

Ortak Sınav Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: İlk Deneyimler

Teacher Opinions on the Common Exam Practices: Preliminary Experiences

Elif Alkar^{*1}, Yusuf Avcı²

Öz

Mevcut araştırmada ortaokul öğretmenlerinin dönem içinde gerçekleşen ortak sınav uygulamalarına ilişkin görüş ve deneyimleri niteliksel yöntemlerle belirlenmiştir. Fenomenoloji desinin uygulandığı çalışmada katılımcı grubu, Van il merkezi, ilçe ve köylerde görev yapan Türkçe ve Matematik öğretmenleridir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, betimsel ve içerik analizi tekniği ile kodlanmış ve MAXQDA 2020 programı üzerinden görselleştirilmiştir. Araştırma bulguları; öğretmenlerin yeni ortak sınav uygulamalarını, mesleki iş ve işleyiş, sınıf içi uygulamalar, öğrenci görüşleri ve sınav sorularının niteliği temaları altında yorumladığı şeklindedir. Öğretmenler, dönem içi merkezi ortak sınavları, kazanımlara uygun, uygulama yönüyle pratik ve objektif bulmuşlardır. Diğer taraftan değerlendirmeden doğan iş yükünün artması ve bölgeler arasındaki farklılıkların eğitim sürecinde fırsat eşitsizliği yaratması yönüyle de sınavlar eleştirilmiştir. Merkezi ortak sınavların öğretmen, öğrenci, veli ve okul iklimi üzerinde oluşturduğu baskı ve kaygı durumu göz önüne alındığında bu tür sınav uygulamalarının temel değerlendirme ölçütü olarak kabul edilmemesi adına süreç odaklı ölçme-değerlendirme uygulamalarına yönelik çalışmaların daha fazla desteklenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: ortak sınav, Türkçe ve Matematik öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme

Abstract

In this study, the opinions and experiences of secondary school teachers regarding the common exams conducted throughout the academic year were examined using a qualitative research design. The study adopted a phenomenological approach, and the participant group consisted of Turkish and Mathematics teachers working in urban, district, and rural schools in Van. A structured interview form was used as the data collection tool. The data were analyzed using descriptive and content analysis techniques, and visualizations were created through the MAXQDA 2020 program. The study findings show that teachers interpret the new common exams in terms of professional responsibilities and practical implementation, as well as from the perspectives of students' attitudes and the quality of exam questions. Teachers generally regard the exams as practical, objective, and suitable for mid-term common assessments, and they emphasize the portability of the system. However, the exams were also criticized due to inequalities in opportunity created by factors such as regional differences and staffing changes, which influence the overall evaluation process. Considering the pressure and anxiety caused by common exams on teachers, students, parents, and the overall school climate, it is recommended that greater emphasis be placed on process-oriented measurement and evaluation practices.

Keywords: common examination, Turkish and Mathematics teachers, measurement and evaluation

Başvuru tarihi: 28/03/2024 | Kabul tarihi: 11/04/2025

Araştırma Makalesi / Research Article

Önerilen atf: Alkar, E., & Avcı, Y. (2025). Ortak sınav uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri: İlk deneyimler. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 67-86. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1460690>

***Sorumlu yazar:** elifalkaryildirim@yyu.edu.tr / elifalkar@gmail.com

^{*1} Sorumlu yazar:  Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.

²  Milli Eğitim Bakanlığı, Van, Türkiye.

Ortak Sınav Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: İlk Deneyimler

Giriş

Öğrenme-öğretme sürecinin öğelerinden biri programdaki uygulamalardan elde edilen sonucu görmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirmelerdir (Üstüner ve Şengül, 2004). Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile hangi kazanımların ne derece edinildiği takip edilmekte, öğrenci davranışı üzerinde bir yetersizliğin veya kavram yanlışlığının olup olmadığı ortaya konmaktadır (Kutlu, 2003; Maden, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Sınavlar bu anlamda sunulan eğitimin başarısını ölçmenin yanında öğrenci, veli ve öğretmene dönüt sağlamada etkili bir tekniktir (Büyüköztürk, 2016; Kahraman, 2014).

Sınavlar, geçmiş yıllarda okul öğretmenleri tarafından tasarlanıp uygulanmış olsa da zaman içerisinde merkezileşerek ortak uygulamalara dönüşmüştür (Schwerdt ve Woessmann, 2017). Sınavların merkezi bir yapı kazanmasında, nitelikli okulların yetersizliği, okul kontenjanlarındaki sınırlılık ve artan talepler etkili olmuştur (Büyüköztürk, 2016). Merkezi sınavların genel amacı; öğrencilerin hedef ve kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını tespit etmek, bir üst öğretim programına geçmeyi sağlamak ve iyi niteliğe sahip bireyleri seçmektir (Baş ve Kıvılcım, 2019; Turgut ve Baykul, 2010; Üstüner ve Şengül, 2004). Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) bu tür merkezi ortak sınavlara dönük amaçları; öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek ve öğrenci kazanımlarını daha objektif değerlendirmektir. Ayrıca öğrenci başarısını sürece yaymak, ülke çapında eş güdümlü müfredat yürütmek ve sınav kaygısını azaltmak yine öne sürülen amaçlar arasındadır (MEB, 2013: Akt. Uzoğlu vd., 2013).

Merkezi sınavlar, eğitimin temel öğeleri üzerinde olumlu ve olumsuz pek çok etkiye sahiptir. Bu sınavların okullarda yarışma kültürü yaratması (Hextall ve Mahony, 2000), veli ile çocuk arasında oluşan baskı ve iletişim sorununa neden olması (Aydın, 2008), öğrencileri dersane ve kurs gibi okul dışı arayışlara yönelmesi (Atılğan, 2018; Kasapçopur vd., 2010) olumsuz etkilerinden bazılarıdır. Çoğunlukla çoktan seçmeli soru şeklinde düzenlenen bu sınavlar, sık sık farklı isimler alarak değişmekte, bu değişimler hem öğrenci ve veli hem de öğretmenler için olumsuz etkiler yaratmaktadır (Dinç vd., 2014). Merkezi sınavlar, öğrencilerin problem çözme, araştırma yapma, yorumlama gibi üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini de engellemektedir (Spann ve Kaufman, 2015; Üstüner ve Şengül, 2004). Bu durum, öğrencilerin gerçek hayatla olan ilişkisini olumsuz yönde etkileyerek (Büyüköztürk, 2016), okulların eğitsel amaçları arasında yer alan “*iyi bir insan yetiştirme*” amacını zedelemektedir. Öğrenciler sınavları merkeze alarak dersi yalnızca bir sonraki kademeye geçmede basamak olarak algılamaktadır (Karaşahinoğlu, 2015). Öğretmenler ise öğrencilerin başarı ve başarısızlığından sorumlu tutulup oluşan beklentileri karşılama kaygısına düşmektedir. Öğretmenler kısa bir zaman dilimine sıkıştırdıkları müfredat ile öğretim sürecine ağırlık verdiğinden öğrenci ikinci planda kalmaktadır (Yılmaz, 2017). Bu süreçte ailelerin daha çok akademik başarıyı ön planda tutması (Hastings vd., 2009) sınavlara olan bakışa ayrıca önem kazandırmaktadır. Ancak merkezi sınavların özellikle belli branşlara sahip öğretmenlerin toplumsal saygınlığını arttırdığı (Çetin ve Ünsal, 2019), profesyonel yönden geliştirdiği ve öğrencilerin seviyelerinin genel düzeyde belirlendiğini vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Cizek, 2001). Ülkemizdeki ilgili literatüre göz atıldığında merkezi sınavların her branş ve öğretmen için benzer değerlendirmelere sahip

olmadığı görülmektedir. Söz gelimi Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler, ortak sınav uygulamalarının öğrencideki akademik başarıyı arttırdığı yönünde görüş bildirirken, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesinde görev yapan öğretmenler bu düşünceye karşı çıkmaktadır (Elçi vd., 2016). Alanyazındaki çok yönlü çalışmalar tam olarak bir noktada birleşmese de merkezi sınavların öğretmenler üzerinde kaygıya neden olduğu (Argon ve Soysal, 2012; Gündoğdu vd., 2010) ve rekabete yol açtığı (Çalışkan, 2011) görüşleri yer bulmaktadır. Veli boyutunda ise merkezi sınavların bir sonucu olarak belirli derslere (örneğin matematik) daha fazla önem atfedilmesi söz konusudur (Yurttaş-Kumlu ve Çobanoğlu, 2019). Dolayısıyla merkezi sınavların tek başına eğitimde olumlu yansımalar yaratacağı düşüncesinin herkes için karşılık bulmadığı açıktır (Davey ve Neill, 1992).

Dünyadaki kademeler arası geçiş uygulamalarına göz atıldığında farklı ölçme ve değerlendirme biçimlerinin olduğu görülmektedir. Liselere geçişte sadece merkezi sınavın belirleyici olduğu ülkeler arasında ABD, Hollanda ve İngiltere öne çıkarken, merkezi sınavların yanında okul notlarının da dikkate alındığı ülkeler; Güney Kore, Macaristan ve Japonya'dır. Okul bitirme sınavının liselere geçişte etkili olduğu bazı ülkelere ise; Çin, Rusya, İtalya ve Fransa örnek gösterilebilir (Gür vd., 2013). Yükseköğretime geçiş sürecinde ise yine ABD ve İngiltere'de üniversiteler kendi belirlediği ölçütler ile öğrenci alırken (yetenek ve başarı sınavları, lise ortalaması vb.), Kanada'da lise dersleri notları, Avustralya'da ise lise bitirme sınavı ve okul notları ile ortalaması üzerinde durulmaktadır. Fransa, Finlandiya ve Almanya'da da benzer şekilde üniversiteye giriş için yalnızca lise bitirme sınavları uygulanmaktadır (Günay ve Gür, 2009).

Türkiye'de ortaöğretim düzeyi için kademeler arası geçişte 2004-2008 yılları arasında Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2008-2013 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2013-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş sistemi (TEOG) uygulanmaktaydı (Gür vd., 2013; Kasapçopur vd., 2010). TEOG'u diğer sınavlardan ayıran belirleyici unsurlar; belirlenen altı ders üzerinden (Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, İnkılap Tarihi, Din Kültürü ve Yabancı Dil) sınavları içermesi ve bu sınavların öğrencilerin sınıflarında yazılı sınav atmosferinde gerçekleşmesidir. 6., 7. ve 8. sınıfın dönem sonunda öğrencilerin başarı notları ve iki merkezi sınavdan elde edilen puanın ikiye bölünmesi ile öğrenciler bir üst kademe seçimini gerçekleştirmekteydi (Dinç vd., 2014). Ayrıca öğrencilerin telafi sınavına girme hakkı bulunmaktaydı (MEB, 2014). Ancak ilerleyen süreçte TEOG öğretmen ve öğrenciler için pek çok avantaja sahip olsa da (telafi sınavları ve geniş zaman sürecine yayılan değerlendirme gibi) başarı testi olması ve onlarca birincinin çıkması nedeniyle eleştirilmiş (Bakırcı ve Kırıcı, 2018), 2017-2018 eğitim öğretim yılında kaldırılmıştır. Yeni sistemde öğrencilerin ikamet ettikleri evlerinin yakınında bulunan beş okuldan birinde eğitim alma hakkı (Veli Tercihine Bağlı Serbest Kayıt Sistemi) veya nitelikli okullara girmek isteyen öğrenciler için Liseye Geçiş Sistemi (LGS) getirilmiştir. Böylece merkezi ve çoktan seçmeli sınav sistemine geri dönmüştür (Atılğan, 2018). Son olarak 2023 yılında MEB'in yayımladığı bir yönetmelik ile ölçme ve değerlendirme uygulamalarında birliktelik sağlamak amacıyla ülke geneli ortak yazılı sınav uygulamasına geçilmiştir. 6. sınıf Türkçe ve Matematik dersleri ile 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ile Matematik derslerinin yazılı sınavları, Bakanlık tarafından ülke genelinde ortak yazılı sınavlar kapsamında yapılmıştır (MEB, 2024). MEB'in bu uygulamadaki amacı, Türkçe, Türk Dili Edebiyatı ve Matematik dersi kapsamında öğrencilerin öğretim süreçleri boyunca kazandıkları dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerindeki gelişimlerini izlemek ve uygulama birliği sağlayarak değerlendirmeyi ortak zümre sınavı şeklinde tasarlamaktır (MEB, 2023). Yine

eğitim müfredatının uygulanmasında birlik oluşturmak ve öğrencilerin geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile değerlendirilmesine olanak sağlamak, seçili dersleri içine alan amaçlarındandır. MEB bu süreçte eksik veya yanlış öğrenme görülen konu ve kazanımlar için ders içinde telafi değerlendirmelerinin yapılmasını ve ülke, il ve ilçe genelindeki öğrenci başarı sıralaması ve okul karşılaştırılmasının önüne geçmeyi ön görmektedir. Ülke, il ve ilçe geneli ortak yazılı sınavların uygulanmasına ilişkin iş ve işlemler Milli Eğitim Müdürlüklerince yürütülmektedir. 6. sınıf Matematik dersi ortak yazılı sınavında yer alan açık uçlu soruların puanlanması ülke genelinde ortak yapılmakta; 6. sınıf Türkçe, 10. sınıf Türk dili ve edebiyatı ile 10. sınıf Matematik dersi ortak yazılı sınavlarının değerlendirilmesi okul müdürlüklerince alınan karar doğrultusunda yapılmaktadır (Bu sınavların değerlendirilmesi; dersin öğretmenleri, eğitim kurumu sınıf/alan zümreleri ya da komşu okul eğitim kurumu sınıf/alan zümre öğretmenleri tarafından yapılabilir) (MEB, 2024).

Mevcut araştırmada MEB tarafından dönem içi yapılan yeni merkezi ortak sınavlara yönelik öğretmen görüşleri ve deneyimleri incelenmiştir. Araştırma, sınavın eğitimin temel öğeleri üzerindeki etkisini ortaya koyması bakımından alan yazına katkı sağlayacak niteliktedir. Merkezi ortak sınavın mesleki işleyiş ve öğrenci üzerine etkilerine yönelik öğretmen görüşlerinin süreç içindeki sınav uygulamalarına yol göstereceği düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin 2023 yılında ilk kez uygulanan dönem içi merkezi ortak sınav uygulamalarına yönelik düşünceleri nelerdir? sorusu üzerinde durulmuştur.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseni, katılımcı grubu, veri toplama araçları ve süreci, verilerin çözümlemesi ile geçerlik ve güvenilirliğe yönelik bilgiler bulunmaktadır.

Araştırma deseni

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı fenomenoloji deseni benimsenmiştir. İnsan deneyimlerini anlamaya dayanan fenomenoloji (Van Manen, 2007), belirli olayların ve olguların nasıl algılandığı ve anlamlandırıldığını belirleme amacı taşır (Creswell, 2016). Bu bağlamda fenomenoloji, araştırmada yer verilen öğretmenlerin merkezi ortak sınav uygulamalarına yönelik düşüncelerini onların bakış açılarından öğrenme ve anlamlandırma süreci için uygun bulunmuştur.

Katılımcı grubu

Araştırmanın katılımcı grubu, Van il merkezi, ilçe ve köylerdeki ortaokullarda görev yapan Matematik ve Türkçe öğretmenleridir. Katılımcı grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme kapsamında yer alan ölçüt örnekleme esas alınmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan grup üzerinde çalışma fikrine dayanır (Patton, 2014). Bu kapsamda temel alınan ölçütler; katılımcıların Türkçe ve Matematik branşlarında olmaları, ortaokul seviyesinde eğitim vermeleri ve merkezi ortak sınav uygulamalarına yönelik bir deneyim yaşamış olmalarıdır. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Van ili genelinde yürütülen çalışmaya 20 öğretmen katılım göstermiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Öğrenim düzeyi	Branş	Hizmet yılı	Okul
K1	Erkek	Lisans	Türkçe	17	İlçe
K2	Erkek	Lisans	Matematik	5	Merkez
K3	Erkek	Lisans	Matematik	6	Köy
K4	Erkek	Lisans	Türkçe	17	İlçe
K5	Erkek	Lisans	Türkçe	18	Merkez
K6	Erkek	Yüksek lisans	Türkçe	8	Merkez
K7	Erkek	Yüksek lisans	Matematik	18	İlçe
K8	Kadın	Lisans	Türkçe	11	İlçe
K9	Kadın	Lisans	Türkçe	13	Köy
K10	Erkek	Doktora	Türkçe	15	İlçe
K11	Erkek	Yüksek lisans	Türkçe	33	İlçe
K12	Erkek	Lisans	Matematik	17	İlçe
K13	Kadın	Lisans	Matematik	5	İlçe
K14	Kadın	Lisans	Matematik	3	İlçe
K15	Erkek	Yüksek lisans	Türkçe	16	İlçe
K16	Erkek	Lisans	Matematik	6	İlçe
K17	Kadın	Lisans	Matematik	4	Merkez
K18	Kadın	Lisans	Türkçe	8	Merkez
K19	Erkek	Lisans	Matematik	6	Merkez
K20	Erkek	Yüksek lisans	Türkçe	19	Merkez

Tablo 1'e göre çalışmaya katılan öğretmenlerin 14'ünü erkekler, 6'sını kadınlar oluşturmaktadır. Öğrenim durumu düzeyinde katılımcıların 14'ü lisans, 5'i yüksek lisans ve 1'i doktora mezunudur. Katılımcıların 11'i Türkçe branşında 9'u ise Matematik branşında eğitim vermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyim yıllarının 3 yıl ile 33 yıl gibi geniş bir aralığa yayıldığı ve çoğu katılımcının meslekte uzun sayılabilecek bir hizmet yılı geçirdiği anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcı grubunun görev yaptığı okullar arasında, il merkezi, ilçe ve köy okullarının olması farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerle etkileşimde bulunulduğunu göstermektedir.

Veri toplama araçları ve süreci

Çalışmanın veri toplama araçları, araştırmacılar tarafından konu ile ilgili literatürün incelenmesi sonucu oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu ile sağlanmıştır. Türkçe ve Matematik öğretmenlerinin merkezi ortak sınav uygulamalarına ilişkin düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan altı soru belirlenmiştir. Bu sorular genel olarak öğretmenlerin; sınavla ilgili olumlu ve olumsuz yargıları, sınavların müfredat, öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkileri ile sınav sorularına ilişkin düşünceleri üzerinedir (Ek-1). Görüşme soruları iki akademisyen tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler ile son şeklini almıştır. 25 öğretmenin e-mailine ulaştırılan görüşme sorularını 20 öğretmen gönüllü olarak yanıtlamıştır.

Verilerin çözümlenmesi

Araştırma verilerinin çözümlenmesi, betimsel ve içerik analizi tekniği ile sağlanmıştır. Betimsel analiz, ulaşılan verilerin belirlenmiş temalara göre yorumlandığı, doğrudan alıntılarının kullanıldığı, bulguların neden-sonuç ilişkisi içinde sunulduğu bir analiz tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu analiz tekniğinde

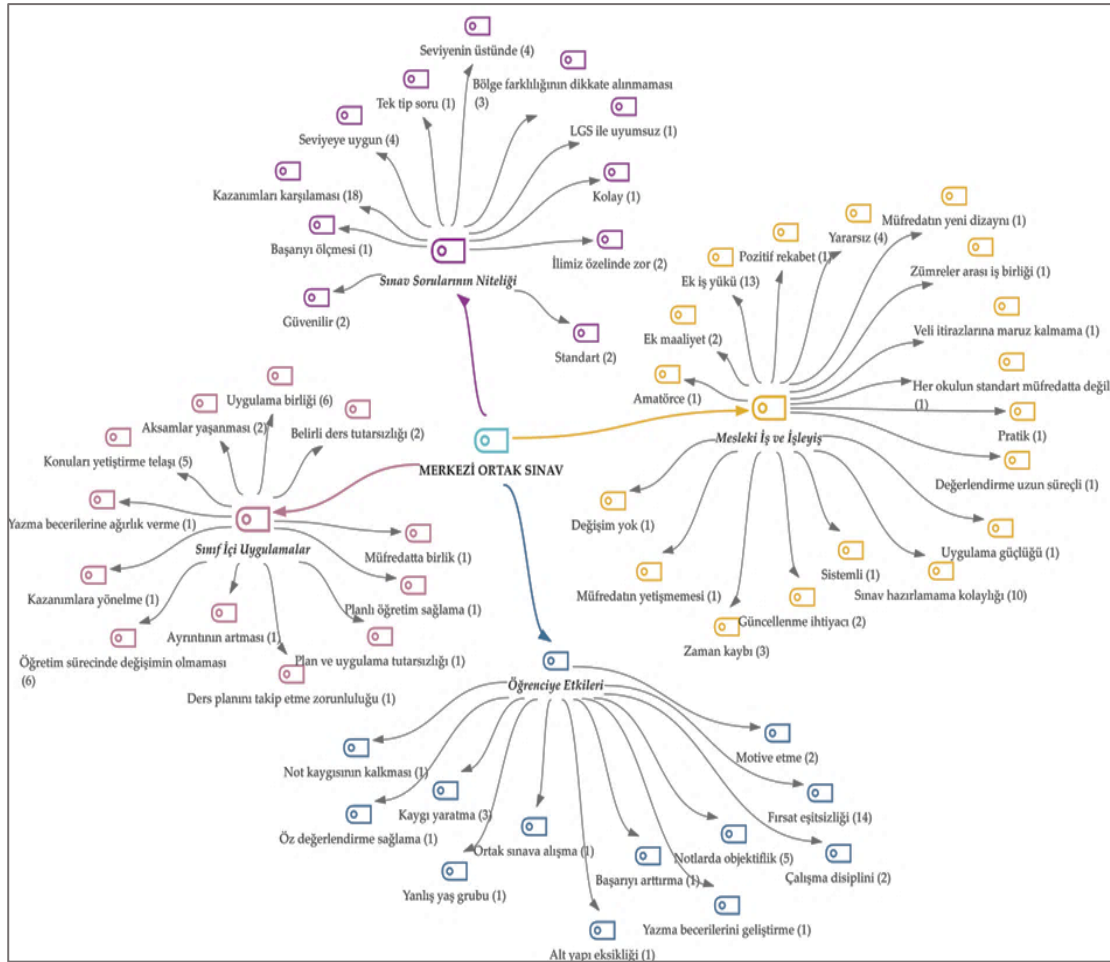
katılımcı söylemlerinin ayrıntılı bir şekilde kodlanması ve kategorize edilmesi amaçlanır (Saldana, 2019). İçerik analizinde ise veri setinde birbirine benzeyen anlam birimleri ve kavramların birlikte ele alınması ve sistematik bir biçimde analiz edilmesi söz konusudur (Creswell, 2016). Çalışmada görüşme formundan elde edilen veriler, MAXQDA 2020 programına aktarılmış ve program üzerinden kodlamalar oluşturulmuştur. MAXQDA, nitel verilerin deşifre edilmesi (transkript), kodlanması, notların (memoların) oluşturulması, tema ve kategorilerin nicelleştirilmesi, nitel verilerin görselleştirilmesi, modellerin oluşturulması gibi konularda araştırmacılara kolaylık sağlayan bir program türüdür (Dereli, 2023). Katılımcı ifadelerinin benzerliklerine göre kodlanan veriler dört tema çerçevesinde biçimlenerek frekans değerleri ile sunulmuştur. Ulaşılan kod ve temalar, yanıtların benzerlik ve farklılıkları göz önüne alınarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşmelerde ifadelerine başvuru katılımcıların doğrudan alıntıları K1, K2, K3.... şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenirlik

Bu araştırmada analizlerin geçerlik ve güvenirliğinin sağlanması için güvenirlik kriterinin bir yöntemi olan üçgenleme/çeşitleme (triangulation) ve aktarılabirlik kriterinin bir yöntemi olan amaçlı örneklem yönteminden yararlanılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Üçgenleme, kaynaklardan delillerin incelenmesi ile bilginin farklı veri kaynaklarını göstermesi ve temaların tutarlı doğrulanması amacıyla kullanılır (Creswell, 2016). Araştırmada gerek özel gerekse resmi devlet okullarından öğretmenlerin yer alması, bu öğretmenlerin uzun hizmet süresine sahip olması ve il merkezi, ilçe ve köylerde görev yapıyor olmaları veri çeşitlemesi olarak araştırmanın geçerliliğini arttırmıştır. Çalışmada akran incelemesi (peer debriefing) tekniğine yer verilmiş ve bu teknik soruların hazırlanması, kod ve temaların oluşturulması sürecinde doçent unvanına sahip iki akademisyenin görüş ve önerileri ile yürütülmüştür.

BULGULAR

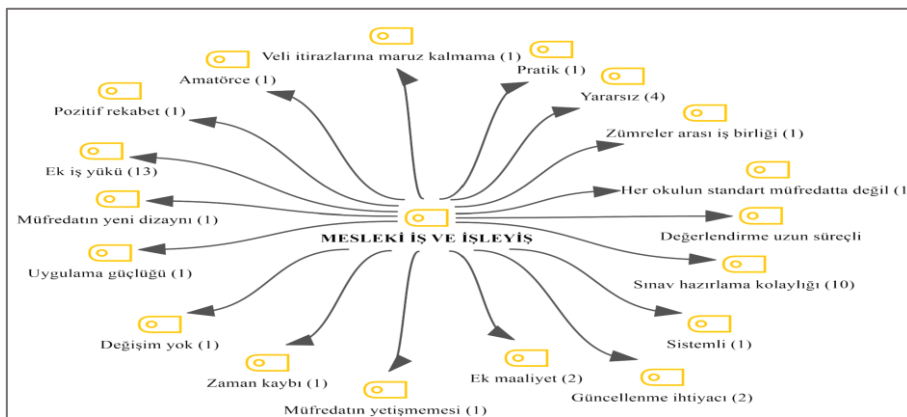
Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul öğretmenlerinin görüşleri sonucunda elde edilen bulgular mesleki iş ve işleyiş, sınıf içi uygulamalar, öğrenciye etkileri ve sınav sorularının niteliği şeklinde sınıflandırılarak verilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar ile oluşturulan temalar ve kodların bütünsel ifadesi frekans değerleri ile birlikte Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Merkezi ortak sınav uygulamalarına ilişkin temalar ve kodlar

Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin ortak sınav uygulamaları için ifadelerinin dört tema üzerine şekillendiği görülmektedir. Bu temalar; mesleki iş ve işleyiş, sınıf içi uygulamalar, sınav sorularının niteliği ve öğrenciye etkileri şeklindedir. Öğretmenler ifadelerinde sınav sisteminin hem olumlu hem de olumsuz öğeleri üzerinde durarak kapsamlı bir bakış açısı getirmişlerdir.

Öğretmenlerin mesleki iş ve işleyişe yönelik ifadeleri ile oluşturulan tema ve kodların frekans değerleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Mesleki iş ve işleyiş

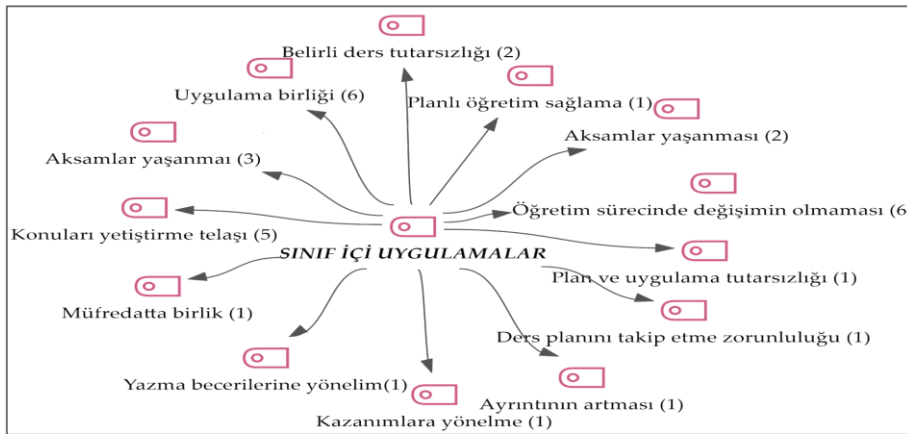
Şekil 2’de görünen Mesleki iş ve işleyiş teması ve alt kodlarında en fazla vurgulanan ifadeler; ek iş yükü (13), sınav hazırlama kolaylığı (10) ve yararsız (4)’dır. Öğretmenler, uygulamanın pratiklik sağlayan tarafları olsa da değerlendirmeden doğan iş yükünü arttırdığı yönünde ifadelerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, özellikle soruların değerlendirmesi aşamasına zaman ayırmakta, bu durumun mesleki işleyişi yavaşlattığını ifade etmektedirler. Diğer taraftan merkezi ortak sınavın ortaokul öğrencilerini sistemsel olarak sınava hazırlama kolaylığı sunduğu, kendilerinin de bu yönde değişimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler sınavın olumlu etkilerini; sistemli olması, sınav hazırlama kolaylığı sağlaması, zümreler arası iş birliği ve pozitif rekabet getirmesi, pratik olması ve veli itirazlarına maruz kalınmaması olarak ifade etmiştir. Olumsuz ifadeleri ise müfredatın yetişmemesi, ek maliyet oluşturması, yararsızlığı, amatörce uygulanması şeklindedir. Mesleki iş ve işleyiş temasına ilişkin öne çıkan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğretmenlerden kaynaklanan ferdi farklılıklar bu şekilde minimize edilebilir. Zümreler arası iş birliği ve istişare kültürü gelişir. Müfredatın zamanında yetiştirilmesi mümkün olur. Esasen öğretmenler ve sınıflar arasında da tatlı ve gizli bir rekabetin oluşması sağlanır.” (K11)

“Tüm öğrencilerin aynı sınava girmiş olmasıyla Türkiye genelindeki illerin, ilçelerin başarı durumları arasındaki farklılıkların, başarı seviyelerinin ölçülmesi ile yeni müfredat ona göre dizayn edilirse olumlu bir adım atılmış olur.” (K17)

“Mesleki yükü oldu: Soru hazırlama çeşitliliğinin çok olması, bunları okuma adımlarının fazlalığı, belli ölçeklerden geçirme kriterleri vb.” (K20)

Öğretmenlerin merkezi ortak sınav uygulamalarının sınıf içi uygulamalar temasını içeren kod ve frekans bilgileri Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Sınıf içi uygulamalar

Şekil 3’e göre öğretmenlerin sınıf içi uygulamalar temasına yönelik görüşleri en fazla, öğretim sürecinde değişimlerin olması (6), uygulama birliği (6) ve konuları yetiştirme telaşı (5) şeklindedir. Öğretmenlerin, sınavın öğretim süreci üzerinde etkili olduğu ifadeleri öne çıkmaktadır. Diğer taraftan

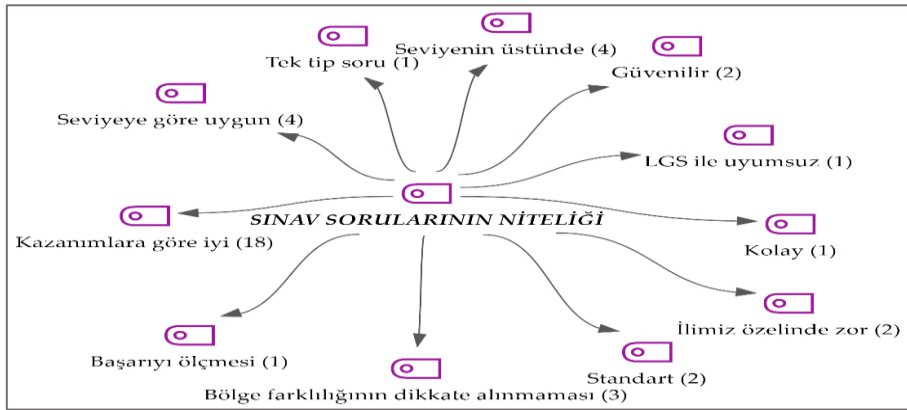
müfredatı uygulama sürecinde kaygı yaşadıkları, yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde uygulamalar yaptırdıkları ve konu ayrıntılarının artması gibi nedenlerle daha fazla yorulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu sınavın değişime ihtiyacı olduğunu belirterek Türkçe ve Matematik gibi belirli dersler üzerinde uygulanıp diğer derslerde uygulanmamasını da bir çelişki olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin deneyimlerine bağlı olarak kimilerinin öğrencinin yazma becerilerini geliştirmeye ağırlık verdiği ve uygulamada birlik oluşturma gayreti taşıdığı söylenebilir. Bazı öğretmenler ise öğretim süreci üzerinde bir değişikliğe gitmediğini ifade etmiştir. Sınıf içi uygulamalar temasına ilişkin öne çıkan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Türkçe öğretmenleri için sınav hazırlama kolaylığı getirdiyse de üç aşamalı sınav uygulaması daha fazla sınav ve değerlendirme yükünü getirdi.” (K16)

Müfredat, kazanım noktasında önceden bazı değişimler yapabiliyordum. Eskiden müfredat noktasında tek kaygım dönem sonu ve yıl sonu kazanımlarını yetiştirebilecek miyim kaygısıydı. Şimdi her sınav sonunda sorulacak kazanımlardan işlemediğim kaldı mı kaygısı var artık.” (K20)

“Öğrencilerin akademik başarı düzeylerinin ve programlardaki kazanımların öğrenciler tarafından tespit edilmesinde öğrenci, öğretmen ve veliye dönütler vermesi açısından iyi.” (K21)

Öğretmenlerin merkezi ortak sınav uygulamalarının sınav sorularının niteliği temasına yönelik görüşlerini içeren kod ve frekans bilgileri Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Sınav sorularının niteliği

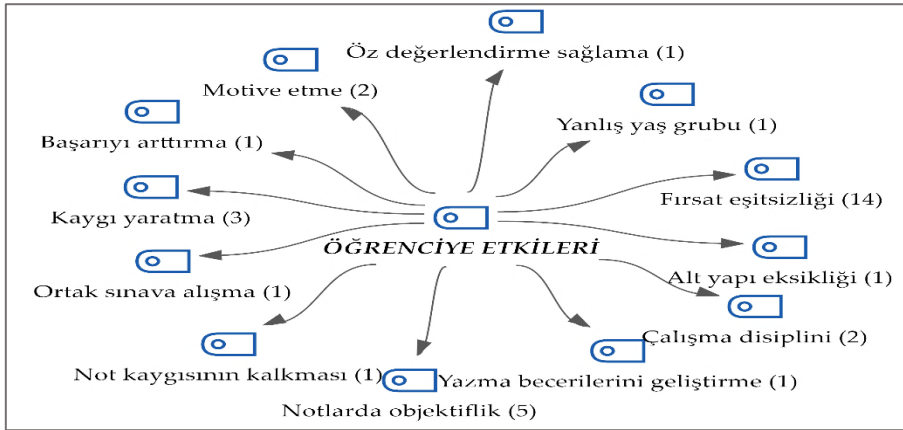
Şekil 4’te öğretmenler sınav sorularının niteliği temasına yönelik görüşlerini; kazanımlara göre iyi (18), seviyenin üstünde (4), seviyeye göre uygun (4) ve bölge farklılığının dikkate alınmaması (3) olarak ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen ifadeleri Van ili genelinde öğrenim gören öğrenciler için zor bir sınav olduğu şeklindedir. Bu temaya ilişkin diğer ifadeler arasında, LGS ile uyumsuz olması, güvenilirliği, standart olması, başarıyı ölçmesi, tek tip ve seviyenin üstünde olması gibi yargılar bulunmaktadır. Sınav sorularının niteliği temasına ilişkin öne çıkan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Soruların zorluk derecesinin bilinmemesi büyük bir sorun. Kırsal kesimlerde dili kullanma, okuma ve anlama yeteneği kısıtlı olduğu için öğrenciler açısından zorluk yaşıyor.” (K5)

“Tüm öğrencilere aynı sorular yöneltilince köydeki bir öğrenci veya öğretmeni olmayan bir okuldaki öğrenci için olumsuz bir durum söz konusu oldu.” (K8)

“Ortak sınav uygulaması herkesi eşit değerlendirmeye tabi tutmak açısından kıymete değer olmakla birlikte sınavların genel olarak yapılması tüm öğrencilerin seviyesine hitap etmediğinden bu yönüyle eleştirel bir değerlendirme yapıp önümüzdeki süreçte güncelleme yapılması sağlıklı olacaktır. Sınav, kazanımları karşılamaktadır, evet ama bu kazanımların tüm okullarda verildiği şaibelidir.” (K16)

Öğretmenlerin merkezi ortak sınav uygulamalarının öğrenciye etkilerine yönelik görüşlerini içeren kod ve frekans bilgileri Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Öğrenciye etkileri

Şekil 5’te öne çıkan kodlar, bu sınavın fırsat eşitsizliği yaratması (14), notlarda objektiflik sağlama (5) ve kaygı yaratması (3) şeklindedir. Öne çıkan öğretmen ifadeleri bu sınavın şehir merkezinde okuyan öğrenciler ile kırsalda eğitim gören öğrencileri eşit olarak değerlendirmede kanısı üzerinedir. Ayrıca bu tür sınavların öğrenciler üzerinde kaygı oluşturduğu ve yaş grubu olarak erken olduğuna dair söylemlerde oluşmuştur. Ancak bu sınavların öğrenciye çalışma disiplini sağladığı, ortak sınavlara hazırladığı ve notların daha objektif alındığı ifadelerine de rastlanmıştır. Sınavın öğrenciye etkileri temasına yönelik öne çıkan bazı katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin kendi kapasiteleri için genel bir değerlendirmeyi görmüş olmalarını sağlıyor.” (K4)

“Standart bir tarihin verilmesi, öğretmen ve öğrencilerin o tarihe yetişmek için aceleci davranmasına sebep olabilir. Sınıflar arası başarı ve kişisel farklılıklardan dolayı müfredatın yetiştirilmesinde problemler doğabilir.” (K12)

“Fırsat eşitliği olmayan bir öğretim sürecinde ortak soruların hazırlanması pozitif ayrımcılığı tamamen ön plana çıkardı” (K14)

“Merkezi bir sınavın olması hem öğrenciler için hem de bizlerin yapmış olduğu sınavların geçerliliği ve güvenilirliği için iyi olduğunu düşünüyorum.” (K18)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğretmenlerinin 2023 yılı itibariyle uygulanmaya başlanan dönem içi merkezi ortak sınav uygulamalarına yönelik deneyimlerinin incelendiği çalışmada öne çıkan ortak yargılardan biri bu sınavların öğretmenlere ek iş yükü getirdiği şeklindedir. Sınavın mesleki işleyiş üzerinde pratiklik sağlayan tarafları olsa da uygulama ve değerlendirmeden doğan iş yükünü arttırdığı, bunun yanında öğretmenlerin müfredatı yetiştirme kaygısı taşıdıkları söylenebilir. Bu süreç ise öğretmenlerde baskı unsuruna dönüşerek stresli bir öğretim süreci geçirmelerine neden olmaktadır. İlgili alan yazın çalışmalarında merkezi ortak sınavların öğretmenler üzerinde iş yükü oluşturduğu (Çetin ve Ünsal, 2019), bu iş yükünün öğretmenlerdeki baskıyı arttırdığı ortaya konmuştur (Argon ve Soysal, 2012; Buyruk, 2014; Gündoğdu vd., 2010; Minarechová, 2012). Kahraman’ın (2014) çalışmasında ortaokullarda uygulanan merkezi ortak sınavın gerekli bir sınav olduğu bulguları yer bulsa da sınavın ölçmede yetersiz kaldığı, sınav kaygısını yükselttiği, öğretmenlerin müfredatı yetiştirme endişesi taşıdığı belirtilmektedir. Öğretmenler üzerindeki müfredatı yetiştirme endişesi bu anlamda eğitimin niteliğini düşürmekte (Barnes, 2005), toplum içindeki öğretmen imajına zarar vermektedir (Keskin, 2012).

Öğretmenler bu uygulamanın, öğrencileri sistemsel olarak sınava hazırlama kolaylığı sunduğu, değerlendirmenin objektif yapılabilirdiği ve meslektaşları arasında pozitif yönde bir rekabet ortamı yarattığını belirtmiştir. Merkezi sınavların öğretmenler arası rekabete yol açtığı görüşü Çalışkan’ın (2011) bulgularını destekler niteliktedir. Ancak bu rekabetin iyi veya kötü olarak değerlendirilmesi yönünde bir anlayış farklılığı mevcuttur. Merkezi sınavların öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini destekleyen yönüne vurgu yapan Cizek (2001), sınavın mesleki gelişime katkıda bulunduğundan bahsetmiş, Çalışkan (2011) ise sınavı öğrencilerin tüm sınıf düzeyinde seviyelerini görebilmeleri yönüyle daha objektif bir değerlendirme olarak yorumlamıştır.

Mevcut araştırmada göze çarpan bir diğer sonuç sınavın öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği yaratması üzerinedir. Öğretmenler çoğunlukla bu sınavın şehir merkezinde okuyan öğrenciler ile kırsalda eğitim gören öğrencileri eşit olarak değerlendirmedeğini belirtmiştir. Sadece ülkemizde değil uluslararası alan yazında, farklı eğitim ve yaşam standartlarına sahip öğrencilerin ortak merkezi sınav ile değerlendirilmesi, sosyo-ekonomik yönden farklı kültür ve etnik gruba sahip öğrenciler için adil olmayan bir değerlendirme taşımaktadır (Arı ve İnci, 2015; Moses ve Nanne, 2007). Türkiye’de aynı il merkezi içinde yer alan okullarda bile belirleyici farklar görülürken kırsal bölgelerde eğitim alan öğrencilerin bu tür sınavlar ile başarılarının ölçülmesi eğitim öğretim hizmetlerini olumsuz etkilemektedir (Reyhanlıoğlu ve Tiryaki, 2021). Sönmez-Akbey (2006) eğitimde fırsat eşitsizliğinin ülkemizin Güneydoğu Anadolu bölgesindeki illerde kır ve kent yönünden hissedildiğini vurgulamakta, şehir merkezindeki donanımlı okulların varlığını ve bilgi kaynaklarına erişim kolaylığını bir avantaj olarak değerlendirmektedir.

Uygulanan ortak sınavların öğrenciler üzerinde kaygıya neden olması araştırmada sık karşılaşılan ifadelerdendir. Öğrencilerin ortak sınavlara yönelik kaygıları genel olarak ulusal ve uluslararası pek çok çalışma ile örtüşmektedir (Argon ve Soysal, 2012; Atasoy, 2012; Casbarro, 2004; Eker, 2016; Şahin vd., 2012). Sınav kaygısı bireyleri pek çok yönden etkileyen bir yapıdadır. Söz gelimi sınav kaygılarının bireyin benlik saygısını azaltması (Çakmak vd., 2017) metaforik algılarını kaygı ve işkence olarak yıkıcı bir yöne çekmesi (Baş ve Kıvılcım, 2019) olumsuz etkileri arasında gösterilebilir. Özdaş (2019) ile Öztürk ve Aksoy (2014) öğrencilerin sınavları stres kaynağı olarak algıladığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin yoğun yaşadıkları bu kaygı durumuna ilişkin Şad ve Şahiner (2016) değerlendirmenin sürece yayıldığı durumlarda öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalacağını ifade etmektedir. Ancak sınav sayısının arttığı durumların öğrencideki stresi ve psikolojik sorunları da zamana yayarak arttırdığı sonuçları literatürde yer almaktadır (Atılğan, 2018). Öğrencilerin temel kaygısı her ne olursa olsun sınavdan başarı elde etmek üzerinedir (Büyükoztürk, 2016).

Araştırmada, öğretmenler sınav sorularını kazanımlara uygun bulmuştur. Öğrenciler üzerinde ise Türkçe dersi kapsamında yazma becerilerini geliştirmeye yönelik davranış örüntüleri sergilediklerini belirtmişlerdir. Konuyla ilgili benzer çalışmalar çoktan seçmeli soruların bulunduğu merkezi ortak sınavlarda öğretmen davranışının daha çok soru çözme ve hız tekniklerinin gelişimine yönelik olduğu üzerinedir. Eğitimde niteliksel gelişmeyi engelleyen bu tür çoktan seçmeli sınavlar (Can, 2015), öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerinin ihmaline ve sosyal aktivitelerden yoksun kalmalarına neden olmaktadır (Karaşahinoğlu, 2015; Yıldırım, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin değerlendirme biçimlerinin onları bilişsel, sosyal, kültürel vb. pek çok açıdan etkilediği söylenebilir. Çünkü merkezi sınavlar eğitim programlarını sınırladığından sosyal ve kültürel etkinliklere verilen süre azalmakta, öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gelişmesini, kültürel öğelerle ilgilenmesini engellemektedir (Moses ve Nanna, 2007; Spann ve Kaufman, 2015). Bu sürecin eşlik ettiği yaşam biçiminde öğrencilerin sosyal etkinliklere ayırdıkları zamanın azalması ile sosyal ilişkilerinde sorunlar yaşamaları ebeveynleri de rahatsız eden bir durumdur (Özdaş, 2019).

Sonuç olarak araştırmada öğretmenlerin ortak sınavlara yönelik ifadeleri bütünsel bir bakış açısı ile ele alınmış ve sonuçlar olumlu ve olumsuz görüşler etrafında şekillenmiştir. Öğretmenlerin ortak sınavlara yönelik olumlu ifadeleri arasında; sınav sorularını kazanımlara uygunluğu, öğrencileri bir sistem içinde sınava hazırlaması, sınav hazırlama kolaylığı, değerlendirmenin objektif yapılabilmesi ve meslektaşlar arasında pozitif yönde bir rekabet ortamı yaratması yer bulurken olumsuz görüşler arasında; sınavın ek iş yükü getirmesi, öğrenci ve öğretmenler için kaygı oluşturmaları ve bölgeler arasında fırsat eşitsizliğine neden olması sıralanabilir. Kademeler arası geçişte geleneksel merkezi sınav uygulamalarının devam ettiği ülkemizde, nitelikli okulların yetersizliği, okul kontenjanlarındaki sınırlılık ve artan talepler bu sınavların kaldırılmasında engel teşkil etmektedir (Büyükoztürk, 2016). Ancak sistemin test çözme tekniğine dayanması yeni sistemler üzerine çalışmaların devamlılığına neden olmaktadır. Nitekim geleneksel sınavların öğrenci üzerinde oluşturduğu kaygı, demokratik anne baba tutumunda dahi devam etmektedir (Eker, 2016). Geleneksel merkezi sınavların odak noktası haline geldiği kademeler arası geçişte yeni ortak yazılı sınav uygulamaları bu noktada öğrenci, öğretmen, okul yönetimi ve velilere yeni bir bakış açısı getirmiştir. Geleneksel ve çoktan seçmeli sınav sisteminde öğretmenler, sistemin zayıf olduğunu (Güler vd., 2019), öğrencilerin temel kazanımlardan ziyade hız ve test çözme becerilerinin geliştirdiğini

ifade etmektedir (Yıldırım, 2011). Geleneksel çoktan seçmeli sınavlar, öğrencileri ileriki yaşamlarında, doğuştan gelen yetenekleri ölçmeye daha yatkın olan yetenek testleri gibi diğer faktörlere daha az duyarlı hale getirmektedir. Bu durum, merkezi lise sınavlarındaki performansın öğrencilerin yükseköğretime geçiş geçemeyeceğini doğrudan belirlediği Japonya, Singapur ve Güney Kore'de açıkça görülmektedir (Bishop ve Wößmann, 2004). Uluslararası düzeyde kademeler arası geçiş uygulamaları incelendiğinde Avrupa ülkelerinde öğrenci tercihleri ve yönlendirmelere, önceki akademik başarılarına, bitirme ve yetenek sınavlarından alınan puanlara dayalı bir ortaöğretime geçiş sistemi olduğu ve merkezi sınavların Türkiye’de olduğu gibi yaygın bir şekilde uygulanmadığı görülmektedir (Atasoy, 2012). Ülkemizde değerlendirmelerin sadece akademik başarı ile sınırlanması ve herkes için aynı sınavın uygulanması bölgeler arası ve bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığının göstergesidir. Bu konuda ezber bilgileri ölçen sorular yerine, okullarda uygulanan ders programlarını kapsayan, analiz, sentez ve düşünme becerilerini ölçen soruların düzenlenmesi üzerine çalışmaların desteklenmesi önem taşımaktadır (Argon ve Soysal, 2012). Ayrıca MEB tarafından 2024 yılında esasları belirlenen Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nde de program tasarımı bileşenleri, süreç ve durum temelli ölçme ve değerlendirme yaklaşımları üzerinde durmaktadır (MEB, 2024). Bu kapsamda uygulanan ortak sınav sisteminin önümüzdeki süreçte farklı dersleri içine alması ve liseye geçiş için bir değerlendirme ölçütü sayılabileceği olasılığı göz önüne alınması ve bu sürecin hem öğretmenler hem de yönetim, veli ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin iyi analiz edilmesi gerekmektedir.

- Araştırmada ulaşılan sonuçlarda öğretmenlerin sınavların öğrenciler üzerinde oluşturduğu kaygı durumuna yönelik görüşleri göz önüne alınarak okul yönetimi ve öğretmenler tarafından bireysel farklılıklardan kaynaklı başarı değişkeninin göz önüne alınması noktasında veli bilgilendirilmesinin yapılması önerilebilir.
- Öğrenci, öğretmen ve velilerin ortak sınav uygulamalarına yönelik yaşadıkları kaygı, endişe ve rekabet ortamının çözümü için öğrencilerin analiz, sentez gibi düşünme becerileri ve yeteneklerini ölçen geçiş sistemine yönelik uygulamaların yaygınlaştırılması önerilebilir.

Beyanlar

Etik beyan: Araştırma kapsamında araştırma verilerinin toplanmasından önce Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı’ndan 22/03/2024 tarih ve 2024/06 sayılı izin alınmıştır.

Çıkar çatışması: Yazarların çıkar çatışması yoktur.

Veri erişilebilirliği: Veriler, yazarlardan talep üzerine sağlanabilir.

Kaynaklar

- Argon, T., & Soysal, A. (2012). Teacher and student views regarding the placement test. *Journal of Human Sciences*, 9(2), 446-474.
- Arı, A., & İnci T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 17-50. <https://doi.org/10.12780/uusbd.75570>

- Atasoy, S. (2012). *Farklı yaş gruplarının merkezi sınavlara hazırlanma sürecindeki durumluk kaygı düzeyleri ve gelecek zaman perspektiflerinin karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Atılğan, 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/egedfd.363268>
- Aydın, S. (2008). Orta ve yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme sistemi: Bir öneri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-5.
- Bakırcı, H., & Kırıcı, M. G. (2018). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavına ve bu sınavın kaldırılmasına yönelik Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383-416.
- Barnes, M. (2005). The discriminatory effects of high-stakes testing in georgia: Exploring causes and solutions. *Institute of Education Sciences*, 1008, 1-2.
- Baş, G., & Kırılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667.
- Bishop, J. H., & Wöbmann, L. (2004). Institutional effects in a simple model of educational production. *Education Economics*, 12(1), 17-38. <https://doi.org/10.1080/0964529042000193934>
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem, Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Can, E. (2015). Qualitative obstacles in Turkish education system and suggestions. *The Anthropologist*, 20(1-2), 289-296.
- Casbarro, J. (2004). Reducing anxiety in theera of high stakes testing. *Principals*, 83(5), 36-38.
- Cizek, G. J. (2001). Moreunintended consequences of high-stakes testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(4), 19-27. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2001.tb00072.x>
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Akıncı-Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.315182>
- Çalışkan, H. (2011). Teachers' opinion concerning common exams administered in elementary schools. *Online Submission*, 8(5), 615-626.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 305-306. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018040672>
- Davey, L., & Neill, M. (1992). *The case against a national test*. ERIC Clearinghouse on Tests, Measurement, and Evaluation. Washington DC.
- Dereli, A. B. (2023). MAXQDA: Yaratıcı veri analizi üzerine notlar. *Karadeniz Teknik Üniversitesi İletişim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 149-152. <https://doi.org/10.53495/e-kiad.1319405>
- Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 397-423.
- Eker, O. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin yaşadığı sınav kaygısının nedenleri ve anne- baba tutumlarının sınav kaygısına etkisi: Merzifon örneği* [Yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Elçi, Y., Süzme, P. S., Yıldız, R., Canbolat, Y., & Çelik, O. (2016). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu 2016*. Orta Öğretim Genel Müdürlüğü. 13152815_izlemeraporubirlestirilmis_3_ekim1%20(1).pdf
- 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. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.128>
- Günay, D., & Gür, B. S. (2009, Nisan). Dünyada üniversiteye giriş sistemleri ve ÖSS. *Türkiye’nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresi*. Atılım Üniversitesi. Ankara.
- Gündoğdu, K., Kızıltaş, E., & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.

- Gür, B., Çelik Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye’de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi? *Seta Analiz*, 69, 1-26.
- Hastings, J., Kane, T. J., & Staiger, D. O. (2009). Heterogeneous preferences and the efficacy of public school choice. *NBER Working Paper*, 2145, 1-46.
- Hextall, I., & Mahony, P. (2000). Consultation and the management of consent: Standards for qualified teacher status. *British Educational Research Journal*, 26(3), 323-342. <https://doi.org/10.1080/713651561>
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Karashinoğlu A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki* [Yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Kasapçopur, A., Çakır, M., Norşenli, F., & Halay, D. (2010). *Ortaöğretime geçiş sisteminde SBS ve yeni bir model*. Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı. https://www.erguven.net/medya/SBS_AraStirma_Raporu.pdf
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen sınavlar yaşanmayan hayatlar. Eğitimde paradigma değişimi*. Dipnot Yayınları.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: Ölçme ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kutlu.htm
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Maden, S. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim Dergisi*, 41(190), 212-233.
- MEB (2014). *Temel eğitimden orta öğretime geçiş*. <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf>
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- MEB (2023). Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesipdf adresinde alınmıştır.
- MEB (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programları*. MEB Yayınları.
- Minarechová, M. (2012). Negative impacts of high-stakes testing. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82-100.
- Moses, M. S., & Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of high stakes testing reforms. *Education and Culture*, 55-72. <https://www.jstor.org/stable/42922602>
- Özdaş, F., (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 698-701. <https://doi.org/10.19059/mukaddime.509244>
- Öztürk, F. Z., & 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. <https://doi.org/10.7822/omuefd.33.2.8>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün ve SB. Demir Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 70-93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekci Akcan ve S. N. Şad Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schwerdt, G., & Woessmann, L. (2017). The information value of central school exams. *Economics of Education Review*, 56, 65-79. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.11.005>
- Sönmez-Akbey, S. (2006). *Güneydoğu Anadolu bölgesinde eğitimin fırsat eşitliği açısından değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Spann, P., & Kaufman, D. (2015). The negative effects of high-stakes testing. *Education Law and Policy*, 1(1), 1-14.
- Şad, S. N., & 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/ilo.2016.78720>

- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin-Fırat, N., & Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim okulu öğrenci ile öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Uzoğlu, M., Cengiz, E., & Daşdemir, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin seviye belirleme sınavı (SBS)'nda yapılan değişiklikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 77-86.
- Üstüner, A., & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2017). *Merkezi sınavların okul kültürüne yansımalarının değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Yurttaş-Kumlu, G. D. Y., & Çobanoğlu, R. (2019). Çocukların eğitiminde merkezi sınav başarısı ile ilgili dersler daha mı önemli? Aile görüşü ve ilişkili faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 375-392. <https://doi.org/10.9779/pauefd.561551>

Extended Abstract

Introduction

One of the fundamental components of the teaching–learning process is measurement and evaluation, which is conducted to assess the outcomes of educational implementations and programs (Üstüner & Şengül, 2004). Assessment and evaluation practices in education are used to determine the extent to which learning objectives are achieved and to identify deficiencies or misconceptions in student understanding and behavior (Kutlu, 2003; Maden, 2011; Ministry of National Education [MoNE], 2019). In this context, exams serve as an effective tool for measuring educational success and providing feedback to students, teachers, and parents (Büyüköztürk, 2016; Kahraman, 2014).

Although exams have traditionally been designed and administered by teachers, they have become increasingly centralized over time, evolving into standardized common practices (Schwerdt & Woessmann, 2017). The primary purpose of common examinations is to assess whether students have acquired essential competencies, to determine their eligibility for progression into higher levels of education, and to identify high-performing students (Turgut & Baykul, 2010). This study investigates teachers' opinions and experiences regarding the new common exams implemented by the Ministry of National Education during the academic semester. The study is expected to contribute to the relevant literature by highlighting the impact of common exams on key educational components. It is believed that teachers' perspectives on how these exams affect both their professional practices and student outcomes can provide valuable insights for improving examination procedures and educational policy. In this context, the study focused on the study question: "What are the opinions of Turkish and Mathematics teachers regarding the common exam practices implemented for the first time this year?"

Method

In the study, the interpretive phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was adopted. The participant group consisted of Turkish and Mathematics teachers working at both public and private secondary schools affiliated with the Ministry of National Education in the Van provincial center, its districts, and surrounding villages. The data were collected by the researchers using a semi-structured, six-question interview form, which was developed based on a comprehensive review of the relevant literature. The collected data were analyzed through descriptive and content analysis techniques. The data obtained in the study from the interview forms were transferred to the MAXQDA 2020 program and coding was created through the program. To ensure the validity and reliability of the analysis, the study employed triangulation as a reliability criterion and purposeful sampling as a criterion for transferability, in accordance with qualitative research standards.

Findings

Based on the opinions of secondary school teachers, the findings were categorized under four main themes regarding common exam practices. These themes were professional attitude and performance, classroom

practices, the nature of exam questions and their effects on the students. The most emphasized statements in the theme of professional attitude and performance were additional workload (13), ease of exam preparation (10), uselessness (4) and need for updating (2). General statements related to the theme of classroom practices were as follows: changes taking place throughout the teaching process (6), unity of practice (6), rush to finish off the teaching subjects (5). Teachers' opinions regarding the quality of the exam questions were predominantly positive, particularly in terms of their alignment with student achievement ($n = 18$). However, some teachers noted that the questions were above the students' level ($n = 4$), and that regional differences were not adequately considered ($n = 3$). The most prominent finding under the theme of the exam's impact on students was that it created inequality of opportunity among students ($n = 14$). Several teachers stated that the exams failed to provide an equitable assessment environment for students in rural areas compared to their peers in urban schools.

Discussion, Conclusion and Suggestions

In conclusion, teachers' statements regarding the implementation of common exams were examined from a holistic perspective, and the findings revealed a mix of positive and negative views. Among the positive perspectives, teachers emphasized the following: the suitability of exam questions to learning outcomes, preparing students for exams within a system, ease of exam preparation, the possibility of objective assessment, and the creation of a positive competitive environment among colleagues. Among the negative views were the increased workload for teachers, heightened anxiety for both students and teachers, and unequal opportunities across different regions. In the context of Türkiye, where traditional common examinations remain a primary mechanism for transitions between educational levels, structural issues such as limited numbers of qualified schools, restricted student quotas, and rising demand continue to pose significant obstacles to the elimination of such exams (Büyükoztürk, 2016).

A prominent finding of the study was that these exams significantly increased teachers' workload. Although the exams were viewed by some as professionally beneficial—particularly in terms of standardization and objective assessment—they were also perceived as a source of stress, largely due to the additional responsibilities related to implementation and evaluation. Moreover, teachers expressed concern over the pressure to complete the curriculum within a limited timeframe, which led to a stressful and constrained teaching process. These findings are consistent with those of previous studies, which have demonstrated that common exams contribute to increased workload and professional stress for teachers (Çetin & Ünsal, 2019; Argon & Soysal, 2012; Buyruk, 2014; Gündoğdu et al., 2010; Minarechová, 2012). Teachers also noted that the implementation of the exam facilitated a more systematic approach to student preparation, enabled more objective assessment, and fostered a constructive sense of competition among colleagues. The finding that common exams foster competition among teachers is consistent with the results of Çalışkan (2011) and Çelik et al. (2020). Another significant finding of the present study is the view that common exams create inequality of opportunity among students. Teachers frequently emphasized that these exams fail to evaluate students equally, particularly when comparing those studying in the urban center of Van to those in rural areas. A further commonly expressed concern was that common exams generate anxiety among students. This observation aligns with the findings of several national and

international studies that also highlight exam-related anxiety (Atasoy, 2012; Casbarro, 2004; Şahin et al., 2012).

Based on the study's findings and teachers' views regarding the anxiety caused by exams among students, it is recommended that school administrators and teachers inform parents about individual differences that influence academic achievement. Additionally, in order to address the stress, competition, and performance pressure experienced by students, teachers, and parents in the context of common exam applications, it is suggested that the use of alternative assessment systems—such as those that evaluate students' higher-order thinking skills, including analysis and synthesis—be expanded and encouraged.

Ekler**Ek-1: Görüşme Soruları**

- (1) Geçtiğimiz yıl uygulanmaya başlanan “ortak sınavlar” hakkında neler düşünüyorsunuz?
- (2) Uygulamanın eski sisteme göre olumlu yönleri nelerdir?
- (3) Uygulamanın eski sisteme göre olumsuz yönleri nelerdir?
- (4) Sınav soruları ile ilgili neler düşünüyorsunuz? Sorular kazanımları yeterince karşılamakta mıdır?
- (5) Uygulamanın öğretmene yüklediği bir iş yükü veya mesleki kolaylığı oldu mu? Cevabınız “evet” ise bunlardan bahseder misiniz?
- (6) Bu uygulamaya göre ders planlarınızda ve öğretim sürecinde bir değişiklik yaptınız mı? Cevabınız “evet” ise bunlar nelerdir?