

Türkçe Öğretmenlerinin Merkezî Sınavlara İlişkin Görüşleri¹

Serdar DERMAN¹  Keziban Kaygısız² 

1Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü. Türkçe Eğitimi, Konya, Türkiye serdarderman@erbakan.edu.tr Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul, Türkiye kzbn_kygsz@hotmail.com

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 22.08.2023

Kabul: 26.09.2023

Yayın: 29.10.2023

Anahtar Kelimeler:

Türkçe Öğretmeni,
Merkezî Sınavlar,
Ket Vurma Etkisi.

Türk eğitim sistemi, tarihsel süreç içerisinde pek çok dönüşüm ve reforma tanık olmuştur. Özellikle son yıllarda eğitimde standardizasyonun ve merkezî değerlendirilmenin artması, bu değişimlerin en belirgin örneklerinden biri olmuştur. Bu bağlamda, merkezî sınavlar, eğitimdeki kalite ve standartları belirlemede kritik bir role sahip olmuştur. Bu çalışma, Türk eğitim sisteminin kritik unsurlarından biri olan merkezî sınav sistemlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tepkilerini (görüşlerini), algılarıyla birlikte detaylıca analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın merkezine, Türkçe öğretmenlerinin sınav sistemine dair genel görüşleri, sınavın getirdiği yenilikler, bu yeniliklere öğretmenlerin tepkileri, sınavın öğrencilere etkileri, sınav sorularının niteliği, Türkçe dersi ile sınav arasındaki ilişki ve en nihayetinde sınavın, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ne ölçüde yansıttığına dair görüşler alınmıştır. Bu çalışmanın önemi üç temel nokta üzerinde yoğunlaşmaktadır: İlk olarak, merkezî sınavların öğretmenlerin gözünden çeşitli boyutlarla nasıl değerlendirildiği; ikinci olarak, bu sınavlara dair olumlu ya da olumsuz görüşlerin neler olduğu ve son olarak, merkezî sınavların, eğitim sürecine potansiyel engel teşkil edip etmediğinin belirlenmesidir. Bu araştırmanın temel varsayımı, katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, araştırma sorularını samimi bir şekilde ve gerçek görüşleriyle yanıtladıklarıdır. Ancak bu kapsamlı çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırmanın örneklemini sadece İstanbul'da görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu sebeple elde edilen bulguların, Türkiye'nin diğer bölgelerindeki öğretmenler için ya da farklı eğitim sistemleri için direkt olarak genelleştirilemeyeceğini belirtmek gerekir. Ayrıca, pandemi koşulları nedeniyle araştırma verilerinin tamamı online platformlar üzerinden toplanmıştır. Bu toplama yöntemi, geri dönüt kontrolünün tam anlamıyla yapılamaması nedeniyle bazı sınırlamalara sahiptir. Sonuç olarak bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınav sistemlerine dair derinlemesine görüşlerini ortaya koymakta, eğitimdeki bu kritik unsurun avantajları ve dezavantajları üzerine kapsamlı bir analiz sunmaktadır.

Turkish Teachers' Opinions on Central Examinations

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 22.08.2023

Accepted: 26.09.2023

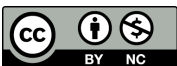
Published: 29.10.2023

Keywords:

Language Teacher,
Centralized
Examinations,
Washback Effect.

The Turkish education system has witnessed numerous transformations and reforms throughout its historical course. Particularly in recent years, the increase in standardization and centralized assessment in education has become one of the most prominent examples of these changes. In this context, centralized exams play a pivotal role in determining the quality and standards of education. This study aims to comprehensively analyze the reactions (views) of Turkish teachers towards these critical components of the Turkish education system, along with their perceptions. Central to the research are the general views of Turkish teachers on the exam system, innovations introduced by the exam, teachers' reactions to these innovations, effects of the exam on students, the quality of exam questions, the relationship between the Turkish course and the exam, and ultimately, views on how well the exam reflects the cognitive and affective characteristics of students. The significance of this study hinges on three main points: Firstly, how centralized exams are evaluated by teachers across various dimensions; secondly, what the positive or negative views on these exams are; and lastly, determining whether centralized exams potentially pose an impediment to the educational process. The fundamental assumption of this research is that the participating Turkish teachers have answered the research questions sincerely, reflecting their genuine views. However, there are certain limitations to this comprehensive study. Primarily, the sample of the research is solely composed of Turkish teachers working in Istanbul. Therefore, it's important to note that the findings cannot be directly generalized for teachers in other regions of Turkey or for different education systems. Furthermore, due to pandemic conditions, all research data was collected via online platforms. This collection method has certain restrictions, mainly because a full feedback control could not be performed. In conclusion, this study elucidates the in-depth views of Turkish teachers on centralized examination systems, providing an extensive analysis of the advantages and disadvantages of this critical component in education.

Atf/Citation: Derman, S. & Kaygısız, K. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Merkezî Sınavlara İlişkin Görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1373-1399.



"This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)"

* Eğer çalışma hakkında belirtilmesi gereken (tez, proje, bildiri, vb.) bir açıklama varsa buraya yazılmamalıdır. Bu bilgiyi lütfen makale gönderim aşamasında başlık sayfasında belirtiniz.

GİRİŞ

Türkiye'nin eğitim sisteminde merkezî sınavlar önemli bir yer tutmaktadır. Her geçen yıl, bu sınavların etkisi artmakta ve bu sınavlar eğitim sürecinde daha belirgin bir şekilde yer almaktadır. Merkezî sınavlar, tarihsel olarak çoğunlukla yükseköğretime geçişte belirleyiciyken zamanla ortaöğretime geçişte ve yükseköğretim sonrası aşamalarda da kullanılmaya başlanmıştır. Yılda milyonlarca öğrenci ve mezun, daha iyi bir eğitim pozisyonu edinmek, bir işe girmek, lisansüstü eğitime başvurmak veya yabancı dil yeterliliğini belgelemek amacıyla sınavlara hazırlanmakta; özel derslere, dersanelere ve kurslara katılmaktadır (Büyükcan, 2015, s. 67). Türkiye'de, üniversitelere yerleştirilecek öğrencilerden kamu kuruluşlarında istihdam edilecek personellere, lisansüstü eğitim veya tıp ve diş hekimliği uzmanlık eğitimine hak kazanan kişilere kadar çeşitli alanlarda merkezî sınavlar belirleyici olmaktadır. Ülkemizde yükseköğretim öğrencisi olabilmenin ön koşulu YKS'de başarılı olmaktır. Bireylerin hayatında büyük önem taşıyan meslek seçiminde YKS'nin belirleyici rolü dikkate alındığında, çeşitli açılardan zorlu bir süreç olan bu çok bileşenli sınavda başarılı olabilmenin güçlü ve dayanıklı bir zihin yapısına sahip olmayı gerektirdiği ortadadır (Yılmaz & Güven, 2022, s. 87). Bu sebeple Türkiye gibi diğer ülkelerde de merkezî sınavların, eğitim sistemini ve bu sistemin paydaşlarını etkilemesi beklenir. Ancak eğitim ve sınav sistemlerindeki çeşitlilik sebebiyle merkezî sınavların pozitif veya negatif etkilerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterebileceği dikkate alınmalıdır (İlhan & Kınay, 2018, s. 97). Türkiye'nin eğitim sektöründe sınavlar kritik bir konumdadır ve her yıl öğrencilerin, ebeveynlerin ve iş arayan yetişkinlerin ana odak noktası haline gelmektedir. Türkiye'deki merkezî sınavlarla özellikle öğrencilerin gelecekteki eğitim düzeyi ve yetişkinlerin işyeri ve çalışacakları il seçimleri belirlenirken aynı zamanda sınav sonuçlarına göre "başarılı" ya da "başarısız" olarak tanımlanan bireylerin iş imkânları da bu sınavlarla belirlenmektedir. Bu durum, sınavların bireylerin hayatındaki önemini bir göstergesidir (Seçkin, 2015, s. 56). Buna göre başarı kavramı, artan merkezî sınav yoğunluğunda yüksek puanlar elde eden, okuldaki not ortalaması yüksek olan ve disiplinli, çalışkan öğrenci portresi çizen bireyleri ifade eder. Bu başarı şartları, genellikle yetenek, zekâ ve çalışkanlıkla ilişkilendirilir. Ancak bu tanım, başarıyı belirleyen ve büyük ölçüde göz ardı edilen toplumsal faktörleri dikkate almadan öğrencileri belirli bir kalıba sokma eğilimindedir. Dolayısıyla bireylerin çoğunlukla kendi anlamlı hedeflerine yönelmek yerine, genel kabul görmüş "amaçlara" ulaşma zorunluluğu hissettiği görülmektedir (Aylar, 2015, s. 64).

Merkezî sınavlar, öğrencilerin "hâkim olmaları gereken" bilgiyi değerlendirme ve öğrencileri başarılı veya başarısız olarak kategorize etme işlevi görür. Bu şekilde hem piyasanın talep ettiği iş gücü yetiştirilir hem de bu kişiler arasından en verimli performans gösterecek olanlar belirlenir. Türkiye'deki eğitim sisteminde merkezî sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilen puanlama ve sıralama işlemine büyük önem verilmekte ve bu konuda detaylı sonuçlar öğretmenler, veliler ve öğrencilerle paylaşılmaktadır (Evcin, 2015, s. 75). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen bu merkezî sınavlar; isim, içerik ve uygulama şekilleri açısından sıklıkla yenilenmektedir (Berber & Anılan, 2018, s. 208). Merkezî sınav sisteminin kökenleri ülkemizde 1950'li yıllara kadar uzanmaktadır (Kardeş Birinci, 2014, s. 9; Yanık, 2023, s. 19). 1955'te, yabancı dilde eğitim sunan kolejlerde öğrenci seçme ve yerleştirme amacıyla ilk defa ortaöğretime geçiş merkezî sınavı düzenlenmiştir. Bunun akabinde 1964'te Fen Liseleri, 1983'te Mesleki ve Teknik Liseler, 1985'te Anadolu İmam Hatip Liseleri, 1990'da Öğretmen Liseleri, 1999'da Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, 2003'te Sosyal Bilimler Liseleri ve 2005'te Spor Liseleri isimli okullar kurulmuş ve bu okullara öğrenci seçmek için merkezî sınavlar uygulanmıştır. 2007'de, MEB "Ortaöğretime Geçiş Yönergesi" yürürlüğe girmiştir ve Orta Öğretime Geçiş Sistemi ile seviye belirleme sınavları sistemde kilit bir role sahip olmuştur. Seviye Belirleme Sınavı (SBS) 2008'de sadece 6. ve 7. sınıflardaki öğrencilere uygulanmış olup 2009'dan itibaren ise 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerine genişletilmiştir. Seviye belirleme sınavı her eğitim-öğretim yılı sonunda haziran ayında yapılmıştır. 2011-12 öğretim yılında ise seviye belirleme sınavının sadece 8. sınıflara uygulanmasına karar verilmiştir. 2013 yılında SBS'nin yerine Temel Öğretimden Orta Öğretime Geçiş (TEOG) sınavı uygulanmıştır (M. Güler vd., 2019, s. 338; Çakioğlu & Ergen, 2022, s. 53). Sonrasında 2018 yılında TEOG sınavının yerini "Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezî Sınav" almıştır (Bülbül Oğuz & Aktürk, 2021, s. 866).

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

Ölçme, hayatımızı ve belli işler üzerinde anlaşmamızı kolaylaştıran bir kavramdır (Kan, 2013, s. 2). Yaşamın hemen her alanında olduğu gibi eğitim alanında da hangi aşamada olduğumuzu, eriştiğimiz sonuçları, başarı düzeyimizi görmemiz ve bunlardan yola çıkarak bir karara varmamız gerekir. Eğitim öğretimde öğrenciye kazandırmayı planladığımız bilgi, beceri, tutum, davranış gibi özellikleri öğrencinin ne ölçüde kazandığını görmek ve çalışmalarımızı ona göre düzenlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyarız (Uysal vd., 2013, s. 1). Ölçme değerlendirmedeki amaç bir karar vermektir. Bu karar ölçmeye konu olan varlıklara bir değer vermekle yani değerlendirme yapmakla eşdeğer bir durumdur. Olaylar, nesnelere veya bireyler hakkında yapılan ölçümlerin sonuçları verilecek kararın yeterliliği üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Mevcut ve olası hatalar dikkate alınarak ortak ve tekrar eden kullanımlar için en ideal düzeyde ölçme gerçekleştirilebilmek amacıyla gerekli kuralların oluşturulması gerekir. Bunun için de ölçü aracının standardize olması istenir. Daha önce kontrol edilmiş ve etkisi kanıtlanmış ölçme araçlarıyla da bu gerekliliğin karşılanması beklenir (Ercan & Kan, 2014, s. 211).

Türkçe dilde eğitimin verildiği Türk eğitim sisteminin en zaruri ihtiyacı Türkçenin en yetkin biçimde kullanılabilmesidir. Dilin inceliklerinin bilinmesi tüm dersleri kapsayan anlama anlatma becerilerinin noksatsız olması eğitimin bütün disiplinlerine hizmet edecektir. Bu sebeple Türkçe dersine verilen önemin bir derece daha öne çıkması anlaşılır bir durumdur. Türkçe dersinin kendi bütünlüğü içindeki beceri alanlarının başarı düzeyi, etkili ölçme değerlendirme uygulamalarıyla titizlikle tespit edilmelidir (Maden & Durukan, 2011, s. 213). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın omurgasını dört temel dil becerisi (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) oluşturmaktadır (Garip & Göçer, 2022, s. 114). Bu dört beceri de anlama ve anlatma becerileri olmak üzere kendi içinde alt dallara ayrılmaktadır. Dinleme ve okuma anlama becerileri, konuşma ve yazma ise anlatma becerileri başlığı altında sınıflandırılmaktadır. Her biri başlı başına bir bilimsel içerik olan bu beceriler uygulamada bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin anlam kurma sürecini birbirini etkileyen bir dizge olarak değerlendirirsek dilin dört temel becerisini birbirinden ayırmak mümkün değildir diyebiliriz (Karakoç Öztürk & Altuntaş, 2012, s. 343).

Merkezî Sınavların Ket Vurma Etkisi

Eğitim süreçlerinin her zaman öngörebildiğimiz ve bazen de tahmin edemediğimiz birçok yan etkisi olduğunu; ve bu etkilerin öğrenme sonuçları üzerinde bazen olumlu, bazen de olumsuz etkileri olduğunu biliyoruz. Ölçme ve değerlendirme sürecinin sonuçları algılama ve başarıyı değerlendirme konusunda ne kadar önemli olduğu bir gerçektir. Yapılan sınavların olumlu etkilerini düşündüğümüzde; öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini, düzenli ve disiplinli çalışmaya yönlendirdiğini ve öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını kabul ettirdiğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğrenciler üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı, ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan potansiyel hata oranı ve sürecin “hedefinin” öğrenciler tarafından öğrenmek değil, dersten geçmek olarak algılanması, ölçme ve değerlendirme sürecinin olumsuz etkileri olarak gösterilebilir. Tüm bu etkileri düşündüğümüzde doğru tespitler yapabilmemiz için öncelikle yeteneklerin ölçümü ile ilgili ne tür değerlendirmeler yapıldığının bilinmesi ve bunların geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerinin iyi belirlenmesi gerekmektedir.

Sınavların ölçme-değerlendirme etkilerini ifade etmek için İngilizcede “washback effect” terimi kullanılırken Türkiye'deki literatürde bu etki, “ket vurma etkisi, dalga etkisi, sınav etkisi ve geri yıkama etkisi” gibi terimlerle ifade edilmiştir ve bu çalışmada uzman görüşüne dayanarak “ket vurma etkisi” terimi kullanılmıştır (Polat, 2017, s. 36). Bu terim, dil değerlendirmesi üzerine yapılan literatürde, dil öğretimi ve öğrenme süreçlerinde testlerin etkisini anlamak için sıklıkla tercih edilmektedir (Alderson & Wall, 1993; Bachman, 1995). Eğitimde testlerin ve değerlendirmelerin etkisi, özellikle de bunların öğretim ve öğrenme süreçlerini nasıl etkileyebileceğini tartışılmaktadır. Ket vurma etkisi, bir test veya değerlendirme sonucunda öğretim ve öğrenme yaklaşımlarında meydana gelen değişikliklere atıfta bulunmaktadır (Alderson & Wall, 1993).

Ket vurma etkisi pozitif ve negatif ket vurma etkisi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Holm & Kousholt, 2009). Olumlu ket vurma etkisi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde öğretim pratiğinin değişmesini içermektedir. Örneğin, bir test öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçüyorsa ve öğretmenler

bu nedenle öğretimlerini eleştirel düşünme üzerine daha fazla odaklamaya başlıyorsa bu olumlu bir ket vurma etkisidir. Negatif ket vurma etkisi ise genellikle sadece testteki belirli konulara veya becerilere aşırı derecede odaklanan öğretim pratiği ile sonuçlanır. Bu, öğrencilerin geniş bir bilgi tabanı ve genel becerilere sahip olma fırsatını kaçırmalarına neden olabilir. Bu tür bir durum, öğretimin sadece testte iyi sonuç almak için “öğretmeye” odaklandığı durumlarda görülmekte ve genellikle eğitim kalitesinin düşmesine yol açmaktadır (Biggs, 1995; Cheng, 1999; Hughes, 2003).

Alan Yazındaki Çalışmalarının Özetlenmesi

Merkezî sınavlarla ilgili ulusal ve uluslararası alan yazında yapılmış ve rastlanan araştırmalar bu bölümde; (a) öğrenci ve öğretmen görüşleri, (b) etki analizleri ile (c) öğretim ve ölçme-değerlendirme modelleri açısından gruplandırılarak özetlenmiştir.

İlk olarak öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından çalışmalar listelenmiştir. Kahraman (2014) yapmış olduğu çalışmada, merkezî sınavların etkilerini belirleme, okulun çeşitli paydaşlarını aydınlatma ve uygulama sürecindeki hataları belirginleştirme konusunda önemli bir rol oynadığına değinmiştir. Çoğu öğretmen, merkezî sınavın gerekliliğini kabul etse de uygulamanın ilk safhasının birtakım eksiklikler barındırdığını ifade etmiştir. Sınavda çoktan seçmeli sorulara olan bağımlılığın devam edeceği, ancak diğer soru türlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Can (2017) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, merkezî sınavların düzenlenmesi ve yönetilmesi, soruların oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi, tüm ilgili tarafların etkin bir biçimde bilgilendirilmesi ve öğrencilerin sınavlara hazırlanması alanlarında iyileştirmeler yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin büyük bir bölümü (116 kişi), merkezî sınav uygulamalarının olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde olumsuz sonuçlara Ulusoy (2020) tarafından 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesine yönelik çalışmada da ulaşılmıştır. Çalışmada, elde edilen ilk kavramsal ve en çok metaforun “rahatsızlık/ zorluk veren durum olarak LGS” kategorisinde yapılması ve bu kategoride toplam 70 öğrencinin 30 metafor üretmeleri, “zorluk”, “stres”, “ahiret sınavı”, “kötü bir şey” ve “ölüm” metaforlarının en yüksek frekansa sahip metaforlar olması değerlendirildiğinde öğrencilerin LGS’yi stres, korku, kaygı, zorluk ve rahatsızlık veren yapıda algıladıkları görülmektedir. Buldur & Acar (2019) çalışmada, öğretmenlerin merkezî sınavlara yönelik düşüncelerinin cinsiyet, meslekte geçirilen süre ve branş gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenler merkezî sınavları olumlu bir perspektif ile değerlendirmiş olsalar da sınavların öğrenme sürecine olan olumsuz etkileri konusunda yaygın bir görüşe sahiptirler. Bu bulgular, Türkiye’deki eğitim politikalarını önemli ölçüde etkileyebilir ve öğretmenlerin merkezî sınavlara yönelik görüşlerinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgular. Ayrıca çalışmanın ölçeği, orijinal iki faktörlü yapı ile Türkçe formu arasında farklılıklar göstermiştir. Bu farklılıkların nedenleri ve sonuçları daha fazla araştırmayı gerektirmektedir. Çetin & Ünsal (2019) çalışmada, merkezî sınavların öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarına yansıtılmıştır. Öğretmenler, sınav odaklı konulara ve teknik ayrıntılara eğilim gösterirken araştırma, sorgulama, yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli öğrenme ve öğretme süreçlerini ihmal etmelerine yol açabilmektedir. Bu anlayış, mevcut eğitim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu değildir. Ek olarak merkezî sınavların öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin sosyal ve psikolojik sağlığını da olumsuz etkileyebilir. Araştırma, merkezî sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerinin dikkate alınması ve öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarında sınav odaklı yaklaşımlardan uzak durmalarını önermektedir. Karakaya vd. (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin merkezî sınavlara ilişkin düşüncelerinin cinsiyet, branş, kitap yazarlığı ve öğretmenlik deneyimine bağlı olarak değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Genellikle öğretmenler, merkezî sınavlara pozitif bir yaklaşım sergilemiştir. Fakat öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına ve kitap yazarlıklarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma neticesinde, Türkiye’nin eğitim sistemi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Kızılkapan & Nacaroğlu (2019) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin sınavın niteliği, öğrencilere olan etkileri ve fen bilimleri ders programı ile ilişkisi gibi hususlardaki düşünceleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınav sorularının öğrencilerin okul içindeki fen başarılarıyla uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerin çoğunluğu, sınavın öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini düşünmüştür. Ancak bir kısım öğretmen, sınavın öğrencilerin bilişsel ve duygusal özelliklerini tam olarak yansıtmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin en geniş kapsamlı anlaşma sağladığı

görüŖ, sınavın öğretmenlerde ders konularını tamamlayamama stresi oluşturduğu yönündedir. Araştırma, merkezî sınavların öğretmenlerin görüşleri açısından çeŖitli yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. ÖzdaŖ (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler ve öğrenciler merkezî sınav sistemini negatif bir biçimde değerlendirmişlerdir. Öğrenciler, sınavların stresli olduğunu ve sonuçlarının yaşamlarını etkilediğini ifade etmişler. Öğretmenler ise sınavların öğrencilerin öğrenme sürecine zarar verdiğini ve öğrencilerin tam potansiyellerini yansıtamayacağını dile getirmişler. Bu bulgular, merkezî sınav sisteminin iyileştirilmesi adına önem arz etmektedir. Doğuş vd. (2020) çalışmasında, görme engelli bireylerin sınavlara erişiminde yaşadığı zorluklar ve sınav kılavuzuna ulaşmada yaşanan problemler belgelenmiştir. Soruların anlaşılması ve yanıtların verilmesi konularında da zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, merkezî sınav düzenlemelerinde yapılması gereken değişikliklerin belirlenmesi için önemli bir veri kaynağı olabilir. Karakaya vd. (2020) çalışmasında, fen liselerinde çalışan öğretmenlerin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşlerinin farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu, merkezî sınav sisteminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığına inanmaktadır. Ancak bazıları sistemin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünmekte, özellikle sınav kaygısı ve stresinin öğrenci performansını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler sınavların öğrencilerin gerçek potansiyelini yansıtmadığını düşünmektedir. Bu çalışma, merkezî sınav sisteminin hem akademik başarıyı artırabileceğini hem de öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir. Acar & Buldur (2021) çalışmasında, merkezî sınavların öğretmenler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler, merkezî sınavların öğrenme düzeylerini ölçmede önemli olduğunu düşünürken öğrenme sürecinin ve öğretim programının tamamlanmasının üzerindeki baskıyı da belirtmişlerdir. Ayrıca merkezî sınavların sonuçlarına göre öğretmenlerin değerlendirilmesi ve okulun başarısının belirlenmesi öğretmenler üzerinde stres oluşturmuştur. S.Ercan & Çakar'ın (2021) çalışmasında, öğrencilerin matematik derslerine olan ilgi ve başarısının destekleme ve yetiştirme kurslarına katılım oranlarına bağlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kurslara katılım oranları arttıka matematik derslerine olan ilgileri ve başarıları da artmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematik derslerinde başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin daha fazla özel ders vermesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yakar'ın çalışmasına göre (2022) öğrencilerin motivasyon kaynakları hem olumlu hem de negatif yönde etkilemiştir ve bu kaynaklar zaman içinde değişmiştir. Öğrencilerin uzun vadede daha stabil bir içsel motivasyona sahip olabilmeleri için ilgili paydaşlar tarafından gerekli düzenlemelerin ve çalışmaların yapılması gerekmektedir.

İkinci olarak etki analizleri açısından değerlendirilen çalışmalar özetlenmektedir. Wöβmann (2003) çalışmasında aile arka planının, kaynakların ve kurumların matematik ve fen performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Özellikle okul kaynakları ve öğretmen kalitesi gibi kurumsal faktörlerin öğrenci performansı üzerinde büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışma kaynak farklılıklarının, uluslararası öğrenci performansındaki farkları tam olarak açıklayamadığı göstermiştir. Wöβmann (2005) çalışmasına göre merkezî sınavların öğrenci performansı üzerindeki etkisi sınırlıdır. Bu etkinin öğrenci özellikleri, aile arka planı ve okul özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin merkezî sınavların annenin doğum ülkesinin bilimsel performansa etkisini azalttığı bulunmuştur. Ayrıca merkezî sınavların öğrenci performansı üzerindeki etkisinin öğrencinin yetenekleri, okulun özerkliği ve uygulamanın gerçekleştiği sınıf düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Backes-Gellner & Veen (2008)'ın çalışmasında, merkezî sınavların eğitim kalitesi standartları ve işgücü piyasası sonuçları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Merkezî sınav uygulamalarının öğrencilere okul seçimlerinde daha fazla bilgi sağladığı ve eğitim kalitesi standartlarını yükselttiği bulunmuştur. Ayrıca, merkezî sınavların işgücü piyasasında daha yüksek ücret primlerine yol açtığı da belirlenmiştir. Bol vd. (2014)'un çalışmasında, müfredat izleme ve merkezî bitirme sınavları uygulamalarının, öğrencilerin sosyal arka planının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini azalttığı görülmüştür. Ancak okul seviyesinin dikkate alınması, öğrencilerin okul içindeki öğrenme süreçlerinin ve öğretim yöntemlerinin sistem özelliklerinin etkilerini doğru bir şekilde tahmin etmeyi zorlaştırabilmektedir. Maué (2017)'nin çalışmasında, merkezî bitirme sınavının öğrencilerin başarı belirsizliği ve başarısızlık korkusu üzerinde büyük bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı belirsizliği ve başarısızlık korkusu, öğretmen performansı, öğrenci motivasyonu ve okul iklimi gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu sonuçlar, merkezî sınav politikalarının belirlenmesinde öğrencilerin duygusal refahının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Cansız vd. (2019) çalışmasında, özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarındaki öğrencilere göre

matematik ve fen bilimleri derslerinde daha başarılı olduğu tespit etmiştir. Ek olarak öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörler arasında öğrencinin cinsiyeti, aile durumu, eğitim seviyesi ve meslek grupları gibi kontrol değişkenlerinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye’deki eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gerektiği yönünde önemli bir tartışmayı gündeme getirmiştir.

Üçüncü olarak öğretim ve ölçme-değerlendirme modelleri açısından değerlendirilen çalışmalar özetlenmektedir. Erdogan vd. (2011) çalışmasında, çoklu regresyon analizi kullanılarak Türkiye’deki ilkököl öğrencilerinin başarısını öngören faktörler belirlenmiştir. Bu analiz, veri incelenmesi ve faktörlerin tanımlanması konusunda son derece etkili olmuştur. Çalışmanın sonuçları, Türkiye’deki eğitim sisteminin iyileştirilmesi için alınabilecek önlemlere ışık tutmaktadır. Örneğin öğretmen-öğrenci oranının düşürülmesi, okul-öğrenci oranının artırılması ve sınıf-öğrenci oranının azaltılması gibi adımlar, öğrencilerin eğitim kalitesini artırabilir ve Türkiye’deki eğitim sisteminin daha adil ve eşit hale gelmesine yardımcı olabilir. Büchter & Pallack (2012) çalışmasında, Zentrale Prüfungen tarafından belirlenen standartların öğrenci performansını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Standartların belirlenmesi genellikle dolaylı bir süreç olup bu standartlar öğrenci performansını etkilemek için kullanılan çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Bu bulgular, merkezî sınav ve benzeri sınavların öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için kullanıldığı durumlarda, öğrenci performansını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Vohns (2012) çalışmasında, Rasch modelinin kullanımının avantajları ve dezavantajları üzerine bir tartışma sunmaktadır. Ayrıca modelin uygulanmasında yaşanan zorluklar ve modelin kullanımının sınırlılıkları da ele alınmıştır. Wurster vd. (2017) çalışmasında, verinin öğretim geliştirme sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin bu verileri kullanarak öğrenci başarısını artırma potansiyelini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin kullandıkları veri çeşitliliği ve bu verileri nasıl yorumladıkları konusunda farklılıklar olduğu da tespit edilmiştir. Bu nedenle veriyi doğru bir şekilde yorumlayabilme ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik etkili kararlar alabilme becerilerini geliştirmek üzere öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir. Akar (2019) çalışmasında, sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırmıştır. Sonuç olarak yazılı sınav sorularının çoğunlukla hatırlama düzeyinde olduğu, merkezî sınav sorularının ise genellikle anlama, yorumlama ve sentezleme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, merkezî sınav sorularının okuma becerilerini daha fazla ölçtüğü, yazılı sınav sorularının ise dil bilgisi ve yazım kurallarına daha fazla odaklandığı tespit edilmiştir. Bülbül Oğuz & Aktürk (2021) çalışmasında, öğrencilerin genellikle “fiil çatısı” konusunda zorlandığı ve öğretmenlerin bu konuda yeterli rehberlik sağlayamadığını tespit etmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlere bu konuda öğrencilere daha fazla yardımcı olmalarını sağlayacak öğretim stratejileri önermişlerdir. Ayrıca Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu’ndaki bazı konuların öğrencilerin karşılaştığı zorlukları artırdığına dikkat çekilmiştir. Bu nedenle Yazım Kılavuzu’nun gözden geçirilmesi ve güncellenmesi önerilmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın temel problem durumu, sıkça değişikliğe uğrayan merkezî sınav sistemleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesi ve bu duruma dair genel önerilerin öğrenciler, eğitimciler ve yasa yapıcılar için sunulmasıdır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere (sorulara) ve alt problemlere (alt sorulara) cevap aranmaktadır.

- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavla ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerle ilgili görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın öğrencilere etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?

- ❖ Türkçe öğretmenlerinin merkezi sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?”

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın üç önemli yönü bulunmaktadır. Bunlar:

- ❖ Merkezi sınavların Türkçe öğretmenleri tarafından (sisteme getirdiği yenilikler, öğretmen tarafından algılanan yenilikler, öğrencilere etkileri, sorularının niteliği, Türkçe dersinin ders programı ile ilişkisi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması açısından) değerlendirilmesi,
- ❖ Merkezi sınavlarla ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi,
- ❖ Merkezi sınavların ket vurma etkisiyle olan durumunun incelenmesidir.

Sayıtlar ve Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcılarının araştırma sorularını gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır. Bu çalışma için araştırmanın problem durumu, amacı, önemi ve sayıtları temelinde sınırlılıklar belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilindeki Türkçe öğretmenleri oluşturduğu için sonuçlar, bu coğrafi bölgedeki öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Dolayısıyla sonuçların Türkiye'nin diğer bölgelerine veya farklı eğitim sistemlerine genelleştirilmesi konusunda dikkatli olunmalıdır. Araştırma verileri pandemi dönemi nedeniyle çevrimiçi olarak toplanmıştır. Bu nedenle araştırmadan elde edilen bulgular çevrimiçi veri toplamadan kaynaklı verilerin geri dönüt kontrolünün yapılamaması nedeniyle veri tabanına kaydedilen verilerle sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin merkezi sınava ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “merkezi sınavlara yönelik görüşler” anketi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu da kullanılmıştır.

Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler Anketi: Genç (2005) tarafından geliştirilen Buldur & Acar (2019) tarafından Türkçeye çevrilen “Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler” anketi kullanılmıştır. Anket formu olumlu ve olumsuz görüş boyutları olmak üzere 12 ifadeden oluşmaktadır. Olumlu görüş boyutunda 7 ve olumsuz görüş boyutunda 5 ifade yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Araştırmaya katılan öğretmenlerin merkezi sınavlara ilişkin görüşleri daha derinlemesine tespit etmek amacıyla İnceoğlu'nun geliştirmiş olduğu (2015) ve Kızılcapan & Nacaroğlu'nun çalışmasında (2019) kullanmış olduğu veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşme formunda 6 temel soru yer almaktadır. Bu sorular:

- ❖ Merkezi sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınavın öğrencilere etkileri hakkında görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?,
- ❖ Merkezi sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu araştırmaya katılanlarla ilgili; cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans, doktora), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi hakkında kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışma için ilk olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 11.11.2022 tarih, 12 toplantı sayılı ve 397 karar numaralı etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra 12 Nisan – 10 Haziran 2023 tarihleri arasında İstanbul’un Eyüpsultan, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerindeki Türkçe öğretmenlerine anketin uygulanması için 13.03.2023 tarih ve E-59090411-20-72118687 sayılı İstanbul Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulanması için ikinci bir izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşler Anketi ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu da “Google Form” yardımıyla Türkçe öğretmenlerine gönderilmiş ve cevaplanması istenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışma için ilk olarak Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 11.11.2022 tarih, 12 toplantı sayılı ve 397 karar nolu etik kurul izni alınmıştır. Daha sonra 12 Nisan – 10 Haziran 2023 tarihleri arasında İstanbul’un Eyüpsultan, Gaziosmanpaşa ve Kağıthane ilçelerindeki Türkçe öğretmenlerine anketin uygulanması için 13.03.2023 tarih ve E-59090411-20-72118687 sayılı İstanbul Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulanması için ikinci bir izin alınmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan “Merkezî Sınavlara Yönelik görüşler Anketi” “Google Form” yardımıyla Türkçe öğretmenlerine gönderilmiş ve cevaplanması istenmiştir. Toplam 519 Türkçe öğretmeninden geri dönüş alınmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu da “Google Form” yardımıyla Türkçe öğretmenlerine gönderilmiş ve cevaplanması istenmiştir. Toplam 51 Türkçe öğretmeninden geri dönüş alınmıştır. Araştırma toplanan veriler bağlamında nitel bir paradigmaya sahiptir. Araştırma verileri iki aşamada toplanmış olup ilk aşamada Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sınıflandırma türü kapalı uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcıların konu ile ilgili görüşlerini derinlemesine almak amacıyla 6 maddelik açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci aşamasına katılan öğretmen sayısı 519 kişidir. Bu aşamaya katılan öğretmenlerin demografik verileri Tablo 1 – 5 aralığında verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Kadın	352	%67,8
Erkek	167	%32,2
Toplam	519	%100,00

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımını yansıtmaktadır. Toplam 519 öğretmen olduğu görülmekte olup bu sayının %67,8’ini (352) kadınlar ve %32,2’sini (167) ise erkekler oluşturmaktadır. Öğretmen popülasyonunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir oranda temsil edildiğini görülmektedir. Tablo 2’de Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	f	% (Yüzde)
≤ 34	198	%38,2
≥ 35	321	%61,8
Ortalama	37 (≈37,02)	(±7,013)
Toplam	519	%100,00

Tablo 2 Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımını göstermektedir. Toplamda 519 Türkçe öğretmeni incelenmiş olup, bunların %38,2’si (198) 34 yaş veya daha genç iken, %61,8’i (321) 35 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin yaş aralığı 24-63 arasında olup yaş ortalaması yaklaşık olarak 37 (37,02±7,013) olarak bulunmuştur. Öğretmenler arasında, 35 yaş ve üzeri grup, 34 yaş ve altı gruba kıyasla önemli ölçüde daha büyüktür. Bu, Türkçe öğretmenlerinin genellikle daha yaşlı bir demografikte yoğunlaştığını gösterebilir veya belki de daha genç öğretmenlerin oransal olarak daha az olmasının sebebi, kıdemli öğretmenlerin meslekte daha uzun süre kalma eğiliminde olması olabilir. Tablo 3’te Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı

gösterilmektedir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Lisans	420	%80,9
Yüksek Lisans	96	%18,5
Doktora	3	%0,06
Toplam	519	%100,00

Tablo 3'te Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,9 oranında; 420) lisans seviyesinde eğitime sahiptir. Yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin oranı ise %18,5'tir (96). Doktora derecesine sahip olan Türkçe öğretmenlerinin oranı ise çok düşük olup yalnızca %0,06'dır (3). Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans seviyesinde eğitimli olduğu görülmektedir. Ayrıca yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin oranı da dağılımın önemli bir kısmını oluştururken doktora derecesine sahip olanların sayısı oldukça düşüktür. Genellikle öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yüksek lisans seviyesini geçmediğini veya bu seviyede eğitim almanın Türkçe öğretmenliği için daha az yaygın veya gerekli olduğu düşünülmektedir. Tablo 4'te Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda çalışma süresine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
≤ 4	244	%47,0
5 – 8 arası	150	%28,9
9 – 12 arası	86	%16,6
> 12	39	%7,5
Ortalama	6 (±6,01)	(±4,585)
Toplam	519	%100,00

Tablo 4'te Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda ne kadar süre çalıştıklarına ilişkin veriler sunulmaktadır. Araştırmaya göre öğretmenlerin neredeyse yarısı (%47,0; 244) mevcut kurumlarında 4 yıl veya daha az bir süredir çalışmaktadır. 5-8 yıl arasında çalışan öğretmenlerin oranı %28,9 (150), 9-12 yıl arasında çalışanların oranı %16,6 (86) ve 12 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin oranı %7,5'tir (39). Bu verilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut kurumlarında 8 yıl veya daha az bir süredir çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mevcut kurumda çalışma aralığı 1-33 arasında olup ortalama çalışma süresi yaklaşık 6 yıldır (6.01±4.585). Genellikle Türkçe öğretmenleri mevcut kurumlarında görece daha kısa süreler boyunca çalışmaktadırlar. Tablo 5'te Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süresine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
≤ 4	73	%14,1
5 – 8 arası	80	%15,4
9 – 12 arası	110	%21,2
> 12	256	%49,3
Ortalama	13 (±13,46)	(±7,775)
Toplam	519	%100,00

Tablo 5'te Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süreleri gösterilmektedir. Çalışan Türkçe öğretmenlerin %14,1'i (73) toplamda 4 yıl veya daha az bir süre çalışmıştır. 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin oranı %15,4 (80) olarak belirlenmiştir. Bu sürenin 9-12 yıl arasında olduğu öğretmenlerin oranı %21,2 (110) ve 12 yıl veya daha fazla çalışan öğretmenlerin oranı %49,3 (256) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin toplam çalışma aralığı 1-43 arasında olup ortalama toplam çalışma süresi ise yaklaşık 13 yıldır (13,46±7,775). Türkçe öğretmenlerinin kariyerlerine genellikle uzun vadeli bir şekilde devam ettikleri görülmektedir. Araştırmanın ikinci aşamasına toplam 51 öğretmen katılmış olup katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda (Tablo 6 – 10) verilmiştir. Tablo 6'da Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Kadın	39	%76,5

Erkek	12	%23,5
Toplam	51	%100,00

Araştırmaya toplamda 51 kişi katılmış olup kadın öğretmenlerin sayısı 39, erkek öğretmenlerin sayısı ise 12'dir. Kadın öğretmenlerin oranı (%76,5) örneklemin büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Erkek öğretmenlerin oranı (%23,5) daha düşük olup erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha az sayıdadır. Tablo 7'de Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	f	% (Yüzde)
≤ 34	35	%68,6
≥ 35	16	%31,4
Ortalama	34 (≈33,51)	(±5.,057)
Toplam	51	%100,00

34 yaş ve altında olan öğretmenlerin sayısı 35'tir. Toplam grup içindeki oranlarının %68,6 olduğu görülmektedir. Öğretmenler genç bireylerden oluşmaktadır. 35 yaş ve üzeri olan bireylerin sayısı 16 olup toplam grubun %31,4'ünü oluşturmaktadır. Bu, yaşlı öğretmenlerin gençlere göre daha az sayıda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaş aralığı 24-45 arasındadır. Öğretmenlerin ortalama yaşı yaklaşık olarak 34'tür (33,51±5.057). Tablo 8'de Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Lisans	45	%88,2
Yüksek Lisans	6	%11,8
Toplam	51	%100,00

Lisans seviyesine sahip olan öğretmenlerin sayısı 45'tir ve bu da örneklemin %88,2'sini oluşturmaktadır. Lisans eğitimi almış öğretmenler, toplam grubun büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Yüksek lisans seviyesine sahip öğretmenlerin sayısı 6'dır ve bu da toplam grubun %11,8'idir. Bu sonuçlar yüksek lisans eğitimi almış öğretmen oranının daha düşük olduğunu göstermektedir. Tablo 9'da Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda çalışma süresine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 9. Türkçe Öğretmenlerinin Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
≤ 4	31	%60,8
5 – 8 arası	10	%19,6
≥ 9	10	%19,6
Ortalama	5 (≈4,90)	(±5.,057)
Toplam	51	%100,00

Mevcut kurumda 4 yıl veya daha az süreyle çalışan öğretmenlerin sayısı 31'dir ve bu da toplam grubun %60,8'ini oluşturmaktadır. Bu, öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut kurumlarında nispeten yeni olduğunu veya 4 yıldan daha kısa bir süre önce göreve başladığını göstermektedir. 5 ile 8 yıl arasında aynı kurumda çalışan öğretmenlerin sayısı 10'dur; bu, toplam grubun %19,6'sını oluşturmaktadır. 9 yıl veya daha uzun süre aynı kurumda çalışan öğretmenlerin sayısı da 10'dur (%19,6). Bu verilere göre öğretmenlerin çoğunluğunun yeni öğretmenlerden oluştuğu ve daha az sayıda öğretmenin 5 yıl veya daha uzun süre aynı kurumda çalıştığı görülmektedir. Ayrıca ortalama çalışma süresinin yaklaşık 5 (4,90±5.057) yıl olduğu belirtilmiştir. Tablo 10'da Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süresine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 10. Türkçe Öğretmenlerinin Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
≤ 4	10	%19,6
5 – 8 arası	8	%15,7
9 – 12 arası	18	%35,3
≥ 12	15	%29,4
Ortalama	11 (≈ 10,47)	(±5.,057)
Toplam	51	%100,00

4 yıl veya daha az süreyle toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 10'dur ve bu da örneklemin %19,6'sını

oluşturmaktadır. Bu gösterge, belirli bir grup veya topluluk içinde daha yeni öğretmenlik kariyerine başlamış bireylerin oranını göstermektedir. 5 ile 8 yıl arası toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 8'dir, bu da örneklemin %15,7'sidir. 9 ile 12 yıl arası toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 18'dir ve örneklemin %35,3'ünü oluşturmaktadır. Bu gösterge, daha deneyimli öğretmenlerin oranını göstermektedir. 12 yıl veya daha uzun süre toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 15'tir ve bu da örneklemin %29,4'üdür. Bu gösterge önceki gibi oldukça deneyimli bir grup öğretmenin bulunduğu belirtmektedir. Ayrıca ortalama toplam çalışma süresi yaklaşık 11 (10,47±5.057) yıldır.

Araştırmadan elde edilen bulgular iki aşamada sunulmuştur. Birinci aşamada “Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşler Anketine” ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bulgular aynı zamanda araştırmamızın 1. alt problemini oluşturmaktadır. İkinci aşamada ise yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Formda yer alan her soru bir alt problem olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular, araştırmamızın 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. alt problemlerini oluşturmaktadır. Tablo 11’de Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara yönelik görüşlerinin değerleri yer almaktadır.

Tablo 11. Türkçe Öğretmenlerinin Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Değerleri (%)

İfadeler	1	2	3	4	5
“Merkezî Sınavlar hem kendi değerlendirme uygulamalarım hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.”	%14.5	%9.8	%35.1	%25.2	%15.4
“Öğrencilerimin testlerde yüksek başarı göstermelerini sağlama baskısı altında olduğum için merkezî sınavlar değerlendirme uygulamalarım üzerinde olumsuz etki doğurmaktadır.”	%10.0	%13.1	%25.8	%29.1	%22.0
“Merkezî sınavlar öğretmenleri ‘teste yönelik öğretime’ teşvik eder.”	%4.2	%1.0	%8.7	%16.2	%69.9
“Merkezî sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine inanıyorum.”	%20.6	%25.2	%32.9	%11.9	%9.2
“Merkezî sınavlar öğretim uygulamalarımı geliştirmeme katkı sağlıyor.”	%19.3	%21.6	%32.6	%16.2	%10.4
“Merkezî sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelişimini değerlendirmeme yardımcı olur.”	%15.0	%18.7	%32.4	%22.9	%11.0
“Merkezî sınavların sonuçları öğretim programlarının planlanması için çok yararlıdır.”	%17.5	%25.6	%32.8	%14.1	%10.0
“Öğrencilerin merkezî sınavlardan aldıkları puanlar onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaz.”	%3.5	%7.5	%20.0	%29.7	%39.3
“Merkezî sınavlar okulların başarısını ortaya koymada yararlıdır.”	%20.0	%19.7	%27.7	%21.8	%10.8
“Öğrencilerim merkezî sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında hissetmektedirler.”	%3.9	%3.7	%12.5	%20.2	%59.7
“Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşvikleri (ödül, burs vb.) test sonuçlarına göre belirlenebilir.”	%25.8	%15.0	%26.8	%19.5	%12.9
“Merkezî sınavlar yaptığım öğretimin etkililiğini düşürür.”	%11.2	%16.8	%36.8	%19.5	%15.8

(1: Kesinlikle Katılmıyorum; 2: Katılmıyorum; 3: Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum; 4: Katılıyorum; 5: Kesinlikle Katılıyorum)

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %14,5’i “merkezî sınavlar hem kendi değerlendirme uygulamalarım hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %9,8’i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %35,1’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %25,2’si “katılıyorum”, %15,4’ü ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %40,6’sı “merkezî sınavların hem kendi değerlendirme uygulamalarının hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşüncesine sahip oldukları” söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %10,0’u “merkezî sınavlar değerlendirme uygulamalarım üzerinde olumsuz etki doğurmaktadır.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %13,1’i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %25,8’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %29,1’i “katılıyorum”, %22,0’ı ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %51,1’inin “merkezî sınavların değerlendirme uygulamaları üzerinde olumsuz etki doğurduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %4,2’si “Merkezî sınavlar öğretmenleri ‘teste yönelik öğretime’ teşvik eder.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %1,0’i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %8,7’si ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %16,2’si “katılıyorum”, %69,9’u ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %86,1’inin “Merkezî sınavların öğretmenleri ‘teste yönelik öğretime’ teşvik ettiği” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %20,6’sının “Merkezî sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine inanıyorum.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %25,2’si “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32,9’u ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %11,9’u “katılıyorum”, %9,2’si ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %21,1’inin “Merkezî sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine” inandığı düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %19,3’ünün “Merkezî sınavlar öğretim uygulamalarımı geliştirmeme katkı

sağlıyor.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %21.6’sı “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.6’sı ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %16.2’si “katılıyorum”, %10.4’ü ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %26.6’sının “Merkezî sınavların öğretim uygulamalarını geliştirmeye katkıda bulunduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %15.0’ı “Merkezî sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelişimini değerlendirmeye yardımcı olur.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %18.7’si “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.4’ü ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %22.9’u “katılıyorum”, %11.0’ı ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %33.9’unun “Merkezî sınavlarda elde edilen sonuçların öğrencilerin gelişimini değerlendirmede yardımcı olduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %17.5’i “Merkezî sınavların sonuçları öğretim programlarının planlanması için çok yararlıdır.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %25.6’sı “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.8’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %14.1’i “katılıyorum”, %10.0’ı ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %24.1’inin “Merkezî sınav sonuçlarının öğretim programlarının planlanmasında çok yararlı olduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %3.5’i “Öğrencilerin merkezî sınavlardan aldıkları puanlar onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaz.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %7.5’i “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %20’si ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %29.7’si “katılıyorum” ve %39.3’ü “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %69.0’ının “Öğrencilerin merkezî sınavlardan aldıkları puanların onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmadığı” düşüncesinde oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %20.0’ı “Merkezî sınavlar okulların başarısını ortaya koymada yararlıdır.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %19.7’si “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %27.7’si ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %21.8’i “katılıyorum”, %10.8’i ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %32.6’sının “Merkezî sınavların okulların başarısını ortaya koymada yararlı olduğu” düşüncesinde oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %3.9’u “Öğrencilerim merkezî sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında hissetmektedirler.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %3.7’si “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %12.5’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %20.2’si “katılıyorum”, %59.7’si ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %79.9’u “Öğrencilerinin merkezî sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında olduklarını” düşünmektedirler. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %25.8’i “Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşvikleri (ödül, burs vb.) test sonuçlarına göre belirlenebilir.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %15.0’ı “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %26.8’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %19.5’i “katılıyorum”, %12.9’u ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %32.4’ünün “Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşviklerinin test sonuçlarına göre belirlenmesi gerektiği” düşüncesinde oldukları söylenebilir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %11.2’si “Merkezî sınavlar yaptığım öğretimin etkililiğini düşürür.” ifadesine “kesinlikle katılmadığını” belirtirken %16.8’i “katılmadığını” belirtmiştir. Öğretmenlerin %36.8’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %19.5’i “katılıyorum”, %15.8’i ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %35.3’ünün “Merkezî sınavların yaptığı öğretimin etkililiğini düşürdüğü” düşüncesinde oldukları söylenebilir. İlk olarak 51 Türkçe öğretmenin “Merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar düzenlenmiştir. Düzenlendikten sonra cevaplar kodlanmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra gruplandırılmıştır. Elde edilen gruplar; “beceriler ve öğrenme yöntemleri”, “genel değerlendirmeler ve görüşler”, “objektiflik ve eşitlik” ile “sınavın içeriği ve yapısı” şeklindedir. Tablo 12’de beceriler ve öğrenme yöntemlerine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 12. Beceriler ve Öğrenme Yöntemlerine Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Öğrencileri ezberden ziyade anlamaya, analiz etmeye yönlendirdiğini düşünüyorum.”	TÖ ₄	Analitik Düşünme
“Merkezî sınavlar test çözmeye odaklandığı için öğrencinin kendini ifade etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine engel olmaktadır.”	TÖ ₅	Üst Düzey Beceri Engeli
“Yeni nesil sorular analitik bakış açısını kazandırması açısından yararlı fakat çok iyi öğrencilere yönelik olması iyi öğrencilerin başarı olarak kaybolmasına sebep olabilmektedir.”	TÖ ₁₁	Analitik Bakış
“Öğrencilerde mantıksal akıl yürütme becerilerini geliştirebilir.”	TÖ ₁₂	Mantıksal Beceri
“Yeni nesil denilen anlama ve yorumlamaya dayalı soru tarzı ve ezberciliğin sona ermesi.”	TÖ ₁₇	Anlama ve Yorumlama
“Sınavdaki sözel mantık soruları ve okuduğunu anlamının öneminin artması güzel.”	TÖ ₁₈	Sözel Mantık
“Belli bir süreçten sonra merkezî sınavı girildiği için süreci iyi geçiren öğrenciler daha başarılı olduğunu kendi okulunda görüyorum. Çok çaba göstermeyen öğrenciler zekâ seviyesi yüksel bile olsa LGS gibi sınavlarda yüksek bir başarı göstermiyorlar. Yani düzenli çalışma alışkanlığı ve takibi gerektiriyor.”	TÖ ₁₉	Düzenli Çalışma
“Türkçenin özellikle mantık sorularıyla matematiğe yaklaştırıldığını, dil bilgisinin öneminin göz ardı edildiğini düşünüyorum.”	TÖ ₂₀	Mantık-Tabanlı Dil Bilgisi
“Soru tarzları eleyici ve kişinin kendisini geliştirmesine uygun.”	TÖ ₂₄	Eleyici Soru Tarzı
“Görsel okuma, dikkat, mantıksal ilişki kurma gibi farklı becerilerin geliştirilip ölçülmesi açısından faydalı olabilir. Fakat Çoğu öğrenci kitap okuyup sosyalleşme spor yapma gibi aktiviteleri göz ardı edebilmektedir.”	TÖ ₂₇	Farklı Beceriler
“Sözel mantık soruları ve görsel okuma çocukları okuduğunu anlama ve yorum yapma yönünden güçlendirmektedir.”	TÖ ₃₂	Okuduğunu Anlama
“Okuma-anlamaya dayalı sorularda artış olmasını olumlu buluyorum. Dil bilgisinin azaltılmış olması öğrencilerimiz için daha iyi oldu diye düşünüyorum.”	TÖ ₃₇	Okuma-Anlama Artışı
“Beceri temelli soruların merkezî sonuçlarda yer alması, öğrencilerin ezber dayalı bilgileri yerine düşünce süreçlerinin değerlendirilmesini sağlamıştır. Bu nedenle özellikle Türkçe dersindeki yeniliklerin olumlu olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₄₂	Beceri Temelli Değerlendirme
“Hızlı okuma ve mantık-muhakeme becerisini arttırdığı söylenebilir.”	TÖ ₄₃	Hızlı Okuma, Mantık-Muhakeme
“Soruların daha çok okuduğunu anlama ve mantık soruları üzerinden devam etmesi faydalı olur.”	TÖ ₄₅	Okuduğunu Anlama ve Mantık
“Düşünmeye yönelik olarak sorular hazırlanması güzel olmuştur.”	TÖ ₅₀	Düşünmeye Yönelik Sorular

16 Türkçe öğretmenin verdiği cevaplar incelendiğinde “**beceriler ve öğrenme yöntemleri**” kategorisindeki ifadelerin; eğitim sisteminin ve özellikle sınavların öğrencilerin belirli becerileri geliştirmesine, belirli öğrenme yöntemlerini kullanmasına nasıl katkıda bulunduğunu ve bazen de nasıl engel olduğunu kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **analitik düşünme** (öğrencilerin ezberden ziyade anlamayı ve analiz etmeyi öğrenmesi gerektiği), **üst düzey düşünme becerileri** (merkezî sınavların test çözmeye odaklı yapısının öğrencinin kendini ifade etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini engellediğini), **mantıksal beceriler** (öğrencilere mantıksal akıl yürütme becerileri kazandırma potansiyeli), **anlama ve yorumlama** (yeni nesil soruların öğrencilere metni anlama ve yorumlama becerisi kazandırma konusunda önemli olduğu), **düzenli çalışma** (merkezî sınavlarda başarı elde etmek için düzenli çalışma ve takip alışkanlığının gerekliliği), **farklı beceriler** (görsel okuma, dikkat, mantıksal ilişki kurma gibi farklı becerilerin geliştirilmesinin önemi vurgulanırken öğrencilerin diğer sosyal aktiviteleri göz ardı etmemeleri gerektiği), **beceri temelli değerlendirme** (beceri temelli soruların merkezî sonuçlarda yer almasının, öğrencilerin ezber dayalı bilgileri yerine düşünce süreçlerinin değerlendirilmesine yardımcı olması), **hızlı okuma ve mantık-muhakeme** (sınavların, öğrencilerin hızlı okuma ve mantık-muhakeme becerilerini geliştirdiği) ve **düşünmeye yönelik sorular** (öğretmenler, düşünmeye yönelik soruların hazırlanmasının önemini) şeklindedir (TÖ₄ ifadesi analitik düşünme, TÖ₅ ifadesi üst düzey beceri engeli, TÖ₁₁ ifadesi analitik bakış, TÖ₁₂ ifadesi mantıksal beceri, TÖ₁₇ ifadesi anlama ve yorumlama, TÖ₁₈ ifadesi sözel mantık, TÖ₁₉ ifadesi düzenli çalışma, TÖ₂₀ ifadesi mantık-tabanlı dil bilgisi, TÖ₂₄ ifadesi eleyici soru tarzı, TÖ₂₇ ifadesi farklı beceriler, TÖ₃₂ ifadesi okuduğunu anlama, TÖ₃₇ ifadesi okuma-anlama artışı, TÖ₄₂ ifadesi beceri temelli değerlendirme, TÖ₄₃ ifadesi hızlı okuma, mantık-muhakeme, TÖ₄₅ ifadesi okuduğunu anlama ve mantık ile TÖ₅₀ ifadesi düşünmeye yönelik sorular). Tablo 13’te genel değerlendirmeler ve görüşlere göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 13. Genel Değerlendirmeler ve Görüşlere Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Pek bir farklılık göremiyorum, çocukları rekabete yarışa itmesini doğru bulmuyorum.”	TÖ ₁₃	Yarış Atmosferi
“Ezber dayalı eğitim, hayal dünyasına ket vurma, kendini ifade etmede sınırlandırma ve dershaneleri zengin etme gibi yeniliklere -tabii yenilik denirse- ezber olmuştur.”	TÖ ₁₄	Ezber Dayalı Eğitim
“Yenilikler yerinde oldu daha da iyileştirilebilir.”	TÖ ₁₅	İyileştirilebilir Yenilikler
“Olumlu buluyorum.”	TÖ ₂₆	Olumlu Yaklaşım

“Öğrencileri ders çalışmaya güdülüyor.”	TÖ ₂₉	Çalışma Motivasyonu
“Yenilik getirdiğini düşünmüyorum.”	TÖ ₃₅	Yenilik Eksikliği
“Her sınavda olduğu gibi yeniliklerin getirdiği olumlu ve olumsuz durumlar yaşanmaktadır.”	TÖ ₃₈	Karışık Yenilikler
“Merkezî sınavların herhangi bir yenilik getirdiğini düşünmüyorum.”	TÖ ₄₀	Yenilik Eksikliği
“Okullarda merkezî sınavlara öncelik verildiği için öğretim üzerinde olumsuz etki yaratıyor.”	TÖ ₄₇	Öğretim Etkisi
“Hiçbir şekilde verimli bulmuyorum.”	TÖ ₄₉	Verimsiz Yaklaşım
“Daha güzel.”	TÖ ₅₁	Memnuniyet İfadesi

11 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**genel değerlendirmeler ve görüşleri**” kategorisindeki ifadeler; öğretmenlerin merkezî sınavlar ve yenilikler hakkındaki genel değerlendirmelerini ve görüşlerini kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **rekabet ve yarış** (sınavların çocukları aşırı rekabete ve yarışa ittiğini düşünmesi), **ezberci eğitim** (yeniliklerin -eğer onlara yenilik denirse- ezberce dayalı eğitime, hayal dünyasını sınırlamaya, ifade yeteneklerini kısıtlamaya ve dersaneleri zengin etmeye neden olduğu), **iyileştirme** (yapılan yeniliklerin yerinde olduğunu, ancak daha da iyileştirilebileceği), **çalışma motivasyonu** (sınavların öğrencileri ders çalışmaya teşvik ettiği), **yenilik eksikliği** (merkezî sınavların herhangi bir yenilik getirmediği), **olumsuz etki** (merkezî sınavlara verilen önceliğin öğretimi olumsuz etkilediği), **verimlilik** (merkezî sınavları hiçbir şekilde verimli bulmadığı) ve **pozitif görüş** (yapılanları “daha güzel” olarak değerlendirmesi) şeklindedir. Türkçe öğretmenin **genel değerlendirmeler ve görüşlerine** ve bu görüşlerin kodlanmış (*TÖ₁₃ ifadesi yarış atmosferi, TÖ₁₄ ifadesi ezberce dayalı eğitim, TÖ₁₅ ifadesi iyileştirilebilir yenilikler, TÖ₂₆ ifadesi olumlu yaklaşım, TÖ₂₉ ifadesi çalışma motivasyonu, TÖ₃₅ ifadesi yenilik eksikliği, TÖ₃₈ ifadesi karışık yenilikler, TÖ₄₀ ifadesi yenilik eksikliği, TÖ₄₇ ifadesi öğretim etkisi, TÖ₄₉ ifadesi verimsiz yaklaşım ve TÖ₅₁ ifadesi memnuniyet ifadesi*) kategorileri yer almaktadır. Tablo 14’te objektiflik ve eşitliğe göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 14. Objektiflik ve Eşitliğe Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Öğrenci yerleştirmesini diploma notuyla yerleştirmeye kıyasla daha objektif kriterlere göre sağlamaktadır.”	TÖ ₁	Objektif Yerleştirme
“Tüm öğrenciler aynı sınava tabii tutulduğu için değerlendirme ve yerleştirme objektif olur.”	TÖ ₂	Eşit Değerlendirme
“Merkezî sınavlar öğrenciler arasındaki farklılığı (sosyolojik) en aza indirmiştir. Başarı açısından ise merkezî sınavların zorluğu ve belli bir kesime hitap etmesi nedeniyle öğrenciler açısından olumsuzdur.”	TÖ ₇	Sosyolojik Eşitlik
“Eşitlik.”	TÖ ₉	Eşitlik
“Çocuklar eşit şartlarda yarışmış olmaktadır.”	TÖ ₁₆	Eşit Yarış Koşulları
“Merkezî sınav öncelikle öğrencilerimizin İlköğretimde kendilerine bir hedef belirlemelerini sağlıyor bu da öğrencilerimizi güdülüyor ancak İlköğretim derslerine öğrencilerimizin daha fazla önem vermeleri için bu kademedeki ders başarılarının dam kimseye yerleşmede bir kriter olması gerektiğini düşünüyorum.”	TÖ ₃₉	Hedef Belirleme
“Merkezî sınavların ortak bir öğrenme ortamı sağlamak açısından faydalı olduğunu düşünüyorum. Okullar arasındaki öğrenme farklılıklarını azaltmak için teşvik edici olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₄₁	Öğrenme Eşitliği

7 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**objektiflik ve eşitlik**” kategorisindeki ifadeler; öğretmenlerin merkezî sınavların objektiflik ve eşitlik konusundaki görüşlerini kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **objektif değerlendirme** (merkezî sınavların, öğrenci yerleştirmesini daha objektif kriterlere göre gerçekleştirdiğini), **sosyolojik farklılıkların azalması** (merkezî sınavların sosyolojik farklılıkları minimuma indirdiğini belirterek sınavın zorluğu ve belirli bir kesime hitap etmesi nedeniyle bu anlayışın öğrenciler açısından olumsuz olabileceğini), **eşitlik** (merkezî sınavların eşitlik sağladığı), **motivasyon ve hedef belirleme** (merkezî sınavların öğrencilere hedef belirleme konusunda yardımcı olduğunu ve öğrencileri motive ettiğini) ve **ortak öğrenme ortamı** (merkezî sınavların ortak bir öğrenme ortamı sağlama açısından faydalı olduğunu ve okullar arasındaki öğrenme farklılıklarını azaltmada teşvik edici olduğunu) şeklindedir (*TÖ₁ ifadesi objektif yerleştirme, TÖ₂ ifadesi eşit değerlendirme, TÖ₇ ifadesi sosyolojik eşitlik, TÖ₉ ifadesi eşitlik, TÖ₁₆ ifadesi eşit yarış koşulları, TÖ₃₉ ifadesi hedef belirleme ve TÖ₄₁ ifadesi öğrenme eşitliği*). Tablo 15’te sınavın içeriği ve yapısına göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 15. Sınavın İçeriği ve Yapısına Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Ülkenin yaşadığı sorunlara göre kapsam değişikliği yaşıyor. Bu iyi bir şey.”	TÖ ₃	Kapsam Değişikliği
“Herhangi bir yenilik getirdiğini düşünmüyorum. Standartlaşmaya sebep olan, eğitim sürecini amaçtan uzaklaştıran bir yöntem. Tek avantajı kolay merkezî ölçüm sağlaması.”	TÖ ₆	Standardizasyon
“Mahalli ve köy okullarındaki öğrencileri düşündüğümüzde bireysel farklılıklardan dolayı merkezî sınavı doğru bulmuyorum	TÖ ₈	Bireysel Farklılıklar
“Merkezî sınavlar öğrencilerin başarılarını ölçmede en önemli ölçüttür. Adil bir ölçme sağlar. Öğrencileri öğrenmeye güdüleyen en önemli araçtır.”	TÖ ₁₀	Başarı Ölçümü
“Sürekli değişkenlik gösterildiği için bence tutarlı olmuyor.”	TÖ ₂₁	Tutarlılık Eksikliği
“Ülkemiz koşullarında olması gereken bir sistem olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₂₂	Gereken Sistem
“Belirli niteliklere sahip insanların belirli teknikler kullanılarak ölçüldüğü bunların dışında kalanların sistemin dışına itildiği bir sistem maalesef sınav sistemi. Eğitim sistemi gibi.”	TÖ ₂₃	Teknik Ölçüm
“Tek bir yılda sınava tabi tutulmak diğer bilgilerin hatırlanmasını zorlaştırılmaktadır.”	TÖ ₂₅	Bilgi Hatırlama Zorluğu
“Bir yenilik getirdiğine inanmıyorum. Uyguladığım okul programıyla tam olarak uyumuyor.”	TÖ ₂₈	Uygulama Uyumsuzluğu
“Yeni nesil sorular bilişsel becerileri ölçse de duyuşsal ve diğer alanlarda Elbette ki yetersiz.”	TÖ ₃₀	Bilişsel Beceri Yetersizliği
“Bence öğrenciler yeteneklerine göre değerlendirilmelidir.”	TÖ ₃₁	Yetenek Değerlendirmesi
“Gereksiz zaman kaybı.”	TÖ ₃₃	Zaman Kaybı
“Liseye geçiş sınavla değil ortaokul diploma notuyla olmalı. Bu yüzden sınava dair ne yenilik yapılırsa yapılsın asla asıl amacına uygun olmayacaktır.”	TÖ ₃₄	Not-Tabanlı Yerleştirme
“Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçmesi bakımından olumlu fakat soruların göz yorması, fazla uzunluğu, kafa karıştırıcı ifadelerin fazla olması yönünden olumsuz olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₃₆	Göz Yoran Sorular
“Merkezî sınavlarda daha fazla yeni nesil soru sorulmalıdır.”	TÖ ₄₄	Yeni Nesil Sorular
“Tamamen sözel mantık ya da yeni nesil sorulara birden geçmek yanlış bence.”	TÖ ₄₆	Birden Değişim
“Sınavların gelişimi önemli lakin geçmişle olan bağ koparılmamalı.”	TÖ ₄₈	Geçmişle Bağ

17 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “sınavın içeriği ve yapısı” kategorisindeki ifadeler; öğretmenlerin merkezî sınavların içeriği ve yapısına dair görüşlerini ve önerilerini içermektedir. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **içeriğin değişkenliği ve adaptasyonu** (sınavın kapsamının ülkenin yaşadığı sorunlara göre değişiklik göstermesinin iyi olduğunu), **standartlaşma ve merkezî ölçüm** (merkezî sınavların standartlaşmaya sebep olduğunu ve eğitim sürecini amaçtan uzaklaştırdığı), **bireysel farklılıklar ve yeteneklere göre değerlendirme** (merkezî sınavların bireysel farklılıklar ve özel durumların göz önünde bulundurmadığı), **sınavın uzunluğu ve karmaşıklığı** (sınavın okuduğunu anlama becerisini ölçme yönünden olumlu olduğunu, ancak soruların göz yorması, fazla uzunluğu ve kafa karıştırıcı ifadelerin fazla olması yönünden olumsuz olduğunu), **yeni nesil sorular ve sözel mantık** (merkezî sınavlarda daha fazla yeni nesil soru sorulması) ve **zaman kaybı ve amaca uygunluk** (sınavları gereksiz bir zaman kaybı olarak görürken bir başkası liseye geçişin sınavla değil, ortaokul diploma notuyla olması gerektiği) şeklindedir (TÖ₃ ifadesi kapsam değişikliği, TÖ₆ ifadesi standardizasyon, TÖ₈ ifadesi bireysel farklılıklar, TÖ₁₀ ifadesi başarı ölçümü, TÖ₂₁ ifadesi tutarlılık eksikliği, TÖ₂₂ ifadesi gereken sistem, TÖ₂₃ ifadesi teknik ölçüm, TÖ₂₅ ifadesi bilgi hatırlama zorluğu, TÖ₂₈ ifadesi uygulama uyumsuzluğu, TÖ₃₀ ifadesi bilişsel beceri yetersizliği, TÖ₃₁ ifadesi yetenek değerlendirme, TÖ₃₃ ifadesi zaman kaybı, TÖ₃₄ ifadesi not-tabanlı yerleştirme, TÖ₃₆ ifadesi göz yoran sorular, TÖ₄₄ ifadesi yeni nesil sorular, TÖ₄₆ ifadesi birden değişim ve TÖ₄₈ ifadesi geçmişle bağ). Şekil 1’de merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ait kodları gösterilmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara yönelik görüşleri altı maddede incelenmiştir. İlk olarak “merkezî sınavın getirdiği yenilikler” başlığı altında toplanan görüşler bulunmaktadır. Bu alt başlıkta yer alan görüşler beceriler ve öğrenme yöntemleri, genel değerlendirmeler ve görüşler, objektiflik ve eşitlik, ve sınavın içeriği ve yapısı üzerine odaklanmıştır. İkinci olarak “merkezî sınavla ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler” alt başlığı altında yer alan görüşler incelenmiştir. Bu kapsamda öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi, sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler, sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama, sınavın objektifliği ve eşitliği, soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeler, ve yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar üzerinde durulmuştur. Üçüncü başlık “merkezî sınavın öğrencilere etkileri” başlığı altında gruplanan görüşler eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri, eşitsizlik ve adalet konuları, sınav karşıtı görüşler, sınavın motivasyonel ve disiplin artırıcı etkileri, sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri, ve stres ve kaygı yaratan etkiler üzerine yoğunlaşmıştır. Dördüncü başlık, “merkezî sınavdaki soruların niteliği” altında toplanmıştır. Bu başlık altında genel değerlendirme, sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, sınavın müfredatla uyumsuzluğu, sınavın öğrenci üzerindeki etkisi, sınavın yeterlilik ölçümüne eleştirisi, sınavın zorluk düzeyi, ve soru niteliği ve kalitesi hakkındaki görüşler ele alınmıştır. Beşinci olarak “merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi” alt başlığı altında toplanan görüşler becerilerin temsili, genel değerlendirmeler, program uyumluluğu, program uyumsuzluğu, ve soruların içeriği ve tarzı hakkında öğretmenlerin düşüncelerini içermektedir. Son olarak altıncı başlık “merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması”dır. Bu başlıkta bilişsel/duyuşsal ölçümün yetersizliği, sınav stresi ve psikolojik etkisi, sınavın öğrenciler üzerindeki etkileri, sınavın yeterli/yetersiz olarak algılanması ve sınavın yetersizliği üzerine öğretmenlerin görüşleri bulunmaktadır.

TARTIŞMA/SONUÇ/ÖNERİ

Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara dair görüşleri, sınavların birçok alanda önemli etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkiler arasında öğrencinin üst düzey düşünme ve analitik bakış açısını geliştirmeye yardımcı olan yeni nesil soruların olumlu rolü, öğrencilerin dil bilgisi becerilerinin yetersiz gelişimine neden olan anlama ve paragraf ağırlıklı soruların potansiyel eksiklikleri, bireysel farklılıkları göz ardı eden standartlaştırma eğiliminin adalet ve eşitlik konularında sorunlar yaratabilmesi ve sınavın okul müfredatıyla tam uyum sağlamamasının çeşitli beceri alanlarında eksikliklere yol açabilmesi yer almaktadır. Bununla birlikte sınav süreçlerinin öğrenciler üzerinde stres ve kaygı oluşturarak sosyal ve kişisel yönden öğrencilerin gelişimini olumsuz etkileme potansiyeli, öğretmenlerin ve öğrencilerin duyuşsal yeteneklerini yeterince ölçememe ve psikolojik yıkıma yol açabilme olasılığı, bu sistemlerin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Merkezî sınav sistemlerinin öğrencilerin yetenek ve becerilerini tam anlamıyla yansıtabilme ve eğitim sürecinin bütünlüğünü sağlama konusunda ciddi düzeyde iyileştirmelere ihtiyaç duyduğu sonucuna varılmaktadır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde literatürdeki bazı çalışmaların bu görüşleri desteklediği bazı çalışmaların ise desteklemediği görülmektedir.

Kahraman (2014), Can (2017), Buldur & Acar (2019) ve Çetin & Ünsal (2019), merkezî sınavların hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu kabul etmektedirler. Özellikle sınavın öğrenme sürecine olan olumsuz etkileri, stres ve kaygı oluşturma potansiyeli gibi faktörler bu çalışmalarda belirginleştirilmiştir. Özdaş (2019) ve Karakaya vd. (2020)'nin çalışmaları, öğrenciler ve öğretmenler sınavların stresli olduğunu ve öğrencilerin tam potansiyellerini yansıtamadığını ifade etmişlerdir. Karakaya vd. (2019), Kizkapan & Nacaroglu (2019) ve Doğuş vd. (2020)'nin çalışmaları öğretmenlerin genellikle merkezî sınavlara pozitif bir yaklaşım sergilediğini, ancak öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına ve akademik kariyerlerine göre farklılaştığını belirtmiştir. Wöbmann (2003, 2005), Backes-Gellner & Veen (2008), Bol vd. (2014) ve Maué (2017) çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri merkezî sınavların etkileri üzerine yoğunlaşmıştır. Çetin & Ünsal (2019), merkezî sınavların öğretmenlerin eğitim programını nasıl uyguladıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Akar (2019) çalışmasında merkezî sınav sorularının anlama, yorumlama ve sentez düzeyinde olduğunu belirtmiştir ki bu bulgular merkezî sınavların öğrencinin üst düzey düşünme ve analitik bakış açısını geliştirmeye yardımcı olabileceğine işaret eden sonuçlarla uyumaktadır. Erdogan vd. (2011)'nin çalışması, eğitim sistemindeki standardizasyonun ve sınıflandırmanın eşitlik ve adalet problemleri oluşturabileceğini

göstermiştir. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Wöbmann (2003, 2005) ve Cansız vd. (2019) çalışmalarında, aile arka planı, okul kaynakları ve öğretmen kalitesi gibi faktörlerin öğrenci performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğu belirtilmiştir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri bu faktörleri spesifik olarak ele almamıştır. Backes-Gellner & Veen (2008) çalışmasında, merkezî sınavların işgücü piyasası sonuçları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin görüşleri işgücü piyasası sonuçlarına değinmemiştir. Karakaya vd. (2020) ve Acar & Buldur (2021)'un çalışmaları, merkezî sınavların olumlu yanlarını vurgulanmaktadır. Bülbül Oğuz & Aktürk (2021) çalışması, öğretmenlerin öğrencilere “fiil çatısı” konusunda yeterli rehberlik sağlayamadığını ve bu konuda öğretim stratejileri önerdiğini belirtmiştir. Wurster vd. (2017) çalışması, verinin öğretim geliştirme sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin bu verileri kullanarak öğrenci başarısını artırma potansiyelini vurgulamıştır. Vohns (2012) çalışmasında Rasch modeli ve bu modelin eğitimdeki kullanımı üzerine bir değerlendirme sunulmuştur. S. Ercan & Çakar (2021) ve Yakar (2022), öğrencilerin motivasyon ve başarılarını etkileyen faktörler üzerinde durmaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Sonuç

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada katılımcıların çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ortalama yaşı yaklaşık olarak 34'tür ve araştırmadaki öğretmen grubunun genç bir nüfusa sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim seviyesi açısından, öğretmenlerin çoğunluğunun lisans eğitimi almış olduğu ve yüksek lisans eğitimi almış öğretmen sayısının daha az olduğu görülmektedir. Çalışma süresi açısından incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut kurumlarında nispeten yeni olduğu veya 4 yıldan daha kısa bir süre önce göreve başladığı görülmektedir. Öğretmenlerin sadece bir kısmı aynı kurumda uzun süredir bulunmaktadır. Öğretmenlerin toplam hizmet süreleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı eğitim sektörüne uzun yıllar hizmet etmektedir.

Türkçe öğretmenleri genelde merkezî sınavların test çözme odaklı yapısının öğrencinin kendini ifade etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesine engel olabileceği düşüncesindedir. Ancak aynı zamanda yeni nesil soruların özellikle analitik bakış açısını kazandırma yönünden yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Yeni nesil soruların anlama ve yorumlamaya dayalı olduğu, bu sayede öğrencileri ezberden ziyade anlamaya ve analiz etmeye yönlendirdiği belirtilmiştir. Ancak bu soru tarzının çok iyi öğrencilere yönelik olduğu ve bazı durumlarda iyi öğrencilerin başarısının göz ardı edildiği konusunda endişeler de dile getirmişlerdir. Öğretmenler, merkezî sınavların öğrencilerde mantıksal akıl yürütme ve hızlı okuma becerilerini geliştirebildiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca okuma-anlamaya dayalı soruların artışının ve dil bilgisinin azaltılmasının öğrenciler için faydalı olduğu düşünülmektedir. Merkezî sınavlar, süreci iyi geçiren ve düzenli çalışma alışkanlığına sahip öğrencilerin başarısını desteklemektedir. Bu bulgular, sınav başarısının sadece zekâ seviyesi ile değil, aynı zamanda düzenli ve disiplinli çalışmayla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Türkçenin mantık sorularıyla matematiğe yaklaştırıldığı ve dil bilgisinin öneminin göz ardı edildiği düşünülmektedir. Bu durum, merkezî sınavların öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirme konusunda yetersiz kalabileceği endişesini ortaya çıkarmaktadır.

Bazı öğretmenler, sınavların öğrencileri rekabete ve yarışa ittiği, bunun da eğitimin temel amacına aykırı olduğu düşüncesini paylaşmaktadır. Özellikle ezbere dayalı eğitim, öğrencilerin hayal dünyalarını sınırladığı ve kendilerini ifade etme yeteneklerini kısıtladığı için eleştirilmektedir. Bu yaklaşımlar, öğretmenler arasında merkezî sınavların eğitim süreci üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu yönünde bir görüş olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerden bazıları merkezî sınavların ve bu sınavlardaki yeniliklerin öğrencileri ders çalışmaya teşvik ettiğini ve olumlu bir etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu durum, sınavların gerçekte ne kadar yenilikçi olduğu konusunda bir fikir birliği olmadığını göstermektedir. Bazı öğretmenler, merkezî sınavların herhangi bir yenilik getirmediğini ve sadece mevcut durumu sürdürdüğünü ifade etmektedirler. Her sınavda olduğu gibi merkezî sınavların ve yeniliklerin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin olduğu görüşü ağırlıklıdır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin sınavların ve yeniliklerin eğitim süreci üzerindeki etkilerinin karmaşık ve çeşitli olduğu konusunda hemfikir olduğunu göstermektedir. Bu görüşler, eğitim politikalarının ve sınav uygulamalarının geliştirilmesi konusunda dikkate alınabilecek önemli noktalar sunmaktadır. Bu noktaların ışığında, merkezî sınavların ve bu sınavlardaki yeniliklerin, öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini,

kendilerini ifade etme yeteneklerini ve hayal güçlerini destekleyici bir şekilde nasıl düzenlenebileceği üzerinde durulması gerekmektedir.

Öğretmenler, merkezî sınavların öğrencilere kendilerine hedef belirleme olanağı sağladığını ve bu sayede öğrencileri güdüldüğünü belirtmektedir. Ancak bazı öğretmenler, ilköğretim derslerine daha fazla önem verilmesini teşvik etmek amacıyla bu kademedeki ders başarılarının da öğrenci yerleştirmede bir kriter olarak ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Merkezî sınavların, okullar arası öğrenme farklılıklarını azaltma konusunda teşvik edici bir etkisi olduğu da ifade edilmektedir. Bu veriler, merkezî sınavların eğitimde eşitlik ve adaletin sağlanması açısından önemli bir araç olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerden bazıları sınavların yaşanan sorunlara göre kapsam değiştirmesinin ve merkezî ölçüm sağlamanın olumlu yönler olduğunu belirtirken diğerleri ise sınav sisteminin standartlaşmaya sebep olduğunu, eğitim sürecini asıl amaçtan uzaklaştırdığını ve özellikle mahalli ve köy okullarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ettiğini ifade etmektedir. Bu durum, sınav sisteminin her öğrenciye adil ve eşit bir değerlendirme ortamı sağlama konusunda bazı zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Merkezî sınavların, öğrencilerin başarılarını ölçme ve onları öğrenmeye teşvik etme konusunda önemli bir araç olduğu belirtilirken aynı zamanda bu sınavların sürekli değişkenlik göstermesi nedeniyle tutarlılık problemleri yaşadığına dikkat çekilmektedir. Ayrıca belirli niteliklere sahip bireylerin belirli tekniklerle sınanıldığı ve diğerlerinin sistem dışına itildiği eleştirisi, eğitim sisteminin sadece belirli öğrenci profilini öne çıkardığı ve geniş bir öğrenci yelpazesini kapsamadığı görüşünü doğrular niteliktedir. Merkezî sınavların öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini ölçme konusunda olumlu bir etkisi olduğu vurgulanırken soruların göz yorması, fazla uzunluğu ve kafa karıştırıcı ifadelerin fazla olması gibi olumsuzluklar da sıklıkla dile getirilmektedir. Bunun yanı sıra merkezî sınavların okul programıyla tam olarak uyum sağlamadığı ve çeşitli beceri alanlarında yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Öğrencilerin yeteneklerine göre değerlendirilmesi gerektiği, merkezî sınavların bazı durumlarda gereksiz bir zaman kaybı olduğu ve liseye geçişin sınavla değil, ortaokul diploma notuyla olması gerektiği de ifade edilmektedir. Bu noktalar, merkezî sınavların asıl amacının ne olması gerektiği ve nasıl daha etkili hale getirilebileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır.

Öğretmenler, öğrencilerin sınav odaklı eğitim talepleri karşısında, eğitimin daha kapsamlı hedeflerine, yani okuduğunu anlama, dil zevkine varma ve edebi eserleri yorumlama gibi kazanımlara odaklanma fırsatını kaçırdıklarını belirtmektedirler. Bu sonuçlar, sınav odaklı öğretimin öğrenci öğrenme süreçlerinin kalitesini ve derinliğini sınırlayabileceğini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin merkezî sınavlara öğrenci hazırlarken genellikle test çözme ve zaman yönetimi gibi becerilere yönelik bir öğretim yapma zorunluluğu hissettikleri ifade edilmektedir. Ancak bu süreç, aynı zamanda öğretmenlerin kendi konularındaki bilgilerini güncel tutma fırsatı da sunmaktadır. Yine de öğretmenlerin çoğu, müfredat ile sınavlar arasında daha fazla paralellik olması gerektiğini düşünmektedir. Merkezî sınavlar özellikle mahalli ve köy okullarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını yeterince dikkate almadığı için eleştirilmektedir. Bu sistem aynı zamanda öğrenciler ve öğretmenler üzerinde kaygı ve stres yaratmaktadır. Öğretmenler, öğretmenlik pratiği ve değeri üzerinde olumsuz bir etki yaratan ve genellikle ezberci bir yaklaşımı pekiştiren bir sistem olarak merkezî sınavları eleştirmektedirler.

Öğretmenlerin çoğu, soru tiplerinin güncellenmesi ve özellikle okuduğunu anlama ve sözel mantık becerilerine odaklanan soruların eklenmesi gibi değişiklikleri memnuniyetle karşıladıklarını belirtmiştir. Bu, öğrencilerin daha derin düşünme ve anlama yeteneklerini ölçen bir yaklaşımın genel olarak eğitim süreçlerinin kalitesini artırabileceğini göstermektedir. Öğretmenler ayrıca bu yeniliklerin kendi profesyonel gelişimlerine de yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Yeni sistem, öğretmenlerin ders içeriğini ve öğretim stratejilerini güncellemelerini, hatta yenilemelerini gerektirebilir; bu da onlara kendi bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatı sağlar. Yine de bazı öğretmenler merkezî sınavlarda bazı sorunları dile getirmiştir. Özellikle bazı öğretmenler soruların gittikçe zorlaştığını ve bu sebeple öğrencilerin sınavı tamamlamalarını zorlaştırabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler, bu değişikliklerin dilin teknik boyutlarını ve etimolojik öğelerini göz ardı ettiğini düşünmektedirler. Bu tür eleştiriler, sınav sisteminin çeşitli becerileri ve bilgi alanlarını kapsayıcı ve dengeli bir şekilde ölçme ihtiyacını vurgular.

İlk olarak sınav odaklı bir eğitim anlayışının öğrencilerin yaratıcılığını ve özgün düşünme becerisini

kısıtladığı belirtilmiştir. Bu, ezberci bir yaklaşımı teşvik eder ve öğrencilerin geniş çaplı bilgiye sahip olma yerine sadece test çözme becerisine yönlendirilmesine neden olur. Dolayısıyla bu yaklaşım öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ve kendi yeteneklerini geliştirmelerini engellemektedir. Ayrıca sınav süreci, çoğu öğrenci üzerinde yüksek düzeyde stres ve kaygı yaratan bir unsur olarak belirtilmiştir. Sınav süreci, öğrencilerin bir yandan akademik performanslarına odaklanmalarını teşvik ederken diğer yandan sosyal ve kişisel gelişimlerini ihmal etmelerine neden olabilir. Özellikle Türkçe gibi derslerde soruların uzun ve karmaşık olması öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir. Bu, rekabet ortamının oluşturduğu mekanik bir öğrenci profili oluştururken eğitim sürecinin verimliliğini ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir.

Öncelikle sınavların çoğunlukla öğrenci seviyesini aşan ve eleme maksatlı zorlayıcı sorular içerdiği ifade edilmiştir. Bu tarz sorular, öğrenciler üzerinde aşırı baskı oluşturarak verimliliği düşürmekte ve öğrencilerin yeterliliklerini tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Bunun yanında sınavların müfredata bağlı kalmadığı, özellikle dilbilgisi konularının yoğunluğuyla çeliştiği belirtilmiştir. Bu da öğrencilerin sınavlara yönelik çalışmalarında zorluk yaşamasına ve soruların kapsam geçerliliğinin düşmesine neden olmaktadır. Diğer bir eleştiri ise sınavların soru çeşitliliği ve zorluk seviyesindeki dalgalanmalardır. Bu dağılım, öğrencilerin sınavlara olan hazırlık sürecinde istikrarsızlık yaratmakta ve sınavların genel seviyesini belirlemede tutarsızlık oluşturmaktadır. Öte yandan bazı yorumlar, sınavların soru niteliğinin ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ifade etmiştir. Soruların muhakeme, analiz ve yorumlama yeteneklerini ölçme açısından etkili olduğu ve bu nedenle öğrencilerin bu tür yeteneklerini geliştirme adına önemli olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcıların önemli bir kısmı, özellikle dinleme, yazma ve konuşma becerilerinin merkezî sınavlarda ölçülememesinin bir eksiklik olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar, sınavın çoğunlukla dil bilgisi yerine anlam ve paragraf ağırlıklı olduğunu, bu durumun ders programında işlenen dil bilgisi konularını gereksiz hale getirebileceğini belirtmiştir. Sınavın, sadece belirli sınıfların konularını kapsammasının da öğrenciler üzerinde negatif etkiler yaratabileceği belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin sınavda yer almayacak dersleri önemsememe eğiliminde olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu ise öğrenim sürecinin bütünlüğünü ve devamlılığını olumsuz etkileyebilir. Sözel mantık sorularının Türkçe dersine ait olup olmadığı, ders programıyla ne derece uyumlu olduğu konusunda da farklı görüşler bulunmaktadır. Bazı katılımcılar, bu tür soruların ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öte yandan, bazı katılımcılar merkezî sınavın ders programıyla uyumlu olduğunu ve programın kazanımlarını yeterince yansıttığını düşünmektedir. Ancak bir diğer görüşe göre sınav sorularının ders programındaki kazanımların üzerinde olduğu ve bu nedenle programın sınav için yeterli olmadığı ifade edilmiştir.

Sınavlar öğrencinin bilgi düzeyini ve belirli bir alandaki becerilerini anlamada bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak sınavların öğrencilerin duyuşsal yeteneklerini ve özelliklerini yeterince ölçüp yansıtamadığı genel bir kabuldür. Duyuşsal yeteneklerin yetersiz ölçümü, öğrencinin tam potansiyelinin belirlenmemesine ve hatta kişilik özelliklerin göz ardı edilmesine yol açabilmektedir. Öte yandan merkezî sınavların özellikle öğrenci üzerinde psikolojik yıkımlara sebep olabilecek bir yük oluşturduğu vurgulanmıştır. Sınav süreci, öğrencinin sevdiği aktivitelerden mahrum kalmasına ve aile baskısının da etkisiyle ruhsal açıdan sıkıntı yaşamasına neden olabilmektedir.

Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin genel görüşlerinden yola çıkarak aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur.

- ❖ Sınavlar aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözel mantık becerilerini ölçmeyi hedefleyen yeni sınav formatlarına uygun ders içerikleri ve öğretim stratejileri geliştirilebilir.
- ❖ Sınavların genellikle müfredata bağlı kalmadığı belirtildi. Bu durumda, öğretmenlerin müfredattan bağımsız bir şekilde öğrencilere dil öğretimini ve dil bilgisinden daha çok anlam ve paragraf çözümleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimsemeleri önemli olabilir.
- ❖ Sınav sisteminin değişikliklerini takip etme ve müfredat ile sınavlar arasında daha fazla paralellik sağlama konusunda çaba gösterilmelidir.

- ❖ Sınavların dil becerilerini ölçmede eksik olduğu; özellikle dinleme, yazma ve konuşma becerilerini ölçemediği belirtilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri, bu becerileri ölçme ve geliştirme yollarını araştırmalı ve öğrencilere bu becerileri geliştirme fırsatları sunmalıdır.
- ❖ Yenilikçi ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerinde durulmalı, bu yöntemler öğrencilerin geniş çaplı bilgiye sahip olma ve test çözme becerilerinin ötesindeki becerilerini ölçmeye yardımcı olabilir.
- ❖ Bundan sonraki araştırmalarda anket tekniği yerine diğer veri toplama teknikleri kullanılabilir.
- ❖ Araştırma yöntemi olarak hem nicel hem de karma yöntemler başka araştırmacılar tarafından tercih edilebilir.
- ❖ Araştırma konusu durum çalışması yöntemi vb. gibi diğer araştırma yöntemleri kullanılarak tekrardan incelenebilir.
- ❖ Örneklem grubu olarak özel sektör çalışanları, öğrenciler, veliler vb. eğitim paydaşlarının görüşlerine de başvurulabilir.

Bu öneriler, öğrenci başarısını daha geniş perspektiften değerlendirebilmek ve eğitim süreçlerinin kalitesini artırabilmek adına önem taşımaktadır. Türkiye'deki eğitim sisteminde kritik bir rol oynayan merkezî sınavların bazı önemli eksiklikleri bulunmaktadır. Bu eksikliklerin giderilmesi için ilgili paydaşların üstüne düşen görevleri yerine getirmeleri gerektiği öngörülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, M., & Buldur, S. (2021). Fen bilimleri öğretmenlerinin gözünden merkezî sınavlar: Olumlu ve olumsuz etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 390-414.
- Akar, Z. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırılması [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115-129.
- Ayaydin, A. (2010). Görsel sanatlar eğitiminde ölçme ve değerlendirme süreci üzerine. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 240-250.
- Aylar, E. (2015). Merkezî sınavların başarının değişen anlamı üzerine etkisi. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 62-66.
- Bachman, L. F. (1995). *Fundamental considerations in language testing* (3rd Edition). Oxford University Press.
- Backes-Gellner, U., & Veen, S. (2008). The consequences of central examinations on educational quality standards and labour market outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5), 569-588.
- Başusta, N. B. (Uzun). (2010). Ölçme eşdeğerliği. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 58-64.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 ve 2006 Türkçe öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Berber, A., & Anılan, B. (2018). Son on yıldaki ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri alan soruları ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies: Educational Sciences*, 13(27), 203-224.
- Biggs, J. (1995). Assumptions underlying new approaches to educational assessment: Implications for Hong Kong. *Curriculum Forum*, 4(2), 1-22.
- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H., & Dronkers, J. (2014). Curricula tracking and central examinations: Counterbalancing the Impact of social background on student achievement in 36 countries. Oxford University Press, 92(4), 1545-1572.

- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching (Fourth Edition). A Pearson Education Company.
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), Article 1.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167.
- Büchter, A., & Pallack, A. (2012). Methodische Überlegungen und empirische Analysen zur impliziten Standardsetzung durch zentrale Prüfungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33(1), 59-85.
- Bülbül Oğuz, B., & Aktürk, M. (2021). Merkezî sınavlara hazırlıkta "fiilde çatı" konusu üzerine. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 863-881.
- Büyükcan, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye'de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 67-73.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezî sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108-122.
- Cansız, M., Özbaylanlı, B., & Çolakoğlu, M. H. (2019). Okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 275-314.
- Cheng, L. (1999). Changing assessment: Washback on teacher perceptions and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 253-271.
- Çakioğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 51-69.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezî sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Doğuş, M., Aslan, C., & Çakmak, S. (2020). Görme engelli bireylerin merkezî sınav düzenlemelerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 219-247.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2014). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Ercan, S., & Çakar, E. K. (2021). MEB örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarının matematik öğretmenleri ve öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 39-63.
- Erdogan, I., Meseci Giorgetti, F., & Cifcili, V. (2011). Predictors of the elementary school proficiency exams and issues of equality in educational facilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 224-228.
- Evcin, N. D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kısılacında öğretmen: Merkezî sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 74-76.
- Garip, S., & Göçer, A. (2022). Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında dinleme becerisinin gelişimi ve değerlendirilmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(4), 112-132.
- Genc, E. (2005). Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practices [Doktora Tezi]. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*, Florida State University, Florida.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış*, 6(3), 797-810.

- Green, K., & Emerson, A. (2008). Reorganizing Freshman Business Mathematics II: Authentic Assessment in Mathematics through Professional Memos. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 27(2), 66-80.
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Güler, N., & Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 989-1019.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P., & Nuttall, D. (1992). Assessment and the improvement of education. *The Curriculum Journal*, 3(3), 215-230.
- Holm, L., & Kousholt, K. (2009). Beyond washback effect: A multi-disciplinary approach exploring how testing becomes part of everyday school life focussed on the Construction of pupils' cleverness. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 917-952.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers (2st Edition)*. Cambridge University Press.
- İlhan, M., & Kınay, İ. (2018). Merkezi sınavlara ilişkin öğretmen inançları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. İçinde S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim (1. Baskı, ss. 95-112)*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnceoğlu, S. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Kan, A. (2013). Ölçmenin temel kavramları. İçinde H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı, ss. 2-22)*. Anı Yayıncılık.
- Karakaya, F., Arik, S., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372.
- Karakaya, F., Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin teog ve lgs sistemlerine yönelik görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.
- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.
- Kardeş Birinci, D. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınavlarında İlk Deneyim: Matematik Dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16.
- Kızıkaplan, O., & Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (lgs) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Koç, A. (2022). Din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme (1. Baskı). Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algılar. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 212-233.
- Maué, E. (2017). Emotionale kosten des zentralabiturs?: Die implementation zentraler abiturprüfungen und deren potentielle auswirkungen auf die erfolgsunsicherheit im abitur und die angst vor misserfolg von schülerinnen und schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(6), 803-826.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi, programlar, program detayı, Türkçe. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Ocak, B. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707.
- Polat, M. (2017). Akademisyenlerin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nın (YDS) içeriği ve ket vurma etkisine ilişkin görüşleri [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sargut, O. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Seçkin, O. (2015). Türkiye'nin sınavlarla 'imtihani'. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 56-61.
- Shavelson, R. J., & Baxter, G. P. (1992). What we've learned about assessing hands-on science. *Educational Leadership*, 49(8), 20-25.
- Şahin, D., & Bayramoğlu, C. D. (2016). Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 2095-2130.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.
- Ulusoy, B. (2020). 8. sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavına (LGS) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi, *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202.
- Uysal, M., Öztürk, H., & Döş, İ. (2013). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (1. Baskı). Ankara.
- Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(28), 513-523.
- Vohns, A. (2012). Zur rekonstruierbarkeit impliziter standardsetzungen zentraler prüfungen mit hilfe des rasch-modells. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33(2), 339-349.
- Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117-170.
- Wößmann, L. (2005). The effect heterogeneity of central examinations: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics*, 13(2), 143-169.
- Wurster, S., Richter, D., & Lenski, A. E. (2017). Datenbasierte unterrichtsentwicklung und ihr zusammenhang zur schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 628-650.
- Yabanigül, M. N. (2021). Tasarım sürecinde ölçme aracı olarak yorumlama ve biçimleri. *Journal of Computational Design*, 2(1), 47-66.
- Yakar, A. (2022). Students' motivational sources when preparing for centralized exams in turkey—A longitudinal research. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 254-282.
- Yanık, S. Y. (2023). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik soruları ile matematik 8. Sınıf ders kitabındaki soruların incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yayla, G. (2011, Nisan 27). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.

- Yıldız, İ., & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.
- Yılmaz E., Güven, Z.Z. (2022). Üniversite Öğrenci Adaylarının Zihin Yapılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(1), 75-94.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In the education system of Turkey, a significant place is held by centralized exams. Each passing year, the influence of these exams is seen to increase, and their presence in the educational process is becoming more pronounced. Historically, while centralized exams were mostly determinant for transitioning to higher education, they have been started to be used for transitions to secondary education and post-tertiary stages over time. Every year, millions of students and graduates are prepared for exams to obtain a better educational position, to get a job, to apply for postgraduate education, or to certify their foreign language proficiency; enrollment is made in private lessons, prep schools, and courses (Büyükcan, 2015, p. 67).

Materials and Methods: The aim of the research is for the views of Turkish teachers on centralized exams to be examined. In line with this purpose, answers are sought for the following problems (questions) and sub-problems (sub-questions):

- What are the views held by Turkish teachers regarding centralized exams?
- What are the opinions held by Turkish teachers regarding the innovations introduced by the centralized exam?
- What are the perspectives possessed by Turkish teachers concerning the innovations perceived by teachers related to the centralized exam?
- What are the views held by Turkish teachers on the effects of the centralized exam on students?
- What are the opinions held by Turkish teachers regarding the quality of questions in the centralized exam?
- What are the views held by Turkish teachers about the relationship between the centralized exam and the Turkish language curriculum?
- What are the opinions held by Turkish teachers concerning the centralized exam's reflection of students' cognitive and affective characteristics?

There are three significant aspects identified in this study. These are:

- The evaluation of centralized exams by Turkish teachers in terms of (innovations they introduce to the system, innovations perceived by the teachers, their effects on students, the quality of their questions, their relationship with the Turkish course curriculum, and their reflection of students' cognitive and affective characteristics),
- The assessment of positive and negative views related to centralized exams by Turkish teachers,
- The examination of the situation concerning the inhibiting effect of centralized exams.

In the research, the “views on centralized exams” survey and a semi-structured interview form were utilized to determine the views of the participating Turkish teachers regarding the centralized exam. Additionally, a personal information form created by the researcher was used in the study. The survey on views towards centralized exams, developed by Genc (2005) and translated into Turkish by Buldur & Acar (2019), was employed. This survey form consists of 12 statements divided into positive and negative views dimensions, with 7 statements in the positive view dimension and 5 in the negative view dimension. The semi-structured interview form, aimed to identify the teachers' views on centralized exams more profoundly, was developed by İnceoğlu (2015) and used in the study of Kızılcapan & Nacaroğlu (2019). This interview form is composed of two sections with 6 main questions. Initially, ethical committee permission for this study was obtained from the Necmettin Erbakan University, Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee on November 11, 2022, meeting number 12, decision number 397. Subsequently, a second permission for conducting the survey was secured from the Istanbul Provincial Directorate of National Education on March 13, 2023, with the reference number E-59090411-20-72118687, aiming to administer the survey to Turkish teachers in the districts of Eyüpsultan, Gaziosmanpaşa, and Kağıthane in Istanbul between April 12 and June 10, 2023. The Views on Centralized Exams Survey and the Semi-Structured Interview Form used in the research were sent to Turkish

teachers using “Google Forms”, and their completion was requested.

Findings: The distribution of Turkish teachers by gender is reflected. A total of 519 teachers are observed, of which 67.8% (352) are female and 32.2% (167) are male. A higher representation of female teachers compared to male teachers in the teacher population is noted. The age distribution of Turkish teachers is indicated. Among the 519 Turkish teachers examined, 38.2% (198) are 34 years old or younger, while 61.8% (321) are 35 years old or older. An age range of 24-63 is reported among the teachers with an approximate age average determined as 37 (37.02 ± 7.013). Teachers aged 35 and over significantly outnumber those aged 34 and below. This could indicate a concentration of Turkish teachers in an older demographic, or perhaps the proportionally fewer younger teachers might be due to senior teachers tending to remain in the profession longer. The educational distribution of Turkish teachers is presented. A vast majority of the teachers (80.9%; 420) possess an undergraduate degree. Teachers with a master's degree account for 18.5% (96), while the proportion of those with a doctoral degree is very low at 0.06% (3). The majority of Turkish teachers holding an undergraduate degree is observed. The proportion of teachers with a master's degree also constitutes a significant part of the distribution, but the number of those with a doctoral degree is relatively low. It is generally thought that teachers' educational levels rarely exceed the master's level, or receiving education at this level might be less common or necessary for teaching Turkish. Data on how long Turkish teachers have been working at their current institution are provided. According to the research, nearly half of the teachers (47.0%; 244) have been working at their current institutions for 4 years or less. The proportion of teachers working between 5-8 years is 28.9% (150), between 9-12 years is 16.6% (86), and those working more than 12 years are 7.5% (39). It is observed that the majority of teachers have been working at their current institutions for 8 years or less. The working range of teachers at their current institution varies between 1-33 years with the average working duration being approximately 6 years (6.01 ± 4.585). Turkish teachers typically tend to work at their current institutions for relatively shorter periods. Total working durations of Turkish teachers are shown. 14.1% (73) of the working Turkish teachers have worked for a total of 4 years or less. The proportion of teachers who have worked between 5-8 years is identified as 15.4% (80). Those working between 9-12 years constitute 21.2% (110), and teachers working 12 years or more account for 49.3% (256). The total working range of teachers is between 1-43 years with the average total working duration being approximately 13 years (13.46 ± 7.775). It is observed that Turkish teachers generally continue their careers over the long term. A total of 51 participants have been involved in the study, of which 39 are female teachers and 12 are male teachers. The proportion of female teachers (76.5%) constitutes the vast majority of the sample. The proportion of male teachers (23.5%) is found to be lower, and they are less in number compared to female teachers. Teachers aged 34 and below are found to be 35 in number, representing 68.6% of the total group. Teachers are predominantly young individuals. The number of individuals aged 35 and above is 16, constituting 31.4% of the total group. This indicates that there are fewer older teachers compared to the younger ones. The age range of the teachers is between 24 and 45. The average age of the teachers has been determined to be approximately 34 (33.51 ± 5.057). Teachers with undergraduate degrees are 45 in number, making up 88.2% of the sample. Thus, teachers with undergraduate education constitute the large majority of the total group. The number of teachers with master's degrees is six, representing 11.8% of the total group, suggesting a lower proportion of teachers with master's education. The number of teachers who have worked in their current institution for 4 years or less is 31, comprising 60.8% of the total group. This indicates that the majority of teachers are relatively new to their current institutions or started their roles less than 4 years ago. The number of teachers working in the same institution for between 5 and 8 years is 10, accounting for 19.6% of the total group. Likewise, the number of teachers who have worked for 9 years or longer in the same institution is also 10 (19.6%). Based on these data, it is inferred that the majority of the teaching staff consists of newer teachers, with fewer teachers having worked in the same institution for 5 years or longer. Moreover, the average duration of service is stated to be approximately 5 years (4.90 ± 5.057). The number of teachers who have worked a total of 4 years or less is 10, accounting for 19.6% of the sample. This metric indicates the proportion of individuals who have recently started their teaching careers within a particular group or community. The number of teachers who have worked a total of between 5 and 8 years is 8, making up 15.7% of the sample. The number of teachers who have worked a total of between 9 and 12 years is 18, constituting 35.3% of the sample. This metric indicates a higher proportion of more experienced teachers. The number of teachers who have worked for a total of 12 years or longer is 15, representing 29.4% of the sample. This metric, like the previous one, indicates the presence of a highly experienced group of teachers. In addition, the average total duration of service has been determined to be approximately 11 years (10.47 ± 5.057).

Discussion: The views of Turkish teachers regarding centralized exams have been examined in six main points. Firstly, opinions gathered under the title of “innovations brought by the centralized exam” have been found. Under this subtitle, opinions focusing on skills and learning methods, general evaluations and views, objectivity and

equality, and the content and structure of the exam have been concentrated. Secondly, opinions located under the subtitle “innovations perceived by teachers related to the centralized exam” have been reviewed. In this context, the relationship between the teaching process and the exam system, negative views about the exam system, positive views or the positive perception of innovations, objectivity and equality of the exam, evaluations related to questions and types of questions, and the lack of innovations or areas needing improvement have been highlighted. The third title, “effects of the centralized exam on students”, groups opinions focusing on the negative impacts on the education and learning process, issues of inequality and justice, anti-exam views, motivational and discipline-enhancing effects of the exam, impacts on social life and personal development, and effects causing stress and anxiety. The fourth point has been categorized under the title of “the quality of questions in the centralized exam”. Under this title, general evaluations, improving and diversifying the exam, misalignment of the exam with the curriculum, the effect of the exam on students, criticisms on the exam's adequacy measurement, difficulty level of the exam, and opinions about question quality and integrity have been addressed. Fifthly, views grouped under the subtitle “relationship of the centralized exam with the Turkish language curriculum” include representations of skills, general evaluations, program compatibility, program incompatibility, and teachers' thoughts about the content and style of the questions. Lastly, the sixth title is “reflection of the centralized exam on students' cognitive and affective characteristics”. In this section, the insufficiency of cognitive/affective measurement, exam stress and its psychological impact, effects of the exam on students, perceptions of the exam as adequate/inadequate, and teachers' opinions on the exam's insufficiency have been presented.

Conclusion and Suggestions: Based on the general views of Turkish teachers, the following suggestions have been formulated:

- Course content and teaching strategies compatible with new exam formats aiming to measure students' reading comprehension and verbal reasoning skills can be developed.
- It has been noted that exams generally do not adhere to the curriculum. In this case, the adoption of an approach by teachers to teach language to students independently of the curriculum, focusing more on meaning and paragraph analysis skills than on grammar, might be significant.
- Efforts should be made to track changes in the exam system and ensure greater parallelism between the curriculum and exams.
- It has been pointed out that exams are deficient in measuring language skills, especially listening, writing, and speaking skills. Therefore, Turkish teachers should explore ways to measure and enhance these skills and provide students with opportunities to develop them.
- Innovative assessment and evaluation methods should be emphasized, and these methods can assist in measuring skills beyond students' broad knowledge and test-solving abilities.
- In subsequent research, data collection techniques other than surveys can be used.
- Both quantitative and mixed-methods research approaches can be opted for by other researchers.
- The research subject can be re-examined using other research methods, such as the case study method.
- The views of other educational stakeholders, such as private sector employees, students, and parents, can be consulted as a sample group.