

## Merkezi Ortak Sınavda Yer Alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Alt Testine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri\*

Ömer BİNEKÇİ<sup>1</sup>, Cevdet KIRPIK<sup>2</sup>

### Öz

Geçmişten günümüze Türkiye’de ortaöğretim kurumlarına seçme ve yerleştirmede farklı merkezi ortak sınavlar kullanılmıştır. Bu farklılıklar dikkate alındığında sınavların yapısının ve üstlendiği özelliklerin zaman içinde değiştiği görülmektedir. Bunun yanında öğrenci sayısının fazla olması ve okullar arasındaki nitelik farkı merkezi sınavların ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bu bağlamda ortaöğretime geçişte 1997 yılında uygulamaya konulan ilk ortak sınav Liselere Geçiş Sınavı (LGS)’dir. İlerleyen zamanlarda bu sınav Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) olarak ifade edilmiştir. Bu merkezi ortak sınav yürürlükten kaldırıldıktan sonra 2008 yılında Seviye Belirleme Sınavı (SBS) uygulanmaya başlanmıştır. 2014’e gelindiğinde ise SBS’nin yerine Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ortaöğretime geçişlerde kullanılmaya başlanmıştır. Bu sistemle sadece dört yıl liselere yerleştirme yapılmıştır ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında TEOG yerine Liselere Geçiş Sınavı (LGS) uygulamaya konulmuştur. Bu bilgilerden hareketle mevcut araştırmanın amacı temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi alt testi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ele almaktır. Temel nitel araştırmanın kullanıldığı bu çalışmada 21 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler betimsel analiz ve içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmadaki bulgulara göre öğretmenler ortak sınavdaki soruların bilgi ve yorum ağırlıklı olduğu görüşündedir. Bunların yanında ortak sınav öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır. Sınavda müfredata ve kazanımlara ilişkin uygun sorular bulunmaktadır. Liselere geçişte öğrencilerin yeteneklerinin dikkate alınmasının önemli olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunlara karşın ders saatinin azlığı ve katsayısındaki eşitsizlik ulaşılan diğer önemli sonuçlardır. Araştırmanın bu sonuçlarından hareketle dersin haftalık saati artırılabilir ve katsayısında düzenleme yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler öğretmenleri, liselere giriş sınavı, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi.

### Araştırma Makalesi

**Gönderim:** 28.08.2023

**Kabul:** 30.09.2023

**Yayımlanma:** 06.12.2023

### Sorumlu Yazar:

Ömer Binekci



Screened by



### Önerilen Atıf (Suggested Citation):

Binekci, Ö. ve Kırpık, C. (2023). Merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(2), 83-105. <https://doi.org/10.55661/jnate.1351592>

\* Bu araştırma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Erciyes Üniversitesi, omerbinekci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0235-4622

<sup>2</sup> Erciyes Üniversitesi, cevdetk@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2183-1255

## The Views of Social Studies Teachers on the Subtest of the Republic of Turkey History of Revolution and Atatürk's Principles Course in the Central Exam\*

Ömer BİNEKÇİ<sup>1</sup>, Cevdet KIRPIK<sup>2</sup>

### Abstract

Different central common exams have been used for selection and placement in secondary education institutions in Turkey for a long time. Considering these differences, it can be seen that the structure and features of the exams change over time. The large number of students and the difference in quality between schools are considered to be the main reasons for the emergence of central exams. In this context, the first common exam for transition to secondary education, which was put into practice in 1997, was the High School Transition Examination (LGS). In later periods, this exam was expressed as the Secondary Education Institutions Selection and Placement Exam (OKS). After the abolition of this central common exam, the Placement Exam (SBS) began to be implemented in 2008. In 2014, the Transition Exam from Basic Education to Secondary Education (TEOG) began to be used instead of SBS for transitions to secondary education. With this system, placement in high schools was made for only four years, and in the 2017-2018 academic year, the High School Entrance Examination (LGS) was implemented instead of TEOG. Based on this information, this study aims to examine the opinions of social studies teachers regarding the questions asked in the History of Revolution of the Republic of Turkey and Atatürk's Principles course. In this study, where basic qualitative research was used, 21 social studies teachers were interviewed. The interviews were analyzed through descriptive analysis and content analysis. According to the findings of the research, teachers think that the questions in the common exam are based on knowledge and interpretation. In addition, the common exam increases students' interest in the course. The exam includes questions appropriate to the curriculum and achievements. It was concluded that it is important to consider students' abilities during the transition to high school. On the other hand, the scarcity of course hours and coefficient inequality are other important results obtained. According to these results of the research, weekly lesson hours can be increased and the coefficient can be adjusted.

**Keywords:** Social studies teachers, high school entrance exam, the History of the Turkish Republic Revolutions and Atatürk Principles.

### Research Article

**Received:** 28.08.2023

**Accepted:** 30.09.2023

**Published:** 06.12.2023

**Corresponding Author:**

Ömer Binekci



Screened by



\* This research was produced from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

<sup>1</sup>Erciyes University, omerbinekci@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0235-4622

<sup>2</sup>Erciyes University, cevdetk@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2183-1255

## Giriş

Bireyler, eğitim sürecinde elde ettikleri bilgi ve geliştirdikleri yetenekler ile kendi geleceklerine yön verirler ve gelecekle ilgili hedefler oluştururlar (Doğan ve Oktay, 2022). Dünyadaki bütün eğitim sistemleri, bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde birbirinden bağımsız olmayan girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme aşamalarını önemli görmektedir (Baykul, 1992). Ancak ölçme ve değerlendirme diğer aşamalardan farklı olarak ülkelerin eğitim sistemlerinin tamamının izlenmesinde eğitimcilere önemli fırsatlar sunmaktadır (Suna vd., 2021). Ayrıca belirli bir program dâhilinde yürütülen hedefler ve etkinlikler, ölçme ve değerlendirme boyutları üzerine temellendirildiği için ölçme ve değerlendirme olmayan süreci öğretim olarak tanımlamak mümkün değildir (Kaş ve Işık, 2022). Dolayısıyla eğitim sürecinde hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının tespit edilmesinde ve mevcut sistemin geliştirilebilmesinde ölçme ve değerlendirme önemli bir yere sahiptir (Demirkaya ve Karacan, 2016).

Öte yandan insanların sürekli artan istekleri ve yaşanan değişimler yeni alanların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır ve buna bağlı olarak meslek seçimi, kariyer gelişimi erken dönemlerde yapılmaktadır ve tercihler daha karmaşık hale gelmektedir (Şeker, 2022). Bu bağlamda Türkiye’deki eğitim politikaları incelendiğinde sunulan eğitim hizmetlerindeki kalitenin artırılabilmesi için uygulamalarda sürekli yenilik yapıldığı görülmektedir. Bu yeniliklerle öğrencilerin iyi eğitim görmeleri, meslek sahibi olmaları ve nitelikli bir yaşam sürmeleri hedeflenmektedir (Öztürk ve Aksoy, 2014). Ancak öğrenci sayısının fazlalığı, farklı nitelikte okulların varlığı, meslek edinme ve kariyer yapma isteği bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde önemli engel olarak kendini göstermektedir (Kalsen ve Yiğit, 2020). Bu nedenle öğrenciler ortaokuldan itibaren ülke genelinde yapılan ortak sınava girmektedir ve yapılan sıralama ile farklı ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedir (Uğur, 2016). Ancak süreç içerisinde bu merkezi sınavların yapısında, içeriğinde ve uygulamasında değişikliklerin yapıldığı göze çarpmaktadır (Karakaya vd., 2019). Bu nedenle merkezi ortak sınavlarda yapılan bu değişikliklerin öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilgi ve becerilerin özelliklerini ulusal anlamda etkilediğini söylemek mümkündür (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021).

Türkiye’de farklı türden liselerin açılmaya başlaması ile ortaokuldan mezun olan öğrenciler bu kurumlara yerleştirilmiştir; ancak süreç içerisinde liselerin sayısındaki artış ve oluşan yoğun talep kademeler arasında yerleştirmenin sistemli olmasını zorunlu kılmıştır (Atılğan, 2018). Bu bağlamda 1997 yılına kadar ilkokuldan ortaokula geçişte uygulanan ortak sınav kaldırılmıştır ve sadece 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) ile yerleştirme yapılmıştır (Gültekin ve Arhan, 2015). Diğer taraftan OKS sınavı 2005’ten 2007 yılına kadar uygulanmıştır ve 2008’den 2013 yılına kadar 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) bu sınavın yerini almıştır (Sarier, 2010). Hâlihazırdaki bu ortak sınavların uygulamaları dikkate alındığında sınavlar arasında bazı farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda OKS sınavı 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilimleri dersleri göz önüne alınarak yapılmıştır ve bu ortak sınavda çoktan seçmeli 100 soru sorulmuştur ve SBS’de bu derslerin yanında İngilizceye de yer verilmiştir. Ayrıca OKS 6, 7 ve 8. sınıf kazanımlarına ulaşma seviyesini ölçerken SBS yalnızca ilgili sınıf seviyesinde bulunan kazanımları ölçmeyi hedeflemiştir (Atar ve Büyüköztürk, 2017). Genel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde bu ortak sınavlarla öğrencilerin eğitim-öğretim durumlarının dikkate alındığını ve farklı liselere yerleştirildiğini söylemek mümkündür (Yüzbaşıoğlu ve Kurnaz, 2013). Buna karşın Baykul (2011) SBS ve OKS’nin sadece Anadolu liseleri, fen liseleri ve özel öğretim kurumlarına öğrenci seçme niteliği taşıması nedeniyle bu ortak sınavları gerçek bir ortaöğretime geçiş sınavı olarak görmemektedir. Bu nedenle bu tür merkezi ortak sınavların kamuoyunda karşılık bulmaması ve eğitimciler tarafından eleştirilmesi nedeniyle kaldırıldığı ifade edilmektedir.

SBS’nin 2013’te yürürlükten kaldırılması ile 2014 yılından itibaren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) her sene bahar ve güz dönemi olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Bu ortak sınavın uygulamasına bakıldığında önceki sınavlardan çok farklı yapıya sahip olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler TEOG’da kendi okullarında sınava girmiştir ve geçerli nedenlerden dolayı sınava giremeyen öğrenciler için mazeret sınavı yapılmıştır. Hafta sonları yapılan sınavda öğrenciler her gün üç dersten sorumlu tutulmuştur ve toplamda 120 soru sorulmuştur. Bu bağlamda her dönem iki yazılı yoklama yapılan derslerin ilk yazılısı; üç yazılı yoklama yapılan derslerin ikinci yazılısı ortak sınav ile değerlendirilmiştir. Bu bilgilere ek olarak sınavda T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, İngilizce, Din

Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin puan katsayıları 2; Matematik, Fen Bilimleri ve Türkçe derslerinin ise 4 olarak ifade edilmiştir (MEB, 2015). Diğer taraftan 2014'ten 2017'ye kadar uygulamada kalan bu merkezi ortak sınavın eğitim açısından üstlendiği önemli görevler bulunmaktaydı. Bu bağlamda Özkan ve Özdemir (2014) sürecin değerlendirilmesinde, öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisinin güçlendirilmesinde, ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasında, öğretmenlerin mesleki performanslarının artırılmasında, öğrenci devamsızlığının azaltılmasında ve okulun rolünün artırılmasında TEOG sınavının etkili olduğunun üzerinde durmuştur.

2017-2018 eğitim-öğretim yılına kadar uygulamada kalan TEOG'un yerini Liselere Geçiş Sınavı (LGS) almıştır ve bu ortak sınav 2018 yılından itibaren uygulanmaya konulmuştur. Yeni sınav sistemi ile TEOG karşılaştırıldığında önemli farklılıkların olduğu göze çarpmaktadır. Öncelikle bu merkezi ortak sınavda sözel ve sayısal alanlar ayrı oturumlar ile ölçülmektedir. Birinci oturumda 50 soru ile Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Yabancı Dil dersleri yer almaktadır. Bu bağlamda sınavın ilk oturumu 75 dakikadır ve Türkçeden 20, diğer derslerden ise 10'ar soru bulunmaktadır. İkinci oturum ise 80 dakika olarak belirlenmiştir ve bu oturumda Matematik ve Fen Bilimleri derslerinden 40 soru bulunmaktadır (MEB, 2019). Bunun yanında TEOG sınavı bir başarı testi olarak kabul edilirken LGS performans testi olarak uygulanmaktadır ve önceki ortak sınavlardan farklı olarak LGS'ye girmeyen öğrenciler ikamet ettikleri bölgedeki beş okuldan birine isteğe bağlı olarak kayıt yaptırmaktadır (Korkmaz ve Şahin, 2019). Bu durumun doğal sonucu olarak okullar arasındaki nitelik farkı daha belirgin hale gelmektedir ve bu farkın ortadan kaldırılabilmesi için öncelikle okulların felsefi temelde eşitlenmesi gerekmektedir (Atar ve Büyüköztürk, 2017). Bu konuda Doğan ve Oktay (2022) akademik başarı dikkate alındığında okul türleri arasında çok büyük farkların olduğunu ve bu durumun da ortak sınavların önemini artırdığını belirtmişlerdir. Bütün bu bilgiler dikkate alındığında Türkiye'de geçtiğimiz 25 yıl boyunca ortaokuldan liselere geçişte isimleri ve içerikleri sürekli değiştirilen farklı merkezi ortak sınavların yapıldığı görülmektedir. Amacı bakımından ele alındığında bütün ortak sınavlar ilk olarak öğrencilerin hedef/kazanımlara ulaştığı seviyeyi ölçmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ortak sınavdan aldığı puanlar bir üst kademeye yerleştirilmelerinde kullanılmaktadır (Baş ve Kıvılcım, 2019). Sonuç olarak liselere geçiş sürecinde merkezi ortak sınavın kullanılmasını geçerli kılan yukarıdaki nedenlerin yanında bazı farklı sebeplerin olduğu da bilinmektedir. Bu sebeplerin başında kurumlar arasında oluşan hiyerarşinin geldiğini belirten Atar ve Büyüköztürk'e (2017) göre liselere geçişte merkezi ortak sınavın kullanılmasının en büyük nedenleri şunlardır: Okullar arasındaki nitelik farkı, fiziksel yeterlilikler açısından eşitsizlik, insan kaynaklarının dengesiz dağılımı, materyal ve donanım açısından farklılaşmadır.

Literatür incelendiğinde temel eğitimden ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlarına ilişkin çok sayıda araştırmaya ulaşmak mümkündür. Bu bağlamda yapılan birçok çalışma ortak sınavdaki soruların bilgi ve kavrama düzeyinde olduğunun üzerinde durmaktadır (Batur vd., 2016; Dalak, 2015; Topçu, 2017; Ümre, 2010). Buna ek olarak merkezi ortak sınav sorularının yoruma ve okumaya dayalı olduğunu vurgulayan araştırmalar da bulunmaktadır (Aksoy, 2017; Demirkaya ve Karacan, 2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı hakkında yapılan çalışmalarda merkezi ortak sınav sorularının öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin belirlenmesi konusunda yetersiz kaldığı ifade edilmektedir (Dinç vd., 2014; Öztürk ve Aksoy, 2014). Bu araştırmaların yanı sıra ortak sınav sorularının kazanımlar çerçevesinde olmadığını ve bilenle bilmeyeni ayırt etmediğini vurgulayan çalışmalar bulunmaktadır (Ceran ve Deniz, 2015; Çakmak ve Yiğen, 2023; Tangülü vd., 2014; Yapıcı, 2016). Bunlara ek olarak Öner ve Bahadırtaş (2022) LGS'de sürenin yetersiz, soruların müfredatla, ders kitabıyla uyumsuz ve zor olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Ayrıca ortak sınavda kullanılması durumunda açık uçlu soruların bilenle bilmeyeni ayırt edilebilmesinde önemli olduğu ve bilgilerin kalıcılığında faydalı olduğu belirtilmektedir (Koyuncu, 2017). Buna karşın çoktan seçmeli soruların ortak sınavda kullanılmasının doğru olduğu ve açık uçlu soruların ya da öğrenci ürün dosyalarının merkezi sınavda kullanılmasının doğru olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Akman, 2017). Literatür incelendiğinde ortak sınavdaki soruların kazanımlarla ilişkili olduğunu tespit eden çalışmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan hareketle ortak sınav sorularının bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik olduğu ifade etmek mümkündür (Erol, 2015; Karadeniz vd., 2015). Bu tespitlerin yanında bazı araştırmaların ortak sınav konularının yetiştirilmesinde ders saatinin yetersizliğinin üzerinde durduğu görülmektedir (Oran, 2018; Yıldırım, 2014). Uysal ve Aykaç (2023)

ise öğretmenlerin LGS'ye hazırlık sürecinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin öğrencileri derslerde pasif hale getirdiğinin üzerinde durmaktadır. Bu bilgilere karşın ortak sınavın öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığını savunan araştırmalar bulunmaktadır (Hündür ve Diken, 2018; Şad ve Şahiner, 2016; Ulutaş ve Çıkrıkçı, 2019). Bu durumun aksine ortak sınavın öğrencilerde stres oluşturduğunu ve derslere karşı ilgiyi olumsuz etkilediğini belirten araştırmalar da dikkat çekmektedir (Önder, 2016; Özdaş, 2019). Geçmişteki LGS, OKS ve SBS gibi ortak sınavlar ile kıyaslandığında TEOG sisteminin daha uygun olduğunu belirten araştırmalar vardır (Erol, 2016). Merkezi ortak sınavda kullanılan okul başarı puanının öğrenciler tarafından önemsendiği sonuçlar da mevcuttur (Öntaş vd., 2020).

Literatürdeki bu araştırmalar dikkate alındığında merkezi ortak sınavlar ve sınavda yer alan soruların farklı açılardan incelendiği görülmektedir. Ancak temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının programla ilişkisi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin merkezi ortak sınavla ilişkin genel görüşlerine dair çalışmanın sınırlı olduğu göze çarpmaktadır. Bu bağlamda mevcut çalışmada sınavın öğrenciler üzerindeki etkisi, soruların ölçtüğü özellik, kazanım, müfredat ve ders kitabı ile uyumu üzerinde durulmuştur. Bunlara ek olarak dersin katsayısının düşük olmasının öğrenci üzerindeki etkisi, ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede merkezi ortak sınavın ve okul başarı puanının kullanılması araştırmaya konu olmuştur. Dolayısıyla literatürdeki bu boşluk dikkate alınarak ortak sınav ve sınavdaki sorulara ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Öte yandan dersin amaçlarının gelecek nesillere aktarılması, konuların öğretilmesi ve ölçme-değerlendirme ile geri dönütler elde edilebilmesi açısından araştırmadan elde edilen bulgular anlamlı bulunmaktadır. Bu yönüyle öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçların araştırmacılara, politika yapıcılara ve öğretmenlere ölçme ve değerlendirme açısından önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Kayseri ilinde görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testi hakkındaki görüşlerini tespit etmektir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin merkezi ortak sınavdaki çoktan seçmeli sorularla T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin değerlendirilmesi konusundaki görüşleri nelerdir?" sorusu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem durumundan elde edilen sonuçlar 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kayseri'de görev yapan 21 Sosyal Bilgiler öğretmeni ile sınırlıdır ve araştırmaya katılan öğretmenlere şu sorular yöneltilmiştir:

1. Merkezi ortak sınavdaki soruların ölçtüğü niteliğe dair öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Merkezi ortak sınav sorularının kazanımlarla ilişkisine dair öğretmen görüşleri nelerdir?
3. Ortak sınav sorularının müfredatı kapsamına dair öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Merkezi ortak sınav bağlamında ders kitabının içeriğine dair öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Ortak sınavın öğrenciye etkisi hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
7. Merkezi ortak sınavdaki ders konularının yetişmesine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
8. Merkezi ortak sınavda okul başarı puanının kullanılmasına dair öğretmen görüşleri nelerdir?
9. Ortak sınavda dersin katsayısının düşük olmasına dair öğretmen görüşleri nelerdir?
10. Öğrencilerin farklı ortaöğretim kurumlarına merkezi ortak sınavla yerleştirilmesine dair öğretmen görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Merriam (2015) temel nitel araştırmayı gözlem, görüşme veya doküman incelemesi şeklinde ifade etmektedir. Merriam'a (2015) göre temel nitel araştırmada verilerin elde edilmesinde kullanılan sorular, yapılan gözlemler veya görüşmeler kavramsal çerçeve ile birbirine bağlıdır. Bunun yanında temel nitel araştırmalar, insanların kendi yaşamlarını ve deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının ortaya çıkarılması açısından önemlidir. Zira bu araştırmaların asıl hedefi anlamların açığa çıkartılarak yorumlanmasıdır. Bu bağlamda nitel çalışmalarda araştırmacılar elde ettikleri ham verileri belli bir amaç için planlı bir şekilde işlemde geçirmektedir. Bunun sonucunda verilerin anlamı ortaya çıkartılmış olmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2021). Dolayısıyla merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük sorularına ilişkin

sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri tespit edilmek istendiği için bu çalışmada temel nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmada temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan ders sorularına ilişkin öğretmen görüşleri ele alındığı için MEB’de görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu bağlamda çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Kayseri’de görev yapan 21 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında gönüllülük ve kolay ulaşılabirlik göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan verilerin çok boyutlu incelenbilmesi, araştırma konusunun derinlemesine ve ayrıntılı ele alınabilmesi için amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Öğretmenlerden elde edilen görüşler incelenirken rumuz isimler kullanılmıştır. Öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

#### *Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bulgular*

Rumuz İsim	Öğrenim durumu	Cinsiyet	Mesleki deneyim	Görüşme süresi
Turan	Lisans	Erkek	18	54 dk.
Emine	Lisans	Kadın	16	61 dk.
Fatih	Lisans	Erkek	7	52 dk.
Mustafa	Lisans	Erkek	16	47 dk.
Banuçiçek	Yüksek Lisans	Kadın	15	35 dk.
Nilüfer	Lisans	Kadın	15	40 dk.
Asya	Lisans	Kadın	21	43 dk.
Ahmet	Lisans	Erkek	16	120 dk.
Bilge	Lisans	Erkek	25	47 dk.
Alperen	Yüksek Lisans	Erkek	18	60 dk.
Alparslan	Lisans	Erkek	13	60 dk.
Buğra	Lisans	Erkek	15	68 dk.
Yavuz	Lisans	Erkek	4	44 dk.
Emir	Lisans	Erkek	19	58 dk.
Handan	Lisans	Kadın	24	30 dk.
Umay	Lisans	Kadın	24	67 dk.
İlteriş	Lisans	Erkek	6	68 dk.
Mete	Lisans	Erkek	4	44 dk.
Cem	Lisans	Erkek	3	129 dk.
Gülbahar	Lisans	Kadın	19	42 dk.
Nurbanu	Lisans	Kadın	15	35 dk.

Tablo 1’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %38’inin kadın, %62’sinin ise erkek olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenim durumları dikkate alındığında öğretmenlerin %90’ının lisans, %10’unun ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak öğretmenlerin %76’sının mesleki deneyimleri on yılın üzerindeyken, on yılın altında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin oranı %24’tür (Tablo 1).

### Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden hazırlanan mülakat planına uymak durumunda olmadığından araştırmada planlananların dışında gündeme gelen konular takip edilebilir, yeni sorular sorulabilir, soruların sırası değiştirilebilir ya da sorularda değişiklik yapılabilir (Öztürk, 2014). Bununla birlikte yarı yapılandırılmış görüşme ile katılımcılar kendilerini kolay ve rahat ifade edebildikleri için görüşme sorularıyla araştırmanın konusu hakkında daha ayrıntılı bilgilere ulaşabilmek mümkündür (Büyüköztürk vd. 2015). Araştırmada görüşme formu hazırlanırken bir eğitim uzmanının görüşüne başvurulmuştur ve alınan geri bildirimler ile dört soru dil bilgisi ve içerik bakımından anlaşılmadığı için düzeltilmiştir. Araştırmanın amacına hizmet etmeyen üç soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğinin ve amacına uygun olup olmadığına görülebilmesi için bir sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Araştırma için öğretmenlerle okullarda ortalama 57

dakika görüşme gerçekleştirilmiştir ve öğretmenlerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Denzin ve Lincoln'e (2021) göre veriler genel olarak yalın, sınırlı, düzensiz ve cansız bir özelliğe sahip olduğundan verilerin araştırmacılar tarafından toplanması, işlenmesi ve canlılık kazandırılması yapılan çalışmalara girdi sağlanması bakımından önemlidir. Yıldırım ve Şimşek (2008) içerik analizinde toplanan verilerin, kavramlar arası ilişkilere dayandığını, kavramlarla temaların oluşturulduğunu ve yorumlamalarla örtük olan gerçeklere ulaşıldığını belirtmektedir. Bu bilgilere dayanarak mevcut araştırmada öncelikle elde edilen ses kayıtları dinlenilmiştir ve bunlar yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler, birbirine benzerlikleri dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Son olarak bu bilgiler, kategorilere ayrılmıştır ve kodlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre veriler bilgisayar yardımı ile kodlanabildiği gibi kalemle yazılarak da kodlanabilmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada katılımcılar tarafından tekrarlanan kavramlar kalemle yazılarak kodlar oluşturulmuştur ve temalar meydana getirilmiştir.

### Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanabilmesi için öncelikle görüşme yapılan öğretmenlerin eğitim durumlarının, mesleki deneyimlerinin ve cinsiyetlerinin farklı olması göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada kullanılan yöntemin ve çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin toplanması ve analizi gibi bütün aşamalar eğitim uzmanının dönütleri ile görüş birliğine varılarak yapılandırılmıştır. Bu bağlamda çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları net ve anlaşılır biçimde ifade edilmiştir. Görüşmelerden önce yapılan pilot uygulama ile soruların araştırmanın amacına uygun olduğu görülmüştür. Çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Araştırmadaki öğretmenlerin görüşleri doğrudan aktarılırken farklı rumuzlardan yararlanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, tablolarda frekans ve yüzdelik değerleriyle betimlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan doğrudan alıntılar tabloların altında özetlenerek bulgular desteklenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortak sınavdaki soruların ölçtüğü özelliğe dair bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2**

*Merkezi Ortak Sınavındaki Soruların Ölçtüğü Niteliğe Dair Görüşler*

Ortak sınavdaki soruların ölçtüğü nitelik	f	%
Sorular bilgi ve yoruma dayalı	14	67
Sorular dikkat ve okuduğunu anlamaya dayalı	7	33
Toplam	21(f)	100

Tablo 2'de görüldüğü üzere katılımcıların %67'si merkezi ortak sınavda yer alan soruların bilgi ve yoruma dayalı olduğunu düşünmektedir. Dolayısıyla öğretmenler, ortak sınavdaki soruların bilgi ve yorum çerçevesinde ve ezbere dayalı olduğunun üzerinde durmuştur. Bu bilgilerden hareketle sınav sorularının daha alt düzey bilgileri ölçmeye yönelik olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, Asya Öğretmen bu konuya dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Ortak sınavda çıkan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük soruları öncelikle öğrencilerin ezber yeteneğini ölçmekte, bunun yanı sıra çıkan sorular öğrencilerin bilgi seviyesini ölçmektedir. Bazı sorular da öğrencilerin yorum yeteneğini de ölçmekte; ancak ben bu soruların öğrencilerin yorum kabiliyetini istenen düzeyde ölçtüğünü*

*düşünmüyorum...Ortak sınavında çıkan İnkılap Tarihi soruları daha çok bilgiyi yorumlama sınavıdır, bu nedenle bilgisiz yorum olmaz.*

Bu görüşleri destekler nitelikte İtteriş Öğretmen ise düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

*Bizim dersimizde genellikle soruların içinde bilgi doğrudan verilmekte ve öğrencinin verilen bilgilerden hareketle soru çözmesi isteniyor. Aslında öğrenci kendi bilgisini de soru çözerken kullanıyor; ancak bu çok düşük bir seviyededir. İnkılap Tarihi dersini işlemeyen biri soruların %60'ını çözebilecektir diye düşünüyorum.*

Bu bulguların yanında öğretmenlerin %33'üne göre ortak sınavdaki sorular dikkat ve okuduğunu anlamaya yöneliktir. Bu bağlamda Emine öğretmen "ortak sınavda çıkan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük soruları öncelikle öğrencilerin yorumlama kabiliyetini ölçmekte daha sonra dikkat özelliğini ölçmektedir. Çok kitap okuyan ve dikkatli olan bir öğrenci bizim dersimizde başarılı olur." demiştir.

Tablo 2 ve öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan doğrudan alıntılar dikkate alındığında merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının bilgi ve yoruma dayalı olduğu görülmektedir. Bu bulguların yanında soruların dikkat ve yorum çerçevesinde sorulduğunu vurgulayan öğretmenler de göze çarpmaktadır.

### Tablo 3

*Merkezi Ortak Sınav Sorularının Müfredatı Kapsamasına Dair Öğretmen Görüşleri*

Ortak sınavdaki soruların müfredatı kapsamı	n/f	%
Sınav soruları müfredatı kapsamakta	15	71
Sınav soruları müfredatı kısmen kapsamakta	6	29
Toplam	21(f)	100

Tablo 3'e göre öğretmenlerin %71'i ortak sınavda yer alan soruların müfredatı kapsadığını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen görüşleri dikkate alındığında merkezi ortak sınav sorularının müfredatı kapsadığını söylemek mümkündür. Sınav sorularının müfredata uygunluğu, geçerlilik ve güvenilirlik açısından anlamlı olduğu ifade edilebilir. Buradan hareketle müfredat dışında soru gelmediğini belirten Buğra öğretmen "Merkezi ortak sınav, müfredatı kesinlikle kapsayan bir sınavdır. Zaten böyle bir durum söz konusu olsa öğretmenlerimiz ve velilerimiz haklarını sonuna kadar arama yoluna gideceklerdir." demiştir. Bu düşüncelere benzer biçimde Fatih öğretmen de görüşlerini "Merkezi ortak sınav, İnkılap Tarihi dersi müfredatını kapsamaktadır. Hangi kazanımları vermemiz isteniyorsa sınavda da yine aynı kazanımlarla ilgili sorular geliyor." diye açıklamıştır.

Bu bulguların yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin %29'u ortak sınavdaki soruların müfredatı kısmen kapsadığını belirtmiştir. Bu konuya dair Alperen öğretmen "merkezi ortak sınav, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi müfredatını tamamen kapsamıyor, belirli kısmını kapsıyor. Sınavda önemli görülen noktalar var, bazı konulardan nadiren sorular sorulurken bazılarında daha fazla soru sorulmaktadır. Ancak müfredat dışı sorular sorulmuyor." şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3'ten ve öğretmenlerin görüşlerinden yapılan alıntılardan hareketle merkezi ortak sınav sorularının müfredata uygun olduğu görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak sınav sorularının müfredatı kısmen kapsadığını düşünen öğretmenlerin görüşleri de dikkat çekmektedir.

### Tablo 4

*Dersin Çoktan Seçmeli Sorularla Ölçülmesine İlişkin Görüşler*

Çoktan seçmeli sorularla ölçme yapılması	n/f	%
Yanlış bulunmakta	14(n)	67
Öğrencilerin yetenekleri dikkate alınmıyor	10	
Bilgiler tam olarak ölçülüyor	4	
Doğru bulunmakta	7(n)	33
Objektif bir özelliğe sahip	7	
Toplam	21(n)	100



Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 14'ünün dersin çoktan seçmeli sınavla ölçülmesini yanlış bulduğu görülmektedir. Görüşler dikkate alındığında bu durumun yanlış bulunmasını bilgilerin tam olarak ölçülememesine bağlamak mümkündür. Öte yandan yine görüşlere dayanarak çoktan seçmeli soruların ilgi ve yetenekleri ölçmede yetersiz olduğu ifade edilebilir. Örneğin, Banuçiçek öğretmen bu konu hakkındaki görüşlerini “Çoktan seçmeli sorular iyi değildir. Ben öğrencilerin çoktan seçmeli bir sınavla değerlendirilmesini uygun bulmuyorum. Çocuklar test çözmekten okuduğunu anlamakta ya da kendini ifade etmekten geri kalmaktadırlar.” şeklinde dile getirmiştir. Buna ek olarak öğrencilerin becerilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesinin önemi üzerinde duran Asya öğretmen, akıl yürütmenin ve yorumlama yeteneğinin geliştirilmesi gerektiğini belirtirken çoktan seçmeli soruların öğrencileri ezbere yönelttiğini savunmuştur. Becerilerin ve yeteneklerin geliştirilmesinde bu durumu dezavantaj olarak görmüştür. Bu nedenle T.C. İnkılap Tarihi Atatürkçülük dersinin ölçülmesinde açık uçlu soruların kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu durumu destekler nitelikteki görüşlerini açıklayan Ahmet öğretmen dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmemesi gerektiğini şöyle belirtmiştir: “Çoktan seçmeli bir ölçme üst düzey bir beceriyi de ölçmemektedir. Yani eleştirel düşünce, yaratıcı düşünce, empati yeteneği gibi üst düzey becerileri ölçmemekte, sadece yukarıda verilen bilgiler ışığında öğrencilerin yorum yapmalarını istemektedir.”

Öte yandan Tablo 4'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisinin dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesini doğru bulduğu görülmektedir. Bu bağlamda Ahmet öğretmen düşüncelerini “Sayı olarak çok fazla öğrencimiz var ve bu kadar fazla öğrenciyi bizler klasik sorularla değerlendirmemiz pek de olanaklı bir şey değildir. Bizler çoktan seçmeli bir sınav dışında değerlendirme yapacak olursak o sınavları okumak ve değerlendirmek çok zor olacaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde çoktan seçmeli soruların dersin ölçülmesinde objektiflik açısından uygun olduğunu dile getiren Umay öğretmen ise şunları demiştir:

*Ben çoktan seçmeli bir değerlendirmeyi dersimiz açısından uygun buluyorum. Ancak sınavdaki soruların ölçmesinin çok iyi olması gerekiyor. Sadece sormak adına sorulmuş sorular olmamalıdır. Sorulan sorularda kazanımların kazanılıp kazanılmadığının dikkate alınması önemlidir. Klasik yapılan sınavlarda objektif bir değerlendirme olmaz, ancak test usulü sınavlarda değerlendirmede öznel bir yargıyı bulamazsınız soru net, cevap nettir. Sorular kaliteli bir şekilde hazırlandığı müddetçe çoktan seçmeli sorularda dersin kazanımlarının gerçekleşmesi adına önemlidir.*

Tablo 4'teki bulgular dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'sinin dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesini doğru bulmadığı görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin %33'ünün ise dersin çoktan seçmeli sorularla ölçülmesini nesnellik açısından doğru bulduğu göze çarpmaktadır.

### Tablo 5

#### Merkezi Ortak Sınav Bağlamında Ders Kitabının İçeriğine Dair Öğretmen Görüşleri

Ders kitabının ortak sınava yönelik olma durumu	n/f	%
Sorular üzerinde ders kitabının etkisi bulunmamakta	11(n)	52
Bilgiler ayrıntılı ve konular yoğun	11	
Ortak sınavdaki soruların doğru yapılmasında ders kitabı etkili	10(n)	48
Kitaptaki bilgiler soru olarak çıkmakta	10	
Toplam	21(n)	100

Tablo 5'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %52'sinin düşüncesine göre merkezi ortak sınavdaki soruların doğru çözülmesinde ders kitabının etkisi bulunmamaktadır. Öğretmen görüşlerinin bu yönde olmasının nedenlerini kitabın ayrıntılı ve konuların yoğun olmasına bağlamak mümkündür. Buna ek kitabın içeriğinin yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olması ve ortak sınava yönelik olmaması öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer konu olarak belirtilebilir. Bu konuya dair görüşlerini Turan öğretmen “Ders kitabı çocuklara çok güzel inkılap tarihi öğretir; ancak aynı ders kitabı için ortak sınavda çok faydalı olur, ders kitabıyla çalışırlarsa çocuklar çok iyi puan alır diyemeyiz. Çocuğun ortak sınavdan başarılı olabilmesi için sınava göre hazırlanmış bir kitap lazımdır.” şeklinde belirtmiştir. Bu görüşleri destekler nitelikteki düşüncelerini öne süren Emir öğretmen kitaptaki konuların çok uzun

yazıldığını ve görsellerin az olduğunu savunmuştur. Bu nedenle ders kitabının öğrencilerin seviyesine uygun hale getirilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur.

Bu bulgulara karşın araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını merkezi ortak sınavdaki soruların doğru yapılmasında ders kitabının etkili olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu konuda Alparslan öğretmen düşüncelerini “Ben dersi kitabını genel olarak olumlu görüyorum. Çocukların seviyesine ve ortak sınava gayet uygun bir ders kitabımız var. Ders kitabı öğrenciler için gayet uygun hazırlanmış tam kıvamında bir kitap ne zor ne de kolay öğrencilerin anlayabileceği bir tarzda yazılmış.” şeklinde ifade etmiştir. Benzer olarak bu görüşleri teyit eden Bilge öğretmen ders kitabının güzel, anlaşılır ve ortak sınava yönelik olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca ders kitabının ve kazanımların dikkate alınması durumunda ortak sınavda istenen başarının elde edileceğini savunmuştur.

Tablo 5 ve öğretmenlerden 11’inin görüşleri göz önüne alındığından merkezi ortak sınavdaki soruların doğru çözülmesinde ders kitabının etkisinin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Buna ek olarak araştırmadaki 10 öğretmen ise ortak sınav sorularının doğru çözülebilmesinde ders kitabının etkili olduğunu belirtmiştir. Tablo 6’da merkezi ortak sınavın dersin kazanımlarına ve genel amaçlarına yönelik olup olmadığına ilişkin bulgular gösterilmektedir.

**Tablo 6**

*Kazanımlar ve Genel Amaçlar Bağlamında Ortak Sınava İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Kazanım ve genel amaçlar bağlamında ortak sınav	n/f	%
Olumlu etkilemekte	12(n)	57
Kazanımlar ve genel amaçların ölçülmesinde etkili	12	
Olumsuz etkilemekte	9(n)	43
Sınav kaygısı ile dersin genel amaçları göz ardı ediliyor	8	
Sınavdaki sorular kazanımları ölçmemekte	1	
Toplam	21(n)	100

Tablo 6’ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %57’si kazanımların ölçülmesinde merkezi ortak sınavın olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin ders işlerken kazanımları dikkate alması ve ortak sınav sorularının da kazanımlara göre oluşturulması bu durumun üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Buna ek olarak ortak sınavın kazanımlara ve genel amaçlara uygun olması ölçmenin amaca hizmet etmesi açısından önemli görülebilir. Bu konuya dair Banuçiçek öğretmen “Biz temel eğitimden orta öğretime geçiş için kazanımları gerçekleştirmek durumundayız. Çünkü sorular bu kazanımlardan sorulmaktadır. Özellikle kazanımların üzerinde derslerde çokça durmaktayız. Dersin kazanımlarını bizler gerçekleştirmeye gayret ettiğimiz müddetçe de dersin genel amaçları da gerçekleşmiş olacaktır diye düşünüyorum.” demiştir. Başka bir açıdan ortak sınavın kazanımlar ve genel amaçlara etkisi konusunda görüşlerini savunan Alparslan öğretmen: “Ortak sınav olsa da olmasa da biz dersin amaçlarını kazanımlar çerçevesinde öğrencilere vermek durumundayız...Ayrıca kazanımları öğrenmiş olan öğrenciler de dersin amaçlarını da kazanmış oluyor. Mesela Atatürk’ün hayatıyla ilgili sınavda soru geldiği zaman öğrenci bu konuyla ilgili kazanımları öğrenmiş oluyor.” demiştir.

Bu görüşlere karşın öğretmenlerin %43’ü ortak sınav nedeniyle öğrencilerin kaygılandığını söylemiştir ve öğretmenler bu duruma bağlı olarak dersin genel amaçlarının göz ardı edildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda ortak sınavın dersin genel amaçlarının gerçekleştirilmesini olumsuz etkilediğini belirten Mustafa öğretmen, öğrencilerin hayatlarını etkileyecek bir sınavla karşı karşıya kaldıkları için milli bilinci içselleştiremediğini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak genel amaçlar içinde vatanını ve milletini seven bireyler yetiştirmenin olduğunu belirten Mustafa öğretmen ortak sınavın bu durumu olumsuz etkilediğini savunmuştur.

Öte yandan dersin genel amaçlarının ölçülmesinde merkezi ortak sınavın etkisiz olduğunu vurgulayan Ahmet öğretmen “Merkezi ortak sınavında öğrencilerin amacı puan olarak daha yüksek almak olduğundan dersin amaçlarının gerçekleşmesi ya da gerçekleşmemesi öğrencilerin pek dikkate aldığı bir durum değildir.” demiştir. Benzer görüşleri Bilge öğretmen ise şöyle ifade etmiştir: “Dersin amaçlarını gerçekleştirmede ortak sınavın etkisi sıfırdır...Dersin amaçlarının sınavla gerçekleşmez, örneğin çocuklar sınavda çıkan soruların tamamına doğru cevap verebiliyor; ancak Atatürk veya cumhuriyete düşman olabiliyor. Dolayısıyla sınavla dersin amaçları ölçülemez ve öğretilemez.”

Tablo 6 ve öğretmenlerin 12'sinin görüşleri dikkate alındığından kazanımların ve genel amaçların ölçülmesinde merkezi ortak sınavdaki soruların etkili olduğu görülmektedir. Buna karşın araştırmadaki 9 öğretmene göre sınav kaygısı nedeniyle dersin genel amaçları göz ardı edilebilmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerden birinin ise soruların kazanımları ölçmediğinin üzerinde durduğu göz çarpmaktadır.

**Tablo 7**

*Merkezi Ortak Sınavın Öğrenciye Etkisi Hakkında Öğretmen Görüşleri*

Ortak sınavın öğrenciye etkisi	n/f	%
Derse ilgi artmakta	16(n)	76
Sınava girme kaygısı ve başarılı olma isteği	16(n)	
Derse ilgi kısmen artmakta	5(n)	24
Öğrenci dersten alacağı puana odaklanmakta	2	
Öğrencide kaygı ve stres oluşmakta	2	
Öğrenci başarısı artmakta	1	
Toplam	21(n)	100

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin %76'sının görüşüne göre merkezi ortak sınav öğrencilerin derse ilgisini artırmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden yola çıkarak derse karşı ilginin artmasında sınav kaygısının ve başarılı olma isteğinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Öte yandan öğretmenlerin geri kalanının düşüncelerine göre ortak sınav öğrencilerin derse ilgisini nispeten artırmaktadır. Elde edilen bulgulara göre merkezi ortak sınavın derse karşı motive edici ve güdüleyici bir etkisinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda ortak sınavın öğrencilerin ilgisini artırdığını belirten Alperen öğretmen bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

*Ortak sınav derse karşı olan ilgiyi artırmakta çünkü alınan notlara göre öğrenci herhangi bir liseye yerleştirileceği için öğrenci derse karşı daha ilgili olmaktadır. 6. ve 7. Sınıflarda sosyal bilgiler dersi çocukların gözünde daha önemsiz iken 8. sınıfta inkılap tarihi dersi çocukların gözünde daha önemli olmakta bunun sebebi de ortak sınavın varlığı ile açıklanabilir.*

Benzer düşünceleri ifade eden Yavuz öğretmen, ortak sınavın dersler arasında önem sırası oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Yavuz öğretmenin savunduğu görüşe göre din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ve sosyal bilgiler derslerine göre matematik, fen bilimleri ve Türkçe dersleri öğrenciler tarafından daha değerli görülmektedir.

Bunların yanında öğrencilerin derse karşı ilgisini ortak sınavın nispeten artırdığını belirten Gülbahar öğretmen bu konudaki görüşlerini "Ortak sınav, derse karşı olan ilgiyi bir nebze olsun olumlu etkilemekte öğrenciler daha dikkatli ders dinliyorlar, daha gayretli ders çalışıyorlar. Soru kaçırmayalım diye dersi daha fazla önemsiyorlar." şeklinde açıklamıştır. Benzer şekilde Fatih öğretmen merkezi ortak sınavın öğrenci ilgisini kısmen artırdığını şöyle belirtmiştir: "Ortak sınavın varlığı derse karşı olan ilgiyi tek başına artıran bir faktör değildir. Çocuk derse değil alacağı puana ilgi duyuyor aslında, dersin içeriği ya da dersten edineceği becerilere değil dersten alacağı puana ilgi duyuyor."

Tablo 7 ve öğretmenlerin 16'sinin görüşleri dikkate alındığında ortak sınavın öğrencilerin derse karşı ilgisini artırdığı görülmektedir. Buna ek olarak araştırmadaki 5 öğretmene göre sınav derse karşı ilgiyi kısmen artırmaktadır. Bu öğretmenler, öğrencilerin ortak sınav nedeniyle kaygılandıklarını ve stres yaşadıklarını üzerinde durmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerden birinin ortak sınavın derse karşı ilgi ile birlikte başarıyı da artırdığını ifade ettiği dikkat çekmektedir.

**Tablo 8**

*Merkezi Ortak Sınavdaki Ders Konularının Yetişmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Ders konularının yetiştirilebilmesi	n/f	%
Konular yetişmemekte	14(n)	67
Ders saati az olduğu için konular yetişmiyor	14	
Konular yetişmekte	7(n)	33
Seçmeli derslerde ortak sınava yönelik çalışma yapılmakta	7	
Toplam	21(n)	100

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'sine göre ders konularının yetişmediği görülmektedir. Öğretmenlerin %33'ü ise konuların yetiştiği yönünde düşüncelerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin konuların yetişmediğinin üzerinde durduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin haftalık saatinin artırılması gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda konuların ders saati azlığı nedeniyle yetişmediğine dair görüşlerini Cem öğretmen şöyle açıklamıştır:

*Konular 2 saatte yetişmiyor. Konular çok ders saati az. Bence ders saati en az 4 saat olmalı. Aslında bu diğer sınıflar için de geçerli onların da ders saatleri artırılmalıdır. Avrupa'da Sosyal Bilgiler dersi 6 ve 7 saat anlatılmaktadır, bunun dikkate alınarak ders saatinin artırılması gerektiği kanaatindeyim. Diğer taraftan girdiğim diğer derslerde konuların yetişmesi için (müzik, görsel sanatlar, beden vs.) Sosyal Bilgiler ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersleri anlatıyorum. Yoksa konuların yetişmesi mümkün olmuyor.*

Merkezi ortak sınava dâhil olana konuların yetişmesine ilişkin Ahmet öğretmen ise "Ders konuların yetişeceğine inanmıyorum. Ders saati kesinlikle artırılmalıdır. Kazanımların azaltılmasına ben sıcak bakan biri değilim. Çünkü öğrencilerin bu dersi gerçekten daha iyi öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum. Katsayının düşürülmesi nedeniyle dersin süresi de azaltılmış oldu." demiştir.

Konuların seçmeli dersler sayesinde yetiştiği görüşünde olan Gülbahar öğretmen şunları demiştir:

*Biz bu sene medya okuryazarlık dersini seçtik ve o derste inkılap tarihi dersi işledik... Medya okuryazarlık dersi iki saat inkılap tarihi de iki saat toplamda dört saat inkılap tarihi dersi işlemiş olduk. Eğer medya okuryazarlık seçmeli dersi olmamış olsaydı konuları yetiştirmemiz pek mümkün değildi.*

Benzer şekilde Nurbanu öğretmen de konuların yetiştirilmesinde "müzik, resim, beden veya teknoloji tasarım gibi dersleri alarak bu derslerde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularını işliyorum." diyerek düşüncelerini dile getirmiştir.

Tablo 8 ve öğretmenlerin 14'ünün görüşlerine bakıldığında haftalık ders saatinin yetersiz olduğu ve bu nedenle konuların yetişmediği görülmektedir. Buna ek olarak araştırmadaki 7 öğretmen, konuların yetiştirilmesi için seçmeli derslerde T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait konuları işlediğini ifade etmiştir.

## Tablo 9

### Merkezi Ortak Sınavda Okul Başarı Puanının Kullanılmasına Dair Görüşler

Okul başarı puanının ortak sınavda kullanılması	n/f	%
Okul başarı puanının kullanılması doğru	14(n)	67
Öğrencinin süreçte değerlendirilmesi açısından doğru	13	
Öğrencilerin motive edilmesinde okul başarı puanı etkili	1	
Okul başarı puanının kullanılması yanlış	7(n)	33
Özel okullar öğrencilerin başarı puanını artırmakta	3	
Öğretmenler not verirken tarafsız davranmayabilmekte	3	
Alt sınıflarda öğrenciler not anlamında bilinçsiz	1	
Toplam	21(n)	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmadaki öğretmenlerin %67'sinin görüşlerine göre okul başarı puanının ortak sınavda kullanılması doğru bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin görüşleri dikkate alındığında sürecin değerlendirilmesinde ve öğrencilerin derse karşı motive edilmesinde okul başarı puanının etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla mevcut bu görüşlere göre öğrencilerin sınıf içi etkinliklere etkin katılabilmeleri ve sürecin doğru değerlendirilebilmesi açısından okul başarı puanının ortak sınavda kullanılmasının doğru bulunduğu düşünülebilir. Bu bağlamda okul başarı puanının sürecin değerlendirilmesi açısından önemli olduğunu düşünen Turan öğretmen görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

*Okul başarı puanı en geçerli olan ölçmedir. Biz öğrenciyi bir günde bir saatte değerlendirmek gibi bir durumumuz olmamalı, biz öğrenciyi süreçte ölçen ve değerlendiren sürekli öğrenciyi gözleyen, davranışlarını, derse katılımını takip eden bir kişiyiz. Bunun için ki en geçerli ölçme*

*öğretmenin yaptığıdır. Yani ortak sınav ile okul başarı puanının beraber kullanılmasını çok doğru bulmaktayım.*

Öte yandan okul başarı puanının öğrenciyi derse motive etmesi açısından anlamlı olduğunu belirten Buğra öğretmen öğrencilerin okul içindeki durumlarının dikkate alınmasının ve sürecin değerlendirilmesinin önemini ifade etmiştir. Bunlara ek olarak okul başarı puanının ortak sınavdaki etkisi nedeniyle öğrencilerin zihnen ve bedenen okulda olduklarını savunmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %33'ü merkezi ortak sınavda okul başarı puanının kullanılmasını doğru bulmamaktadır. Öğretmenlerin not verirken tarafsız olmadıklarını ve özel okulların öğrencilere hak etmedikleri halde fazla puan verdiklerini düşünmektedir. Örneğin Gülbahar öğretmenin bu konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

*Biz, devlet okullarında bu okul başarı puanını ciddiye alıyoruz. Geçen yıl benim oğlum fen ve teknoloji dersinden 99 aldı ve öğretmeni ona bir puanı vermedi. Öğretmenin hakkını vermeyebilir... Ama özel okullarda buna çok önem verilmiyor ve çocuklara çok yüksek notlar veriliyor.*

Bu düşünceleri teyit eden Cem öğretmen görüşlerini “Ben okul başarı puanının öğretmenler tarafından olumsuz kullanıldığını ve notların şişirildiğini düşünüyorum. Okul başarı puanlarının takibinin daha iyi yapılması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 9 ve öğretmenlerin 14'ünün görüşleri dikkate alındığından sürecin değerlendirilmesi ve öğrencilerin derse karşı motive edilmesinde okul başarı puanı önemli görülmektedir. Bu olumlu görüşlerin aksine özel okulların okul başarı puanını gereğinden fazla artırdığını ifade eden 3 öğretmenin olduğu göze çarpmaktadır. Buna ek olarak 3 öğretmen verilen notlar konusunda tarafsız olunmadığını vurgulamaktadır. Öğretmenlerden 1'i ise alt sınıflarda öğrencilerin not konusundan bilinçsiz olmalarını başarı puanının kullanılmasında dezavantaj olarak görmektedir.

### Tablo 10

*Dersin Katsayısının Düşük Olmasının Öğrenciye Etkisine Dair Öğretmen Görüşleri*

Katsayı farkının öğrenciye etkisi	n/f	%
Katsayının az olması derse karşı ilgiyi etkilemekte	19(n)	90
Öğrenciler derse önemli önemsiz görmekte	19	
Öğrenciler üzerinde katsayının etkisi yok	2(n)	10
Öğrenciler katsayı konusunda bilgiye sahip değil	2	
Toplam	21(n)	100

Tablo 10'a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin %90'ının görüşüne göre dersin katsayısının az olması öğrenci ilgisini olumsuz etkilemektedir. Mevcut bulgular dikkate alındığında öğrenciler, dersler arasındaki katsayı farkını bilmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşlerine göre katsayısı fazla olan dersleri öğrencilerin daha önemli gördüğü ifade edilebilir. Örneğin bu konuda Handan öğretmen görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

*Merkezi ortak sınavın varlığı derse karşı olan ilgiyi artırmaktadır. Ancak katsayısı fazla olan derslerde bu ilgi daha da fazla Türkçe, matematik, fen teknoloji derslerinin katsayısı 4, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerinin katsayısı 2 bu durum derse karşı olan ilgiyi etkilemektedir.*

Ahmet öğretmen de bu durumu destekler nitelikte görüş belirtmiştir ve dersin katsayısının merkezi ortak sınavda az olması öğrencilerin derse önemsiz görmesinde etkili olmaktadır, demiştir. Dersin çok önemli olduğunu ve öğrencilerin de derse daha çok çalışmalarını gerektiğini belirten Ahmet öğretmen katsayının az olmasını doğru bulmadığını söylemiştir.

Bu görüşlerin yanında katsayının öğrencilerin derse bakış açısını etkilemediğini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır. Bu bağlamda katsayının öğrenciler üzerinde herhangi bir etkisi bulunmadığını belirten Banuçiçek öğretmen şunları demiştir:

*Katsayı farkı öğrencilerin ilgisini çok az etkiliyor, çünkü öğrenciler ortak sınava bir bütün olarak bakıyor ve katsayısı az ya da çok fark etmiyor bütün derslere çalışmaya gayret ediyorlar; ancak ben katsayıların eşit olması gerektiği kanaatindeyim. Çünkü bizim dersimizin katsayısının diğer derslerin katsayısından az olması dersimizi daha önemsizmiş gibi gösteriyor.*

Tablo 10'daki görüşler incelendiğinde öğretmenlerin çok önemli bir bölümü katsayının az olmasını doğru bulmamaktadır. Öğretmen görüşlerine göre mevcut durum öğrencilerin gözünde dersin değerini azaltmaktadır.

### Tablo 11

#### Öğrencilerin Farklı Ortaöğretim Kurumlarına Merkezi Ortak Sınavla Yerleştirilmesine Dair Görüşler

Ortak sınavla öğrencilerin ortaöğretime yerleştirilmeleri	n/f	%
Merkezi ortak sınavla liselere öğrenci yerleştirmek yanlış	14(n)	67
Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalı	13	
ALES tarzındaki sorularla genel yetenekler ölçülmeli	1	
Merkezi ortak sınavla liselere öğrenci yerleştirmek doğru	7(n)	33
Objektif ve gerçekçi bir yapıda	7	
Toplam	21(n)	100

Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin 14'üne göre öğrencilerin merkezi ortak sınavla farklı liselere yerleştirilmesi doğru bulunmamaktadır. Bu konuda öğretmenlerin 13'ü öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınarak ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Konuya ilişkin Bilge öğretmen görüşlerini şu cümlelerle belirtmiştir:

*Bence ilgi ve yetenekler çok önemli, öğrencilerin 7. sınıfa kadar bu ilgi ve yetenekleri kesinlikle belirlenmelidir. Bu hususta sekiz, dokuz yıl önce yönlendirmeler yapılıyordu ve çok da önemliydi. Ancak bizim yönlendirmelerimiz sadece öğrenci dosyalarında kaldı ve onlara hiç bakılmadı. Bence bu dosyalar yapılmalı; ancak bunlar geçmiş yıllardaki gibi önemsizleştirilmemelidir.*

Benzer görüşleri ifade eden Alperen öğretmen de öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine dayalı liselere seçilip yerleştirilmesini savunmuştur.

Öğrencilerin merkezi ortak sınavlardaki sorularla ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmesini doğru bulmayan öğretmenlerden Cem öğretmen konuya dair düşüncelerini şöyle belirtmiştir:

*Zeki olan çocukların ben ortak sınavlarla karşılaşmasını bir talihsizlik olarak görüyorum. Zeki öğrencilerimizin bu tip sınavlarla yıpratılmaması gerektiğini düşünüyorum. Keşke mülakat tarzı bir sınav olsa ama bunu objektif yapamayacağımızdan bunun yerine örneğin, ALES tarzı bir sınavın 8. sınıf seviyesine indirgenmiş halini düşünün böyle bir sınavla öğrencinin Türkçeye hâkimiyetini ve matematiksel zekâsını ölçerdim.*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 7'sine göre ortak sınavlarla öğrencilerin farklı liselere yerleştirilmesi uygun bulunmaktadır. Bu konuda Alparslan öğretmen görüşlerini şu cümlelerle dile getirmiştir:

*Ben ortak sınavla öğrencilerin seviyelerinin belirlenip liselere gönderilmesini olumlu buluyorum. Her öğrenci çalışkanlık açısından aynı değil, başarılı öğrencilerin ve başarısız öğrencilerin bir sınavla seçilmeleri gerekir. Çalışan öğrenci sınavla fen lisesine ya da sosyal bilimler lisesine giderken daha az çalışanlar meslek liselerine gitmektedirler.*

Ancak ülkemizde liselere yerleştirmede ortak sınav dışında bir alternatif olmadığı konusunda görüşlerini ifade eden Emir öğretmen "Kesinlikle bir sınavın olması gerektiğini düşünüyorum. Herkes seviyesine göre liselere gitmelidir, bir de bizim ülkemizin gerçeği de sınavsız bir sistemi kaldırmaz. Bu manada ben merkezi ortak sınavı iyi buluyorum, alternatifi olmadığı müddetçe bu sınava devam etmeliyiz." demiştir.

Tablo 11 ve elde edilen görüşler dikkate alındığında öğretmenlerin %67'si ortaöğretim kurumlarına ortak sınavla öğrencilerin yerleştirilmesini doğru bulmamaktadır. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin merkezi ortak sınavda dikkate alınmaması bu durumun üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Öte

yandan araştırmada, sınavın objektif olması gerektiği konusunda görüşler üzerinde duran öğretmenler de bulunmaktadır. Bu nedenden dolayı ortak sınavın öğretmenler tarafından uygun bulunduğu, gerçekçi ve tarafsız olduğu ifade edilebilir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavında yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ele almaktır.

Öğrenim süreçlerinin sonunda yapılan ölçme ve değerlendirmenin iki amacı bulunmaktadır: İlk amaç öğrencilerin yeteneklerini, becerilerini, ilgilerini, ön koşul bilgi düzeylerini tespit etmektir. İkinci amaç ise öğrencilerin uygun olan okul, program ya da bir gruba yerleştirilmesidir (Semerci, 2015). Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de öğrencilerin ortaöğretime veya üniversiteye yerleştirilmelerinde kullanışlılık, ekonomiklik ve nesnellik göz önünde bulundurularak çoktan seçmeli soruların kullanıldığı merkezi ortak sınavlar tercih edilmektedir (Gültekin, 2022). Dolayısıyla bu sorularla öğrencilerin bilgi ve becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır; ancak bazı uzmanlar tarafından çoktan seçmeli soru türleri ile hatırlama ve anlama seviyesindeki bilgilerin ölçülebileceği, üst düzey bilgilerin ölçülemeyeceği ileri sürülmektedir (Turgut ve Baykul, 2019).

Araştırmaya katılan öğretmenler, ortak sınavdaki ders sorularının bilgiye dayalı olduğunu ve paragraflardan meydana geldiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak öğretmenler, doğru cevabın bulunabilmesi için öğrencilerin kendi bilgilerini kullanarak yorum yapması gerektiğini belirtmiştir. Yapıcı (2016), Demirkaya ve Karacan (2016) merkezi ortak sınavdaki ders sorularının daha çok yorum ve bilgi ağırlıklı olduğu sonucunu elde etmiştir. Bunun yanında Dalak (2015), Topçu (2017) ortak sınavda yer alan soruların alt bilişsel basamaklara yönelik olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara ek olarak Çakmak ve Yiğen (2023) araştırmalarında ortak sınavda yer alan soruların bilenle bilmeyeni ayırt etme bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ile örtüşmektedir. Ancak literatür incelendiğinde çoktan seçmeli soruların ölçtüğü nitelikler hakkında farklı teorilerin olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, Tekindal (2020) çoktan seçmeli soru türleri ile farklı yapıdaki bilgi ve becerilerin ölçülebileceğinin üzerinde durmaktadır. Bu yönüyle sadece bilgi seviyesindeki niteliklerin değil üst düzey bilişsel becerinin ölçülebmesinde de çoktan seçmeli soruların kullanılmasının mümkün olduğu belirtilmektedir. Ortak sınava ilişkin yapılan araştırmaların bazılarının sonuçları, öne sürülen bu kuramla paralel özellik göstermektedir. Bu sonuçları destekler nitelikte olan Erol’un (2015) çalışmasına göre merkezi ortak sınavda yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük soruları öğrencilerin yorumlama, değerlendirme, analiz yapabilme, çıkarımda bulunabilme becerilerini ölçmeye yöneliktir. Benzer şekilde Ümre (2010) çalışmasında SBS’deki soruların kavrama, bilgi, analiz ve uygulama basamaklarından geldiği sonuçlarını elde etmiştir. Yapılan çalışmalar ve araştırmaların sonuçları dikkate alındığında ortak sınavdaki soruların bilme ve anlama gibi becerilerin yanında üst düzey becerileri ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla incelenen bu araştırmaların sonuçları ile katılımcı öğretmenlerden elde edilen sonuçlar birbirinden farklılık göstermektedir. Zira mevcut araştırmadaki öğretmenlerin görüşlerinden ulaşılan sonuçlara göre çoktan seçmeli sorularla üst düzey bilgiler ölçülememektedir.

Öte yandan ulusal çapta uygulanan sıralama sınavlarındaki çoktan seçmeli testlerde okuduğunu anlamaya yönelik sorular yer alabilmektedir. Bu soruların ortak sınavlarda kullanılmasının nedenleri arasında ekonomiklik ve objektiflik ağır basmaktadır. Ancak okuduğunu anlamaya dayalı sorular, öğrencilerin potansiyelleri yerine performanslarını ölçmektedir. Dolayısıyla bu durum ölçülen nitelik açısından dezavantaj kabul edilmektedir (Başaran, 2013). Ayrıca Demir’e (2022) göre eğitimde kullanılan ölçme araçları öğrencilerin derslere dair öğrenmelerini tespit etmek için kullanılmaktadır. Bu nedenle ölçme araçları ölçülen dersin konularına bağlı kalmalıdır ve dersi kapsamalıdır. Bu iki özellik ölçmenin amaca hizmet etmesi ve geçerliliği bakımından önemli kabul edilmektedir. Bu bilgilerden hareketle katılımcı öğretmenlerin bazılarının görüşlerine göre ortak sınavdaki soruların yapılabilmesi dikkate ve okuduğunu anlamaya dayalıdır. Bu durumu destekler nitelikte Ceran ve Deniz (2015) araştırmalarında T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi sorularının %95’inin okuma becerisine dayalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yanda Aksoy (2018) merkezi ortak sınavdaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi test puanlarıyla öğrencilerin okuma alışkanlığı arasında olumlu ve anlamlı bir

ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmaların sonuçları ile paralellik gösteren Yılmaz'ın (2016) çalışmasına göre öğrencilerin günlük, haftalık ve aylık kitap okuması ders başarısını olumlu etkilemektedir. Buna karşın hiç kitap okumayanların dersten istedik başarıya ulaşamadıkları sonuçları elde edilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlarla ilgili araştırmaların sonuçlarının benzerlik gösterdiğini ifade etmek mümkündür. Elde edilen bu sonuçlarının aksine Aksoy (2017) araştırmasında ortak sınavda yer alan T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testi puanları ile kitap okuma arasında ilişkinin olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuç olarak katılımcı öğretmen görüşleri ve literatürdeki çalışmaların sonuçları dikkate alındığında merkezi ortak sınavdaki ders sorularının okuduğunu anlamaya yönelik becerileri ölçmesi geçerlilik açısından dezavantaj olarak ifade edilebilir.

Özçelik'in (2016) belirttiği gibi çoktan seçmeli soruların puanlanmasında doğru cevapların sayımı dikkate alınmaktadır ve bu sorular tamamen objektif kabul edilmektedir. Bunun yanında sınav sorularının kişiler tarafından veya bilgisayar aracılığıyla yanıtlanması sınav sürecinde önemli kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle büyük kitlelerin seçilmesinde ve yerleştirilmesinde çoktan seçmeli sorular tercih edilmektedir. Buradan hareketle katılımcılar, öğrencilerin ortaöğretim kurumlarına seçilmesinde ve yerleştirilmesinde yeteneklerin dikkate alınabileceğini ifade etmiştir. Ancak ölçmede nesnellüğün tam olarak sağlanamayacağı üzerinde duran bu öğretmenler, ortak sınavda dersin çoktan seçmeli sorular ile ölçülmesini doğru bulduklarını vurgulamışlardır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin Akman (2017), Kuzu ve diğerleri (2022) araştırmalarında merkezi ortak sınavdaki soruların çoktan seçmeli olması gerektiği yönünde sonuç elde etmişlerdir. Bunların yanında Koyuncu (2017), birden fazla doğru cevapla karşılaşılabileceği için merkezi ortak sınavda çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu soruların kullanılmasının uygun olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. İlgili literatür ve araştırmadaki öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlara göre ortak sınavdaki ders soruları çoktan seçmeli olmalıdır. Elde edilen sonuçlar dikkate alındığında çoktan seçmeli soruların nesnel olmasının bu durumun üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Ölçmede bilgi ve becerilerin tam olarak ölçülebilmesi ölçmenin temel amacı olarak kabul edilmektedir. Başka bir ifadeyle sınav testini oluşturan maddelerin ölçülmek istenen konu ve davranış evrenini temsil etmesi gerekir. Ölçmenin amaca hizmet etmesinde önemli olan bu özellik kapsam geçerliliği olarak bilinmektedir (Tan, 2020). Dolayısıyla sınavdaki sorular ile konu ve kazanımların uyumlu olması kapsam geçerliliğini olumlu yönde etkilemektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre merkezi ortak sınavda yer alan sorular genel amaçları ve kazanımları dikkate aldığı için müfredatı kapsamaktadır. Katılımcıların bu tespitlerinden yola çıkarak merkezi ortak sınavın kapsam geçerliliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Bu konuya dair yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin, Karadeniz ve diğerleri (2015), Erol (2015), Erol (2016), araştırmalarında ortak sınavdaki soruların kazanımlar ve öğretim programı ile uyumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen sonuçlar, ilgili araştırmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçların yanında ortak sınavdaki soruların dersin konu ve kazanımlarını ölçmediği yönünde sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Ceran ve Deniz (2015) ortak sınavdaki soruların çok önemli bir kısmının okuduğunu anlamaya dayalı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarında soruların kazanımları dikkate almadığı ve ders bilgilerini ölçmediği vurgulanmaktadır. Bunlara ek olarak Tangülü ve diğerleri (2014) ortak sınavdaki soruların kazanımları ölçmede yetersiz olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Gündoğdu (2015) kazanılması gereken bilgi, beceri ve tutumların tamamını amaçlar olarak ifade etmektedir. Derslerin bu amaçları öğretim programlarında belirlenmektedir. Öğretim programlarında yer alan amaçlar ve kazanımlar ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında uygulamaya dönük hale gelmektedir. Bu bağlamda ders için açıkça ifade edilen amaçlar ölçmeyi etkilemektedir. Katılımcıların çoğunluğu ders kitabının kazanımlarla uyumlu olduğu yönünde ve ortak sınavdaki soruların çözümünde sağladığı fayda konusunda olumlu görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Delen (2007), Tüzün (2008) ve Keskin'in (2018) araştırma sonuçlarına göre ders kitabının ünitelere giriş kısmındaki hazırlık çalışmaları ve ünite değerlendirme soruları ortak sınavdaki soruların doğru çözülebilmesinde etkilidir. Ginesar ve Güven (2018) ise araştırmalarında öğrencilerin konuları anlayamamasında ve dersten sıkılmalarında kitabın ayrıntılı ve uzun olmasının etkili olduğu sonucunda ulaşmıştır. Bu durumu destekler nitelikte sonuçlar elde eden Hali'ye (2014) göre ders kitabı



öğrencilerin dikkatini çekebilecek yapıda olmalıdır. Ayrıca bilgilerin açık ve anlaşılır olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu sonucu destekler özellikle Ginesar'ın (2017) araştırma sonuçları ile ders kitabındaki konuların kısa ve öz olması gerektiği saptanmıştır. Bunlara ek olarak kitaptaki görsellerin artırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Şimşir (2014) ise ders kitabının öğrencilere bilgilerini yapılandıracak etkinliklerden oluşturulması gerektiği üzerinde durmuştur. Demirkaya ve Karacan'ın (2016) araştırma sonuçlarına göre T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı yeterli olmadığı için öğrenciler başarı anlamında bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Bunlara ek olarak Öner ve Bahadırtaş (2022) LGS'de soruların müfredatla, ders kitabıyla uyumsuz ve zor olduğu sonuçlarını elde etmiştir.

Öğrencilerin öğrenme yeterliliklerin belirlenmesinde yazılı sınavlar yapılmaktadır. Bunun yanında öğrencilerdeki gelişimin görülebilmesi için süreç değerlendirmelerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sınıf içi etkinlikler ve diğer sorumluluklar bu kapsamda yapılan uygulamalar olarak ifade edilebilir. Yapılan etkinlikler ve yerine getirilen sorumluluklar dikkate alınarak dönem sonunda öğrencilere not verilmektedir (Göçer, 2018). Öğrencinin akademik anlamda gelişiminin görülebilmesi için sürecin göz önünde bulundurulması önemlidir. Zira süreçte öğrencinin düzeyi, ilgisi, ihtiyacı ve kazanması gereken beceriler dikkate alınmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere ürün dosyaları veya proje görevleri gibi çeşitli sorumluluklar verilebilmektedir. Bunların yanında eğitimciler öğrencilerin ders içi etkinliklerini ve uygulamalarını gözlemleyerek değerlendirebilme fırsatı da bulmaktadır (Tekindal, 2020). Buradan hareketle sürecin değerlendirilmesinde önemli olan sınıf içi etkinlik notları ve diğer görevlerin sonunda öğrencilere verilen puanlar, yazılı notlarıyla birlikte hesaplanmaktadır. Elde edilen bu toplam puan merkezi ortak sınav ile hesaplanan okul başarı puanı olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda araştırmada okul başarı puanına ilişkin öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin önemli bir kısmı okul başarı puanının ortak sınavla beraber kullanılmasını sürecin değerlendirilebilmesi açısından doğru bulmaktadır. Ulaşılan sonuçlara göre okul başarı puanı öğrencilerin derse ilgisini ve motivasyonunu artırmaktadır. Bu durumu destekleyen sonuçlara ulaşan Şad ve Şahiner (2016) sürecin değerlendirilebilmesi için okul başarı puanının ortak sınavda kullanılmasının doğru olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanında okul başarı puanının etkisiyle öğrencilerin devamsızlık yapmadıkları ve derse karşı motivasyonlarının arttığı sonuçlarını elde etmiştir. Araştırmalarda elde edilen bu sonuçlara ek olarak Hündür ve Diken (2018), Ulutaş ve Çıkrıkçı (2019) ortak sınavda yer almayan veya katsayısı düşük olan derslere karşı öğrencilerin isteksiz davrandıkları ve derslerle ilgili sorumluluklarını yerine getirmedikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Katılımcı öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ve araştırmaların sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin okul başarı puanının önemini farkında oldukları söylenebilir. Bu sonuçları destekler nitelikte Öntaş, Çoban ve Yıldırım (2020) araştırmalarında ortak sınavda geçerli olan başarı puanını öğrencilerin anlamlı biçimde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Diğer taraftan katılımcılara göre dersin katsayısının düşük olması öğrencilerin derse karşı ilgisini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi katsayısının düşük olması öğrenciler tarafından dersin önemsiz görülmesinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Aydın ve Yazıcı (2022), Çakmak ve Yiğen'in (2023) çalışmalarının sonuçlarında LGS'deki katsayı farkının öğrencilerin derse bakış açısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Özdaş'ın (2019) yaptığı araştırmaya göre LGS'de Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin katsayılarının 4; T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi katsayısının ise 1 olması doğru bulunmamaktadır. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dersleri önemli veya önemsiz görmelerinde katsayı farkı etkili olmaktadır. Bu olumsuz durumla beraber bazı katılımcılar, ortak sınav nedeniyle öğrencilerin stres yaşadığını üzerinde durmuştur. Örneğin, Özdaş (2019) LGS'nin öğrenciler üzerinde stres oluşturduğunu buna bağlı olarak da derslere duyulan ilginin azaldığı sonuçlarına ulaşmıştır. LGS'nin öğrencilerde stres oluşturmasında üç yanlış cevabın bir doğru cevabı götürmesi etkili olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca İğci (2023) araştırmasında öğrencilerin LGS'yi zor ve korkulan bir sınav olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ve diğer çalışmaların sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerinde katsayının etkili olduğu söylenebilir.

Öte yandan ders saatinin yeterliliği konusunda katılımcılar önemli tespitlerde bulunmuştur. Bu bağlamda araştırmadaki sonuçlara göre ders saati yetersiz olduğu için ortak sınavdaki konular yetiştirilememektedir. Katılımcıların bazıları ise seçmeli derslerde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersini anlatarak konuları yetiştirebildiklerini belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında bu sonucu elde

eden birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Örneğin Tangülü ve diğerleri (2014), Yıldırım (2014), Demirezen (2014), Karademir (2014), Ginesar (2017), Oran (2018), Öz (2018) araştırmalarında ders saatinin yetersiz olması nedeniyle T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük konularının yetiştirilmediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bunun yanında Çakmak ve Yiğen (2023) dersin haftalık en az üç saat olması gerektiğini tespit etmişlerdir.

Çıkrıkçı (2022), ölçmenin amaca hizmet etmesinde geçerlilik ve güvenilirliğin büyük önem taşıdığını belirtirken hata türlerinin bu iki niteliği olumsuz etkilediğinin üzerinde durmaktadır. Ölçme aracından veya yanıtlayıcıdan kaynaklanan ve ölçülmesi hedeflenmeyen niteliklerin puanlamaya dâhil edilmesi ise bu hatalar arasında kabul edilmektedir. Sistematik hata olarak da ifade edilen bu hataların tespit edilip düzeltilmesi ölçmenin amacına hizmet etmesi açısından önemli bir kuraldır. Bu bağlamda eğitimde puanlama yapılırken yanlı olunmamasının geçerliliği ve güvenilirliği olumlu etkilediği bilinmektedir. Bu teorilerden hareketle araştırmadaki katılımcıların konuya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcılar, özel okullarda öğretmenler tarafından verilen başarı puanlarının gereğinden fazla artırıldığının üzerinde durmuştur. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilere puan verirken objektif tutum sergilemedikleri sonuçları dikkat çekmektedir. Bu durumu destekler özellikle Önder'in (2016) araştırma sonuçlarına göre merkezi ortak sınavın %70'inin ve öğretmenler tarafından yapılan sınavların %30'unun kademeler arasında geçişte kullanılması nesnellik açısından doğru bulunmamaktadır. Benzer şekilde Öztürk ve Aksoy'un (2014) araştırmalarında da yılsonu başarı puanı ile yerleştirme puanının merkezi ortak sınavda birlikte kullanılmasının uygun bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca araştırmada 6 ve 7. sınıf notlarının yerleştirme puanlarına dâhil edilmesi ise sorun olarak görülmüştür. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen sonuçlarla diğer çalışmaların ulaştığı sonuçların birbirine benzerlik gösterdiği dikkat çekmektedir. Elde edilen bu sonuçlardan yola çıkarak okul başarı puanının verilmesinde daha nesnel davranılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin farklı alanlardaki bilgi seviyelerinin ve yeteneklerinin tespit edilmesi uygun programlara yerleştirilmeleri açısından gereklidir. Bu nedenle özellikle kademeler arası geçişlerde uygulanan sınavlarda bu niteliklerin belirlenebilmesi önemli hale gelmektedir. Ancak bunların yanında ilerleyen aşamada değerlendirmenin doğru yapılabilmesi için ölçmenin amacına uygun ve objektif bir yapıda olması temel şarttır. Bu yüzden SBS, TEOG, LGS gibi ulusal çapta yapılan merkezi ortak sınavlarla öğrenciler çeşitli okullara yerleştirilmektedir (Başol, 2019). Bu teoriden hareketle araştırmada merkezi ortak sınav uygulaması ile öğrencilerin farklı kurumlara yerleştirilmeleri ele alınmıştır. Bu bağlamda katılımcılardan elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin merkezi ortak sınavla ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmeleri uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin tespitine göre bu sistem öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini göz önüne almamaktadır. Literatür incelendiğinde merkezi ortak sınava ilişkin yapılan çalışmalarda benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Örneğin Dinç, Dere ve Koluman (2014) ortak sınavların öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini doğru ve yeterli biçimde ölçmediği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlara ek olarak Batur ve diğerleri (2016), Özdaş (2019), Kuzu ve diğerleri (2022), öğrencilerin farklı eğitim kurumlarına yerleştirilmeleri ve mesleklere yönlendirilmeleri açısından merkezi ortak sınavın uygun olmadığını tespit etmiştir.

### Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlara göre ortaöğretim kurumlarına seçme ve yerleştirmede öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalıdır. Ders kitabının yoğunluğu azaltılarak merkezi ortak sınavla uyumlu hale getirilmelidir. Ortak sınavın öğrenciler üzerindeki stres ve kaygı gibi olumsuz etkisinin azaltılması için gerekli olan rehberlik yapılmalıdır. Konuların yetiştirilebilmesi için T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin haftalık saati artırılmalıdır. Çalışmanın sonuçları dikkate alındığında sınavdaki katsayı farkının ortadan kaldırılması öğrencilerin derse karşı bakış açısını olumlu yönde etkileyeceği dikkat çekmektedir. Bu nedenle dersin katsayısı diğer derslerle eşit hale getirilmelidir.

## Kaynaklar

- Akman, O. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavlarına ilişkin 9. sınıf öğrencilerinin görüşleri* (Tez No. 470986) [Yüksek Lisans, Bartın Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Aksoy, T. (2017). Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 571-588. <https://doi.org/10.16916/aded.320284>
- Aksoy, T. (2018). *Okuma alışkanlığının temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavına etkisi* (Tez No. 485976) [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atar, H. Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2017). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş: Uygulamalar ve sonuçları. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 15-25.
- Atılgan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/egefd.363268>
- Aydın, B. ve Yazıcı, H. (2022). Liselere Geçiş Sistemi’nin ortaokul öğrencilerinin okul başarılarına nasıl yansıdığına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 132-160. <https://doi.org/10.14689/enad.30.6>
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi–Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m>
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-121. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2013.327a>
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Batur, Z., Başar, M. ve Şaşmaz, E. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavının (TEOGS) öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 37-53.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 85-94.
- Baykul, Y. (2011). Ülkemizde ölçme ve değerlendirmenin dünü, bugünü ve yarını. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 2(0), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (Eds.). (2021). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Doğan, S. ve Oktay, Y. (2022). Liselere Geçiş Sınavı (LGS) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 963-992. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1054829>
- Ceran, D. ve Deniz, K. (2015). TEOG sınavı sorularının okuma becerisiyle çözülebileme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 92-109.
- Çakmak, Z. ve Yiğen, V. (2023). Liselere Giriş Sınavına sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda bakış: T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi örneği. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 6(1), 19-36. <https://doi.org/10.47503/jirss.1298418>
- Çıkrıkçı, N. (2022). Ölçmede güvenilirlik. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (ss.69-75). Anı Yayıncılık.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* (Tez No. 388903) [Yüksek Lisans, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Delen, S. (2007). *İlköğretim ve ortaöğretimde öğretmen görüşlerine göre Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinin öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 207304) [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, B. S. (2022). Ölçmede geçerlilik. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.53-68). Anı Yayıncılık.
- Demirkaya, H. ve Karacan, H. (2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Soruları Bağlamında TEOG Sınavına İlişkin Görüşleri, *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 2(2), 79-91.
- Demirezen, R. (2014). 8.Sınıf T.C. *İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yeni yaklaşımlar dikkate alınarak hazırlanan etkinliklerin öğretmen ve öğrenci açısından incelenmesi (eylem araştırması)* (Tez No. 358502) [Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dere, İ., Dinç, E. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(17), 397-423. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.761>
- Erol, H. (2015). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi sınav sorularının öğrenci çalışma kitabıyla ilişkisi açısından bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 607-628. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8549>
- Erol, H. (2016). TEOG sınavında “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi” ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 548-567. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.06825>
- Ginesar, Ö. (2017). *8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı ve tutumlarının belirlenmesi* (Tez No.745324) [Yüksek Lisans, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ginesar, Ö. ve Güven, C. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabıyla ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Toplum Dergisi*, 9(16), 1032-1034. <https://doi.org/10.26466/opus.477153>
- Gültekin, İ. ve Arhan, S. (2015). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Türkçe alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 69-96.
- Gültekin, S. (2022). Testlerde kullanılacak madde türleri, hazırlama ilkeleri ve puanlaması. R. N. Çıkrıkçı (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.133-196). Anı Yayıncılık.
- Gündoğdu, K. (2015). Ölçülebilir öğrenme amaçlarının oluşturulması. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss.18-49). Pegem.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 158-166.
- Hündür, T. ve Diken, E. H. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin mevcut sınav sistemine (TEOG) yönelik görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Caucasian Journal Of Science*, 5(1), 13-29.
- İğci, T. (2023). Liselere geçiş sisteminde T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi soru sayısının öğrencilerin bu derse yönelik tutumlarına etkisi. *International Journal of Progressive Studies in Education (ijopse)*, 1(1), 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7651410>
- Kalsen, C. ve Yiğit, H. (2021). Liselere geçiş sisteminin öğrencileri özel okullara yönlendirip yönlendirmediğine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 853-869. <https://doi.org/10.24315/tred.735552>
- Karademir, Y. (2014). *8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların incelenmesi (bir keşfedici sıralı karma desen örneği)* (Tez No. 407634) [Yüksek Lisans, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Karadeniz, O. Eker, C. ve Ulusoy, M. (2015). TEOG sınavındaki T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 115-134.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372.
- Kaş, B. ve Işık, S. (2022, January). Çeviri Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları: Ürün Odaklı Değerlendirme ve Süreç Odaklı Değerlendirme Assessment And Evaluation Approaches In Translation Training: Product-Oriented Assessment And Process-Oriented Assessment. In *International Congress Of Language And Translation Studies Uluslararası Dil ve Çeviribilim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı* (P. 19). Eğitim Yayınevi.
- Keskin, E. (2018). *Sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi Atatürkçülük ünitesinin işlenişine ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 531616) [Yüksek Lisans, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, C. ve Şahin, N. (2019). Liselere kayıt sistemine yönelik öğretmen görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 9-20.
- Koyuncu, E. (2017). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavında açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesi* (Tez No.470233) [Yüksek Lisans, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzu, Y., Kuzu, O. ve Gelbal, S. (2019) TEOG ve LGS Sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112-130.
- MEB. (2015). *2015-2016 Öğretim Yılı Ortak Sınavlar E- Kılavuzu*. 14.07.2023 tarihinde. [https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/OrtakSinavlar\\_E\\_Klavuz2015\\_2016.pdf](https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2015/kilavuz/OrtakSinavlar_E_Klavuz2015_2016.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2019). Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi başvuru ve uygulama kılavuzu. 14.07.2023 tarihinde [https://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2023\\_03/13111658\\_BasYvuru\\_ve\\_Uygulama\\_KYla\\_vuzu\\_2023.pdf](https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_03/13111658_BasYvuru_ve_Uygulama_KYla_vuzu_2023.pdf) adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma (Desen ve Uygulama İçin Rehber)*. (Çev. Turan, S). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Oran, M. (2018). *Ortaokul sosyal bilgiler ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programlarının Azerbaycan ve Türkmenistan'daki eşdeğer derslerin öğretim programlarıyla karşılaştırılması* (Tez No. 498754) [Doktora, Uşak Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Önder, R. (2016). *2014-2015 TEOG sınavına ilişkin paydaş görüşleri ile öğretmen yapımı testlerle olan ilişkisi* (Tez No. 436742) [Yüksek Lisans, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, G. ve Bahadırtaş, Ş. (2022). TEOG'dan LGS'ye geçiş süreci: 8. Sınıf branş öğretmenlerinin deneyimleri. *Educational Academic Research*, (45), 11-23. <https://doi.org/10.54614/aujkef.2022.825407>
- Öntaş, T., Çoban, O. ve Yıldırım, E. (2020). Ortaokul sosyal bilgiler ve T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük derslerindeki öğrenci başarılarının LGS T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük testini yordama gücü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 52(52), 579-598. <https://doi.org/10.15285/maruaeab.691741>
- Öz, M. (2018). *8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının anlatılmasında sözlü tarih metodunun kullanımına yönelik öğretmen görüşleri* (515385) [Yüksek Lisans, Uşak Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Özçelik, D. A. (2016). *Ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Özkan, M. ve Özdemir, E. B. (2014). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(20), 441-453. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh641>
- Öztürk, F. Z. ve Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(2), 439-454.
- Öztürk, M. (2014). *Coğrafya Eğitiminde Araştırma*. Pegem.
- Reyhanlıoğlu, Ç. ve Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 70-93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Semerci, Ç. (2015). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 2-15). Pegem.
- Suna, E., Şensoy, S. ve Özer, M. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ölçme ve değerlendirme alanında atılan güncel adımlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 51-76.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Şeker, G. (2022). Liseye geçişte kariyer planlaması: Umut ve aile desteğinin rolü. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi-USBED*, 4(7), 687-702.
- Şimşir, Ö. K. (2014). *Kıbrıs tarihi ve önemi konusunun sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ile ilgili analiz çalışması* (Tez No. 412181) [Yüksek Lisans, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tan, Ş. (2020). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme KPSS el kitabı*. Pegem.
- Tangülü, Z., Tosun, A., & Kocabıyık, B. (2014). Evaluation of the problems encountered in teaching 8th grade Revolution history and Kemalism subjects according to teachers of social Sciences. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 233-245.
- Tekindal, S. (2020). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Topçu, E. (2017). TEOG tarih sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 321-335.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem.
- Tüzün, H. (2008). *İlköğretim 8.Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında (MEB yayınları) Atatürkçülük bölümünün görsel materyallerle öğretilmesi* (Tez No. 218893) [Yüksek Lisans, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Uğur, Z. (2016). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçişte uygulanan merkezi ortak sınavlara ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Ulutaş, S. ve Çıkrıkçı, N. (2019). TEOG sistemi ortak sınavlar kapsamı dışındaki derslerin öğretmenlerinin teog sisteminin etkilerine ilişkin görüşleri. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 10(1), 68-79. <https://doi.org/10.21031/epod.342086>

- Uysal, A. ve Aykaç, N. (2023). LGS sınavının öğretme-öğrenme sürecine yansımalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(7), 897-915. <https://doi.org/10.26677/tr1010.2023.1255>
- Ümre, M. (2010). *Seviye belirleme sınavları (SBS) sosyal bilgiler sorularının sosyal bilgiler programına ve bilişsel alan basamaklarına göre değerlendirilmesi* (Tez No. 278819) [Yüksek Lisans, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yapıcı, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavı hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 437-450. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11276>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. (2014). *8. Sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğrenci çalışma kitabı hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 361661) [Yüksek Lisans, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, A. (2016). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 440562) [Yüksek Lisans, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yüzbaşıoğlu, M. K. ve Kurnaz, M. A. (2013). Ortaöğretim kurumlarına giriş sınav sorularının bazı gösterim türleri arasındaki geçişler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 267-279.