

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ortak Yazılı Sınav Sistemine İlişkin Deneyimleri: Fenomenolojik Bir Çalışma* Social Sciences Teachers' Experiences About the Common Written Exam System: A Phenomenological Study

Ceylan Akcan¹  Nagihan Evci² 

¹ Dr., Gaziantep, Türkiye

² Dr., Ankara, Türkiye

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi (Received Date)

23.05.2025

Kabul Tarihi (Accepted Date)

16.09.2025

*Sorumlu Yazar

Ceylan Akcan

Bağımsız Araştırmacı,
Gaziantep, Türkiye.

ceylanakcan87@gmail.com

Öz: Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine yönelik deneyimleri ve bu deneyimlerine yükledikleri anlamı ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desen benimsenerek yürütülmüştür. Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada 12 öğretmenden veriler toplanmıştır. Veri toplama aşamasında, açık uçlu üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler fenomenolojik desenin doğasına uygun bir biçimde 4 aşamadan faydalanılarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgular şu şekildedir. Bu bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerine yükledikleri anlam ve özünü ifade eden 6 tema tespit edilmiştir. Bu temalar; “Zaman yönetiminin sağlanması ve iş yükünün hafifletilmesi”, “Öğrencileri disipline etmesi ve derse karşı güdülemesi”, “Sınav sistemi karşısında yaşanan bireysel sıkıntılar”, “Bölgesel ve okul farklılıklarından kaynaklı zorluk yaşama”, “Sınav sisteminin öğretmenlerin duyuşsal durumlarına etkisi”, “Sınav sorularının hazırlanması ile ilişkin genel değerlendirmeler” şeklindedir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu yeni sınav uygulamasını hem olumlu hem de olumsuz açılardan deneyimlediklerini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, sosyal bilgiler öğretmenleri, sınav sistemi, fenomenolojik çalışma

Abstract: This study aims to explore social studies teachers' experiences regarding the common examination system and the meanings they attribute to these experiences. The research was conducted using a qualitative research method, specifically adopting a phenomenological design. Data were collected from 12 teachers through criterion sampling, one of the purposive sampling techniques. During the data collection phase, a semi-structured interview form comprising three open-ended questions was employed. The collected data were analysed in accordance with the nature of the phenomenological design, utilizing a four-step analysis process. Based on the analyses, several findings emerged. According to these findings, six themes were identified that express the meaning and essence of social studies teachers' experiences with the common examination system. These themes are: (1) achieving time management and reducing workload, (2) disciplining students and motivating them toward the course, (3) experiencing individual challenges in relation to the exam system, (4) facing difficulties due to regional and school-based disparities, (5) the emotional impact of the exam system on teachers, and (6) general evaluations related to the preparation of exam questions. The findings indicate that teachers have experienced this new examination practice from both positive and negative perspectives.

Keywords: Social studies, social studies teachers, examination system, phenomenological study

Akcan, C. ve Evci, N. (2025). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimleri: Fenomenolojik bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(4), 539-552. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1705255>

Giriş

Toplumsal kalkınmayı sağlayan en önemli unsurlardan biri eğitim öğretim sürecidir. Bu süreç içerisinde atılan adımlar, yapılan değişiklikler planlı bir faaliyet doğrultusunda gerçekleştirilmekte ve bu süreç şekillendirilmektedir. Eğitim öğretim süreci içerisinde belirlenmiş olan hedeflerin ve davranışların öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (İşman, 2000). Bu aşamada öğrencilerin süreç içerisinde sergiledikleri davranışların tespit edilmesi, eğitim durumlarının izlenmesi ve sürece ilişkin dönütler verilerek iyileştirmelerin yapılması oldukça önemli kabul edilmektedir (Gardner, 1985; Sternberg, 1985). Bu noktada devreye ölçme ve değerlendirmeler girmektedir.

Ölçme ve değerlendirmeler; öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme yöntemleri, kişisel ilgileri, tutumları ve becerileri dikkate alınarak gerçekleştirilmektedir (Gardner, 1985; Sternberg, 1985). Bu sebeple ölçme işlemlerinde bu kriterler dikkate alınmaktadır. Ölçme işlemi, ilk olarak konu öğretimi sonrasında kazanımlara ilişkin yazılı ve değerlendirme sınavlarının hazırlanmasıyla yapılırken, ikinci olarak da öğretmen gözlemleri ve portfolyo dosyaları ile gerçekleştirilmektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Dolayısıyla

ölçme işleminin her aşamasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenler ölçme işlemini gerçekleştirirken; geleneksel ve tamamlayıcı nitelikte olan çoktan seçmeli, boşluk doldurma, doğru-yanlış, kısa cevaplı sorular ile kavram haritası, anlam çözümleme tablosu, yapılandırılmış grid ve tanılayıcı dallanmış ağaç olmak üzere pek çok yöntemi kullanmaktadır (Bakırcı, Şevgin Uçar ve Genel, 2024; Başol, 2016). Aynı zamanda farklı soru türlerinin tercih edilmesiyle hem öğrencilere ait farklı beceri ve yetenekler değerlendirilmekte hem de öğrencilerin öğrenme süreçleri zenginleştirilip geliştirilmektedir (Arduç, 2024). Dolayısıyla kullanılan soru türleri önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin tutarlı hâle getirilmesi, tüm bölge ve birimlerde eğitim kalitesinin izlenerek tespit edilmesi ve değerlendirilmesi amacıyla MEB tarafından farklı soru tarzlarının kullanılması yerine ülke genelinde ortak yazılı bir sınav sisteminin uygulanacağı duyurusu yapılmıştır. Ortak yazılı sınav sistemi ile birlikte eğitim sistemine yönelik bir standartlaşmaya gitmek ve öğrenim imkânlarında eşitliği sağlamak hedeflenmiştir (MEB, 2023). Bu noktada değişen sınav sistemi olan ortak yazılı sınavların uygulanabilirlik açısından incelenmesinde fayda görülmektedir.

* Bu çalışma 13. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu-USBES 2025'te özet sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

MEB tarafından belirlenmiş olan Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Kimya, Fizik, Biyoloji, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce gibi dersler için ortak yazılı sınav sisteminin uygulanabilir olduğu görülmüştür (MEB, 2024). Bu açıdan ortak yazılı sınavlara yönelik alan yazın taraması yapıldığında özellikle Türkçe (Avcı, Kayman ve Elkatmış, 2025; Çiçek, 2024; Gürlek, 2021; Maden ve Durukan, 2011; Sevim ve Yılmaz, 2024 vb.) ve Fen Bilimleri (Arduç, 2024; Ayvaci ve Şahin, 2009; Bakırcı, Şevgin Uçar ve Genel, 2024; Başol, 2016, Çiftçi ve Aydın, 2025, vb.) derslerine ilişkin çalışmaların yapıldığı gözlenmiştir. Bu çalışmalardan (Arduç, 2024; Avcı, Kayman ve Elkatmış, 2025; Bahadır ve Ozan, 2025; Çiçek, 2024; Çiftçi ve Aydın, 2025; Kana, Geçgel ve Yavşan, 2025; Özdaş, 2019 vb.) bir kısmının özellikle öğretmen deneyimlerine ilişkin görüşlere yer verdiği belirlenmiştir. Sınavların uygulayıcısı olan öğretmenlere ait deneyimlerin ele alınması, değişen sınav sisteminin hem hâlihazırdaki uygulanabilirliğinin ölçülmesi hem de ileriye dönük değerlendirmelerinin yapılması amacıyla önem arz edecektir. Bu kapsamda öğretmenlerin ortak yazılı sınavlara ilişkin deneyimleri incelendiğinde, öğretmenlerin sınav öncesinde öğrencilere “örnek soru çözümleri ile çözüm yollarını göstererek sonuca gitme; sınava benzer yazılı, konuşma, dinleme sınavı yapma gibi etkinlikler gerçekleştirdikleri; soru sorulma ihtimalinin yüksek olduğu yerleri vurguladıkları belirlenmiştir”. Ayrıca öğretmenler daha önce sınavlara dahil edilmeyen dinleme ve konuşma becerilerinin değişen sınav sistemine dahil edilmesini faydalı bulmuşlardır. Özellikle yazılı soruların öğrencilerin okuduğunu anlama ve yorumlama becerilerini geliştirdiğini deneyimlediklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu becerilere ilişkin hazırlanma süreçlerinin zor olduğu ve sınav sisteminin yeni olmasının öğrencilerde kaygı durumu oluşturduğu da öğretmen deneyimleri neticesinde ortaya çıkarılmıştır (Kana, Geçgel ve Yavşan, 2025; Küçük, 2002; Lazarus ve Folkman, 1984; Tekin, 2003). Ayrıca öğretmenler sınav sürecinde yoruldukları için ortak yazılı sınavların hazırlanmasında bireysel ve bölgesel kaynaklı farklılıkların göz ardı edildiğini ve sınav değerlendirilmesinin eşit koşullar altında yapılmadığını da deneyimlemişlerdir (Alkar ve Avcı, 2025). Bir başka çalışmada ise yeni sınav sistemleri uygulanırken öğretmenlerin yaşadıkları zorlukların onların motivasyonlarını düşürdüğü de öğretmenlerin yansıttığı (Başar, 2022) deneyimler arasında verilebilir.

Yapılan çalışmalardan yola çıkarak alan yazında farklı disiplinlerde yer alan öğretmenlerin değişen sınav sistemine ilişkin görüşlerde bulundukları belirlenmiştir. Dolayısıyla ortak yazılı sınavların sosyal bilgilerde kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı için böyle bir çalışmanın varlığına ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada yapılan çalışmanın sosyal bilgiler eğitiminde önemli rol oynayacağı ve alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda farklı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine ulaşılarak bu öğretmenlerin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin edindikleri deneyimlerden faydalanmak istenmiştir.

Bu çalışmanın problemi olarak “Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin görüşleri

nelerdir?” sorusu belirlenmiştir. Bu soru kapsamında hazırlanan alt problemlere ise yanıtlar aranacaktır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırmaktadırlar?

*Birinci alt problemle ilişkilendirilen kategorilere aşağıda yer verilmiştir:

- Zaman yönetiminin sağlanması ve iş yükünün hafifletilmesi teması
- Öğrencileri disipline etmesi ve derse karşı güdülemesi teması
- Sınav sistemi karşısında yaşanan bireysel sıkıntılar teması
- Bölgesel ve bireysel farklılıklardan kaynaklı zorluk yaşama teması
- Sınav sorularının hazırlanması ile ilişkin genel değerlendirmeler teması

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerinin özü nedir?

* İkinci alt problemle ilişkilendirilen kategorilere aşağıda yer verilmiştir:

- Sınav sisteminin öğretmenlerin duyuşsal durumlarına etkisi teması

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik (olgu bilim) desen benimsenerek yürütülmüştür. Fenomenoloji, “Birey ve onun bilinçli deneyimleriyle başlayan ve daha önceden var olan kabuller, ön yargılar ve felsefi dogmalardan kaçınmaya çalışan bir yöntemdir. Fenomenoloji olayları (görünümleri) toplumsal aktörler tarafından ‘doğrudan doğruya’ algılandığı şekilde inceler” (Wallace & Wolf, 2004).

Fenomenolojik çalışmalar, farkında olunan ancak derinlemesine bilgi sahibi olunmayan olgu ve olayların açığa çıkarılmasına odaklanmaktadır. Bu tür çalışmalarda, veriler araştırmanın odaklandığı olgu ve durumları deneyimleyen kişi ve gruplardan toplanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fenomenolojik çalışmaların amacı tahmin edici veya keşfedici olmaktan ziyade, tanımlayıcı olmaktır. Bu araştırma tipinde, olguların doğası ve önemine ulaşabilmek için yaşanmış deneyimlerin incelenmesi gereklidir (Yalçın, 2022). Özetle, fenomenolojik (olgu bilim) desende yapılan çalışmalarda, katılımcıların bir olgu, olay ya da duruma ilişkin deneyimlerinin anlam ve özü ortaya çıkarılmaktadır.

Bu çalışmada araştırılmak istenen fenomen ortak yazılı sınav sistemidir. Bu fenomeni deneyimleyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine yönelik anlam ve özlere ulaşılması amaçlandığından, en uygun nitel araştırma yöntemi olarak fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Ankara İlının farklı okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak yürütülen çalışmada 6 Kadın (K), 6 Erkek (E) olmak üzere 12 öğretmenden veriler toplanmıştır. Bu örneklem tipinde belirli ölçütleri karşılayan olaylar, durumlar, kişiler veya nesneler örnekleme oluşturmaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu bakımdan öğretmenlerin belirlenmesinde; cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm ve öğrenim düzeyi ölçüt olarak kullanılmıştır.

Ayrıca katılımcıların seçilmesinde 5 yıllık mesleki kıdem şartı aranmıştır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem (Yıl)	Mezun Olunan Bölüm	Mezun Olunan Üniversite	Öğrenim Düzeyi
Öğretmen 1	Erkek	18 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	Lisans
Öğretmen 2	Kadın	20 yıl	Coğrafya Öğretmenliği	Dicle Üniversitesi	Lisans
Öğretmen 3	Erkek	13 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Gazi üniversitesi	Lisans
Öğretmen 4	Kadın	18 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Balıkesir Üniversitesi	Lisans
Öğretmen 5	Erkek	14 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Gazi üniversitesi	Lisans
Öğretmen 6	Kadın	28 yıl	Sınıf Öğretmenliği	Pamukkale Üniversitesi	Lisans
Öğretmen 7	Erkek	15 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	19 Mayıs Üniversitesi	Yüksek Lisans
Öğretmen 8	Kadın	24 yıl	Tarih öğretmenliği	Atatürk Üniversitesi	Lisans
Öğretmen 9	Erkek	5 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Adıyaman Üniversitesi	Yüksek Lisans
Öğretmen 10	Kadın	7 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Yüksek lisans
Öğretmen 11	Erkek	16 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Niğde Üniversitesi	Lisans
Öğretmen 12	Kadın	13 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Gazi Üniversitesi	Lisans

Araştırmaya katılan öğretmenlere çalışmanın konusu, izlenecek adımlar, araştırmanın amacı ve etik kurallar hakkında bilgilendirme yapılmış; gönüllülük formu imzalandıktan sonra çalışmaya katıldıklarına dair sözlü teyit de alınmıştır. Etik kurallar çerçevesinde, araştırmanın başından sonuna kadar öğretmenlerin isimleri ve çalıştıkları kurumların isimleri çalışmada yer almamıştır. Bunun yerine katılımcılara Ö1-Ö12 şeklinde kod isimler verilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veriler, olgu bilim desenine uygun olarak açık uçlu üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu, dil ve anlatım açısından incelenmesi için 10 ve 14 yıllık deneyime sahip iki Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Sorular üzerinde dil ve imla açısından gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra, fenomenoloji deseninin doğasına uygunluğu bakımından ulusal ve uluslararası yayınları bulunan iki sosyal bilgiler alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.

Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda, fenomenoloji çalışmalarında ilgili konunun deneyim ve özünü ortaya çıkaracak iki soru belirlenmiş ve bir soru görüşme formundan çıkarılmıştır. Belirlenen sorular şunlardır:

1. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan ortak yazılı sınav deneyiminiz için ne anlam ifade ediyor? Açıklayabilir misiniz?
2. Sosyal bilgiler dersi kapsamında yapılan ortak yazılı sınav ile ilgili hisleriniz nelerdir? Açıklayabilir misiniz?
3. Görüşme formundan çıkarılan soru ise;
4. Sosyal bilgiler dersi kapsamında ortak yazılı sınav sisteminin avantaj ve dezavantajları ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Açıklayabilir misiniz?

Üçüncü sorunun katılımcıları yönlendirebileceği ve bu durumun etik bulunmadığı gerekçesiyle uzmanlar tarafından çıkarılması uygun görülmüştür.

Etik kurallar ve gönüllülük esasına dikkat edilerek görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcılardan alınan ses kayıtları veri setini oluşturmaktadır. Bu kayıtlar Word dosyasına aktarılmış ve analiz edilmiştir. Görüşmeler sırasında, katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda gerekli görülen yerlerde ek sorular (sonda soruları) sorularak öğretmenlerin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerinin anlamı ve özü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Fenomenolojik desen, kendine özgü 4 aşamadan faydalanılarak analiz edilmiştir. Bu aşamalar şunlardır: 1) Parantezleme, 2) Fenomenolojik indirgeme, 3) İmgesel çeşitleme, 4) Anlam ve özlerin sentezlenmesi. Veriler, bu 4 aşama takip edilerek çözümlenmiştir. Analizin ilk aşamasında, araştırmacılar araştırma konusuna, önceki tecrübelerinden ve bilgi birikimlerinden arınık bir şekilde yaklaşarak elde ettikleri verileri okuma aşamasını gerçekleştirmiştir. Daha sonra, fenomenolojik indirgeme aşaması yapılmış ve öğretmenlerin ortak sınav deneyimlerine ilişkin elde edilen veriler betimlenerek anlam birimlerine ulaşılmıştır. Üçüncü aşamada, ikinci bölümde ulaşılan anlam birimlerinden yola çıkılarak yapısal temalar oluşturulmuş ve imgesel çeşitleme gerçekleştirilmiştir. Son aşamada ise katılımcıların ortak sınav deneyimlerine ilişkin anlam ve özler birleştirilerek ana bileşenler oluşturulmuştur (Giorgi, 2009). Veri analiz aşamalarının tüm basamakları MAXQDA 20 nitel veri analiz programı kullanılarak yapılmıştır ve elde edilen bulgular görselleştirilerek araştırma bulguları bölümünde sunulmuştur (MAXQDA, 2020).

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik (İnandırıcılık ve Denetlenebilirlik)

Bilimsel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirlik kavramları önemli iki ölçüt olarak değerlendirilmektedir. Nitel araştırma yöntemi benimsenerek yürütülen çalışmalarda da bu ölçütlere dikkat edilmektedir (Patton, 2002). Bu ölçütlerden geçerlik; inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenilirlik ise tutarlılık ve teyit edilebilirlik boyutlarında ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için olgu ve olayların ayrıntılı şekilde betimlenmesine başvurulmaktadır (Arastaman vd., 2018). Ayrıca, nitel araştırmalarda araştırmacılar çalışmanın geçerliğini kanıtlamak amacıyla katılımcılardan elde edilen verileri birebir alıntılarla rapor etmektedir (Creswell, 2007). Bu çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme verileri doğrudan alıntılarla araştırma bulguları bölümünde sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda, elde edilen verilerin kendi içinde tutarlı olup olmadığının ve alan yazıyla bütünlük içerisinde bulunmasının teyidi esas alınmaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda, araştırmanın planlama ve raporlama

süreçlerinde uzman görüşlerinden yararlanılarak çalışma yürütülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, günlük konuşma diline ve alan yazına uygun şekilde hazırlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından farklı zaman ve mekânlarda metne aktarılmış ve fenomenolojik araştırma desenine uygun olarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilerin dil ve imla açısından incelenmesi ile araştırmanın amacı ve problem durumuna uygunluğunun kontrol edilmesi için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, uzman değerlendirme formu hazırlanmıştır. Araştırma bulgularında yer alan her bir kategori için “uygun” ve “uygun değil” seçenekleri ile açıklama bölümleri eklenmiştir. Hazırlanan formlar, iki Türkçe öğretmeni ve iki sosyal bilgiler alan uzmanına gönderilmiştir. Türkçe öğretmenleri formları dil ve imla açısından değerlendirerek görüş ve önerilerini sunmuşlardır. Sosyal bilgiler alan uzmanlarından ise formda yer alan seçeneklerden birini işaretlemeleri ve uygun bulunmayan kategoriler hakkında açıklama yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda değerlendirme formu gerekli düzenlemeler yapılarak güncellenmiştir.

İki araştırmacının elde ettiği kodlamalar karşılaştırılarak çalışmanın iç geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. İç geçerlilik için Miles ve Huberman’ın (1994) “Görüş birliği sayısı / Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı” formülü kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu formüle göre, güvenilirlik katsayısının %70’in üzerinde olması durumunda nitel araştırmalar güvenilir kabul edilmektedir. Bu doğrultuda, elde edilen veriler güvenilirlik formülüne göre hesaplanmış ve güvenilirlik oranı %89 olarak bulunmuştur. Güvenirliğin sağlanmasında, ulaşılan sonuçların tüm verilerle teyit edilmesi büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, tüm veriler tekrar analiz edilebilecek şekilde bilgisayar ortamında saklanmaktadır.

Bulgular

Bu çalışmada yapılan analizler sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerine yükledikleri anlam ve özünü ifade eden 6 tema tespit edilmiştir. Alt problemlerle ilişkilendirilen kategorilere ait veriler şu şekildedir:

Zaman Yönetiminin Sağlanması ve İş Yükünün Hafifletilmesi Teması

Öğretmenlerin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada ilk alt problemle

ilişkilendirilen kategoriye ait veriler Şekil 1’de şu şekilde modellenmiştir.

Şekil 1’de gösterilen modelde, katılımcıların büyük çoğunluğu ortak yapılan sınavlar ile genellikle soru hazırlama zahmetinden kurtulduklarını, zaman kaybının önüne geçildiği, okul idaresinin sınav takibini yapmada kolaylık sağladığı, öğretmenlere rehber olduğu, hazırlıklar açısından değerlendirdiklerinde onlara kolaylık sunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca kazanımların sınav takvimine göre ilerletilmesi ile zaman yönetimini sağlama ve iş yüklerinin hafiflemesi açısından avantajlı görülmüş ve bu yönde görüşler bildirmişlerdir. Bu temaya ilişkin verilere şu şekilde yer verilmiştir:

Soru hazırlama zahmetinden kurtulma: Öğretmenler ortak yazılı sınav soru ve cevaplarının MEB tarafından hazır olarak geldiğini ve bu durumun onların işlerini kolaylaştırdığını, aynı zamanda onlara avantaj sağladığını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö1(E)- “Bir kere çok basit düşünürsek soru hazırlama zahmetinden kurtuluyoruz avantaj olarak sorular MEB tarafından hazırlanıyor, cevap anahtarları bize hazır olarak geliyor. Onu okumamız daha rahat oluyor. Sonuçta eskiden bir külfet oluyordu soru ve cevap anahtarı hazırlamak.”

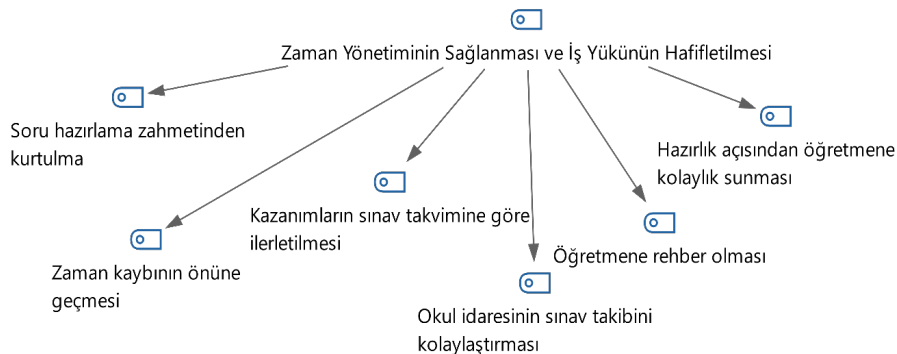
Ö10(K)- “Soru hazırlamakla uğraşmadım. Cevaplandırma yapmakla uğraşmadım. Hazır olarak elimize geldi. Onun dışında cevap anahtarını dahi onlar oluşturmuşlar göndermişler.”

Zaman kaybının önüne geçmesi: Öğretmenler ortak sınavların yapılmasının zaman kaybının önüne geçtiğini ve bu durumu avantajlı olarak gördüklerini şu görüşlerle ifade etmişlerdir:

Ö6(K)- “Avantajı şu yani daha az zaman harcıyoruz yani. Çünkü hiçbir hazırlık yapmadık biz. Zaman kaybımız olmadı her geldi önümüze. Ama şimdi herkes kendi hazırlasa her girdiğimiz sınıf için ya da sınıf seviyesi için ayrı ayrı yazılılar hazırlamamız gerekiyor. Böyle olunca daha az zamanımızı harcıyoruz.”

Ö7(E)- “Hani ben bize de alan bırakmışlar ama açıkçası buna harcadığım vakti yani harcamam gerekmedi. Çünkü ortada hazır bir sunum var ve bu sunuma göre ben tabii isterse bütün yemek hazırlanmış. Ben gelmişim o yemeği yemişim gibi düşünebilirim.”

Kazanımların sınav takvimine göre ilerletilmesi: Öğretmenler, ortak yazılı sınav sistemine yönelik deneyimlerini ifade ederken sınav takviminin önceden bilinmesi ile kazanımların planlı bir şekilde ilerletilebildiği ve bu sayede zamanın verimli kullanıldığını görmüşlerdir. Bu deneyimlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:



Şekil 1. Zaman yönetiminin sağlanması ve iş yükünün hafifletilmesi temasına ilişkin model

Ö2(K)- “Bu iyi bir şey bence. Çünkü hani sorumlu olacak kazanımların önceden takip edilmesi açısından önemli. Hani ona göre kazanımları yetiştirmeye, geri kalma açısından, zamanında yetiştirilmesi açısından olumlu.”

Ö11(E)- “Öğretmenin avantajı şu şekilde kendini şeye göre hazırlıyor. Takvime göre hazırlıyor artı mesela konusunu işlerken de ona göre hazırlıyor. İşliyor şimdi yazılı senaryoları yayınlanıyor. Sen yazılı senaryosuna göre kazanımını verip vermediğine bakıp planlamayı ona göre yapıyorsun.”

Okul idaresinin sınav takibini kolaylaştırması:

Öğretmenler ortak yapılan sınavların okul idaresinin işlerini kolaylaştırdığını, sınavların takibinin daha rahat yapıldığını şu şekilde açıklamışlardır:

Ö1(E)- “Sınavın önceden belirlenmiş olması kolaylık sağlıyor. Aslında idareye de kolaylık sağlıyor. Mesela diyelim ki bugün sosyal bilgiler sınavı yapılacak. Bütün öğrenciler okulda sosyal bilgiler sınavı yapılıyor. Herkes o sınava girmiş oluyor.”

Ö3(E)- “Hem okul idaresinin sınavları takip etmesi daha kolay oluyor hocam. Çünkü çok kalabalık olan okullar var. Hem öğrenci sayısı bakımından hem öğretmen sayısı bakımından çok kalabalık olan okullar var. Şimdi sınavları bireysel yaptığımızda bunların okul idaresi açısından da takip açısından zorlaşabiliyor. Bu okul idaresinin takibini de kolaylaştırıyor belli bir tarihte yapılması.”

Öğretmene rehber olması: Öğretmenler yapılan ortak yazılı sınavların günlük ve yıllık planlar açısından olumlu olarak görmüş ve bu yazılı sınavların rehber niteliğinde olduğunu, ortak yapılan sınavların onlara kılavuzluk yaptığını, bu durumun onlar üzerindeki iş yükünü hafiflettiğini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Ö12(K)- “Yıllık planımı sınav tarihine göre hazırlıyorum. Bana da güzel bir rehber oluyor bu tarih. Bu sayede zamanımı verimli bir şekilde yönetebiliyorum. Bu açıdan yapılan bu sınavların avantajlı olduğunu düşünüyorum.”

Ö8(K)- “Sınavlar merkezden hazır olarak geldiği için bir nevi kılavuzluk yapıyor bizlere. Çünkü sistemli bir şekilde hazırlanmış bir sınav. Önceden sınav senaryolarının hazırlanması da bizler açısından örnek oluyor.”

Hazırlık açısından öğretmene kolaylık sunması:

Öğretmenler, yapılan ortak sınavların gerek konuların zamanında yetiştirilmesi gerekse önemli gördükleri konuları daha çok vurgulamaları bakımından kendilerine kolaylık sağladığını şu sözlerle aktarmışlardır:

Ö5(K)- “Hocam benim açımdan da bana kolaylık sağlıyor açıkçası. Hangi tarihte hangi konuda ya da hangi konuya ne kadar varmış olmam gerektiğini biliyorum. Hazırlığımı ona göre yapıyorum. Böylece yaptığım iş kolaylaşıyor.”

Ö11(E)- “Yapılacak hazırlıklar için konuların yetiştirilebilmesi için mantıklı. Çünkü diğer türlü tarih sabit olmasa bu sefer öğretmen konuyu yetiştiremeyecek.”

Öğrencileri Disipline Etmesi ve Derse Karşı Güdülmesi Teması

Öğretmenlerin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada birinci alt problemle ilişkilendirilen ikinci kategoriye ait veriler Şekil 2’de şu şekilde modellenmiştir:

Şekil 2’de gösterilen modelde görüldüğü üzere öğretmenler yapılan ortak sınavın öğrencileri disipline ettiği ve onları derse karşı güdülediğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu deneyimi açıklarken ortak sınavların; öğrencilerde geri dönüş bildirimlerinin sağlanması, lise giriş sınavlarına yönelik hazırlık oluşturmaları, öğrencilerin okula devamlılıklarının sağlanması, öğrencilerinin derse hazırlıklı gelmesini sağlaması, öğrenciyi motive etmesi, öğrencideki eksikliklerin görülmesi açısından değerlendirmişlerdir. Bu temaya ilişkin verilere şu şekilde yer verilmiştir:

Geri dönüş bildirimlerinin sağlanması: Öğretmenler ortak sınavların öğrencilerin dersten aldıkları geri bildirim ile onların yazılı sınavlara daha disiplinli şekilde çalıştıklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir:

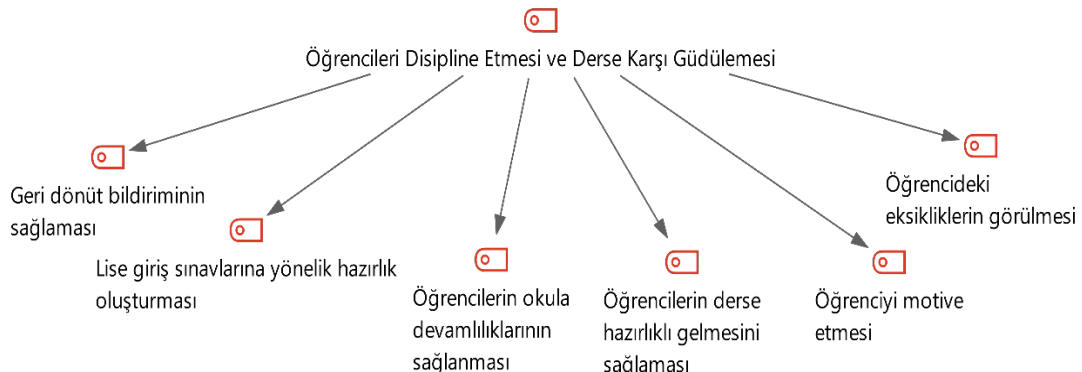
Ö1(E)- “...Bir de sonuçta orda kazanım listesi var birde geri dönüş alabilmek açısından önemli, yapılması değerli. Geri dönüş aldığımız zaman bizler öğrencinin derslerine odaklandığını, çalıştığını anlayabiliyoruz.”

Lise giriş sınavlarına (lgs) yönelik hazırlık oluşturmaları: Öğretmenler yapılan ortak sınavların öğrencilerin LGS sınavlarına hazırlanmalarında olumlu etkiler sağladığını ayrıca onların derslere karşı motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir:

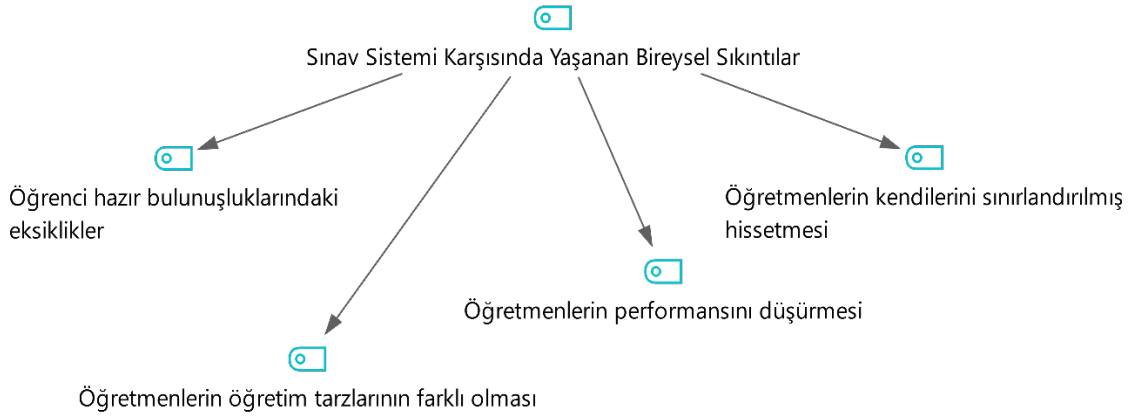
Ö9(E)- “Hani derslere karşı ilgi ve isteklerinde artış olması açısından, LGS’ye hazırlık açısından olumlu olarak değerlendiriyorum.”

Öğrencilerin okula devamlılıklarının sağlanması: Öğretmenler yapılan ortak sınavların yapılması ile birlikte öğrencilerin devamsızlık konusuna daha çok dikkat ettiklerini, sınavlara zamanında ve gününde katılım sağlayarak daha bilinçli davrandıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö3(E)- “Bir de öğrencilerin devam açısından da aslında olumlu bir katkısı var. Öğretmenler sınavı bireysel yaptığında öğrenciler biraz daha rahat davranıyor. Ama bir sınav takvimi şeklinde düşündüğümüz zaman hani üniversitede vize haftası final haftası gibi düşünürsek. Öğrenci bu haftayı sınav haftası olarak görüyor. İş daha ciddiye alıyor. Okula devam konusunda daha çok devamlılık sağlanıyor.”



Şekil 2. Öğrencileri disipline etmesi ve derse karşı güdülmesi temasına ilişkin model



Şekil 3. Sınav sistemi karşısında yaşanan bireysel sıkıntılar temasına ilişkin model

Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini sağlaması:

Öğretmenler ortak yazılı sınavların yapılmasının hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde plan ve düzen sağladığını, onlarda sorumluluk duygusunu geliştirdiğini, öğrencilerin derslere ve sınavlara gelirken daha çok hazırlık yaptıklarını şu şekilde açıklamışlardır:

Ö12(K)- “Yani normalde sınavları biz hazırlıyorduk ama merkezden gelirse bu veriler daha düzenli ve disiplinli oluyor. Öğrenci hazırlığı olarak da öğrencinin diğer sınavlara hazırlanıyor gibi planlı programlı gününde vaktinde hazırlanması gerekiyor. Bununla ilgili söyleyebileceklerim bu kadar. Geride kaldıysak en azından toparlama şansımız oluyor. Aslında hem bizi hem öğrenciyi disipline etmesi açısından bence değerli yani bir plan var bir düzen var.”

Ö8(K)- “Öğrenci hazırlığı olarak da öğrencinin diğer sınavlara hazırlanıyor gibi sorumluluk bilinciyle planlı programlı gününde vaktinde hazırlanması gerekiyor. Çünkü tüm okulda o gün aynı dersten herkes sınav oluyor.”

Öğrenciyi motive etmesi: Öğretmenler ortak yazılı sınavların öğrencileri motive ettiğini, onları derse karşı güdülediğini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö5(E)- “Öğrenci açısından motive ediyor. Merkezi olması öğrenciyi motive ediyor yani çünkü en azından ortak sınav yapılacak öğrenci bu konuda motive. Hani tarihi söylüyorsun şu tarihte sınav olacaksınız. Ortak sınav olacaksınız, öğrenci bunu biliyor biraz da hani dev kadar olmazsa motive edebiliyor yani.”

Ö10(K)- “Çünkü yazılı bizim için elimizde onları güdüleyen bir araç. Öğrenciyle bu da hani öğrencinin derse karşı katılımını sağlıyor, ders karşı verimliliğini artırıyor.”

Öğrencideki eksikliklerin görülmesi: Öğretmenlerin ortak yazılı sınavlara ilişkin bulguları incelendiğinde bu sınav sisteminin öğrencideki konu ve kazanım eksikliklerinin görülmesi ve öğrencilerin seviyesini aynı düzeyde tutmak açısından değerlendirmişlerdir. Buna ilişkin ifadeler şu şekildedir:

Ö7(E)- “Öğrenci de eksikliklerini görebiliyor. Hangi konuyu anlamış, hangisini anlamamış. Ona göre derslerine çalışıyor. Anlamadıkları kısımları bizlere soruyorlar.”

Ö12(K)- “Dolayısıyla hepsinin aslında bir seviyede olmasını sağlaması açısından birde kazanım eksikliklerini görmesi açısından önemli.”

Sınav Sistemi Karşısında Yaşanan Bireysel Sıkıntılar Teması

Öğretmenlerin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada birinci alt problemle ilişkilendirilen üçüncü kategoriye ait veriler Şekil 3’te şu şekilde modellenmiştir:

Şekil 3’te gösterilen modelde, “Sınav sistemi karşısında yaşanan bireysel sıkıntılar” teması altında öğrenci hazır bulunuşluklarındaki eksiklikler, öğretmenlerin öğretim tarzlarının farklı olması, öğretmenlerin performansını düşürmesi, öğretmenlerin kendilerini sınırlandırmış hissetmesi gibi konular üzerinde durmuşlardır. Bu temaya ilişkin verilere şu şekilde yer verilmiştir:

Öğrenci hazır bulunuşluklarındaki eksiklikler:

Öğretmenler ortak sınavların uygulanmasında genellikle konu ve kazanımlar açısından hazır bulunuşluk düzeyleri düşük olan sınıflarda zorluk yaşadıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir.

Ö11 (E)- “Yani sınıf düzeyine göre de değişiklik gösterir tabii ki mesela 6 sınıfa giriyorum. Bizim 6. sınıfta sınavla belirlenen sınıfımızda biz daha rahat bunu uygulayabiliyorken, hazır bulunuş düzeyi düşük olan sınıflarda biz daha çok zorlandık. Mesela o çocuk biraz daha bazı şeylere hazır geldi evet. Hem akademik olarak hem sınav uygulama şekli olarak ama hazır bulunuşluğu uygun olmayan çocukluğu ortak sınav uygulamasından daha fazla etkilendi.”

Ö2(K)- “Yani biz öğretmenler olarak müfredat doğrultusunda verilen kazanımları elimizden geldiğince ye kadar çocuklara vermeye çalışıyoruz. Öğrencinin hazır bulunuşluk durumu biraz en çok sıkıntılı, hazır bulunuşlukta eksiklikler var. Onları kavratılabilmek biraz bizi zorluyor açıkçası ama hani kavratılması kazandırılması açısından örnekler olsun, konunun akıllı tahtada açılması olsun bunları birebir olarak derste öğretilmeye çalışılması dersi derste öğretmeye çalışmaya çalışıyoruz.”

Öğretmenlerin öğretim tarzlarının farklı olması:

Öğretmenler ortak sınav uygulanması ile ilgili yaşadıkları zorluklardan birinin öğretmenlerin öğretim tarzlarının farklı olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Çünkü öğretmenler kazanımları işlediklerinde önemli gördükleri kısımlar üzerinde daha fazla durabilmektedir. Her öğretmenin öğretim tarzı, üslubu, ders işleme yöntemi birbirinden farklı olduğu için zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Ö9 (E)- “Yani ortak sınavları bir de her öğretmenin ilerleme tarzı aynı değil herkes aynı konuda olmayabiliyor. Bazen yetiştirebiliyorsun bazen geride kalabiliyorsun. Biz

soruları kendimiz hazırladığımızda, bunu bir türlü halledebiliyorduk.”

Ö3(E)- “Çünkü işi tamamen öğretmenlere bıraktığımız zaman ister istemez. Her yiğidin yoğurt yiyiş tarzı vardır hesabına da dönebiliyor iş. Herkes kendine göre hazırlıyor. Herkesin kolayı zoru farklı olabiliyor. Yani kolay diye sınavı bir hazırladım diyor. Sınavı bir incelediğimiz zaman aslında çok zor gelebiliyor. Şöyle ki şimdiki benim önem verdiğim bir konuya milli eğitim üzerinde durmayabilir. Ya da milli Eğitim’in üzerinde durduğu bir konuyu ben birazcık hafiften geçmiş olabilirim. Dolayısıyla öğrenciler bu bakımdan dezavantajlı oluyor.”

Öğretmenlerin performansını düşürmesi: Öğretmenler ortak sınav uygulamasının dezavantajlı durumlarından ve bu uygulamanın öğretmen performansını düşürdüğünü şu sözlerle açıklamışlardır:

Ö12(K)- “Hocanın derse hazırlanması hatta bizi bile etkiliyor. Ya nasıl olsa ben yazılıyı yaptım. Öğrenci de dinlemeyecek diye bizim de bu noktada performansımızı da düşürüyor diye düşünüyorum. Biraz daha nasıl diyeyim. Okuldaki ders işleniş biçimini, okulun sistemini yani bozmadan olup olması gerektiğini düşünüyorum.”

Öğretmenlerin kendilerini sınırlandırılmış hissetmesi: Öğretmenler ortak sınavlar ile kendilerini sınırlanmış ve kısıtlanmış hissettiklerinden özellikle konuları yetiştirmede zorluk çektiklerinden, ayrıca öğrenci seviyesinin farklı olmasının da bu durum üzerinde etkili olduğunu şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Ö7 (E)- “Ortak sınavlarda belli bir yere kadar sorulma zorunluluğu var. Dolayısıyla bu biraz zaman konusunda bizi sınırlandırmaya getiriliyor.”

Ö3(E)- “Dezavantaj olarak da öğretmeni biraz daha sınırlandırıyor olabilir. Çünkü dediğim gibi sosyal bilgiler dersi bazı konularda biraz daha yoruma açık olan konular var. Tabi ki bizim dediğim milli eğitimin ortak amaç ve kazanımlarına uygun dersi işliyoruz ama biraz daha öğretmeni sınırlandırıyor diyebilirim yani. Yani ben 500’lük öğrenciye de aynı soruyu sormak zorundayım. 100’lük öğrenciye de aynı soruyu sormak zorundayım. 0 öğrenciye de aynı soruyu soracağım. Türkiye birincisi öğrenciye de aynı soruyu soracağım. Bu biraz öğretmeni de kısıtlıyor, sınırlandırıyor.”

Bölgesel ve Bireysel Farklılıklardan Kaynaklı Zorluk Yaşama Teması

Öğretmenlerin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada birinci alt problemle

ilişkilendirilen dördüncü kategoriye ait veriler Şekil 4’te şu şekilde modellenmiştir:

Şekil 4’e göre, katılımcıların ortak yapılan sınavlarla ilgili deneyimledikleri zorluklardan biri de bölgesel ve bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Öğretmenler sosyo-ekonomik koşulların farklı olduğu bölgelerde ve öğretmen-öğrenci farklılıklarından dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin verilere şu şekilde yer verilmiştir:

Sosyo-ekonomik koşul farklılıklarının olması: Öğretmenler yapılan ortak sınavların bölgesel farklılıklara dikkat edilmeksizin tüm öğrencilerin başarılarının aynı sorularla ölçülmesinin dezavantajlı olduğunu şu sözlerle açıklamışlardır:

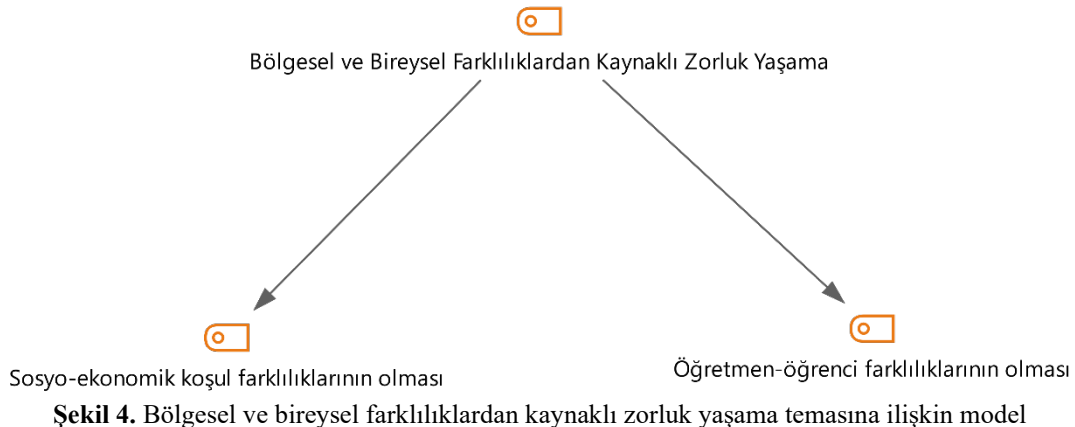
Ö4(E)- “Ama az önce de bahsettiğim gibi dezavantajı ise bazı bölgesel farklılıklardan dolayı eğitim kalitesi iyi olmayan yerlerde öğrencilerin daha fazla zorluk yaşayabileceğini düşünüyorum. Ortak sınavların tüm Türkiye’nin geneline yapılmasının çok avantajlı olduğunu düşünmüyorum yani herkesin okul şartları eğitim şartları fiziki koşulları altyapısı yeterli olmayabiliyor. Her okulda eşit koşullar olmadığı için de bizler diğerlerine göre daha fazla yoruluyoruz.”

Ö9(E)- “Öyle söyleyeyim köy okulları ile şehir Merkezi okullara ve yahut da şöyle söyleyeyim biraz daha kıyıda kalmış köşede kalmış okullar arasında bir fark var. Çünkü bu sınav herkesin çalışma ortamı farklı herkesin işte okulundaki imkanlar farklı ve bakanlık bu çocukların hepsini aynı sorularla aynı sınava sokuyor. Aynı LGS’deki gibi evet çünkü imkanları farklı.”

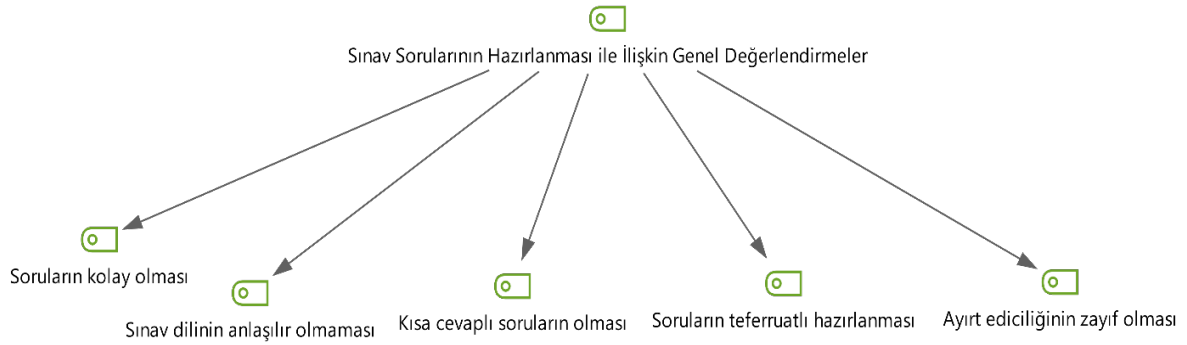
Öğretmen-öğrenci farklılıklarının olması: Öğretmenlerin ortak sınavlarla karşılaştıkları zorluklardan birinin öğretmenler ve öğrencilerdeki bireysel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu verilere ilişkin veriler şu şekildedir:

Ö3(E)- “Şöyle ki okullar arasında şimdi bizim ortak kazanımlarımız var, eğitim açısından ortak amaç ve hedeflerimiz var ama hem öğretmenler arasında hem de öğrenciler arasında bireysel farklılık çok fazla. Bireysel farklılıkların hem bölge olarak hem öğretmen olarak hem öğrenci olarak bireysel farklılıkların bu kadar fazla olduğu bir eğitim seviyesinde ortak sınavları ben çok geçerli ve yeterli bir ölçüt olarak görmüyorum şahsen.”

Ö5(E)- “Bazı okullarda işte kimisinde kadrolu öğretmen kimisinde ücretli öğretmen var bazılarında derse girecek öğretmen yok. Bunlar çocuklar açısından dezavantaj oluşturuyor. Bu durumu yaşadığımız için doğal olarak motivasyonumuz da düşmüş oluyor.”



Şekil 4. Bölgesel ve bireysel farklılıklardan kaynaklı zorluk yaşama temasına ilişkin model



Şekil 5. Sınav sorularının hazırlanması ile ilişkin genel değerlendirmeler temasına ilişkin model

Sınav Sorularının Hazırlanması ile İlişkin Genel Değerlendirmeler Teması

Öğretmenlerin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada birinci alt problemle ilişkilendirilen beşinci kategoriye ait veriler Şekil 5'te şu şekilde modellenmiştir:

Şekil 5'e göre, öğretmenler yapılan ortak sınavlarda hazırlanan soruların kolay olduğunu, sınav dilinin anlaşılır olmadığını, kısa cevaplı soruların olduğunu, soruların teferruatlı hazırlandığını, soruların ayırt ediciliklerinin zayıf olduğu ile ilgili genel değerlendirmeler yapmışlardır. Bu temaya ilişkin verilere şu şekilde yer verilmiştir:

Soruların kolay olması: Öğretmenler ortak sınavların eski soru tarzına göre zorluk seviyesinin daha kolay olduğunu, bu durumun öğrenciler açısından avantaj oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda ortak sınavlarda yer alan soruların çok basit hazırlandığını bu durumun öğrencilerin dersleri çok ciddiye almamalarına sebebiyet verebileceğini şu şekilde aktarmışlardır:

Ö2(K)- “Sorular biraz daha kolay oluyor. Öğrenciler açısından ortak sınavdaki sorular daha kolay oluyor, öğrenciler için bir avantaj yani çok fazla zorlayıcı olmuyor. Dezavantaj yok.”

Ö10(K)- “Herkes yapabilsin diye ekstra kolaylaştırmışlar. Ya nasıl olsa milli eğitim sınavı kolay soruyor. Sorular basit çıkıyor. Yani bu derse çok önem vermesem de olur diye de bir hani kendilerince yanılgılara kapılıyor olabilirler.”

Sınav dilinin anlaşılır olmaması: Öğretmenler ortak sınav sorularında ifade güçlüğü olduğunu eleştirerek, öğrencilerin bu sorulara tek kelimelik cevaplar verdiğini şu şekilde anlatmışlardır:

Ö2(K)- “Çok da ifade güçlüğü var, en büyük sıkıntı bu. Soru ile ilgili ifade güçlüğü yaşanmakta bunu gördük. Çok böyle cevabı tek kelimeden oluşan sorular var. Öğrenciler tek kelime ile açıklamaya çalıştığı zaman da zaten hani iyi bir not alamıyor.”

Kısa cevaplı soruların olması: Öğretmenler ortak sınav deneyimini açıklarken, bir önceki sınavların soru tipi ile ortak sınavlarda yer alan soruların farklı olmasından, çocukların yeni soru tarzına alışkın olmadıklarını ve sorulara kısa cevaplar verdiklerini şu şekilde vurgulamışlardır:

Ö10(K)- “Çocuklar teste alıştıkları için açık uçlu sorularda çok kısa cevaplı şekilde veriyorlar. Yani çok böyle açıklayıcı bilgiler yok. Doyurucu olmuyor verdiği cevap.”

Soruların teferruatlı hazırlanması: Öğretmenler ortak sınavlarda yer alan bazı soruların ayrıntılı olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca konuları yetiştirmek için daha yüzeysel anlatım yaptıklarında öğrencilerin o konularla ilgili sorularla karşılaştıklarında yaşayabilecekleri şaşkınlığı şu biçimde açıklamışlardır:

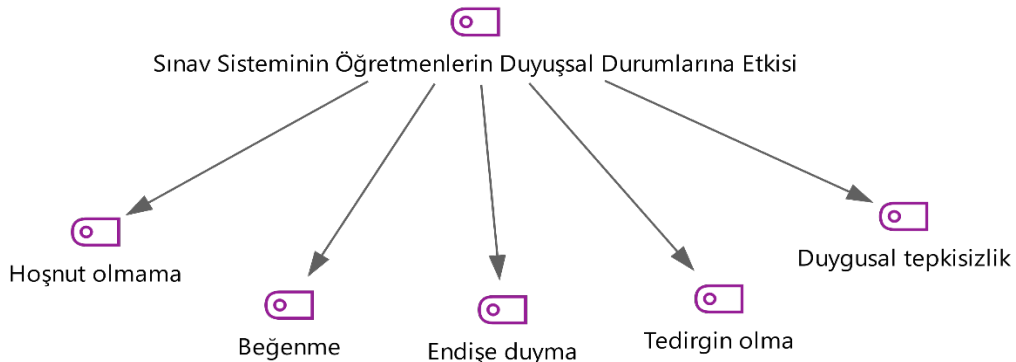
“Bazen de mesela bakanlıktaki arkadaşlar ya da soruları hazırlayan arkadaşlar çok teferruata girebiliyor. Ne bileyim o zaman da biz birazcık konuları yetiştirmek için yüzeysel geçtiğimiz zaman, bazı konulardan da oradan soru geldiği zaman çocuk afallayıp kalıyor.”

Ayırt ediciliğin zayıf olması: Öğretmenler ortak sınavlarda hazırlanan soruların ayırt ediciliklerinin neredeyse olmadığını, bu durumun öğrenciler arasında adaleti sağlamadığı ima etmiştir. Ayrıca öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlardan örnek vererek uygulamayı şu şekilde eleştirmişlerdir:

Ö11(E)- “Bu seneki sınav hiçbir şekilde yani ilk dönemin birinci sınavları hiçbir şekilde ayırt ediciliği yoktu. Yani sınıftaki orta düzey bir öğrencinin aldığı not 95 ise sınıfın en yükseği 100 aldı. Yani ayırt edicilik dediğimiz şey neredeyse yok.”

Sınav Sisteminin Öğretmenlerin Duyuşsal Durumlarına Etkisi Teması

Öğretmenlerin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerinin incelendiği bu çalışmada ikinci alt problemle ilişkilendirilen altıncı kategoriye ait veriler Şekil 6'da şu şekilde modellenmiştir:



Şekil 6. Sınav sisteminin öğretmenlerin duyuşsal durumlarına etkisi

Şekil 6'ya göre, öğretmenlerin bir kısmı yapılan ortak sınav uygulamasını duyuşsal boyutta açıklarken ortak yazılı sınav sisteminden hoşnut olmadıklarını, bu uygulamayı beğenmediklerini ve pilot uygulama yapılmadan uygulanmaya başlanmasıyla endişelendiklerini ve tedirgin olduklarını ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin verilere şu şekilde yer verilmiştir:

Hoşnut olmama: Öğretmenler sınavların hazır olarak ellerine gelmesinden ve ortak olarak uygulamasından hoşnut olmadıklarını şu şekilde vurgulamışlardır:

Ö12(K)- *"Sınavların hazır olarak gelmesini doğru bulmuyorum. Bu uygulamadan hoşnut değilim. Çünkü ben öğrencilerimin hani ortak kazanımları veriyoruz ama kendimize ait de biz orada birtakım tecrübelerimizi deneyimlerimizi ve farklı şekilde aktarıyoruz."*

Beğenme: Öğretmenler ortak sınavların yapılmasını olumlu karşılayarak, bu sistemi beğendiklerini şu biçimde açıklamışlardır:

Ö6(K)- *"Millî Eğitim'den gelen sorular hakkında hocam bu yapılan hazırlıklarla alakalı neler söylerim ben beğendim. Onu şey yapabiliyorsunuz ilde bir komisyon oluşturuldu. Öğretmen arkadaşlarımızın hazırladığı sorulardı ben beğendim. Bir kere yapıldı zaten ilden hazırlanan okulları bir kere sınav yapıldı memnun kaldım ben."*

Ö9(E)- *"Ya ilk duyduğumuzda çok olumlu bakmamıştık ama yazılı kağıtları gelince, çocuklara uygulayınca iyi olduğunu gördüm. Yani problem oluşmadı. Yani güzeldi beğendim soruları."*

Endişe duyma: Öğretmenler ortak sınav uygulaması ile ilk defa karşılaştıkları, alışkın olmadıkları bir uygulama olduğu için endişe duyduklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö7(K)- *"Yani aslında endişelendik. Yani biraz bir endişe olduğu için şimdi ortak sınav olunca biz zaten normalde de eski sistemde de ortak sınav soruyoruz. Hani ama kendi okul düzeyinde kendi girdiğimiz sınıflara soruyorduk."*

Ö4(K)- *"Bir de çocuklara sunulan materyallerin çocuklara sunulan eğitim kalitesinin farklılıklarından dolayı çocuklar için bunun uygun olmayacağı konusunda biraz endişeliydim. Endişelerimi de henüz tam anlamıyla bitirmiş sayılmam aslında."*

Tedirgin olma: Öğretmenler ortak sınav uygulaması ile şartların eşit koşullarda olmamasını dezavantajlı bir durum olarak gördüklerini ve ortak sınavların uygulama ve hazırlık kısmı konusunda tedirginlik yaşadıklarını şu sözlerle ifade etmeye çalışmışlardır:

Ö9(E)- *"O yüzden şartları da çok uygun değildi açıkçası ben sınav zamanı çok tedirgin oldum. Çünkü eşit şartlarda değiller çocuklar yani dedim ki eğer bahsedemediğim ya da gösteremediğim bir video, resimle alakalı bir şey sorulursa sorularda yapacağım ya da öğrenciler ne yapacak dedim."*

Ö1(E)- *"Bir tedirginlik oldu tedirginlik hani nasıl yapacağım, nasıl uygulayacağım. Nasıl hazırlayacağım o tedirginlik oldu yoksa onun dışında her şekilde yapar yaparız yapabiliriz ama işte karşıdaki öğrenci serisi de çok önemli."*

Duyusal tepkisizlik: Öğretmenler ortak sınav uygulaması ile ilgili olumlu ya da olumsuz olarak etkilenmediklerini şu biçimde anlatmışlardır:

Ö2(K)- *"Çok büyük farklılık yok bence. Çok bir hissim olmadı ne sevindim ne üzüldüm. Nötrüm."*

Ö5(E)- *"Okulları yarıştırmadığı için çok böyle bir duygu ifade etmedi."*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerine yükledikleri anlam ve özleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre deneyimin anlamını oluşturan; 1) zaman yönetiminin sağlanması ve iş yükünün hafifletilmesi teması, 2) öğrencileri disipline etmesi ve derse karşı güdülemesi teması, 3) sınav sistemi karşısında yaşanan bireysel sıkıntılar teması, 4) bölgesel ve bireysel farklılıklardan kaynaklı zorluk yaşama teması, 5) sınav sorularının hazırlanması ile ilişkin genel değerlendirmeler teması ve 6) sınav sisteminin öğretmenlerin duyuşsal durumlarına etkisi teması şeklinde 6 bileşen elde edilmiştir. Elde edilen temalar alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, ortak yazılı sınav sisteminin uygulanmaya başlamasıyla birlikte zaman yönetimi konusunda kolaylık sağlandığını ve üzerlerindeki iş yükünün azaldığını belirtmişlerdir. Bu deneyimi açıklarken, sınav sorularının Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oluşturulan komisyonlarca hazırlandığını, bu nedenle soru hazırlama süreciyle birebir ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, sınav takvimine uygun olarak kazanımları planladıklarını ve önceden yayımlanan sınav senaryolarının kendilerine rehberlik ettiğini vurgulamışlardır. Bu durumun hem öğretmenlerin hem de okul idarelerinin işlerini kolaylaştırdığı belirtilebilir. MEB'in (2023) "Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi"nde yer alan, "Ortak yazılı sınavların soruları, konu-soru dağılım tablosuna göre hazırlanır. Konu-soru dağılım tablosu; ülke geneli sınavlar için Bakanlık tarafından, il, ilçe ve okul geneli sınavlar için ise ilgili zümreler tarafından, ölçme değerlendirme merkezi müdürlüğünün görüşü alınarak hazırlanır. Bakanlık, örnek konu-soru dağılım tablolarını yayımlar." maddesi, öğretmen görüşleriyle uyum göstermektedir. Araştırma bulguları, Çiçek'in (2024) "Ana dili olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi" adlı çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Çiçek, ortak yazılı sınavların müfredata uygun olduğunu ve ölçme aracı geliştirme sürecine katkı sağladığını belirtmiştir. Ancak uygulamalı sınavlar için yayımlanan senaryolarda konu ve soru dağılımlarının bazı düzeltme ve eklemelere ihtiyaç duyduğunu da vurgulamıştır. Buna karşın, Sevim ve Yılmaz (2024) "09.2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi" adlı çalışmalarında farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmalarında, yeni sınav sistemine öğretmenlerin iş yükünü artırdığı, zaman yönetimini zorlaştırdığı ve müfredatı yetiştirmede sıkıntılar yarattığı yönünde olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Çünkü 2023 tarihli "Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi"ne göre, Türkçe ve yabancı dil derslerinin sınav puanları; yazılı sınavın %50'si, dinleme sınavının %25'i ve konuşma sınavının %25'i esas alınarak hesaplanmaktadır" (MEB, 2023). Bu durumun, Türkçe dersi sınav sorularının dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört temel beceriyi ölçmeye yönelik hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, yaşanan olumlu ya da olumsuz durumların dersin branşına göre farklılık gösterebildiği anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin derslere ilgisi ve derse katılımı; öğrenme süreçleriyle doğrudan ilişkili olan okul motivasyonu gibi faktörlerle birlikte, akademik başarılarını etkileyen önemli

unsurlar arasında yer almaktadır (Kaynak, Kaynak ve Sevgili-Koçak, 2021). Her bireyin motivasyon şekli farklıdır. Bir işe motive olan birey, o işi istekle ve arzuyla yapar. Öğrencilerin öğrenme biçimleri, derse hazırlıklı gelmeleri, çalışma alışkanlıkları, ödevlerini yapmaları ve sınavlara hazırlanmaları motivasyon düzeyleriyle yakından ilişkilidir (Arslan-Şenkal, 2022). Araştırma sonuçları da bu ifadeleri desteklemektedir. Öğretmenler, ortak yazılı sınavların öğrencileri disipline ettiğini ve derse karşı güdülediğini ifade etmişlerdir. Bu deneyimi açıklarken, öğrencilerden geri bildirim aldıklarını; öğrencilerin derslere çalışarak geldiklerini, okula devam konusunda daha özenli davrandıklarını ve derslere hazırlıklı katıldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, ortak yazılı sınavların öğrencilerin 8. sınıfta girecekleri LGS'ye ön hazırlık niteliği taşıdığı ve ders çalışma süreçlerinde motive edici bir rol üstlendiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar, Arı ve İnci'nin (2015) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada, ortak sınav uygulamaları sayesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin devamsızlık yapmamaya özen gösterdikleri ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinde artış olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Avcı, Kayman ve Elkatmış (2025), ortak yazılı sınavların LGS'ye hazırlık açısından olumlu etkileri olduğunu, öğrencilere fırsat eşitliği sağladığını ve öğretmenler arasında iş birliğini artırdığını ortaya koymuşlardır. Öğretmenler genel olarak sınavlar aracılığıyla; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini, ders içeriğinin ne ölçüde kavrandığını ve ünite sonunda kazandırılması hedeflenen bilgi, tutum ve davranışların edinilip edinilmediğini değerlendirmektedir (Özçelik, 1998). Bu sonuçlardan yola çıkıldığında, ortak yazılı sınavların öğrenciler üzerinde olumlu etkiler yarattığı; onları derslere, merkezi sınavlara ve genel olarak öğrenmeye motive ettiği, sorumluluk duygularını geliştirmeye yönelik olumlu katkılar sağladığı söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenlerin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin deneyimlerinde sınav sistemi karşısında yaşadıkları bireysel sıkıntılara değindikleri görülmüştür. Ames ve Archer'ın (1988) çalışmasında öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanma aşamasında yaşadıkları zorlukların, bireysel sıkıntılar göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Yapılan bu araştırmada deneyimlenen olumsuz durumlar hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından değerlendirilmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinde eksiklikler bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim tarzlarının birbirinden farklı olması nedeniyle, standart sınav uygulamasının öğretmen performansını olumsuz etkilediği; bu durumun bazı öğretmenlerde kendilerini sınırlandırılmış hissetmelerine yol açtığı belirtilmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan Çiftçi ve Aydın (2025), çalışmalarında ölçme ve değerlendirme merkezleri tarafından hazırlanan sınavların öğretmenleri sınırladığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucuna dayanarak, ölçme ve değerlendirme sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi için uygulanan yazılı soruların hem merkezden gelen hem de öğretmenler tarafından oluşturulan bir soru havuzu içerisinde seçilmesinin daha uygun olacağı önerilmiştir. Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin çoğunluğu müfredatı yetiştirebilmek için etkinliklere ve ekstra soru çözümlerine zaman ayıramadıklarını ve doğal olarak kendilerini kısıtlanmış hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu yaşayan öğretmenlerin derste kaygılarının artabileceği ve ders içi performanslarının düşebileceği söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenler ortak yazılı sınav uygulaması sırasında yaşadıkları olumsuz deneyimlerden birinin, bölgesel koşullar ve bireysel farklılıklardan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Özellikle sosyo ekonomik farklılıklar ile öğretmen-öğrenci profillerindeki çeşitliliğin, bazı bölgelerdeki öğrencileri dezavantajlı duruma düşürdüğü vurgulanmıştır. Öğretmenler, her okulun aynı imkânlarla sahip olmadığını; bazı bölgelerde öğretmen eksikliği yaşandığını veya derslere mesleki açıdan daha az deneyimli öğretmenlerin girdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca, bireysel düzeyde sosyo ekonomik olanakların eşit olmamasının, eğitim sürecini olumsuz etkilediğini ve bu nedenle tüm öğrencilerin aynı sınav sorularıyla değerlendirilmesini adil bulmadıklarını dile getirmişlerdir. Moses ve Nanne'ye (2007) göre farklı yaşam standartlarına sahip olan öğrencilerin ortak merkezi sınavlarda adil olmayan değerlendirmelere maruz kalabilecekleri belirtilmiştir. Avcı, Kayman ve Elkatmış'ın (2025) ortak yazılı sınavlara ilişkin öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada, sınavların hazırlanmasında bölgesel ve bireysel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığı ve sınav sorularının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı tespit edilmiştir. Dahası araştırmada, bölgesel ve ekonomik açıdan rahat imkânlarla sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, kırsalda ya da sosyo ekonomik anlamda yetersiz koşullarda çalışan öğretmenlere göre daha dezavantajlı oldukları sonuçlarıyla karşılaşılmıştır. Dezavantajlı bölgelerde çalışan öğretmenler diğer koşullarda çalışan meslektaşlarına göre daha fazla yorulduklarını açıkça ifade etmişlerdir. Bu araştırmayla benzer sonuçlara ulaşan Alkar ve Avcı'nın (2025) çalışmasında öğretmenler ortak yazılı sınavların hazırlanmasında bireysel ve bölgesel kaynaklı farklılıkların göz ardı edildiğini ve sınav değerlendirilmesinin eşit koşullar altında yapılmadığını eleştirmişlerdir. Çünkü bu durumun öğretmenlerde daha fazla yorgunluğa sebebiyet verdiği gözlenmiştir. Dezavantajlı bölgelerdeki okul araç gereçlerin yetersizliği ve öğrenci profilleri gibi etkenler öğretmenlerin motivasyonlarını oldukça etkilemektedir. Araştırmayla paralel görüşte olan Başar'ın (2022) çalışmasında yeni sınav sistemlerinin uygulanmasında öğretmenlerin birtakım zorluklarla karşılaştıkları ve bu durumların onlarda motivasyon eksikliğine sebep olduğu belirlenmiştir. Araştırmayla benzer sonuçlara ulaşan Arduç (2024) çalışmasında, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ortak yazılı sınavların bireysel ve bölgesel farklılıkları yeterince dikkate almadığını belirtmiştir. Bu çalışmada özellikle aynı imkânlarla sahip olmayan bölgelerde örneğin; depremden etkilenen yerleşim alanlarında veya kış mevsiminin daha sert geçtiği bölgelerde öğrenim gören öğrencilerin, daha olumlu şartlara sahip bölgelerdeki akranlarıyla aynı sınav sorularına tabi tutulmalarının hem öğrencileri hem de öğretmenleri olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin deneyimlerinden yola çıkarak bölgesel ve bireysel farklılıklar gözetilmeksizin uygulanan sınavların, öğretmenlerin motivasyonlarını düşürdüğü öğrencilerin ise değerlendirilme süreçlerini etkilediği söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenler ortak yazılı sınav uygulamasına ilişkin deneyimlerini aktararak, sınav sorularının hazırlanmasıyla ilgili genel değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğretmenler, sınav sorularının genel olarak kolay olduğunu, dilinin öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve sorular arasında ayırt edici özelliklerin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca, cevapların genellikle kısa tutulduğunu ve bazı soruların gereksiz ayrıntılar içerdiğini ifade ederek,

soru hazırlama sürecine yönelik eleştirilerini dile getirmişlerdir. Bu bulgular, Arduç'un (2024) yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Arduç'un araştırmasında, öğretmenler ortak yazılı sınavlarda soruların genellikle kazanımlara uygun olduğunu kabul etmekle birlikte, soruların kolay düzeyde kaldığını ve bu nedenle öğrencilerin sınavlarda beklenen başarıyı gösteremediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, bilgiye dayalı kısa cevaplı soruların ağırlıklı olarak yer alması, soru hazırlama sürecinde içerik derinliği ve ölçme çeşitliliği açısından eksiklikler bulunduğu yönünde değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada öğretmenler senaryolara bağlı oluşturulan sorulara yönelik; öğrenci ayırt ediciliğinin dikkate alınmaması, gereksiz ayrıntılara yer verilmesi, kısa cevaplı olması, anlaşılır olmaması ve kolay olması gibi deneyimlerinin olduğunu paylaşmışlardır. Buradan hareketle sınav sorularının öğrencileri olumsuz etkilediği ve bu sebeple de soruların hazırlanma aşamalarının gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada, öğretmenler ortak yazılı sınav deneyimine ilişkin olarak duyuşsal anlamda farklı şekillerde etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler uygulamayı olumlu bulduklarını belirtirken, bazıları ise olumsuz duygular yaşadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca, uygulamanın kendilerinde duyuşsal bir değişiklik yaratmadığını belirten öğretmenler de olmuştur. Olumlu görüş bildiren öğretmenler, yeni sınav sistemini beğendiklerini ve uygulamanın bazı yönlerden faydalı olduğunu düşünmektedir. Buna karşılık, olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise sınav uygulamasının ilk kez gerçekleştiriliyor olması nedeniyle neyle karşılaşacaklarını bilemediklerini, bu nedenle kaygı ve tedirginlik yaşadıklarını ve uygulamadan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Çiftçi ve Aydın'ın (2025) yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin %59,10'u, "Ortak yazılı sınavın 2023 yılında yürürlüğe konularak pilot uygulama yapılmaksızın Türkiye geneline yayılması yanlış bir uygulamadır." ifadesine "*tamamen katılıyorum*" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin önemli bir kısmının uygulamanın hazırlık süreci olmaksızın doğrudan yürürlüğe girmesini olumsuz karşıladığını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, ortak yazılı sınav uygulamasını genel olarak olumsuz açıdan değerlendirmiştir. Öğretmenler, bu sistemin herhangi bir pilot uygulama yapılmaksızın ani bir şekilde hayata geçirilmesinin kendilerinde endişe yarattığını, uygulamadan memnun olmadıklarını ifade etmişlerdir. Kana, Geçgel ve Yavşan'ın (2025) farklı branş öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ortak yazılı sınavlara ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşler bildirdikleri görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından olumlu değerlendirmeler yapılırken, uygulama aşamasında çeşitli zorluklarla karşılaştığı belirtilmiştir. Bu yönüyle, mevcut araştırma bulgularının söz konusu çalışmayla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Sınav süreçleri, öğretim başarısının değerlendirilmesinde, öğretim programlarının etkinliğini ölçmede ve eğitim politikalarının şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, eğitim öğretim sürecinde karşılaşılan sınavla ilgili sorunlar, bu sürecin amacından sapmasına neden olabilmektedir. Bu tür sorunlardan, eğitim-öğretim sürecinin temel bileşenleri olan öğretmenler, öğrenciler ve idareciler olumsuz şekilde etkilenmektedir. Bu bağlamda, sorunların tespiti ve çözümü noktasında alınacak tedbirler ve geri bildirimler, olası iyileştirmelerin yapılmasına olanak sağlamaktadır (Avcı,

Kayman ve Elkatmış, 2025). Yapılan çalışmada öğretmenler ortak yazılı sınavlara ilişkin daha çok olumsuz duygular içerisinde oldukları paylaşımında bulunmuşlardır. Bunun sebebi olarak ortak yazılı sınavların öğretmenlerin alışkın olmadıkları bir sistem olması gösterilebilir. Dolayısıyla böyle bir sınav sistemi öğretmenleri bu duygulara sevk etmiş olabilir.

Bu çalışmada, ortak yazılı sınav sistemi ile birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimlerine ve bu deneyimlere yükledikleri anlama ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bu yeni sınav uygulamasını hem olumlu hem de olumsuz açılardan deneyimlediklerini göstermektedir. Öğretmenler, yapılan yazılı sınav sistemi değişikliğinin pilot uygulama yapılmadan, herhangi bir eğitim verilmeden ve ön hazırlık yapılmadan hayata geçirilmesini olumsuz bir şekilde değerlendirmişlerdir. Merkezi olarak tüm ülkede uygulanan bu sınavların, öğretmenlerin ve öğrencilerin geri bildirimleri ve deneyimlerine dayalı olarak hazırlanması, eksikliklerin tespit edilmesi ve giderilmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Bu çalışmada öğretmenlerin ortak yazılı sınav uygulamalarıyla ilgili deneyimlerinin anlam ve özü ortaya konmaya çalışılmıştır. Gelecek çalışmalarda ise ortak yazılı sınavlarda uygulanan açık uçlu soruların öğrenciler tarafından nasıl algılandığını inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. Sınav komisyonlarını oluşturan öğretmenlerin mesleki endişelerini gidermeye yönelik ölçme ve değerlendirme konularında hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
3. Adil bir sınav uygulamasının sağlanabilmesi için bölgesel koşullar ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak sınav soruları hazırlanabilir.
4. Uygulanan ortak yazılı sınav soruları öğrencilerin farklı açılardan değerlendirilmesine imkân sağlayacak becerileri dikkate alarak hazırlanabilir.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almışlardır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Etik Kurul Beyanı

Bu çalışma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu (Protokol No. E-50704946-100-400995) 26.02.2024 tarihli 24_02_05 numaralı alınan onay kararı ile yürütülmüştür.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/40566/491262>
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 8(3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>

- Arduç, M. A. (2024). Millî eğitim bakanlığı ortak yazılı sınavı ile öğretmen yazılı sınavının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 234-249. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1483026>
- Arı, A. ve İnci, T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 17-50.
- Arslan-Şenkal, S. (2022). *Ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin ders çalışma alışkanlığı, ders başarısı ve ders çalışma üzerine görüşlere etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Bartın Üniversitesi.
- Avcı, M. S., Kayman, F. ve Elkatmış, V. (2025). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde uygulanan ortak sınavlar hakkındaki görüşleri. *TEBD*, 23(1), 358-381. <https://doi.org/10.37217/tebd.1470489>
- Ayvaci, H. Ş. ve Şahin, Ç. (2009). Fen bilgisi öğretmenlerinin ders sürecinde ve yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 441-455. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153376>
- Bahadır, E. ve Ozan, C. (2025). 2023-2024 Yılı değişen sınav sistemine yönelik ortaokulda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 1800-1813. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1578396>
- Bakırcı, H., Şevgin Uçar, E. ve Genel, Y. (2024). Öğretmenlerin fen bilimleri dersine yönelik olarak yaptıkları ölçme-değerlendirme uygulamalarında açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Uluslararası Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 4(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimdemukemmellik/issue/8526/0/1454854>
- Başar, M. (2022). *21. yy eğitim becerileri ve öğretmenlerin rolü*. Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Basol, G. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. Sage.
- Çiçek, S. (2024). Ana dili olarak Türkçe öğretiminde dört temel dil becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: beceri temelli yazılı ve uygulamalı sınav sistemi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62), 3517-3542. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1521502>
- Çiftçi, B. ve Aydın, A. (2025). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortak yazılı sınav sistemine ilişkin görüşleri. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 10(1), 65-92. <https://doi.org/10.37995/jotesc.1654824>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press. <https://psycnet.apa.org/record/2009-17646-000>
- Gürlek, E. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin dört temel dil becerisinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Adıyaman Üniversitesi.
- İşman, A. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Değişim Yayınları.
- Kana, F., Geçgel, H. ve Yavşan, F. (2025). Ortaokullarda değişen sınav sistemiyle ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (63), 847-862. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1573441>
- Kaynak, Ü., Kaynak, S. ve Sevgili-Koçak, S. (2021, Ekim). *Kız ve erkek çocuklarında algılanan akran desteğinden okul motivasyonu yoluyla başarıya giden yol: aracı ve düzenleyici etkiler* [Bildiri Sunumu]. 22.Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Muş.
- Kurt, M., Haşiloğlu, M. A. ve Budak, S. (2019). Fen bilimleri eğitiminde kullanılan açık uçlu soruların puanlanmasında puanlayıcılar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 28-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/50855/663232>
- Küçük, S. (2002). Örgün eğitim ikinci kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükler. *Millî Eğitim Dergisi*. 153-154. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/kucuk.htm
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publications.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algıları. *Millî Eğitim*, (190), 212-233. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36192/406925>
- MAXQDA. (2020). *Jump Start Your Research Journey with MAXQDA 2020*. <https://www.maxqda.com/new-maxqda-2020>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2th ed.). Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). Ülke geneli ortak sınav soru ve cevapları yayımlandı. <https://www.meb.gov.tr/ulke-geneli-ortak-sinav-soru-ve-cevaplari-yayimlandi/haber/35296/tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). MEB yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf
- 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>
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM Yayınları
- 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>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3th ed.). Sage.
- Sevim, O. ve Yılmaz, D. (2024). 2023 Tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (39), 148-167. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1469395>
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 607. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Yargı.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. Harvard University.
- Wallace, R. A. & Wolf, A. (2004). *Çağdaş sosyoloji kuramları klasik geleneğin genişletilmesi* (Çev. Ed. M. R. Ayas- L. Elburuz). Doğu Batı Yayınları. (Orijinal yayın tarihi 1980)
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

The process of education and instruction constitutes one of the most essential components in promoting societal development. Therefore, it is evident that every step taken, and each modification implemented within this process is carried out in accordance with a deliberate and structured plan. The aim is to ensure that the predetermined objectives and behaviours are effectively instilled in students (İşman, 2000). At this stage, it is considered highly important to identify the behaviours exhibited by students during the process, to monitor their educational development, and to provide feedback to improve the overall process (Gardner, 1985; Sternberg, 1985). Consequently, assessment and evaluation practices that align with these expectations come into play.

While conducting assessments, it is deemed beneficial to consider the perspective that students differ in terms of individual characteristics, learning styles, personal interests, attitudes, and skills (Gardner, 1985; Sternberg, 1985). Additionally, various factors such as differences in students' levels of readiness, their previous educational experiences, socio-economic backgrounds, and the characteristics of the learning environment are acknowledged to influence students' academic performance (Vygotsky, 1978). As a result of these differences, it is proposed that the types of assessment tools used should also vary accordingly.

In content published by the Ministry of National Education (MoNE) in 2023, a set of new objectives were outlined, including ensuring consistency within the national education system and monitoring and evaluating the quality of education across all regions and institutions. In line with these objectives, it was announced that a nationwide system of common written examinations would be implemented starting from the 2023–2024 academic year. The main purposes of implementing this written examination system are to move toward standardization in the national education system and to promote equity in learning opportunities. Through these initiatives, MoNE aims to revise the curriculum, establish a harmonized national assessment and evaluation system, and make improvements to educational policies. While nationwide common examinations have previously been used for secondary and higher education placement, the implementation of standardized written exams at the classroom level began following MoNE's recent announcement (Arduç, 2024).

This study aims to examine Social Studies teachers' perspectives on the newly implemented examination system. In line with this objective, Social Studies teachers working in various middle schools were consulted in order to benefit from their experiences and insights regarding the transition to the new examination system.

Method

In this study, the phenomenological design was chosen as the most appropriate qualitative research method, as the aim is to examine Social Studies teachers' experiences with the common written exam system and to uncover the essence of these experiences. Phenomenological studies focus on revealing phenomena and events that are recognized but not yet fully understood in depth. In such studies, data are collected from individuals or groups who have directly

experienced the phenomenon or situation of interest (Büyüköztürk et al., 2021; Yıldırım & Şimşek, 2018).

The participants of this research consist of Social Studies teachers working in various schools located in Ankara, Türkiye. The study employed the criterion sampling method, one of the purposeful sampling techniques, and data were collected from a total of 12 teachers—six females and six males. In this sampling type, the sample is composed of events, situations, individuals, or objects that meet certain predefined criteria (Büyüköztürk et al., 2021). Accordingly, criteria such as gender, professional seniority, graduated university, academic department, and educational level were used in the selection of the teachers. Additionally, a minimum of five years of professional experience was required for participation.

In line with the phenomenological design, data were collected using a semi-structured interview form consisting of three open-ended questions. The interview form, developed by the researchers, was reviewed by two field experts in Social Studies education—each with national and international publications—in terms of language, expression, and alignment with the nature of phenomenological research. Based on the experts' feedback and suggestions, two questions that would best uncover the experiences and essence of the phenomenon were retained, while one question was removed from the interview form.

The phenomenological data analysis was conducted using four distinct stages specific to this design: 1) Bracketing, 2) Phenomenological reduction, 3) Imaginative variation, 4) Synthesis of meanings and essences. The data were analysed in accordance with these four stages.

Findings and Conclusion

This study aimed to identify the meanings and essences that Social Studies teachers attribute to their experiences with the newly implemented common written exam system. Based on the results, six main themes were identified that reflect the essence of these experiences: 1) Effective time management and reduced workload, 2) Individual challenges encountered in response to the exam system, 3) Difficulties arising from regional and individual disparities, 4) The emotional impact of the exam system on teachers, 5) General evaluations regarding the preparation of exam questions, and 6) The influence of the system on students' academic motivation and classroom engagement.

Teachers stated that the implementation of the common written exam system has facilitated time management and alleviated their workload. They explained that, since the exam questions were prepared by committees formed by the Ministry of National Education (MoNE), they were not directly involved in the question-preparation process. They also emphasized that they planned instructional outcomes according to the exam schedule and that the pre-released exam scenarios served as useful guidance.

Students' interest and participation in class—alongside school motivation, which is directly linked to learning processes—are considered significant factors influencing academic success (Kaynak, Kaynak & Sevgili-Koçak, 2021). As each individual is motivated differently, motivation plays a crucial role in students' preparedness, study habits, homework completion, and exam readiness (Arslan-Şenkal, 2022). The findings of this study support these claims. Teachers reported that the common written exams helped discipline students and motivated them to engage more actively in class. According to

the feedback received from students, they were more likely to come to class prepared, demonstrated increased attendance, and took the lessons more seriously. Additionally, the exams were perceived as a preparatory step for the high-stakes national LGS exam taken in 8th grade and played a motivating role in students' academic routines.

The study also revealed that teachers experienced various individual challenges in response to the exam system. These challenges were evaluated from both teachers' and students' perspectives. Teachers noted that some students lacked sufficient readiness. Moreover, the standardization of exams was perceived to negatively affect teacher performance, as instructional styles vary significantly among teachers. Some educators expressed that this standardization limited their autonomy and creativity in teaching.

Another significant challenge reported by teachers involved difficulties stemming from regional conditions and individual differences. Socioeconomic disparities and diverse teacher-student profiles were cited as factors that disadvantaged certain schools or regions. Teachers emphasized that not all schools had equal access to resources, and that in some areas there was a shortage of teachers or a prevalence of less-experienced educators. Furthermore, unequal socioeconomic conditions at the individual level were considered to negatively influence the learning process, leading teachers to question the fairness of assessing all students with the same exam questions.

Teachers expressed a range of emotional responses to the common written exam experience. While some viewed the system positively and found it beneficial in certain aspects, others reported negative feelings, including anxiety and uncertainty, especially due to the unfamiliarity of the system. Some teachers stated that the implementation had no significant emotional impact on them. Those who responded negatively expressed concern over the abrupt nature of the reform and their lack of clarity about what to expect.

In addition, teachers shared general evaluations regarding the preparation of the exam questions. They noted that the questions were generally too easy, not aligned with student proficiency levels, and lacked sufficient discriminatory power. Some criticized the questions for being overly simplistic or containing unnecessary details and expressed dissatisfaction with the formulation process.

Overall, the findings indicate that most teachers evaluated the new written exam system negatively. They highlighted concerns about the sudden implementation without any prior pilot testing, training, or preparation. Similar findings were reported in the study by Kana, Geçgel, and Yavşan (2025), which explored the views of teachers from various subject areas. The results of the present study demonstrate that teachers hold both positive and negative perspectives on the new assessment system.

Ultimately, this study aimed to explore the experiences of Social Studies teachers in relation to the changes in the national assessment system and to uncover the meanings and essences they ascribe to these experiences. The findings indicate that teachers experienced the new exam system in multifaceted ways. They viewed the lack of preparatory steps—such as pilot programs or professional development opportunities—negatively. Considering the centralized nature of these exams, it is crucial that they are designed in alignment with feedback from teachers and students. Such an approach is essential for identifying shortcomings and ensuring more effective and equitable implementation in the future.

Author Contributions

All authors contributed equally to all stages of the study. All authors have read and approved the final version of the manuscript.

Ethical Declaration

This study was conducted with the approval of the Ethics Committee for Educational Sciences Research Proposals of Sivas Cumhuriyet University (Protocol No. E-50704946-100-400995), with the decision numbered 24_02_05, dated 26.02.2024.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or individual within the scope of this study.