

High Stake Tests

Hatice KUMANDAŐ¹ & Ömer KUTLU²

ABSTRACT

In this study, it is emphasized that examinations which aim at monitoring student achievement and decide about student development may result in harmful consequences instead of contributing to school education if their results are misused. In addition, exams that are defined as “high-stakes tests/testing/assessment” which is a new concept in education literature in Turkey and their influences on stakeholders of education is discussed. It is thought that this study, which is a compilation, will inform about the concept of “high-stakes tests/ testing/ assessment” and negative effects of examinations used in education when they are used outside of the intended purpose.

Key Words: Student achievement, High-stakes tests, National examinations

 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2015.52.4>

¹ Assist. Prof. Dr. - Artvin oruh University, Faculty of Education, Department of Measurement and Evaluation in Education - haticekumandas@yahoo.com.

² Assist. Prof. Dr. - Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Measurement and Evaluation in Education - omerkutlu@ankara.edu.tr

INTRODUCTION

Education is a learning process and in this process it is aimed to teach skills to use knowledge within an individual's life. The policymakers of the countries who understand the importance of raising individuals who can use knowledge in life, extend efforts to increase the quality of education. Several examinations are held to determine the quality of education provided by formal education institutions and to reveal whether or not the system is properly functioning. In addition, many countries comprehending the importance of education participate in international examinations to monitor success status. Several decisions are made depending on results of these examinations and system changes may be applied. However, adaptation to alter systems that can be named as 'reforms in the education system' may take a long period of time. For this reason, all changes made within education should be well-conceived, planned, and all relevant infrastructures should be prepared properly and benefit-loss situations should be analyzed.

Examinations which are made to monitor the success of the education system and to determine the success levels of students go beyond its purpose, and as a result students, teachers and schools are compared to each other and falsely pushed into competition (Looney, 2009). As a result, the misuse of examinations actually cause damage, instead of contributing to the education system. In this study, it was discussed what affect examinations are on the shareholders of education. This is a review study and it was deemed necessary to provide information to researchers about the concept of "high-stakes tests/testing/assessment" and the negative effects of examinations when they are outside the bounds of the intended purpose.

Student Success and High-Stakes Tests

Success is defined as being able to complete a task in the way it is expected (TDK, 2012) or as a progress towards accessing the desired result (Wolman, 1973) in general terms. In another definition, success is the work to converse the idea of "I can't" to "I can" in one's mind while overcoming an obstacle or difficulty (Holt, 1998). Academic success is defined as students' level of achieving aimed behaviors in school life (Silah, 2003).

Successful individuals are seen as the most important element in the forming of a qualified workforce. Failures such as those who dropout, or being unsuccessful in proportion to skills emerging during the education process (for various reasons), are prevented from participation in the workforce potential in the desired numbers and/or at the standard required in order to develop the community (Hoge, Smit, & Crist, 1997; Korkmaz & Kaptan, 2002 Yılmaz, 2000). From this perspective, developed countries redefine the concept of student success and emphasize the concept that students' success at school or in examinations is used as a criteria in determining whether or not the desired level of behaviors have developed and are then taken into account in areas such as entrance to university or in job applications. These examinations, the results of which affect lives of the individual, may sometimes have negative effects (Popham, 2001). These examinations are described as "high-stakes tests/ testing/ assessment" in the literature (Hamilton, Stecher, & Klein, 2003; Jones, Jones, & Hargrove, 2003; Meier, 2002).

This concept, which is quite new in the literature of Turkish educational sciences, has been translated into Turkish as "High Level Examinations" (Yüksek çitılı sınavlar) (Başaran, 2005), and "Fate Examination" (Kader Sınavı) (Baştürk, 2005; Baştürk 2007), which has

important consequences for both educators and students. However, the word “stake” means betting, danger, stick, pile, share, hazardous thing, endangering, jeopardizing, and supporting (Arıkan, Yenal, & Taşpınar, 1989; OED, 2011). The word “stake” corresponds to the word “risk”, both because it’s meaning in dictionaries, and according to the opinions of linguists. The word “risk” means in danger of being damaged (TDK, 2012). From this point, for the concept of “high stakes tests”, the Turkish words “yüksek risk içeren sınavlar” have been used (Kumandaş & Kutlu, 2010).

Some high stakes tests for students are examinations meaning something in terms of determining whether or not special academic necessities are met, transition to a higher class or to a higher education level, or the gaining of a diploma. In other words, transition to higher education or to the business world and gaining some knowledge or skills necessary for life (Başaran, 2005).

High stakes tests are described as examinations necessary for students to pass in order to finish school, sign up to an education program, to enter university, to gain a scholarship or proving a certain proficiency for an application (Cizek, 2001; Resnick, 2004). At the same time, this concept has also been associated with examinations whose results are considered vital for the individuals; creating anxiety for them as a result (Casbarro, 2004).

According to Madaus (1998), if the results of examinations are used in the making of important decisions affecting students, teachers, administrators, societies, schools and districts, they are considered ‘high stake’. High-stakes tests are also accepted as a part of political agreements or regulations (Schneider & Ingram, 1997). As a result, scores gained through these examinations are used in conjunction with scores of alma mater. In some countries, scores gained from high stakes tests in a school are used in decisions regarding the salaries of teachers or managers working in that school, or even regarding whether or not these educators or managers should keep their positions (Orfield & Wald, 2000).

As a part of an educational accountability movement, these kinds of examinations and their results are accepted as quite important. Moreover, results obtained through such examinations are, at the same time, used in the arrangement or classification of schools and students.

Donlevy (2000) emphasized that using a single examination as a determinant in important subjects related to education, like graduation or the granting of diplomas, would obstruct the way to higher education and the future of young people. This is because decisions given dependent on a single examination would be inappropriate for the aspirations of students about to start their working life, or for those wanting to continue on to higher education, and may cause negative situations contrary to expectations.

Negative Effects of High Stake Tests on Education

Domain experts assert that high stakes exams, even though they provide benefit in determining the quality of education, are not beneficial in shaping education. According to examination results, especially in the area of education, schools are swept unwittingly into a competition and race (Donlevy, 2000). In this point, the source of problem is affecting of precautions (about control and predictability of results) taken for examinations to teachers and students.

Using high or low scores obtained from examinations especially prepared from multiple-choice answers for the purpose of rewarding or punishing is one of the negative effects of high stakes tests on education (Johnson, 2007). Another problem related to high stakes tests is that instruction schedules are limited according to the results of these tests (Paris, 2000). Particularly, the failure to assess upper-level cognitive skills on the basis of these exams results in the failing of such skills or focusing on teaching lower cognitive skills. From this respect, in education, instructions about preparing one for life decreases over time. As a result, while number of individuals prepare for examination increases, the number and quality of individuals gaining life skills decrease.

Teachers choose to teach information that is given in examinations instead of making them skillful in using that information (Jehlen, 2003). From this perspective, it is thought that high risk stakes weaken education and is not an efficient tool for revealing real success of students. It is observed especially, that teachers teach subjects not according to their place in education programs, but dependent on their being exam subjects; that is, they tend to instruct based on the extent of examinations (Etsey, 1997; Johnson, 2007).

It should be noted that the pressure of simply trying to increase exam scores may direct teachers to instruct according to tests (Madaus, West, Harmon, Lomax, & Viator, 1992) or that students may tend to use unethical means (cheating) (Clarke & Gregory, 2003).

Smith (1991), and Jones, Jones, Hardin et al. (1999) emphasize that reporting of examination results in the media creates anxiety, distress and discomfort in schools. It is especially seen that while schools unsuccessful in these exams are criticized by the media, there are limited or no news stories related to school successes. In a source commentating on the secondary effects of the publication of examination results, this observation stood out:

“No one will ask whether the teacher did her best with the crew of kids she had or the teaching time he was allotted. No one will ask whether there is a connection to the curriculum or what was done in the previous grades or students’ enthusiasm in the final weeks of the school year. No one will ask how far the kids came during the year or whether they became more confident in their ability to learn. All the public will see is the bottom line score” (Dyck, 2002).

When the results of high risk stakes examinations students get are used as reward or punishment for schools, administrators or educators, they may bring some undesirable negative consequences listed below (Looney, 2009):

- Students, administrators and teachers feel themselves under pressure;
- The anxiety that students experience about being successful increases;
- Teachers tend to or are directed to teach contents of questions taking place in the test (teaching the test), this situation is supported by shareholders like parents, school administrators;
- Teachers adopt an understanding of education bringing cognitive processes to the forefront that students could be successful in the test and slur over sensory and psychomotor skills which are quite difficult to measure;
- Teachers (especially in preparatory schools) tend towards an education style that get students to answer questions that ignore their acquisition of basic skills in their education program.

High risk stakes exams include only a small proportion of education or a narrow part of education programs. From this respect, educators focus on the contents of exams and teaching behavior that teach how to pass examinations (Popham, 2001). Although these kinds of examinations have some benefits, defining what is taught to students according to tests brings negative consequences, and the concept of education handled with only a quite limited perspective. Especially while interpreting results of these examinations, students who have developed individual abilities beyond those required for the content of exams or behaviors the exams evaluate, are accepted as less hardworking, are ignored and deemed unsuccessful within the education process (Donlevy, 2000).

Successful students are described as the individuals who do not simply use what s/he learned, but reshape what s/he learned depending upon real life conditions (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2014). From this respect, algorithmic calculation (making calculation), memorized knowledge, transferring too much concept and principle without depth, and the transferring of information from written material that matches teaching outputs, only serves to decrease the importance of the school as institutions which should be preparing students for real life conditions. For this reason, it is necessary that schools should not adhere to a single question format (style) (especially not multiple-choice) and should avoid questions measuring information based simply on memorized knowledge (Berberoğlu, 2006).

Classical measurement methods like multiple-choice and true-false, that are used for the evaluating of student behaviors, are insufficient in determining skills of students like reading comprehension, written expression, presentation, research, investigation, etc. which are expected to be observed (Kutlu et.al., 2014). From this point of view, it is emphasized that such examinations, which are applied for several reasons and used to evaluate this kind of lower level cognitive skills, have negative consequences on school learning (Jehlen, 2003). Especially when education focuses on these examinations, students tend to learn only information within the scope of examination (Looney, 2009).

Berger (2006) states that high risk stakes exams could force teachers to make changes in their teaching styles and contents of their teaching programs. High risk stakes exams cause students who enter these exams, to reveal a condition of exasperation and suppression and trigger tendency to show mechanical (made without thinking) behaviors in teachers, students and administrators. That is, when students who crave learning and teachers who go 'to the ends of the earth' in order to share their knowledge, are aggrieved when they get into this process (Amrein & Berliner, 2002)

Research (Stecher, Barron, Kaganoff, & Goodwin, 1998; Stecher, Barron, Chun, & Ross, 2000; Pedulla et al., 2003) shows that teachers' educating not according to education programs or defined criteria but according to examination, is the greatest obstacle to the development of education. Especially for examination-focused education, the most important classroom activities become second-placed and important behaviors that should be gained are put at risk. This is because teachers do not make classes for the purpose of educating children, but only have a desire that students be able to answer questions equivalent to questions they will face in the exam (Mirshah-Bayer, 2003). It is of no doubt that this kind of education method would prepare students for the examinations they will enter; however, it is clear that this kind of an understanding ignores the basic aim of school education (Jehlen, 2003). It is quite important to discuss the disadvantages as a result of this

understanding and to give proposals that might obtain decisions which could prevent these disadvantages.

High Stakes Tests in Turkey

The examination system in Turkey is making schools more distant from the purposes of everyday education and school education is of secondary importance. Curriculum is being downgraded to subjects from which exam questions may be sourced, and the development of students as a whole is being ignored. In this process, students and parents, in short, all stakeholders inevitably focus on just the exams, because these exams determine which high school and then which university the student might attend. Decisions that will direct the life of the individual are constituted depending on scores obtained from examinations (TED, 2010). From this respect, it should be discussed which exams are high risk stakes and what kinds of affect they have on education shareholders. This should be undertaken by people who have a voice in education, and any and all necessary precautions should be taken in order to address the negative consequences identified.

Generally, selection processes in education should be applied if demand for education exceeds availability, or where there are essential prerequisites sought for entrance to an education program. Only where one or both are applicable, should the selection process become a prerequisite (Baykal, 2006). Interaction of supply and demand could not be balanced in Turkey as the “entrance” to secondary education and higher education is dependent upon “examination”. Candidates have to go through a long preparation process, competing against each other. Most of the time, preparation for the examinations begins long before secondary education and with extra courses attended at schools or private education institutions. As a result, entrance to higher education is experienced as an anxious, difficult and expensive process. Sometimes, this process is supported with “private lessons” taught by teachers and by psychological counseling from psychologists and psychological counselors (Tanhan & Tanrıverdi, 2010).

In Turkey, while preparing according to national examination question types, students fall behind many other countries in the areas of mathematics, science and reading comprehension, according to international exam participation since 1999 – including the PISA exam entered in 2012. From this respect, negative effects of exams should be reviewed once again and effort made to reveal damaging (instead of contributing) educational processes. Examination-focused education systems should especially be prevented, with precautions taken and a policy of education adopted that provides for individuals using learned information in their life.

REFERENCES

- Amrein, A., & Berliner, D. (2002). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. *Education Policy Analysis Archives*, 10(18), 1-70.
- Arıkan, N., Yenal, G., & Taşpınar, G. (1989). *Altın Sözlük/Golden Dictionary*. İstanbul: Altın Kitabevi.
- Baykal, A. (2006). ÖSYS konusunda can alıcı sorulara can sıkıcı cevaplar. *AB Vizyonu, Türkiye’de Eğitim ve Özel Okullar Sempozyumu*, 20-21 Ocak. Antalya.
- Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Baştürk, R. (2005). Öğrenci seçme sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli, Pamukkale Üniversitesi.
- Baştürk, R. (2007). Kamu personeli seçme sınavına hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 163-176.
- Berberoğlu, G. (2006). *Sınıfıçi ölçme ve değerlendirme teknikleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Berger, A. (2006). High-stakes testing and its relationship to stress between rural and urban elementary school teachers. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3237580).
- Casbarro, J. (2004). Reducing anxiety in the era of high-stakes testing. *Principals*, 83(5), 36-38.
- Cizek, G. J. (2001). Cheating to the test. *Education Matters Journal*, 1(1), 40-47.
- Clarke, M., & Gregory, K. (2003). This issue. *Theory into Practice*, 42(1), 2-3.
- Donlevy, J. (2000). The dilemma of high-stakes testing: What is school for? *International Journal of Instructional Media*, 27(4), 331-337.
- Dyck, B. (2002). *Voice of experience: Tossing and turning at test time*. Educational world. http://www.educationworld.com/a_curr/voice/voice035.shtml Retrieved on 09.10.2014.
- Etsey, Y. K. (1997). Teachers' and administrators perspectives and use of standardized achievement tests: A review of published research. Paper presented at the *Annual Meeting of American Educational Research Center*. USA: Chicago, IL.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., & Klein, S. P. (2003). *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Hoge, D., Smit, E., & Crist, J. (1997). Four family process factors predicting academic achievement in sixth and seventh grade. *Educational Research Quarterly*, 21(2), 27-42.
- Holt, J. (1998). *Çocuklar neden başarısız olur?* (Çev: G. Koca). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Jehlen, A. (2003). High-stakes questions. *NEA Today*, 21(6), 8-11. *Actualization*. (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, P. B. (2007). High-stakes testing and no child left behind: conceptual and empirical considerations. *Authentic Educational Reform*, edited by Salz and Johnson. Anticipated publication by Taylor-Francis.
- Jones, G., Jones, B., Hardin, B., Chapman, L., Yarbrough, T., & Davies, M. (1999). Impact of high-stakes testing on teachers and students in North Carolina. *Phi Delta Kappan*, 81(3), 199-209.
- Jones, M. D., Jones, B. D., & Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stakes testing*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Kumandaş, H., & Kutlu, Ö. (2010). High stakes testing: does secondary education examination involve any risks? *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2014). *Ölçme ve değerlendirme: performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Looney, J. (2009). *Assessment and innovation in education*. OECD. Education Working Paper, No. 24. www.oecd.org/edu/workingpapers Retrieved on 15.09.2011.
- Madaus, G. (1998). The distortion of teaching and testing: High-stakes testing and instruction. *Peabody Journal of Education*, 65(3), 29-46.

- Madaus, G., West, M., Harmon, M., Lomax, R., & Viator, K. (1992). *The influence of testing on teaching math and science in grades 4-12*. Boston: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.
- Meier, D. (2002). Standardization versus standards. *Phi Delta Kappan*, 84(3), 190-198.
- Mirshah-Bayer, A. (2003). Taking away the fun. *NEA Today*, 21(6).
- OED. (2011). *Oxford English Dictionary*. The Oxford University Press.
- Orfield, G., & Wald, J. (2000). Testing, testing: The high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. *The Nation*, 270(22), 38-40.
- Paris, S. G. (2000). Trojan horse in the schoolyard: the hidden threats in high stakes testing. *Issues Education*, 6, 1-16.
- Pedulla, J. J., Abrams, L. M., Madaus, G. F., Russell, M. K., Ramos, M. A., & Miao, J. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers*. Chestnut Hill, MA: National Board on Educational Testing and Public Policy.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test. *Educational Leadership*, 58(6), 16-20.
- Resnick, M. (2004). *The educated student: defining and advancing student achievement*. Alexandria VA: National School Boards Association
- Schneider, A. L., & Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy*. Lawrence: University of Kansas.
- Silah, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen çeşitli nedenler arasından süreksiz durumluk kaygısının yeri ve önemi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10, 102-115.
- Smith, M. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher*, 20(5), 8-11.
- Stecher, B. M., Barron, S. L., Chun, T., & Ross, K. (2000). *The effects of the Washington state education reform on schools and classroom* (CSE Tech. Rep. No. 525). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Stecher, B. M., Barron, S. L., Kaganoff, T., & Goodwin, J. (1998). *The effects of standards-based assessment on classroom practices: Results of the 1996-1997 RAND survey of Kentucky teachers of mathematics and writing* (CSE Tech. Rep. No. 482). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Tanhan, F., & Tanrıverdi, S. (2010). Tercih ettikleri merkezler dışında farklı sınav merkezlerine yönlendirilen öğrencilerin uygulamaya ilişkin görüşleri (Bir durum tespiti). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 70-85.
- TDK (2012). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr/bts>. Retrieved on 17.05.2012.
- TED (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.
- Wolman, B. (1973). *Dictionary of behavioral science*, New York: Van Nostrand Company.
- Yılmaz, A. (2000). Eşler arasındaki uyum ve çocuğun algıladığı anne-baba tutumu ile çocukların, ergenlerin ve gençlerin akademik başarıları ve benlik algıları arasındaki ilişkiler. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Yüksek Risk İçeren Sınavlar

Hatice KUMANDAŞ³ & Ömer KUTLU⁴

Giriş

Eğitim genel olarak bir öğrenme sürecidir ve bu süreçte bireylere bilgiyi yaşamda kullanabilme becerisinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bilgiyi yaşamda kullanabilen bireyler yetiştirmenin önemini anlayan ülkeler eğitim kademelerindeki niteliği arttırma çabası içerisinde yer almaktadır. Örgün eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğini belirlemek ve sistemin etkili şekilde işleyip işlemediğini ortaya koymak amacıyla çeşitli sınavlar yapılmaktadır. Ayrıca eğitimin önemini kavrayan birçok ülke, başarı durumunu izlemek için yapılan uluslararası sınavlara katılmaktadır. Bu sınavların sonuçlarına dayalı olarak çeşitli kararlar alınmakta ve sistem değişikliklerine gidilebilmektedir. Ancak eğitim sisteminde reform olarak nitelendirilebilecek değişikliklerin, sistem içerisinde uyumu, uzun zaman almaktadır. Bu nedenle özellikle eğitim alanında yapılacak her türlü değişimin çok iyi planlanmış olması, gerekli tüm alt yapılarının iyi hazırlanmış ve yarar-zarar durumlarının iyice analiz edilmiş olması gerekir.

Türkiye’de gerek eğitim sistemini izlemek gerekse öğrenci başarısını belirlemek amacıyla yapılan sınavlar, bazen kullanım amaçlarının dışına taşmakta, öğrenciler, öğretmenler ve okullar birbirleriyle karşılaştırılarak bir yarış içine itilmektedirler (Looney, 2009). Bu tür amaç dışı ve yanlış kullanım nedeniyle eğitimde kullanılan sınavlar okul eğitimine katkı sağlamak yerine zarar verici sonuçlara yol açabilmektedir. Bu çalışmada sınavların eğitim paydaşları üzerindeki etkilerinin neler olabileceği tartışılmıştır. Derleme türündeki bu çalışmanın araştırmacılara, gerek “yüksek risk içeren sınavlar” kavramına ilişkin gerekse eğitimde yapılan sınavların kullanım amacı dışına çıktığında oluşturacağı olumsuz etkilere yönelik bilgiler vereceği düşünülmüştür.

Genel anlamda başarı, başlanılan bir işi istenilen şekilde bitirebilme (TDK, 2012) ya da istenilen sonuca ulaşabilme yönünde bir ilerleme (Wolman, 1973) olarak tanımlanmaktadır. Başka bir anlatımla başarı, bir engelin ya da zorluğun üstesinden gelirken zihindeki düşünceyi “yapamam” fikrinden “yapabilirime” çevirme işidir (Holt, 1998). Akademik başarı ise, öğrencilerin okul yaşamında amaçlanan davranışlara ulaşma düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Silah, 2003). Gelişmiş ülkeler, istenilen başarı düzeyine ulaşmak için eğitim sistemlerinde yaşam boyu öğrenmeye önem vermekte ve öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, analiz etme, esnek düşünme, kendini yönetme vs. gibi, üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin okulda ya da sınavlarda gösterdikleri başarı, istenilen düzeyde davranışların oluşup oluşmadığının belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanılmakta ve üniversiteye giriş, iş başvurusu gibi alanlarda da dikkate alınmaktadır.

Öğrenci başarısını izleme ve onun gelişimi hakkında kararlar almak amacıyla kullanılacak sınavlar, bazen kullanım amaçlarının dışına taşmakta, öğrenciler, öğretmenler ve okullar birbirleriyle karşılaştırılarak bir yarış içine itilmektedirler (Looney, 2009). Bu tür yanlış kullanım nedeniyle eğitimde kullanılan sınavlar okul eğitimine katkı sağlamak yerine zarar verici sonuçlara yol açabilmektedir. Olumsuz sonuçlara yol açan

³ Yrd. Doç. Dr. - Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi - haticekumandas@yahoo.com.

⁴ Yrd. Doç. Dr. - Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi - omerkutlu@ankara.edu.tr

sınavlar alanyazında “yüksek risk içeren sınavlar/ölçmeler (high-stakes tests / testing / assessment)” olarak ifade edilmektedir (Hamilton, Stecher & Klein, 2003; Jones, Jones & Hargrove, 2003; Meier, 2002).

Türk eğitim bilimleri alanyazınında yeni olan bu terim, Türkçeye eğitimciler ve öğrenciler için önemli sonuçları olan “Yüksek Çıtalı Sınavlar” (Başaran, 2005), “Kader Sınavı” (Baştürk, 2005; 2007) olarak çevrilmiştir. Ancak “stake” sözcüğü bahis, tehlike, direk, kazık, hisse, şansa bağlı olan şey, tehlikeye atmak, riske atmak, desteklemek anlamlarına gelmektedir (Arıkan, Yenal & Taşpınar, 1989; OED, 2011). “Stake” sözcüğünün hem sözlüklerde yer alan anlamı nedeniyle hem de dil bilimcilerden alınan görüşler doğrultusunda, risk sözcüğüne karşılık geldiği kabul edilmiştir. Risk sözcüğü, zarara uğrama tehlikesi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2012). Bu açıdan “high stakes tests” kavramı için “yüksek risk içeren sınavlar” karşılığı kullanılmıştır (Kumandaş & Kutlu, 2010).

Öğrenciler için yüksek risk içeren sınavlardan bazıları, özel akademik gerekliliklerinin kazanılıp kazanılmadığının belirlenmesi, bir üst sınıfa ya da bir üst öğrenime geçişi, diploma almayı diğer bir deyişle iş dünyasına ya da yükseköğrenime geçişi ve yaşam için gerekli bazı bilgi ve becerilerin kazanılması anlamında “bir şeyler ifade eden” sınavlardır (Başaran, 2005). Yüksek risk içeren sınavlar, öğrencilerin bir okulu bitirebilmesi, bir öğretim programına kayıt olabilmesi, üniversiteye girebilmesi, burs alabilmesi ya da bir uygulama için yeterlik alabilmesi için geçmesi gereken sınavlar olarak tanımlanmaktadır (Cizek, 2001; Resnick, 2004). Aynı zamanda bu kavram, bireyler için sonuçları çok önemli olan ve onlarda kaygı yaratan sınavlar için de kullanılmaktadır (Casbarro, 2004).

Madaus’a göre (1998) sınav sonuçları öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, toplumları, okulları ve bölgeleri etkileyen önemli kararlar vermede kullanılıyorsa yüksek risk içermektedir. Yüksek risk içeren sınavlar, politik anlaşmaların ya da yönetmeliklerin bir parçası (Schneider & Ingram, 1997) olarak kabul edilmektedir. Bunun sonucunda da bu sınavlardan elde edilen puanlar, mezun olunan okul puanları ile bağlantılı olarak kullanılmaktadır. Bazı ülkelerde yüksek risk içeren sınavlardan alınan puanlar öğretmenlerin, müdürlerin maaşlarıyla ilgili kararlarda ya da onların memuriyete devam edip etmeme kararlarında etkili rol oynamaktadırlar (Orfield & Wald, 2000).

Eğitimde hesap verilebilirlik (educational accountability) hareketinin bir parçası olarak bu tür sınavlar ve onların sonuçları oldukça önemli kabul edilmektedir. Çünkü bu sınavlardan elde edilen sonuçlar aynı zamanda okulların, öğrencilerin sıralanmasında ya da sınıflandırılmasında da kullanılmaktadırlar. Donlevy (2000) mezun olma ya da diploma alma gibi eğitimle ilgili önemli konularda belirleyici olarak tek sınav olmasının, özellikle gençlerin yükseköğrenim ve gelecekle ilgili yolunu kapamaya başlayacağını vurgulamaktadır. Çünkü tek sınava bağlı olarak alınan kararlar, çalışma yaşamına atılacak ya da bir meslek edinmek için yükseköğrenime devam edecek öğrencilerin hedeflerine uygun olabileceği gibi beklenenin aksine olumsuz durumlara da neden olabilmektedir.

Yüksek risk içeren sınavlar, eğitimin kalitesini belirlemede yarar sağlasa bile alan uzmanları, bu sınavların öğretime şekil vermede yararlı olmayacağını belirtmektedirler. Özellikle eğitim alanında uygulanan sınavlardan alınan sonuçlara göre okullar başarı açısından bir rekabetin, yarışmanın içine sürüklenmektedirler (Donlevy, 2000). Bu noktada problemin kaynağı, sınavlarla ilgili olarak alınan önlemlerin (kontrol ve sonuçların kestirilebilirliği ile ilgili) öğretmenler ve öğrencileri etkilemesi durumudur.

Özellikle çoktan seçmeli sorulardan hazırlanan bu sınavlardan elde edilen yüksek ya da düşük puanların, ödül ya da ceza olarak kullanılması yüksek risk içeren sınavların eğitim üzerindeki önemli ve olumsuz etkilerindedir (Johnson, 2007). Yüksek risk içeren sınavlarla ilgili bir diğer problem ise sınavlara bağlı olarak öğretim programının daraltılmasıdır (Paris, 2000). Öğretmenler öğrencilerine bilgiyi kullanabilme becerisini kazandırmak yerine sınavlarda verilen bilgileri öğretme yolunu seçmektedirler (Jehlen, 2003). Bu açıdan yüksek risk içeren sınavların eğitimi zayıflattığı ve öğrencilerin gerçek başarılarını ortaya koymada etkili bir araç olmadığı düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlerin, sınıf içi ders etkinliklerinde öğretim programlarında yer alan kapsam yerine sınav kapsamında yer alan konuları öğrettikleri, yani sınavda kullanılan testin kapsamını öğretme davranışına yöneldikleri görülmektedir (Etsey, 1997; Hess, 2002; Johnson, 2007). Bazı durumlarda sınav sonuçlarını yükseltmek için oluşan baskının, öğretmenleri testle öğretim yapmaya yöneltebileceği (Madaus, West, Harmon, Lomax & Viator, 1992) ya da oluşan baskı nedeniyle öğrencilerin bir takım etik dışı uygulamalara (kopya skandallarına) yönelebileceği göz ardı edilmemelidir (Clarke ve Gregory, 2003).

Öğrencilerin yüksek risk içeren sınavlardan aldıkları sonuçlar; okullar, yöneticiler ve öğretmenler için ödül ya da ceza olarak kullanıldığı zaman aşağıda belirtilen bazı istenmeyen olumsuzlukları beraberinde getirebilmektedir (Looney, 2009):

- Öğrenciler, yöneticiler ve öğretmenler kendilerini baskı altında hissetmektedirler.
- Öğrencilerin başarılı olabilmek için yaşadıkları kaygı yükselmektedir.
- Öğretmenler, testte yer alan soruların içeriklerini (kapsam, bilgi boyutu) öğretme davranışına (testi öğretme) yönelmekte ya da yöneltmektedirler, bu durum veliler, okul yöneticileri gibi paydaşlar tarafından da desteklenmektedir.
- Öğretmenler, öğrencilerin testte başarılı olabilecekleri bilişsel süreçleri ön plana çıkararak bir eğitim anlayışını benimsemekte, testlerle ölçülmesi oldukça zor olan duyuşsal ve psiko-motor beceriler üzerinde durmamaktadırlar.
- Öğretmenler (özellikle dershaneler), öğrencilerin öğretim programlarında yer alan temel becerileri kazanmalarını göz ardı ederek, soru çözme alışkanlığı kazandıran bir öğretim anlayışına yönelmektedirler.

Yüksek risk içeren sınavlar, öğretimin küçük bir parçasını ya da öğretim programının son derece dar bir bölümünü kapsamaktadır. Bu açıdan öğretmen sınavın içeriğine odaklanmakta ve sınavda kullanılacak testi, öğretme davranışı göstermektedir (Popham, 2001). Bu gibi sınavların bazı yararları olduğu halde, öğrencilere öğretilenlerin sınavlara bağlı olarak tanımlanması, olumsuz sonuçları da beraberinde getirmekte, öğrenme kavramının son derece sınırlı bir yaklaşımla ele alınmasına neden olmaktadır. Özellikle bu sınavların sonuçları yorumlanırken sınavın içeriğinde yer alan ya da sınavın yokladığı davranışlar dışında bireysel yetenekleri gelişmiş ve sınav başarısı açısından daha az çalışkan olarak kabul edilen öğrenciler görmezden gelinmekte ve eğitim sürecinde başarısız kabul edilmektedirler (Dovnley, 2000).

Başarılı öğrenci, öğrendiklerini olduğu gibi kullanan değil öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında bağlı olarak yeniden şekillendiren bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kutlu, Doğan & Karakaya, 2014). Bu açıdan algoritmik hesaplama (işlem yapma), ezber bilgi, derinliği olmadan çok fazla kavram ve prensibi, yazılı materyaldeki bilgileri aynen aktarma gibi öğrenme çıktılarının önemi, okulların öğrencileri gerçek yaşam koşullarına hazırlayan kurumlar olması doğrultusunda azalmaktadır. Bu nedenle okulların tek bir soru

formatına (türüne) bağlı kalmaması (özellikle çoktan seçmeli soru türüne) ve ezbere dayalı bilgilerin ölçüldüğü sorulardan kaçınması gerekmektedir (Berberoğlu, 2006).

Günümüzde öğrenci davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılan çoktan seçmeli, doğru-yanlış gibi bazı klasik ölçme yöntemleri öğrencilerde gözlenmesi istenen okuduğunu anlama, yazılı anlatım, sunu yapma, araştırma, inceleme vb. becerileri belirlemede yetersiz kalmaktadır (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2014). Bu açıdan çeşitli amaçlarla yapılan ve bu tür alt düzey zihinsel becerilerin yoklandığı sınavların okul öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (Jehlen, 2003). Özellikle bu sınavlara odaklı eğitim yapıldığı zaman öğrenciler yalnızca sınav kapsamında yoklanan bilgileri öğrenmeye yönelmektedirler (Looney, 2009).

Berger (2006), yüksek risk içeren sınavların, öğretmenleri öğretim stillerinde ve programın içeriğinde değişiklik yapmak zorunda bıraktığını belirtmektedir. Yüksek risk içeren sınavlar, bu sınava giren öğrencilerde bir bıkkınlık ve baskı durumunun ortaya çıkmasına neden olurken, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerde mekanik (düşünülmeden yapılan) davranışlar gösterme eğilimini tetiklemektedirler. Yani okula başladığı yıllarda öğrenmeye can atan öğrenciler ile sahip oldukları bilgiyi paylaşmak için ellerinden gelen her şeyi yapan öğretmenler, bu süreç içerisine dâhil oldukları zaman derinden yaralanmaktadırlar (Amrein & Berliner, 2003).

Yapılan araştırmalar (Pedula vd., 2003; Stecher vd., 2000; Stecher vd., 1998), öğretmenlerin öğretim programına ya da belirlenen ölçütlere değil de sınava göre öğretim yapmasının eğitimdeki gelişmelere karşı en büyük engel olarak gösterilmektedir. Özellikle sınav odaklı eğitim yapıldığında en önemli sınıf etkinliklerinden, deneylerinden bazıları yapılmamakta ya da kazandırılacak önemli davranışlar riske atılmaktadır. Çünkü öğretmenler öğrencileri eğitme amacıyla ders yapmamakta yalnızca öğrencilerin girecekleri sınavda sorulan sorulara eşdeğer nitelikteki soruları yanıtlayabilmesini arzu etmektedirler (Mirshah-Bayer, 2003). Böyle bir eğitim yönteminin, öğrencileri girecekleri sınavlara hazırlayacağına şüphe yoktur. Ancak böyle bir anlayışın, okulda verilen eğitimin temel amacını göz ardı ettiği açıktır (Jehlen, 2003). Bu anlayışın sonucunda oluşacak zararların neler olabileceğini tartışmak ve zararları engelleyici kararların alınmasını sağlayacak önerilerde bulunmak son derece önemlidir.

Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de de sınav sistemi gün geçtikçe okulları eğitim öğretimin amaçlarından uzaklaştırmakta ve okul eğitimi ikinci planda kalmaktadır. Okullarda dersler sınavlarda soru gelebilecek konulara indirgenerek, öğrencinin bir bütün olarak gelişimi göz ardı edilmektedir. Bu süreçte öğrenciler, anne-babalar ve öğretmenler, kısacası herkes çaresizlik içinde daha çok sınava odaklanmaktadır. Çünkü o sınavlar öğrencinin hangi liseye, sonrasında hangi üniversiteye gideceğini belirlemektedir. Bireyin yaşamına yön verecek kararlar sınavlardan elde edilen puanlara göre oluşturulmaktadır (TED, 2010). Bu açıdan Türkiye’de yüksek risk içeren sınavların neler olduğu ve bu sınavların nasıl etkilerinin olduğu eğitim paydaşları ve eğitimde söz sahibi olanlar tarafından iyi tartışılmalı ve olumsuz etkilerin giderilmesi için gerekli önlemlerin alınması sağlanmalıdır.

Genel olarak, eğitimde seçme işlemi, eğitim talebi arzını aşmışsa ve girilecek öğretim programı için olmazsa olmaz önkoşullar aranacaksa yapılabilir. Bu iki gerekçeden herhangi biri ya da ikisi aynı anda gerçekleşirse seçme işlemi zorunlu olur (Baykal, 2006). Türkiye’de de arz talep ilişkisi denkleştirilemediği için ortaöğretime ve yükseköğretime giriş “sınav”

esasına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Adaylar uzun ve zorlu bir hazırlık dönemini yaşamak zorunda kalarak birbirleriyle yarışmaktadırlar. Hatta çoğunlukla bu sınava hazırlık süreci, ortaöğretim döneminden çok önce başlamakta ve okullarda veya özel öğretim kurumlarında verilen ilave derslerle çalışmalarını desteklenmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle yükseköğretime geçiş süreci öğrenci ve velileri açısından kaygılı, zorlu ve pahalı bir süreç olarak yaşanmaktadır. Kimi durumlarda bu süreç öğrencilere aldırılan “özel dersler” ve psikolog ve psikolojik danışmanlarla desteklenmektedir (Tanhan & Tanrıverdi, 2010).

Türkiye’de öğrenciler ulusal sınavların soru türlerine dayalı olarak hazırlık çalışmaları yaparken, 1999 yılından beri katıldığı uluslararası sınavlarda (2012 yılında katıldığı PISA sınavı da dâhil olmak üzere) matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuduğunu anlama alanlarında birçok ülkenin gerisinde kalmıştır. Bu açıdan sınavların olumsuz etkileri bir kez daha gözden geçirilmeli eğitime katkı sağlamak yerine zarar veren durumların ortadan kaldırılması yönünde çaba harcanmalıdır. Özellikle sınav odaklı yürütülen bir eğitim sistemi oluşması engellenmeli bu noktada önlemler alınmalı ve öğrenileni yaşamda kullanabilme becerisi kazandıran bir eğitim anlayışı benimsenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci başarısı, Yüksek risk içeren sınavlar, Ulusal sınavlar

Atıf için / Please cite as:

Kumandaş, H. & Kutlu, Ö. (2015). High stake tests [Yüksek risk içeren sınavlar]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5 (2), 63-75. <http://ebad-jesr.com/>