

# Journal of Economy Culture and Society

ISSN: 2602-2656 / E-ISSN: 2645-8772

Araştırma Makalesi / Research Article

## Standart Sınavlar ve Dönüşen Öğretmen Kimliği

### *High Stakes Testing and Transformation in the Occupational Identity of Teachers*

Yunus Emre ÖMÜR<sup>1</sup> , Bünyamin BAVLI<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

<sup>2</sup>Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı,  
İstanbul, Türkiye

ORCID: Y.E.Ö. 0000-0002-1535-0346;  
B.B. 0000-0002-7274-0935

#### Corresponding author:

Yunus Emre ÖMÜR,  
Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye  
E-mail: yunus.emre.omur@gmail.com

Submitted: 04.12.2019

Revision Requested: 29.01.2020

Last Revision Received: 18.03.2020

Accepted: 26.03.2020

Published Online: 28.04.2020

Citation: Omur, Y. E., Bavlı, B. (2020). High stakes testing and transformation in the occupational identity of teachers. *Journal of Economy Culture and Society, Supp(1)*, 117-137.  
<https://doi.org/10.26650/JECS2019-0101>

#### Öz

Standart sınavlar ve standart öğretim programları, eğitimin bütün paydaşlarını etkileyen unsurlardır. Standart sınavlardan en çok etkilenen unsurlardan biri öğrenci ise diğeri de öğretmen olmuştur. İlgili alan yazın incelendiğinde eğitimde standartlaşmanın öğretmenlik mesleğinin anlamını, mesleğin günlük pratiklerini etkilediği, öğretmenin iş yükünü artırdığı ve öğretmen üzerinde bir denetim mekanizması işlevi gördüğüne dair eleştirilerin mevcut olduğu görülmektedir. Bu tartışmalardan hareketle gerçekleştirilmiş olan bu çalışmanın amacı ise standart sınavların ve standart programın öğretmenin mesleki kimliği ve pratikleri üzerindeki etkisinin öğretmenlerin kendi deneyimlerine dayanarak çözümlenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Olgubilim deseni, bireylerin deneyimledikleri olgulara ilişkin öznel kavrayışlarını derinlemesine çözümlmek üzere yürütülen araştırmalar için uygun bir desendir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu, öğrencilerini standart sınavlara hazırlama deneyimi olan ve branşı standart sınavların kapsamına giren 12 ortaokul öğretmeninden meydana gelmiştir. Araştırma verileri, derinlemesine görüşme ve odak grup görüşmesi teknikleriyle elde edilmiş olup içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda ise “Öğretmenin Teknisyenleşmesi” ve “Sınav Öncelikli Öğretim” başlığı altında iki tema oluşturulmuş olup bu temalar, katılımcı görüşlerinden yapılan alıntılar ile sunularak tartışılmıştır. **Anahtar Kelimeler:** Standart sınavlar, standart program, öğretmen kimliği

#### ABSTRACT

In the literature, there is criticism that standardization in education affects the meaning of the teaching profession, the daily practice of the profession, increases the workload of the teacher and acts as a control mechanism on the teacher. The aim of this study is to analyze standard exams and standard programs in terms of the teacher's professional

identity and practices, based on the teachers' own experiences. For this purpose, the research was carried out with a phenomenological design, which is one of the qualitative research designs. The participants of the study were determined by using the purposive sampling technique, which is one of the purposive sampling techniques. Therefore, the study group of the current research consisted of 12 secondary school teachers who had the experience of preparing students for standardized exams, and whose branch was included in those exams. Research data were obtained through in-depth interview and focus group interview techniques, and analyzed with the content analysis method. As a result of the analysis, two themes were created under the title of "Teachers Turning into Technicians" and "Exam Oriented Teaching". These themes are presented and discussed with quotations from the participants' views.

**Keywords:** Standardized exams, standardized program, teacher identity

### EXTENDED ABSTRACT

High stakes testing has been adopted by many countries around the world, and Turkey is one of the countries practicing to meet the increasing demand for higher education since 1974, and as a tool for transition to secondary education since 1990 (Gür, Çelik, Coşkun, 2013). High stakes testing, used for classification, ranking and accountability, also coincides with neoliberal individualism (Au, 2016, Hursh, 2005; Hursh, 2007, Wright, 2002). Reductionist and individualist understanding criticize high stakes testing for deepening race and social class inequalities in education (Au, 2009; Darling-Hammond, 2007). Furthermore, it is crystal clear that achievement on high stakes testing only reflects the academic status of the students, while education also aims at sociological, cultural, individual and psychological development. On the other hand, high stakes testing influences and directs the teaching practices of the teachers in a negative way (Abrams, Pedulla, & Madaus, 2003; Ford, 2018; Minarecho-vá, 2012; Kilickaya, 2016). However, it is not assumed that high stakes testing guarantees deep learning, balance of knowledge, skills and attainment, student centered teaching, and teacher autonomy (Au, 2010; Belbin, 2016; Gunzenhauser, 2003; Nelson, 2013; Schneider, Egan & Julian, 2013). Foucault (1992) argues that the individual is kept under control by being disciplined through examinations, and that the examination is not merely a sanction of the learning process; he adds that this is one of the continuous factors of this process and encompasses learning according to a continuous power game. The aim of this study is to analyze standard exams and standard programs in terms of the teacher's professional identity and practices based on the teachers' own experiences.

The qualitative research design and phenomenological inquiry were managed in the study to obtain data. Purposive sampling techniques, are aligned with the qualitative paradigm employed in the study. Within this respect, on a voluntary basis, 12 secondary school teachers serving at various public elementary schools in the Marmara region and experienced in preparing students for the high stakes testing were invited in the study. In-depth interviews and focus group interviews are the main data collection instruments operated in the study. The content analysis method was applied to analyze the obtained data.

Results of the study revealed two themes: "Teachers Turning into Technicians" and "Exam Oriented Teaching". Parental pressure, administrative pressure, time pressure, pressure for achievement, loss of teacher autonomy, and motivation, cooperation between management and teachers are the sub-themes examined under the main theme of "Teachers Turning into Technicians". Additionally, the main theme of "Exam Oriented Teaching" involves sub-themes such as exam-based teaching activities, a major obstacle to practical teaching and higher-order thinking. In this case, it can be easily expressed that high stakes testing exposes teachers to pressure from school management, principals, parents, communities and other teachers (Ford, 2018). In addition to that, teachers feel pressure to achieve the minimum expected level of achievement. This forces teachers to compete with their colleagues beyond collaboration.

Finally, time pressure brings along a faceted and memorized path in teaching, giving priority to theory rather than practice, and eliminating the possibility of teaching in accordance with the existing educational philosophy, such as prioritizing individual differences and individualized teaching. As a matter of fact, Lundström and Holm (2011) proved in their study that high stakes testing corrupts traditional teachers' values, and causes teachers to lose control over their professions because of an increasing competition among teachers. Jennings and Bearak (2014) empirically demonstrated that the use of standardized exams in the context of accountability has led teachers to plan and implement teaching activities depending on test achievement, and that student performance is assessed based on test results. Kılıçkaya (2016) states that standardized exams lead to the disregard of teaching of skills, such as listening, speaking and writing skills, which are very important in foreign language teaching.

## 1. GiriŖ

Eğitim alanında standart sınavlar uzunca bir süredir gündemde olmakla birlikte birçok ÷lke tarafından öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi, mezuniyet, bir sonraki eğitim düzeyine kayıt-kabul koŖullarının sağlanması, eğitime dair kararların alınması ve politikaların Ŗekillenmesinde temel veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Standart sınavlar ortaokul, lise ve üniversite sonrası belirli eğitim kademelerinde öğrenme çıktılarının düzeylerinin belirlenmesinin dıŖında Yabancı Dil, Tıp, öğretmenlik bilgisi gibi birtakım alanlarda temel yeterlilik ve bilgi düzeyinin belirlenmesi amacıyla da yapılmaktadır. Etki ve hitap ettiği kitle düzeyinde incelendiğinde ise ortaokul ve lise sonrası uygulanan standart sınavların diğer sınavlara göre daha geniŖ bir kitleyi ilgilendirdiği ve nüfuz ettiği gör÷lmektedir. Bunların baŖında hiç Ŗüphesiz öğrenciler, veliler, öğretmenler, eğitim otoriteleri, eğitim öğretimde tercih edilen kurum, ortam, materyal ve eğitim öğretime ayrılan zaman, bütçe ve emek gelmektedir. ÷lkemizde standart sınavların oluŖumu ve geliŖimi incelendiğinde 1974 yılı sonrası özellikle yükseköğretime yönelik artan talebin önemli rol oynadığı gör÷lmektedir (ÖSYM, 2019). İlköğretimden ortaöğretime geçiŖte ise özellikle 1990 yılı sonrası standart sınavların ortaöğretim düzeyinde farklı liselere öğrenci seçmek amacıyla uygulandığı gör÷lmektedir. Standart sınavlar sadece ÷lkemizde değil Avrupa, Amerika ve Asya ÷lkelinde geçmiŖten günümüze uygulanmaya devam etmektedir (Gür, Çelik, CoŖkun, 2013).

Özellikle Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (OECD) uyguladığı değerlendirmeler aracılığıyla, bu sınavlar sadece ulusal anlamda değil, küresel anlamda da uzunca bir süre gündemde yerini koruyacağı gör÷lmektedir. Öte yandan standart sınavlar, eğitim üzerindeki olumsuz etkileri açasından eleŖtiriye maruz kalmakta ve çeŖitli tartıŖmaların konusu olmaktadır. Standart sınavların bu etkilerine değinmeden önce modern anlamda standart sınavların tarihsel kökenlerini kısaca ele almak, bu çalışmanın ve eleŖtirilerimizin temellerini ortaya koymak adına daha elveriŖli bir kavramlaŖtırma sağlayacağı düşün÷lmektedir.

## 2. Kavramsal Çerçeve

Günümüzdeki standart test eğilimi, temellerini 20. Yüzyılın baŖındaki öjenik çalışmalardan almaktadır (Wright, 2002). Bu çalışmalar, ırksal bir kontrol amacıyla çeŖitli etnik toplulukları sınıflandırmak için yapılmaktaydı. Söz konusu çalışmalar, Gregor Mendel'in ortaya koyduğu kalıtsal yasalardan yola çıkarak suç eğilimi, yoksulluk, zekâ gibi özelliklerin kalıtsal olarak nesilden nesile aktarıldığı ve bazı bireylerin veya etnik grupların birtakım 'bozuk genleri' daha çok taŖıdıkları varsayımıyla hareket etmekteydi (Stoskopf, 1999). Daha sonra çocukların geliŖimsel problemlerini tespit etmek amacıyla Fransız psikolog Alfred Binet tarafından 1904 yılında geliŖtirilmiŖ olan zekâ (IQ) testi insan ve insan yeteneklerine iliŖkin önyargılardan hareketle ırk temelli bir Ŗekilde Henry Goddard, Lewis Terman ve Robert Yerkes gibi bazı biliŖsel psikologlarca tahrif edildi (Gould, 1996). Bu psikologların çalışmalarıyla IQ'nun kalıtsal ve sabit olduğu fikri kabul görmüŖ ve insan topluluklarının ırk, etnik kimlik, cinsiyet, toplumsal sınıf ve kalıtsal zekâyâ göre sınıflandırılmasında standart testlerin kullanılması büyük bir meŖruluk kazanmıŖtır (Au, 2009).

Askeri uygulamalarda da askerleri sınıflandırma amacıyla kullanıldığı bilinen standart sınavlar, eğitim alanında da benzer bir Ŗekilde sınıflandırma ve sıralama işlevi görmektedir (Gould, 1996). Özellikle küresel anlamda neoliberal politikalarla birlikte eğitimin ticarileŖmesine yönelik olarak hesap verebilirlik bağlamında uygulanan bu sınavlar, öğrencileri sıralayarak belirli okul türlerine göre sınıflandırmanın yanı sıra neoliberal bireycilikle de birebir örtüşmektedir (Au, 2016; Hursh, 2005; Hursh, 2007). Sınav sonucuna göre her bir öğrenciyi, öğretmeni ve okulu baŖarılı ve baŖarısız olarak sınıflandıran bu anlayıŖ, nesnel ve tarafsız bir ölçme yaptığı kabul÷yle

birlikte yapısal eşitsizlikleri ideolojik olarak görmezden gelmekte ve başarı için gerekli olanın sadece çok çalışmak ve fedakarlık yapmak olduğunu vurgulamaktadır (Au, 2016). Böylece yapısal engellerden azade bir şekilde her bir bireyin, kendisine fırsat verildiği takdirde başarılı olabileceğine dayanan fırsat eşitliği fantazisini sürdürmekte ve başarısızlıklarla ilgili sadece bireyi sorumlu tutmaktadır (Moore & Clarke, 2016).

Standart testlere yönelik olan eleştirilerin bir kısmı, bu indirgemeci ve bireyci anlayıştan hareketle yapılmaktadır. Her ne kadar objektif bir ölçme ve liyakate dayalı bir sınıflandırma yaptığı savunulsa da bu sınavların eğitimdeki ırk ve toplumsal sınıf kaynaklı eşitsizlikleri derinleştirdiği de bilinmektedir (Au, 2009; Darling-Hammond, 2007). Sınav puanlarını yükseltmeye yönelik baskı arttıkça yoksul azınlıkların bulunduğu bölgelerde okul terklerinin artmasına (Haney, 2000), ekonomik eşitsizliklerin yüksek olduğu ülkelerin PISA sonuçlarının, daha eşitlikçi ülkelere kıyasla daha düşük olmasına (Condrón, 2011), test başarısı ile yoksulluk arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmesine (Berliner, 2006) veya öğrencilerin bilişsel becerilerine ilişkin toplumsal sınıf temelli farkların, okullar yaz tatiline girdiğinde artmasına (Alexander, Entwisle, & Olson, 2007; Cooper, Nye, Charlton, Lindsay, & Greathouse, 1996; Downey, Hippel, & Broh, 2004) ilişkin bulgular söz konusu objektiflik tartışmalarına ilişkin temelleri sarsmaktadır.

Varsayıldığı gibi sınav başarısı sadece bireyin çalışmasına ve kendini adanmasına bağlı olmuş olsaydı, bu tür farklılıklar birer istisnadan öteye gidemezdi. Çünkü sınav başarısı, sadece birey ile ilişkilendirilebilecek bir olgu olmaktan ziyade bireyin sahip olduğu kültürel sermaye ile yakından ilişkilidir (Aksoy vd., 2014). Bourdieu'nun (1986) yaklaşımına göre, kültürel sermaye de ekonomik sermaye gibi toplumsal sınıflar arasında eşit olarak dağılmamıştır ve kişinin toplumsal sınıfına bağlı olarak ailesinden miras edindiği kültürel birikimi ifade eder. Okul gibi toplumsal kurumlar, her ne kadar tarafsızmış gibi görünseler de üst ve orta sınıfın kültürel sermayesine ve normlarına değer veren bir kurallar bütünüyle yönetilir ve bu kültürel sermayenin yeniden üretimini sağlarlar (Bourdieu, 1986). Böylece ailesinin kendisine sağladığı kültürel sermayesi daha yüksek olan üst ve orta sınıf öğrenciler, standart sınavların uyguladığı tasnif sonucu kendi toplumsal sınıfları içerisinde kalabilmekte ve yukarı yönlü bir toplumsal hareketlilik gerçekleştirebilmektedirler. Nitekim Rutz ve Balkan (2016), İstanbul'daki yeni orta sınıf ailelerin sahip oldukları ekonomik ve kültürel sermayelerin, çocuklarına eğitimsel nitelikler kazandırmada standart sınavlar üzerinden nasıl işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Çünkü standart sınavlar yeni orta sınıf ailelerin çocukları için yukarı yönlü bir toplumsal hareketliliğin önünü açmaktadır (Au, 2008). Bourdieu (1986) ve Au'nun (2008) argümanları ve Rutz ve Balkan'ın (2016) araştırmasına benzer şekilde Apple (2004) da profesyonel ve yönetici yeni orta sınıfın eşitsiz sınıfsal tabakalaşmada çocuklarının geleceğini garanti altına almak için kültürel sermayelerini kullandıklarını ve bu anlamda sınavların büyük önem arz ettiğini ifade etmektedir. Sosyo ekonomik ayrıma ek olarak standart sınavların öğrencileri meritokratik bir şekilde ırksal olarak ayrıştırdığı ve hakim olmayan etnik unsurlara mensup öğrencilerin sınav puanlarının daha düşük olduğu da bilinmektedir (Au, 2016; Horn, 2003; Styron & Styron, 2012). Örneğin, ABD'de standart sınav temelli "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın" (No Child Left Behind) programının başlamasından bu yana Afro-Amerikan öğrencilerin okul terklerinde ve suça karışma oranlarında büyük bir artış gözlemlenmesine ilişkin bulgular durumun ciddiyetini ortaya koyar niteliktedir (Thompson & Allen, 2012). Kısacası, günümüzdeki standart sınavların da tarihsel kökenlerinden izler taşımaya devam ettiği görülmektedir.

Eşitlik ile ilgili tartışmaların yanı sıra standart sınavlar, öğretmenlerin sınıf içi pratikleri, öğretimin içeriği ve öğretim teknikleri üzerindeki olumsuz etkisi yönünden de eleştirilmektedir (Abrams, Pedulla, & Madaus, 2003; Ford, 2018; Kilickaya, 2016; Minarechová, 2012). Sınavlar

aracılığıyla sınıfta hangi bilginin öğretileceği, bilginin hangi biçimde sunulacağı ve nasıl öğretileceği yakından kontrol edilebilmektedir (Au, 2007). Sınav başarısının temel belirleyici olduğu bir sistem içinde öğretimin içeriği de sınavlarla paralellik göstermek durumundadır. Böylece standart sınavların kapsamına girmeyen içerik, müfredata da dahil edilmeyecektir (Au, 2010; Polesel, Rice, & Dulfer, 2014). Sonuç olarak, öğrenmeyi ölçmede bir araç olarak kullanılması gereken standart sınavlar, öğrenmenin amacı haline gelmekte ve öğretimin amacı, standart sınavlardan yüksek puan alabilmeye indirgenmektedir. Bu durumda standart sınavlar ve ölçmenin kendisi, sınavlara yüklenen hayati önem, dolayısıyla temel eğitim felsefesi haline gelmekte ve sadece ölçülebilir olana değer veren, daha da önemlisi sadece ölçmenin kendisine değer verilen bir eğitim anlayışı vücut bulmaktadır (Gunzenhauser, 2003). Öğrenciye sağlanan öğretim, kendisinden beklenen 21. yüzyıl becerilerini öğrenciye kazandırma işlevini dahi yerine getiremez bir duruma gelmektedir (Berliner, 2011; Styron, & Styron, 2012). Sadece sonuca odaklanan standart sınavlar, öğrenenin öğrenme sürecindeki bilgi, beceri ve kazanım düzeyini dikkate almamakta, öğrenmenin derinlik ve niteliğini gözardı etmekte, öğretimi sınav çözebilme becerisiyle sınırlandırmaktadır (Nelson, 2013; Schneider, Egan & Julian, 2013).

Hızlı bir şekilde okuyup anlamaya dayanan standart sınavlar, yüzeysel bir yazılı kültüre dayandığından sözlü kültüre ve deneyime dayalı bilgiyi öğrenme ortamının dışına itmektedir (Aksoy vd., 2014). Böylece standart sınavlar öğretim içeriğini kısıtlamakla birlikte öğretim tekniklerini de kısırlaştırmaktadır. Bu sınavlar, öğretmenleri öğretim yöntemlerinin kullanımında yeniliğe teşvik etmek ve kendi görüşlerini ortaya koymaktan öte tekrara dayalı, soyutlanmış, bağlamdan yoksun ve öğreten merkezli bir role maruz bırakmaktadır. Sonuç itibarıyla öğretimde esnekliği sınırlandırmakta, öğretmen üzerinde baskı oluşturarak sınıf içi öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkilemektedir (Au, 2010; Gunzenhauser, 2003; Willis, 2007).

Devasa bir sistemi aynı anda ve aynı şekilde ölçmeye çalışan bu sınavlar, standart bir müfredatı da kuşkusuz beraberinde getirmektedir. Neoliberal ideolojinin birey tasavvuru ve rekabetçilik, standart müfredatlarda ve standart sınavlarda kendini göstermekle kalmaz aynı zamanda hem öğrenciler, hem de öğretmenler üzerinde toplumsal bir kontrol ve iktidar teknolojisi olarak da işlev görür. Bu noktada Foucault'nun (1992, s. 231-232) bir disiplin teknolojisi olarak sınavlara ilişkin değerlendirmelerini hatırlamak oldukça yerindedir:

*Sınav, gözetim altında tutan hiyerarşi teknikleriyle, normalleştiren yaptırım tekniklerini birleştirmektedir. Normalleştirici bir bakış; nitelemeye, tasnif etmeye ve cezalandırmaya izin veren bir gözetimdir. Bireylerin üzerinde, onların onun boyunca farklılaştırıldıkları bir görünebilirlik kurmaktadır. İşte bu nedenden ötürü tüm disiplin düzenlemelerinde sınav yüksek derecede ayinselleştirilmiştir. İktidar merasimi ve deneyim biçimi, güç seferberliği ve gerçeğin ortaya konulması ona burada katılmaktadır. Nesne olarak algılanan kişilerin tabi kılınmalarını ve tabi kılınanların nesnelleştirilmelerini disiplin süreçlerinin kalbinde açık etmektedir. İktidar ilişkilerinin ve bilgi bağlantılarının çakışmaları, sınav içinde tüm görülebilir parlaklığına kavuşmaktadır. [...] bu dar tekniğin içinde koskoca bilgi alanı, koskoca bir iktidar türü angaje olmuş durumdadır.*

Okulu kesintisiz bir sınav aygıtı olarak değerlendiren Foucault (1992) bireyin, sınavlar yoluyla disipline edilerek kontrol altında tutulduğunu savunur ve sınavın sadece öğretim sürecinin bir yaptırımı olmakla yetinmediğini; bu sürecin sürekli faktörlerinden biri olduğunu ve öğrenimi sürekli bir iktidar oyununa göre kapsadığını da ekler. Diğer bir deyişle sınavlar, bilgi gücünün, iktidarın elinde mutlaklaşmasının meşruiyet temellerini güçlendirir ve iktidarın tanımadığı –ya da sınavların kapsamına girmeyen bilgi- değersizleşir. Bireyin, kendini gözetleyeni görmesine

imkan tanımadan gözetlenmesini sağlayan *panopticon* sisteminde iktidar, güç kullanımına başvurmadan disiplini sağlayabilmektedir. Foucault'ya (1992) göre böylece eğitim sisteminde uygulanan standart sınavlar da iktidarın konumlandığı *panopticon* kulesi olarak kontrol ve disiplin aygıtı olma niteliği taşır.

Sınıflandırma yolu ile ayırışma ve disipline edici bir kontrol aracı olan merkezi sınavlar, sadece öğrenciyi değil, öğretimin odak noktası olan öğretmeni de birtakım istenmeyen süreçlere maruz bırakarak öğretmen üzerinde de kontrol sağlamaktadır. Öğrencilerinin sınav sonuçlarına göre, 'başarılı' veya 'başarısız' olarak sınıflandırılan ve kimi ülkelerde mesleki kariyer ve yaşantıları bu sınıflamaya bağlı olan öğretmenlerin kimlikleri de böylece bir dönüşüme, daha doğrusu bir aşınmaya maruz kalmaktadır. Sennett'in (2008) *Karakter Aşınması* eserindeki sadece bilgisayar ekranındaki tuşlara basarak ekmek üreten fırın işçileri örneğindeki gibi öğretmenler de, sadece sınavlardan yüksek not alan öğrenciler yetiştirmek için merkezi yapının mecbur tuttuğu müfredatı takip etmekten başka bir şey yap(a)mayan çalışanlara dönüşmekte ve böylece mesleki kimlikleri de son derece zayıflamakta; öğretmenin meslek ve karakteri de büyük bir aşınmaya uğramaktadır. Sennett'in (2008) örneğindeki makineler karşısında çaresiz kalan fırın işçileri gibi öğretmenler de birçok kişinin sahip olduğu belli başlı niteliklere haiz herkesin yapabileceği rutin ve kendilerine dışsal olan bir uğraşı yerine getirmiş oluyorlar. Kısacası öğretmenler, kendi emek süreçlerinin tamamen dışına itilerek Apple ve Sung'un (2003) da vurguladığı gibi bir bilgi taciri ve sınav teknisyeni konumuna itilmektedir. Merkezi müfredat ve standart sınavların yönetsel yapıyla bütünleşmesi, ön-tanımlı öğretmen yeterlilikleri ve süreçleri, öğrenci dönütleri ve standart sınavlar, öğretim işinin düşünsel yönünü uygulama yönünden ayırarak öğretmenin, işi üzerindeki kontrolünü yitirmesine ve vasıfsızlaşmasına yol açmaktadır (Apple, 2013; Au, 2011).

Foucault'nun (1992) bir disiplin teknolojisi olarak değerlendirdiği sınavları Apple (2004) ise, öğretmen emeği bağlamında bir 'teknik kontrol' veya işyerinin toplumsal hiyerarşisine ilişkin bir kontrol etme aracı olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenin mesleki pratiklerine ilişkin kararların, hiyerarşinin en üstünde alınmasıyla işi üzerindeki kontrol ve otonomisini kaybeden ve hiyerarşinin en altında olan öğretmenin bu kararların sonuçlarından hesap verebilir tutulması, mesleğiyle öğretmen arasındaki bağı zayıflatmaktadır. Böylece devletin, yerel aktörlerin uygulamalarını uzaktan kontrol edebildiğini ifade eden Au (2010), standart sınav etrafında şekillenen eğitim politikalarının, öğretmenlerin öğrencileri en iyi nasıl eğiteceği ve değerlendireceği konusunda güvenilmez ve öğretim sürecini etkileyen yerel unsurların önemsiz olduğu varsayımına dayandığını savunur.

Böyle bir iş örgütlenmesi, yöneticilerin en iyi ve en etkili üretim metodlarını (öğretimin nasıl gerçekleştirileceği) belirledikleri ve işçilerin (öğretmenlerin) bu metodları sıkı sıkıya takip ettikleri Taylorizm'in "bilimsel işletme" yönteminin eğitim örgütlenmelerine uyarlanmış hali olduğu rahatlıkla ifade edilebilir (Au, 2007). Böyle bir örgütlenme de etkililiği ve verimliliği sayısal değerlere indirgeyerek değerlendirme açısından standart ve merkezi sınavları gerekli kılmaktadır. Çünkü elde edilen sayısal değerler, Taylorist bilimsel işletme anlayışına hakim olan araç-a-maç rasyonalitesinin sürdürülmesini sağlamaktadır (Au, 2011). Burada bilimsel işletme yaklaşımı, kontrol mantığının üretim süreci (öğretim süreci) yapısı ile bütünleştiği bir 'teknik kontrol' şeklini temsil etmektedir (Apple, 2004). Standart sınavlar ise bu teknik kontrolü sistem içinde bireyleri, *üretim hatalarının* kolayca tespit edilebilmesi için görünür, münferit, kolayca ölçülebilir ve etiketlenilebilir kılan bir gözetim ağıyla çevrelemektedir (Au, 2011).

Eğitim-öğretim etkinliğinin merkezi unsuru olan öğretmeni nesneleştirerek sayılara indirgeyen, öğretmenin işi üzerindeki gücünü ve inisiyatifini elinden alarak onu vasıfsızlaştıran (Au, 2011) merkezi müfredat ve bu müfredatın başarı ölçütü olan standart, merkezi sınavların öğret-



menin mesleki pratiklerinde ve öğretmenlik kimliğinde bir aşınmaya yol açtığı ifade edilebilir. Neo-liberal ideolojiyle çevrelenmiş böyle bir politika ve yine aynı ideolojinin *müşteri memnuniyeti* temelinde şekillendirdiği hesapverebilirlik uygulamaları da öğretmeni hem devlet, hem piyasa hem de *müşteri* baskısı ile çevreleyerek adeta köşeye sıkıştırmakta ve yabancılaştırmaktadır. Bu durum da öğretmeni ön tanımlı mesleki pratiklerin uygulayıcısı konumuna indirgemekte ve işinin düşünsel boyutuna ilişkin kısmını elinden almaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik, merkezinde bulunduğu öğretim ve ölçme değerlendirme gibi süreçlerin tasarımına katılmadığı için standartlaştırılmış prosedürlerin yürütülmesinden sorumlu bir öğretim teknisyenliği haline gelmekte ve bu da, diğer birçok meslek dalı gibi profesyonel bir meslek alanı olarak ele alınmasını engellemektedir. Halbuki öğretmenlik mesleğine dair alan yazın incelendiğinde genel pedagojik bilgi, alan bilgisi, alanın pedagojisi bilgisi gibi farklı boyutlardan oluştuğu görülmektedir (Blömeke ve Delenay, 2014; Day, 1991; Guess-Newsome, 1999). Dolayısıyla öğretmenlik mesleği Milli Eğitim Temel Kanununda da belirttiği üzere öğretimin ötesinde eğitim ve öğretim kavramlarını barındıran çok genel bir çerçeve ve uzmanlık alanıdır (MEB, 1973).

Öte yandan standart sınavlar ve standart müfredat, nesnel ve nicel bir şekilde ölçülemeyecek birçok yönü olan öğretmenlik mesleğini ölçülebilir kıstaslar ile değerlendirilmesinin önünü açmakta ve böylece öğretmenin işi üzerinde Taylorcu denetim mekanizmalarının işletilmesini kolaylaştırmaktadır. Öğretim etkinliklerinin bu şekilde ölçülmesi öğretmeni, hesapverebilirlik mekanizmalarının merkezine yerleştirerek tasarımına dahil olmadığı süreçlerin sorumluluğunu üstlenmek durumunda kalan bir teknisyene dönüştürmektedir. Bölgesel ve ulusal otoritelerin yanı sıra kamuoyuna, öğrenci velilerine ve öğrencilerin kendisine karşı hesap vermek zorunda kalan öğretmen, daha önce yaşamadığı bir baskıyı yaşamak zorunda kalmaktadır.

Yaşadığı bu baskı, öğretmenin iş yükünü de artıran bir unsurdur aynı zamanda. Mesleki başarısı, öğrencilerinin sınav başarısı ile bir tutulan öğretmen, standart müfredatı izlemek ve yetiştirmenin yanı sıra öğrencilerini standart sınavların kendine özgü tekniğine ve yaklaşımına da hazırlamak durumundadır. Böylece öğretmen, standart sınavlardakine benzer ölçme teknikleri hazırlamak, sınav konularını çözümlenerek ders planını sınavlar ile uyumlu hale getirmek, öğrencilerin sınav başarılarını takip etmek ve bu başarıyı yükseltmek için yeni stratejiler geliştirmek gibi daha önce yapmadığı birçok işi yapmak zorunda kalmaktadır.

Kısacası mesleğinin en temel pratikleri olan öğretim ve ölçme-değerlendirme ile ilgili otoritesi elinden alınmış olan öğretmen için mesleki kimliği ve mesleğinin kendisine sağladığı anlam, öğrencilerinin sınav başarısı ile belirlenen hesapverebilirlik ölçütleri çerçevesinde bir dönüşüme uğramaktadır. Öğretmenlik mesleğinin söz konusu dönüşümüne ilişkin kavramsal düzeyde birçok çalışma mevcut olmakla birlikte (Apple, 1993; Au, 2008; Baines ve Stanley, 2005; Hursh, 2013; Jennings ve Bearak, 2014; Lewis ve Hardy, 2015; Moore ve Clarke, 2016; Valli ve Buese, 2007; Zimmermann ve Dibenedetto, 2008), ampirik olarak yürütülmüş çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu çalışmalar incelendiğinde ise Ford'un (2018), standart sınavların öğretmenleri okul yönetimi, müdür, veli, toplum ve diğer öğretmenlerin baskısına maruz bıraktığını ifade ettiği görülmektedir. Lundström ve Holm (2011) de çalışmalarında, öğretmenler arası rekabeti artırması dolayısıyla standart sınavların geleneksel öğretmen değerlerini yozlaştırdığı ve öğretmenlerin meslekleri üzerindeki kontrollerini yitirmelerine sebep olduğu bulgusunu ortaya koymuşlardır. Nathaniel, Sandinos, Pendergast ve Mankin (2016) ise öğretmenlerin deneyimledikleri sınav kaynaklı stresin, iş doyumlarını olumsuz yönde etkileyen bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Bir başka çalışmada ise Jennings ve Bearak (2014), standart sınavların hesapverebilirlik bağlamında kullanılmasının öğretmenleri, öğretim etkinliklerini teste başarılı olacak şekilde plan-



lamaya ve uygulamaya ittiğini ve öğrenci performansının da test sonuçlarından hareketle değerlendirildiğini ampirik olarak ortaya koymuşlardır. West (2012) ise standart sınavlar dolayısıyla müzik dersi gibi sınava dahil olmayan derslerin önemsizleştiği ve ders saatlerinin azaldığı bulgusuna ulaşmıştır. Son olarak Lewis ve Hardy (2015) de standart sınavların, öğretmenlerin mesleki uygulamalarını, mesleki kimliklerini ve birer eğitimci olarak kendilerini kavrayış biçimlerini dönüştürdüğünü ortaya koymuştur.

Alan yazın incelendiğinde, standart sınavların ve beraberinde getirdiği standart müfredatın, mesleğin sadece bir yönünü ele almaktansa bu olgunun öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve öğretmenlerin meslekleri ile kurdukları ilişkinin öznel olarak nasıl biçimlendiğini bütünsel bir biçimde ele alan çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Alan yazında standart sınavlar çoğunlukla daha çok öğrenen düzeyinde ve nicel araçlarla kaygı, stres, tükenmişlik, motivasyon, başarı, bilişsel ve sosyal gelişim gibi değişkenler özelinde ele alındığı görülmektedir. (Çapulcuoğlu ve Gündüz; 2013; Güler ve Çakır, 2013; Karaduman ve Kilmen, 2018; Yurttaş Kumlu ve Çobanoğlu, 2019). Standart sınavlar ve öğretmen düzeyinde yapılan araştırmaların ise çoğunlukla bilişsel düzey ve akademik boyutuyla ele alındığı görülmekte, sınav olgusu ve fenomen olarak ele alınmadığı dikkat çekmektedir (Göğçe ve Baki, 2009). Bu durum Türkiye bağlamında öğretmenlerin sınav olgusunu nasıl deneyimlediklerine ilişkin derinlemesine ampirik bir araştırmanın alan yazında doldurulması gereken bir boşluk olduğu göstermektedir. Buradan hareketle bu araştırmanın amacını, öğretmenlerin kendi mesleki kimliklerine yükledikleri anlamlandırmadan yola çıkarak söz konusu standart sınavlar ve standart programın, öğretmenin mesleki kimliği ve pratikleri bağlamında öğretmenlerin kendi deneyimlerine dayanarak çözülmesi oluşturmaktadır.

### 3. Yöntem

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının amacı, araştırma nesnesine bütüncül bir şekilde bakarak onu kendi bağlamı içerisinde incelemeye dayanmaktadır (Punch, 2005). Nitel araştırma yaklaşımı nicel araştırmanın aksine determinizmi reddeder çünkü olasılıklar bilinebilir fakat kesin sonuçlar bilinemez ve gelecek kestirilemez (Balcı, 2015). Sosyal bilimlerde niteliksel yöntemle araştırma yapan araştırmacının ana veri kaynağı insandır ve araştırmacı, bu kaynaktan verili olarak zaten var olan bir bütünden veri toplamamakta, veriyi görülebilen özneye birlikte yeniden oluşturmaktadır (Kümbetoğlu, 2005).

Bu araştırma, fenomenoloji (olgubilim) deseniyle gerçekleştirilmiştir. Olgubilim, bir kavramın veya bir olgunun, bireyler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve nasıl anlamlandırıldığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılır (Creswell, 2007). Öğretmenlerin mesleki pratiklerinde büyük bir önem taşıyor hale gelmiş olan mekrezî sınavlar da nesnel temellere sahip olmakla birlikte bu olguyu her bir öğretmenin aynı şekilde deneyimlediğini söylemek doğru olmayacaktır. Bu deneyimin öğretmen kimliğinde sebep olduğu dönüşümü anlamlandırmak amaçlandığı için, öğretmenlerin mesleki kimliklerini nasıl kavradıkları da araştırma açısından önem taşımaktadır.

Buradan hareketle araştırma amacına uygun olarak öğretmenlerin, mesleki kimliklerine yükledikleri anlam ve merkezi sınavların bu anlam üzerinde neden olduğu dönüşümü çözümlemeye yönelik yürütülmüştür. Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenlerin mesleki kimliklerini nasıl anlamlandırdıkları çözülmemeye çalışılmıştır. Sonrasında ise öğretmenlerin merkezi sınavlar ve bu bağlamda yürüttükleri merkezi programı nasıl deneyimledikleri ve bu deneyimin mesleki kimlikleri üzerinde yarattığı etkiye yönelik görüşlerine başvurulmuştur.

### 3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada “amaçlı örnekleme tekniği” kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda örnekleme seçiminin amaçlı olarak belirlenmesi, metodolojik gerekliliklerden çok araştırma amacından kaynaklanmaktadır ve amaçlı örnekleme tekniği araştırmacıya uygun katılımcıları seçebilme imkânı tanımaktadır (Creswell, 2007; Marvasti, 2004). Nitel araştırmacıların rastgele seçimi anlamlı kılacak kadar büyük gruplarda çalışmadıklarından ve genelleme yapmayı amaçlamadıklarından dolayı amaçlı örnekleme kullanmaları, derinlikli çalışmalar için bilgi açısından zengin durumlar seçebilmelerini sağlar ve bu da araştırmacıya önemli konular hakkında büyük miktarlar bilgi edinebilme imkânı tanır (Patton, 2002).

Bu bağlamda örnekleme tekniğine uygun olarak ölçüt örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Ölçüt örnekleme tekniği araştırmanın, amacına uygun olarak belirlenmiş olan kriterleri karşılayan katılımcılarla yürütülmesini sağlamaktadır (Patton, 2002). Bu örnekleme yöntemine uygun olarak bu çalışmada katılımcılar Marmara bölgesinde yer alan kamu ortaokullarının 8. sınıfında derse giren, en az 6 yıl öğretmenlik deneyimine sahip Türkçe, İngilizce, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bilindiği gibi Türkiye’de ilköğretimden ortaöğretime geçiş, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanmış olan ve 8. sınıf öğrencilerinin girdiği kısaca TEOG olarak adlandırılan merkezi sınav sonuçlarına göre sağlanmaktadır. Bu bağlamda çalışma grubuna dahil edilecek öğretmenlerin TEOG uygulamasından önce de öğretmenlik yapmış olmaları, bu sınavın neden olduğu dönüşümü deneyimlemiş olmaları açısından önemlidir. Ayrıca TEOG sınavı kapsamına giren derslerin öğretmeni olmaları da, merkezi sınavların etkilerini ortaya koyması açısından önemli bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubuna, bahsedilen ölçütleri karşılayan 12 öğretmen dahil edilmiştir.

### 3.3. Verilerin Oluşturulması

Araştırmanın verileri, derinlemesine görüşme tekniği ile oluşturulmuştur. Olgubilim çalışmaları için nitel veri toplama tekniklerinden en uygun olanı, derinlemesine görüşme tekniğidir (Creswell, 2007). Bu teknik, sosyal dünyadaki görünür birçok olgu, süreç ve ilişkinin görünümünden çok özüne inmeyi, bunların ayrıntılarını kavramayı ve bütüncül bir biçimde anlamayı mümkün kılan bir veri oluşturma aracıdır (Kümbetoğlu, 2005). Böylece araştırmacı, katılımcıların ifadeleri ve deneyimlerinden yola çıkarak mümkün olduğunca bütünlüklü bir imge inşa etmeye çalışmaktadır (DeMarrais, 2004).

Araştırma verilerini oluşturmak üzere, araştırma amacından ve alan yazından hareketle açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Olgubilim araştırmalarında katılımcılara, araştırılan olguyla ilgili mümkün olduğunca genel iki tane soru sorulur ve bu sorular başka açık uçlu sorular ile desteklenir (Creswell, 2007). Bu doğrultuda hazırlanan görüşme formu, hem teorik hem de dilsel anlamda incelenmesi için uzman görüşlerine sunulmuştur. Ayrıca muhtemel katılımcıların ikisiyle ön görüşme yapılarak görüşme formunun anlaşılabilirliği de değerlendirilmiştir. Uzman ve katılımcıların önerileri doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir.

### 3.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırmada araştırmacının kendisi de araştırmanın parçası niteliğindedir. Bu kapsamda araştırmacılar görüşme esnasında oluşan kategori ve temalara ilişkin notlar almışlardır. Ayrıca, görüşmenin hemen sonrası kayıtların yazımı gerçekleştirilmiş ve veri analizi araştırmacılar tarafından herhangi bir veri analizi programı kullanılmadan yapılmıştır. Verilerin analizinde kod,

kategori ve temalar arası benzerlikleri ortaya çıkarmaya imkân veren içerik analizi yöntemi kullanılmıştır (Strauss & Corbin, 1990). Veri analizi sürecinde öncelikle kodlar, sonrasında kategori ve temalara ulaşılmıştır. Veri analizi sürecinde her bir araştırmacı ayrı ayrı analizler yapmış, sonrasında analizler birleştirilerek nihai kategori ve temalara ulaşılmıştır (Saldaña, 2012).

### 3.5. Geçerlik ve Güvenilirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin temini için birtakım faaliyetler yürütülmüştür. Öncelikle derinlemesine veri elde etmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Böylelikle araştırmanın kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ayrıca, görüşme soruları oluşturulduktan sonra soruların araştırma konusuna uygunluğuna yönelik farklı araştırmacılardan uzman görüşü alınmıştır. Bununla birlikte veri toplama sürecinde birebir görüşmeler, odak grup görüşmeleri ve doküman analizi yoluyla farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak yöntem çeşitlenmesi sağlanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcıların araştırmanın amacı, kapsamı, görüşmenin ne kadar süreceği, ve görüşme esnasında araştırmacının ses kaydı alacağı konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılar ayrıca araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayadığını, bu kapsamda araştırmaya katılmayı reddetme, araştırmanın herhangi bir aşamasından ayrılma ve istedikleri sorulara yanıt vermeme haklarına sahip oldukları ifade edilmiştir. Nitel araştırma kapsamında katılımcıların gönüllü bir şekilde ve güvenilir veri sağlaması önemli ve aynı zamanda güç olduğundan öncelikle yetkililerle ön görüşme yapmak gerekmektedir (Given, 2008). Bu kapsamda araştırma öncesi öncelikle ilgili okulun müdürleriyle ön görüşme yapılmış, araştırmanın amaç, kapsam ve içeriği açıklanmış, sonrasında katılımcı öğretmenlerin uygun olduğu tarih, gün ve saatte öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme protokolü eşliğinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme kayıtlarının yazımı sonrası elde edilen verinin doğruluğunu teyit etmek amacıyla yazımı gerçekleştirilen ses kayıtlarının birer kopyası katılımcılara gönderilmiştir. Nihai teyit sonrası araştırmacının her biri ayrı ayrı içerik analizi yaparak sonrasında elde edilen tema ve kategorileri tartışarak son halini vermiştir. Ayrıca, son hali verilen tema ve kategoriler için araştırmacılar dışında alan uzmanından da görüş alınarak raporlaştırma yapılmıştır. (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014)

### 3.6. Etik

Nitel desenlerin tercih edildiği araştırmalarda ön plana çıkan temel konulardan birisi ve en önemlisi etikdir. Etik sadece katılımcıya saygı göstermek ve katılımcının gizliliğinin sağlanması değil, araştırmanın kapsamı, içeriği, süresi, verinin ne şekilde elde edileceği, kimler tarafından ne amaçla kullanılacağını da ifade etmeyi kapsar (Christians, 2005; Flick, 2007). Ayrıca etik, katılımcıları ifade edilen konularda güvence altına alarak elde edilen verilerin geçerliği de temin edilmiş olur. Bu kapsamda araştırmada her bir katılımcıya araştırmanın amacı, kapsamı, süresi açıklanmıştır. Bununla birlikte araştırmayı yürüten araştırmacılara kendilerini tanıtır araştırmanın gerekçesini açıklamışlardır. Ayrıca, rıza ve onam formu sunularak araştırmaya katılımlarının gönüllü olduğu ve istedikleri anda mazeret beyan etmeksizin araştırmadan ayrılacakları ifade edilmiştir. Ayrıca, araştırmada ses kaydı alınacağı katılımcılara görüşme öncesi açıklanmıştır. Ancak ses kaydı alınmaması yönünden hiçbir katılımcıdan olumsuz beyan alınmamıştır. Görüşme kayıtlarının yazımının gerçekleştirilmesi ve raporlanması aşamasında katılımcılara dair demografik bilgiler muhafaza edilmiş, gerçek isimleri yerine takma isimler tercih edilmiştir. Ayrıca, görüşme öncesi her bir katılımcıya gerçek isimlerinin kullanılmayacağı ifade edilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen verilere sadece araştırmayı yürüten araştırmacılara erişebilmekte ve bu kişiler tarafında 3. Kişilerin erişimi konusunda korunmaktadır.

#### 4. Bulgular

Araştırma verilerinin çözümlenmesi sonucunda iki farklı tema oluşturulmuştur. Bu temalardan biri, “Öğretmenin Teknisyenleşmesi”, diğer ise “Sınav Öncelikli Öğretim” ifadeleri ile başlıklandırılmıştır. Öğretmenin teknisyenleşmesi teması altında iki farklı alt tema oluşturulmuştur. Bu alt temalardan biri “Baskı”, diğeri ise “Çalışma şartları” başlıkları ile tanımlanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bir diğeri tema ise “Sınav Öncelikli Öğretim” olarak tanımlanmıştır. Bu tema da iki farklı alt temadan oluşturulmuş ve bu alt temalardan biri “Program”, diğeri ise “Öğrenci” olarak isimlendirilmiştir.

##### 4.1. Öğretmenin Teknisyenleşmesi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, teknisyenleşme sürecinin iki unsuruna dikkat çekildiği görülmektedir. Bu unsurlardan biri, öğretmenlerin standart sınavlardan kaynaklanan bir baskı altında olmalarıdır. Bu baskının kaynaklarına ilişkin ifadelerinde öğretmenler, okul ve bölge yönetimlerinden ve velilerden kaynaklanan baskıları vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra yine standart sınavlardan kaynaklanan bir zaman baskısı, not baskısı, başarı baskısı ve son olarak da öğretmenler arasındaki rekabet baskısının da olduğunu öne çıkan vurgular arasındadır. Örneğin Fen Bilgisi öğretmeni Ali okul yönetiminden kaynaklanan baskıyı “*kim başarılı olmuş kim başarısız olmuş bu idare tarafından da bir baskıya neden oluyor*” ifadeleriyle dile getirmiştir. Aynı noktayı vurgulamak için “*Hesap soruyorlar yani neden bu neti yaptırдын, neden Türkiye ortalamasının altında kaldın*” ifadelerini kullanan Matematik öğretmeni Funda, sözlerine şu şekilde devam etmiştir:

*TEOG'dan sonra bir toplantı. Geçen yıl ki ortalamamız şuydu bu yılki ortalamamız bu. Neden düşürdün? Nasıl düşürdün. Mesela bir yıl benim başıma geldi. Bir dönem başarı belgesi verdi milli eğitim bana. O yılki TEOG başarısı yüzünden. Ertesi yıl da savunma istedi TEOG başarısının düşüklüğü yüzünden. Ben de dedim ki aynı yönetim, hanginizin kararı doğur? Ben başarılı bir öğretmen miyim başarısız bir öğretmen miyim?*

Öğretmenlerin sınavlar dolayısıyla hissettikleri baskının bir diğeri unsurunun da zaman konusunda yaşandığı görülmektedir. Özellikle sınav tarihine kadar yıllık programı yetiştirme konusunda zaman baskısı hisseden öğretmenlerden sosyal bilgiler dersi öğretmeni Ahmet, “*Yetiştirmek zorunda kalıyoruz. Biz de strese giriyoruz çünkü Milli Eğitim'den sürekli yazılar geliyor bize konuları yetiştirin diye*” ifadelerini kullanmıştır. Benzer bir şekilde Fen Bilgisi öğretmeni olan Duygu da “*TEOG'a öğrenci hazırlamak çok stresli. [TEOG olmasaydı] daha yarıyordum her şeyi, daha yavaş ve az soru çözerek.*” ifadeleri ile zaman konusunda yaşadığı baskıya dikkat çekmiştir. Aynı hususla ilgili olarak İngilizce öğretmeni Hasibe ise şu ifadeleri kullanmıştır:

*Ben mesela sene başında yaptığım planı koştur koştur yetiştiriyorum. Yetiştirmekte gerçekten zorlanıyoruz. Hele dönem sonuna doğru konuyu yetiştirmek müfredatı yetiştirmek işte sınav yaklaşıyor derdi ile tamamen ona yönelik çalışıyoruz.*

Öğretmenlerin standart sınavlar dolayısıyla hissettikleri baskının bir diğeri kaynağının da öğrenci velileri olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Örneğin Türkçe öğretmeni olan Selahattin, sınavlar dolayısıyla öğretmenlerin öğrenci velileri ile ilişkilerini “*Veliye sıcak dav-*

*ranmak mecburiyetinde hissediyor kendini öğretmen.” ifadeleri ile dile getirmiştir. Matematik öğretmeni olan Funda ise veliler ile ilişkisini sınavlar bağlamında değerlendirirken “Branşımın otürü daha çok soru makinesi gibi görüyorlar beni. Çünkü velilerin beklentisi bu yönde. Sen de bu beklentilere uymak zorunda kalıyorsun.” ifadelerine başvurmuştur. Benzer bir şekilde Matematik öğretmeni olan Esra da Standart sınavların öğretmenleri baskı altında tuttuğu bir diğer nokta da başarı baskısı olmuştur. Nitekim Fen ve Teknoloji öğretmeni Duygu, bu noktada hissettiği baskıyı “Kaygı kesinlikle var sınava hazırlama noktasında. Çünkü çocukların başarısı benim başarımla oluyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Yine aynı hususta Matematik öğretmeni Funda, hem sınavlar dolayısıyla hissettiği başarı baskısını, hem de bu baskının öğrencileri ile ilişkisini nasıl etkilediğini aşağıdaki gibi vurgulamıştır:*

*Özellikle ilk yıllarda bu sınava çok odaklandığım zamanlarda çok sevilmiyordum ben. Hiçbir Matematikçi sevilmiyordu. Türkçeciler de sevilmiyordu. Çünkü bizim dersimizin kat sayısı yüksek. Puanı da yüksek. Matematiğin ve Türkçenin sınavda katsayısı yüksek. Bütün gözler de üstünüzde oluyor. Sizden daha çok yaparlarsa daha öne geçiyor. Eee siz de bunu çok önemseydiğiniz andan itibaren o öğrenciyi onu yaptırmak için uğraşıyorsunuz. Her şeye uğraşıyorsunuz. Yani sevmiyorlar bunu hissediyordum zaten.*

Katılımcı öğretmenlerin vurguladıkları başarı baskısının, aynı zamanda öğretmenler arasında rekabete de sebep olduğu kimi katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Örneğin Fen ve Teknoloji öğretmeni olan Cemal, standart sınavların neden olduğu öğretmen rekabetini “... [sınavlar bizi] sürekli bir yarış durumu içerisine sokuyor.” ifadeleri ile vurgulamıştır. Yine aynı noktaya değinen Erhan da bu durumu aşağıdaki ifadeleriyle dile getirmiştir:

*Artık öğretmene saygı gösteren yok çünkü seni kıyaslıyor. Başkaları ile kıyaslıyor. Özel okula gidiyor oradaki ile kıyaslıyor. Eskiden dershaneler vardı oradakiyle kıyaslıyor. Okuldaki başka bir öğretmen ile kıyaslayabiliyor. Yani seçenek imkanları arttığı için kıyaslayabiliyor. Eskiden bunu kıyaslayamıyordum.*

Öğretmenlerin teknisyenleşmesi noktasında katılımcı görüşlerinde vurgulanan bir diğer husus da standart sınavların ve öğretmene sunulan standart programın çalışma şartları noktasında olduğu görülmektedir. Örneğin Fen ve Teknoloji öğretmeni Cemal, “...neyi anlatacağın, neyi anlatmayacağını nereye kadar anlatacağın buna müdahale ediliyor. Bu da hoş olmuyor.” ifadelerini kullanarak standart sınavların öğretmen özerkliğini engellediğini vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Türkçe öğretmeni Kübra da “...öyle bir hale geldi ki biz çocukların duyuşsal alanına daha fazla yönelmek istesek de müfredat buna pek izin vermiyor.” ifadelerini kullanarak aynı noktaya dikkat çekmiştir. Aynı husus ile ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretmeni Duygu’nun aşağıdaki ifadeleri de dikkate değerdir:

*Ben ortaokulları hazırlıyorum TEOG’a göre işte çocuklar bu saatte gelin bu saatte şunları yapacağız haftaya bunu yapacağız. Tamamen TEOG odaklı oluyor. Beni de kısıtlıyor. Ben mesela yapacağım ya da başka bir şey yapacağım etkinlik olsun ya da bir soru olsun değişik bir soru olsun analiz sorusu olsun soramıyorum.*

Standart sınavların, öğretmen özerkliğini engellemesinin ötesinde öğretmenin iş yükünü artıran bir unsur olduğu da görülmüştür. Bu konuda Fen ve Teknoloji öğretmeni Duygu görüşlerini, “Daha fazla çalışıyorum. Diğer sınıflara göre sekizlere giriyorsam eğer daha fazla çalışmam gerekiyor, daha çok disipline olmam gerekiyor.” ifadeleri ile dile getirmiştir. Benzer bir şekilde Ma-

tematik öğretmeni Funda da “*Ekstra yaprak test hazırlıyorum, ekstra kurs hazırlıyorum. Teneffüslerim, öğle aralarım bazen iş çıkışlarımın hepsi sekizinci sınıflara gidiyor.*” ifadeleri ile vurgulamıştır. Bu konuda Mehmet de standart sınavların iş yükünü artırdığını şu ifadelerle açıklamıştır:

*Normal kaç saate giriyorsam yine aynı derse giriyorum ama evde ekstradan fazla çalışmam gerekiyor. Günde en az yüz yüz elli soru çözüyorum internetten. Onları çocuklara göstermek için bilgisayar ortamına aktarmaya çalışıyorum. Acaba bu soruları nasıl çocuklara verebilirim diye değişik metotlar, yarışma metotları bulmaya çalışıyorum veya bir hediye metodu bulmaya çalışıyorum. O bakımdan iş yükümü artırdı.*

Mesleki özerkliğini kaybeden ve iş yükü artan öğretmenin, mesleğine karşı motivasyon sorunları yaşaması da oldukça beklendik bir durumdur. Nitekim kimi öğretmenler, öğrencilerini standart sınavlara hazırlamanın motivasyonlarını olumsuz etkiledikleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcılardan biri olan Matematik öğretmeni Funda, bu konudaki düşüncelerini aşağıdaki gibi dile getirmiştir:

*Kendimiz de sınav sisteminden geldiğimiz için nispeten başımıza geleceği az çok biliyorduk ama üzerimizde böyle bir baskı olacağını tahmin etmemiştik açıkçası. Yani soruşturma açılana kadar savunma istenecek kadar... Eee tabii bu da gerginliğe neden oluyor ve soğuyorsun yaptığın işten. Şu anda son sınıf öğretmenlerinin birçoğu mesleğini sevmeyi sınav dolayısıyla. Mesela Facebook üzerinden örgütlendiğimiz iki tane grup var. Bir tanesi on iki bin kişilik, diğeri on beş bin kişilik. Biri lise Matematik diğeri ortaokul Matematik grubu. Genel yorumlarda şöyle diyor: bu yıl sekizinci sınıfları almadım çok mutluyum.*

Son olarak öğretmenlerin teknisyenleşmesi bağlamında katılımcıların ifade ettikleri hususlardan biri de öğretmenin sınav ve müfredat konusunda alınan ulusal kararlara katılımlarının olmadığı yönündedir. Örneğin Funda, “*Sana diyor ki sen hazırladığın yıllık planı iptal ediyorsun. Ben bu yılki TEOG planını buna göre yaptım ve sen bu sırayı takip edeceksin. Dolayısıyla sen de sana gönderilen kullanım kılavuzunu uygulayan birine dönüşüyorsun.*” ifadeleriyle hem sınav, hem de program hazırlama sürecine dâhil olamamasının neden olduğu sorunlara dikkat çekmektedir. Benzer bir şekilde Cemal de standart sınavlar ile ortaya çıkan standart programın hazırlanması sürecine öğretmenlerin dâhil olmamasını aşağıdaki ifadeleriyle eleştirmiştir:

*Madem müfredat değiştiriliyor neden bize sorulmuyor dediğimizde bizim kadrolarımız var, sana müfredatı vereceğiz sen bu işi yapacaksın denildi daha öncelerde. Böyle olunca tabii ki hoş olmuyor. Konuyu işleyen biziz sınıflara giren biziz sınıflarla teması olmayan, kendine göre akademik yeterliliği olan ama sınıf içine girip o çocuğa bunun nasıl öğretildiğinin bilgisine sahip olmayan kişiler müfredat oluşturdu bizi de bu müfredatı işlemek sorunda bıraktılar.*

#### **4.2. Sınav Öncelikli Öğretim**

Katılımcıların standart sınavlar ile ilgili olarak dikkat çektikleri bir diğer husus da sınavların, öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleri üzerinde belirleyici bir etkisi olduğu yönündedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, standart sınavların hem sınıf içerisinde uygulanan öğretim programlarını, hem de öğrenciyi etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretim programları ile ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde, Matematik öğretmeni Funda'nın “*Devletin kendisi dersane gibi çalışıyor. Destekleme ve yetiştirme kursları açtı mesela. Devlet kendisi yaprak test çıkartıyor, internet üzerinden sunuyor.*” ifadeleri, standart sınavların

öğretim etkinliklerine nasıl yön verdiğini ortaya koyar niteliktedir. Öte yandan standart sınavların, öğretmenlerin sınıf içerisindeki etkinliklerini de belirleyen bir unsur haline geldiği katılımcı görüşlerinde açıkça görülmektedir. Örneğin Fen ve Teknoloji öğretmeni Duygu, “*Önceden deneyler yapıyordum. Şimdi deneyleri az yapıyorum. Daha çok soru çözüyorum çünkü sınava girecek öğrenciler. Analiz sentez soruları pek sormuyorum çünkü TEOG bilgiye dayalı*” ifadeleri ile derslerinde uygulama yapmaya ayıracağı vakti sınava hazırlığa ayırdığını belirtiyor. Benzer bir şekilde İngilizce öğretmeni olan Hasibe de “*Ben İngilizce konuşmayı öğretmiyorum. Çocukları sadece sınava hazırlıyorum. Sınavda şu çıkabilir bu çıkabilir. Konuşmayı öğretmiyorum yani.*” ifadeleriyle gerçekleştirdiği öğretim etkinliklerinin standart sınavlar ile nasıl belirlendiğini gözler önüne sermektedir. Benzer bir şekilde Fen ve Teknoloji öğretmeni Ali, “*Ben çocukları sınıftan çok dışarıda çevrede eğitirdim. Konumuz fotosentezse mesela ağaç dikerdik, ormanlık alana giderdik. Konumuz başka bir şey olduğunda onunla ilgili bir yere giderdik.*” ifadeleri ile standart sınavlar dolayısıyla derslerinde gerçek yaşama ilişkin uygulama yapamadıklarını, öğretim materyali kullanamadıklarını vurgulamıştır. Matematik öğretmeni Funda ise kendisi açısından sınava hazırlanan öğrenci grupları ile hazırlanmayan öğrenci grupları arasındaki farkı aşağıdaki ifadeleri ile ortaya koymuştur:

*Bir kere ders planı; o öğrendiğimiz yapılandırmacı yaklaşım, öğrenciyi de derse katma... Onların hepsi hikaye TEOG için. Öğretmen anlatır, öğrenci dinler. Hatta öğrenci çözer. Öğretmenin çözdüğü gibi çözer. Çünkü bir de zaman vardır. Öğrencinin o yeni bulduğu yolla uğraşmasını istemez öğretmen. Ben de istemem. Çünkü zaman kaybettiriyor. Başka bir sorunun zamanından alıyorsun. Hayır böyle çözeceksin diyorum mesela. Direkt anlatım yöntemi. Çok vaktimiz varsa, konuları yetiştirdiysek belki soru cevap. O anlatım yöntemlerinden üniversitede öğrendiğimiz yapılandırmacılık falan hepsi rafa kalktı. Kalkıyor yani. Mesela beşlerde yok sınav. Hız problemlerinde bahçeye çıkıyoruz mesela. O parke taşları üzerinden bir adım gidersen işte hızın bir birim. İki adım gidersen iki birim. Mesela problemdeki o karşılaşma zamanlarını parke taşları üzerinden yapılabiliyorum. Benim bir dersim bir probleme gidiyor. Ama o problemi nasıl çözeceğini değil de genel olarak probleme nasıl yaklaşmaları gerektiğini öğreniyorlar. Ama şu anda ben sekizlere o problemi nasıl çözeceğini ezberletiyorum.*

Öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim etkinlikleri sınav öncelikli bir hale geldiğinde, sınavla ilişkisi olmayan konuların ihmal edildiği ve önemsenmediği de katılımcı görüşlerine yansıyan önemli hususlardan bir tanesidir. Örneğin İngilizce öğretmeni Hasibe, “*Ne yazık ki İngilizce açısından yapılabilecek öğrenmeye yönelik birçok çalışma varken bir çoğunu es geçmek zorunda kalıyoruz.*” diyerek öğrencileri sınava hazırlama sorumluluğunun kendisini bazı çalışmalarını ve konuları ihmal etmek zorunda bıraktığını vurgulamıştır. Benzer bir şekilde Fen ve Teknoloji öğretmeni Ali de öğretim sırasında içerik ve önceliğinin sınav tarafından nasıl belirlendiğini aşağıdaki sözleri ile vurgulamıştır:

*Ben bundan soru çıkmaz diyorum mesela. Ben bundan hiç soru görmedim diyorum. Buna gerek yok diyorum. Çünkü programı yetiştirmem gerekiyor. Fazla ekstradan program dışı bir bilgi yüklemek istemiyorsun. Bir de sınavda çıkmayacak bilgiyi hiç vermek istemiyorsun. Aslında verilmesi gereken bir konu. Öğretim programında var ama sınavda çıkmıyor.*

Son olarak araştırmaya katılan kimi öğretmenler, standart sınavlara hazırlanmak için öğrencilerin uzunca bir süre test çözmüş olmasının, öğrencilerin gelişim alanı önceliklerini ve üst düzey düşüncelerini de olumsuz etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Örneğin Matematik öğ-



retmeni Funda, sınavlara hazırlanırken öğrencilerini belli bir tarzda düşünmeye zorladığını “*Yani şunu bile söylüyorsun çocukların Matematik öğretmenisin ve benim gibi düşünmek zorundasın bile diyorsun. Bu senin kişiliğine benim kişiliğime aykırı bir cümle. Ama ben bunu öğrencime kuruyorum.*” ifadeleri ile dile getirmiştir. Türkçe öğretmeni olan Gökhan ve Fen ve Teknoloji öğretmeni Ali ise standart sınavlara benzer testleri çözen öğrencilerin düşünme biçimlerini nasıl etkilediğini aşağıdaki ifadeleri ile dile getirmişlerdir:

*Veliler öğretmenin kalitesini yaptırdığı nete bağlıyor. Dolayısıyla öğretmenler de daha çok soru çözdürüyorlar. Daha el becerileri, kasları gelişmemiş çocuklara biz ilkököl çağından beri test çözdürüyoruz. Artık ben çocukla konuştuğum zaman iletişim sağladığım zaman anlamamaya başlıyor. A, b, c, d şıkkı arıyor. Hangi şık sunarsam cevap alabilirim diye düşünüyorum ben de. Şimdi çocuk sadece test mantığıyla düşünebiliyor. (Gökhan)*

*Çocuk sorulara bakıyor test ise çözüyor değil ise karışmıyor. Yani şimdi test çözmek kolay. Dört seçenek var içerisinden birini seçersiniz. Üst düzey bilgi ölçmez. Üst düzey bilgi ölçen belki o basit gelen sorulardır. Çocuk ona kafa yormuyor. Yani orada bir sıkıntı var. (Ali)*

## 5. Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar standart sınavlar ve berbaberinde getirdiği standart öğretim programını katılımcıların, mesleklerini teknisyenleştiren bir unsur olarak değerlendirdiğini ortaya koymuştur. Eğitim-öğretim etkiliklerinin merkezinde yer alan öğretimin ve ölçme değerlendirme süreçlerinin tasarımına katılma şansı bulamayan öğretmenler, profesyonel bir mesleği icra eden uzmanlardan ziyade çeşitli rutinleri uygulayan teksinyenler olarak çalışmaktadırlar. Yaptığı işin standartlaştırılarak ölçülebilir bir hale gelmesiyle vasıfsız bir teknisyen derekesine inen öğretmenlik, kolayca ikame edilebilir bir hale geldiğinden toplumsal statüsündeki aşınmanın bir kısmının da bu teknisyenleşme ve vasıfsızlaşma sürecinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Söz konusu teknisyenleşme süreci ise farklı etkenlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmaktadır. Standart sınavlar nedeniyle öğretmenler eğitim yöneticilerinden ve velilerden kaynaklanan bir baskı ve kontrol unsuru ile baş etmek zorunda kalmaktadırlar Öğrencilerinin standart sınavlardan elde ettikleri başarı düzeyi, öğretmenler açısından kendi başarılarının yegane kıstası haline geldiğinden bu sınav sonuçları, hem yöneticilerinin hem de velilerin öğretmenler üzerinde yeni Taylorcu bir denetim mekanizmasının işlemlerini sağlamaktadır. Sonuç ve performans odaklı neoliberal hesapverebilirlik anlayışı dolayısıyla öğretmen başarısının bu sınav sonuçları ile değerlendirilir hale gelmesi öğretmenleri, sosyo-ekonomik değişkenler gibi birçok unsuru göz ardı ederek bu sınavlarda belirli bir başarı seviyesinin elde edilmesine yönelik çok farklı kaynaklardan gelen baskı ve denetimlerle baş etmek zorunda bırakmaktadır. Dolayısıyla hem yöneticiler hem de öğrenci velileri, standart sınav sonuçlarından hareketle öğretmenlerin meslekleri üzerinde bir denetim mekanizmasını işletebilmektedirler.

Buna ek olarak öğretmenler, kendilerinden beklenen asgari başarı düzeyini sağlama noktasında da baskı hissetmektedirler. Bu durum meslektaş işbirliğini engellemekte ve öğretmenleri meslektaşlarıyla rekabet içerisine girmeye zorlamaktadır. Ancak eğitimin doğasına bakıldığında sadece kesitsel ve öğretimsel amaçlar barındırmamakta olduğu, işbirliği yapmayı, paylaşmayı ve sürece dayalı gelişim ve geliştirmeyi amaçladığı görülmektedir. Ayrıca, hem yıllık öğretim programını yetiştirme, hem de öğrencilerini sınava hazırlama sorumluluğu altına giren öğretmenlerin, zaman konusunda da baskı yaşadıkları görülmektedir. Zaman baskısının öğretimde yüzselsel ve ezbere dayalı bir yol izlemeyi, pratikten öte teoriye öncelik vermeyi beraberinde getirdiğini,

bireysel farklılıklar ve bireyselleştirilmiş öğretim gibi mevcut eğitim felsefesine uygun öğretim yapma imkanını ortadan kaldırdığı da araştırmada ulaşılan sonuçlardan bir tanesidir. Standart sınavlar, sonuca dayalı ölçmenin bir parçası olarak, öğrenme çıktısının ölçümü ve değerlendirilmesinde bir seçenek olmakla birlikte ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesinin bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramları ışığında öğrenen merkezli, süreç ve ürüne dayalı eğitim faaliyetlerini gözardı etmektedir. Dolayısıyla öğrenme çıktısının ölçümü ve değerlendirilmesinde bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, öğreneni bilgi ve kavrama düzeyinin ötesinde geliştirmeyi amaçlayan, öğrenmede yüzselsel ve kıyasa dayalı beklentinin ötesinde üst düzey düşünmeye önem veren sürece dayalı ölçme araçlarına öncelik verilmelidir. Bu durumun ayrıca günümüz okul ve eğitim beklenti ve işlevleriyle de tuturlu olmadığı görülmektedir. Bilgi ekonomisi, birey, toplum, vatandaş, demokrasi ve hukuk okur yazarlığı gibi birçok alanda önemli olan eleştirel düşünme, yaratıcılık, işbirliği ve uyum gibi birtakım temel beceri ve karakter özelliklerinin göz ardı edildiği görülmektedir. Sonuç itibarıyla eğitimin, sertifikası olan ancak görevini icra edemeyen, hayal kurup yenilikçi tasarımlar ortaya koyamayan nesiller oluşturduğu görülmektedir.

Baskı unsurunun yanı sıra standart sınavların, öğretmenlerin çalışma şartlarını da etkileyen bir unsur olduğu görülmektedir. Söz konusu sınavlar öğretmenlerin öğretim özerkliklerini engellemekte ve sınavlardan bağımsız bir program benimseme esnekliklerini ellerinden almaktadır. Bunun önemli sebebinin de hem sınavların hem de öğretim programlarının hazırlanması sürecine öğretmenlerin neredeyse hiç dahil edilmemesi katılımcılar tarafından vurgulanan bir diğer husus olmuştur. Öğretmenlerin gerçekleştirdiği işin tasarım sürecine dahil edilmemesi, öğretmenlik mesleğinin teknisyenleşmesinin ve vasıfsızlaşmasının önünü açan en önemli unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerini sınava hazırlamak zorunda olduklarından iş yüklerinde de bir artış olduğunu dile getirmişlerdir. Kendilerine gönderilen öğretim programını takip edip yetiştirmenin yanı sıra öğrencilerini sınava hazırlamak için fazladan çaba harcamak zorunda kalan ve ne sınav ne de öğretim programının hazırlanması sürecine katılamayan öğretmenlerin mesleklerine karşı motivasyonlarını yitirdiği de ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Özetlemek gerekirse gerçekleştirmiş oldukları öğretim ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri üzerinde denetimlerini yitirmeleri, artan iş yükü ve farklı birçok kaynağın sebep olduğu baskı unsuruyla birlikte öğretmenlik mesleğine yüklenen anlamda bir kayma yaşandığı ve özellikle standart sınavların öğretmenlik mesleğini vasıfsız bir teknisyen derekesine indirgediği bu çalışmada ulaşılan önemli sonuçlardan bir tanesidir.

Standart sınavlar, öğretmenlerin mesleki kimliklerini etkilediği kadar öğretim pratiklerini de belirlediği ise araştırmada ulaşılan bir diğer önemli sonuçtur. Katılımcı görüşlerinden hareketle öğretmenlerin gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin büyük ölçüde sınav odaklı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla öğrencilerini sınavlara hazırlama sorumluluğunu üstlenmiş öğretmenler, yıl boyunca öğretim etkinliklerini standart sınavlara odaklı olarak gerçekleştirmekte ve derslerinin kimi konu ve kazanımlarını ihmal etmektedirler. Bir diğer deyişle sonuç ve performans odaklı hesapverebilirlik anlayışı ve bu anlayışın mümkün kıldığı denetim mekanizmaları, öğretmenleri sadece sınav başarısını artıracak öğretimsel etkinlikler gerçekleştirmeye itmektedir. Bu durum ayrıca bilişsel gelişim önceliği olmayan, diğer bir ifade ile merkezi sınavlarda soru çıkmayan, ağırlıklı olarak kinestetik ve duyuşsal alan gelişimini önceleyen beden eğitimi ve görsel sanatlar gibi disiplinlerin ihmal edildiğini ortaya koymuştur. Merkezi sınavlarda öğrencilere soru yöneltilmeyen konuları önemsemediklerini belirten öğretmenler, öğrencilere sınavlarda kolaylık sağlamayacak yöntem ve teknikleri de kullanamadıklarını bildirmişlerdir. Bu durum, öğretim programı özelinde değerlendirildiğinde ise resmi programın tam manasıyla uygulanmadığını,

bazı konuların ihmal edildiğini gözler önüne sermektedir. Netice itibariyle, bir akademik yıl boyunca öğretilmesi amaçlanan içeriğin de daraltıldığı, diğer bir ifadeyle tıpanlandığını ve sığlaştırıldığını göstermektedir. Oluşan büyük resim ise sadece öğretmen kimliği ve pratiğini değil okul ve eğitim işlevinin sorgulanmasına da sebep olmaktadır.

Bu eğilim dolayısıyla öğrencilerin düşünme becerilerini de şekillendirmektedir. Kimi katılımcıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere sınava hazırlanmak için sürekli test cevaplayan öğrencilerin eleştirel ve derin bir düşünme etkinliği içerisine giremedikleri de öğretmenler tarafından vurgulanan noktalardan biri olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler de mevcut literatüre paralel olarak benzer ifadeler kullanmıştır. Standart sınavlar, sınav odaklı bir öğretim faaliyetini beraberinde getirmekte, öğrencilerin bireysel potansiyellerini ortaya koyacak özgün ve otantik materyal kullanımı, proje tabanlı öğretim, farklılaştırılmış öğretim, uzmanlığa dayalı öğretim gibi üst düzey düşünmeye katkı sağlayacak yöntem, teknik ve materyal kullanımına engel olmaktadır. Dolayısıyla standart sınavlar, öğrenmenin gerçekleşme düzeyini belirlemekten ziyade öğrencinin sınav becerilerini belirleyen araçlar olmanın ötesine geçememektedirler.

Bilindiği üzere nitel araştırmalar derinlemesine sorgulamalar yoluyla hipotezler üretir. Bu araştırmada benimsenen araştırma yaklaşımı sonucunda birtakım araştırmaların yürütülmesinin mevcut araştırma bulgularının desteklenmesi ve geliştirilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede öğretmenin mesleğini icra esnasında baskıya ve kontrole maruz kalıp kalmadığı, öğretim sürecinde yöntem, materyal ve değerlendirme araçlarına ne düzeyde özerk bir şekilde karar verebildiği, standart sınavların öğretmen motivasyonu ve iş doyumuna ne düzeyde etki ettiği, sınav odaklı öğretimin dışında öğretmenlerin öğretim sürecinde üst düzey düşündürme ve yumuşak becerileri geliştirmeye dair neler yapabildikleri, eğitimin bir görevi olarak sosyal becerileri ne denli geliştirebildikleri, puan ve rekabetin dışında sürece ve ürüne dayalı değerlendirmeyi ne denli yapabildikleri, özgün öğretim materyali tasarlama ve kullanmada ne denli etkili oldukları araştırılmaya muhtaç konular arasında yer almaktadır.

---

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış bağımsız.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

**Finansal Destek:** Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

**Peer-review:** Externally peer-reviewed.

**Conflict of Interest:** The authors have no conflict of interest to declare.

**Grant Support:** The authors declared that this study has received no financial support.

---

## Kaynakça/References

- Abrams, L. M., Pedulla, J. J., & Madaus, G. F. (2003). Views from the Classroom: Teachers' Opinions of Statewide Testing Programs. *Theory Into Practice*, 42(1), 18–29.
- Aksoy, H. H., Akgündüz, M. M., Demir, N., Tunacan, S., Türk, F., & Uğur, N. (2014). Eğitimde merkezi sınavlara ilişkin eleştiriler. In N. S. Baykal, A. Ural, & Z. Alica, *Eleştirel Eğitim Seçkisi* (pp. 32-55). Ankara: Pegem.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Olson, S. L. (2007). Lasting consequences of the summer learning gap. *American Sociological Review*, 72(2), 167–180.
- Apple, M. W. (1993). The politics of official knowledge: Does a national curriculum make sense?. *Teachers College Record* (95)2, 222–241
- Apple, M. W. (2004). *Eğitim ve iktidar* (Çev. E. Bulut). İstanbul: Kalkedon.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, standards, god, and inequality*. New York: Routledge.

- Apple, M. W. (2013). *Teachers and Texts*. New York, NY: Routledge.
- Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: a qualitative meta-analysis. *Educational Researcher*, 36(5), 258–267.
- Au, W. (2008). Between education and the economy: high-stakes testing and the contradictory location of the new middle class. *Journal of Education Policy*, 23(5), 501–5013.
- Au, W. (2009). *Unequal by design*. New York: Routledge.
- Au, W. (2010). The idiocy of policy: The anti-democratic curriculum of high-stakes testing. *Critical Education*, 1(1), 1–16.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25–45.
- Au, W. (2016). Meritocracy 2.0: High-stakes standardized testing as a racial project of neoliberal multiculturalism. *Educational Policy*, 30(1), 39–62.
- Baines, L. A. & Stanley, G. K. (2005). High-stakes hustle: Public schools and the new billion dollar accountability. *The Educational Forum*, 69(1), 8–15.
- Balci, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem.
- Berliner, D. (2006). Our impoverished view of educational reform. *The Teachers College Record*, 108(6), 949–995.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: the case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287–302.
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2014). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. In *International perspectives on teacher knowledge, beliefs and opportunities to learn* (pp. 541–585). Springer, Dordrecht.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258). New York: Greenwood.
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 139–164). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Condrón, D. J. (2011). Egalitarianism and Educational Excellence Compatible Goals for Affluent Societies? *Educational Researcher*, 40(2), 47–55.
- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J., & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Çapulcuoğlu, U., & Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201–218.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: the irony of ‘No Child Left Behind’. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245–260.
- Day, R.R. (1991). Models and the Knowledge Base of Second Language Teacher Education, National Centre for Research on Teacher Learning, East Lansing, MI
- DeMarrais, K. (2004). Qualitative interview studies: Learning through experience. In K. deMarrais, & S. D. Lapan, *Foundations for research* (pp. 51–68). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Downey, D. B., Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. Downey, D. B., Von Hippel, P. T., & Broh, B. A. (2004). *Are schools the great equalizer? Cognitive inequality during the summer months and the school year. American Sociological Review*, 69(5), 613–635.
- Flick, U. (2007). *Qualitative research designs. Designing qualitative research*. Sage.
- Ford, T. G. (2018). Pointing teachers in the wrong direction: Understanding Louisiana elementary teachers’ use of compass high-stakes teacher evaluation data. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(3), 251–283.
- Foucault, M. (1992). *Hapishanenin Doğuşu (Çev. M. A. Kılıçbay)*. Ankara: İmge.
- Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. New York: W. W. Norton.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. In *Examining pedagogical content knowledge* (pp. 3–17). Springer, Dordrecht.

- Gunzenhauser, M. G. (2003). High-stakes testing and default philosophy of education. *Theory Into Practice*, 42(1), 51–58.
- Güler, D., & Çakır, G. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39).
- Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi. *Seta analiz*, 69, 1–26.
- Haney, W. (2000). The myth of Texas miracle in education. *Education Policy Analysis Archives*, 8(41).
- Horn, C. (2003). High-stakes testing and students: Stopping or perpetuating a cycle of failure? *Theory Into Practice*, 1, 30–41.
- Hursh, D. (2005). The growth of high-stakes testing in the USA: accountability, markets and the decline in educational equality. *British Educational Research Journal*, 31(5), 605–622.
- Hursh, D. (2007). Assessing No Child Left Behind and the Rise of Neoliberal Education Policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493–518.
- Hursh, D. (2013). Raising the stakes: high-stakes testing and the attack on public education in New York. *Journal of Education Policy*, 25(5), 574–588.
- Jennings, J. L., & Bearak, J. M. (2014). “Teaching to test” in the NCLB era: Hoe test predictability affects our understanding of student performance. *Educational Researcher*, 43(8), 387–389.
- Karaduman, B., & Kilmen, S. (2018). Sınav Stresi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Ölçme Değişmezliğinin İncelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(2), 101–115.
- Köçge, D., & Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 70–80.
- Kumlu, G. D. Y., & Çobanoğlu, R. (2019). Çocukların eğitimde merkezi sınav başarısı ile ilgili dersler daha mı önemli? Aile görüşü ve ilişkili Faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1–22.
- Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve antropolojide niteliksel yöntem ve araştırma*. İstanbul: Bağlam.
- Kılıçkaya, F. (2016). Washback effects of a high-stakes exam on lower secondary school English teachers’ practices in the classroom. *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*, 40(1), 116–134.
- Lewis, S., & Hardy, I. (2015). Funding, reputation and targets: the discursive logics of high-stakes testing. *Cambridge Journal of Education*, 45(2), 245–264.
- Lundström, U., & Holm, A.-S. (2011). Market competition in upper secondary education: Perceived effects on teachers’ work. *Policy Futures in Education*, 9(2), 193–205.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. New York: Sage.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi gazete. *Yayın Tarihi*, 24, 1973.
- Minarechová, M. (2012). Negative impacts of high-stakes testing. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82–100.
- Moore, A., & Clarke, M. (2016). ‘Cruel optimism’: teacher attachment to professionalism in an era of performativity. *Journal of Education Policy*, <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2016.1160293>.
- Nathaniel, P., Sandilos, L. E., L. P., & Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*, 50, 308–317.
- Nelson, H. (2013). *Testing more teaching less*. Washington, DC: American Federation of Teachers.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Polesel, J., Rice, S., & Dulfer, N. (2014). The impact of high-stakes testing on curriculum and pedagogy: A teacher perspective from Australia. *Journal of Education Policy*, 29(5), 640–657.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş (Nitel ve Nicel Yaklaşımlar)*. (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz) Ankara: Siyasal.
- Rutz, H. J., & Balkan, E. M. (2016). *Sınıfın yeniden üretimi: Eğitim, neoliberalizm ve İstanbul’da yeni orta sınıfın yükselişi (Çev. N. Balkan)*. İstanbul: h2o.
- Saldaña, J. (2012). *The coding manual for qualitative research*. Londra: Sage.

- Schneider, M. C., Egan, K. L., & Julian, M. W. (2013). Classroom assessment in the context of high-stakes testing. İçinde J. H. McMillan, *SAGE handbook of research on classroom assessment*, (55–71). Thousand Oaks: Sage.
- Sennett, R. (2008). *Karakter Aşınması (Çev. B. Yıldırım)*. İstanbul: Ayrıntı.
- Stoskopf, A. (1999). The forgotten history of eugenics. *Rethinking Schools*, 13(3), 12–13.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research*. New Bury Park: Sage.
- Styron, J. L., & Styron, R. (2012). Teaching to the test: A controversial issue in quantitative measurement. *Systemics, Cybernetics and Informatics*, 10(5), 22–25.
- Sung, Y.-K., & Apple, M. W. (2003). Democracy, technology and curriculum: Lessons from critical practices of Korean teachers. In M. W. Apple, *The State and The Politics of Knowledge* (pp. 177–192). New York: Routledge.
- Thompson, G. L., & Allen, T. G. (2012). Four Effects of the High-Stakes Testing Movement on African American K-12 Students. *Journal of Negro Education*, 81(3), 218–227.
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The changing role of teachers in an era of high stakes accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558.
- West, C. (2012). Teaching Music in an Era of High-Stakes Testing and Budget Reductions. *Arts Education Policy Review*, 113(2), 75–79.
- Wright, W. E. (2002). The Effects of High Stakes Testing in an Inner-City Elementary School: The Curriculum, the Teachers, and the English Language Learners. *Current Issues in Education*, 5(5).
- Zimmermann, B. J. & Dibenedetto, M. K. (2008). Mastery learning and assessment: Implications for students and teachers in an era of high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 45(3), 206–216.

