamak için molalarımı sık yapıyorum, ama suçmuş gibi ima ediliyor. Özel hayatım kalmadı. Ailem soru çözmem dışında bir şey yaptığımı düşündüğünde, hep bana kızıyor [Ç1].

Öte yandan, bazı ebeveynlerin çocuklarının benlik bütünlüğünü destekleyici (f=5) rolde çocuklarıyla olan ilişkilerini sürdürdükleri belirlenmiştir.

Çocuğun bu kadar sıkıştırılmasını doğru bulmuyorum. Sınav sonucu beklediğimizden düşük gelirse, çok etkilenmem. Oğlum pastacılık yaparak rahatladığını söylüyor, ben de onu destekliyorum [E4].

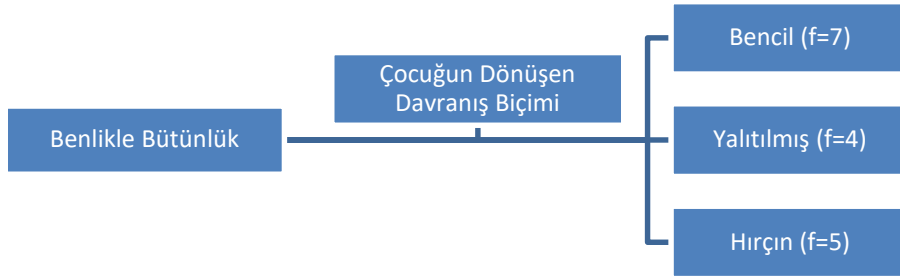
Annem, “Kendine güven, başaracaksın”, “Yapabileceğine inanıyorum” der [Ç6].

### **Çocuğun Dönüşen Davranış Biçimi**

Süreçte çocukların daha bireyci, içe kapanık ve gergin oldukları belirlenmiştir. Çocukların yaşamla kurdukları bağın, benlik gelişimi üzerinde etkili olmasıyla ulaşılan tema, “benlikle bütünlük” boyutuyla ilişkilendirilerek Şekil-3’te gösterilmiştir.

### **Şekil 3**

*Benlikle Bütünlük ile İlgili Tema ve Alt Temalar*



Rekabetçi ortamda çocukların iyi insan olma özünden uzaklaşarak duyarsızlaştığı ve bencil (f=7) davranışlar sergilediği belirlenmiştir.

Ortamda o kadar rekabet var ki herkes diğerini düşürmeye çalışıyor [Ç3].

Bir arkadaşı sınavdan kötü alınca yapamadım diye ağlamış. Bizimki hiç umursamamış, “Zamanını kaybediyor, boşuna ağlamasın” diyor [E1].

Çocukların gerçek yaşam içindeki rollerini keşfedebilecekleri etkileşimlerden yalıtılmış (f=4) oldukları belirlenmiştir.

Dışa dönüktü çocuğum, kendini ifade edebilecek şeyler söyleyebilirdi hep. Şimdilerde içine kapanık oldu. Mesela “cumartesi günleri görüşebilirsin arkadaşlarıyla” diyorum. O da “Şu an değil, zaten kafam çok dolu” diyor [E3].

İçine kapandı çocuğum, öğretmenleri de “çok sessiz, çekingen” diyorlar [E6].

Çocukların iç dünyasıyla aile ve sınav gibi dış etmenler arasındaki çatışma sonucunda hırçın (f=5) davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Agresif olduğumu düşünüyorum. Çoğu zaman çok tepkiliyim, sınavın verdiği stres sanırım. Ailemizde baskı çok, onlar bizi yönetmeye çalışıyor, biz kendi bildiğimizi yapmaya çalışıyoruz [Ç2].

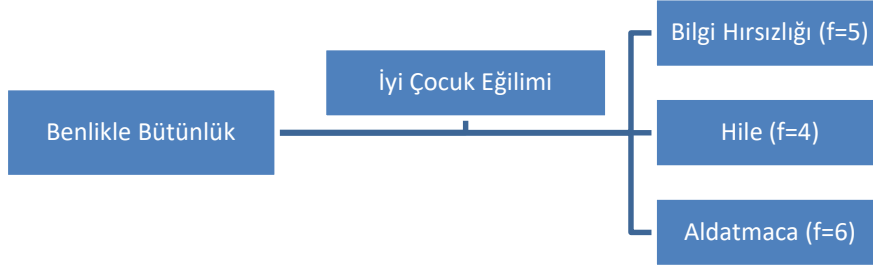
Çok değişti, sert davranışlar, emrivaki cümleler... [E1].

### İyi Çocuk Eğilimi

Katılımcıların, ağırlıklı olarak çocukların, otorite beklentisini karşılamak, takdir almak ve kabul görmek gibi dürtülerle kopya çekme, yalan söyleme, hileli ve aldatıcı davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir. Sistemde “iyi” olarak kabul görme isteğinin kişinin ahlaki doğasını ve özüne sadık kalma ilkesini etkilemesiyle belirlenen tema, “benlikle bütünlük” boyutuyla ilişkilendirilerek Şekil-4’te gösterilmiştir.

#### Şekil 4

Benlikle Bütünlük ile İlgili Tema ve Alt Temalar



Katılımcıların kendilerini gerçekte olduklarından daha iyi göstermek uğruna ahlaki karar verme sürecinde özellikle bilgi hırsızlığı (f=5) temelinde davranış sergiledikleri belirlenmiştir.

Cevap anahtarından, bilgisayardan bakıp geçirdim [Ç5].

Cevap anahtarından geçirdim. Yapmazsam baskı altında kalacaktım, hem de bana kızacaklardı [Ç1].

Kopya çektik hepimiz denemelerde. Gururuma yediremiyorum başarısız görünmeyi, bunu da mı yapamıyorum demeyi [Ç2].

Katılımcıların başarı göstergelerine ulaşmak için yanıltıcı ve etik olmayan yollara başvurdukları belirlenmiş olup, ahlaki özlerine ve dürüstlük ilkelerine karşı hile (f=4) içeren davranışlar sergiledikleri görülmüştür.

Okulda arkadaşlarımla soru çözerken cevabını bildiğim soruyu bana sorduklarında yanlış anlattım ya da bilmiyorum dediğim oldu. Sonuçta onlar rakibim [Ç3].

Ders notlarını şişirelim diye para teklifinde bulunduk okul idaresine. Onlar da kabul etmedi. Biz de özel koleje yazdırmakta bulduk çareyi. Şimdi notları yüksek [E5].

Katılımcıların sınavlardan aldıkları sonuçları gizleyerek özünü ve çevresini yanılttıkları ve aldatmaca (f=6) temelinde bir izlenim yarattıkları tespit edilmiştir.

Hocalar, ailem kızmasın diye az soru çözdüğümde çizelgeye daha fazlasını yazdım [Ç1].

Mesela soranlara sınavım iyi geçti diyorum. Doğruyu dediğimde, “Çalışmıyorsun” diyorlar. Haftalık çizelgelerde de hiç çözesim gelmediyse sallıyorum toplam soru sayısını [Ç4].

#### Araştırmanın “Toplumsal Birlik” Alt Amacına İlişkin Bulgular

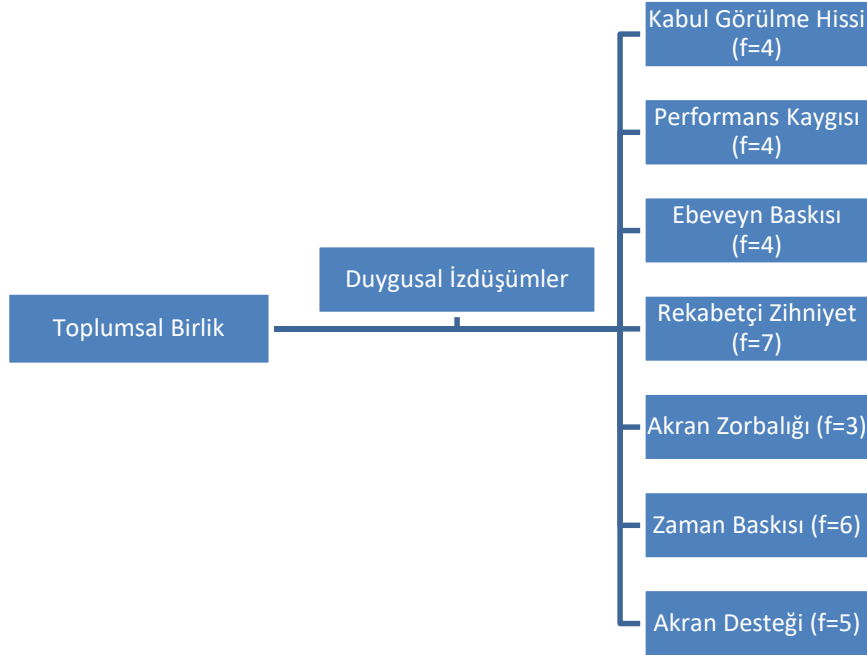
Anlamli Değerlendirme Modeli’nde toplumsal bağın güçlenmesi ve paylaşımların zenginleştirilmesiyle bütünlüğün vurgulandığı “toplumsal birlik” boyutuna ilişkin ulaşılan bulgulardan “duygusal izdüşümler” temasına ulaşılmıştır.

#### Duygusal İzdüşümler

Çocukların aile ve okul çevresinde sahip oldukları konumun, değer ve etrafıyla kurdukları bağın başarı odaklı yapılandığına inandıkları ve kabul görmüş performans sınırının ilişkilerini etkilediği belirlenmiştir. Bu durumun çocukları duygusal yönden etkilemesine dayalı olarak, ulaşılan bulgular “toplumsal birlik” temasıyla ilişkilendirilmiş ve Şekil-5’te gösterilmiştir.

## Şekil 5

### Toplumsal Birlik ile İlgili Tema ve Alt Temalar



Çocukların performansları ölçüsünde hem özüyle hem de etrafıyla kurdukları bağın, aidiyet duygusunun, sevmeye olan inancının etkilendiği ve toplumda kabul görülme hissi (f=4) yaşadıkları belirlenmiştir.

Ailem beni koşulsuz sevmiyormuş gibi. Sınav sonucum iyi gelmezse kötü davranacaklar, beni sevmeyecekler gibi bir his oluşmaya başladı [Ç1].

Herkesin beni olduğum gibi kabul ettiği, bana ait bir alanım olsun isterdim [Ç2].

Sınav sonuçlarım iyi geldiğinde mükemmel hissediyorum, her şeyi yapabilecek gibi. Kötü geldiğinde hiçbir şey yapasım gelmiyor, sadece yatmak istiyorum. Açıkçası bana güvenen, saygı duyan, özel hayatıma karışmayan bir toplum istiyorum [Ç6].

Hem aile hem de okul çevresinde kurulan ilişkinin çocuğun performansını güçlendirme üzerine temellendirildiği belirlenmiştir. Katılımcıların başarı ile toplumda var olmaları temelinde sürekli karşılaştırıldıkları ve performans kaygısı (f=4) yaşadıkları saptanmıştır.

Sistem at yarışı, bizler jokey, onlar at. Tempomuz hızlı ve yüksek olursa, sert davranırsak çocuk koşmayı öğreniyor. Bazen “Bu kadar çözdüm, sınıftakiler o kadar çalışmamış ama onlar iyi sonuç alıyorlar. Neden böyle oluyor?” diyor [E3].

İstedığı liseye gidemeyecek, sonra üniversiteye. Üniversiteye gidemezse, iyi işi olmayacak, kariyeri olmayacak [E1].

Soru çözmesem sanki dünyanın sonu gelecekmiş gibi üstümde baskı oluştu. Arkadaşım 500 soru çözmüş, ben 200 çözmüşsem kötü hissetmeye başlıyorum [Ç1].

Çocuklarla ebeveynler arasındaki bağın sınav performansına göre şekillendiği ve yüksek beklentiler sonucunda çocukların ebeveyn baskısı (f=4) hissettikleri tespit edilmiştir.

Benden yüksek şeyler beklediklerini düşünüyorum. Ortalama bir şey alırsam, benden daha çok üzülebilirler, sınav sonucum iyi olmak zorunda [Ç3].

“Sana kaç kez dedim, niye çalışmadın? Bu kadar zamanın vardı?” der [Ç4].

Öğretmenler, ebeveynler ve arkadaşlar tarafından çocukların sık sık performanslarına göre kıyaslandıkları ve sosyal ilişkilerinde birlik olma yerine sıralamaya dayalı rekabetçi zihniyetin (f=7) oluştuğu belirlenmiştir.

Hocalar “Sınav sonucun nasıl?” diye çok soruyor. Arkadaşlarım “Kaç net yaptın? Sıralaman nasıl?” diye soruyor [Ç3].

Annem “Kapasiteni kullan, senden iyi olan arkadaşlarını bile geçersin” diyor hep. Arkadaşlarımla birbirimizin rakibiyiz aslında, kimse kimsenin başarısıyla gurur duymuyor [Ç2].

Öğretmenler bana “Şunu yapmadı, böyle oldu” diyor. Okula gidiyorum toplantı yapılıyor, işte LGS’de şunu yapmalısınız, bu kadar soru çözmelisiniz bilmem neler... Bir yarış içerisinde sürükleniyoruz [E2].

Eve gidince bağırdım çağırdım “arkadaşın bu kadar soru çözüyormuş, annesi gezmeye bile gitmiyormuş” dedim [E6].

Çocukların arkadaşlarıyla kıyas kültürüne dayalı ilişki kurdukları, olumsuz konuşarak birbirlerinin motivasyonunu düşürdükleri ve birbirlerine akran zorbalığı (f=3) içeren davranışlar sergiledikleri tespit edilmiştir.

Arkadaşımın sonucu kötü olduğunda “Aa sen yapamadın mı? Ben o soruyu doğru yaptım.” gibi şeyler söylüyorum [Ç3].

Çözdüğüm sayıdan fazlasını söylüyorum onların soru hızlarını etkilemek için. Yapmazsam panik oluyorum ve beni geçeceklerini düşünüyorum, sınavda kötü sonuç alırım diye endişeleniyorum [Ç1].

Arkadaşı “Dersler nasıl, ne yapıyorsun?” demiş. Bizimki “Fen lisesine girerim.” demiş. Arkadaşı “Çok beklersin, kazanamazsın sen” demiş. Bizimki de çok üzümüş, kafasına takmış. “Başaramayacak mıyım anne? Yapamayacak mıyım?” demeye başladı [E6].

Katılımcıların aile içinde ve arkadaş çevresiyle etkileşimde bulunmaya vakit ayıramadıkları ve planladıkları düşünceleri gerçekleştiremedikleri için zaman baskısı (f=6) hissettikleri belirlenmiştir.

Topluma yararlı şeyler yapmayı seviyorum, yer almak isterdim; ama vaktim olmuyor [Ç3].

“Mola bitti mi? Duştan erken çık.” diye dakika hesabı yapıyoruz. Önceden film gecesi yapardık. İki saat sürüyor bir film, büyük kayıp. İki saatte çok soru çözer. Sınavdan sonra belki. Hocalar matematiğin sınıf ortalaması 18 üzeri olursa, şuraya gideceğiz diyorlarmış. Diğer anneler hiç yollamıyor çocuklarını [E1].

Özel hayatımızdan çalmasak hiç zamanımız yetmeyecek [E5].

Kültürel, hayat becerilerini öğretemedik. Çocuğuma aktarabileceğim tecrübelerim var; ama LGS var [E2].

Öte yandan, bazı çocukların arkadaşlarıyla olan ilişkiyi süreçte güçlendirdikleri, takım çalışması yapabildikleri ve ortak amaçta birleşerek birbirlerine akran desteği (f=5) sağladıkları belirlenmiştir.

Arkadaş ortamında benzer düşündüğümüzden utanmadan söyleyebiliyorum, birbirimize hak veriyoruz. Birbirimizin derdini anladığımız için hiç arkadaş olmam dediğim kişilerle yakınlaştığım bile oldu [Ç3].

Berber çalışıyoruz, birbirimizi gazlıyoruz [Ç1].

### **Araştırmanın “Potansiyeli Üst Seviyede Kullanma” Alt Amacına İlişkin Bulgular**

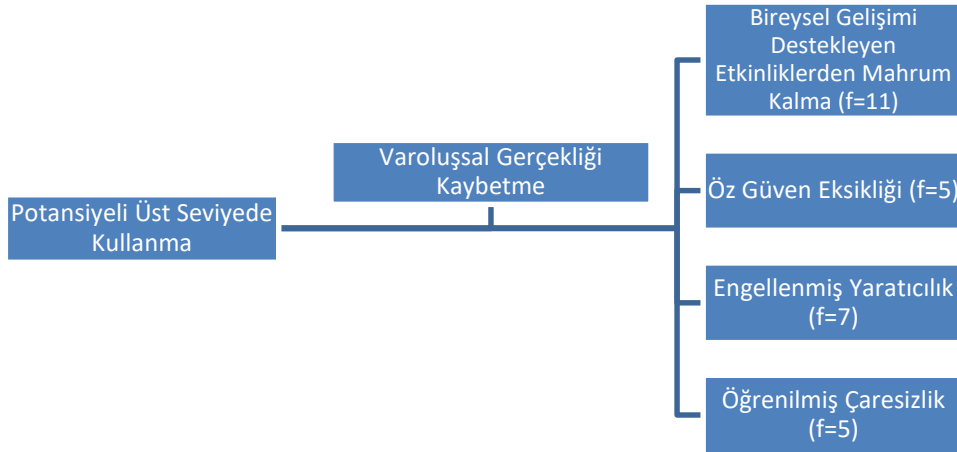
Anlamli Değerlendirme Modeli’nde, bireyin sahip olduğu biricik yeteneklerini geliştirme ve yaşamda yer edinme süreci olarak tanımlanan “potansiyeli üst seviyede kullanma” boyutuna ilişkin bulgulardan, “varoluşsal gerçekliği kaybetme” temasına ulaşılmıştır.

### **Varoluşsal Gerçekliği Kaybetme**

Katılımcıların biricik yeteneklerini geliştirmek ve tasarlamak istedikleri ürünler için zaman bulamadıkları belirlenmiştir. Süreçte, çocukların yaratıcı yönlerinin geliştirilmediği, varoluşsal tamamlanma ihtiyacının karşılanmadığı, potansiyellerine olan inancın zayıflaması ve sistem gereği adımları takip ederek geleceğe yön veremedikleri tespit edilmiştir. Bu tema, “potansiyeli üst seviyede kullanma” boyutuyla ilişkilendirilerek Şekil 6’da gösterilmiştir.

#### **Şekil 6**

*Potansiyeli Üst Seviyede Kullanma ile İlgili Tema ve Alt Temalar*



Katılımcıların var olma amacını çevreleyen becerilerini geliştirmeye yeterince vakit ayıramadıkları ve süreçte bireysel gelişimi destekleyen etkinliklerden mahrum kaldıkları (f=11) belirlenmiştir.

Son dört aydan beri hiçbir yere gitmiyoruz. Planını, konsantrasyonunu bozmaktan endişe ediyoruz. Hayvanlarla çok barışık, resim yapmayı, müziği çok severdi. Nasıl para kazanılır, sorumluluk alınır gibi konularda hiçbir şey veremedik. Okul, program, sınav arasında koşturuyoruz [E2].

Antrenmanlara devam ediyor ama kendini gerçekten zorluyor. Çalışmaları bu kadar vakit almasaydı, çocuğum kulübe girebilirdi [E6].

Çocukların performansları doğrultusunda kendilerini başarısız hissettikleri, potansiyellerine olan inancı kaybettikleri ve kabul görmeme endişesiyle öz güven eksikliği (f=5) yaşadıkları belirlenmiştir.

Kendimi zeki görmediğim için 400 puan alanlarla takılmıyorum [Ç4].

Çocukken kendimi seviyordum; ama şimdi bir şeyde başarısız olduğum zaman çok beceriksiz hissediyorum. Herkesin benden üstün olduğunu, ailemi hak etmediğimi, uğraşların boşa olduğunu düşünüyorum [Ç2].

Aslında yeni besteler yazmaya başlamıştım, sonra sildim. Herkese söyledim “Şarkı yazdım” diye. Bir şey demediler, muhtemelen beğenmediler [Ç5].

Katılımcıların yeteneklerini geliştirmek, bir ürün tasarlamak ve hayata geçirmek için yeterli zaman ve fırsat bulamamaları sonucu, potansiyelin geliştirilmemesiyle engellenmiş yaratıcılık (f=7) ile karşı karşıya oldukları belirlenmiştir.

Hikayeler yazardı, kitap haline getirirdi. Yazmıyor, yazamıyor daha doğrusu. Tasarımlar yapardı, logo çizerdi, karikatür tasarlardı [E1].

Sınavdan sonra böyle açık dünya gibi bir oyun geliştirmeyi planlıyoruz, tasarımları hazır [Ç1].

Hesap açmıştım, bestelerimi çalıyordum orda. Zaman kaybı oluyor, kapattım [Ç5].

Katılımcıların, sınava hazırlık sürecine dair eleştirileri olmasına rağmen, sistemin işlemesi için gereken adımları takip ederek yaşadıkları duruma yön verme güçlerini kaybettikleri ve zihinlerinde öğrenilmiş çaresizlik (f=5) düşüncesinin yerleştiği belirlenmiştir.

Aslında LGS'den öncesi ve sonrası diye bir hayat var. Sınavdan sonra nasıl yaşanacağını bile unuttuk belki. Sabredeceğiz; ama bitmiyor. Dört yıl sonra aynısını üniversite sınavında yaşayacağız. Hiç bitmeyen bir süreç, sistemin yaptırımı bu [E1].

Eleştirmek istediğim o kadar şey var. Aynı zamanda geleceğim için tek anahtar bu. Yanlış olsa bile, uymak zorundayım [Ç2].

Oturuyoruz LGS, kalkıyoruz LGS. Çocuğu yemekte görüyorum, öğüt vermeye çalışıyorum doğal olarak. Çocuğum: "Anne bir kahvaltı etsek, bir yemek yeseydim." diyor. Onu bu yola sokmak zorundayım. Artık hissedemiyorum, düşünme yeteneğimi kaybettim sanki. Tek düşündüğüm şey, bugün kaç soru çözmesi gerektiği. Yarışa girmek zorundayız, çalışmaya devam ediyoruz. Çarkın içine bir şekilde giriyoruz da dışına çıkamıyoruz [E2].

### Araştırmanın "Topluma Hizmet" Alt Amacına İlişkin Bulgular

Anlamalı Değerlendirme Modeli'nde, kişinin bireysel olarak yürüttüğü çalışmaların topluma katkı sağlayacak şekilde sürdürmesi olarak özetlenebilen "topluma hizmet" boyutuyla ilişkili bulgulardan "toplumsal duyarlılık" temasına ulaşılmıştır.

#### Toplumsal Duyarlılık

Katılımcıların toplumsal sorunlara duyarlı oldukları ve çözüm süreçlerine etkin katkı sağlamak istedikleri belirlenmiştir. Özellikle, çocukların savaş gibi toplumu etkileyen felaketlere sınav sürecinde de duyarsız kalmadıkları, dışlanmışlıkla mücadele etme eğilimi gösterdikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların toplumla ilişkili çalışmalara destek vererek eylemleriyle büyük bir amaca hizmet etme bilincinde olmalarına ilişkin ulaşılan tema "topluma hizmet" boyutuyla ilişkilendirilerek Şekil-7'de gösterilmiştir.

#### Şekil 7

Topluma Hizmet ile İlgili Tema ve Alt Temalar



Katılımcıların, mevcut koşulları ve yaşantıları iyileştirmeye yönelik çabalarını sürdürdükleri ancak sınav çalışmaları nedeniyle bazı planlarını ertelemek durumunda kaldıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte, toplumsal fayda (f=6) sağlayacak çalışmaların düşünce olarak sürdürüldüğü ve ancak sınav sonrasında bu düşüncelerin eyleme geçirileceği tespit edilmiştir.

Doğadaki çöpleri topluyorduk, naylonları ayrıştırıyorduk. Sınavdan sonra artık yaparız [E3].

En çok sanat, insan hakları gibi konularda sesimizin duyulması gerekiyor. Sınav kazanmak için eve kapanmamız lazım. Ben bir müzik grubu kurup lösemili çocuklar, sokak hayvanları için para toplayıp bağışlamayı planlıyorum [Ç2].

Katılımcıların bireysel olarak sınavla mücadele etmeleri ile savaş gibi toplumu ilgilendiren daha büyük meseleler arasındaki düşünceleri farklılaşmıştır. Ebeveynlerin çoğu sınava hazırlık sürecinin her şeyden daha önemli olduğunu belirtirken, çocukların ise toplumsal refahın bireysel refahından daha önemli olduğuna inandıkları ve toplumsal sorunlara karşı duruş (f=7) sergiledikleri belirlenmiştir.

Savaşın devam etmesini seçerdim herhalde. Yani bu kadar emek... Hayatta bir tane evladım var, başkaları için yapabileceğim bir şey yok [E2].

Savaşı önlemeyi seçerdim. İkisi de önemli; ama başkalarının iyi olmasını kendiminkine tercih ederdim [Ç3].

Çok büyük bir şey sınav, hiçbir şey için feda ettiremem. Bıçakla meyve falan kesmeye çalışıyor, onu bile bıraktırıyorum, ya sağ elini keserse diye [E1].

Toplumda var olan her türlü ötekileşmeye karşı sadece çocuklar, sorumluluk hissettiklerini ve dışlanmış gruplara destek (f=3) olarak toplumsal yaşantıların iyileştirilmesine katkı sağlayacak bazı çalışmalar planladıklarını belirtmişlerdir.

Sınavdan önce göçmenlerle ilgili bir gönderi paylaşmıştım. Sınav süresinde yapmayı düşündüm ama zaman ayıramadım [Ç3].

Toplumda her türlü ötekileşmeye karşı kendimi sorumlu hissediyorum [Ç1].

İrkçilik gibi konularda çalışmalar yapmayı düşünüyorum [Ç2].

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada, katılımcıların deneyimledikleri ilk kritik sınav sürecinde çeşitli rollere büründükleri, davranış ve tepkilerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Ebeveynlerin, kontrolcü, denetleyici, eleştirici, tehditkâr ve yasaklayıcı olmak üzere daha otoriter rollere büründükleri; çocukların ise ergenlik dönemi güçlükleri ve sınav sürecinin etkisiyle daha bencil, hırçın ve yalıtılmış oldukları sonucuna varılmıştır. Katılımcıların sisteme uyum sağlamak adına karakteristik özelliklerini değiştirmek durumunda kaldıkları ve ebeveynlerin sergilediği rollerle çocukların tepkilerinin şekillendiği söylenebilir. Bu bağlamda, Hashmi ve Fayyaz (2022), akran baskısı, öğretmen ve ailelerin akademik beklentileri sonucunda ergenlerin duygusal durumlarının ve akademik başarılarının etkilendiğini ortaya koymuştur. Bir diğer deyişle, sistemde var olan hesap verebilirliğin aile içi dinamiklere yansıdığı ve ilişkileri etkilediği söylenebilir. Mevcut değerlendirme sisteminin oluşturduğu dış hesap verebilirliğin okul ve aile içi ortamlarda iç hesap verebilirliği biçimlendirerek yerleştirdiği araştırmalarla belirtilmiştir (Knapp & Feldman, 2012; Louis & Robinson, 2012; Yi & Kim, 2019; Orakçı vd., 2020). Ebeveynlerin sınav hazırlık sürecinde çocuklarının performansını artırmaya yönelik baskıcı davranışlarına karşılık olarak, çocuklar hem aile içinde hem de sosyal çevrelerinde bireysel bütünlüğü ve toplumsal birliği zayıflatan tepkiler sergilemiştir. Bu durumla ilişkili olarak Yılmaz Bodur ve Aktan (2021), çocukların akademik, sosyal ve bireysel gelişim sürecinin ebeveyn yaklaşımlarına göre şekillendiğini belirtmiştir. Katılımcıların rollerinin ve davranışlarının sürecin etkisiyle değişerek ilişkilerindeki bağın zayıflaması ve çocukların daha bireyci olmaları sonucunda bireyin anlamlı bütünlüğe ulaşma sürecinde benlikle bütünlük ve toplumsal birlik boyutlarındaki gelişiminin kısıtlanabileceği öne sürülebilir.

Süreçte rekabetçi anlayışın yerleşmesi ve yaşanan performans kaygısıyla katılımcıların akademik başarıyı artırmak için etik olmayan yollara başvurarak kopya çekme, aldatmaca ve hileli davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Çocukların benlik bütünlüğünü maskeleyerek ahlaki değerlere aykırı davranmak zorunda hissetmeleri, eylemlerinde varoluşlarını ve benliklerini gizleyerek toplumda kabul görmeye çalıştıklarını göstermektedir. Bu durum, katılımcıların süreçte anlamlı değerlendirme modelinin benlikle bütünlüğü oluşturan ahlaki gelişim ve özüne sadık kalma boyutlarındaki gelişiminin olumsuz etkilendiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde AL Shbail ve diğerleri (2021), toplumsal normların ve

statüye dayalı baskının kişileri hileli davranışlara sevk ettiğini ve kopya çekme eğilimini artırdığını ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Amrein Beardsley ve diğerleri (2010), öğretmenlerin hesap verebilirlik esasına dayalı yapılan sınavlarda daha başarılı görünmek istemeleriyle hileli yollara başvurduklarını ve etik dışı davranışlara sadece çocukların değil, yetişkinlerin de yöneldiğini belirtmiştir. Katılımcıların başarılı görünmek, olumlu bir izlenim oluşturmak ve diğerlerini geride bırakmak amacıyla etik dışı davranışlar sergileme isteği, özellikle ahlaki bütünlüğü zayıflatma eğilimindedir ve bu durum, Kohlberg'in "İyi Çocuk Eğilimi" evresi özellikleriyle benzerlik göstermektedir. Bazı araştırmalar, toplumsal normlara uyumlu görünmek, otorite takdirini kazanmak ve değer görmek amacıyla öğrencilerin akademik hileye başvurmayı olağan gördüklerini vurgulamıştır (Farnese vd., 2011; Macgregor & Stuebs, 2011). Başarının merkeze alındığı anlayış sonucunda öğrenme sürecine verilen değer azaldığı, ortaya çıkan performansın daha fazla vurgulanmasıyla beraber sınav başarısının iyi insan olma idealiyle yer değiştirdiği öne sürülebilir.

Performans kaygısının ve kıyas kültürünün hem aile içinde hem de sosyal çevrede hissedilmesi, çocukların başarı ölçüsünde kabul gördüklerine inanmalarını ve ilişkilerinde rekabetçi eylemlerde bulunmalarını teşvik etmiştir. Bu durum, bireyin anlamlı bir bütün olmasına katkı sağlayan aidiyet, ortak değerler etrafında birleşme, takım olma gibi prensipleri gölgeleyerek toplumsal birlik boyutunda gelişmelerinin zayıfladığını göstermiştir. Benzer şekilde, Yu ve diğerleri (2022), okula kabul sınavlarının oluşturduğu kaygının öğrenme sürecine verilen değerden daha baskın olduğunu, başarının bir statü göstergesi olarak algılandığını ve ebeveynlerin, çocuklarının diğerlerini geçmeleri için tüm kaynaklarını harcadıklarını vurgulamıştır. Sınava hazırlık sürecinde çocukların rakamsal değerlere odaklanmalarının cesaretlendirilmesi, onların toplumda varoluşlarını yalnızca başarı ölçütlerine göre tanımlamalarına ve arkadaşlık ilişkilerini rekabete dayalı bir şekilde sürdürmelerine neden olmuş olabilir. Hatta bazı çocuklar, arkadaşlarını geride bırakmak amacıyla yıkıcı davranışlar sergileyerek zorbalık yapmıştır. Bu durumda, ilişkilerinde bütünleşme yerine tekilleşmeye sürüklenmiş, toplumsal birlik açısından olumsuz etkilenmiş ve duygusal olarak zorlanmış oldukları iddia edilebilir. Greenberg ve diğerleri (2003), eğitimde akademik başarı standartlarına fazlasıyla odaklanıldığını, oysa önceliğin güvenilir bir değerlendirme sistemi oluşturarak gençleri sosyal-duygusal gelişim açısından bütüncül yetiştirmek olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Katılımcıların, biricik yeteneklerini geliştirme ve yaşamda anlam bulma süreçlerini erteleyerek zaman ve kapasitelerini sınav hazırlıklarına harcadıkları belirlenmiştir. Ayrıca, bireysel gelişim fırsatlarından mahrum bırakılan ve rekabete zorlanan çocukların öz güven eksikliği yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durumda, çocukların yeteneklerini eylemleriyle bütünleştirerek varoluşsal tamamlanmayı gerçekleştirememeleri ve mevcut durumlarını iyileştirerek geleceklere yön verememeleri, anlamlı bütünlüğü destekleyen potansiyeli üst seviyede kullanma yönünden yoksun kaldıklarını ortaya koymaktadır. Mahmud (2021), rekabetçi eğitim sisteminin bir sonucu olarak velilerin çocuklarını güç ve statü kazanmaları amacıyla özel ders ve etüt gibi ek çalışmalara yönlendirdiklerini, ancak bu durumun çocukların sosyal ve sportif faaliyetlerden mahrum kalmalarına, kişilik gelişmelerinin olumsuz etkilenmesine ve toplumdan uzaklaşmalarına neden olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların, sınav sürecinde yeterli zaman ve enerji bulamadıkları, potansiyellerini tam anlamıyla kullanamadıkları ve daha önce devam ettikleri etkinlikleri sınav sonrasına erteledikleri tespit edilmiştir. Bu durum, katılımcıların sınav sistemi gereklerine odaklanarak anlamlı bütünlük sürecinde özellikle ürün tasarlama ve başarı boyutlarında gerileme kaydettiklerini göstermektedir. Ayrıca, katılımcıların mevcut durumu ve geleceği şekillendirebilecek olası fırsatlar yerine sınav sistemine uygun adımları takip etmelerinin, etki boyutunda gelişmelerini sınırladığı söylenebilir. Bu duruma ilişkin olarak Baldner (2021), çocukların bilgi, beceri ve toplumsal normlar açısından dengeli bireyler olarak gelişmelerine olanak tanınmasının önemini vurgulamış, sınavlardaki boşlukları doldurmaktan ziyade çocukların biricik yeteneklerini geliştirerek eğitimi zenginleştirmenin daha önemli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların toplumsal sorunlara duyarlı oldukları ve çözüm süreçlerine etkin katkı sağlamak istedikleri tespit edilmiştir. Ancak, sınava hazırlık çalışmalarına fazlasıyla zaman ve çaba ayırdıkları için planladıkları düşünceleri gerçekleştirmeyi sınav sonrasına erteledikleri belirlenmiştir. Aslında gençlerin yaşamda amacını bulması ve bireysel bütünlüğünü anlamlı şekilde gerçekleştirmesi, akademik ve toplumsal bütünlük açısından topluma hizmet çalışmalarının olumlu etkisinin (Jones, 2017) yanı sıra



program dışı etkinliklerin öğrencilerin akademik başarısı, kişilerarası ilişkileri, çevreyle uyumu ve öğrenme becerilerine katkı sağladığı vurgulanmıştır (Uzun & Bolat, 2023). Topluma hizmet çalışmalarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanları bütüncül olarak geliştirmesiyle hem birey hem de toplum üzerinde anlamlı etki oluşturduğu belirtilmiştir (Choi, 2021). Buradan hareketle, araştırma sonuçları katılımcıların süreçte toplumla kurdukları bağın zayıfladığını, Anlamlı Değerlendirme Model’indeki topluma hizmet boyutunun fark yaratma, insanlık ve gezegenin ihtiyaçlarını karşılama aşamalarını tam olarak gerçekleştiremediklerini, anlamlı bir yaşam sürdürmek için bireysel ve toplumsal bütünlüğü sağlayamadıklarını göstermektedir. Ayrıca, ebeveynlerin çocuklarının sınav performansını toplumun genel faydasına katkı sağlamaktan daha önemli görmelerinin, çocuklarının geleceğiyle ilgili duydukları endişeler ve sınav sürecini kontrol etmeyi bir görev olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ebeveynlerin çocuklarının toplumla bağ kuracak etkinlikleri desteklememiş olmaları çocukların bireysel bütünlüğünü de etkileyebilir. Bu bağlamda, Bradley Geist ve Olson Buchanan (2014), helikopter ebeveynlerin fazla müdahaleci tavırlarının çocukların çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına ilişkin bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Anlamlı öğrenmeyi sağlamak amacıyla, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfedebilecekleri, yaratıcılıklarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri farklılaştırılmış öğretim yöntemleri uygulanabilir. Ayrıca, eğitim programlarına toplumla etkileşimi, iş birliğini ve takım çalışmasını teşvik eden etkinlikler eklenerek çocukların bütünsel gelişimleri desteklenebilir.
- Kritik sınavların başarı sıralaması işlevi yerine, değerlendirme sürecinin aşamalı ve çok boyutlu olarak düzenlenmesi önerilebilir. Bu şekilde, sürece yayılan bütünsel bir değerlendirme sağlanabilir.
- Öğrencilerin okul dışı etkinliklere ve topluma hizmet çalışmalarına katılmalarının, sanat, spor ve kültürel faaliyetlerdeki başarılarının hem aile hem de okul tarafından teşvik edilmesi ve bu tür etkinliklerin LGS değerlendirme puanında etkili olması önerilebilir.
- Ebeveynlere, sınav sürecinde karşılaşılabilecekleri zorluklar hakkında bilgi ve beceri kazandıracak farkındalık eğitimleri düzenlenerek, onların evde çocuklarına destekleyici bir rol üstlenmelerine yardımcı olunabilir.
- Ebeveyn-çocuk etkileşimini güçlendirmek ve sınav baskısını azaltmak üzere strateji geliştirmek amacıyla etkileşimli atölye çalışmaları düzenlenebilir.
- Ebeveynlerin çocuklarıyla olan iletişiminin süreç üzerindeki etkisini anlamalarını sağlamak amacıyla psikodrama etkinlikleri düzenlenebilir. Böylece, çocukların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal gelişimine sürecin nasıl yansıtıldığı anlaşılabilir.

#### **Yazar Katkı Oranı**

Yazarın katkı oranı %100’dür.

#### **Etik Beyan**

Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında ‘Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği’ne aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemektedir.

## References

- Adick, C. (2002). Demanded and feared: Transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. *European Educational Research Journal*, 1(2), 214-233. <https://doi.org/10.2304/eerj.2002.1.2.2>
- AL Shbail, M. O, Al Trad, E. B., Alshurafat, H., Ananzeh, H., & Al Kurdi, B. H. (2021). Factors affecting online cheating by accounting students: The relevance of social factors and the fraud triangle model factors. *Academy of Strategic Management Journal*, 20(6), 1-16.
- Amrein Beardsley, A., Berliner, D. C., & Rideau, S. (2010). Cheating in the first, second, and third degree: Educators' responses to high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 18(14), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n14.2010>
- Azili, E., & Tutkun, Ö. F. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaöğretim merkezi sınavı (LGS)'nin üstünlükleri ve sınırlıkları. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 7(13), 123-146. <http://dx.doi.org/10.52096/jsrbs.6.1.7.13.7>
- Baldner, M. (2021). Falling thralling through the cracks of education: A comparative analysis of Canada's and the United States' use of standardized testing within the realm of public education. *University of Miami International and Comparative Law Review*, 29(1), 254-282.
- Bradley Geist, J. C., & Olson Buchanan, J. B. (2014). Helicopter parents: An examination of the correlates of over-parenting of college students. *Education+Training*, 56(4), 314-328. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-10-2012-0096>
- Buchweitz, B. (2001). Aprendizagem significativa: Ideias de estudantes concluintes de curso superior. *Investigações em ensino de Ciências*, 6(2), 133-141.
- Choi, Y. H. (2021). A study on the instructional design and effect integrating writing education and community service activities. *The Journal of the Korea Contents Association*, 21(7), 500-509. <https://doi.org/10.5392/JKCA.2021.21.07.500>
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 14-30.
- Demir, S. B., & Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-445515>
- Doğan, S., & Oktay, Y. (2022). Liselere geçiş sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 963-992. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1054829>
- Egley, R. J., & Jones, B. D. (2004). Rural elementary administrators' views of high-stakes testing. *The Rural Educator*, 26(1), 30-39. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v26i1.519>
- Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., & Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 356-365. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.250>
- Farvis, J., & Hay, S. (2020). Undermining teaching: How education consultants view the impact of high-stakes test preparation on teaching. *Policy Futures in Education*, 18(8), 1058-1074. <https://doi.org/10.1177/1478210320919541>
- Fernandez, O. E. (2021). Second chance grading: An equitable, meaningful, and easy-to-implement grading system that synergizes the research on testing for learning, mastery grading, and growth mindsets. *PRIMUS*, 31(8), 855-868. <https://doi.org/10.1080/10511970.2020.1772915>
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>

- Gümü, S., & Atalmış, E. H. (2012). Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have they changed over time? *Mevlana International Journal of Education*, 2(2), 50-66.
- Hall, M. (2019). Accounting for meaningful work. In R. Yeoman, C. Bailey, A. Madden, & M. Thompson (Eds.), *The Oxford handbook of meaningful work* (pp. 388-403). Oxford Handbooks. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198788232.013.23>
- Hashmi, K., & Fayyaz, H. N. (2022). Adolescence and academic well-being: Parents, teachers, and students' perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 9(1), 27-47. <http://dx.doi.org/10.22555/joeed.v9i1.475>
- İnce Aka, E., Karakaya, F., & Yılmaz, M. (2021). Liselere geçiş sınavında (LGS) sorulan biyoloji sorularına yönelik değerlendirme. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 40(1), 143-163.
- Jones, J. N. (2017). The development of youth purpose through community service and social action. *American Secondary Education*, 45(3), 50-67.
- Kallio, E. K., Mononen, L., & Ek, T. (2024). Holistic wisdom education: Towards transformational creativity. In R. J. Sternberg, & S. Karami (Eds.), *Transformational creativity* (pp. 169-182). Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-51590-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-031-51590-3_12)
- Kalsen, C., & Yiğit Öztekin, H. (2021). Liselere geçiş sisteminin öğrencileri özel okullara yönlendirip yönlendirmediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 838-852. <https://doi.org/10.24315/tred.735552>
- Karataş, İ., & Öztürk, N. (2023). LGS'ye Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitimle hazırlanmak. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 66, 475-501. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1137055>
- Knapp, M. S., & Feldman, S. B. (2012). Managing the intersection of internal and external accountability. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 666-694. <https://doi.org/10.1108/09578231211249862>
- Küçükgençay, N., Karatepe, F., & Peker, B. (2021). LGS ve örnek matematik sorularının öğrenme alanları ve PISA 2012 çerçevesinde değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(232), 177-198. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.741871>
- Lips Wiersma, M., & Morris, L. (2018). *The map of meaningful work: A guide to sustaining our humanity in the world of work*. Routledge.
- Lips Wiersma, M., & Wright, S. (2012). Measuring the meaning of meaningful work: Development and validation of the comprehensive meaningful work scale. *Group & Organization Management*, 37(5) 655-685. <https://doi.org/10.1177/1059601112461578>
- Louis, K. S., & Robinson, V. M. (2012). External mandates and instructional leadership: School leaders as mediating agents. *Journal of Educational Administration*, 50(5), 629-665. <https://doi.org/10.1108/09578231211249853>
- Macgregor, J., & Stuebs, M. (2011). To cheat or not to cheat: Rationalizing academic impropriety. *Accounting Education: An International Journal*, 21(3), 265-287. <https://doi.org/10.1080/09639284.2011.617174>
- Mahmud, R. (2021). Learning in the shadows: Parents' investments, family burden, and students' workload in Dhaka, Bangladesh. *Asia Pacific Education Review*, 22, 41-52. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09655-9>
- Marion, S., & Leather, P. (2015). Assessment and accountability to support meaningful learning. *Education Policy Analysis Archives*, 23(9), 1-19. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1984>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretime geçiş yönergesi*. [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_03/26191912\\_yonerge.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/26191912_yonerge.pdf)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd Ed.). Sage Publication.

- Orakcı, Ş. Dilekli, Y., & Erdağ, C. (2020). The structural relationship between accountability felt and responsible teaching in Turkish teachers: The mediating effect of innovative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 36, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12564-020-09655-9>
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Padilla Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science? *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd Ed.). Sage Publication.
- Pişkin Tunç, M., & Baydar, O. (2022). TEOG, LGS ve TIMSS matematik sorularının MATH taksonomisine göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 20-53. <https://doi.org/10.35675/befdergi.745365>
- Polat, M., & Bilen, E. (2022). TEOG ve LGS merkezi sınav fen sorularının bilişsel süreç boyutunun yenilenmiş Bloom taksonomisi ile değerlendirmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 7(1), 45-72. <https://doi.org/10.37995/jotcsc.1041329>
- Polosel, J., Rice, S., & Dulfer, N. (2013). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, 29(5), 640-657. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.865082>
- Porfilio, B., & Carr, P. R. (2010). The neo-liberal social order, youth and resistance. In B. Porfilio, & P. R. Carr (Eds.), *Youth culture, education and resistance* (pp.1-18). Sense Publishers.
- Rose, P., Beeby, J., & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Sahlberg, P. (2023). Trends in global education reform since the 1990s: Looking for the right way. *International Journal of Educational Development*, 98, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102748>
- Smyth, E., & Banks, J. (2012). High stakes testing and student perspectives on teaching and learning in the Republic of Ireland. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 283-306. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9154-6>
- Şivkin, S., Aksoy, V. C., & Gür Erdoğan, D. (2020). LGS'de sorulan PISA tarzı matematik sorularını doğru cevaplama ile okuduğunu anlama arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 148-159.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Liselere giriş sistemine ilişkin okul ve yöneticilerinin görüşleri: Durum çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 870-888. <https://doi.org/10.24315/tred.743399>
- Taylor, L. A. (2023). "If I was better at managing all this": The role of neoliberal logic in framing one teacher's narratives about accountability. *Teaching and Teacher Education*, 121, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103944>
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı (LGS)'na ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>
- Uzun, F., & Bolat, Y. (2023). Program dışı etkinliklerin öğrenci gelişimine etkisi. *Harran Maarif Dergisi*, 8(1), 14-35. <https://doi.org/10.22596/hej.1244118>
- Ünal, C., & Eroğlu, D. (2021). LGS'de yer alan matematik sorularının ortaokul matematik öğretim programının çeşitli bileşenleriyle uyumluluğunun incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 60, 510-536. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.936887>
- Yılmaz Bodur, Z., & Aktan, S. (2021). A research on the relationship between parental attitudes, students' academic motivation and personal responsibility. *International Journal on Social and Education Sciences*, 3(4), 636-655. <https://doi.org/10.46328/ijonses.187>

- Yi, P., & Kim, H. J. (2019). Exploring the relationship between external and internal accountability in education: A cross-country analysis with multi-level structural equation modeling. *International Journal of Educational Development*, 65, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.12.007>
- Yu, S., Zheng, J., Xu, Z., & Zhang, T. (2022). The transformation of parents' perception of education involution under the background of "double reduction" policy: The mediating role of education anxiety and perception of education equity. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.800039>
- Zandroto, A. D., & Indriani, S. (2023). An analysis on learning loss and holistic education. *POLYGLOT: Jurnal Ilmiah*, 19(1), 156-168. <https://dx.doi.org/10.1966/pji.v19i1.6346>
- Zappala, G. (2021). Cultivating spiritual intelligence for a participatory worldview: The contribution of archetypal cosmology. *Journal for the Study of Spirituality*, 11(2), 159-173. <https://doi.org/10.1080/20440243.2021.1961463>
- Zappala, G., & Smyth, C. (2021). Student and teacher outcomes from participating in a Philosophy for Children program: Volunteer ethics teachers' perspectives. *Journal of Philosophy in Schools*, 8(1), 104-128. <https://doi.org/10.46707/jps.8ii.137>
- Zhang, J. (2021). Parents' involvement in high-stakes language assessment: A review of test impact on parent behavior. *English Language Teaching*, 14(12), 55-69. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n12p55>