



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN MERKEZİ SINAVLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Keziban KAYGISIZ
ORCID: 0000-0003-2763-7960

Danışman
Doç. Dr. Serdar DERMAN
ORCID: 0000-0001-6209-0249

Konya –2023

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleőmesinde bilimsel katkılarıyla beni yönlendiren, değerli zamanımı, bilgi ve tecrübelerini esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Serdar DERMAN'a; değerli hocalarım Doç. Dr. Murat ATEŐ'e, Prof. Dr. Zehra GÖRE'ye, Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a, Doç. Dr. Őerife AKPINAR'a; çalışmam boyunca fikirleriyle bana rehberlik eden, beni yönlendiren Öğr. Gör. Ali ŞİMŞEK'e; çalışmanın her aşamasında destek ve önerileriyle yanımda olan değerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Nihan ERDEMİR'e, Mevlüt YILDIRIM'a, Fatma BEKTAŞ'a, Feride UGAN'a ve Aysu YILMAZ'a; hayatım boyunca maddi manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim aileme teőekkürlerimi sunarım.

Keziban KAYGISIZ

Agustos 2023

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ÖZET	xiii
ABSTRACT	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlar	4
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2. ALAN YAZIN.....	5
2.1. Ölçme ve Değerlendirme.....	5
2.2. Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme	9
2.3. Merkezî Sınavların Ket Vurma Etkisi	11
2.4. Alan Yazındaki Çalışmalarının Özetlenmesi	12
3. YÖNTEM.....	17
3.1. Katılımcılar.....	17
3.2. Veri Toplama Araçları.....	22
3.3. Verilerin Toplanması.....	23
3.4. Verilerin Analizi.....	24
4. BULGULAR	25
4.1. Merkezî Sınavın Getirdiği Yenilikler.....	29
4.2. Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yenilikler	42
4.3. Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkileri.....	59
4.4. Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliği.....	77
4.5. Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisi.....	95
4.6. Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri	111

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	131
5.1. Tartışma.....	131
5.2. Sonuç.....	132
5.3. Öneriler.....	137
KAYNAKLAR.....	139
EKLER.....	147
Ek-1: Nitel Araştırma Yöntemi İçin Yarı Yapılandırılmış Anket Formu - 1	147
Ek-2: Nitel Araştırma Yöntemi İçin Anket Formu - 2	149



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Türkçe Öğretmenlerinin Merkezî Sınavlara İlişkin Görüşleri başlıklı tez çalışmamın toplam **138** sayfalık kısmına ilişkin, 10/08/2023 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%3** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

11/08/2023

Keziban KAYGISIZ

Doç. Dr. Serdar DERMAN

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

11/08/2023

Keziban KAYGISIZ

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 4. 1 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Ait Kodlamanın Gösterimi.....	36
Şekil 4. 2 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Ait Kodlamaların Gösterimi.....	50
Şekil 4. 3 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Ait Kodlarının Gösterimi.....	68
Şekil 4. 4 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Ait Kodlamaların Gösterimi.....	85
Şekil 4. 5 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Ait Kodlamaların Gösterimi.....	102
Şekil 4. 6 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmaya Ait Kodlamaların Gösterimi.....	119
Şekil 4. 7 Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşlere Ait Genel Kodlamaların Gösterimi.....	129



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1 Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	17
Tablo 3. 2 Türkçe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	17
Tablo 3. 3 Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	18
Tablo 3. 4 Türkçe Öğretmenlerinin Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	19
Tablo 3. 5 Türkçe Öğretmenlerinin Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	19
Tablo 3. 6 Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	20
Tablo 3. 7 Türkçe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı.....	20
Tablo 3. 8 Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	21
Tablo 3. 9 Türkçe Öğretmenlerinin Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	21
Tablo 3. 10 Türkçe Öğretmenlerinin Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	22
Tablo 4. 1 Türkçe Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Değerleri (%)	25
Tablo 4. 2 Beceriler ve Öğrenme Yöntemlerine Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	30
Tablo 4. 3 Genel Değerlendirmeler ve Görüşlere Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	31
Tablo 4. 4 Objektiflik ve Eşitliğe Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	33
Tablo 4. 5 Sınavın İçeriği ve Yapısına Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	34
Tablo 4. 6 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	36
Tablo 4. 7 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	37
Tablo 4. 8 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	37
Tablo 4. 9 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	38
Tablo 4. 10 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	39
Tablo 4. 11 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı	40
Tablo 4. 12 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı.....	40
Tablo 4. 13 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	41
Tablo 4. 14 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı	41
Tablo 4. 15 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı	42
Tablo 4. 16 Öğretim Sürecinin Sınav Sistemi İlişkisine Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	43
Tablo 4. 17 Sınav Sistemi Hakkında Olumsuz Görüşlere Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	44
Tablo 4. 18 Sınav Sistemine İlişkin Olumlu Görüşlere veya Yenilikleri Olumlu Algılamaya Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	46

Tablo 4. 19 Sınavın Objektifliği ve Eşitliğine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	47
Tablo 4. 20 Soru ve Soru Tiplerine İlişkin Değerlendirmelere Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	48
Tablo 4. 21 Yeniliklerin Eksikliğine veya Geliştirilmesi Gereken Alanlara Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	49
Tablo 4. 22 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı	51
Tablo 4. 23 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı.....	52
Tablo 4. 24 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	53
Tablo 4. 25 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	54
Tablo 4. 26 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	55
Tablo 4. 27 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Cinsiyete Göre Dağılımı	56
Tablo 4. 28 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	57
Tablo 4. 29 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	57
Tablo 4. 30 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 4. 31 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 4. 32 Merkezî Sınavların Eğitim ve Öğrenme Sürecine Olumsuz Etkilerine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	59
Tablo 4. 33 Eşitsizlik ve Adalet Konularına Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	61
Tablo 4. 34 Sınav Karşıtı Görüşlere İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	62
Tablo 4. 35 Sınavın Motivasyonel ve Disiplin Arttırıcı Etkilerine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	63
Tablo 4. 36 Merkezî Sınavın Sosyal Hayat ve Kişisel Gelişime Etkilerine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	65
Tablo 4. 37 Merkezî Sınavın Stres ve Kaygı Yaratan Etkilerine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	66
Tablo 4. 38 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	68
Tablo 4. 39 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine İlişkin Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	69
Tablo 4. 40 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	70
Tablo 4. 41 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	71

Tablo 4. 42 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	72
Tablo 4. 43 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	74
Tablo 4. 44 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerinin Olumlu & Olumsuz İfadeler Açısından Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	74
Tablo 4. 45 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerinin Olumlu & Olumsuz İfadeler Açısından Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	75
Tablo 4. 46 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	76
Tablo 4. 47 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı	76
Tablo 4. 48 Genel Değerlendirmeye Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	77
Tablo 4. 49 Sınavın İyileştirilmesi ve Çeşitlendirilmesine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	78
Tablo 4. 50 Sınavın Müfredatla Uyumsuzluğuna İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	79
Tablo 4. 51 Sınavın Öğrenci Üzerindeki Etkisine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	80
Tablo 4. 52 Sınavın Yeterlilik Ölçümüne Yönelik Eleştirel Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	81
Tablo 4. 53 Sınavın Zorluk Düzeyine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	82
Tablo 4. 54 Soru Niteliği ve Kalitesine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	83
Tablo 4. 55 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Cinsiyetine Göre Dağılımı	85
Tablo 4. 56 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	87
Tablo 4. 57 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	88
Tablo 4. 58 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	89
Tablo 4. 59 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	90
Tablo 4. 60 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4. 61 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı.....	92
Tablo 4. 62 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	93
Tablo 4. 63 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	94
Tablo 4. 64 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	94
Tablo 4. 65 Becerilerin Temsiline İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	95
Tablo 4. 66 Genel Değerlendirmelere İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	97

Tablo 4. 67	Program Uyumluluğuna İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	98
Tablo 4. 68	Program Uyumsuzluğuna İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı	100
Tablo 4. 69	Soruların İçeriği ve Tarzına İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	101
Tablo 4. 70	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	103
Tablo 4. 71	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı.....	104
Tablo 4. 72	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	105
Tablo 4. 73	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	106
Tablo 4. 74	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	107
Tablo 4. 75	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	108
Tablo 4. 76	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	109
Tablo 4. 77	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	109
Tablo 4. 78	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı.....	110
Tablo 4. 79	Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı.....	110
Tablo 4. 80	Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliğine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	111
Tablo 4. 81	Sınav Stresi ve Sınavın Psikolojik Etkisine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	114
Tablo 4. 82	Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	115
Tablo 4. 83	Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanmasına Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	116
Tablo 4. 84	Sınavın Yetersizliğine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı.....	117
Tablo 4. 85	Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	119
Tablo 4. 86	Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı.....	120
Tablo 4. 87	Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı.....	121
Tablo 4. 88	Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	123
Tablo 4. 89	Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı	124
Tablo 4. 90	Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Cinsiyete Göre Dağılımı	125

Tablo 4. 91 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı	126
Tablo 4. 92 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	126
Tablo 4. 93 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı.....	127
Tablo 4. 94 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı	128



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN MERKEZİ SINAVLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Keziban KAYGISIZ

Türk eğitim sistemi, tarihsel süreç içerisinde pek çok dönüşüm ve reforma tanık olmuştur. Özellikle son yıllarda eğitimde standardizasyonun ve merkezî değerlendirmenin artması, bu değişimlerin en belirgin örneklerinden biri olmuştur. Bu bağlamda, merkezî sınavlar, eğitimdeki kalite ve standartları belirlemede kritik bir role sahip olmuştur. Bu çalışma, Türk eğitim sisteminin kritik unsurlarından biri olan merkezî sınav sistemlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin tepkilerini (görüşlerini), algılarıyla birlikte detaylıca analiz etmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın merkezine, Türkçe öğretmenlerinin sınav sistemine dair genel görüşleri, sınavın getirdiği yenilikler, bu yeniliklere öğretmenlerin tepkileri, sınavın öğrencilere etkileri, sınav sorularının niteliği, Türkçe dersi ile sınav arasındaki ilişki ve en nihayetinde sınavın, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ne ölçüde yansıttığına dair görüşler alınmıştır.

Bu çalışmanın önemi üç temel nokta üzerinde yoğunlaşmaktadır: İlk olarak, merkezî sınavların öğretmenlerin gözünden çeşitli boyutlarla nasıl değerlendirildiği; ikinci olarak, bu sınavlara dair olumlu ya da olumsuz görüşlerin neler olduğu ve son olarak, merkezî sınavların, eğitim sürecine potansiyel engel teşkil edip etmediğinin belirlenmesidir.

Bu araştırmanın temel varsayımı, katılımcı Türkçe öğretmenlerinin, araştırma sorularını samimi bir şekilde ve gerçek görüşleriyle yanıtladıklarıdır. Ancak bu kapsamlı çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırmanın örneklemini sadece İstanbul'da görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu sebeple elde edilen bulguların, Türkiye'nin diğer bölgelerindeki öğretmenler için ya da farklı eğitim sistemleri için direkt olarak genelleştirilemeyeceğini belirtmek gerekir. Ayrıca, pandemi koşulları nedeniyle araştırma verilerinin tamamı online platformlar üzerinden toplanmıştır. Bu toplama yöntemi, geri dönüt kontrolünün tam anlamıyla yapılamaması nedeniyle bazı sınırlamalara sahiptir.

Sonuç olarak bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınav sistemlerine dair derinlemesine görüşlerini ortaya koymakta, eğitimdeki bu kritik unsurun avantajları ve dezavantajları üzerine kapsamlı bir analiz sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmeni, Merkezî Sınavlar, Ket Vurma Etkisi

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Master Thesis

TURKISH TEACHERS' OPINONS ON CENTRAL EXAMINATIONS

Keziban KAYGISIZ

The Turkish education system has witnessed numerous transformations and reforms throughout its historical course. Particularly in recent years, the increase in standardization and centralized assessment in education has become one of the most prominent examples of these changes. In this context, centralized exams play a pivotal role in determining the quality and standards of education. This study aims to comprehensively analyze the reactions (views) of Turkish language teachers towards these critical components of the Turkish education system, along with their perceptions. Central to the research are the general views of Turkish language teachers on the exam system, innovations introduced by the exam, teachers' reactions to these innovations, effects of the exam on students, the quality of exam questions, the relationship between the Turkish course and the exam, and ultimately, views on how well the exam reflects the cognitive and affective characteristics of students.

The significance of this study hinges on three main points: Firstly, how centralized exams are evaluated by teachers across various dimensions; secondly, what the positive or negative views on these exams are; and lastly, determining whether centralized exams potentially pose an impediment to the educational process.

The fundamental assumption of this research is that the participating Turkish language teachers have answered the research questions sincerely, reflecting their genuine views. However, there are certain limitations to this comprehensive study. Primarily, the sample of the research is solely composed of Turkish language teachers working in Istanbul. Therefore, it's important to note that the findings cannot be directly generalized for teachers in other regions of Turkey or for different education systems. Furthermore, due to pandemic conditions, all research data was collected via online platforms. This collection method has certain restrictions, mainly because a full feedback control could not be performed.

In conclusion, this study elucidates the in-depth views of Turkish language teachers on centralized examination systems, providing an extensive analysis of the advantages and disadvantages of this critical component in education.

Keywords: Turkish Teachers, Central Examinations, Washback Effect.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar bu bölümde açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Türkiye'nin eğitim sisteminde merkezî sınavlar önemli bir yer tutmaktadır. Her geçen yıl, bu sınavların sayısı ve etkisi artmakta, bu sınavlar eğitim sürecinin merkezini daha belirgin bir şekilde işgal etmektedir. Merkezî sınavlar, tarihsel olarak çoğunlukla yükseköğretime geçiş aşamasında belirleyici olmuşken zamanla ortaöğretime geçiş ve yükseköğretim sonrası aşamalara da genişlemiştir. Yılda milyonlarca öğrenci ve mezun, daha iyi bir eğitim pozisyonu edinmek, bir işe girmek, lisansüstü eğitime başvurmak veya yabancı dil yeterliliğini belgelemek amacıyla sınavlara hazırlanmakta; özel derslere, dershanelere ve kurslara katılmaktadır (Büyükcan, 2015, s. 67). Türkiye'de, üniversitelere yerleştirilecek öğrencilerden kamu kuruluşlarında istihdam edilecek personellere, lisansüstü eğitim veya tıp ve diş hekimliği uzmanlık eğitimine hak kazanan kişilere kadar çeşitli alanlarda merkezî sınavlar belirleyici olmaktadır. Bu sebeple Türkiye gibi diğer ülkelerde de merkezî sınavların, eğitim sistemini ve bu sistemin paydaşlarını etkilemesi beklenir. Ancak eğitim ve sınav sistemlerindeki çeşitlilik sebebiyle merkezî sınavların pozitif veya negatif etkilerinin ülkeden ülkeye farklılık gösterebileceği dikkate alınmalıdır (İlhan & Kınay, 2018, s. 97). Türkiye'nin eğitim sektöründe sınavlar kritik bir konumdadır ve her yıl öğrencilerin, ebeveynlerin ve iş arayan yetişkinlerin ana odak noktası haline gelmektedir. Türkiye'deki merkezî sınavlar, özellikle öğrencilerin gelecekteki eğitim düzeyini ve yetişkinlerin işyeri ve çalışacakları il seçimlerini belirlerken aynı zamanda sınav sonuçlarına göre “başarısız” olarak tanımlanan bireylerin iş imkanları da bu sınavlarla belirlenmektedir. Bu durum, sınavların bireylerin hayatındaki öneminin bir göstergesidir (Seçkin, 2015, s. 56). Başarı kavramı, artan merkezî sınav yoğunluğunda yüksek puanlar elde eden, okuldaki not ortalaması yüksek olan ve disiplinli, çalışkan öğrenci portresi çizen bireyleri ifade eder. Bu başarı şartları, genellikle yetenek, zekâ ve çalışkanlıkla ilişkilendirilir. Ancak bu tanım, başarıyı belirleyen ve genellikle göz ardı edilen toplumsal faktörleri göz önünde bulundurmadan öğrencileri belirli bir kalıba sokma eğilimindedir. Dolayısıyla bireyler genellikle kendi anlamlı hedeflerine yönelmek yerine, genel kabul görmüş “amaçlara” ulaşma zorunluluğunu hissederler (Aylar, 2015, s. 64).

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

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

1.2. Araştırmanın Amacı

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

1. Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Türkçe öğretmenlerinin betimsel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş aralıkları, eğitim durumu, mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi) merkezî sınavlara ilişkin görüşlerinde değişimler nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Türkçe öğretmenlerinin betimsel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş aralıkları, eğitim durumu, mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi) merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşlerinde değişimler nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerle ilgili görüşleri nelerdir?
 - c. Türkçe öğretmenlerinin betimsel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş aralıkları, eğitim durumu, mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi) merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerle ilgili görüşleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın öğrencilere etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - d. Türkçe öğretmenlerinin betimsel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş aralıkları, eğitim durumu, mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi) merkezî sınavın öğrencilere etkileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili görüşleri nelerdir?
 - e. Türkçe öğretmenlerinin betimsel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş aralıkları, eğitim durumu, mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi) merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili görüşler nelerdir?
6. Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
 - f. Türkçe öğretmenlerinin betimsel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş aralıkları, eğitim durumu, mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi) merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
7. Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?
 - g. Türkçe öğretmenlerinin betimsel özelliklerine göre (cinsiyet, yaş aralıkları, eğitim durumu, mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresi) merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla ilgili görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın üç önemli yönü bulunmaktadır. Bunlar:

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

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın katılımcılarının araştırma sorularını gerçek görüşlerini yansıtacak şekilde cevapladıkları varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

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

1.6. Tanımlar

Ket Vurma: Öğrenilmiş bir bilginin bir diğer bilginin hatırlanmasını engellemesinden kaynaklı rahatsız edici etkidir.

Merkezî Sınav: Türkiye'deki ve bazı yabancı ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarına öğrenci yerleştirmeye yönelik bir sınavdır.

Öğretim Süreci: Öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrenende istenilen davranış değişmelerinin gerçekleşmesi için düzenlenen öğrenme yaşantılarının aşamalı olarak yürütülmesidir.

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Alan yazın incelemesi sonucu “ölçme ve değerlendirme”, “merkezî sınavlar” ve “ket vurma” ile ilgili araştırmalar kronolojik olarak amaç, kapsam, önem, sonuçlar, ket vurma etkisiyle ilişkisi ve literatüre katkısı açısından özetlenmiştir.

2.1. Ölçme ve Değerlendirme

Günlük hayatımızda ölçme önemli bir yere sahiptir. Hayatımızdaki pek çok şeyin miktarı ya da sayısal büyüklüğünü belirtirken ölçmeye, ölçme araçlarına ve onun standart birimlerine başvururuz. Ölçme, yaşamımızı ve belli işler üzerinde anlaşmamızı kolaylaştıran bir kavramdır (Kan, 2013, s. 2). Yaşamın hemen her alanında olduğu gibi eğitim alanında da hangi aşamada olduğumuzu, eriştiğimiz sonuçları, başarı düzeyimizi görmemiz ve bunlardan yola çıkarak bir karara varmamız gerekir. Eğitim öğretimde öğrenciye kazandırmayı planladığımız bilgi, beceri, tutum, davranış gibi özellikleri öğrencinin ne ölçüde kazandığını görmek ve çalışmalarımızı ona göre düzenlemek için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyarız (Uysal vd., 2013, s. 1). Bu kısımda; “ölçme, değerlendirme, ölçme ve değerlendirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme ile eğitimde ölçme ve değerlendirmenin önemi” konuları açıklanacaktır.

Alanyazın incelendiğinde ölçmeyle ilgili çeşitli tanımların yer aldığı görülmüştür. Yabanigül (2021, s. 50)‘e göre ölçme, tasvir edilmeye ihtiyaç duyulan herhangi bir durumun bir araç vasıtasıyla ifade edilmesi yöntemidir. Tasvir edilen bu durumun ölçme sonucunda daha anlaşılır bir noktaya geldiğini söyleyebiliriz. Başusta (2010, s. 58)‘ya göre varlıklarda belli bir özelliğin sahip oluş derecesini ölçmek için ortaya çıkan bir kavramdır. Sargut (2022, s. 6)‘a göre ise herhangi bir özelliği gözlemlemek ve gözlem sonucunu sembollerle ya da sayılarla ifade etmektir. Ölçmede ölçülen özelliğe sahip olmak; durumdan duruma, nesneden nesneye, aynı nesnede zamana göre bile değişebilir. Bir özelliğin bulunması veya bulunmaması duruma göre farklılık gösterebilir. Değerlendirme ise Harlen vd., (1992, s. 217)‘e göre öğrencilerin eğitim sürecinde gösterdikleri performansın gözlenmesi, tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Eğitimcilerin değerlendirme faaliyetlerinde bulunmasının asıl amacı, öğrencilerin öğrenme seviyelerini yükseltme ve motivasyonlarının arttırmadır. Bu amaç dışında değerlendirme faaliyetlerini sadece öğrencilere not vermek veya öğrenci seviyelerini belirlemek şeklinde görülmemesi gerekmektedir (Buldur & Doğan, 2017, s. 144).

Eğitim, bireyleri ilgi ve yetenekleri doğrultusunda toplumun beklentilerini de dikkate alarak geliştiren bir sistemdir. Belli amaçlar doğrultusunda uygulanan eğitim mekanizması; hedef, kazanım ve lme değerlendirme gibi kendi içinde bölümlere ayrılmış bir kompozisyonudur. Eğitim sürecinde amaç iyi yetişmiş nitelikli insanları topluma kazandırmaktır. ğrenme alanlarının her biri kendi içinde kuralları olan ve her bir kuralı uygulayacak becerileri içeren yöntemlerden oluşmaktadır. Eğitimin en genel hedeflerinin uygulamaya konulduğu ortamlar ve aynı zamanda bireylere çeşitli öğrenme deneyimleri sağlayan kurumlar okullardır (Karatay & Dilekçi, 2019, s. 686). Eğitim ğrencilerin davranışlarında istedik değişiklikler oluşturma sürecidir. Bu davranış değişiklikleri; yeni öğrenilen davranışlar, yanlış davranışların düzeltilmesi, eksik davranışların tamamlanması, bunların tümü ya da birkaçı olabilir. Okullarda ve kurslarda yeni davranışlar bireylere çeşitli etkinliklerle kazandırılmaktadır. Etkinliklerin sonunda amaçlanan hedeflerin ne lde gerçekleştiğinin kontrol edilmesine duyulan ihtiyaç, lme değerlendirme kavramlarını ortaya çıkarmıştır (Turgut & Baykul, 2012, s. 1).

lme değerlendirme faaliyetleri; eğitim öğretimin başında, eğitim ğretim sürecinde ve sonunda yapılmaktadır. Değerlendirme sonunda erişilen bilgiler eğitimde pek çok kararda başvurulan kaynak olarak kullanılabilir. lme ve değerlendirme, ğretim sürecini ihtiyaca uygun düzenlemek veya öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek öğrenme ortamını işlevsel kılmak amacıyla uygulanır (Black vd., 2010). lme değerlendirmenin diğer amaçları arasında eğitim programlarında belirtilen hedeflerin ne lde gerçekleştiğini hesaplamak ve öğretimin sonunda elde edilen başarıyı analiz etmek vardır. Öğretim sürecinde hedeflenen öğrenmelerin gerçekleşmesi için dönüt ve düzeltmelerle başarının şekillendirilmesi de önemlidir. Sahada girdi, süreç ve sonuç ekseninde sürekli kontrol mekanizması olarak kendini hissettiren lme değerlendirme, genel resimde ülkelerin eğitim programlarının en sağlam dayanaklarıdır (Karadüz, 2009, s. 193). lme değerlendirme çalışmaları öğretimin seviyesinde belirleyici rol oynamaktadır (Gürses, 2006, s. 131; Tokur ner & Aşilioğlu, 2022, s. 27). Eğitim-ğretim faaliyetleri, eğitimde hedeflere ulaşmak için hazırlanan ğretim programlarının amaçlarına uygun biçimde sürdürülmesine dayanmaktadır. Eğitim sürecinin başında hedeflenen bu amaçların gerçekleşip gerçekleşmeme durumu ise lme değerlendirme faaliyetleri kapsamındadır (şimşek, 2022, s. 22). Millî Eğitim Bakanlığı ((MEB), 2019, s. 6), lme ve değerlendirme uygulamalarını (ğretim programlarında lme ve değerlendirme yaklaşımı konusunda ilkokul ve ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar için Türkçe dersi ğretim programı) yediye ayırmakta olup bu uygulamalar aşağıda belirtilmektedir.

- “Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.
- Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılacak ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.
- Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.
- Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.
- Eğitim sadece “bilme (bilişsel)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.
- Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.
- Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır”(MEB, 2019, s. 6).

Öğretimde geleneksel uygulamalar, yerini yavaş yavaş modern eğitim anlayışına dayalı uygulamalara bırakmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim kurumlarından hemen hemen hepsinde benimsenmeye başlaması eğitim sistemini doğrudan etkilemiştir. Özellikle yeni ölçme değerlendirme yöntemleriyle birlikte sistem, büyük oranda modern bir hale bürünmüştür. Eskiden öğrencinin pasif, öğretmenin daha aktif olduğu kısıtlı bir alanda yapılan öğretimden verim almak beklenirken yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencinin temas ettiği uzak yakın hemen her şey eğitime katkı sağlar hale gelmiştir. Geleneksel öğrenme-öğretme yöntemleri yerini modern ve alternatif öğrenme öğretim yöntemlerine bırakmış ve böylece eğitim; öğrenci merkezli, disiplinler arası, süreç odaklı bir sisteme evrilmiştir (N. Güler & Gelbal, 2010, s. 136).

Ölçme değerlendirmede yapılandırmacı yaklaşımla birlikte geleneksel yöntemlerin dışında çağdaş metotlar geliştirilmiş ve böylece yazılı, çoktan seçmeli boşluk doldurma gibi tek yönlü sınavlar yerini öğrencinin farklı zeka alanlarını da dikkate alan alternatif yöntemlere bırakmıştır (Green & Emerson, 2008, s. 68). Öğrenciyi dikkate alan, kapsamlı ve etkili ölçme değerlendirmeler doğru, detaylı ve güvenilir sonuçlar vermekte ve eğitim sistemine daha çok katkı sağlamaktadır. Bu ölçme değerlendirmeler öğrencinin bireysel farklılığını dikkate alan, öğrencinin yaratıcılığını destekleyen, onun ilgi ve yeteneklerine uygun zihinsel ve duygusal gelişimini besleyen öğrenmelere zemin hazırlamaktadır (Shavelson & Baxter, 1992, s. 22).

Yapılandırmacı yaklaşımdaki ölçme değerlendirmelerin en önemli özelliği, ortaya çıkan ürünün yanında süreci de değerlendiriyor olmasıdır (Yıldız & Uyanık, 2004). Bu anlayış öğrencinin başarı durumunu yalnız sayısal bir değerlendirme ile ifade etmekle sınırlı kalmayıp sonraki öğrenmeleri için de öğrenciye rehber olmaktadır (Yayla, 2011). Öğrenim hayatının her aşamasında öğrenciye dönüt sağlayan ve onu destekleyici rol oynayan yapılandırmacı anlayışın amacı öğrenciyi kendi öğrenmelerinden haberdar etmek, eksikleri hakkında onu bilgilendirmek, yapıcı destekleyici eleştirilerle öğrenciyi başlangıç seviyesinden daha iyi bir noktaya taşımaktır. Süreçte gerçekleşen öğrenmelerin doğruluğunu dönüt ve düzeltmelerle sağlamak ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine destek olmak yapılandırmacı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının amacının bir diğer ifadesidir (Karamustafaoğlu vd., 2012, s. 168).

Öğretim programında öğrencilerin kazanması beklenen hedefleri hangi ölçüde kazandığının belirlenmesi için kullanılan ölçme değerlendirme uygulamalarının devamlı olması gerekir. Ölçme değerlendirme uygulamaları, öğretim süreci öncesinde, süreç içerisinde ve süreç sonunda yapılmalıdır. Süreç öncesi yapılan ölçme değerlendirme öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini tespit etmek amacıyla yapılırken süreç içerisinde yapılan ölçme ve değerlendirme dönüt ve düzeltme için geri bildirim vermek, süreç sonunda yapılan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri ise hedeflenen kazanımların ne ölçüde gerçekleştiğini tespit etmek amacıyla yapılır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2019, s. 9).

Tüm süreç boyunca yapılan ölçme değerlendirme faaliyetlerinin sürecin başında, içerisinde ve sonunda farklı amaç ve kapsamı vardır ki bu doğrultularda farklı ölçme araçları tercih edilebilir (Ünlü vd., 2014). Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının hedeflenen amaca uygun gerçekleştirilebilmesi için kullanılan ölçme araçlarının nitelikli olması gerekmektedir (Ocak, 2019, s. 28). Eğitim öğretimin sonunda, sistematik bir şekilde gerçekleşen öğrenmeler amaçlanmaktadır. Bu öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin tespiti ve gerçekleşme düzeyinin derecesi bilinmek istenmektedir. Öğrenci bazında ölçülen davranış değişiklikleri eğitim uygulamalarının bir sonucudur ve uygulamaya konan eğitim sisteminin de başarı ölçüsüdür aynı zamanda. Öyleyse ölçme değerlendirme ve eğitim-öğretim bir bütündür ve her ikisinin de diğeri üzerinde belirleyici rolü büyüktür (Ayaydin, 2010, s. 240).

Eğitimde ölçmenin önemi, eğitimin teorik bir boyutunun yanında uygulamaya dayalı değer yargılarına dayanan pratik bir boyutunun da olmasından kaynaklanır. Eğitimde belirlenmesi ve ölçülmesi hedeflenen değişkenler ekseriyetle; zekâ, başarı, ilgi, yetenek, motivasyon ve tutum gibi faktörlerdir. Bu faktörlerin sadece gözlemlerle kabaca kestirilmesi mümkün değildir. Bu etmenleri ölçmek, tanımlamak ve eğitimin içinde değerlendirmek için ölçme ve değerlendirme araçları kullanılır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme sayesinde bu unsurların standart birimlerle gösterilmesi de mümkün olmaktadır (Koç, 2022, s. 11).

Ölçme değerlendirmedeki amaç bir karar vermektir. Bu karar ölçmeye konu olan varlıklara bir değer vermekle yani değerlendirme yapmakla eşdeğer bir durumdur. Olaylar, nesnelere veya bireyler hakkında yapılan ölçümlerin sonuçları verilecek kararın yeterliliği üzerinde belirleyici etkiye sahiptir. Mevcut ve olası hatalar dikkate alınarak ortak ve tekrar eden kullanımlar için en ideal düzeyde ölçme gerçekleştirilebilmek amacıyla gerekli kuralların oluşturulması gerekir. Bunun için de ölçü aracının standardize olması istenir. Daha önce kontrol edilmiş ve etkisi kanıtlanmış ölçme araçlarıyla da bu gerekliliğin karşılanması beklenir (Ercan & Kan, 2014, s. 211). Bilgi toplama prosedürlerinin en başta gelen özellikleri güvenilirlik, geçerlilik ve kullanılabilirlik. Güvenilirlik ve geçerlilikle ilgili çok sayıda teknik tanım bulunmaktadır. Bununla birlikte, güvenilirlik, geçerlilik ve kullanılabilirlik aynı zamanda sağduyulu kavramlar olarak da görülebilir (Brown, 2000).

2.2. Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Modern dünyada yaşanan ve hemen hemen bütün bilim dallarında görülen hızlı ve olağanüstü ilerlemeler, küresel ve toplumsal bir dönüşüme sebep olmaktadır. Sosyal hayatın temelini oluşturan insan varlığının iyileştirilmesi toplumsal yaşamı daha iyi bir seviyeye taşıyacaktır. Bu sebeple iyi yetişmiş vasıflı insan sayısına ihtiyaç vardır. Sağlam bir psikolojiye sahip, üretken, hızlı karar alma ve problem çözme yeteneğine sahip, yenilikçi, girişimci karakterdeki insanlar bu yeni dünyanın insan modelinin aranan özelliklerindedir. Eğitim, bireyi bir noktadan alıp hedeflenen noktaya taşıyabilme kapasitesine sahip bir sistemdir. Çağdaş yaşamla uyumlu ve birçok alanda ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için eğitim sistemi yetkin olmalıdır. Bilimsel ve güncel alt yapısını koruyan eğitim kurumları yetiştirdiği donanımlı insanlarla aslında toplumun inşasına katkı sağlamakta ve ülkenin maddi manevi değerlerini daha iyiye taşımaktadır (Temizkan & Atasoy, 2014, s. 43).

Toplumun herhangi bir alanında yaşanan bir değişiklik diğer toplumsal alanları da etkilemektedir. Bunun tabii bir sonucu eğitimde de hissedilmekte ve global bir etkileşim ve buna bağlı topyekûn hızlı bir dönüşüm bütün insanlığı kuşatmaktadır (Göçer & Moğul, 2011, s. 798). Gelişen teknoloji, sanayileşme, toplumsal olaylar ve sosyal akımlar insanların yaşamlarını doğrudan etkilemiştir. Kitlesel hareketliliklerden etkilenen eğitim sistemlerinde de değişim kaçınılmaz olmuştur. Cumhuriyetin ilanından bu yana birçok öğretim programı uygulanmış ve bu programlar günün koşullarına ayak uydurarak bunlar üzerinde gerekli ölçüde düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır (D. Şahin & Bayramoğlu, 2016, s. 2095).

Ülkelerin uzak ideallerinin zamanla değişmesi, toplumsal eğilimlerin ve ihtiyaçların farklılaşması, teknolojik yenilikler gibi unsurlar eğitim sistemini de değişime zorlamış ve halihazırda kullanılan eğitim programlarının yetersizliğini gündeme getirmiştir. Dünyadaki yeniliklerin öncüsü ve uygulayıcısı pozisyonundaki eğitim sistemi de öğretim programları özelinde düzenlenmiş ya da tamamen yenilenmiştir (Bayburtlu, 2015, s. 146). Türkçe dilde eğitimin verildiği Türk eğitim sisteminin en zaruri ihtiyacı Türkçenin en yetkin biçimde kullanılabilmesidir. Dilin inceliklerinin bilinmesi tüm dersleri kapsayan anlama anlatma becerilerinin noksansız olması eğimin bütün disiplinlerine hizmet edecektir. Bu sebeple Türkçe dersine verilen önemin bir derece daha öne çıkması anlaşılır bir durumdur. Türkçe dersinin kendi bütünlüğü içindeki beceri alanlarının başarı düzeyi, etkili ölçme değerlendirme uygulamalarıyla titizlikle tespit edilmelidir (Maden & Durukan, 2011, s. 213). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın omurgasını dört temel dil becerisi (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) oluşturmaktadır (Garip & Göçer, 2022, s. 114). Bu dört beceri de anlama ve anlatma becerileri olmak üzere kendi içinde alt dallara ayrılmaktadır. Dinleme ve okuma anlama becerileri, konuşma ve yazma ise anlatma becerileri başlığı altında sınıflandırılmaktadır. Her biri başlı başına bir bilimsel içerik olan bu beceriler uygulamada bir bütün olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin anlam kurma sürecini birbirini etkileyen bir dizge olarak değerlendirirsek dilin dört temel becerisini birbirinden ayırmak mümkün değildir diyebiliriz (Karakoç Öztürk & Altuntaş, 2012, s. 343).

2.3. Merkezî Sınavların Ket Vurma Etkisi

Eğitim süreçlerinin her zaman öngörebildiğimiz ve bazen de tahmin edemediğimiz birçok yan etkisi olduğunu, ve bu etkilerin öğrenme sonuçları üzerinde bazen olumlu, bazen de olumsuz etkileri olduğunu biliyoruz. Ölçme ve değerlendirme sürecinin, sonuçları algılama ve başarıyı değerlendirme konusunda ne kadar önemli olduğu bir gerçektir. Yapılan sınavların olumlu etkilerini düşündüğümüzde; öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini, düzenli ve disiplinli çalışmaya yönlendirdiğini ve öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını kabul ettirdiğini söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğrenciler üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı, ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaşılan potansiyel hata oranı ve sürecin “hedefinin” öğrenciler tarafından öğrenmek değil, dersten geçmek olarak algılanması, ölçme ve değerlendirme sürecinin olumsuz etkileri olarak gösterilebilir. Tüm bu etkileri düşündüğümüzde doğru tespitler yapabilmemiz için öncelikle yeteneklerin ölçümü ile ilgili ne tür değerlendirmeler yapıldığının bilinmesi ve bunların geçerlilik ve güvenilirlik düzeylerinin iyi belirlenmesi gerekmektedir. Sınavların ölçme-değerlendirme etkilerini ifade etmek için İngilizcede “washback effect” terimi kullanılırken Türkiye'deki literatürde bu etki, “ket vurma etkisi, dalga etkisi, sınav etkisi ve geri yıkama etkisi” gibi terimlerle ifade edilmiştir ve bu çalışmada uzman görüşüne dayanarak “ket vurma etkisi” terimi kullanılmıştır (Polat, 2017, s. 36). Bu terim, dil değerlendirmesi üzerine yapılan literatürde, dil öğretimi ve öğrenme süreçlerinde testlerin etkisini anlamak için sıklıkla tercih edilmektedir (Alderson & Wall, 1993; Bachman, 1995). Eğitimde testlerin ve değerlendirmelerin etkisini, özellikle de bunların öğretim ve öğrenme süreçlerini nasıl etkileyebileceğini tartışmaktadır. Ket vurma etkisi, bir test veya değerlendirme sonucunda öğretim ve öğrenme yaklaşımlarında meydana gelen değişikliklere atıfta bulunmaktadır (Alderson & Wall, 1993). Ket vurma etkisi pozitif ve negatif ket vurma etkisi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Holm & Kousholt, 2009). Olumlu ket vurma etkisi, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirecek şekilde öğretim pratiğinin değişmesini içermektedir. Örneğin, bir test öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ölçüyorsa ve öğretmenler bu nedenle öğretimlerini eleştirel düşünme üzerine daha fazla odaklamaya başlıyorsa, bu olumlu bir ket vurma etkisidir. Negatif ket vurma etkisi ise genellikle sadece testteki belirli konulara veya becerilere aşırı derecede odaklanan öğretim pratiği ile sonuçlanır. Bu durum, öğrencilerin geniş bir bilgi tabanı ve genel becerilere sahip olma fırsatını kaçırmalarına neden olabilir. Bu tür bir durum, öğretimin sadece testte iyi sonuç almak için “öğretmeye” odaklandığı durumlarda görülmekte ve genellikle eğitim kalitesinin düşmesine yol açmaktadır (Biggs, 1995; Cheng, 1999; Hughes, 2003).

2.4. Alan Yazındaki Çalışmalarının Özetlenmesi

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

Kahraman (2014) yapmış olduğu çalışmada, merkezî sınavların etkilerini belirleme, okulun çeşitli paydaşlarını aydınlatma ve uygulama sürecindeki hataları belirginleştirme konusunda önemli bir rol oynadığına değinmiştir. Çoğu öğretmen, merkezî sınavın gerekliliğini kabul etse de uygulamanın ilk safhasının birtakım eksiklikler barındırdığını ifade etmiştir. Sınavda çoktan seçmeli sorulara olan bağımlılığın devam edeceği, ancak diğer soru türlerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Can (2017) tarafından yürütülen bir başka çalışmada, merkezî sınavların düzenlenmesi ve yönetilmesi, soruların oluşturulması, uygulanması, değerlendirilmesi, tüm ilgili tarafların etkin bir biçimde bilgilendirilmesi ve öğrencilerin sınavlara hazırlanması alanlarında iyileştirmeler yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ankete katılan öğrencilerin büyük bir bölümü (116 kişi), merkezî sınav uygulamalarının olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Buldur & Acar (2019) çalışmasında, öğretmenlerin merkezî sınavlara yönelik düşüncelerinin cinsiyet, meslekte geçirilen süre ve branş gibi değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak öğretmenler merkezî sınavları olumlu bir perspektif ile değerlendirmiş olsalar da sınavların öğrenme sürecine olan olumsuz etkileri konusunda yaygın bir görüşe sahiptirler. Bu bulgular, Türkiye'deki eğitim politikalarını önemli ölçüde etkileyebilir ve öğretmenlerin merkezî sınavlara yönelik görüşlerinin göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgular. Ayrıca çalışmanın ölçeği, orijinal iki faktörlü yapı ile Türkçe formu arasında farklılıklar göstermiştir. Bu farklılıkların nedenleri ve sonuçları daha fazla araştırmayı gerektirmektedir. Çetin & Ünsal (2019) çalışmasında, merkezî sınavların öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarına yansıtılmıştır. Öğretmenler, sınav odaklı konulara ve teknik ayrıntılara eğilim gösterirken bu durum, araştırma, sorgulama, yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli öğrenme ve öğretme süreçlerini ihmal etmelerine yol açabilmektedir. Bu durum, mevcut eğitim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu değildir. Ek olarak merkezî sınavların öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin sosyal ve psikolojik sağlığını da olumsuz etkileyebilir. Araştırma, merkezî sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerinin dikkate alınması ve öğretmenlerin eğitim programı uygulamalarında sınav odaklı yaklaşımlardan uzak durmalarını önermektedir.

Karakaya vd. (2019) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin merkezî sınavlara ilişkin düşüncelerinin cinsiyet, branş, kitap yazarlığı ve öğretmenlik deneyimine bağlı olarak değişim gösterdiği tespit edilmiştir. Genellikle öğretmenler, merkezî sınavlara pozitif bir yaklaşım sergilemiştir. Fakat öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına ve kitap yazarlıklarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma neticesinde, Türkiye'nin eğitim sistemi için bazı önerilerde bulunulmuştur. Kizkapan & Nacaroglu (2019) tarafından yapılan bir diğer çalışmada, öğretmenlerin sınavın niteliği, öğrencilere olan etkileri ve fen bilimleri ders programı ile ilişkisi gibi hususlardaki düşünceleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, sınav sorularının öğrencilerin okul içindeki fen başarılarıyla uyumlu olduğunu ifade etmiştir. Ek olarak öğretmenlerin çoğunluğu, sınavın öğrencilerin motivasyonunu yükselttiğini düşünmüştür. Ancak bir kısım öğretmen, sınavın öğrencilerin bilişsel ve duygusal özelliklerini tam olarak yansıtmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin en geniş kapsamlı anlaşma sağladığı görüş, sınavın öğretmenlerde ders konularını tamamlayamama stresi oluşturduğu yönündedir. Araştırma, merkezî sınavların öğretmenlerin görüşleri açısından çeşitli yönleri olduğunu ortaya koymaktadır. Özdaş (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenler ve öğrenciler merkezî sınav sistemini negatif bir biçimde değerlendirmişlerdir. Öğrenciler, sınavların stresli olduğunu ve sonuçlarının yaşamlarını etkilediğini ifade etmişler. Öğretmenler ise sınavların öğrencilerin öğrenme sürecine zarar verdiğini ve öğrencilerin tam potansiyellerini yansıtamayacağını dile getirmişler. Bu bulgular, merkezî sınav sisteminin iyileştirilmesi adına önem arz etmektedir. Doğuş vd. (2020) çalışmasında, görme engelli bireylerin sınavlara erişiminde yaşadığı zorluklar ve sınav kılavuzuna ulaşmada yaşanan problemler belgelenmiştir. Soruların anlaşılması ve yanıtların verilmesi konularında da zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, merkezî sınav düzenlemelerinde yapılması gereken değişikliklerin belirlenmesi için önemli bir veri kaynağı olabilir. Karakaya vd. (2020) çalışmasında, fen liselerinde çalışan öğretmenlerin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşlerinin farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin çoğunluğu, merkezî sınav sisteminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığına inanmaktadır. Ancak bazıları sistemin öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olduğunu düşünmekte, özellikle sınav kaygısı ve stresinin öğrenci performansını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler sınavların öğrencilerin gerçek potansiyelini yansıtmadığını düşünmektedir. Bu çalışma, merkezî sınav sisteminin hem akademik başarıyı artırabileceğini hem de öğrencilerin psikolojik sağlığını olumsuz etkileyebileceğini göstermiştir.

Acar & Buldur (2021) çalışmasında, merkezî sınavların öğretmenler üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenler, merkezî sınavların öğrenme düzeylerini ölçmede önemli olduğunu düşünürken öğrenme sürecinin ve öğretim programının tamamlanmasının üzerindeki baskıyı da belirtmişlerdir. Ayrıca merkezî sınavların sonuçlarına göre öğretmenlerin değerlendirilmesi ve okulun başarısının belirlenmesi öğretmenler üzerinde stres oluşturmuştur. S. Ercan & Çakar (2021)'in çalışmasında, öğrencilerin matematik derslerine olan ilgi ve başarısının destekleme ve yetiştirme kurslarına katılım oranlarına bağlı olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kurslara katılım oranları arttıkça matematik derslerine olan ilgileri ve başarıları da artmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematik derslerinde başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin daha fazla özel ders vermesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Yakar (2022)'in çalışmasına göre öğrencilerin motivasyon kaynakları hem olumlu hem de negatif yönde etkilemiştir ve bu kaynaklar zaman içinde değişmiştir. Öğrencilerin uzun vadede daha stabil bir içsel motivasyona sahip olabilmeleri için ilgili paydaşlar tarafından gerekli düzenlemelerin ve çalışmaların yapılması gerekmektedir.

İkinci olarak **etki analizleri** açısından değerlendirilen çalışmalar özetlenmektedir. Wößmann (2003) çalışmasında aile arka planının, kaynakların ve kurumların matematik ve fen performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Özellikle okul kaynakları ve öğretmen kalitesi gibi kurumsal faktörlerin öğrenci performansı üzerinde büyük bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca bu çalışma kaynak farklılıklarının, uluslararası öğrenci performansındaki farkları tam olarak açıklayamadığını göstermiştir. Wößmann (2005) çalışmasına göre merkezî sınavların öğrenci performansı üzerindeki etkisi sınırlıdır. Bu etkinin öğrenci özellikleri, aile arka planı ve okul özelliklerine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin merkezî sınavların annenin doğum ülkesinin bilimsel performansa etkisini azalttığı bulunmuştur. Ayrıca merkezî sınavların öğrenci performansı üzerindeki etkisinin öğrencinin yetenekleri, okulun özerkliği ve uygulamanın gerçekleştiği sınıf düzeyi gibi faktörlere bağlı olarak değiştiği tespit edilmiştir. Backes-Gellner & Veen (2008)'in çalışmasında, merkezî sınavların eğitim kalitesi standartları ve işgücü piyasası sonuçları üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Merkezî sınav uygulamalarının öğrencilere okul seçimlerinde daha fazla bilgi sağladığı ve eğitim kalitesi standartlarını yükselttiği bulunmuştur. Ayrıca, merkezî sınavların işgücü piyasasında daha yüksek ücret primlerine yol açtığı da belirlenmiştir.

Bol vd. (2014)'un çalışmasında, müfredat izleme ve merkezî bitirme sınavları uygulamalarının, öğrencilerin sosyal arka planının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini azalttığı görülmüştür. Ancak okul seviyesinin dikkate alınması, öğrencilerin okul içindeki öğrenme süreçlerinin ve öğretim yöntemlerinin sistem özelliklerinin etkilerini doğru bir şekilde tahmin etmeyi zorlaştırabilmektedir. Maué (2017)'nin çalışmasında, merkezî bitirme sınavının öğrencilerin başarı belirsizliği ve başarısızlık korkusu üzerinde büyük bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı belirsizliği ve başarısızlık korkusu, öğretmen performansı, öğrenci motivasyonu ve okul iklimi gibi faktörlerden etkilenmektedir. Bu sonuçlar, merkezî sınav politikalarının belirlenmesinde öğrencilerin duygusal refahının dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Cansız vd. (2019) çalışmasında, özel okullarda okuyan öğrencilerin devlet okullarındaki öğrencilere göre matematik ve fen bilimleri derslerinde daha başarılı olduğu tespit etmiştir. Ek olarak öğrenci başarısını etkileyen diğer faktörler arasında öğrencinin cinsiyeti, aile durumu, eğitim seviyesi ve meslek grupları gibi kontrol değişkenlerinin olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, Türkiye'deki eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gerektiği yönünde önemli bir tartışmayı gündeme getirmiştir.

Üçüncü olarak **öğretim ve ölçme-değerlendirme** modelleri açısından değerlendirilen çalışmalar özetlenmektedir. Erdogan vd. (2011) çalışmasında, çoklu regresyon analizi kullanılarak Türkiye'deki ilkökul öğrencilerinin başarısını öngören faktörler belirlemiştir. Bu analiz, veri incelenmesi ve faktörlerin tanımlanması konusunda son derece etkili olmuştur. Çalışmanın sonuçları, Türkiye'deki eğitim sisteminin iyileştirilmesi için alınabilecek önlemlere ışık tutmaktadır. Örneğin öğretmen-öğrenci oranının düşürülmesi, okul-öğrenci oranının artırılması ve sınıf-öğrenci oranının azaltılması gibi adımlar, öğrencilerin eğitim kalitesini artırabilir ve Türkiye'deki eğitim sisteminin daha adil ve eşit hale gelmesine yardımcı olabilir. Büchter & Pallack (2012) çalışmasında, Zentrale Prüfungen tarafından belirlenen standartların öğrenci performansını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Standartların belirlenmesi genellikle dolaylı bir süreç olup bu standartlar öğrenci performansını etkilemek için kullanılan çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Bu bulgular, merkezî sınav ve benzeri sınavların öğrencilerin öğrenme düzeylerini ölçmek için kullanıldığı durumlarda, öğrenci performansını etkileyen faktörlerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilir. Vohns (2012) çalışmasında, Rasch modelinin kullanımının avantajları ve dezavantajları üzerine bir tartışma sunmaktadır. Ayrıca modelin uygulanmasında yaşanan zorluklar ve modelin kullanımının sınırlılıkları da ele alınmıştır.

Wurster vd. (2017) çalışmasında, verinin öğretim geliştirme sürecinde önemli bir rol oynadığını ve öğretmenlerin bu verileri kullanarak öğrenci başarısını artırma potansiyelini göstermektedir. Ancak öğretmenlerin kullandıkları veri çeşitliliği ve bu verileri nasıl yorumladıkları konusunda farklılıklar olduğu da tespit edilmiştir. Bu nedenle veriyi doğru bir şekilde yorumlayabilme ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik etkili kararlar alabilme becerilerini geliştirmek üzere öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmesi gerekmektedir. Akar (2019) çalışmasında, sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav soruları merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırmıştır. Sonuç olarak yazılı sınav sorularının çoğunlukla hatırlama düzeyinde olduğu, merkezî sınav sorularının ise genellikle anlama, yorumlama ve sentezleme düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, merkezî sınav sorularının okuma becerilerini daha fazla ölçtüğü, yazılı sınav sorularının ise dil bilgisi ve yazım kurallarına daha fazla odaklandığı tespit edilmiştir. Bülbül Oğuz & Aktürk (2021) çalışmasında, öğrencilerin genellikle “fiil çatısı” konusunda zorlandığı ve öğretmenlerin bu konuda yeterli rehberlik sağlayamadığını tespit etmiştir. Araştırmacılar, öğretmenlere bu konuda öğrencilere daha fazla yardımcı olmalarını sağlayacak öğretim stratejileri önermişlerdir. Ayrıca Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu’ndaki bazı konuların öğrencilerin karşılaştığı zorlukları artırdığına dikkat çekilmiştir. Bu nedenle Yazım Kılavuzu’nun gözden geçirilmesi ve güncellenmesi önerilmiştir.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Araştırma toplanan veriler bağlamında nitel bir paradigmaya sahiptir. Araştırma verileri iki aşamada toplanmış olup ilk aşamada Türkçe öğretmenlerinin merkezi sınavlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla sınıflandırma türü kapalı uçlu sorulardan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise katılımcıların konu ile ilgili görüşlerin derinlemesine almak amacıyla 6 maddelik açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır.

3.1. Katılımcılar

Araştırmanın birinci aşamasına katılan öğretmen sayısı 519 kişidir. Bu aşamaya katılan öğretmenlerin demografik verileri Tablo 3.1 – 3.5 aralığında verilmiştir.

Tablo 3. 1 Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

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

Tablo 3.1’de, Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımını yansıtmaktadır. Toplam 519 öğretmen olduğu görülmekte olup, bu sayının %67,8’ini (352) kadınlar ve %32,2’sini (167) ise erkekler oluşturmaktadır. Öğretmen popülasyonunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir oranda temsil edildiğini görülmektedir.

Tablo 3.2’de Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. 2 Türkçe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

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

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

Tablo 3.3'te Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3.3 Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

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

Tablo 3.3'te Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımını yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,9 oranında; 420) lisans seviyesinde eğitime sahiptir. Yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin oranı ise %18,5'tir (96). Doktora derecesine sahip olan Türkçe öğretmenlerinin oranı ise çok düşük olup yalnızca %0,06'dır (3). Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans seviyesinde eğitimi olduğu görülmektedir. Ayrıca, yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin oranı da önemli bir kısmını oluştururken, doktora derecesine sahip olanların sayısı oldukça düşüktür. Genellikle öğretmenlerin eğitim seviyelerinin yüksek lisans seviyesini geçmediğini veya bu seviyede eğitim almanın Türkçe öğretmenliği için daha az yaygın veya gerekli olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3.4'te Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda çalışma süresine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. 4 Türkçe Öğretmenlerinin Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı

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

Tablo 3.4'te Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda ne kadar süre çalıştıklarına ilişkin veriler sunulmaktadır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin neredeyse yarısı (%47.0; 244) mevcut kurumlarında 4 yıl veya daha az bir süredir çalışmaktadır. 5-8 yıl arasında çalışan öğretmenlerin oranı %28.9 (150), 9-12 yıl arasında çalışanların oranı %16.6 (86) ve 12 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin oranı %7.5'tir (39). Bu verilere göre, öğretmenlerin çoğunluğu mevcut kurumlarında 8 yıl veya daha az bir süredir çalıştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mevcut kurumda çalışma aralığı 1-33 arasında olup ortalama çalışma süresi yaklaşık 6 yıldır (6.01 ± 4.585). Genellikle Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumlarında görece daha kısa süreler boyunca çalışmaktadırlar.

Tablo 3.5'te Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süresine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3. 5 Türkçe Öğretmenlerinin Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

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

Tablo 3.5'te Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süreleri gösterilmektedir. Çalışan Türkçe öğretmenlerin %14,1'i (73) toplamda 4 yıl veya daha az bir süre çalışmıştır. 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin oranı %15,4 (80) olarak belirlenmiştir. Bu sürenin 9-12 yıl arasında olduğu öğretmenlerin oranı %21,2 (110) ve 12 yıl veya daha fazla çalışan öğretmenlerin oranı %49,3 (256) olarak hesaplanmıştır. Öğretmenlerin toplam çalışma aralığı 1-43 arasında olup ortalama toplam çalışma süresi ise yaklaşık 13 yıldır ($13,46 \pm 7,775$). Türkçe öğretmenlerinin kariyerlerine genellikle uzun vadeli bir şekilde devam ettikleri görülmektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasına toplam 51 öğretmen katılmış olup katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıda (Tablo 3.6 – 3.10) verilmiştir. Tablo 3.6'da Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3. 6 Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	% (Yüzde)
Kadın	39	%76,5
Erkek	12	%23,5
Toplam	51	%100,00

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

Tablo 3.7'de Türkçe öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. 7 Türkçe Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	<i>f</i>	% (Yüzde)
≤ 34	35	%68,6
≥ 35	16	%31,4
Ortalama	34 ($\cong 33,51$)	($\pm 5,057$)
Toplam	51	%100,00

34 yaş ve altında olan öğretmenlerin sayısı 35'tir. Toplam grup içindeki oranlarının %68,6 olduğunu göstermektedir. Öğretmenler genç bireylerden oluşmaktadır. 35 yaş ve üzeri olan bireylerin sayısı 16 olup toplam grubun %31,4'ünü oluşturmaktadır. Bu, yaşlı öğretmenlerin gençlere göre daha az sayıda olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaş aralığı 24-45 arasındadır. Öğretmenlerin ortalama yaşı yaklaşık olarak 34'tür ($33,51 \pm 5,057$).

Tablo 3.8'de Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3. 8 Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

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

Lisans seviyesine sahip olan öğretmenlerin sayısı 45'tir ve bu da örneklemin %88,2'sini oluşturmaktadır. Lisans eğitimi almış öğretmenler, toplam grubun büyük çoğunluğunu oluşturmaktadır. Yüksek lisans seviyesine sahip öğretmenlerin sayısı 6'dır ve bu da toplam grubun %11,8'idir. Bu durum yüksek lisans eğitimi almış öğretmen oranının daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.9'de Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda çalışma süresine göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 3. 9 Türkçe Öğretmenlerinin Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	<i>f</i>	% (Yüzde)
≤ 4	31	%60,8
5 – 8 arası	10	%19,6
≥ 9	10	%19,6
Ortalama	5 ($\cong 4,90$)	($\pm 5,057$)
Toplam	51	%100,00

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

Tablo 3.10'da Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süresine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3. 10 Türkçe Öğretmenlerinin Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Toplam Çalışma Süresi	<i>f</i>	% (Yüzde)
≤ 4	10	%19,6
5 – 8 arası	8	%15,7
9 – 12 arası	18	%35,3
≥ 12	15	%29,4
Ortalama	11 ($\cong 10,47$)	($\pm 5.,057$)
Toplam	51	%100,00

4 yıl veya daha az süreyle toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 10'dur ve bu da örneklemin %19,6'sını oluşturmaktadır. Bu gösterge, belirli bir grup veya topluluk içinde daha yeni öğretmenlik kariyerine başlamış bireylerin oranını göstermektedir. 5 ile 8 yıl arası toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 8'dir, bu da örneklemin %15,7'sidir. 9 ile 12 yıl arası toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 18'dir ve örneklemin %35,3'ünü oluşturmaktadır. Bu gösterge, daha deneyimli öğretmenlerin oranını göstermektedir. 12 yıl veya daha uzun süre toplamda çalışan öğretmenlerin sayısı 15'tir ve bu da örneklemin %29,4'üdür. Bu gösterge önceki gibi oldukça deneyimli bir grup öğretmenin bulunduğunu belirtmektedir. Ayrıca ortalama toplam çalışma süresi yaklaşık 11 ($10,47 \pm 5.057$) yıldır.

3.2. Veri Toplama Araçları

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

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

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

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

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

3.3. Verilerin Toplanması

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

3.4. Verilerin Analizi

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

Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan “Merkezi Sınavlara Yönelik görüşler Anketi” “Google Form” yardımıyla Türkçe öğretmenlerine gönderilmiş ve cevaplanması istenmiştir. Toplam 519 Türkçe öğretmeninden geri dönüş alınmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında kullanılan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu da “Google Form” yardımıyla Türkçe öğretmenlerine gönderilmiş ve cevaplanması istenmiştir. Toplam 51 Türkçe öğretmeninden geri dönüş alınmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular iki aşamada sunulmuştur. Birinci aşamada Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler Anketine ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bulgular aynı zamanda araştırmamızın 1. alt problemini oluşturmaktadır. İkinci aşamada ise Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Formda yer alan her soru bir alt problem olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular, araştırmamızın 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. alt problemlerini oluşturmaktadır.

Tablo 4.1’de Türkçe öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin değerleri yer almaktadır.

Tablo 4. 1 Türkçe Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşlerinin Değerleri (%)

İfadeler	1	2	3	4	5
“Merkezi Sınavlar hem kendi değerlendirme uygulamalarım hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.”	%14.5	%9.8	%35.1	%25.2	%15.4
“Öğrencilerimin testlerde yüksek başarı göstermelerini sağlama baskısı altında olduğum için merkezi sınavlar değerlendirme uygulamalarım üzerinde olumsuz etki doğurmaktadır.”	%10.0	%13.1	%25.8	%29.1	%22.0
“Merkezi sınavlar öğretmenleri ‘teste yönelik öğretime’ teşvik eder.”	%4.2	%1.0	%8.7	%16.2	%69.9
“Merkezi sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine inanıyorum.”	%20.6	%25.2	%32.9	%11.9	%9.2
“Merkezi sınavlar öğretim uygulamalarımı geliştirmeme katkı sağlıyor.”	%19.3	%21.6	%32.6	%16.2	%10.4
“Merkezi sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelişimini değerlendirmeme yardımcı olur.”	%15.0	%18.7	%32.4	%22.9	%11.0
“Merkezi sınavların sonuçları öğretim programlarının planlanması için çok yararlıdır.”	%17.5	%25.6	%32.8	%14.1	%10.0
“Öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları puanlar onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaz.”	%3.5	%7.5	%20.0	%29.7	%39.3

İfadeler	1	2	3	4	5
“Merkezi sınavlar okulların başarısını ortaya koymada yararlıdır.”	%20.0	%19.7	%27.7	%21.8	%10.8
“Öğrencilerim merkezi sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında hissetmektedirler.”	%3.9	%3.7	%12.5	%20.2	%59.7
“Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşvikleri (ödül, burs vb.) test sonuçlarına göre belirlenebilir.”	%25.8	%15.0	%26.8	%19.5	%12.9
“Merkezi sınavlar yaptığım öğretimin etkililiğini düşürür.”	%11.2	%16.8	%36.8	%19.5	%15.8

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

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %14,5’i “merkezi sınavlar hem kendi değerlendirme uygulamaları hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %9,8’i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %35,1’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %25,2’si “katılıyorum”, %15,4’ü ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %40,6’sı “merkezi sınavların hem kendi değerlendirme uygulamalarının hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu düşüncesine sahip oldukları” söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %10.0’u “merkezi sınavlar değerlendirme uygulamaları üzerinde olumsuz etki doğurmaktadır.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %13.1’i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %25.8’i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %29.1’i “katılıyorum”, %22.0’ü ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %51.1’i “merkezi sınavların değerlendirme uygulamaları üzerinde olumsuz etki doğurduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %4.2'si “Merkezi sınavlar öğretmenleri ‘teste yönelik öğretime’ teşvik eder.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %1.0'i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %8.7'i ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %16.2'si “katılıyorum”, %69.9'u ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %86.1'i “Merkezi sınavların öğretmenleri ‘teste yönelik öğretime’ teşvik ettiği” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %20.6'sı “Merkezi sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine inanıyorum.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %25.2'i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.9'u ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %11.9'si “katılıyorum”, %9.2'ü ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %21.1'i “Merkezi sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine” inandığı düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %19.3'ü “Merkezi sınavlar öğretim uygulamalarını geliştirmeme katkı sağlıyor.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %21.6'i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.6'sı ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %16.2'si “katılıyorum”, %10.4'ü ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %26.6'sı “Merkezi sınavların öğretim uygulamalarını geliştirmeye katkıda bulunduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %15.0'i “Merkezi sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelişimini değerlendirmeme yardımcı olur.” ifadesine “kesinlikle katılmadığımı” belirtirken %18.7'i “katılmadığımı” belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.4'ü ise bu ifadeye “ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde cevap vermiş iken %22.9'si “katılıyorum”, %11.0'ü ise “kesinlikle katılıyorum” şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %33.9'u “Merkezi sınavlarda elde edilen sonuçların öğrencilerin gelişimini değerlendirmede yardımcı olduğu” düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %17.5'i "Merkezi sınavların sonuçları öğretim programlarının planlanması için çok yararlıdır." ifadesine "kesinlikle katılmadığını" belirtirken %25.6'sı "katılmadığını" belirtmiştir. Öğretmenlerin %32.8'i ise bu ifadeye "ne katılıyorum ne katılmıyorum" şeklinde cevap vermiş iken %14.1'i "katılıyorum", %10.0'ü ise "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %24.1'i "Merkezi sınav sonuçlarının öğretim programlarının planlanmasında çok yararlı olduğu" düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %3.5'i "Öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları puanlar onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaz." ifadesine "kesinlikle katılmadığını" belirtirken, %7.5'i "katılmadığını" belirtmiştir. Öğretmenlerin %20.0'i ise bu ifadeye "ne katılıyorum ne katılmıyorum" şeklinde cevap vermiş iken, %29.7'si "katılıyorum" ve %39.3'ü "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %69.0'i "Öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları puanların onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmadığı" düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %20.0'i "Merkezi sınavlar okulların başarısını ortaya koymada yararlıdır." ifadesine "kesinlikle katılmadığını" belirtirken %19.7'i "katılmadığını" belirtmiştir. Öğretmenlerin %27.7'i ise bu ifadeye "ne katılıyorum ne katılmıyorum" şeklinde cevap vermiş iken %21.8'si "katılıyorum", %10.8'ü ise "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %32.6'sı "Merkezi sınavların okulların başarısını ortaya koymada yararlı olduğu" düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %3.9'u "Öğrencilerim merkezi sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında hissetmektedirler." ifadesine "kesinlikle katılmadığını" belirtirken %3.7'i "katılmadığını" belirtmiştir. Öğretmenlerin %12.5'i ise bu ifadeye "ne katılıyorum ne katılmıyorum" şeklinde cevap vermiş iken %20.2'si "katılıyorum", %59.7'si ise "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %79.9'u "Öğrencilerinin merkezi sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında olduklarını" düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %25.8'i "Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşvikleri (ödül, burs vb.) test sonuçlarına göre belirlenebilir." ifadesine "kesinlikle katılmadığını" belirtirken %15.0'i "katılmadığını" belirtmiştir. Öğretmenlerin %26.8'i ise bu ifadeye "ne katılıyorum ne katılmıyorum" şeklinde cevap vermiş iken %19.5'si "katılıyorum", %12.9'u ise "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %32.4'ü "Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşviklerinin test sonuçlarına göre belirlenmesi gerektiği" düşüncesinde oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %11.2'si "Merkezi sınavlar yaptığım öğretimin etkililiğini düşürür." ifadesine "kesinlikle katılmadığını" belirtirken %16.8'i "katılmadığını" belirtmiştir. Öğretmenlerin %36.8'i ise bu ifadeye "ne katılıyorum ne katılmıyorum" şeklinde cevap vermiş iken %19.5'si "katılıyorum", %15.8'u ise "kesinlikle katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin %35.3'ü "Merkezi sınavların yaptığı öğretimin etkililiğini düşürdüğü" düşüncesinde oldukları söylenebilir.

4.1. Merkezî Sınavın Getirdiği Yenilikler

İlk olarak 51 Türkçe öğretmenin "merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar düzenlenmiştir. Düzenlendikten sonra cevaplar kodlanmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra gruplandırılmıştır. Elde edilen gruplar; "beceriler ve öğrenme yöntemleri", "genel değerlendirmeler ve görüşler", "objektiflik ve eşitlik" ile "sınavın içeriği ve yapısı" şeklindedir.

Tablo 4.2’de beceriler ve öğrenme yöntemlerine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.2 Beceriler ve Öğrenme Yöntemlerine Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

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

16 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**beceriler ve öğrenme yöntemleri**” kategorisindeki ifadelerin; eğitim sisteminin ve özellikle sınavların öğrencilerin belirli becerileri geliştirmesine, belirli öğrenme yöntemlerini kullanmasına nasıl katkıda bulunduğunu ve bazen de nasıl engel olduğunu kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **analitik düşünme** (öğrencilerin ezberden ziyade anlamayı ve analiz etmeyi öğrenmesi gerektiği), **üst düzey düşünme becerileri** (merkezî sınavların test çözme odaklı yapısının öğrencinin kendini ifade etme ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesini engellediğini), **mantıksal beceriler** (öğrencilere mantıksal akıl yürütme becerileri kazandırma potansiyeli), **anlama ve yorumlama** (yeni nesil soruların öğrencilere metni anlama ve yorumlama becerisi kazandırma konusunda önemli olduğu), **düzenli çalışma** (merkezî sınavlarda başarı elde etmek için düzenli çalışma ve takip alışkanlığının gerekliliği), **farklı beceriler** (görsel okuma, dikkat, mantıksal ilişki kurma gibi farklı becerilerin geliştirilmesinin önemi vurgulanırken öğrencilerin diğer sosyal aktiviteleri göz ardı etmemeleri gerektiği), **beceri temelli değerlendirme** (beceri temelli soruların merkezî sonuçlarda yer almasının, öğrencilerin ezbere dayalı bilgileri yerine düşünce süreçlerinin değerlendirilmesine yardımcı olması), **hızlı okuma ve mantık-muhakeme** (sınavların, öğrencilerin hızlı okuma ve mantık-muhakeme becerilerini geliştirdiği) ve **düşünmeye yönelik sorular** (öğretmenler, düşünmeye yönelik soruların hazırlanmasının önemini) şeklindedir (*TÖ₄ ifadesi analitik düşünme, TÖ₅ ifadesi üst düzey beceri engeli, TÖ₁₁ ifadesi analitik bakış, TÖ₁₂ ifadesi mantıksal beceri, TÖ₁₇ ifadesi anlama ve yorumlama, TÖ₁₈ ifadesi sözel mantık, TÖ₁₉ ifadesi düzenli çalışma, TÖ₂₀ ifadesi mantık-tabanlı dil bilgisi, TÖ₂₄ ifadesi eleyici soru tarzı, TÖ₂₇ ifadesi farklı beceriler, TÖ₃₂ ifadesi okuduğunu anlama, TÖ₃₇ ifadesi okuma-anlama artışı, TÖ₄₂ ifadesi beceri temelli değerlendirme, TÖ₄₃ ifadesi hızlı okuma, mantık-muhakeme, TÖ₄₅ ifadesi okuduğunu anlama ve mantık ile TÖ₅₀ ifadesi düşünmeye yönelik sorular*). Tablo 4.3’te genel değerlendirmeler ve görüşlere göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.3 Genel Değerlendirmeler ve Görüşlere Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

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

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Olumlu buluyorum.”	TÖ ₂₆	Olumlu Yaklaşım
“Öğrencileri ders çalışmaya güdülüyor.”	TÖ ₂₉	Çalışma Motivasyonu
“Yenilik getirdiğini düşünmüyorum.”	TÖ ₃₅	Yenilik Eksikliği
“Her sınavda olduğu gibi yeniliklerin getirdiği olumlu ve olumsuz durumlar yaşanmaktadır.”	TÖ ₃₈	Karışık Yenilikler
“Merkezî sınavların herhangi bir yenilik getirdiğini düşünmüyorum.”	TÖ ₄₀	Yenilik Eksikliği
“Okullarda merkezî sınavlara öncelik verildiği için öğretim üzerinde olumsuz etki yaratıyor.”	TÖ ₄₇	Öğretim Etkisi
“Hiçbir şekilde verimli bulmuyorum.”	TÖ ₄₉	Verimsiz Yaklaşım
“Daha güzel.”	TÖ ₅₁	Memnuniyet İfadesi

11 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**genel değerlendirmeler ve görüşleri**” kategorisindeki ifadeler; öğretmenlerin merkezî sınavlar ve yenilikler hakkındaki genel değerlendirmelerini ve görüşlerini kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **rekabet ve yarış** (sınavların çocukları aşırı rekabete ve yarışa ittiğini düşünmesi), **ezberci eğitim** (yeniliklerin -eğer onlara yenilik denirse- ezbere dayalı eğitime, hayal dünyasını sınırlamaya, ifade yeteneklerini kısıtlamaya ve dersaneleri zengin etmeye neden olduğu), **iyileştirme** (yapılan yeniliklerin yerinde olduğunu, ancak daha da iyileştirilebileceği), **çalışma motivasyonu** (sınavların öğrencileri ders çalışmaya teşvik ettiği), **yenilik eksikliği** (merkezî sınavların herhangi bir yenilik getirmediği), **olumsuz etki** (merkezî sınavlara verilen önceliğin öğretimi olumsuz etkilediği), **verimlilik** (merkezî sınavları hiçbir şekilde verimli bulmadığı) ve **pozitif görüş** (yapılanları “daha güzel” olarak değerlendirmesi) şeklindedir. Türkçe öğretmeninin **genel değerlendirmeler ve görüşlerine** ve bu görüşlerin kodlanmış (*TÖ₁₃ ifadesi yarış atmosferi, TÖ₁₄ ifadesi ezbere dayalı eğitim, TÖ₁₅ ifadesi iyileştirilebilir yenilikler, TÖ₂₆ ifadesi olumlu yaklaşım, TÖ₂₉ ifadesi çalışma motivasyonu, TÖ₃₅ ifadesi yenilik eksikliği, TÖ₃₈ ifadesi karışık yenilikler, TÖ₄₀ ifadesi yenilik eksikliği, TÖ₄₇ ifadesi öğretim etkisi, TÖ₄₉ ifadesi verimsiz yaklaşım ve TÖ₅₁ ifadesi memnuniyet ifadesi*) kategorileri yer almaktadır. Tablo 4.4’te objektiflik ve eşitliğe göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 4 Objektiflik ve Eşitliğe Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

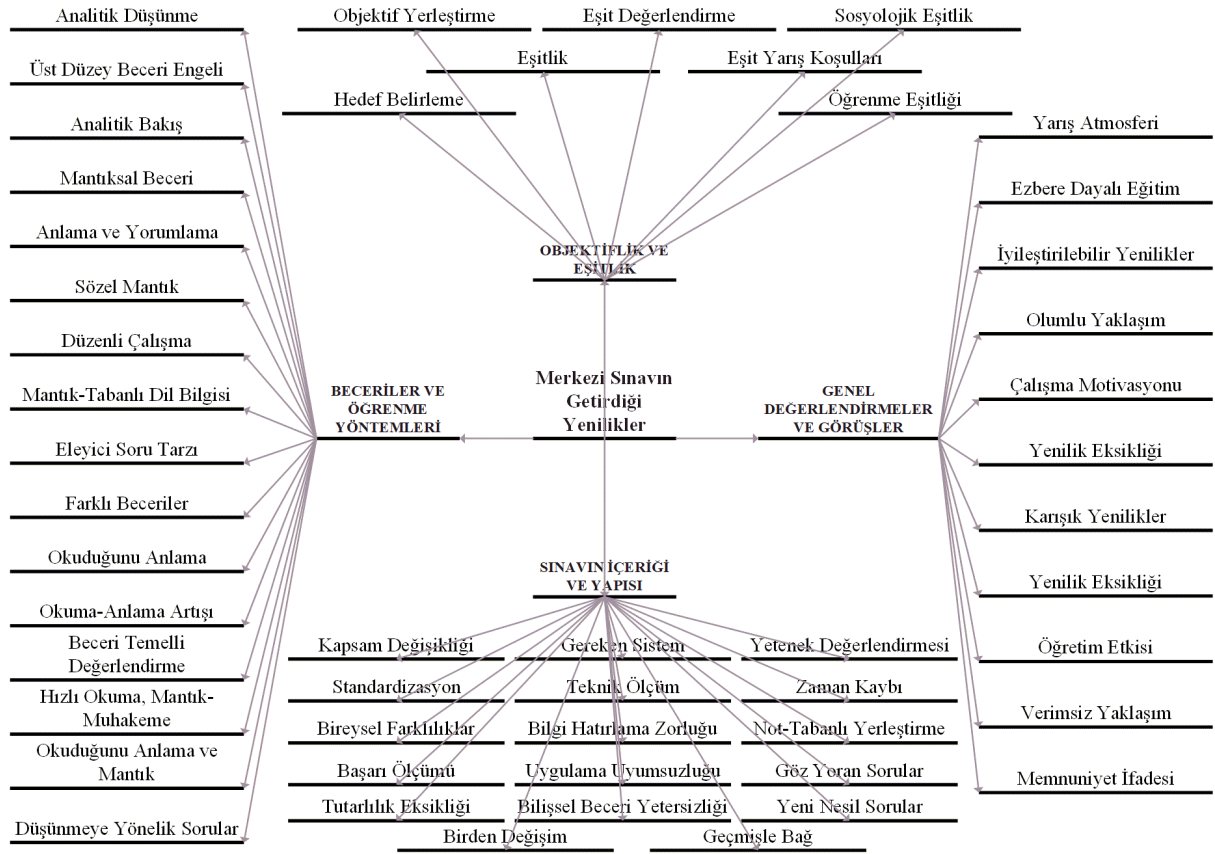
Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Öğrenci yerleştirmesini diploma notuyla yerleştirmeye kıyasla daha objektif kriterlere göre sağlamaktadır.”	TÖ ₁	Objektif Yerleştirme
“Tüm öğrenciler aynı sınava tabii tutulduğu için değerlendirme ve yerleştirme objektif olur.”	TÖ ₂	Eşit Değerlendirme
“Merkezî sınavlar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

7 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**objektiflik ve eşitlik**” kategorisindeki ifadeler; öğretmenlerin merkezî sınavların objektiflik ve eşitlik konusundaki görüşlerini kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **objektif değerlendirme** (merkezî sınavların, öğrenci yerleştirmesini daha objektif kriterlere göre gerçekleştirdiğini), **sosyolojik farklılıkların azalması** (merkezî sınavların sosyolojik farklılıkları minimuma indirdiğini belirterek sınavın zorluğu ve belirli bir kesime hitap etmesi nedeniyle bu durumun öğrenciler açısından olumsuz olabileceğini), **eşitlik** (merkezî sınavların eşitlik sağladığı), **motivasyon ve hedef belirleme** (merkezî sınavların öğrencilere hedef belirleme konusunda yardımcı olduğunu ve bu durumun öğrencileri motive ettiği) ve **ortak öğrenme ortamı** (merkezî sınavların ortak bir öğrenme ortamı sağlama açısından faydalı olduğunu ve okullar arasındaki öğrenme farklılıklarını azaltmada teşvik edici olduğunu) şeklindedir (*TÖ₁ ifadesi objektif yerleştirme, TÖ₂ ifadesi eşit değerlendirme, TÖ₇ ifadesi sosyolojik eşitlik, TÖ₉ ifadesi eşitlik, TÖ₁₆ ifadesi eşit yarış koşulları, TÖ₃₉ ifadesi hedef belirleme ve TÖ₄₁ ifadesi öğrenme eşitliği*). Tablo 4.5’te sınavın içeriği ve yapısına göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 5 Sınavın İçeriği ve Yapısına Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

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

17 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**sınavın içeriği ve yapısı**” kategorisindeki ifadeler; öğretmenlerin merkezî sınavların içeriği ve yapısına dair görüşlerini ve önerilerini içermektedir. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **içeriğin değişkenliği ve adaptasyonu** (sınavın kapsamının ülkenin yaşadığı sorunlara göre değişiklik göstermesinin iyi olduğunu), **standartlaşma ve merkezî ölçüm** (merkezî sınavların standartlaşmaya sebep olduğunu ve eğitim sürecini amaçtan uzaklaştırdığı), **bireysel farklılıklar ve yeteneklere göre değerlendirme** (merkezî sınavların bireysel farklılıklar ve özel durumların göz önünde bulundurmadığı), **sınavın uzunluğu ve karmaşıklığı** (sınavın okuduğunu anlama becerisini ölçme yönünden olumlu olduğunu, ancak soruların göz yorması, fazla uzunluğu ve kafa karıştırıcı ifadelerin fazla olması yönünden olumsuz olduğunu), **yeni nesil sorular ve sözel mantık** (merkezî sınavlarda daha fazla yeni nesil soru sorulması) ve **zaman kaybı ve amaca uygunluk** (sınavları gereksiz bir zaman kaybı olarak görürken bir başkası liseye geçişin sınavla değil, ortaokul diploma notuyla olması gerektiği) şeklindedir (*TÖ₃ ifadesi kapsam değişikliği, TÖ₆ ifadesi standardizasyon, TÖ₈ ifadesi bireysel farklılıklar, TÖ₁₀ ifadesi başarı ölçümü, TÖ₂₁ ifadesi tutarlılık eksikliği, TÖ₂₂ ifadesi gereken sistem, TÖ₂₃ ifadesi teknik ölçüm, TÖ₂₅ ifadesi bilgi hatırlama zorluğu, TÖ₂₈ ifadesi uygulama uyumsuzluğu, TÖ₃₀ ifadesi bilişsel beceri yetersizliği, TÖ₃₁ ifadesi yetenek değerlendirmesi, TÖ₃₃ ifadesi zaman kaybı, TÖ₃₄ ifadesi not-tabanlı yerleştirme, TÖ₃₆ ifadesi göz yoran sorular, TÖ₄₄ ifadesi yeni nesil sorular, TÖ₄₆ ifadesi birden değişim ve TÖ₄₈ ifadesi geçmişle bağ*). Şekil 4.1’de merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ait kodları gösterilmektedir.



Şekil 4. 1 Merkezi Sınavın Getirdiği Yeniliklere Ait Kodlamanın Gösterimi

Bu kısımda merkezî sınavların getirdiği yeniliklerin kodlamaları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.6 – 4.10 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.6’da merkezî sınavın getirdiği yenilikler ile cinsiyetin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 6 Merkezi Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirmeler ve Görüşler	Kadın	10	%19.6
	Erkek	1	%2.0
Objektiflik ve Eşitlik	Kadın	5	%9.8
	Erkek	2	%4.0
Sınavın İçeriği ve Yapısı	Kadın	11	%21.6
	Erkek	6	%11.8
Beceriler ve Öğrenme Yöntemleri	Kadın	13	%25.5
	Erkek	3	%5.9

11 Türkçe öğretmenin yer aldığı *genel değerlendirmeler ve görüşler* kategorisinde katılımcıların %19.6'sı kadın ve %2.0'si erkektir. 7 Türkçe öğretmenin yer aldığı *objektiflik ve eşitlik* kategorisinde, katılımcıların %9.8'i kadın ve %4.0'ü erkektir. 17 Türkçe öğretmenin yer aldığı *sınavın içeriği ve yapısı* kategorisine bakıldığında katılımcıların %21.6'sı kadın ve %11.8'i erkektir. 16 Türkçe öğretmenin yer aldığı *beceriler ve öğrenme yöntemleri* kategorisinde, katılımcıların %25.5'i kadın ve %5.9'u erkektir. Tablo 4.7'de merkezî sınavın getirdiği yenilikler ile yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 7 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirmeler ve Görüşler	≤ 34	9	%17.6
	≥ 35	2	%3.9
Objektiflik ve Eşitlik	≤ 34	4	%7.8
	≥ 35	3	%5.9
Sınavın İçeriği ve Yapısı	≤ 34	9	%17.6
	≥ 35	8	%15.7
Beceriler ve Öğrenme Yöntemleri	≤ 34	13	%25.5
	≥ 35	3	%5.9

11 Türkçe öğretmenin yer aldığı *genel değerlendirmeler ve görüşler* kategorisinde katılımcıların %17.6'sı 34 yaş ve altında ve %3.9'u ise 35 yaş ve üzerindedir. 7 Türkçe öğretmenin yer aldığı *objektiflik ve eşitlik* kategorisinde, katılımcıların %7.8'i 34 yaş ve altında ve %5.9'u ise 35 yaş ve üzerindedir. 17 Türkçe öğretmenin yer aldığı *sınavın içeriği ve yapısı* kategorisine bakıldığında katılımcıların %17.6'sı 34 yaş ve altında ve %15.7'si ise 35 yaş ve üzerindedir. 16 Türkçe öğretmenin yer aldığı *beceriler ve öğrenme yöntemleri* kategorisinde, katılımcıların %25.5'i 34 yaş ve altında ve %5.9'u ise 35 yaş ve üzerindedir. Tablo 4.8'de merkezî sınavın getirdiği yenilikler ile eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 8 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirmeler ve Görüşler	Yüksek Lisans	1	%2.0
	Lisans	10	%19.6
Objektiflik ve Eşitlik	Yüksek Lisans	0	%0.0
	Lisans	6	%11.8
Sınavın İçeriği ve Yapısı	Yüksek Lisans	2	%3.9
	Lisans	15	%29.4
Objektiflik ve Eşitlik	Yüksek Lisans	0	%0.0
	Lisans	1	%2.0
Beceriler ve Öğrenme Yöntemleri	Yüksek Lisans	3	%5.9
	Lisans	13	%25.5

11 Türkçe öğretmeninin yer aldığı *genel değerlendirmeler ve görüşler* kategorisinde, katılımcıların %2'si yüksek lisans düzeyinde eğitime sahipken %19.6'sı lisans düzeyinde eğitime sahiptir. 6 Türkçe öğretmeninin yer aldığı *objektiflik ve eşitlik* kategorisinde, yüksek lisans düzeyinde eğitim almış hiçbir katılımcı bulunmazken %11.8'i lisans düzeyinde eğitim almıştır. 17 Türkçe öğretmeninin yer aldığı *sınavın içeriği ve yapısı* kategorisine bakıldığında katılımcıların %3.9'u yüksek lisans düzeyinde, %29.4'ü ise lisans düzeyinde eğitim almıştır. 16 Türkçe öğretmeninin yer aldığı *beceriler ve öğrenme yöntemleri* kategorisinde, katılımcıların %5.9'u yüksek lisans düzeyinde eğitim almış, %25.5'i ise lisans düzeyindedir. Tablo 4.9'da merkezî sınavın getirdiği yenilikler ile mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımını göstermektedir.

Tablo 4. 9 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirmeler ve Görüşler	≤ 4	9	%17.6
	5 – 8 arası	0	%0.0
	≥ 9	2	%3.9
Objektiflik ve Eşitlik	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	2	%3.9
	≥ 9	2	%4.0
Sınavın İçeriği ve Yapısı	≤ 4	8	%15.7
	5 – 8 arası	5	%9.8
	≥ 9	4	%7.8
Beceriler ve Öğrenme Yöntemleri	≤ 4	11	%21.6
	5 – 8 arası	3	%5.9
	≥ 9	2	%3.9

11 Türkçe öğretmeninin yer aldığı *genel değerlendirmeler ve görüşler* kategorisinde, katılımcıların %17.6'sı 4 yıl veya daha az süredir çalışmakta ve %3.9'u 9 yıl veya daha uzun süre çalışmıştır. 7 Türkçe öğretmeninin yer aldığı *objektiflik ve eşitlik* kategorisinde, katılımcıların %5.9'u 4 yıl veya daha az süredir çalışmakta, %3.9'u 5-8 yıl arasında ve %4.0'u 9 yıl veya daha uzun süre çalışmıştır. 17 Türkçe öğretmeninin yer aldığı *sınavın içeriği ve yapısı* kategorisinde, katılımcıların %15.7'si 4 yıl veya daha az süredir çalışmakta, %9.8'i 5-8 yıl arasında ve %7.8'i 9 yıl veya daha uzun süre çalışmıştır. 16 Türkçe öğretmeninin yer aldığı *beceriler ve öğrenme yöntemleri* kategorisinde, katılımcıların %21.6'sı 4 yıl veya daha az süredir çalışmakta, %5.9'u 5-8 yıl arasında ve %3.9'u 9 yıl veya daha uzun süre çalıştıkları görülmektedir. Tablo 4.10'da merkezî sınavın getirdiği yenilikler ile toplam çalışma süresinin dağılımını yer almaktadır.

Tablo 4. 10 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirmeler ve Görüşler	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	3	%5.9
	≥ 12	3	%5.9
Objektiflik ve Eşitlik	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	2	%3.9
Sınavın İçeriği ve Yapısı	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	6	%11.8
Beceriler ve Öğrenme Yöntemleri	≥ 12	8	%15.7
	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	3	%5.9
	9 – 12 arası	7	%13.7
	≥ 12	3	%5.9

11 Türkçe öğretmenin yer aldığı *genel değerlendirmeler ve görüşler* kategorisinde, katılımcıların %5.9'u 4 yıl veya daha az süredir, %3.9'u 5-8 yıl, %5.9'u 9-12 yıl ve %5.9'u 12 yıl veya daha uzun süre çalışmaktadır. 7 Türkçe öğretmenin yer aldığı *objektiflik ve eşitlik* kategorisinde, katılımcıların %5.9'u 4 yıl veya daha az süredir, %2.0'ı 5-8 yıl, %3.9'u 9-12 yıl ve %2.0'ı 12 yıl veya daha uzun süredir çalışmaktadır. 17 Türkçe öğretmenin yer aldığı *sınavın içeriği ve yapısı* kategorisinde, katılımcıların %2.0'ı 4 yıl veya daha az süredir çalışıyor, %3.9'u 5-8 yıl, %11.8'u 9-12 yıl ve %15.7'si 12 yıl veya daha uzun süredir çalışmaktadır. 16 Türkçe öğretmenin yer aldığı *beceriler ve öğrenme yöntemleri* kategorisinde, katılımcıların %5.9'u 4 yıl veya daha az süredir çalışıyor, %5.9'u 5-8 yıl, %13.7'u 9-12 yıl ve %5.9'u 12 yıl veya daha uzun süredir çalışmaktadırlar.

Bu kısımda merkezî sınavların getirdiği yeniliklerin olumlu/olumsuz durumları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.11 – 4.15 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.11'da merkezî sınavın getirdiği yeniliklerin olumlu/olumsuz ifadeler açısından cinsiyetle dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 11 Merkezi Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Olumlu İfadeler	Kadın	19	%37.3
	Erkek	8	%15.7
Olumsuz İfadeler	Kadın	20	%39.2
	Erkek	4	%7.8

Olumlu ifadelerin; 19'u kadın (%37.3) ve 8'i erkek (%15.7) şeklindedir. Olumlu ifadeler genel olarak kadınlar tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Olumsuz ifadelerin; 20'si kadın (%39.2) ve 4'ü erkek (%7.8) şeklindedir. Olumsuz ifadelerin de genel olarak kadınlar tarafından daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Bu verilerde kadınlar hem olumlu hem de olumsuz ifadeleri erkeklerden daha sık kullanmaktadırlar. Tablo 4.12'de merkezî sınavın getirdiği yeniliklerin olumlu/olumsuz ifadeler açısından yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 12 Merkezi Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş Aralıkları	f	% (Yüzde)
Olumlu İfadeler	≤ 34	17	%33.3
	≥ 35	10	%19.6
Olumsuz İfadeler	≤ 34	18	%35.3
	≥ 35	6	%11.8

Olumlu ifadelerin; 17'si 34 yaş ve altındakiler (%33.3) ve 10'u 35 yaş ve üstündekiler (%19.6) şeklindedir. Olumlu ifadelerin genellikle daha genç Türkçe öğretmenleri tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Olumsuz ifadelerin; 18'i 34 yaş ve altındakiler (%35.3) ve 6'sı 35 yaş ve üstündekiler (%11.8) şeklindedir. Olumsuz ifadelerin de daha genç Türkçe öğretmenleri tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Kısaca daha genç Türkçe öğretmenleri hem olumlu hem de olumsuz ifadeleri daha yaşlı Türkçe öğretmenlerine göre daha sık kullanmaktadırlar. Tablo 4.13'te merkezî sınavın getirdiği yeniliklerin olumlu/olumsuz ifadeler açısından eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 13 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Olumlu İfadeler	Lisans	25	%49.0
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Olumsuz İfadeler	Lisans	20	%39.2
	Yüksek Lisans	4	%7.8

Olumlu ifadeler; 25’i lisans düzeyinde eğitim görmüş olanlar (%49) ve 2’si yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüş olanlar (%3.9) şeklinde dağılmaktadır. Olumlu ifadeler genellikle lisans düzeyinde eğitim almış Türkçe öğretmenleri tarafından daha fazla kullanılmaktadır. Olumsuz ifadeler; 20’si lisans düzeyinde eğitim görmüş olanlar (%39.2) ve 4’ü yüksek lisans düzeyinde eğitim görmüş olanlar (%7.8) şeklinde dağılmaktadır. Olumsuz ifadeler de daha çok lisans düzeyinde eğitim almış Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılmaktadır. Sonuç olarak hem olumlu hem de olumsuz ifadeler daha çok lisans düzeyinde eğitim almış Türkçe öğretmenleri tarafından tercih edilmektedir. Tablo 4.14’te merkezî sınavın getirdiği yeniliklerin olumlu/olumsuz ifadeler açısından mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 14 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu İfadeler	≤ 4	13	%25.5
	5 – 8 arası	9	%17.6
	≥ 9	5	%9.8
Olumsuz İfadeler	≤ 4	18	%35.3
	5 – 8 arası	1	%2.0
	≥ 9	5	%9.8

Olumlu ifadeler kategorisi; 13’ü 4 yıl ve altında (%25.5), 9’u 5-8 yıl arası (%17.6) ve 5’i 9 yıl ve üzerinde (%9,8) şeklinde Türkçe öğretmenleri dağılmaktadır. Olumsuz ifadeler kategorisi; 18’i 4 yıl ve altında (%35.3), 1’i 5-8 yıl arası (%2) ve 5’i 9 yıl ve üzerinde (%9.8) şeklinde Türkçe öğretmenleri dağılmaktadır. Kısaca hem olumlu hem de olumsuz ifadeler genellikle daha kısa süreli (4 yıl ve altı) Türkçe öğretmenleri tarafından daha çok kullanılmaktadır.

Tablo 4.15'te merkezî sınavın getirdiği yeniliklerin olumlu ve olumsuz ifadeler açısından toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 15 Merkezî Sınavın Getirdiği Yeniliklere İlişkin Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu İfadeler	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	3	%5.9
	9 – 12 arası	12	%23.5
	≥ 12	10	%19.6
Olumsuz İfadeler	≤ 4	8	%15.7
	5 – 8 arası	5	%9.8
	9 – 12 arası	6	%11.8
	≥ 12	5	%9.8

Olumlu ifadeler kategorisi; 2'si 4 yıl ve altında (%3.9), 3'ü 5-8 yıl arası (%5.9), 12'si 9-12 yıl arası (%23.5) ve 10'u 12 yıl ve üzerinde (%19.6) Türkçe öğretmenleri şeklindedir. Olumsuz ifadeler kategorisi; 8'i 4 yıl ve altında (%15.7), 5'i 5-8 yıl arası (%9.8), 6'sı 9-12 yıl arası (%11.8) ve 5'i 12 yıl ve üzerinde (%9.8) Türkçe öğretmenleri şeklindedir.

4.2. Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yenilikler

51 Türkçe öğretmenin “Merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları cevaplar ilk olarak düzenlenmiştir. Düzenlendikten sonra cevaplar kodlanmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra literatüre uygun şekilde gruplandırılmıştır. Oluşturulan gruplar; “öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi”, “sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler”, “sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama”, “sınavın objektifliği ve eşitliği”, “soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeler” ve “yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar” şeklindedir. Tablo 4.16'da *öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisine* göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 16 Öğretim Sürecinin Sınav Sistemi İlişkisine Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Öğrenciler öğretmenden sınav odaklı eğitim beklediğinden öğretmen gerçek kazanımlarına odaklanamamaktadır. Oysa okuduğunu anlama, dil zevkine varma, edebi eserleri yorumlama öğretmenin öğrencisi ile yapacağı en güzel eğitim faaliyetidir.”	TÖ ₅	Sınav Odaklı Eğitimin Kısıtlılıkları
“Öğretmen beceri temelli soru çözmeye alışkın olmalı, öğrencileri de bu tarzda sorulara yönlendirmeli.”	TÖ ₁₂	Öğretmenlerin Beceri Temelli Yönlendirme İhtiyacı
“Sene sonunda merkezî bir sınav olması öğretmenin tüm konuları yetiştirme zorunluluğuna itmektedir. Öğretmen de tüm konulardaki bilgilerini her sene güncel tutması gibi bir fayda sağlamakta.”	TÖ ₁₉	Öğretmenlerin Bilgi Güncelleme Zorunluluğu
“Ders ile paralel olmalı.”	TÖ ₂₄	Ders İle Sınav Paralelliği
“Test çözmeye, farklı sorunlarla mücadele, öz denetim ve zaman yönetimi konusunda katkı sağlayabilir.”	TÖ ₂₇	Test Çözmenin Beceri Katkısı
“Öğretmen sınav sistemine göre mi eğitim-öğretim sürecini yürütecek yoksa sınava yönelik mi kararsızlık yaşadığını düşünüyorum.”	TÖ ₂₈	Öğretmen Kararsızlığı
“Öğretmen çalışmalarının sonucunu ürün olarak görüyor.”	TÖ ₂₉	Öğretmen Çalışmasının Sonucunu Görme
“Sınav odaklı bir öğretim planına sevk ediyor.”	TÖ ₄₃	Sınav Odaklı Eğitim Planı
“Müfredat ile sınavlarda sorulan soruların paralellik göstermesi gerektiğini düşünüyorum.”	TÖ ₅₀	Müfredat ve Sınav Paralelliği İhtiyacı

9 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi**” kategorisindeki ifadeler; öğretim süreci ve sınav sistemi arasındaki karşılıklı etkileşim ve ilişkiye dair birçok boyutu ve görüşü içermektedir. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **sınav odaklı eğitim talepleri ve beklentiler** (öğretmenlerin, öğrencilerden gelen sınav odaklı eğitim talepleri nedeniyle kazanımlara odaklanamaması), **beceri temelli eğitim ve ölçme değerlendirme** (öğretmenlerin beceri temelli sorulara yönelik öğrencileri yönlendirebilecek yetenekte olması), **sınavın öğretim sürecini şekillendirme etkisi** (merkezî sınavın, öğretmenleri tüm konuları kapsama ve bilgilerini güncel tutma zorunluluğu), **sınav sistemi ve derslerin paralelliği** (sınav sistemi ile derslerin paralel olması gerektiği), **sınavın öğrenme ve gelişim sürecine katkıları** (sınavın, test çözmeye, farklı sorunlarla mücadele, öz denetim ve zaman yönetimi gibi becerileri geliştirebileceği), **öğretmenin kararsızlığı** (öğretmenin, sınav sistemine göre mi eğitim-öğretim sürecini yürüteceği, yoksa sınava yönelik mi çalışacağı konusunda kararsızlık yaşaması), **öğretmenin öğretim sürecini ürün odaklı görmesi** (öğretmenin, çalışmalarının sonucunu bir “ürün” olarak görmesi) ve **sınav odaklı öğretim planı** (sınavın, öğretim planını belirleme yönünde bir etkisi) şeklindedir. Kısaca bu ifadeler, öğretim süreci ve sınav sistemi arasındaki ilişkinin karmaşıklığını ve bu iki unsurun birbirini nasıl etkilediğini açıklamaktadır.

Tablo 4.17’de 9 Türkçe öğretmeninin **öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi** hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin kodlanmış kategorileri yer almaktadır. Bunlar; TÖ₅ ifadesi sınav odaklı eğitimin kısıtlılıkları, TÖ₁₂ ifadesi öğretmenlerin beceri temelli yönlendirme ihtiyacı, TÖ₁₉ ifadesi öğretmenlerin bilgi güncelleme zorunluluğu, TÖ₂₄ ifadesi ders ile sınav paralelliği, TÖ₂₇ ifadesi test çözmenin beceri katkısı, TÖ₂₈ ifadesi öğretmen kararsızlığı, TÖ₂₉ ifadesi öğretmen çalışmasının sonucunu görme, TÖ₄₃ ifadesi sınav odaklı eğitim planı ve TÖ₅₀ ifadesi müfredat ve sınav paralelliği ihtiyacı şeklinde kodlanmıştır. Tablo 4.16’da sınav sistemi hakkında olumsuz görüşlerine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 17 Sınav Sistemi Hakkında Olumsuz Görüşlere Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Eski sistem daha iyiydi.”	TÖ ₂	Eski Sistemin Özlemi
“Mahalli ve köy okullarındaki öğrencileri düşündüğümüzde bireysel farklılıklardan dolayı merkezî sınavı doğru bulmuyorum.”	TÖ ₈	Bireysel Farklılıkların Önemi
“Merkezî sınavlar öğrenciler ve eğitim sistemimiz açısından kaçınılmaz olsa da öğrenciler üzerinde kaygı ve stres yarattığı da bir gerçektir. Ayrıca öğretmenler de merkezî sistemde kullanılan çoktan seçmeli ölçme üzerinde çalışmaya mecbur kalmaktadır.”	TÖ ₁₀	Sınav Kaygısı ve Stresi
“Öğretmene külfet olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₂₁	Öğretmen Külfeti
“Ezbere dayalı olduğu için bir yenilik içermiyor.”	TÖ ₃₁	Ezbere Dayalı Sistem Eleştirisi
“Merkezî sınavları doğru bulmuyorum.”	TÖ ₃₅	Merkezî Sınavların Reddi
“Biz öğretmenlerin gitgide değersizleştiği sistemde başarının salt Orta okul sonundaki sınava endekslî olması bizi biraz daha değersiz kılıyor.”	TÖ ₃₉	Öğretmenlerin Değersizleştirilmesi
“Bir öğretmen olarak merkezî sınavların ezberci bir sistem olduğunu düşünüyorum. Herhangi bir yenilikten ziyade ezberciliği pekiştiriyor.”	TÖ ₄₀	Ezberci Sisteme Eleştiri
“Öğretmenler merkezî sınavlara öğrenci hazırlarken zaman zaman Türkçe dersinde dört temel beceriden çok test tekniğine yönelebiliyor.”	TÖ ₄₁	Test Tekniği Odaklı Eğitim
“Dilbilgisi bu kadar birden azaltılmamalı.”	TÖ ₄₆	Dilbilgisinin Azaltılması Eleştirisi
“Öğretmenlerin sınav odaklı ilerlemelerine neden oluyor.”	TÖ ₄₇	Sınav Odaklı Öğretim
“Öğretmene herhangi bir katkısı yok.”	TÖ ₄₉	Öğretmene Katkı Eksikliği

12 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**sınav sistemi hakkında olumsuz görüşleri**” kategorisindeki ifadeler; merkezî sınav sistemi hakkında çeşitli eleştirileri ve olumsuz görüşleri ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle merkezî sınav sistemi hakkında var olan geniş çaplı eleştirileri ve olumsuz görüşleri yansıtmaktadır. Ayrıca bu görüşler, eğitim politikalarının şekillendirilmesinde dikkate alınabilecek önemli noktaları içermektedir. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **eski sistemin tercih edilmesi** (eski sistemin yeni sınav sisteminden daha iyi olduğu), **bireysel farklılıklar ve eşitsizlikler** (köy okulları ve bölgesel eğitim kurumlarındaki öğrencilerin bireysel farklılıklarının merkezî sınav sistemine uymadığına dair endişeler) **stres ve kaygı** (merkezî sınavların öğrenciler üzerinde stres ve kaygı yarattığı, öğretmenlerin de çoktan seçmeli ölçme yöntemleri üzerinde çalışmak zorunda kalması), **öğretmen üzerindeki yük** (sınav sistemlerinin öğretmenler için bir yük oluşturması), **ezbere dayalı öğrenme** (merkezî sınavların ezbere dayalı olduğu ve gerçek bir yenilik sunmaması), **öğretmenlerin değersizleşmesi** (sınav sistemleri öğretmenleri değersizleşmesi), **test çözme ve dört temel beceri üzerinde odaklanma** (Türkçe dersinde dört temel beceriden çok test tekniğine yönelme eğilimi olması), **dil bilgisi eğitiminin azaltılması** (dil bilgisi eğitiminin çok hızlı bir şekilde azaltılmasının olumsuz bir etkisi olması), **sınav odaklı öğretim** (sınav sistemlerinin öğretmenleri sınav odaklı öğretim yapmaya zorlanması) ve **öğretmene katkı eksikliği** (sınav sistemlerinin öğretmenlere herhangi bir katkı sağlamaması) şeklindedir (*TÖ₂ ifadesi eski sistemin özlemi, TÖ₈ ifadesi bireysel farklılıkların önemi, TÖ₁₀ ifadesi sınav kaygısı ve stresi, TÖ₂₁ ifadesi öğretmen külfeti, TÖ₃₁ ifadesi ezbere dayalı sistem eleştirisi, TÖ₃₅ ifadesi merkezî sınavların reddi, TÖ₃₉ ifadesi öğretmenlerin değersizleştirilmesi, TÖ₄₀ ifadesi ezberci sisteme eleştiri, TÖ₄₁ ifadesi test tekniği odaklı eğitim, TÖ₄₆ ifadesi dilbilgisinin azaltılması eleştirisi, TÖ₄₇ ifadesi sınav odaklı öğretim ve TÖ₄₉ ifadesi öğretmene katkı eksikliği*).

Tablo 4.18’de sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılamasına göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 18 Sınav Sistemine İlişkin Olumlu Görüşlere veya Yenilikleri Olumlu Algılamaya Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Yenilik olarak algılayanlara selam olsun. Soru tiplerinin güncellenmesi dışında yenilik içermiyor.”	TÖ ₆	Yenilik Algısının Sorgulanması
“Sorular bilenle bilmeyeni ayırt edecek düzeyde hazırlanmaktadır.”	TÖ ₇	Ayırt Edici Sorular
“Sözel mantık bölümleri bizim de daha çok soru görüp fikir geliştirmemizi sağlıyor.”	TÖ ₁₁	Sözel Mantığın Önemi
“Yukarıda belirttiğim görüşler öğretmen tarafından algılanan yeniliklerdir.”	TÖ ₁₄	Öğretmenlerin Algıladığı Yenilikler
“Öğretmenler yeniliklerden memnun.”	TÖ ₁₅	Öğretmenlerin Yenilik Memnuniyeti
“Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için fırsat olabilir.”	TÖ ₁₆	Öğretmen Gelişim Fırsatı
“Kitap okunanın önemi bir kez daha anlaşılır.”	TÖ ₁₇	Kitap Okumanın Önemi
“Sınavdaki sözel mantık soruları ve okuduğunu anlamamanın öneminin artması güzel.”	TÖ ₁₈	Sözel Mantık ve Okuma Anlamayı Teşvik
“Güzel ve doğru sistem.”	TÖ ₂₂	Doğru Sistem Onayı
“Öğretmenlerin de kendilerini geliştirmek için çalışmasını sağlıyor.”	TÖ ₂₆	Öğretmen Gelişimini Teşvik
“Sorular okuduğunu anlamaya ve bunu uygulamaya yönelik olduğu için eleyici ve gerçekten başarılı öğrencilerin yapabileceği sorular”	TÖ ₃₆	Eleyici Sorular ve Başarılı Öğrenciler
“Yapılan yeniliklerin olumlu yönde olduğu kanaatindeyim.”	TÖ ₃₇	Yeniliklerin Olumlu Algısı
“Bana kendimi yenilemem gerektiğini hatırlatıyor.”	TÖ ₄₈	Kendini Yenileme Hatırlatıcı
“Memnunuz.”	TÖ ₅₁	Memnuniyet İfadesi

14 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılaması**” kategorisindeki ifadeler; sınav sistemine yönelik olumlu görüşlerin bir yansımasıdır. Ayrıca, yeni sınav sistemlerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimini ve öğrenmeyi teşvik etme, okuma ve metin anlama becerilerine vurgu yapma gibi çeşitli avantajlarını kapsamaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **yeniliklere açıklık** (sınav sistemindeki değişiklikleri “yenilik” olarak algılanmakta ve bu değişikliklere olumlu bakılması), **ayırt edici sorular** (öğretmenler, sınav sorularının bilenle bilmeyeni ayırt etme yeteneğini takdir etmeleri), **kendini geliştirme** (sınav sistemi, bazı öğretmenler için profesyonel gelişim ve öğrenme fırsatları sunması), **okumanın önemi** (yeni sınav sisteminin, okuma ve metin yorumlama becerilerine verilen önemi vurgulaması), **öğretmen memnuniyeti** (öğretmenler yeni sınav sisteminden genel olarak memnunlar), **sözel mantık ve anlama** (sözel mantık soruları ve okuduğunu anlamının önemine dikkat çekilmesi), **kendini yenileme** (yeni sınav sistemi, öğretmenlere sürekli öğrenme ve kendilerini yenileme hatırlatması yapması) ve **olumlu yenilikler** (öğretmenler, yapılan yeniliklerin genel olarak olumlu görmesi) temaları çerçevesinde (*TÖ₆ ifadesi yenilik algısının sorgulanması, TÖ₇ ifadesi ayırt edici sorular, TÖ₁₁ ifadesi sözel mantığın önemi, TÖ₁₄ ifadesi öğretmenlerin algıladığı yenilikler, TÖ₁₅ ifadesi öğretmenlerin yenilik memnuniyeti, TÖ₁₆ ifadesi öğretmen gelişim fırsatı, TÖ₁₇ ifadesi kitap okumanın önemi, TÖ₁₈ ifadesi sözel mantık ve okuma anlamayı teşvik, TÖ₂₂ ifadesi doğru sistem onayı, TÖ₂₆ ifadesi öğretmen gelişimini teşvik, TÖ₃₆ ifadesi eleyici sorular ve başarılı öğrenciler, TÖ₃₇ ifadesi yeniliklerin olumlu algısı, TÖ₄₈ ifadesi kendini yenileme hatırlatıcı ve TÖ₅₁ ifadesi memnuniyet*) yapılmıştır. Tablo 4.19’da sınavın objektifliği ve eşitliğine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4.19 Sınavın Objektifliği ve Eşitliğine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Öğrenci yerleştirmesini diploma notuyla yerleştirmeye kıyasla daha objektif kriterlere göre sağlamakta.”	TÖ ₁	Objektif Yerleştirme Kriterleri
“Öğrenciler adil ve eşit şekilde iyi okullara yerleştiriliyor.”	TÖ ₉	Adil Öğrenci Yerleştirme
“İyileştirme her çocuğu kapsayacak ve özelliklerini dikkate alacak şekilde olmalıdır.”	TÖ ₂₃	Kapsayıcı İyileştirme İhtiyacı
“Uygulama farklılıkları olması öğrencilerim başarı durumunu değiştirebilir.”	TÖ ₃₈	Uygulama Farklılıkları ve Öğrenci Başarısı

4 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**sınavın objektifliği ve eşitliği**” kategorisindeki ifadeler; sınavın objektifliği, eşitliği konusunda genel bir memnuniyeti ve iyileştirme gerekliliğini göstermektedir. Sınavın, öğrencilerin yeteneklerine ve performanslarına göre daha objektif ve eşit bir yerleştirme sağladığı, aynı zamanda her öğrencinin özelliklerini ve ihtiyaçlarını daha fazla dikkate alacak şekilde iyileştirilmesi gerektiği anlamını taşımaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **objektif yerleştirme** (öğrencilerin diploma notuna dayalı bir yerleştirmeden daha objektif kriterlere göre yerleştirme sağladığı), **eşit ve adil yerleştirme** (merkezî sınav sistemlerinin, öğrencilerin yeteneklerine ve performanslarına dayalı olarak, adil ve eşit bir şekilde iyi okullara yerleştirildiği), **öğrenci farklılıklarının dikkate alınması** (sınavın her öğrencinin özelliklerini ve ihtiyaçlarını dikkate alacak şekilde iyileştirilmesi durumu) ve **uygulama farklılıklarının etkisi** (uygulamadaki farklılıkların, öğrencilerin başarı durumunu değiştirebileceği) şeklindedir (**TÖ₁ ifadesi objektif yerleştirme kriterleri**, **TÖ₉ ifadesi adil öğrenci yerleştirme**, **TÖ₂₃ ifadesi kapsayıcı iyileştirme ihtiyacı** ve **TÖ₃₈ ifadesi uygulama farklılıkları ve öğrenci başarısı**).

Tablo 4.20’de soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmelerine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 20 Soru ve Soru Tiplerine İlişkin Değerlendirmelere Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Çoktan seçmeli testlerle ilgili üst düzey bilişsel becerileri ölçmesi açısından İyi. Âmâ kazanımlar açısından gerekli temsiliyeti sağlamadığını düşünüyorum. Zorlama oluyor bazı sorular.”	TÖ ₃₀	Çoktan Seçmeli Testler ve Kazanım Temsiliyeti
“Soruların gittikçe zorlaştığını görüyoruz.”	TÖ ₃₂	Soruların Zorluk Derecesinin Artması
“Öğrencilerin sorduğu soruları cevaplamak için bazen ders süresi yetmemektedir. Ayrıca sonuç ortamında yemi nesil soruları çözebilmek için mutlaka akıllı tahtaya ihtiyaç duyulmaktadır.”	TÖ ₄₂	Zaman Yönetimi ve Teknoloji İhtiyacı

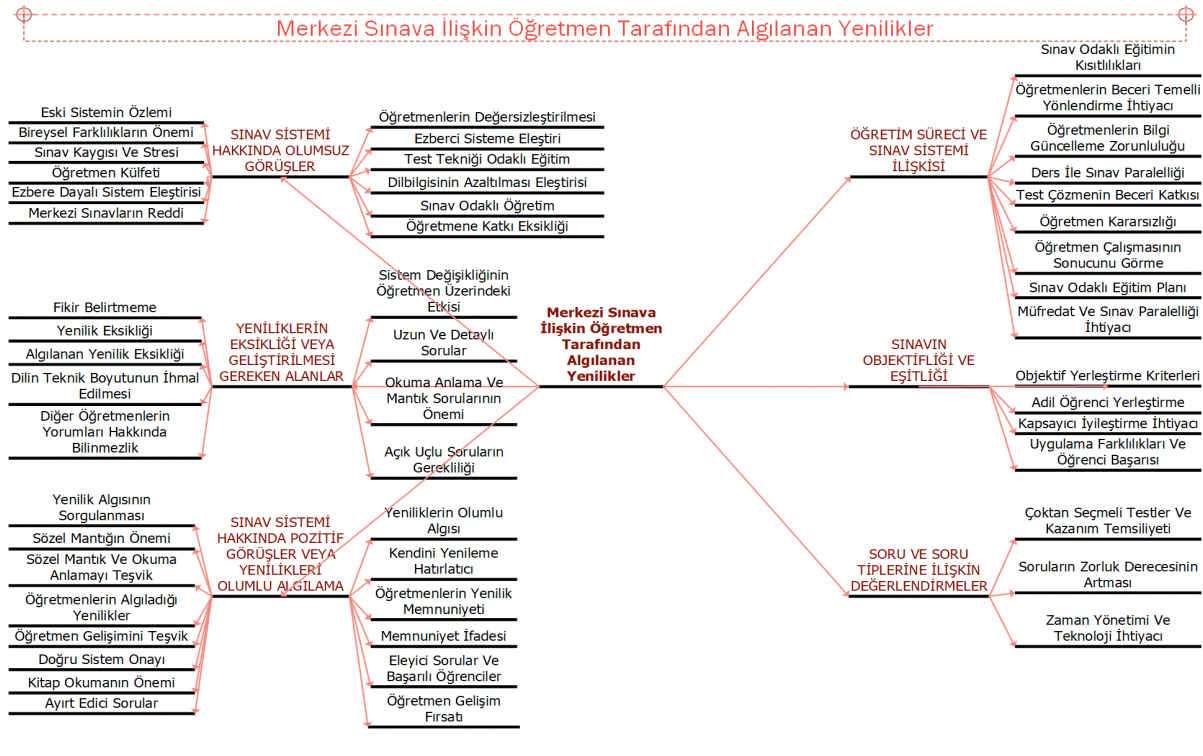
3 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeleri**” kategorisindeki ifadeler; sınav sorularının ve soru tiplerinin karmaşıklığı, zorluğu ve ölçme-değerlendirme kapasitesine yönelik çeşitli görüşleri ortaya koymaktadır. Etkin bir öğrenme-öğretme süreci için zaman yönetimi ve teknoloji entegrasyonunun önemi vurgulanmaktadır. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **üst düzey bilişsel becerilerin ölçümü** (çoktan seçmeli testlerin, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ölçmede etkili olduğu), **zorlaşan sorular** (soruların zamanla daha zor hale geldiği) ve **süre ve teknoloji ihtiyacı** (öğrencilerin sorularını cevaplamak için ders süresinin bazen yetersiz olduğu ve yeni nesil soruları çözebilmek için akıllı tahta gibi teknolojik araçlara ihtiyaç duyulduğu) şeklindedir (*TÖ₃₀ ifadesi çoktan seçmeli testler ve kazanım temsiliyeti, TÖ₃₂ ifadesi soruların zorluk derecesinin artması ve TÖ₄₂ ifadesi zaman yönetimi ve teknoloji ihtiyacı*).

Tablo 4.21’de yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlarına göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 21 Yeniliklerin Eksikliğine veya Geliştirilmesi Gereken Alanlara Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Bir fikrim yok.”	TÖ ₃	Fikir Belirtmeme
“Bu anlamda bir yenilik getirdiğini düşünmüyorum.”	TÖ ₄	Yenilik Eksikliği
“Öğretmen tarafından algılanan yenilikler göremiyorum.”	TÖ ₁₃	Algılanan Yenilik Eksikliği
“Yeni sistemin okuma anlama yorumlamayı ön plana çıkarması olumlu olmakla beraber dilin teknik boyutunun etimolojisinin göz ardı edildiğini düşünüyorum.”	TÖ ₂₀	Dilin Teknik Boyutunun İhmal Edilmesi
“Sistemin değişmesi öğretmen için herhangi bir değişim sağlamamıştır.”	TÖ ₂₅	Sistem Değişikliğinin Öğretmen Üzerindeki Etkisi
“Gereksiz uzunlukta ve detaylı olup bilgi beceri ölçme yerine zihinsel aktiviteleri deneyleyen bir yenilik silsilesi.”	TÖ ₃₃	Uzun ve Detaylı Sorular
“Yeniliklerin diğer öğretmenler tarafından nasıl yorumladığı hakkında fikrim yok.”	TÖ ₃₄	Diğer Öğretmenlerin Yorumları Hakkında Bilinmezlik
“Merkezî sınavlara yeni nesil sorular ve açık uçlu sorular eklenmelidir.”	TÖ ₄₄	Açık Uçlu Soruların Gerekliliği
“Soruların daha çok okuduğunu anlama ve mantık soruları üzerinden devam etmesi faydalı olur.”	TÖ ₄₅	Okuma Anlama ve Mantık Sorularının Önemi

9 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanları” kategorisindeki ifadeler; mevcut sınav sisteminin geliştirilmesi gereken alanları ve yeniliklerin daha etkin bir şekilde uygulanması gerektiğidir. Bu kapsamda kullanılan kodlamalar; **yenilik eksikliği** (sınav sistemine yönelik belirgin bir yenilik görmedikleri), **dilin teknik boyutunun göz ardı edilmesi** (yeni sistemde okuma, anlama ve yorumlama becerilerinin önem kazandığına dikkat çekilirken, dilin teknik boyutunun ve etimolojisinin göz ardı edildiği), **sistem değişikliğinin etkisi** (sistemin değişmesinin öğretmenler için önemli bir değişim yaratmadığı), **soru uzunluğu ve detayları** (soruların gereksiz derecede uzun ve detaylı olduğunu, bu durumun bilgi ve beceri ölçmekten ziyade zihinsel aktiviteyi test etmeye yönlendiği), **yeni nesil ve açık uçlu sorular** (açık uçlu soruların ve yeni nesil soruların merkezî sınavlara eklenmesi) ve **okuduğunu anlama ve mantık soruları** (soruların daha çok okuduğunu anlama ve mantık üzerine odaklanmasının faydalı olacağı) şeklindedir (**TÖ₃ ifadesi fikir belirtmeme, TÖ₄ ifadesi yenilik eksikliği, TÖ₁₃ ifadesi algılanan yenilik eksikliği, TÖ₂₀ ifadesi dilin teknik boyutunun ihmal edilmesi, TÖ₂₅ ifadesi sistem değişikliğinin öğretmen üzerindeki etkisi, TÖ₃₃ ifadesi uzun ve detaylı sorular, TÖ₃₄ ifadesi diğer öğretmenlerin yorumları hakkında bilinmezlik, TÖ₄₄ ifadesi açık uçlu soruların gerekliliği ve TÖ₄₅ ifadesi okuma anlama ve mantık sorularının önemi**). Şekil 4.2’de merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklere ait kodlamalar gösterilmektedir.



Şekil 4. 2 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Ait Kodlamaların Gösterimi

Bu kısımda merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerin kodlamaları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.21 – 4.25 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.22’de merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler ile cinsiyetin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 22 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Soru ve Soru Tiplerine İlişkin Değerlendirmeler	Erkek	1	%2.0
	Kadın	2	%3.9
Sınav Sistemi Hakkında Olumsuz Görüşler	Erkek	3	%5.9
	Kadın	9	%17.6
Sınav Sistemi Hakkında Pozitif Görüşler veya Yenilikleri Olumlu Algılama	Erkek	2	%3.9
	Kadın	12	%23.5
Sınavın Objektifliği ve Eşitliği	Erkek	1	%2.0
	Kadın	3	%5.9
Yeniliklerin Eksikliği veya Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Erkek	3	%5.9
	Kadın	6	%11.8
Öğretim Süreci ve Sınav Sistemi İlişkisi	Erkek	2	%3.9
	Kadın	7	%13.7

Soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeler kategorisinde 3 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %2’si erkek ve %3,9’u kadındır. *Sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler* kategorisinde 12 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %5.9’u erkek ve %17.6’sı kadındır. *Sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama* kategorisinde 14 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %3.9’u erkek ve %23.5’i kadındır. *Sınavın objektifliği ve eşitliği* kategorisinde 4 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %2’si erkek ve %5.9’u kadındır. *Yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %5.9’u erkek ve %11.8’i kadındır. *Öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %3.9’u erkek ve %13.7’si kadındır.

Tablo 4.23’te merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler ile yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 23 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Soru ve Soru Tiplerine İlişkin Değerlendirmeler	≤ 34	2	%3.9
	≥ 35	1	%2.0
Sınav Sistemi Hakkında Olumsuz Görüşler	≤ 34	8	%15.7
	≥ 35	4	%7.8
Sınav Sistemi Hakkında Pozitif Görüşler veya Yenilikleri Olumlu Algılama	≤ 34	9	%17.6
	≥ 35	5	%9.8
Sınavın Objektifliği ve Eşitliği	≤ 34	2	%3.9
	≥ 35	2	%3.9
Yeniliklerin Eksikliği veya Geliştirilmesi Gereken Alanlar	≤ 34	6	%11.8
	≥ 35	3	%5.9
Öğretim Süreci ve Sınav Sistemi İlişkisi	≤ 34	8	%15.7
	≥ 35	1	%2.0

Soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeler kategorisinde 3 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %3.9'u 34 yaşında ve %2'si 35 yaşındadır. *Sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler* kategorisinde 12 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %15.7'si 34 yaşında ve %7.8'i 35 yaşındadır. *Sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama* kategorisinde 14 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %17.6'sı 34 yaşında ve %9.8'i 35 yaşındadır. *Sınavın objektifliği ve eşitliği* kategorisinde 4 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %3.9'u 34 yaşında ve aynı oranda 35 yaşındadır. *Yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar:* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %11.8'i 34 yaşında ve %5.9'u 35 yaşındadır. *Öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %15.7'i 34 yaşında ve %2'si 35 yaşındadır. Katılımcıların 34 yaş grubunun sayısı 35 yaş grubundan daha fazladır. Özellikle “*sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama*” ve “*sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler*” kategorilerinde, 34 yaş grubunun katılımının 35 yaş grubuna göre belirgin olarak daha yüksektir.

Tablo 4.24'te merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler ile eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 24 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Soru ve Soru Tiplerine İlişkin Değerlendirmeler	Lisans	2	%3.9
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Sınav Sistemi Hakkında Olumsuz Görüşler	Lisans	12	%23.5
	Yüksek Lisans	0	%0.0
Sınav Sistemi Hakkında Pozitif Görüşler veya Yenilikleri Olumlu Algılama	Lisans	12	%23.5
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Sınavın Objektifliği ve Eşitliği	Lisans	4	%7.8
	Yüksek Lisans	0	%0.0
Yeniliklerin Eksikliği veya Geliştirilmesi Gereken Alanlar	Lisans	7	%13.7
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Öğretim Süreci ve Sınav Sistemi İlişkisi	Lisans	8	%15.7
	Yüksek Lisans	1	%2.0

Soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeler kategorisinde 3 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %3.9'u lisans ve %2.0'si yüksek lisans mezunudur. *Sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler* kategorisinde 12 Türkçe öğretmeni yer almakta olup tümü lisans mezunu (%23.5) olduğu görülmekte, yüksek lisans mezunlarından olumsuz görüş belirten kimse bulunmamaktadır. *Sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama* kategorisinde 14 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %23.5'u lisans ve %3.9'u yüksek lisans mezunudur. *Sınavın objektifliği ve eşitliği* kategorisinde 4 Türkçe öğretmeni yer almakta olup tümü lisans mezunu (%7.8) olduğu görülmekte, yüksek lisans mezunlarından bu konuda görüş belirten kimse bulunmamaktadır. *Yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %13.7'si lisans ve %3.9'u yüksek lisans mezunudur. *Öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %15.7'si lisans ve %2.0'si yüksek lisans mezunudur. Kategoriler hakkında görüş belirtenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yüksek lisans mezunları arasında, pozitif görüşler, yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar hakkında görüş belirtenler daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.25'te merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler ile mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı göstermektedir.

Tablo 4. 25 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Soru ve Soru Tiplerine İlişkin Değerlendirmeler	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	1	%2.0
	≥ 9	0	%0.0
Sınav Sistemi Hakkında Olumsuz Görüşler	≤ 4	9	%17.6
	5 – 8 arası	1	%2.0
	≥ 9	2	%3.9
Sınav Sistemi Hakkında Pozitif Görüşler veya Yenilikleri Olumlu Algılama	≤ 4	7	%13.7
	5 – 8 arası	3	%5.9
	≥ 9	4	%7.8
Sınavın Objektifliği ve Eşitliği	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	1	%2.0
	≥ 9	2	%3.9
Yeniliklerin Eksikliği veya Geliştirilmesi Gereken Alanlar	≤ 4	5	%9.8
	5 – 8 arası	2	%3.9
	≥ 9	2	%3.9
Öğretim Süreci ve Sınav Sistemi İlişkisi	≤ 4	7	%13.7
	5 – 8 arası	2	%3.9
	≥ 9	0	%0.0

Soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeler kategorisinde 3 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %3.9'u 4 yıla kadar ve %2.0'si 5-8 yıl arası çalışmaktadır. 9 yıl ve üzeri süredir çalışanlar bu konuda görüş belirtmemiştir. *Sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler* kategorisinde 12 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %17.6'sı 4 yıla kadar, %2.0'si 5-8 yıl arası ve %3.9'u 9 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. *Sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama* kategorisinde 14 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %13.7'si 4 yıla kadar, %5.9'u 5-8 yıl arası ve %7.8'i 9 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. *Sınavın objektifliği ve eşitliği* kategorisinde 4 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %2.0'si 4 yıla kadar, %2.0'si 5-8 yıl arası ve %3.9'u 9 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. *Yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %9.8'i 4 yıla kadar, %3.9'u 5-8 yıl arası ve %3.9'u 9 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. *Öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %13.7'si 4 yıla kadar, %3.9'u 5-8 yıl arası çalışmaktadır. 9 yıl ve üzeri süredir çalışanlardan bu konuda görüş belirten olmamıştır. Daha uzun süredir çalışan öğretmenlerin sınav sistemine dair pozitif görüşlere, sınavın objektifliği ve eşitliği konusuna daha fazla odaklandıkları görülmektedir Tablo 4.26'da merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler ile toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 26 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Soru ve Soru Tiplerine İlişkin Değerlendirmeler	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	0	%0.0
	≥ 12	1	%2.0
Sınav Sistemi Hakkında Olumsuz Görüşler	≤ 4	5	%9.8
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	1	%2.0
	≥ 12	4	%7.8
Sınav Sistemi Hakkında Pozitif Görüşler veya Yenilikleri Olumlu Algılama	≤ 4	0	%0.0
	5 – 8 arası	3	%5.9
	9 – 12 arası	7	%13.7
	≥ 12	4	%7.8
Sınavın Objektifliği ve Eşitliği	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	0	%0.0
	9 – 12 arası	1	%2.0
	≥ 12	2	%3.9
Yeniliklerin Eksikliği veya Geliştirilmesi Gereken Alanlar	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	3	%5.9
	≥ 12	3	%5.9
Öğretim Süreci ve Sınav Sistemi İlişkisi	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	6	%11.8
	≥ 12	1	%2.0

Soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeler kategorisinde 3 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %2.0'sı 4 yıla kadar, %2.0'si 5-8 yıl arası ve %2.0'si 12 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. 9-12 yıl arası çalışanlardan bu konuda görüş belirten bulunmamaktadır. *Sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler* kategorisinde 12 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %9.8'i 4 yıla kadar, %3.9'u 5-8 yıl arası, %2.0'si 9-12 yıl arası ve %7.8'i 12 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. *Sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama* kategorisinde 14 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %5.9'u 5-8 yıl arası, %13.7'i 9-12 yıl arası ve %7.8'i 12 yıl ve üzeri süredir çalışmış. 4 yıl ve altında çalışanlardan bu konuda görüş belirten bulunmamaktadır. *Sınavın objektifliği ve eşitliği* kategorisinde 4 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %2.0'sı 4 yıla kadar, %2.0'si 9-12 yıl arası ve %3.9'u 12 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. 5-8 yıl arası çalışanlardan bu konuda görüş belirtmemiştir. *Yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %3.9'u 4 yıla kadar, %2.0'si 5-8 yıl arası, %5.9'u 9-12 yıl arası ve %5.9'u 12 yıl ve üzeri süredir

çalışmaktadır. *Öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi* kategorisinde 9 Türkçe öğretmeni yer almakta olup %2.0'sı 4 yıla kadar, %2.0'si 5-8 yıl arası, %11.8'i 9-12 yıl arası ve %2.0'si 12 yıl ve üzeri süredir çalışmaktadır. Yeni öğretmenlerle (4 yıl ve altı) karşılaştırıldığında, daha deneyimli öğretmenlerin (5 yıl ve üzeri) sınav sistemine dair daha fazla olumlu görüş belirtmektedirler. En fazla olumlu geri bildirim 9-12 yıl çalışmış Türkçe öğretmenlerinden geldiği görülmektedir.

Bu kısımda merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerin olumlu/olumsuz durumları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.27 – 4.31 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.27'de merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerin olumlu/olumsuz ifadeler açısından cinsiyetle dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 27 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Olumlu	Erkek	5	%9.8
	Kadın	19	%37.3
Olumsuz	Erkek	7	%13.7
	Kadın	20	%39.2

Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetine göre olumlu ifade dağılımına bakıldığında olumlu ifadeleri kullanan Türkçe öğretmenlerin %9,8'ini erkekler ve %37,3'ünü kadınlar oluşturmaktadır. Kadın öğretmenlerin merkezî sınavla ilgili algılanan yenilikleri erkeklerle oranla daha olumlu değerlendirdiklerini göstermektedir. Olumsuz ifadelerin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında ise, olumsuz ifade kullanan Türkçe öğretmenlerin %13.7'sini erkekler ve %39.2'sini kadınlardır. Olumlu ifadelerde olduğu gibi kadın öğretmenlerin merkezî sınavla ilgili algılanan yeniliklere erkek öğretmenlere oranla daha fazla olumsuz tepki verdiklerini gösteriyor. Genel olarak kadın öğretmenlerin merkezî sınavla ilgili algılanan yeniliklere hem olumlu hem de olumsuz açıdan daha fazla yanıt vermektedir. Tablo 4.28'de merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerin olumlu/olumsuz ifadeler açısından yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 28 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 34	14	%27.5
	≥ 35	10	%19.6
Olumsuz	≤ 34	21	%41.2
	≥ 35	6	%11.8

Yaş aralıklarına göre olumlu ifade dağılımına bakıldığında olumlu ifadeleri kullanan Türkçe öğretmenlerinin %27,5'i 34 yaş veya altında ve %19,6'sı ise 35 yaş ve üzerindedir. Genç öğretmenlerin (34 yaş ve altı) merkezî sınavla ilgili algılanan yenilikleri yaşlı öğretmenlere (35 yaş ve üzeri) oranla daha olumlu değerlendirmektedirler. Yaş aralıklarına göre olumsuz ifade dağılımına bakıldığında ise olumsuz ifade kullanan Türkçe öğretmenlerin %41,2'si 34 yaş veya altında ve %11,8'i ise 35 yaş ve üzerindedir. Genç öğretmenlerin (34 yaş ve altı) merkezî sınavla ilgili algılanan yeniliklere yaşlı öğretmenlere (35 yaş ve üzeri) oranla daha fazla olumsuz tepki vermektedirler. Genel olarak genç öğretmenlerin merkezî sınavla ilgili algılanan yeniliklere hem olumlu hem de olumsuz açıdan daha fazla yanıt vermişlerdir. Tablo 4.29'da merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerin olumlu/olumsuz ifadeler açısından eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 29 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Olumlu	Lisans	22	%43.1
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Olumsuz	Lisans	23	%45.1
	Yüksek Lisans	4	%7.8

Eğitim durumlarına göre olumlu ifade dağılımına bakıldığında olumlu ifadeleri kullanan Türkçe öğretmenlerin %43.1'i lisans mezunu ve %3.9'u ise yüksek lisans mezunudur. Eğitim durumlarına göre olumsuz ifade dağılımına bakıldığında ise olumsuz ifade kullanan Türkçe öğretmenlerin %45.1'i lisans mezunu ve %7.8'i ise yüksek lisans mezunudur. Genel olarak lisans mezunu öğretmenlerin merkezî sınavla ilgili algılanan yeniliklere hem olumlu hem de olumsuz açıdan daha fazla yanıt vermiştir. Yüksek lisans mezunu Türkçe öğretmenlerinin oranı her iki durumda da daha düşüktür. Tablo 4.30'da merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerin olumlu/olumsuz ifadeler mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 30 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	15	%29.4
	5 – 8 arası	3	%5.9
	≥ 9	6	%11.8
Olumsuz	≤ 4	16	%31.4
	5 – 8 arası	7	%13.7
	≥ 9	4	%7.8

Mevcut kurumda çalışma sürelerine göre olumlu ifade dağılımına bakıldığında olumlu ifadeleri kullanan Türkçe öğretmenlerin %29.4'ü 4 yıl veya daha az bir süredir, %5.9'u 5-8 yıl arası süredir ve %11.8'i 9 yıl veya daha fazla süredir çalışmaktadır. Kurumda daha kısa süreli çalışan öğretmenler merkezî sınavla ilgili algılanan yeniliklere daha olumlu bakmaktadır. Mevcut kurumda çalışma sürelerine göre olumsuz ifade dağılımına bakıldığında ise olumsuz ifade kullanan Türkçe öğretmenlerin %31.4'ü 4 yıl veya daha az bir süredir, %13.7'si 5-8 yıl arası süredir ve %7.8'i 9 yıl veya daha fazla süredir çalışmaktadır. Kurumda daha uzun süreli çalışan öğretmenler merkezî sınavla ilgili algılanan yeniliklere daha olumsuz düşüncelere sahiptir. Genel olarak daha kısa süreli çalışan öğretmenlerin merkezî sınavla ilgili algılanan yeniliklere hem olumlu hem de olumsuz daha fazla yanıt verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.31'de merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerin olumlu/olumsuz ifadeler açısından toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 31 Merkezî Sınava İlişkin Öğretmen Tarafından Algılanan Yeniliklere Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	4	%7.8
	5 – 8 arası	4	%7.8
	9 – 12 arası	7	%13.7
	≥ 12	9	%17.6
Olumsuz	≤ 4	6	%11.8
	5 – 8 arası	4	%7.8
	9 – 12 arası	11	%21.6
	≥ 12	6	%11.8

Olumlu ifadeleri kullanan Türkçe öğretmenlerin toplam çalışma sürelerine göre dağılımı; %7.8'i 4 yıl veya daha az bir süredir çalışmakta, %7.8'i 5-8 yıl arasında bir süredir çalışmakta, %13.7'si 9-12 yıl arasında bir süredir çalışmakta ve %17.6'sı ise 12 yıl veya daha uzun süredir çalışmakta şeklindedir. Olumsuz ifadeleri kullanan Türkçe öğretmenlerin toplam çalışma sürelerine göre dağılımı; %11.8'i 4 yıl veya daha az bir süredir çalışmakta, %7.8'i 5-8 yıl arasında bir süredir çalışmakta, %21.6'sı 9-12 yıl arasında bir süredir çalışmakta ve %11.8'i ise 12 yıl veya daha uzun süredir çalışmakta şeklindedir. Genel bir eğilim olarak daha uzun süreli çalışan Türkçe öğretmenlerin merkezî sınavla ilgili yeniliklere olumlu tepki verme olasılıklarının daha yüksek olduğunu, özellikle de 9-12 yıl arasında çalışan Türkçe öğretmenlerin olumsuz tepkilerinin arttığı görülmektedir.

4.3. Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkileri

51 Türkçe öğretmenin “*merkezî sınavın öğrencilere etkileri hakkında görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar ilk olarak düzenlenmiştir. Düzenlendikten sonra cevaplar kodlanmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra literatüre uygun şekilde gruplandırılmıştır. Oluşturulan gruplar; “eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri”, “eşitsizlik ve adalet konuları”, “sınav karşıtı görüşler”, “sınavın motivasyonel ve disiplin arttırıcı etkileri”, “sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri” ve “stres ve kaygı yaratan etkiler” şeklindedir. Tablo 4.32’de *eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkilerine* göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 32 Merkezî Sınavların Eğitim ve Öğrenme Sürecine Olumsuz Etkilerine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Hayal dünyasını kısıtlama, ezbere eğitime teşvik, tek alana odaklanma gibi sorunlara neden olmaktadır.”	TÖ ₁₄	Ezber Teşvik
“Öğrenme sürecini sınav odaklı hale getirip süreci verimsiz hake getiriyor.”	TÖ ₁₅	Sınav Odaklılık
“Öğrencilere ezberlemeyip okulda öğrendikleri kazanımları soruda yorumlayıp kullanmanın önemini anladılar.”	TÖ ₁₇	Yorumlamanın Önemi
“Öğrenci okulda gördüğü eğitim neticesinde test çözebilecek, yeni nesil soruları çözebilecek düzeyde eğitilemiyor, dolayısıyla yetersizlik hissediyor.”	TÖ ₂₉	Yetersizlik Hissi

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Üst düzey bilişsel beceriler ölçülse de diğer alanlar açısından öğrenci kaygısı giderilemiyor. Ayrıca öğrenciler yeni nesil soru diyerek kazanımlardan uzaklaştırılıyor.”	TÖ ₃₁	Kazanımlardan Uzaklaşma
“Türkçe genel anlamda kolay bir ders olarak görülüyor fakat sınavda öğrenciler soruların çok uzun olmasından, şekilli olmasından ve çeldiricileri çok olmasından şikâyet ediyor. Bu anlamda olumsuz olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₃₇	Şikayetler
“Merkezî sınavın; sınav bilincinde olan öğrenciler üzerinde ders çalışmak için kendilerini aşırı zorlama, stres, kaygı ve yorucu bir süreçten geçtikleri için daha asi bir tutum sergilediklerini görüyorum. Ders çalışmayan öğrencilerin etkilenmediklerini düşünüyorum.”	TÖ ₃₈	Zorlu Süreç
“Rekabet hissiyle daha mekanik bir öğrenci profili oluşuyor.”	TÖ ₄₄	Mekanik Öğrenci Profili
“Öğrencilere son yıl baskı oluşturuyor. Ama öğrencide maalesef alt yapı olmuyor.”	TÖ ₄₇	Alt Yapı Eksikliği

9 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri**” kategorisindeki ifadeler; merkezî sınavın eğitim ve öğrenme süreci üzerindeki çeşitli olumsuz etkilerini vurgulamaktadır. Özellikle eleştiriler, sınavın ezberci bir yaklaşıma teşvik ettiği, öğrencilerin yaratıcılığını ve hayal dünyasını kısıtladığı, öğrencilerin belli bir alana odaklanmasına neden olduğu ve genel olarak öğrenme sürecini sınav odaklı ve daha az verimli hale getirdiği şeklindedir. Eleştiriler arasında öğrencilerin okulda öğrendiklerini etkili bir şekilde kullanma ve yorumlama yeteneğini geliştiremediği, sınavın öğrenciler üzerinde aşırı stres ve kaygıya neden olduğu, bu durumun bazı öğrencilerin asi davranmasına yol açtığı, öğrencilerin rekabet hissiyle daha mekanik bir hale geldiği ve son yıl öğrencilere aşırı baskı uygulandığı yer almaktadır. Bunlar; sınav odaklı eğitimin ve öğrenmenin yanı sıra öğrencilerin genel eğitim deneyimleri, psikolojik sağlıkları ve akademik gelişimleri üzerinde olumsuz etkileri vardır. Bu tür bir yaklaşım, öğrencilerin yalnızca sınav başarısı için değil, aynı zamanda hayat boyu öğrenme ve kişisel gelişim için de gerekli olan eleştirel düşünme ve problem çözme gibi becerileri geliştirmesini engelleyebileceği öngörülmektedir (*TÖ₁₄ ifadesi ezbere teşvik, TÖ₁₅ ifadesi sınav odaklılık, TÖ₁₇ ifadesi yorumlamanın önemi, TÖ₂₉ ifadesi yetersizlik hissi, TÖ₃₁ ifadesi kazanımlardan uzaklaşma, TÖ₃₇ ifadesi şikayetler, TÖ₃₈ ifadesi zorlu süreç, TÖ₄₄ ifadesi mekanik öğrenci profili ve TÖ₄₇ ifadesi alt yapı eksikliği*).

Tablo 4.33’te eşitsizlik ve adalet konularına göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 33 Eşitsizlik ve Adalet Konularına Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Yüzde 10’luk dilimle yerleşecek öğrenciler için etkileri olumlu ancak onun dışında kalanlar için olumsuz etkileri var.”	TÖ ₄	Farklı Etkiler
“Belli bir başarıya ulaşmış öğrencilere hitap ettiği için öğrencilerde başarısızlık algısı oldukça yüksektir. Ayrıca okul kontenjanlarının yetersiz olması öğrencide bu olumsuz algıyı perçinlemektedir.”	TÖ ₇	Başarısızlık Algısı
“Öğrencilerin Türkçe dersi basit algısı azalmaya başladı.”	TÖ ₁₈	Basit Türkçe Algısı
“Başarılı Öğrencinin kendini değerlendirmesine fırsat tanır. Başarısız bir öğrenci için hiçbir şey ifade etmez.”	TÖ ₂₅	Başarılı Öğrenci Değerlendirmesi
“Öğrenciler her türlü bir yere yerleşeceklerini bildiği için sınav için çok da bir çalışma göstermemektedir.”	TÖ ₂₆	Çalışma Eksikliği

5 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**eşitsizlik ve adalet konuları**” kategorisindeki ifadeler; merkezî sınavın eşitsizlik ve adalet konuları üzerindeki etkisine dair endişeler yer almaktadır. Sınavın yüzde 10’luk dilimle yerleşecek öğrenciler için olumlu etkileri olmasına rağmen bu dilim dışında kalan öğrenciler için olumsuz etkileri olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu durum, eğitim sisteminin sadece en başarılı öğrencilere odaklandığı ve geriye kalan öğrencilerin ihtiyaçlarını göz ardı ettiği yönündeki genel bir eleştiri yapılmıştır. Başarılı öğrencilere hitap eden bir sistem, diğer öğrencilerde başarısızlık algısı oluşturabiliyor. Bu durum, özellikle okul kontenjanlarının yetersizliği nedeniyle öğrencilerde bu olumsuz algıyı daha da güçlendirmektedir. Merkezî sınav Türkçe dersinin algısını değiştirmektedir. Bu, sınavın derslerin değerini etkileyebileceği ve öğrencilerin bu dersleri nasıl algıladığını şekillendirebileceği anlamına gelmektedir. Başarılı bir öğrencinin kendini değerlendirmesine fırsat tanırken başarısız bir öğrenci için hiçbir şey ifade etmemesi, eğitimin eşitlikçi olması gerektiği ilkesine aykırı bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bir şekilde bir yere yerleşeceklerini düşündükleri için sınav için çok fazla çalışma göstermemesi, merkezî sınavın öğrenci motivasyonunu düşürebileceğini göstermektedir. Özellikle eğitimde fırsat eşitliği ve adalet konusunda endişelere neden olmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar; merkezî sınavın eşitsizlik ve adalet konularında bazı sorunlara yol açabileceğini, eğitim politikalarının ve uygulamalarının, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen, adaletli ve eşitlikçi bir yaklaşıma yönelmesi gerektiğini vurgulamaktadır (*TÖ₄ ifadesi farklı etkiler, TÖ₇ ifadesi başarısızlık algısı, TÖ₁₈ ifadesi basit Türkçe algısı, TÖ₂₅ ifadesi başarılı öğrenci değerlendirme ve TÖ₂₆ ifadesi çalışma eksikliği*). Tablo 4.34’te sınav karşıtı görüşlere göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 34 Sınav Karşıtı Görüşlere İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Bence merkezî sınav olmamalı.”	TÖ ₃	Sınav Karşıtlığı
“Mahalli ve köy okullarındaki öğrencileri düşündüğümüzde bireysel farklılıklardan dolayı merkezî sınavı doğru bulmuyorum.”	TÖ ₈	Bireysel Farklılıklar
“Öğrencileri gereksiz derecede yordugunu ve okuldan uzaklaştırdığını düşünüyorum.”	TÖ ₂₁	Gereksiz Yorgunluk
“Öğrencileri sosyal hayattan alıp yarış atına çeviriyor.”	TÖ ₂₂	Sosyal Hayattan Uzaklaşma
“Hayattan bezdirebiliyor.”	TÖ ₂₈	Hayattan Bezdirme
“Çocuklar hayat memet meselesi yapıyor tabi bu da yaşamını etkiliyor.”	TÖ ₃₂	Yaşam Etkisi
“Öğrencilerimiz maalesef bir yarış atı gibi ilerliyor.”	TÖ ₄₀	Yarış Atı Algısı
“Merkezî sınavlar öğrencilerin yeteneklerini geliştirmekten ziyade öğrencilerin kişisel yeteneklerini köreltip öğretmenlerin de öğrencilerin yeteneklerini görmesini engelliyor.”	TÖ ₄₁	Yeteneklerin Körelmesi
“Merkezî sınav ifadesi veya yeni program, yeni sınav, yeni sistem gibi ifadeler öğrencilerde genelde olumsuz bir etki oluşturuyor.”	TÖ ₄₉	Olumsuz Etki Oluşumu
“Öğrencileri bir yarışta hissetmeleri dışında bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.”	TÖ ₅₁	Yarıştta Hissedilme

10 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**sınav karşıtı görüşler**” kategorisindeki ifadeler; merkezî sınavların olumsuz etkilerine ve neden karşı çıktıklarına dair Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini yansıtmaktadır. Merkezî sınavların öğrencilerin kişisel gelişimi, sosyal yaşamları, özgüveni ve genel yaşam kalitesi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğuna dair geniş bir endişeyi ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının, öğrencilerin bütünsel ihtiyaçlarını daha iyi karşılayan ve onların geniş yeteneklerini ve becerilerini geliştirmek için olanaklar sağlayan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerinde çalışmaları gerektiği önerilmektedir.

“Bence merkezî sınav olmamalı” ve “Mahalli ve köy okullarındaki öğrencileri düşündüğümüzde bireysel farklılıklardan dolayı merkezî sınavı doğru bulmuyorum” ifadeleri, merkezî sınavın bireysel farklılıkları ve çeşitli öğrenci gruplarının ihtiyaçlarını dikkate almadığı konusundaki eleştirileri ifade etmektedir. “Öğrencileri gereksiz derecede yorduğunu ve okuldan uzaklaştırdığını düşünüyorum” ve “öğrencileri sosyal hayattan alıp yarış atına çeviriyor” ifadeleri, sınavların öğrenciler üzerindeki yüksek stres yükünü ve onları sosyal yaşamdan soyutlayarak sadece akademik performansa odaklanmaya zorladığını belirtmektedir. “Hayattan bezdirebiliyor” ve “Çocuklar hayat memmat meselesi yapıyor tabi bu da yaşamını etkiliyor” ifadeleri, merkezî sınavların öğrencilerin genel yaşam kalitesini ve yaşam zevkini olumsuz yönde etkileyebileceğine değinmektedir. “Öğrencilerimiz maalesef bir yarış atı gibi ilerliyor” ve “Merkezî sınavlar öğrencilerin yeteneklerini geliştirmekten ziyade öğrencilerin kişisel yeteneklerini köreltip öğretmenlerin de öğrencilerin yeteneklerini görmesini engelliyor” ifadelerine göre merkezî sınavların, öğrencileri sürekli bir rekabet ortamına sokarak onların kişisel yeteneklerinin gelişimini engellemektedir. “Merkezî sınav ifadesi veya yeni program, yeni sınav, yeni sistem gibi ifadeler öğrencilerde genelde olumsuz bir etki oluşturuyor” ve “öğrencileri bir yarışta hissetmeleri dışında bir etkisi olduğunu düşünmüyorum” ifadelerine göre merkezî sınavların, öğrenciler üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ve onları sürekli bir rekabet ortamında hissetmeye zorlamaktadır (TÖ₃ ifadesi sınav karşıtlığı, TÖ₈ ifadesi bireysel farklılıklar, TÖ₂₁ ifadesi gereksiz yorgunluk, TÖ₂₂ ifadesi sosyal hayattan uzaklaşma, TÖ₂₈ ifadesi hayattan bezdirme, TÖ₃₂ ifadesi yaşam etkisi, TÖ₄₀ ifadesi yarış atı algısı, TÖ₄₁ ifadesi yeteneklerin körelmesi, TÖ₄₉ ifadesi olumsuz etki oluşumu ve TÖ₅₁ ifadesi yarışta hissedilme). Tablo 4.35’te sınavın motivasyonel ve disiplin arttırıcı etkilerine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 35 Sınavın Motivasyonel ve Disiplin Arttırıcı Etkilerine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Merkezî sınavla liselere yerleşmek isteyen öğrenciler azim gösterirken ümitsiz olanlar daha çok dersten uzaklaşır.”	TÖ ₂	Azim ve Umutsuzluk
“Tüm öğrenciler aynı sınava giriyor ve aynı soruları yanıtıyor, herkes eşit. Öğrencileri disipline sokuyor, hedeflerine ulaşmak için çabalıyorlar, bunun haricinde meslek düşünen Öğrenciler için çok faydalı değil, hatta hiç değil. Berber olmak isteyen, garson olmak isteyen öğrenciler için sınavın hiç önemi yok, bir soru bile çözmek istemiyorlar.”	TÖ ₉	Eşitlik ve Disiplin
“Öğrencilerin rakipleriyle girdikleri sınavda kendilerini görebilmeleri onların çalışma azmini olumlu yönde etkileyebilir.”	TÖ ₁₆	Rekabetle Motivasyon
“Olumlu etkisi: Düzenli çalışmak zorundalar. Konu tekrarı yapmak zorundalar. Eksik oldukları konuları gidermek zorundalar (Tabi bu yorum başarılı olmayı isteyen öğrenciler için).”	TÖ ₁₉	Düzenli Çalışma Zorunluluğu

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Başarıya yönlendirir.”	TÖ ₃₀	Başarıya Yönlendirme
“Bu sınavlar daha fazla önemseniyor ve öğrenciler daha fazla hazırlanmaktadır.”	TÖ ₄₅	Sınavların Önemsenmesi

6 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**sınavın motivasyonel ve disiplin artırıcı etkileri**” kategorisindeki ifadeler; merkezî sınavların öğrenciler üzerindeki motivasyonel ve disiplin artırıcı etkilerini açıklamaktadır. Genel olarak merkezî sınavların öğrencileri daha fazla çalışmaya, hedeflerine ulaşmak için çaba göstermeye ve kendi yeteneklerini ve eksikliklerini daha iyi anlamaya teşvik etmektedir. Bu etkilerin genellikle sınav başarısını önemseyen veya belirli bir akademik hedefe sahip olan öğrenciler için geçerli olduğuna da dikkat çekilmektedir. “*Merkezî sınavla liselere yerleşmek isteyen öğrenciler azim gösterirken ümitsiz olanlar daha çok dersten uzaklaşır*” ifadesi, merkezî sınavın, hedefleri doğrultusunda bir yerlere ulaşmayı arzulayan öğrencileri motive ettiğini belirtmektedir. “*Tüm öğrenciler aynı sınavı giriyor ve aynı soruları yanıtıyor, herkes eşit. Öğrencileri disipline sokuyor, hedeflerine ulaşmak için çabalıyorlar...*” ifadesine göre, merkezî sınavın öğrencilere eşit bir zemin sağladığını ve hedeflerine ulaşmak için çaba sarf etmelerine yardımcı olmaktadır. “*Öğrencilerin rakipleriyle girdikleri sınavda kendilerini görebilmeleri onların çalışma azmini olumlu yönde etkileyebilir*” ifadesine göre, merkezî sınavın rekabetçi doğasının, öğrencilerin kendi performanslarını ve yeteneklerini daha net bir şekilde değerlendirmelerine ve böylece çalışma azimlerini artırmalarına yardımcı olabilmektedirler. “*Olumlu etkisi: Düzenli çalışmak zorundalar. Konu tekrarı yapmak zorundalar. Eksik oldukları konuları gidermek zorundalar (Tabi bu yorum başarılı olmayı isteyen öğrenciler için)*” ifadesine göre merkezî sınavın öğrencileri düzenli çalışmaya, konuları tekrar etmeye ve eksik oldukları alanları geliştirmeye teşvik etmektedir. “*Başarıya yönlendirir*” ve “*Bu sınavlar daha fazla önemseniyor ve öğrenciler daha fazla hazırlanmaktadır*” ifadeleri, merkezî sınavların öğrencileri başarıya yönlendirdiğini ve öğrencilerin bu sınavları daha fazla önemsediklerini ve bu yüzden daha fazla hazırlandıklarını belirtmektedir (*TÖ₂ ifadesi azim ve umutsuzluk, TÖ₉ ifadesi eşitlik ve disiplin, TÖ₁₆ ifadesi rekabetle motivasyon, TÖ₁₉ ifadesi düzenli çalışma zorunluluğu, TÖ₃₀ ifadesi başarıya yönlendirme ve TÖ₄₅ ifadesi sınavların önemsenmesi*). Tablo 4.36’da sosyal hayat ve kişisel gelişime etkilerine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 36 Merkezî Sınavın Sosyal Hayat ve Kişisel Gelişime Etkilerine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Öğrenciler kendini bir yarışta hissetmekte ve bu onları olumsuz etkilemektedir.”	TÖ ₅	Yarış Hissi
“Stresli bir süreç. Psikolojik olarak zorlayan bir sınav.”	TÖ ₂₃	Stresli Süreç
“Öğrenciler küçük yaşlarda merkezî sınavlara girdiklerinde psikolojik olarak olumsuz etkilenebiliyor. Ancak okul sınavlarına nispeten daha kapsamlı hazırlanıyorlar.”	TÖ ₄₂	Kapsamlı Hazırlık
“Hedefi olan öğrenciler 8. sınıfta çalışmalarına hız kazandırıyor. Bazı durumlarda öğrencimin akademik hedefi olmada da aile zoruyla takviye dersler almaya başlıyorlar bu durum zaman zaman sosyal yaşam ve spor faaliyetlerini sekteye uğratabiliyor.”	TÖ ₄₃	Sosyal Yaşamın Sekteye Uğraması

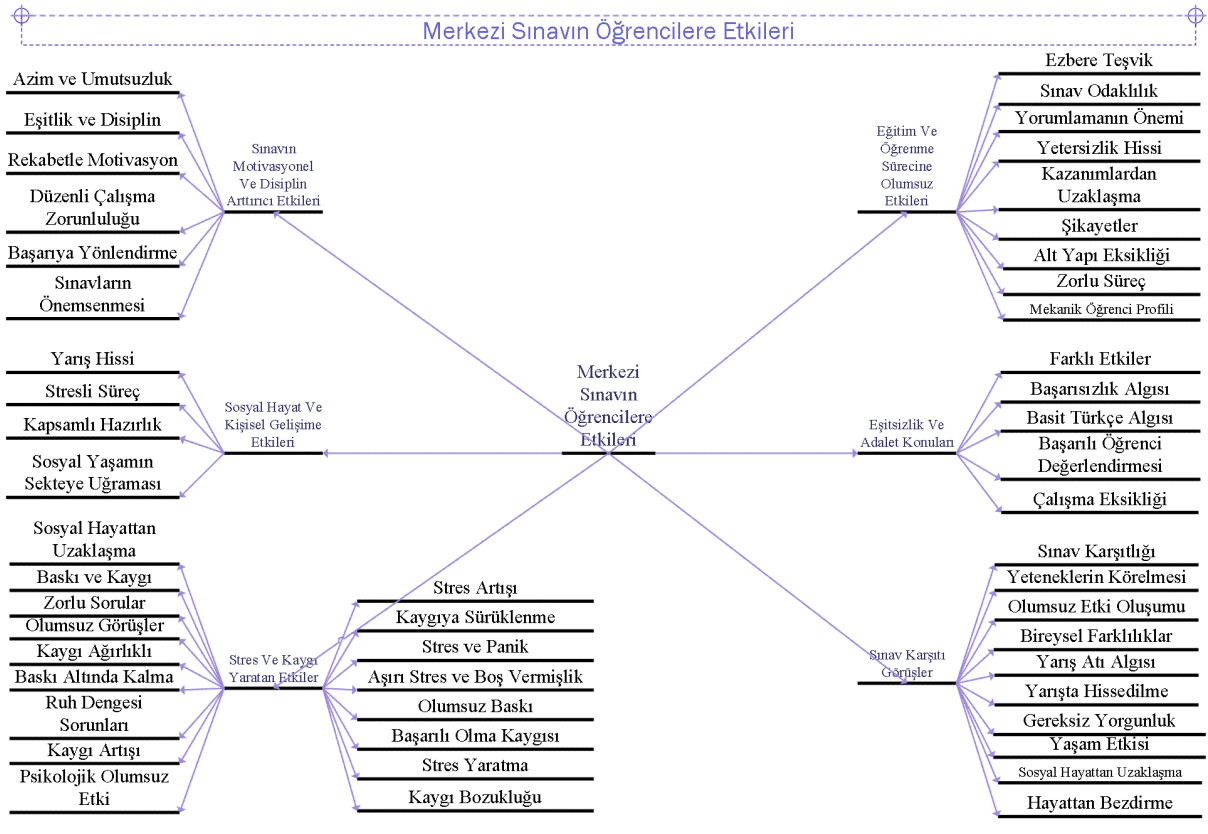
4 Türkçe öğretmenin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde **“sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri”** kategorisindeki ifadeler; merkezî sınavların öğrencilerin sosyal hayatı ve kişisel gelişimi üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. *“Öğrenciler kendini bir yarışta hissetmekte ve bu onları olumsuz etkilemektedir”* ve *“stresli bir süreç. psikolojik olarak zorlayan bir sınav”* ifadeleri, merkezî sınavların öğrenciler üzerinde yüksek derecede stres ve baskı oluşturduğuna işaret etmektedir. Öğrencilerin kendilerini sürekli bir yarışın içinde bulmalarına ve bu durumun onların genel sağlık ve refahları üzerinde olumsuz bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. *“Öğrenciler küçük yaşlarda merkezî sınavlara girdiklerinde psikolojik olarak olumsuz etkilenebiliyor. Ancak okul sınavlarına nispeten daha kapsamlı hazırlanıyorlar”* ifadesine göre, merkezî sınavların genç öğrencilerin psikolojik durumları üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğini, ancak bu sınavlara hazırlanmanın okul sınavlarına kıyasla daha kapsamlı olabilir. *“Hedefi olan öğrenciler 8. sınıfta çalışmalarına hız kazandırıyor ...”* ifadesine göre, merkezî sınavların, öğrencilerin sosyal ve dışsal aktivitelerinin yanı sıra kişisel ilgi alanları üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir. Ailelerin çocuklarına akademik başarı için baskı yapması, çocukların sosyal yaşamlarını ve spor faaliyetlerini aksatabilir ve bu durumda, öğrencilerin genel yaşam kaliteleri ve kişisel gelişimleri üzerinde olumsuz bir etkiye neden olabilecektir (*TÖ₅ ifadesi yarış hissi, TÖ₂₃ ifadesi stresli süreç, TÖ₄₂ ifadesi kapsamlı hazırlık ve TÖ₄₃ ifadesi sosyal yaşamın sekteye uğraması*). Tablo 4.37’de stres ve kaygı yaratan etkilere göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 37 Merkezî Sınavın Stres ve Kaygı Yaratan Etkilerine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Akademik başarısı yüksek ve iyi bir okula yerleşme hedefi olan öğrencilerin kaygı düzeyini artırıyor. Başarısı düşük ve hedefi olmayan öğrenciler için bir etkisi yoktur.”	TÖ ₁	Kaygı Artışı
“Stres kaynağı. Sosyal hayattan uzaklaşma, aile ile çatışma, sonuç odaklı yaşama sebebi.”	TÖ ₆	Sosyal Hayattan Uzaklaşma
“Öğrenciler üzerinde baskı yaratmakta yüksek düzeyde kaygı ve strese neden olmaktadır. Fakat duydukları endişenin onları çalışmaya sevk ettiği de bir gerçektir.”	TÖ ₁₀	Baskı ve Kaygı
“Soruların genel anlamda basit olmaması gerçek anlamda düzenli çalışan çok soru çözen öğrencilerin başarılı olabildiği bir sınav olarak düşünüyorum. O yüzden öğrencilerin genelde stres düzeyi yüksek olmaktadır.”	TÖ ₁₁	Zorlu Sorular
“Başarısız öğrenciler sınavı yapamayacaklarına dair olumsuz görüşler oluşturduğu için onlarda bir boş vermişlik durumu oluşuyor. İyi öğrencilerde de sınavı istedikleri gibi yapamamaya dair kaygılar onların psikolojilerini olumsuz olarak etkilemektedir.”	TÖ ₁₂	Olumsuz Görüşler
“Stres, kaygı ağırlıklı olarak yaşanmaktadır.”	TÖ ₁₃	Kaygı Ağırlıklı
“Olumsuz etkisi: Öğrenciler baskı altında kalıyor. Psikolojik anlamda olumsuz sorunlar yaşıyorlar (yine bu yorum da başarılı olmak isteyen öğrenciler için).”	TÖ ₂₀	Baskı Altında Kalma
“İşi ciddiye alanlar için önemli ve yorucu bir süreç oluyor. Çoğu bu dönemde stresle bahsetmenin doğru yollarını bilemediği için yoğun bir endişeyle savaşıyor. Ruh dengeleri alt üst oluyor Bu sonuçlar bazen de fiziksel sağlık sorunları olarak kendini gösteriyor.”	TÖ ₂₄	Ruh Dengesi Sorunları
“Öğrencilerde biraz strese neden olmaktadır.”	TÖ ₂₇	Stres Artışı
“Öğrencileri kaygıya sürüklemektedir.”	TÖ ₃₃	Kaygıya Sürüklenme
“Stres yaratan ve çözüm sırasında panik yaratan bir sınav.”	TÖ ₃₄	Stres ve Panik
“Merkezî sınavlar 5., 6., 7. Sınıf öğrencilerinin yüzde 90’ının umurunda değilken tüm hazırlığı 8. Sınıfa bırakan öğrenciler üzerinde de aşırı strese, hazırlığı yetiştiremeyen öğrenciler de ise aşırı boş vermişliğe neden olmaktadır.”	TÖ ₃₅	Aşırı Stres ve Boş Vermişlik
“Olumsuz etkiliyor. Baskı altındalar.”	TÖ ₃₆	Olumsuz Baskı
“Öğrencilerde başarılı olma kaygısı ile gelen stres ortamı, bazen öğrencileri olumsuz da etkileyebiliyor.”	TÖ ₃₉	Başarılı Olma Kaygısı
“Öğrenciler üzerinde stres yapabiliyor.”	TÖ ₄₆	Stres Yaratma
“Kaygı bozukluğuna ve baskıya yol açıyor.”	TÖ ₄₈	Kaygı Bozukluğu
“Öğrencilerin psikolojik olarak olumsuz etkilenmelerine sebep oluyor.”	TÖ ₅₀	Psikolojik Olumsuz Etki

17 Türkçe öğretmeninin vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde “**stres ve kaygı yaratan etkileri**” kategorisindeki ifadelerde; merkezî sınavların öğrenciler üzerinde stres ve kaygı yaratma potansiyelini vurgulanmaktadır. Stres ve kaygı durumu, genellikle öğrencilerin akademik başarılarını etkileme ve belirli hedeflere ulaşma arzusunun bir sonucu olarak görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinde belirtildiği gibi merkezî sınavlar genellikle öğrencilere yüksek düzeyde baskı uygulamakta ve bu da yüksek kaygı ve stres düzeylerine yol açmaktadır. “*Akademik başarısı yüksek ve iyi bir okula yerleşme hedefi olan öğrencilerin kaygı düzeyini arttırıyor. Başarısı düşük ve hedefi olmayan öğrenciler için bir etkisi yoktur*” ifadesi, merkezî sınavların genellikle yüksek başarı hedefleri olan öğrenciler üzerinde daha fazla stres ve kaygı yarattığını göstermektedir. “*Stres kaynağı. Sosyal hayattan uzaklaşma, aile ile çatışma, sonuç odaklı yaşama sebebi*” ve “*başarısız öğrenciler sınavı yapamayacaklarına dair olumsuz görüşler oluşturduğu için onlarda bir boş vermişlik durumu oluşuyor. iyi öğrencilerde de sınavı istedikleri gibi yapamamaya dair kaygılar onların psikolojilerini olumsuz olarak etkilemektedir*” gibi ifadelerde, bu sınavların öğrencilerin genel yaşam tarzlarına, aile ilişkilerine ve psikolojik sağlıklarına nasıl zarar verebileceği vurgulanmaktadır (**TÖ₁** ifadesi kaygı artışı, **TÖ₆** ifadesi sosyal hayattan uzaklaşma, **TÖ₁₀** ifadesi baskı ve kaygı, **TÖ₁₁** ifadesi zorlu sorular, **TÖ₁₂** ifadesi olumsuz görüşler, **TÖ₁₃** ifadesi kaygı ağırlıklı, **TÖ₂₀** ifadesi baskı altında kalma, **TÖ₂₄** ifadesi ruh dengesi sorunları, **TÖ₂₇** ifadesi stres artışı, **TÖ₃₃** ifadesi kaygıya sürüklenme, **TÖ₃₄** ifadesi stres ve panik, **TÖ₃₅** ifadesi aşırı stres ve boş vermişlik, **TÖ₃₆** ifadesi olumsuz baskı, **TÖ₃₉** ifadesi başarılı olma kaygısı, **TÖ₄₆** ifadesi stres yaratma, **TÖ₄₈** ifadesi kaygı bozukluğu ve **TÖ₅₀** ifadesi psikolojik olumsuz).

Şekil 4.3'te merkezî sınavın öğrencilere etkilerine ait kodlamalar gösterilmektedir.



Şekil 4. 3 Merkezi Sınavın Öğrencilere Etkilerine Ait Kodlarının Gösterimi

Bu kısımda merkezî sınavın öğrencilere etkilerinin kodlamaları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.38 – 4.42 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.38’de merkezî sınavın yaratan öğrencilere etkileri ile cinsiyetin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 38 Merkezi Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Eğitim ve Öğrenme Sürecine Olumsuz Etkileri	Erkek	3	%5.9
	Kadın	6	%11.8
Eşitsizlik ve Adalet Konuları	Erkek	0	%0.0
	Kadın	5	%9.8
Sosyal Hayat ve Kişisel Gelişime Etkileri	Erkek	0	%0.0
	Kadın	4	%7.8
Stres ve Kaygı Yaratan Etkiler	Erkek	7	%13.7
	Kadın	10	%19.6
Sınav Karşıtı Görüşler	Erkek	0	%0.0
	Kadın	10	%19.6
Sınavın Motivasyonel ve Disiplin Arttırıcı Etkileri	Erkek	2	%3.9
	Kadın	4	%7.8

Eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri kategorisinde, erkek Türkçe öğretmenlerin %5.9'u ve kadın Türkçe öğretmenlerin %11.8'i yer almaktadır. Sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri kategorisinde, %0'lık bir erkek oranına karşılık, kadın öğretmenlerin oranı %7.8'dir. *Stres ve kaygı yaratan etkiler* kategorisinde erkek Türkçe öğretmenlerin %13.7'si ve kadın Türkçe öğretmenlerin %19.6'sı şeklinde dağılmaktadır. *Sınav karşıtı görüşler* kategorisinde, hiçbir erkek öğretmenlerin bir görüş belirtmezken, kadın öğretmenlerin %19.6'sı yer almaktadır. *Sınavın motivasyonel ve disiplin arttırıcı etkileri* kategorisinde, erkek öğretmenlerin %3.9'u ve kadın öğretmenlerin %7.8'i şeklinde dağılmaktadır.

Merkezî sınavın etkileri kadın ve erkek öğretmenler arasında farklı oranlarda yer almaktadır. Sınavın cinsiyetlere göre farklı psikolojik ve akademik etkileri vardır. Özellikle stres ve kaygı yaratma, eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkiler ile sınav karşıtı görüşler daha çok kadın öğretmenlerin tarafından belirtmiştir. Bu durum, merkezî sınavın cinsiyetlere göre farklı etkiler yaratabileceğini göstermektedir.

Tablo 4.39'da merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler ile yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 39 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine İlişkin Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Eğitim ve Öğrenme Sürecine Olumsuz Etkileri	≤ 34	7	%13.7
	≥ 35	2	%3.9
Eşitsizlik ve Adalet Konuları	≤ 34	2	%3.9
	≥ 35	3	%5.9
Sosyal Hayat ve Kişisel Gelişime Etkileri	≤ 34	3	%5.9
	≥ 35	1	%2.0
Stres ve Kaygı Yaratan Etkiler	≤ 34	13	%25.5
	≥ 35	4	%7.8
Sınav Karşıtı Görüşler	≤ 34	5	%9.8
	≥ 35	5	%9.8
Sınavın Motivasyonel ve Disiplin Arttırıcı Etkileri	≤ 34	5	%9.8
	≥ 35	1	%2.0

Eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri kategorisinde, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %13.7'si bu tür bir etkiyi belirtmemiş olup 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %3.9'u aynı etkiyi belirtmişlerdir. *Eşitsizlik ve adalet konuları* kategorisinde, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %3.9'u ve 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %5.9'u bu konuyla ilgili endişelerini belirtmişlerdir. *Sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri* kategorisinde, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %5.9'u ve 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %2.0'i bu tür bir etkiden bahsedilmiştir. *Stres ve kaygı yaratan etkiler* kategorisinde, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %25.5'i bu tür bir etkiyi belirtmiş olup 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %7.8'i aynı etkiden söz etmektedirler. *Sınav karşıtı görüşler* kategorisinde, her iki yaş grubunun da %9.8 oranında yer almaktadırlar. *Sınavın motivasyonel ve disiplin arttırıcı etkileri* kategorisinde, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %9.8'i ve 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %2.0'i yer almaktadır.

Genç ve daha yaşlı öğretmenler arasında merkezî sınavın etkilerine ve algılarına dair farklılıklar görülmektedir. Özellikle genç öğretmenler arasında sınavın stres ve kaygı yaratan etkilerinin daha yaygın olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.40'da merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler ile eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 40 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Eğitim ve Öğrenme Sürecine Olumsuz Etkileri	Lisans	8	%15.7
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Eşitsizlik ve Adalet Konuları	Lisans	4	%7.8
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Sosyal Hayat ve Kişisel Gelişime Etkileri	Lisans	2	%3.9
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Stres ve Kaygı Yaratan Etkiler	Lisans	15	%29.4
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Sınav Karşıtı Görüşler	Lisans	10	%19.6
	Yüksek Lisans	0	%0.0
Sınavın Motivasyonel ve Disiplin Arttırıcı Etkileri	Lisans	6	%11.8
	Yüksek Lisans	0	%0.0

Eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri kategorisinde, eğitim durumları lisans %15.7'si ve yüksek lisans %2.0'si şeklinde dağılmaktadır. *Eşitsizlik ve adalet konuları* kategorisinde, eğitim durumları lisans %7.8'i ve yüksek lisans %2.0'si şeklindedir. *Sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri* kategorisinde, eğitim durumu hem lisans hem de yüksek lisans %3.9'dur. *Stres ve kaygı yaratan etkiler* kategorisinde, eğitim durumları lisans %29.4 ve yüksek lisans %3.9'dur. *Sınav karşıtı görüşler* kategorisinde, eğitim durumları lisans %19.6'sı ve hiçbirisi yüksek lisans mezunu değildir. *Sınavın motivasyonel ve disiplin arttırıcı etkileri* kategorisinde, eğitim durumları lisans %11.8'i ve hiçbirisi yüksek lisans mezunu değildir. Lisans ve yüksek lisans mezuniyet durumlarına göre merkezî sınavın farklı etkilerini ve algılarına dair farklılıklar vardır. Özellikle lisans mezuniyetine sahip olan Türkçe öğretmenleri merkezî sınavın stres ve kaygı yaratan etkilerinin ve sınav karşıtı görüşlerin daha yaygın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.41 'de merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler ile mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı göstermektedir.

Tablo 4. 41 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Eğitim ve Öğrenme Sürecine Olumsuz Etkileri	≤ 4	7	%13.7
	5 – 8 arası	0	%0.0
	≥ 9	2	%3.9
Eşitsizlik ve Adalet Konuları	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	1	%2.0
	≥ 9	2	%3.9
Sosyal Hayat ve Kişisel Gelişime Etkileri	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	0	%0.0
	≥ 9	1	%2.0
Stres ve Kaygı Yaratan Etkiler	≤ 4	1	%23.5
	5 – 8 arası	2	%3.9
	≥ 9	3	%5.9
Sınav Karşıtı Görüşler	≤ 4	5	%9.8
	5 – 8 arası	3	%5.9
	≥ 9	2	%3.9
Sınavın Motivasyonel ve Disiplin Arttırıcı Etkileri	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	4	%7.8
	≥ 9	0	%0.0

Eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri kategorisinde, 4 yıl veya daha az süreyle Türkçe öğretmenlerinin %13.7'si, 5-8 yıl çalışan öğrencilerin hiçbiri ile 9 yıl veya daha fazla süreyle Türkçe öğretmenlerin %3.9'u şeklinde dağılmaktadır. *Eşitsizlik ve adalet konuları* kategorisinde, her bir çalışma süresi grubu, %3.9, %2.0 ve %3.9 oranındadır. *Sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri* kategorisinde, 4 yıl veya daha az süreyle çalışan Türkçe öğretmenleri %5.9'u, 5-8 yıl çalışan Türkçe öğretmenlerinin hiçbiri ile 9 yıl veya daha fazla süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerinin %2.0'si şeklindedir. *Stres ve kaygı yaratan etkiler* kategorisinde, 4 yıl veya daha az süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerin %23.5, 5-8 yıl çalışan Türkçe öğretmenlerin %3.9 ile 9 yıl veya daha fazla süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerin %5.9 şeklindedir. *Sınav karşıtı görüşler* kategorisinde, 4 yıl veya daha az süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerinin %9.8'i, 5-8 yıl çalışan Türkçe öğretmenlerinin %5.9'u ile 9 yıl veya daha fazla süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerinin %3.9'u şeklinde dağılmaktadır. *Sınavın motivasyonel ve disiplin artırıcı etkileri* kategorisinde, 4 yıl veya daha az süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerin %3.9'u, 5-8 yıl çalışan Türkçe öğretmenlerinin %7.8'i ile 9 yıl veya daha fazla süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerin hiçbiri belirtmemiştir.

Türkçe öğretmenlerin mevcut kurumda çalışma sürelerine göre sınavın çeşitli etkilerine ve algılarına dair farklılıklar görülmektedir. Özellikle daha kısa sürelerle çalışan Türkçe öğretmenlerine göre sınavın stres ve kaygı yaratan etkilerinin daha yaygın olduğunu vurgulamaktadırlar.

Tablo 4.42'de merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler ile toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 42 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Eğitim ve Öğrenme Sürecine Olumsuz Etkileri	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	2	%3.9
	≥ 12	2	%3.9
Eşitsizlik ve Adalet Konuları	≤ 4	0	%0.0
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	2	%3.9
	≥ 12	2	%3.9
Sosyal Hayat ve Kişisel Gelişime Etkileri	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	1	%2.0
	≥ 12	1	%2.0

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Stres ve Kaygı Yaratan Etkiler	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	3	%5.9
	9 – 12 arası	10	%19.6
	≥ 12	3	%5.9
Sınav Karşıtı Görüşler	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	0	%0.0
	9 – 12 arası	1	%2.0
	≥ 12	6	%11.8
Sınavın Motivasyonel ve Disiplin Arttırıcı Etkileri	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	2	%3.9
	≥ 12	1	%2.0

Eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri alanında, tüm çalışma süresi grupları, sırasıyla %5.9, %3.9, %3.9 ve %3.9 oranlarında dağılmaktadır. *Eşitsizlik ve adalet konuları* kategorisinde, 4 yıl veya daha az süre çalışan Türkçe öğretmenleri bir etki belirtmezken diğer gruplar sırasıyla %2.0, %3.9 ve %3.9 oranlarında değişmektedir. *Sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri* kategorisinde, tüm çalışma süresi grupları aynı orandadır (%2.0).

Stres ve kaygı yaratan etkiler kategorisinde, 4 yıl veya daha az süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerin %2.0'si, 5-8 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenlerin %5.9'u, 9-12 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenlerin %19.6'sı ve 12 yıl veya daha fazla süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerinin %5.9'u şeklinde dağılmaktadır. *Sınav karşıtı görüşler* kategorisinde, 4 yıl veya daha az süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerin %5.9'u, 5-8 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenleri bir etki belirtmezken, 9-12 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenlerin %2.0'si ve 12 yıl veya daha fazla süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerin %11.8'i şeklindedir.

Sınavın motivasyonel ve disiplin arttırıcı etkileri kategorisinde, 4 yıl veya daha az süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerinin %3.9'u, 5-8 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenlerinin %2.0'si, 9-12 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenlerin %3.9'u ve 12 yıl veya daha fazla süreyle çalışan Türkçe öğretmenlerin %2.0'sidir. Türkçe öğretmenlerin toplam çalışma sürelerine göre sınavın çeşitli etkileri ve algıları açısından farklılıklar görülmektedir. 9-12 yıl arası çalışan Türkçe öğretmenlerinin arasında stres ve kaygı yaratan etkilerin daha yaygın olduğu görülmektedir.

Bu kısımda merkezî sınavın öğrencilere etkilerinin olumlu/olumsuz durumları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.43 – 4.47 arasında gösterilmektedir.

Tablo 4.43'te merkezî sınavın öğrencilere etkilerinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından cinsiyetle dağılımı göstermektedir.

Tablo 4. 43 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Olumlu	Erkek	10	%19.6
	Kadın	35	%68.6
Olumsuz	Erkek	2	%3.9
	Kadın	4	%7.8

Olumlu ifadeler açısından dağılımı, %19.6'sı erkek öğretmen ve %68.6'sı kadın öğretmendir. Kadınların olumlu ifadelere erkeklere göre daha çok yönelmektedir. *Olumsuz ifadeler* açısından dağılımı, %3.9'u erkek öğretmen ve %7.8'i kadın öğretmendir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sınavın olumsuz etkilerine daha çok işaret etmektedir. Sınavın etkilerine dair ifadeler cinsiyete göre değişiklik göstermektedir. Hem olumlu hem de olumsuz ifadelerde kadınların oranı, erkeklerinkinden daha yüksektir.

Tablo 4.44'te merkezî sınavın öğrencilere etkilerinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 44 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerinin Olumlu & Olumsuz İfadeler Açısından Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 34	31	%60.8
	≥ 35	14	%27.5
Olumsuz	≤ 34	4	%7.8
	≥ 35	2	%3.9

Olumlu ifadeler açısından dağılımı, 34 yaş ve altındaki öğretmenlerin %60.8'i ile 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %27.5'i şeklindedir. Genç öğretmenler sınavın olumlu etkilerini belirtme olasılığının daha yüksek olduğunu görülmektedir. *Olumsuz ifadeler* açısından dağılımı, 34 yaş ve altındaki öğretmenlerin %7.8'i ile 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %3.9'u şeklindedir. Genç öğretmenlerin olumsuz etkileri belirtme olasılığının yaşlı öğretmenlere göre daha yüksektir. Sınavın etkilerine dair ifadeler yaş aralıklarına göre değişiklik göstermektedir. Hem olumlu hem de olumsuz ifadelerde 34 yaş ve altındaki öğretmenlerin oranı, 35 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha yüksektir. Sınavın etkilerini belirtirken genç öğretmenlerin daha ifade gücü yüksek olduğunu veya sınavın genç öğretmenler üzerinde daha belirgin etkiler yarattığını görülmektedir.

Tablo 4.45'te merkezî sınavın öğrencilere etkilerinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 45 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerinin Olumlu & Olumsuz İfadeler Açısından Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Olumlu	Lisans	39	%76.5
	Yüksek Lisans	6	%11.8
Olumsuz	Lisans	6	%11.8
	Yüksek Lisans	0	%0.0

Olumlu ifadeler açısından dağılımı, lisans düzeyindeki öğretmenlerin %76.5'i ve yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin %11.8'dir. Lisans seviyesindeki öğretmenler, yüksek lisans seviyesindekilere göre sınavın olumlu etkilerini belirtme oranı çok daha yüksek olduğu görülmektedir. *Olumsuz ifadeler* açısından dağılımı, sadece lisans seviyesindeki öğretmenlerin %11.8'i ve yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlerin hiçbiri olumsuz bir etki belirtmemişlerdir. Lisans düzeyindeki mezuniyete sahip öğretmenlerin sınavın olumsuz etkilerini daha fazla hissettiklerini veya bu etkileri daha fazla belirttikleri gösterilmektedir.

Tablo 4.46'da merkezî sınavın öğrencilere etkilerinin olumlu/olumsuz ifadeler mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 46 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	30	%58.8
	5 – 8 arası	6	%11.8
	≥ 9	9	%17.6
Olumsuz	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	4	%7.8
	≥ 9	1	%2.0

Olumlu ifadeler açısından bakıldığında kurumlarında 4 yıl veya daha az süre geçirmiş olan öğretmenlerin %58.8'i, 5-8 yıl arası süre geçirmiş olanların %11.8'i ve 9 yıl veya daha fazla süre geçirmiş olanların %17.6'sı sınavın olumlu etkilerini belirtmiştir. Daha kısa süreli kurum deneyimi olan öğretmenlerin, daha uzun süreli deneyime sahip olanlara göre sınavın olumlu etkilerini daha fazla belirtme eğiliminde oldukları görülmektedir. *Olumsuz ifadeler* açısından dağılımı, 4 yıl veya daha az süre kurumda geçirmiş öğretmenlerin sadece %2'si, 5-8 yıl arası kurumda geçirmiş olanların %7.8'i ve 9 yıl veya daha fazla süre geçirmiş olanların %2'si sınavın olumsuz etkileri şeklinde dağılmaktadır. Orta süreli kurum deneyimi olan öğretmenlerin sınavın olumsuz etkilerini daha fazla belirtmektedirler. Genel olarak sınavın algılanan etkilerinin kurumda geçirilen süreye bağlı olarak değişebilmektedir.

Tablo 4.47'de merkezî sınavın öğrencilere etkilerinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 47 Merkezî Sınavın Öğrencilere Etkilerine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	9	%17.6
	5 – 8 arası	7	%13.7
	9 – 12 arası	16	%31.4
	≥ 12	13	%25.5
Olumsuz	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	2	%3.9
	≥ 12	2	%3.9

Olumlu ifadeler açısından dağılımı, 4 yıl veya daha az süre çalışmış öğretmenlerin %17.6'sı, 5-8 yıl arası çalışmış olanların %13.7'si, 9-12 yıl arası çalışmış olanların %31.4'ü ile 12 yıl veya daha fazla süre çalışmış olanların %25.5'i şeklindedir. Genellikle daha uzun süreli çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin, daha kısa süreli deneyime sahip olanlara göre sınavın olumlu etkilerini daha fazla belirtme eğilimindedir. *Olumsuz ifadeler* açısından dağılımı, 4 yıl veya daha az süre çalışmış öğretmenlerin %2'si, 5-8 yıl arası çalışmış olanların %2'si, 9-12 yıl arası çalışmış olanların %3.9'u ile 12 yıl veya daha fazla süre çalışmış olanların %3.9'u şeklinde dağılmaktadır. Sınavın olumsuz etkileri, toplam çalışma süresine bakılmaksızın, genellikle daha az belirtilmektedir.

4.4. Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliği

51 Türkçe öğretmenin “*merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar ilk olarak düzenlenmiştir. Düzenlendikten sonra cevaplar kodlanmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra literatüre uygun şekilde gruplandırılmıştır. Oluşturulan gruplar; “genel değerlendirme”, “sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi”, “sınavın müfredatla uyumsuzluğu”, “sınavın öğrenci üzerindeki etkisi”, “sınavın yeterlilik ölçümüne eleştirisi”, “sınavın zorluk düzeyi” ve “soru niteliği ve kalitesi” şeklindedir. Tablo 4.48’de *merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle* göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 48 Genel Değerlendirmeye Göre Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Sorulardan sözel mantık olanları her sene değiştirmelerini doğru bulmuyorum. ALES tarzı sorulmaya başlanması öğrencilerin çalışma alanlarını genişletmelerine neden oluyor bu da verimi düşürüyor.”	TÖ ₁₃	Sözel Mantık Sorunları
“Öğrencilerin seviyesine uygun nitelikte birkaç soru belki daha seçici olabilir.”	TÖ ₁₆	Seviye Uygun Sorular
“Yukarıdaki söylediklerim doğrultusunda yeterli buluyorum.”	TÖ ₁₈	Yeterli Bulunuyor
“Onda da tutarlı olduğunu düşünmüyorum.”	TÖ ₂₁	Tutarsız Bulunuyor
“Türkçe dersi adına çok nitelikli olmadıklarını düşünüyorum.”	TÖ ₂₈	Türkçe İçin Niteliksiz
“TEOG sistemine göre daha kaliteli olduğu görüşündeyim.”	TÖ ₃₇	TEOG’dan Daha Kaliteli
“Okuduğunu anlamayan bir neslin önüne geçebilmek adına sınavlar bu minvalde olmalı.”	TÖ ₃₉	Anlama Temelli Olmalı

7 Türkçe öğretmenin (TÖ₁₃, TÖ₁₆, TÖ₁₈, vb.) merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili görüşlerini ve bu görüşlerin genel anlamını veya içeriğini temsil eden kodlamaları (*genel değerlendirme*) içermektedir. “Sözel mantık sorunları” kodlaması, TÖ₁₃ numaralı Türkçe öğretmenin, her sene değişen sözel mantık sorularının öğrencilerin çalışma alanlarını genişlettiği ve bu durumun verimliliği düşürdüğüne dair görüşünü temsil etmektedir. “Seviye uygun sorular” kodlaması, TÖ₁₆ numaralı Türkçe öğretmenin, öğrencilerin seviyesine uygun daha nitelikli soruların olabileceğini belirttiği görüşünü temsil etmektedir. “Yeterli bulunuyor” kodlaması, TÖ₁₈ numaralı Türkçe öğretmenin, LGS’nin genel olarak yeterli olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. “Tutarsız bulunuyor” kodlaması, TÖ₂₁ numaralı Türkçe öğretmenin, LGS’nin tutarlı olmadığını düşündüğünü belirtmektedir. “Türkçe için niteliksiz” kodlaması, TÖ₂₈ numaralı Türkçe öğretmenin, LGS’nin Türkçe dersi açısından nitelikli olmadığına dair görüşünü belirtmektedir. “TEOG’dan daha kaliteli” kodlaması, TÖ₃₇ numaralı Türkçe öğretmenin, LGS’nin TEOG sistemine göre daha kaliteli olduğu görüşünü belirtmektedir. “Anlama temelli olmalı” kodlaması, TÖ₃₉ numaralı Türkçe öğretmenin, okuduğunu anlama yeteneği üzerine durması gerektiğini ifade etmektedir. Tablo 4.49’da sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 49 Sınavın İyileştirilmesi ve Çeşitlendirilmesine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Çocukları ülke genelinde aynı sınava sokmak ve bu sınav neticesinde okula yerleşmeleri bence çeşitlendirilmeli. Bu sınav yerine meslek liselerine çocuklar yönlendirilmeli.”	TÖ ₃	Sınav Çeşitlendirilmeli
“Müfredat ile tutarlı olmalı.”	TÖ ₂₄	Müfredat Uyumlu Olmalı
“Daha belirleyici sorular yer alabilir.”	TÖ ₂₅	Belirleyici Sorular Gereklilik
“Çözüm odaklı düşünme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek nitelikte sorular olmalıdır.”	TÖ ₃₈	Çözüm Odaklı Geliştirici Sorular
“Merkezî sınav sorular kaliteli sorular ancak açık uçlu sorular da sorulmalıdır.”	TÖ ₄₄	Açık Uçlu Sorular Gereklilik
“Dilbilgisi azaltılmalı.”	TÖ ₄₅	Dilbilgisi Azaltılmalı

6 Türkçe öğretmenin (TÖ₃, TÖ₂₄, TÖ₂₅, vb.) sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi konusundaki görüşlerini ve bu görüşlerin genel anlamını veya içeriğini temsil eden bir kodlamaları içermektedir. “Sınav çeşitlendirilmeli” kodlaması, TÖ₃ numaralı Türkçe öğretmenin, tüm çocukların aynı sınava sokulmasının yerine çeşitlendirilmiş bir yaklaşımın tercih edilmesi ve meslek liselerine yönlendirme yapılması gerektiğini belirtmektedir. “Müfredat uyumlu olmalı” kodlaması, TÖ₂₄ numaralı Türkçe öğretmenin, sınavın müfredata uyumlu olması gerektiği görüşünü temsil etmektedir. “Belirleyici sorular gereklilik” kodlaması, TÖ₂₅ numaralı Türkçe öğretmenin sınavda daha belirleyici soruların yer alması gerektiği fikrini ifade etmektedir. “Çözüm odaklı geliştirici sorular” kodlaması, TÖ₃₈ numaralı Türkçe öğretmenin, çözüm odaklı düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecek soruların olması gerektiği görüşünü belirtmektedir. “Açık uçlu sorular gereklilik” kodlaması, TÖ₄₄ numaralı Türkçe öğretmenin sınavda açık uçlu soruların da yer alması gerektiği görüşünü belirtmektedir. “Dilbilgisi azaltılmalı” kodlaması, TÖ₄₅ numaralı Türkçe öğretmenin, dilbilgisi konularının sınavda azaltılması gerektiği fikrini temsil etmektedir. Tablo 4.50’de sınavın müfredatla uyumsuzluğuna göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 50 Sınavın Müfredatla Uyumsuzluğuna İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Soruların kapsam geçerliliğinin düşük, okulda verilen Türkçe eğitiminin çizgisinden uzak olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₂₀	Kapsam Geçerliliği Düşük
“Sorular kazanımlardan uzaklaşmaya başladı.”	TÖ ₃₀	Kazanımlardan Uzaklaşan Sorular
“Müfredat ile alakası olmayan sorular soruluyor.”	TÖ ₃₁	Müfredat Dışı Sorular
“Müfredata uygun değildir. Biz 5. sınıftan itibaren yoğunluklu dil bilgisi anlatırken merkezî sınav okuma anlama odaklı yapılmaktadır.”	TÖ ₃₄	Müfredata Uygun Değil

4 Türkçe öğretmenin (TÖ₂₀, TÖ₃₀, TÖ₃₁ ve TÖ₃₄) sınavın müfredatla uyumsuzluğu hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin genel anlamını veya içeriğini temsil eden bir kodlama yapmıştır.

“Kapsam geçerliliği düşük” kodlaması, TÖ₂₀ numaralı Türkçe öğretmenin, sınav sorularının kapsam geçerliliğinin düşük olduğunu ve okulda verilen Türkçe eğitiminden uzak olduğunu belirtmektedir. “Kazanımlardan uzaklaşan sorular” kodlaması, TÖ₃₀ numaralı Türkçe öğretmenin, sınav sorularının müfredattaki öğrenme hedefleri ve kazanımlardan uzaklaştığını ifade etmektedir. “Müfredat dışı sorular” kodlaması, TÖ₃₁ numaralı Türkçe öğretmenin, sınavın müfredatla alakası olmayan sorular içerdiği görüşünü temsil etmektedir. “Müfredata uygun değil” kodlaması, TÖ₃₄ numaralı Türkçe öğretmenin, sınavın müfredatla uyumlu olmadığını, özellikle dil bilgisi ağırlıklı bir eğitim verilirken sınavın okuma anlama odaklı olduğunu belirtmektedir. Tablo 4.51’de sınavın öğrenci üzerindeki etkisine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 51 Sınavın Öğrenci Üzerindeki Etkisine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Mahalli ve köy okullarındaki öğrencileri düşündüğümüzde bireysel farklılıklardan dolayı merkezî sınavı doğru bulmuyorum.”	TÖ ₈	Bireysel Farklılıklar
“Çoktan seçmeli testin sınırlılıkları olduğunu biliyoruz, öğrencileri bilgi ve kavrama düzeyinde ölçüyor sadece. Bu sınırlılığı ortadan kaldırmak için de Soruları çok karmaşık soruyorlar, karmaşık sorulunca öğrencinin analiz sentez, değerlendirme düzeylerini yükseltmiyoruz. Öğrenciler bu karmaşık Sorular yüzünden kendilerini yetersiz hissediyorlar, zaten verilen zaman öğrencileri telaşa düşürüyor, telaşa düşen öğrenci belli kalıplar içindeki soruları belli bir zamanda çözmeye çalışınca kafadan atmaya başlıyor, merkezî sınav yapıyor doğru ama soru kalitesi, çözülebilirliği çok yanlış.”	TÖ ₉	Soru Kalitesi Problemi
“Bazen öğrenci veya öğretmen kendini test sorularının içinde Sherlock Holmes gibi ip ucu ararken bulabiliyor.”	TÖ ₂₇	Sherlock Holmes Durumu
“Boş zamanlarda çözülebilir nitelikteki beyin fırtınası niteliğindeki sorular öğrencilere sınav şeklinde dayatılıyor.”	TÖ ₃₃	Beyin Fırtınası Niteliği
“Ezbere dayalı değil mantığa dayalı olmasını beğeniyorum. Yine de bazı sorular lüzumsuz çetrefilli geliyor.”	TÖ ₄₃	Çetrefilli Mantık Soruları
“Denge yok bir yıl kolay bir yıl zor oluyor.”	TÖ ₄₆	Deneyimde Tutarsızlık
“Anlaşılması güç ve net olmayan sorulara yer verilmemeli.”	TÖ ₄₇	Net Olmayan Sorular

7 Türkçe öğretmeninin (TÖ₈, TÖ₉, TÖ₂₇, vb.) sınavın öğrenciler üzerindeki etkisi hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin genel anlamını veya içeriğini temsil eden bir kodlama uygulanmıştır. “*Bireysel farklılıklar*” kodlaması, TÖ₈ numaralı Türkçe öğretmeninin, sınavın özellikle mahalli ve köy okullarındaki öğrenciler üzerinde bireysel farklılıklar nedeniyle etkisiz veya haksız olduğunu belirtmektedir. “*Soru kalitesi problemi*” kodlaması, TÖ₉ numaralı Türkçe öğretmeninin, sınavın karmaşık sorularının öğrenciler üzerinde yetersizlik hissi yarattığını ve bu durumun öğrencileri telaşa düşürdüğünü ve hatta bazen tahminlerde bulunmaya zorladığını ifade etmektedir. “*Sherlock Holmes durumu*” kodlaması, TÖ₂₇ numaralı Türkçe öğretmeninin, bazı sınav sorularının o kadar karmaşık olduğunu ki öğrenci veya öğretmenin kendini Sherlock Holmes gibi ipucu ararken bulabildiğini belirtmektedir. “*Beyin fırtınası niteliği*” kodlaması, TÖ₃₃ numaralı Türkçe öğretmeninin, bazı soruların beyin fırtınası niteliğinde olduğunu, ancak bu tür soruların boş zamanlarda çözülmesi gerektiğini, sınav şeklinde dayatılmasının doğru olmadığını ifade etmektedir. “*Çetrefilli mantık soruları*” kodlaması, TÖ₄₃ numaralı Türkçe öğretmeninin sınavın ezbere dayalı değil mantığa dayalı olmasını olumlu bulmasına rağmen bazı soruların gereğinden fazla karmaşık ve anlamsız olduğunu belirtmektedir. “*Deneyimde tutarsızlık*” kodlaması, TÖ₄₆ numaralı Türkçe öğretmeninin sınavların zorluk derecesinin yıldan yıla tutarsız olduğunu ifade etmektedir. “*Net olmayan sorular*” kodlaması, TÖ₄₇ numaralı Türkçe öğretmeninin, anlaşılması güç ve net olmayan soruların sınavda yer almaması gerektiği görüşünü belirtmektedir. Tablo 4.52’de sınavın yeterlilik ölçümüne eleştirisine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 52 Sınavın Yeterlilik Ölçümüne Yönelik Eleştirel Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Merkezî sınavlar öğrenci yeterliliğini ölçmeden tek başına yeterli düzeyde değildir.”	TÖ ₅	Yetersiz Yeterlilik Ölçümü
“Son yıllarda soru içeriğinde iyileşme olsa da soru tipi (test) değişmediğinden ölçümde yetersiz olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₆	Ölçümde Yetersizlik
“Sorular bütün bir dönemi kapsama ve ölçme konusunda yetersiz.”	TÖ ₄₉	Dönemi Kapsamıyor
“Bilen ile bilmeyeni ayırma konusunda pek başarılı olduğunu düşünmüyorum.”	TÖ ₅₀	Ayırıcı Başarı Düşük

4 Türkçe öğretmenin (TÖ₅, TÖ₆, TÖ₄₉ ve TÖ₅₀) sınavın öğrencilerin yeterliliklerini ölçme konusundaki eleştirilerini ve her görüşün genel anlamını veya içeriğini temsil eden bir kodlama yapılmıştır. “*Yetersiz yeterlilik ölçümü*” kodlaması, TÖ₅ numaralı Türkçe öğretmenin, merkezî sınavların öğrenci yeterliliğini ölçme konusunda tek başına yeterli olmadığını belirtmektedir. “*Ölçümde yetersizlik*” kodlaması, TÖ₆ numaralı Türkçe öğretmenin, sınavın özellikle soru tipinin değişmemesinden dolayı ölçümde yetersiz olduğunu ifade etmektedir. “*Dönemi kapsamıyor*” kodlaması, TÖ₄₉ numaralı Türkçe öğretmenin, sınav sorularının bütün bir dönemi kapsama ve ölçme konusunda yetersiz olduğunu belirtmektedir. “*Başarı düşük*” kodlaması, TÖ₅₀ numaralı Türkçe öğretmenin, sınavın bilen ile bilmeyeni ayırma konusunda pek başarılı olmadığını ifade etmektedir. Tablo 4.53’te sınavın zorluk düzeyine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 53 Sınavın Zorluk Düzeyine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Özellikle son dönemlerde uygulanan merkezî sınavlar öğrencileri zorlamaktadır. Yeni nesil soruların öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu düşünüyorum. Mantık ve muhakeme sorularını çözerken öğrencilerin çoğu zorlanmaktadır.”	TÖ ₁₀	Zorlayıcı Sorular
“Sorular eleme maksatlı olduğundan kazanımı aşan zorluk seviyesine ulaşmış öğrencileri yarış atı psikolojisine itmektedir.”	TÖ ₁₄	Eleme Maksatlı Zorluk
“Bazıları oldukça ağır. Okullardaki eğitim seviyesinin çok üzerinde eğitim ile sınav arasındaki aralık çok açık.”	TÖ ₂₃	Aşırı Zor Sorular
“Çok uzun sorular çocuklar anlamakta zorluk çekiliyor.”	TÖ ₃₅	Çok Uzun Sorular
“Gerçekten eleyici ve Türkçe için zorlayıcı sorular. Gerçekten çalışan öğrencinin yapabileceğini düşünüyorum.”	TÖ ₃₆	Zorlayıcı Eleyici Sorular
“Sınavlardaki soruların gayet zorlayıcı olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₄₀	Zorlayıcı Sorular
“Yeni nesil soruların zaman zaman öğrencilere fazla ağır geldiğini düşünüyorum.”	TÖ ₄₁	Yeni Nesil Ağır Sorular

7 Türkçe öğretmenin (TÖ₁₀, TÖ₁₄, TÖ₂₃, vb.) sınavın zorluk düzeyi hakkındaki görüşlerini ve her görüşün genel anlamını veya içeriğini temsil eden bir kodlamayı içermektedir.

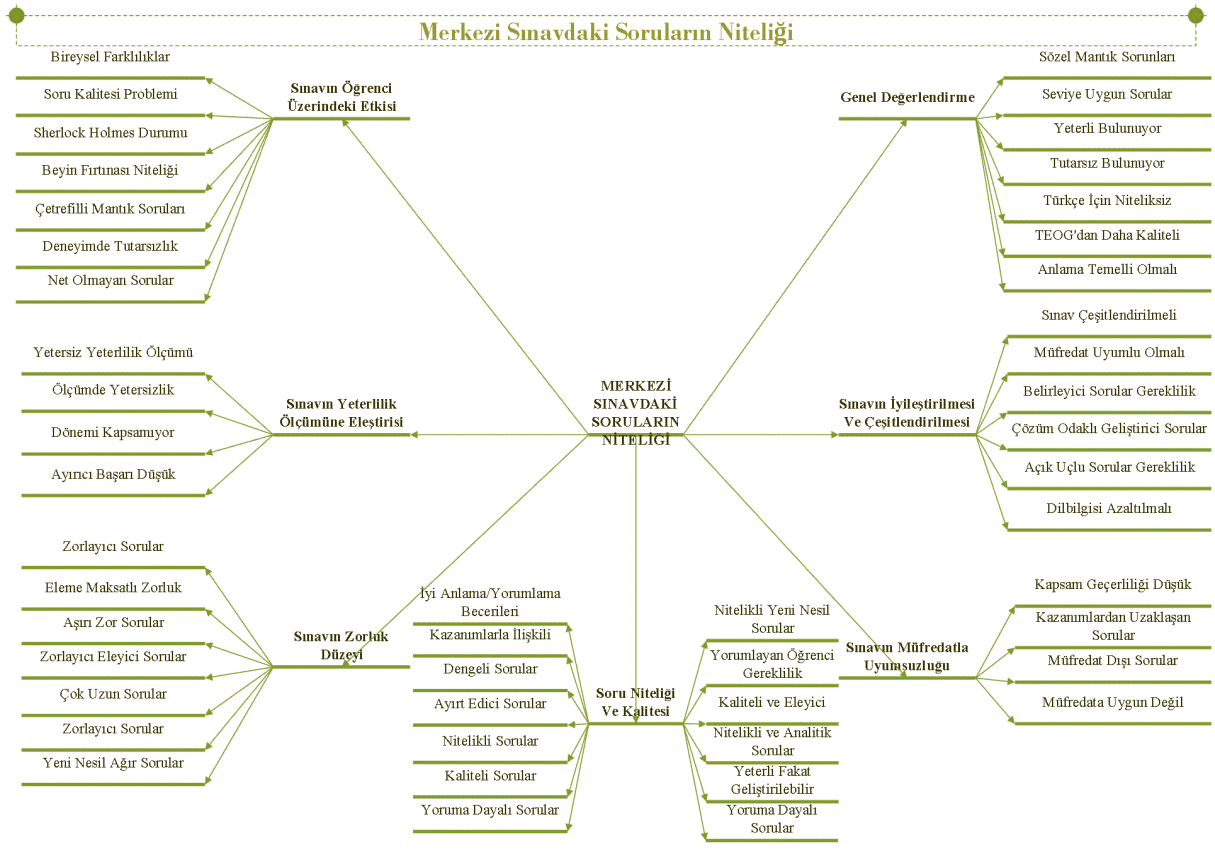
“Zorlayıcı sorular” kodlaması, TÖ₁₀ ve TÖ₄₀ numaralı Türkçe öğretmenlerinin, merkezî sınavların ve yeni nesil soruların öğrencileri zorladığını ifade etmektedir. “Eleme maksatlı zorluk” kodlaması, TÖ₁₄ numaralı Türkçe öğretmenin soruların öğrencileri zorlayarak “yarış atı” psikolojisine ittiğini ifade etmektedir. “Aşırı zor sorular” kodlaması, TÖ₂₃ numaralı Türkçe öğretmenin, bazı soruların okullardaki eğitim seviyesinin çok üzerinde olduğunu belirtmektedir. “Çok uzun sorular” kodlaması, TÖ₃₅ numaralı Türkçe öğretmenin, öğrencilerin anlamakta zorlandığı çok uzun soruların olduğunu ifade etmektedir. “Zorlayıcı eleyici sorular” kodlaması, TÖ₃₆ numaralı Türkçe öğretmenin gerçekten eleyici ve Türkçe için zorlayıcı soruların olduğunu belirtmektedir. “Yeni nesil ağır sorular” kodlaması, TÖ₄₁ numaralı Türkçe öğretmenin yeni nesil soruların bazen öğrencilere ağır geldiğini belirtmektedir. Tablo 4.54’te soru niteliği ve kalitesine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 54 Soru Niteliği ve Kalitesine İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Sınavda sorulan sorular nitelik olarak güzel. Bir önceki merkezî sınav sistemi olan TEOG’a göre LGS sınavı daha nitelikli sorular içeriyor. Üst düzey öğrenme becerilerini ölçme konusunda etkili.”	TÖ ₁	Nitelikli Sorular
“Ayırt edici sorular var.”	TÖ ₂	Ayırt Edici Sorular
“Sorular kaliteli ve seçici.”	TÖ ₄	Kaliteli Sorular
“Sorular ayırt edicidir. Kapsam geçerliliği yüksektir.”	TÖ ₇	Ayırt Edici Sorular
“Türkçe branşı olarak baktığımızda sorular bilgi düzeyinden çok yoruma dayanmaktadır. Nitelik olarak iyi denilebilir.”	TÖ ₁₁	Yoruma Dayalı Sorular
“Soruların niteliği yüksek oluyor.”	TÖ ₁₂	Nitelikli Sorular
“Sorular muhakeme, anlama yorumlama becerilerini ölçme bakımından son yıllarda daha iyi bir hal aldı.”	TÖ ₁₅	İyi Anlama/Yorumlama Becerileri
“Sınavdaki sorular kazanımlarla ilişkilidir.”	TÖ ₁₇	Kazanımlarla İlişkili
“LGS 2018’den beri yapılıyor. İlk yıllarda öğrenci seviyesini aşan sorular vardı. Son iki yıldır daha dengeli sorular sorulmakta. Yine de öğrencileri zorlayan sorular oluyor bu da çok çalışan eksiksiz öğrencilerin de yanlış yapmasına yol açıyor.”	TÖ ₁₉	Dengeli Sorular
“Kaliteli. Yeni nesil soruları güzel ama hepsi yeni nesil olmamalı.”	TÖ ₂₂	Nitelikli Yeni Nesil Sorular
“Sorular okuyan ve yorumlayan öğrenci gerektiriyor kaliteli buluyorum.”	TÖ ₂₆	Yorumlayan Öğrenci Gerekliklik
“Çok kaliteli ve eleyici sorular.”	TÖ ₂₉	Kaliteli ve Eleyici
“Kaliteli sorular sorulmaktadır.”	TÖ ₃₂	Kaliteli Sorular

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Soruların niteliği eskiye göre daha iyi bir hal almıştır. Yenilenen sorularda öğrencilerin okuduğunu anlama, analiz etme, yeni bilgiler üretme gibi becerileri ölçülmektedir. Bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı modern dünyanın beklentisi, modern insandan bu beceriler olacaktır.”	TÖ ₄₂	Nitelikli ve Analitik Sorular
“Soruların nitelikleri yeterli lakin gelişime devam edilmeli.”	TÖ ₄₈	Yeterli Fakat Geliştirilebilir
“Güzel, yoruma dayalı.”	TÖ ₅₁	Yoruma Dayalı Sorular

16 Türkçe öğretmenin (TÖ₁, TÖ₂, TÖ₄, vb.) sınavdaki soru niteliği ve kalitesi hakkındaki görüşlerini ve her görüşün genel anlamını veya içeriğini temsil eden bir kodlama yapılmıştır. “*Nitelikli sorular*” kodlaması, TÖ₁ ve TÖ₁₂ numaralı Türkçe öğretmenlerinin, sınavdaki soruların yüksek nitelikli olduğunu ifade etmektedir. “*Ayırt edici sorular*” kodlaması, TÖ₂ ve TÖ₇ numaralı Türkçe öğretmenlerinin, sınavdaki soruların ayırt edici özelliklere sahip olduğunu belirtmektedir. “*Kaliteli sorular*” kodlaması, TÖ₄ ve TÖ₃₂ numaralı Türkçe öğretmenlerinin sınavdaki soruların kaliteli olduğunu belirtmektedir. “*Yoruma dayalı sorular*” kodlaması, TÖ₁₁ ve TÖ₅₁ numaralı Türkçe öğretmenlerinin sınavdaki soruların çoğunlukla yoruma dayandığını ifade etmektedir. “*İyi anlama/yorumlama becerileri*” kodlaması, TÖ₁₅ numaralı Türkçe öğretmenin, soruların anlama ve yorumlama becerilerini ölçmede iyileşme gösterdiğini belirtmektedir. “*Kazanımlarla ilişkili*” kodlaması, TÖ₁₇ numaralı Türkçe öğretmenin sınavdaki soruların öğrenme hedefleri veya kazanımlarla ilişkili olduğunu belirtmektedir. “*Dengeli sorular*” kodlaması, TÖ₁₉ numaralı Türkçe öğretmenin son yıllarda sınavdaki soruların daha dengeli hale geldiğini belirtmektedir. “*Nitelikli yeni nesil sorular*” kodlaması, TÖ₂₂ numaralı Türkçe öğretmenin sınavdaki yeni nesil soruların nitelikli olduğunu ancak tüm soruların yeni nesil olmaması gerektiğini belirtmektedir. “*Yorumlayan öğrenci gereklilik*” kodlaması, TÖ₂₆ numaralı Türkçe öğretmenin sınavdaki soruların okuyan ve yorumlayan öğrencileri gerektirdiğini belirtmektedir. “*Kaliteli ve eleyici*” kodlaması, TÖ₂₉ numaralı Türkçe öğretmenin sınavdaki soruların hem kaliteli hem de eleyici olduğunu belirtmektedir. “*Nitelikli ve analitik sorular*” kodlaması, TÖ₄₂ numaralı Türkçe öğretmenin, sınavdaki soruların analitik becerileri ölçmede daha nitelikli hale geldiğini belirtmektedir. “*Yeterli fakat geliştirilebilir*” kodlaması, TÖ₄₈ numaralı Türkçe öğretmenin, sınavdaki soruların niteliğinin yeterli olduğunu ancak daha fazla geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Şekil 4.4’te merkezî sınavdaki soruların niteliğine ait kodlamalar gösterilmektedir.



Şekil 4. 4 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Ait Kodlamanın Gösterimi

Bu kısımda merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili etkilerinin kodlamaları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.55 – 4.59 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.55’te merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle cinsiyetin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 55 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Cinsiyetine Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirme	Erkek	1	%2.0
	Kadın	6	%11.8
Soru Niteliği ve Kalitesi	Erkek	3	%5.9
	Kadın	13	%25.5
Sınavın Müfredatla Uyumsuzluğu	Erkek	3	%5.9
	Kadın	1	%2.0
Sınavın Yeterlilik Ölçümüne Eleştirisi	Erkek	0	%0.0
	Kadın	4	%7.8
Sınavın Zorluk Düzeyi	Erkek	1	%2.0
	Kadın	6	%11.8

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Sınavın Öğrenci Üzerindeki Etkisi	Erkek	3	%5.9
	Kadın	4	%7.8
Sınavın İyileştirilmesi ve Çeşitlendirilmesi	Erkek	1	%2.0
	Kadın	5	%9.8

Tablo 4.54’te, Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkındaki düşüncelerinin cinsiyetlere göre dağılımını gösterilmektedir. Genel değerlendirme kategorisinde, erkeklerin %2’si ve kadınların %11.8’i iken, soru niteliği ve kalitesi açısından erkeklerin %5.9’u ve kadınların %25.5’i şeklindedir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha fazla katkıda bulunduğu görülmektedir. Sınavın müfredatla uyumsuzluğuna dair görüşlerde, erkeklerin %5.9’u ve kadınların sadece %2.0’i bir görüş belirtmiştir. Erkek öğretmenler, müfredat uyumsuzluğu konusunda daha fazla düşüncelerini paylaşmışlardır. Sınavın yeterlilik ölçümüne dair eleştirilerde erkeklerin hiçbiri (%0.0) bir görüş belirtmezken kadınların %7.8’i bu konu hakkında bir görüş belirtmiştir. Sınavın zorluk düzeyi hakkında, erkeklerin %2.0’ı ve kadınların %11.8’i bir görüş belirtirken sınavın öğrenci üzerindeki etkisi hakkında erkeklerin %5.9’u ve kadınların %7.8’i konuyla ilgili görüşlerini paylaşmıştır. Sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi konusundaki dağılım ise erkeklerin %2.0’si ve kadınların %9.8’i şeklindedir. Genel olarak kadın öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkında daha çok görüş belirtme eğiliminde olduğunu görülmektedir. Sınavın müfredatla uyumsuzluğu konusunda erkek öğretmenlerin daha çok görüş bildirme eğilimindedir.

Tablo 4.56’da merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 56 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirme	≤ 34	5	%9.8
	≥ 35	2	%3.9
Soru Niteliği ve Kalitesi	≤ 34	9	%17.6
	≥ 35	7	%13.7
Sınavın Müfredatla Uyumsuzluğu	≤ 34	1	%2.0
	≥ 35	3	%5.9
Sınavın Yeterlilik Ölçümüne Eleştirisi	≤ 34	4	%7.8
	≥ 35	0	%0.0
Sınavın Zorluk Düzeyi	≤ 34	6	%11.8
	≥ 35	1	%2.0
Sınavın Öğrenci Üzerindeki Etkisi	≤ 34	6	%11.8
	≥ 35	1	%2.0
Sınavın İyileştirilmesi ve Çeşitlendirilmesi	≤ 34	4	%7.8
	≥ 35	2	%3.9

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkındaki görüşlerinin yaş aralıklarına göre dağılımı yer almaktadır. Genel değerlendirme kategorisinde, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %9.8'i bir görüş bildirirken 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %3.9'u bir görüş belirtmiştir. Genç öğretmenlerin genel değerlendirme konusunda daha çok görüş bildirmektedir. Soru niteliği ve kalitesi hakkında görüş bildiren öğretmenler, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %17.6 ile 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %13.7 şeklindedir. Sınavın müfredatla uyumsuzluğuna dair kategoride, 34 yaş ve altı öğretmenlerin sadece %2.0'ı bir görüş belirtirken, 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %5.9'u bir görüş belirtmiştir. Sınavın yeterlilik ölçümüne dair eleştiriler kategorisi, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %7.8 ile 35 yaş ve üzeri öğretmenler arasında bu konuda bir görüş belirtmediği şeklinde dağılmaktadır. Sınavın zorluk düzeyi hakkında, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %11.8'i ile 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %2.0'ı dağılmaktadır. Sınavın öğrenci üzerindeki etkisi hakkında, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %11.8'i ve 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %2.0'ı bir görüş belirtmişlerdir. Sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi konusunda, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %7.8'i ile 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %3.9'u bir görüş belirtmiştir. Genç öğretmenlerin (34 yaş ve altı) genel olarak daha çok görüş belirtme eğilimindedir. Sınavın müfredatla uyumsuzluğu konusunda, 35 yaş ve üzeri öğretmenler daha fazla görüş bildirmişlerdir. Tablo 4.57'de merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle eğitim durumunun dağılımı göstermektedir.

Tablo 4. 57 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirme	Lisans	7	%13.7
	Yüksek Lisans	0	%0.0
Soru Niteliği ve Kalitesi	Lisans	14	%27.5
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Sınavın Müfredatla Uyumsuzluğu	Lisans	4	%7.8
	Yüksek Lisans	0	%0.0
Sınavın Yeterlilik Ölçümüne Eleştirisi	Lisans	2	%3.9
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Sınavın Zorluk Düzeyi	Lisans	6	%11.8
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Sınavın Öğrenci Üzerindeki Etkisi	Lisans	6	%11.8
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Sınavın İyileştirilmesi ve Çeşitlendirilmesi	Lisans	6	%11.8
	Yüksek Lisans	0	%0.0

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkındaki görüşlerinin eğitim durumlarına göre dağılımı gösterilmektedir. Genel değerlendirme kategorisinde, lisans derecesine sahip öğretmenlerin %13.7'si bir görüş bildirmesine rağmen yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler arasında bu konuda bir görüş bildiren olmamıştır. Soru niteliği ve kalitesi hakkında konuşan öğretmenler arasında, lisans derecesine sahip öğretmenlerin %27.5'i ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin %3.9'u bir görüş belirtmişlerdir. Sınavın müfredatla uyumsuzluğu konusunda, lisans derecesine sahip öğretmenlerin %7.8'i bir görüş bildirmesine rağmen yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler arasında ise bu konuda bir görüş bildiren olmamıştır. Sınavın yeterlilik ölçümüne dair eleştirilerde, hem lisans hem de yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin %3.9'u görüş belirtmişlerdir. Sınavın zorluk düzeyi hakkında, lisans derecesine sahip öğretmenlerin %11.8'i ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin %2.0'ı bir görüş belirtmişlerdir. Sınavın öğrenci üzerindeki etkisi kategorisinin dağılımı, lisans derecesine sahip öğretmenlerin %11.8'i ve yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin %2.0'ı şeklindedir. Sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi hakkında, lisans derecesine sahip öğretmenlerin %11.8'i bir görüş bildirmelerine rağmen yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler arasında bu konuda bir görüş belirten olmamıştır. Genel olarak lisans derecesine sahip öğretmenlerin belirli konular hakkında daha fazla görüş bildirmesine rağmen, sınavın yeterlilik ölçümüne dair eleştirilerde hem lisans hem de yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler aynı oranda görüş belirtmişlerdir. Tablo 4.58'de merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 58 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirme	1 ve 4	4	%7.8
	5 ve 8	2	%3.9
	9 ve üzeri	1	%2.0
Soru Niteliği ve Kalitesi	1 ve 4	7	%13.7
	5 ve 8	4	%7.8
	9 ve üzeri	5	%9.8
Sınavın Müfredatla Uyumsuzluğu	1 ve 4	2	%3.9
	5 ve 8	1	%2.0
	9 ve üzeri	1	%2.0
Sınavın Yeterlilik Ölçümüne Eleştirisi	1 ve 4	4	%7.8
	5 ve 8	0	%0.0
	9 ve üzeri	0	%0.0
Sınavın Zorluk Düzeyi	1 ve 4	5	%9.8
	5 ve 8	0	%0.0
	9 ve üzeri	2	%3.9
Sınavın Öğrenci Üzerindeki Etkisi	1 ve 4	5	%9.8
	5 ve 8	1	%2.0
	9 ve üzeri	1	%2.0
Sınavın İyileştirilmesi ve Çeşitlendirilmesi	1 ve 4	4	%7.8
	5 ve 8	2	%3.9
	9 ve üzeri	0	%0.0

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin öğretmenlerin mevcut kurumda geçirdikleri süreye göre nasıl değiştiği gösterilmektedir. Genel değerlendirme kategorisi, 1-4 yıl arasında bir süredir kurumda çalışan öğretmenlerin %7.8'i, 5-8 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %3.9'u ile 9 yıl veya daha uzun süredir çalışan öğretmenlerin %2.0'ı şeklindedir. Soru niteliği ve kalitesi kategorisi, 1-4 yıl arasında kurumda çalışan öğretmenlerin %13.7'si, 5-8 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %7.8'i ve 9 yıl veya daha uzun süredir çalışan öğretmenlerin %9.8'i bir görüş belirtmiştir. Sınavın müfredatla uyumsuzluğu kategorisi, her üç grup da görüşlerini neredeyse eşit bir oranda dağılmıştır (%3.9, %2.0 ve %2.0). Sınavın yeterlilik ölçümüne dair eleştiriler kategorisi, sadece 1-4 yıl arasında kurumda çalışan öğretmenlerin %7.8'i bir görüş belirtmiştir. Diğer iki grup bu konuda bir görüş belirtmemiştir. Sınavın zorluk düzeyi kategorisi, 1-4 yıl arasında kurumda çalışan öğretmenlerin %9.8'i ve 9 yıl veya daha uzun süredir çalışan öğretmenlerin %3.9'u bir

görüş belirtirken 5-8 yıl arasında çalışan öğretmenler bu konuya dair bir görüş belirtmemişlerdir. Sınavın öğrenci üzerindeki etkisi kategorisi, 1-4 yıl arasında kurumda çalışan öğretmenlerin %9.8'i, 5-8 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %2.0'ı ile 9 yıl veya daha uzun süredir çalışan öğretmenlerin %2.0'ı şeklinde dağılmaktadır. Sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi kategorisi ise, 1-4 yıl arasında kurumda çalışan öğretmenlerin %7.8'i ve 5-8 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %3.9'u bir görüş belirtirken 9 yıl veya daha uzun süredir çalışan öğretmenler bu konu hakkında bir görüş belirtmemişlerdir. Kurumda daha az süredir çalışan öğretmenlerin (1-4 yıl) genellikle sınavla ilgili konularda daha fazla görüş bildirmektedir. Daha yeni öğretmenlerin sınav sistemi ve sorularının niteliği üzerinde daha fazla düşündüğünü veya bu konuları daha eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirdiği düşünülmektedir.

Tablo 4.59'da merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle toplam çalışma süresinin dağılımı göstermektedir.

Tablo 4. 59 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Genel Değerlendirme	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	3	%5.9
	≥ 12	1	%2.0
Soru Niteliği ve Kalitesi	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	7	%13.7
	≥ 12	6	%11.8
Sınavın Müfredatla Uyumsuzluğu	≤ 4	0	%0.0
	5 – 8 arası	0	%0.0
	9 – 12 arası	1	%2.0
	≥ 12	3	%5.9
Sınavın Yeterlilik Ölçümüne Eleştirisi	≤ 4	0	%0.0
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	2	%3.9
	≥ 12	1	%2.0
Sınavın Zorluk Düzeyi	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	2	%3.9
	≥ 12	1	%2.0

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Sınavın Öğrenci Üzerindeki Etkisi	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	3	%5.9
	≥ 12	1	%2.0
Sınavın İyileştirilmesi ve Çeşitlendirilmesi	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	0	%0.0
	≥ 12	2	%3.9

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınav hakkındaki görüşlerini ve bu görüşlerin öğretmenlerin toplam çalışma süresine göre dağılımı gösterilmektedir. Genel değerlendirme bakımından, en az görüş bildiren grup 4 yıl ve altında toplam çalışma süresi olan öğretmenler (%2.0) iken en fazla görüş bildiren grup 9-12 yıl arası toplam çalışma süresi olan öğretmenler (%5.9) olmuştur. Soru niteliği ve kalitesi konusunda en fazla yorum yapan grup, %13.7 ile 9-12 yıl arası toplam çalışma süresi olan öğretmenler olmuştur. Bu gruptan sonra en fazla yorum yapan grup %11.8 ile 12 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenler olmuştur. Sınavın müfredatla uyumsuzluğuna dair en fazla görüş 12 yıl ve üzeri toplam çalışma süresi olan öğretmenlerden (%5.9) gelmiş olup bu konuda çok az veya hiç yorum yapılmamıştır. Sınavın yeterlilik ölçümüne eleştiride bulunan öğretmenlerin çoğu 9-12 yıl arası toplam çalışma süresine sahip olan öğretmenler (%3.9) olmuştur. Sınavın zorluk düzeyi konusunda en fazla yorum yapan gruplar, %3.9 ile 4 yıl ve altı, 5-8 yıl ve 9-12 yıl arası toplam çalışma süresi olan öğretmenler olmuştur. Sınavın öğrenci üzerindeki etkisi konusunda da en fazla yorum yapan grup, %5.9 ile 9-12 yıl arası toplam çalışma süresi olan öğretmenler olmuştur. Sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi konusunda en fazla yorum yapan grup, %5.9 ile 4 yıl ve altı toplam çalışma süresi olan öğretmenler olmuştur. Genel olarak bakıldığında 9-12 yıl arası toplam çalışma süresi olan öğretmenlerin, sınav hakkındaki çeşitli konularda en fazla görüş bildirmektedir. 12 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenler de belirli konularda görüş bildirmiştir.

Bu kısımda merkezî sınavdaki soruların niteliğinin olumlu/olumsuz durumları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.60 – 4.64 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.60 merkezî sınavdaki soruların niteliğinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından cinsiyetle dağılımı göstermektedir.

Tablo 4. 60 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Olumlu	Erkek	2	%3.9
	Kadın	14	%27.5
Olumsuz	Erkek	10	%19.6
	Kadın	25	%49.0

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerini ve bu görüşlerin cinsiyet açısından dağılımı gösterilmektedir. Olumlu ifadeler açısından, kadın öğretmenlerin çok daha fazla olumlu ifade kullanmaktadırlar. Kadın öğretmenlerin %27.5'i olumlu ifade kullanırken bu oran erkek öğretmenlerde sadece %3.9'da kalmıştır. Olumlu ifadeler kullanma oranı kadın öğretmenlerde erkeklere göre yaklaşık yedi kat daha fazla olduğu görülmektedir. Olumsuz ifadeler açısından bakıldığında hem erkek hem de kadın öğretmenlerin daha fazla olumsuz ifade kullandıkları görülmektedir. Kadın öğretmenler, olumsuz ifadeleri kullanma konusunda erkeklerden daha fazladır (%49.0'a karşılık %19.6). Kadın öğretmenlerin sınavın niteliği konusunda daha fazla eleştirel görüş bildirdikleri görülmektedir. Sonuç olarak kadın öğretmenlerin merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkında daha fazla görüş bildirdikleri ve bu görüşlerin çoğunluğu olumsuzdur. Kadın öğretmenlerin mevcut sınav sistemini erkek meslektaşlarından daha eleştirel bir şekilde değerlendirdiği gösterilmektedir. Tablo 4.61'de merkezî sınavdaki soruların niteliğinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 61 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 34	10	%19.6
	≥ 35	6	%11.8
Olumsuz	≤ 34	25	%49.0
	≥ 35	10	%19.6

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavdaki soruların niteliğine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlerinin yaş aralıklarına göre dağılımı yer almaktadır. Olumlu ifadeler açısından, 34 yaş ve altı öğretmenlerin %19.6'sı olumlu ifade kullanırken bu oran 35 yaş ve üzeri öğretmenlerde %11.8'dir. 34 yaş ve altı öğretmenlerde, sınavın niteliğini olumlu olarak değerlendirenler çoğunluktadır. Olumsuz ifadeler söz konusu olduğunda, 34 yaş ve altı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%49.0) sınavın niteliği hakkında olumsuz ifade kullanmıştır. 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %19.6'sı ise olumsuz ifade kullanmıştır.

Daha genç öğretmenler arasında sınavın niteliği hakkında önemli bir eleştirel görüş hakimdir. Sonuç olarak daha genç öğretmenlerin (34 yaş ve altı) merkezî sınavdaki soruların niteliği konusunda hem olumlu hem de olumsuz daha çok görüş bildirmektedirler. Tablo 4.62'de merkezî sınavdaki soruların niteliğinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 62 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Olumlu	Lisans	14	%27.5
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Olumsuz	Lisans	31	%60.8
	Yüksek Lisans	4	%7.8

Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkındaki olumlu ve olumsuz ifadelerin dağılımı gösterilmektedir. Lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenler arasında, olumlu görüşlerin oranı %27.5'dir. Öğretmenlerin %60.8'i ise sınavdaki soruların niteliği hakkında olumsuz ifadeler kullanmıştır. Sonuç olarak lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınavın niteliği hakkında olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin sadece %3.9'u sınavın niteliğini olumlu bulurken bu öğretmenlerin %7.8'i olumsuz ifade kullanmıştır. Yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin sınavın niteliği konusunda genellikle daha eleştirel olduğu varsayılabılır. Tablo 4.63'te merkezî sınavdaki soruların niteliğinin olumlu/olumsuz ifadeler mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 63 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	8	%15.7
	5 – 8 arası	2	%3.9
	≥ 9	6	%11.8
Olumsuz	≤ 4	23	%45.1
	5 – 8 arası	8	%15.7
	≥ 9	4	%7.8

Türkçe öğretmenlerinin mevcut kurumda çalışma sürelerine göre merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkında olumlu ve olumsuz ifadelerin dağılımı yer almaktadır. Öğretmenlerin %15.7'si 4 yıl veya daha az bir süre boyunca mevcut kurumlarında çalışmış ve bu süre zarfında sınavın niteliğine ilişkin olumlu değerlendirmeler yapmışlardır. Aynı çalışma süresine sahip olan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%45.1) sınavın niteliğini olumsuz değerlendirildiği görülmektedir. 5 ila 8 yıl arasında bir süre boyunca mevcut kurumlarında çalışmış olan öğretmenlerin sadece %3.9'u sınavın niteliğini olumlu bulurken bu süre zarfında çalışan öğretmenlerin %15.7'si olumsuz ifadeler kullandıkları görülmektedir. 9 yıl veya daha uzun bir süre boyunca mevcut kurumlarında çalışmış öğretmenlerin %11.8'i olumlu değerlendirmelerde bulunurken bu grup içinde olumsuz değerlendirmeler yapanların oranı sadece %7.8 olduğu görülmektedir. Mevcut kurumda uzun süre çalışmış olan öğretmenler sınavın niteliğini daha olumlu değerlendirmektedirler. Öğretmenlerin deneyimlerinin ve kurumda geçirdikleri sürenin merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkındaki algıları üzerinde belirgin bir etkisi vardır. Tablo 4.64'te merkezî sınavdaki soruların niteliğinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 64 Merkezî Sınavdaki Soruların Niteliğine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	7	%13.7
	≥ 12	5	%9.8
Olumsuz	≤ 4	8	%15.7
	5 – 8 arası	6	%11.8
	9 – 12 arası	11	%21.6
	≥ 12	10	%19.6

Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma sürelerine göre merkezî sınavdaki soruların niteliği hakkındaki olumlu ve olumsuz ifadelerin dağılımı gösterilmektedir. 4 yıl veya daha az bir süre boyunca çalışmış olan öğretmenlerin %3.9'u olumlu ifadeler kullanmışken bu süre zarfında çalışanların %15.7'si olumsuz ifadeler kullanmıştır. 5 ila 8 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin %3.9'u olumlu ifadeler kullanırken bu grup içinde olumsuz ifadeler kullananların oranı %11.8'dir. 9 ile 12 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin %13.7'si olumlu ifadeler kullanmış olup çalışan öğretmenlerin %21.6'sı olumsuz ifadeler kullanmışlardır. 12 yıl veya daha fazla bir süre çalışmış öğretmenlerin %9.8'i olumlu ifadeler kullanmışken bu grup içinde olumsuz ifadeler kullananların oranı %19.6'dır.

Daha uzun süre boyunca çalışmış olan öğretmenlerin merkezî sınavdaki soruların niteliğini olumlu değerlendirenlerindeki oranının arttığı görülmektedir. Her bir çalışma süresi diliminde olumsuz ifadeler kullanan öğretmenlerin oranı, olumlu ifadeler kullananların oranından yüksektir. Bu durum sınavın niteliği hakkında genel bir memnuniyetsizlik şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisi

51 Türkçe öğretmenin “*Merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar ilk olarak düzenlenmiştir. Düzenlendikten sonra cevaplar kodlanmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra literatüre uygun şekilde gruplandırılmıştır. Oluşturulan gruplar; “becerilerin temsili”, “genel değerlendirmeler”, “program uyumluluğu”, “program uyumsuzluğu” ve “soruların içeriği ve tarzı” şeklindedir. Tablo 4.65’te becerilerin temsiline göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 65 Becerilerin Temsiline İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Merkezî sınavlar öğrencilerin okuma ve anlama düzeyini ölçekte yeterli olabilir fakat bunun dışında kalan diğer dinleme konuşma yazma ve dilbilgisi alanlarında yetersiz kalmaktadır.”	TÖ ₁₀	Dört Beceri Yetersizliği
“DGS’de sözle mantık, grafik sorusu, yeni nesil uzun sorular vs. Türkçe ile ilgisi olmayan matematik olasılık konulu sorulara karşıyım. Çünkü bu soruları bazı öğretmenler dahi çözemezken bunu öğrenciden beklemek çok garip.”	TÖ ₁₉	Matematikle Karışım
“Yeni nesil sorularda tamamen yetersiz. Bunun için kazanımlar yok denecek kadar az.”	TÖ ₂₂	Yeni Nesil Yetersizliği
“Sözle mantık alanının Türkçe dersine yıkılmasını doğru bulmuyorum. Mantık adı altında ayrıca bir ders olmalı sayısal ve sözle mantığın harmanlandığı.”	TÖ ₂₃	Sözle Mantığa Karşı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Okuma anlama yorumlama ağırlıklı ve dil becerisini kullanmaya yönelik olmalı.”	TÖ ₂₄	Anlama Ağırlıklı
“Anlam ağırlıklı olmaya başladı dil bilgisi azaldı. Derste işlenen konular gereksiz oluyor o zaman.”	TÖ ₃	Dilbilgisi Azaldı
“Okuma, dinleme, yazma ve konuşma olan dört temel beceriyi yeterli temsil edemiyor.”	TÖ ₃₀	Dört Beceri Temsili Yetersiz
“Dil bilgisi değil de paragraf ağırlıklı sorular gelmektedir.”	TÖ ₃₂	Paragraf Ağırlıklı
“Sadece 8. sınıf konularından çıkması biraz sıkıntı olabiliyor. 5., 6. ve 7. sınıftaki öğrenci sınavda çıkmayacaksa önemli değil gözüyle bakıyor. Eşit bir paylaşım yapılabilir.”	TÖ ₃₆	Sınıf Dağılım Sorunu
“Okuma-anlamaya dayalı ve bazı soruların üst düzey becerilere de yönelik olduğu için iyi olduğu kanaatindeyim. Çoktan seçmeli olduğu için çoğu isteğe cevap verse de Türkçe yazma, konuşma alanlarına hitap etmediğini düşünüyorum.”	TÖ ₃₇	Konuşma Yazma Eksikliği
“Türkçe dersi okuduğunu anlama dersidir sınav soruları da bu yöndedir ancak bazı sorular öznel olduğundan cevapları net değil.”	TÖ ₄₀	Öznel Sorular
“Merkezî sınavda Türkçe ders programıyla uyumlu olmalıdır. Konuşma dinle ve yazma alanlarını kapsamalıdır.”	TÖ ₄₄	Tüm Becerileri Kapsamalı
“Uyuşuyor. Ancak dilbilgisi soruları az çıkmaktadır.”	TÖ ₄₆	Dilbilgisi Eksikliği
“Konuşma kazanımları ölçülemiyor.”	TÖ ₄₈	Konuşma Kazanımları Ölçülemez
“Her soru paragraf yorumuna dayalı oluyor.”	TÖ ₅₁	Yorum Ağırlıklı
“Yetersiz soru sayısı dolayısıyla kapsayıcılığı az. Kendini sözlü, yazılı olarak ifade etmeyi içeren hiçbir kazanımı kapsamıyor.”	TÖ ₆	Kapsayıcılık Düşük

16 Türkçe öğretmeninin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin *becerilerin temsiline göre* hangi kategorilere (kodlama) girdiği gösterilmektedir. “*Dört beceri yetersizliği*” kodlama, öğretmenin sınavların okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini yeterince ölçemediğini ifade etmektedir. “*Matematikle karışım*” kodlaması, öğretmenin sınavlarda Türkçe ile ilgisi olmayan matematik veya mantık sorularının bulunduğu dair eleştirisini temsil etmektedir. “*Yeni nesil yetersizliği*” kodlaması, öğretmenin yeni nesil soruların sınavda yeterince temsil edilmediğini belirtmesini temsil etmektedir. “*Sözel mantığa karşı*” kodlaması, öğretmenin, sözel mantık sorularının Türkçe dersine yüklenmesini eleştirdiğini ifade

etmektedir. “Anlama ağırlıklı”, “paragraf ağırlıklı” ve “yorum ağırlıklı” kodlamaları, sınavların anlama veya yorumlamaya dayalı olduğunu, çoğunlukla paragraf tabanlı sorular içerdiğini belirten öğretmen görüşlerini temsil etmektedir. “Dilbilgisi azaldı” ve “dilbilgisi eksikliği” kodlamaları, öğretmenlerin sınavlarda dil bilgisi sorularının azaldığını veya eksik olduğunu ifade eden görüşlerini temsil etmektedir. “Dört beceri temsili yetersiz”, “konuşma yazma eksikliği”, “tüm becerileri kapsamalı” ve “konuşma kazanımları ölçülemez” kodlamaları, sınavın dil becerilerinin tümünü temsil etme yetersizliğini ifade eden öğretmen görüşlerini temsil etmektedir. “Sınıf dağılım sorunu” kodlaması, sınavın belirli sınıf seviyelerine odaklanmasını ve diğer sınıfların dikkate alınmamasını eleştiren öğretmen görüşünü temsil etmektedir. “Öznel sorunlar” kodlaması, bazı sınav sorularının öznel olduğunu ve net cevapları olmadığını belirten öğretmen görüşünü temsil etmektedir. “Kapsayıcılık düşük” kodlaması, sınavın yetersiz sayıda soru içerdiğini ve bu yüzden kapsayıcılığının düşük olduğunu ifade eden öğretmen görüşünü temsil etmektedir.

Tablo 4.66’da genel değerlendirmelerine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 66 Genel Değerlendirmelere İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“İyi.”	TÖ ₄₅	İyi
“Çok uygun olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₉	Uygun Bulunuyor
“Çok da tutarlı bulmuyorum.”	TÖ ₂₈	Tutarsız

3 Türkçe öğretmenin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin **genel değerlendirmelerine göre** hangi kategorilere (kodlama) girdiği yer almaktadır. “İyi” kodlaması, öğretmenin sınavları genel olarak iyi bulduğunu ifade etmektedir. “Uygun bulunuyor” kodlaması, öğretmenin sınavları, belki de amaçlarına veya öğrenci değerlendirmesine uygun olduğunu düşündüğünü belirtir. “Tutarsız” kodlaması, öğretmenin sınavları tutarsız bulduğunu, belki de sorular arasında veya sınavın belirlenen hedefleri ile uygulaması arasında bir tutarsızlık olduğunu ifade etmektedir. Tablo 4.67’de program uyumluluğuna göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 67 Program Uyumluluğuna İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Merkezî sınavın ders programına uygun sorulardan oluştuğunu düşünüyorum. Sınavda kazanımlara yönelik sorular yer almakta.”	TÖ ₁₁	Kazanım Odaklı
“Türkçe ders programıyla örtüştüğünü düşünüyorum.”	TÖ ₁₅	Programla Örtüşüyor
“Türkçe ders programının içeriğini yansıtmaktadır.”	TÖ ₁₆	İçerik Yansıtımı
“Uyumlu.”	TÖ ₁₇	Uyumlu
“Aynı doğrultuda.”	TÖ ₁₈	Doğrultuda
“Sınav, ders programındaki kazanımlara uygun olarak hazırlanıyor.”	TÖ ₂	Kazanımlara Uygun
“Türkçe dersi programıyla uyumlu.”	TÖ ₂₆	Programla Uyumlu
“Uyumludur.”	TÖ ₂₉	Uyumlu
“Müfredat ile paralel sorular soruluyor.”	TÖ ₃₅	Müfredat Paralelliği
“Program merkezî sokağa uygundur ancak ders materyalleri özellikle kitaplar bu doğrultuda düzenlenmelidir.”	TÖ ₄₂	Materyal Uyumsuzluğu
“Türkçe ders programına paralel şekilde hazırlanan sorulardan oluşmaktadır.”	TÖ ₇	Programa Paralel
“Programdaki kazanımları yansıttığını düşünüyorum.”	TÖ ₈	Kazanımları Yansıtıyor
“Programla uyumlu.”	TÖ ₄	Programla Uyumlu

13 Türkçe öğretmeninin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin **program uyumluluğuna göre** hangi kategorilere (kodlama) girdiği yer almaktadır. “*Kazanım odaklı*” kodlaması, öğretmenin merkezî sınavın, ders programında belirtilen hedefler ve beceriler üzerine odaklandığını belirtilmektedir. “*Programla örtüşüyor*” kodlaması, öğretmenin ders programı ile sınavın örtüştüğünü, yani sınavın ders programında belirtilen konuları ve hedefleri karşıladığını belirtilmektedir. “*İçerik yansıtımı*” kodlaması, öğretmenin sınavın, ders programının içeriğini yansıttığını, yani sınavın ders programındaki konular ve hedefler üzerine odaklandığını belirtilmektedir. “*Uyumlu*” kodlaması, öğretmenin sınavın ve ders programının birbiriyle uyumlu olduğunu, yani birbirlerine karşılıklı olarak tamamladığını belirtilmektedir. “*Doğrultuda*” kodlaması, öğretmenin ders programı ve sınavın aynı hedeflere veya standartlara

doğru ilerlediğini belirtilmektedir. “*Kazanımlara uygun*” kodlaması, öğretmenin sınavın, ders programında belirtilen hedeflere ve becerilere uygun olduğunu belirtilmektedir. “*Müfredat paralelliği*” kodlaması, öğretmenin sınavın ve müfredatın paralel olduğunu, yani birbirini takip ettiğini belirtilmektedir. “*Materyal uyumsuzluğu*” kodlaması, öğretmenin sınav ve ders programının uyumlu olduğunu ancak kullanılan materyallerin (muhtemelen ders kitapları veya başka öğretim materyalleri) bu uyumu bozduğunu belirtilmektedir. “*Programa paralel*” kodlaması, öğretmenin sınavın, ders programına paralel olduğunu, yani ders programındaki hedeflere ve standartlara uygun olduğunu belirtilmektedir. “*Kazanımları yansıtıyor*” kodlaması, öğretmenin sınavın, ders programındaki hedefler ve becerileri yansıttığını belirtilmektedir.

Tablo 6.68’de program uyumsuzluğuna göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 68 Program Uyumsuzluğuna İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

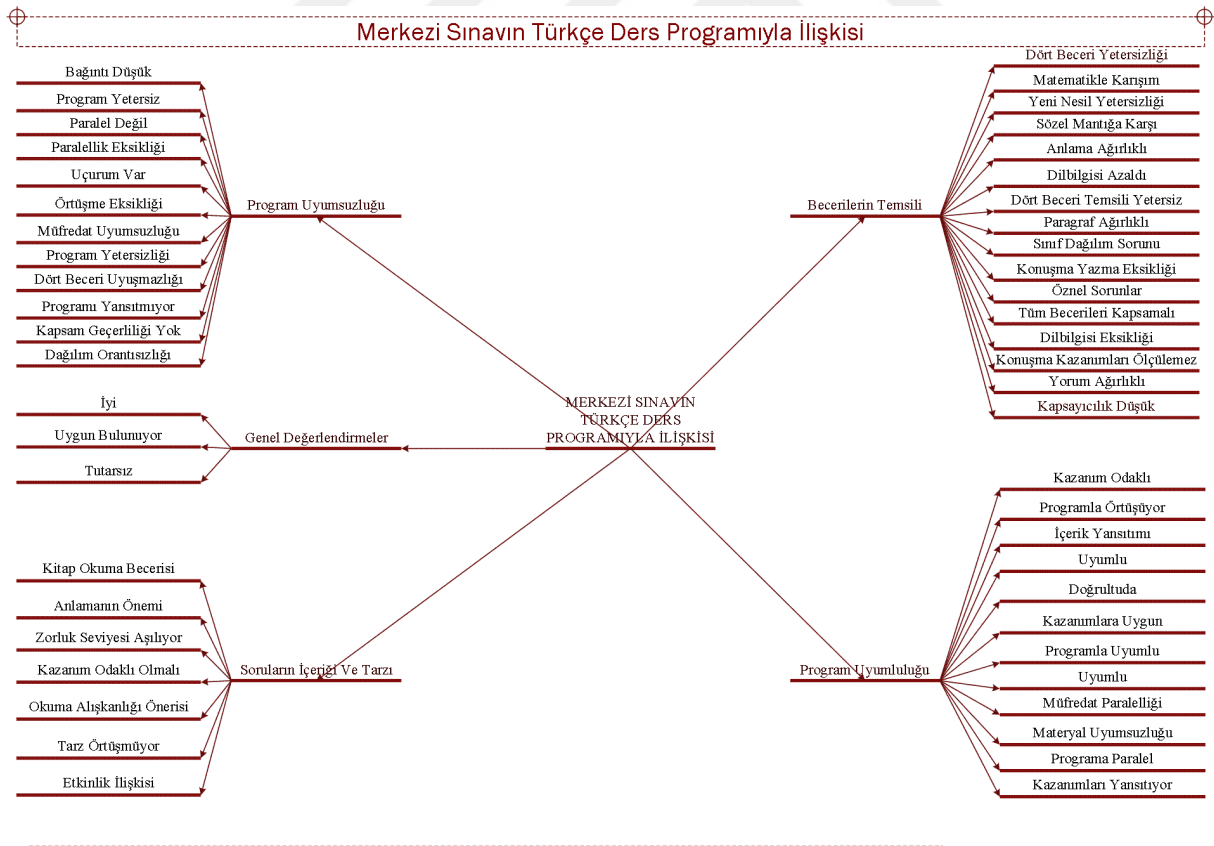
Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Merkezî sınav ile yıl içerisinde işlenen konular ve konuların işlenme şekli arasında çok düşük bir bağıntı var.”	TÖ ₁	Bağıntı Düşük
“Ders programındaki kazanımların üstünde sorular çıkmakta, program sınava yeterli değil.”	TÖ ₁₂	Program Yetersiz
“İlişkisi az, sözle mantık soruluyor ama programda yok. Sorular test ama programda sadece test tarzı sorular yok, Paralel değil o açıdan.”	TÖ ₁₃	Paralel Değil
“LGS Türkçe içeriğiyle okul Türkçe ders programının paralellik göstermekten uzak olduğu malumdur.”	TÖ ₂₀	Paralellik Eksikliği
“Arasında uçurum var. Türkçe kitapları işlevsiz hale gelmiştir.”	TÖ ₂₇	Uçurum Var
“Ders kitabında verilenler ile sınavda çıkan sorular örtüşmüyor.”	TÖ ₃₁	Örtüşme Eksikliği
“Müfredata uygun değildir. Biz 5. sınıftan itibaren yoğunluklu dil bilgisi anlatırken merkezî sınav okuma anlama odaklı yapılmaktadır.”	TÖ ₃₄	Müfredat Uyumsuzluğu
“Merkezî sınav programı baz alıyor ancak program ne derece yeterli tartışılır.”	TÖ ₃₉	Program Yetersizliği
“Türkçe ders programının dört temel becerisi ile uyuşmuyor.”	TÖ ₄₃	Dört Beceri Uyuşmazlığı
“Türkçe ders programını yansıtmıyor.”	TÖ ₄₉	Programı Yansıtmıyor
“Merkezî sınav programdaki kazanımların kapsam geçerliğine sahip değil.”	TÖ ₅	Kapsam Geçerliliği Yok
“Ders içeriği ile sınav konuların dağılımı maalesef orantılı değil.”	TÖ ₅₀	Dağılım Orantısızlığı

12 Türkçe öğretmeninin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin **program uyumsuzluğuna göre** hangi kategorilere (kodlama) girdiği yer almaktadır. “Bağıntı düşük” kodlaması, öğretmenin merkezî sınav ile yıl içerisinde işlenen konular ve konuların işlenme şekli arasında düşük bir bağlantı olduğudur. “Program yetersiz” kodlaması, öğretmenin sınavın ders programını yeterince karşılamadığını, yani ders programının sınavdaki soruları karşılamak için yeterli olmadığını, “Paralel değil” kodlaması, öğretmenin ders programı ile sınavın paralel olmadığını, yani birbirlerini tam olarak takip etmediğidir. “Paralellik eksikliği” kodlaması, öğretmenin ders programı ile sınav arasında eksik bir paralellik olduğunu, yani birbirlerini tam olarak karşılamadığıdır. “Uçurum var” kodlaması, öğretmenin ders programı ile sınav arasında büyük bir fark veya ayrım olduğudur. “Örtüşme eksikliği” kodlaması, öğretmenin ders programının içeriği ile sınavdaki soruların örtüşmediğidir. “Müfredat uyumsuzluğu” kodlaması, öğretmenin sınavın ders programına uygun olmadığını, “Program yetersizliği” kodlaması, öğretmenin ders programının sınavın gerektirdiği standartları karşılamak için yeterli olmadığını, “Dört beceri uyumsuzluğu” kodlaması, öğretmenin ders programındaki dört temel beceri ile sınavın uyum sağlamadığıdır. “Programı yansıtmıyor” kodlaması, öğretmenin sınavın ders programını yansıtmadığıdır. “Kapsam geçerliliği yok” kodlaması, öğretmenin sınavın ders programındaki hedefleri ve konuları kapsamadığıdır. “Dağılım orantısızlığı” kodlaması, öğretmenin ders programındaki içerik ile sınavdaki konuların dağılımının orantılı olmadığını, Tablo 4.69’da soruların içeriği ve tarzına göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 69 Soruların İçeriği ve Tarzına İlişkin Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Sorular okuduğunu anlama ve paragrafta yönelik olduğu için öğrencilerin kitap okuma becerisini de kapsamaktadır.”	TÖ ₃₈	Kitap Okuma Becerisi
“Soruların çoğu okuduğunu anlamaya yönelik olduğu için Türkçe dersinin önemi daha iyi anlaşılmiştir.”	TÖ ₄₇	Anlamanın Önemi
“Ders kazanımlarıyla örtüşse de zorluk seviyesi artan ve maksadını aşan sorular sadece öğrencileri değil öğretmenleri de olumsuz etkilemektedir.”	TÖ ₁₄	Zorluk Seviyesi Aşılıyor
“Kazanım odaklı olmalı. Yani asıl verilmeye çalışılan kazanımlardan sorular gelmeli. Neyi yapamazlar hedeflenmemeli.”	TÖ ₂₁	Kazanım Odaklı Olmalı
“Türkçe dersi yoğun bir kazanım içermektedir. Belirleyici sorular da daha çok paragraf ve mantık sorularıdır. O yüzden öğrenciler için yapılabilecek en önemli şey kitap okuma alışkanlığı kazandırmaktır.”	TÖ ₂₅	Okuma Alışkanlığı Önerisi
“Ders kitap içerikleri ile sınav soruları tarzları ne yazık ki örtüşmüyor. Basit düzeyde sorular mantık soruları ile sınavdaki sorular birbirini destekler nitelikte değil.”	TÖ ₃₃	Tarz Örtüşmüyor
“Merkezî sınavlar ile Türkçe ders kitabındaki etkinliklerin daha çok ilişki kurması daha doğru olurdu.”	TÖ ₄₁	Etkinlik İlişkisi

7 Türkçe öğretmenin merkezî sınavlara ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin *soruların içeriği ve tarzına göre* hangi kategorilere (kodlama) girdiği yer almaktadır. “*Kitap okuma becerisi*” kodlaması, öğretmenin sınav sorularının okuma becerisini değerlendirmesidir. “*Anlamanın önemi*” kodlaması, öğretmenin sınav sorularının çoğunun okuduğunu anlamaya yönelik olduğunu ve bu yüzden Türkçe dersinin öneminin vurgulanmasıdır. “*Zorluk seviyesi aşıyor*” kodlaması, öğretmenin sınav sorularının zorluk seviyesinin gereğinden fazla olduğunu ve bu durumun hem öğrencileri hem de öğretmenleri olumsuz etkilediğidir. “*Kazanım odaklı olmalı*” kodlaması, öğretmenin görüşünü ifade eder ki bu görüşe göre sınav soruları, dersin kazanımlarına odaklanmalı ve öğrencinin neyi yapamayacağını belirlemekten ziyade neyi başarabildiğidir. “*Okuma alışkanlığı önerisi*” kodlaması, öğretmenin, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasının önemidir. “*Tarz örtüşmüyor*” kodlaması, öğretmenin ders kitaplarındaki içerik ile sınav sorularının tarzının örtüşmediğidir. “*Etkinlik ilişkisi*” kodlaması, öğretmenin merkezî sınavlar ile Türkçe ders kitabındaki etkinlikler arasında daha fazla ilişki olmasınıdır. Şekil 4.5’te merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisine ait kodlamalar gösterilmektedir.



Şekil 4. 5 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Ait Kodlamaların Gösterimi

Bu kısımda merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisiyle ilgili etkilerinin kodlamaları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.70 – 4.74 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.70’te merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisiyle cinsiyetin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 70 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Becerilerin Temsili	Erkek	5	%9.8
	Kadın	11	%21.6
Genel Değerlendirmeler	Erkek	0	%0.0
	Kadın	3	%5.9
Program Uyumluluğu	Erkek	0	%0.0
	Kadın	13	%25.5
Program Uyumsuzluğu	Erkek	5	%9.8
	Kadın	7	%13.7
Soruların İçeriği ve Tarzı	Erkek	2	%3.9
	Kadın	5	%9.8

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi konusunda farklı konu başlıkları altında verdiği yanıtların cinsiyetlere göre dağılımı gösterilmektedir. *Becerilerin temsili* kategorisinde, erkek öğretmenlerin %9.8’i (5) ve kadın öğretmenlerin %21.6’sı (11) yanıt vermiştir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha fazla yanıt verdiği görülmektedir. *Genel değerlendirmeler* kategorisinde, kadın öğretmenlerin %5.9’u (3) yanıt vermiştir. Bu konuda erkek öğretmenlerden herhangi bir yanıtlamamıştır. *Program uyumluluğu* kategorisinde, yalnızca kadın öğretmenler yanıt vermiştir olup oranı %25.5 (13) olarak belirlenmiştir. *Program uyumsuzluğu* kategorisinde, erkek öğretmenlerin %9.8’i (5) ve kadın öğretmenlerin %13.7’si (7) şeklindedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin neredeyse aynı oranda yanıt verdiği görülmektedir. *Soruların içeriği ve tarzı* kategorisinde, erkek öğretmenlerin %3.9’u (2) ve kadın öğretmenlerin %9.8’i (5) şeklindedir. *Program uyumluluğu* konusunda yalnızca kadın öğretmenlerden yanıt verdiği ve *genel değerlendirmeler* konusunda ise erkek öğretmenlerden herhangi bir yanıt alınmadığı görülmektedir.

Tablo 4.71’de merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisiyle yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 71 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişisine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Becerilerin Temsili	≤ 34	10	%19.6
	≥ 35	6	%11.8
Genel Değerlendirmeler	≤ 34	3	%5.9
	≥ 35	0	%0.0
Program Uyumluluğu	≤ 34	8	%15.7
	≥ 35	5	%9.8
Program Uyumsuzluğu	≤ 34	8	%15.7
	≥ 35	4	%7.8
Soruların İçeriği ve Tarzı	≤ 34	6	%11.8
	≥ 35	1	%2.0

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisine dair verdikleri yanıtların yaş gruplarına [34 yaş ve altı (≤ 34) ve 35 yaş ve üzeri (≥ 35)] göre dağılımı gösterilmektedir. *Becerilerin temsili* kategorisi, 34 yaş ve altındaki öğretmenlerin %19.6'sı (10) ile 35 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin %11.8'i (6) şeklindedir. Genç öğretmenlerin bu konuda daha fazla yanıt verdiği görülmektedir. *Genel değerlendirmeler* kategorisinde, 34 yaş ve altındaki öğretmenlerin %5.9'u (3) yanıt vermiştir. 35 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden herhangi biri yanıt vermemiştir. *Program uyumluluğu* kategorisindeki yaş aralıklarının dağılımı, 34 yaş ve altındaki öğretmenlerin %15.7'si (8) ile 35 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin %9.8'i (5) şeklindedir. *Program uyumsuzluğu* kategorisi, 34 yaş ve altındaki öğretmenlerin %15.7'i (8) ile 35 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin %7.8'i (4) şeklindedir. Genç öğretmenlerin bu konuda daha fazla yanıt vermiştir. *Soruların içeriği ve tarzı* kategorisinde, 34 yaş ve altındaki öğretmenlerin %11.8'i (6) ile 35 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin %2.0'si (1) yanıt vermiştir. Genellikle 34 yaş ve altı olan genç Türkçe öğretmenlerinin, merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi hakkında daha fazla yanıt verdikleri görülmektedir. Özellikle *genel değerlendirmeler* ile *soruların içeriği ve tarzı* kategorilerinde, 35 yaş ve üzeri öğretmenlerden daha az yanıt alındığı görülmektedir.

Tablo 4.72'de merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisiyle eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 72 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişisine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Becerilerin Temsili	Lisans	15	%29.4
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Genel Değerlendirmeler	Lisans	3	%5.9
	Yüksek Lisans	0	%0.0
Program Uyumluluğu	Lisans	11	%21.6
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Program Uyumsuzluğu	Lisans	11	%21.6
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Soruların İçeriği ve Tarzı	Lisans	5	%9.8
	Yüksek Lisans	2	%3.9

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisine dair verdikleri yanıtların eğitim durumlarına göre dağılımı gösterilmektedir. *Becerilerin temsili* kategorisinde, lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin %29.4'ü (15) ve yüksek lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin %2.0'si (1) yanıt vermiş olup lisans seviyesindeki öğretmenlerin bu konuda daha aktif olduğunu görülmektedir. *Genel değerlendirmeler* kategorisinde, lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin %5.9'u (3) yanıt vermiştir. Ancak bu kategoride yüksek lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerden herhangi biri yanıt vermemiştir. *Program uyumluluğu* kategorisinde, lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin %21.6'sı (11) ve yüksek lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin %3.9'u (2) yanıt vermiştir. *Program uyumsuzluğu* kategorisinde, lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin %21.6'sı (11) ve yüksek lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin %2.0'si (1) yanıt vermiştir. *Soruların içeriği ve tarzı* kategorisindeki dağılım, lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin %9.8'i (5) ve yüksek lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin %3.9'u (2) şeklindedir.

Tablo 4.73'te merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisiyle mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 73 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişisine Yönelik görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Becerilerin Temsili	1 ve 4	9	%17.6
	5 ve 8	4	%7.8
	9 ve üzeri	3	%5.9
Genel Değerlendirmeler	1 ve 4	2	%3.9
	5 ve 8	1	%2.0
	9 ve üzeri	0	%0.0
Program Uyumluluğu	1 ve 4	7	%13.7
	5 ve 8	2	%3.9
	9 ve üzeri	4	%7.8
Program Uyumsuzluğu	1 ve 4	8	%15.7
	5 ve 8	1	%2.0
	9 ve üzeri	3	%5.9
Soruların İçeriği ve Tarzı	1 ve 4	5	%9.8
	5 ve 8	2	%3.9
	9 ve üzeri	0	%0.0

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisine dair verdikleri yanıtların, mevcut kurumda çalışma sürelerine göre dağılımı yer almaktadır. *Becerilerin temsili* kategorisi, 1-4 yıl arası çalışan öğretmenlerin %17.6'sı (9), 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin %7.8'i (4) ile 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin %5.9'u (3) şeklinde dağılmaktadır. Yeni ve orta kıdemli öğretmenlerin, daha deneyimli olanlara göre bu konuda daha fazla yanıt verdiği görülmektedir. *Genel değerlendirmeler* kategorisinde, 1-4 yıl arası çalışan öğretmenlerin %3.9'u (2) ve 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin %2.0'si (1) yanıt vermiştir. 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler bu konuda bir yanıt vermemiştir. *Program uyumluluğu* kategorisinde, 1-4 yıl arası çalışan öğretmenlerin %13.7'si (7), 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin %3.9'u (2) ile 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin %7.8'i (4) yanıt vermiştir. *Program uyumsuzluğu* kategorisindeki öğretmenlerin mevcut kurumda çalışma süresi dağılımı, 1-4 yıl arası çalışan öğretmenler %15.7 (8), 5-8 yıl arası çalışan öğretmenler %2.0 (1) ile 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin %5.9 (3) şeklindedir. *Soruların içeriği ve tarzı* kategorisinde, 1-4 yıl arası çalışan öğretmenlerin %9.8'i (5) ve 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin %3.9'u (2) yanıt vermiştir. 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin yanıtı bulunmamaktadır. Yeni ve orta kıdemli öğretmenlerinin, Türkçe ders programı ve merkezî sınavın ilişkisi hakkında daha fazla yanıt vermişlerdir. Daha genç veya daha az deneyimli öğretmenlerin bu konularda daha fazla farkındalık ve ilgiye sahip olabileceği öngörülmektedir.

Tablo 4.74'te merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisiyle toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 74 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Becerilerin Temsili	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	5	%9.8
	≥ 12	6	%11.8
Genel Değerlendirmeler	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	0	%0.0
	9 – 12 arası	2	%3.9
	≥ 12	0	%0.0
Program Uyumluluğu	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	3	%5.9
	9 – 12 arası	5	%9.8
	≥ 12	4	%7.8
Program Uyumsuzluğu	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	5	%9.8
	≥ 12	4	%7.8
Soruların İçeriği ve Tarzı	≤ 4	3	%5.9
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	1	%2.0
	≥ 12	1	%2.0

Türkçe öğretmenlerinin toplam çalışma süresine göre merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisine dair yanıtlarının dağılımı yer almaktadır. *Becerilerin temsili* kategorisinde; 4 yıl ve altında çalışmış öğretmenlerin %5.9'u (3), 5-8 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin %3.9'u (2), 9-12 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin %9.8'i (5) ile 12 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlerin %11.8'i (6) bu konuda görüş bildirmişlerdir. *Genel değerlendirmeler* kategorisinde 4 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin %2.0'sı (1) ve 9-12 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %3.9'u (2) görüş belirtmişlerdir. *Program uyumluluğu* kategorisinde; 4 yıl ve altında çalışmış öğretmenlerin %2.0'sı (1), 5-8 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin %5.9'u (3), 9-12 yıl arasında çalışmış öğretmenlerin %9.8'i (5) ile 12 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlerin %7.8'i (4) bu konuda görüş bildirmişlerdir.

Program uyumsuzluğu kategorisinde de benzer dağılımlar görülmektedir [4 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin %3.9'u (2), 5-8 yıl arası %2.0 (1), 9-12 yıl arası %9.8 (5), 12 yıl ve üzeri %7.8 (4)]. *Soruların içeriği ve tarzı* kategorisindeki dağılım, 4 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin %5.9'u (3), 5-8 yıl arasında çalışan öğretmenlerin %3.9'u (2), 9-12 yıl arası çalışan öğretmenlerin %2.0'sı (1) ile 12 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlerin %2.0'sı (1) şeklindedir. Sonuç olarak daha uzun süreli deneyime sahip öğretmenlerin genel olarak bu konular hakkında daha fazla görüş bildirdiği görülmektedir.

Bu kısımda merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisinin olumlu/olumsuz durumları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.75 – 4.79 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.75'te merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından cinsiyetle dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 75 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Olumlu	Erkek	0	%0.0
	Kadın	16	%31.4
Olumsuz	Erkek	12	%23.5
	Kadın	23	%45.1

Merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisinin olumlu ve olumsuz ifadeler açısından cinsiyete göre dağılımı gösterilmektedir. Olumlu ifadeler bakımından, erkek öğretmenlerden hiçbiri olumlu bir ifade kullanmamışken, kadın öğretmenlerin %31.4'ü (16) olumlu bir ifade kullanmıştır. Olumsuz ifadeler bakımından, erkek öğretmenlerin %23.5'i (12) olumsuz ifade kullanırken, kadın öğretmenlerin %45.1'i (23) olumsuz bir ifade kullandığı görülmektedir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha fazla yanıt verdiği ve hem olumlu hem de olumsuz ifadelerin kullanımında daha aktif oldukları görülmektedir. Erkek öğretmenlerden hiçbirinin olumlu bir ifade kullanmadıkları görülmektedir. Tablo 4.76'da merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 76 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 34	12	%23.5
	≥ 35	4	%7.8
Olumsuz	≤ 34	23	%45.1
	≥ 35	12	%23.5

34 yaş ve altı öğretmenlerin %23.5'i (12) bu konuda olumlu bir ifade kullanırken 35 yaş ve üstü öğretmenlerin %7.8'i (4) olumlu bir ifade kullanmıştır. Aynı yaş gruplarına bakıldığında olumsuz ifadeleri kullanma oranları da farklılık göstermektedir. 34 yaş ve altındaki öğretmenlerin %45.1'i (23) olumsuz bir ifade kullanırken 35 yaş ve üstü öğretmenlerin %23.5'i (12) olumsuz bir ifade kullandığı görülmektedir. Genç öğretmenlerin (34 yaş ve altı) daha yüksek bir oranda olumsuz ifade kullandıkları ve aynı zamanda daha fazla sayıda olumlu ifadeye de katkıda buldukları görülmektedir. 35 yaş ve üstü öğretmenlerin olumlu ve olumsuz ifade kullanımı gençlere göre daha azdır. Tablo 4.77'de merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 77 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Olumlu	Lisans	15	%29.4
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Olumsuz	Lisans	30	%58.8
	Yüksek Lisans	5	%9.8

Lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin %29.4'ü (15) merkezî sınav ve Türkçe ders programı hakkında olumlu ifadeler kullanırken yüksek lisans derecesine sahip olanların sadece %2.0'si (1) olumlu ifade kullanmıştır. Olumsuz ifadeler kullanıldığında lisans derecesine sahip öğretmenlerin %58.8'i (30) merkezî sınav ve Türkçe ders programı hakkında olumsuz bir görüş belirttiği görülmektedir. Yüksek lisans derecesine sahip olan öğretmenlerin %9.8'i (5) olumsuz ifade kullanmıştır. Lisans derecesine sahip olan öğretmenler arasında olumsuz ifadelerin kullanımı önemli ölçüde daha yüksek olmasına rağmen aynı grup aynı zamanda olumlu ifadelerin çoğunluğunu da oluşturmaktadır. Yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin ifade kullanımı genel olarak daha düşük oranda olduğu görülmektedir.

Tablo 4.78’de merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisinin olumlu/olumsuz ifadeler mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 78 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	10	%19.6
	5 – 8 arası	3	%5.9
	≥ 9	3	%5.9
Olumsuz	≤ 4	21	%41.2
	5 – 8 arası	7	%13.7
	≥ 9	7	%13.7

Mevcut kurumlarında 4 yıl veya daha az süre çalışan öğretmenlerin %19.6’sı (10) merkezî sınav ve Türkçe ders programı hakkında olumlu ifadeler kullanmıştır. Bu süre 5-8 yıl arası olan öğretmenlerin %5.9’u (3) ile 9 yıl veya daha fazla süre çalışan öğretmenlerin %5.9’u (3) olumlu ifadeler kullanmıştır. Aynı öğretmen gruplarına bakıldığında 4 yıl veya daha az süre çalışan öğretmenlerin %41.2’si (21) olumsuz ifadeler kullanmıştır. 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin %13.7’si (7) ile 9 yıl veya daha fazla süre çalışan öğretmenlerin %13.7’si (7) olumsuz ifadeler kullanmıştır. Daha az süre çalışan öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz ifadeleri daha fazla kullandığı görülmektedir. Daha fazla deneyime sahip olan öğretmenler arasında, olumlu ve olumsuz görüşlerin dağılımı daha dengeli görünmektedir. Tablo 4.79’da merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisinin olumlu/olumsuz ifadeler açısından toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 79 Merkezî Sınavın Türkçe Ders Programıyla İlişkisine Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	4	%7.8
	5 – 8 arası	3	%5.9
	9 – 12 arası	6	%11.8
	≥ 12	3	%5.9
Olumsuz	≤ 4	6	%11.8
	5 – 8 arası	5	%9.8
	9 – 12 arası	12	%23.5
	≥ 12	12	%23.5

Toplamda 4 yıl veya daha az süre çalışan öğretmenlerin %7.8'i (4), 5-8 yıl arası süre çalışan öğretmenlerin %5.9'u (3), 9-12 yıl arası süre çalışan öğretmenlerin %11.8'i (6) ile 12 yıl veya daha fazla süre çalışan öğretmenlerin %5.9'u (3) olumlu ifadeler kullanmıştır. Olumsuz ifadeler kullanan öğretmenler arasında, 4 yıl veya daha az süre çalışan öğretmenlerin %11.8'i (6), 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin %9.8'i (5), 9-12 yıl arası çalışan öğretmenlerin ile 12 yıl veya daha fazla süre çalışan öğretmenlerin her biri %23.5 (12) oranında temsil edilmektedir. Daha fazla çalışma deneyimine sahip olan öğretmenlerin, genellikle merkezî sınav ve Türkçe ders programı hakkında daha olumsuz görüşlere sahip olduğu görülmektedir.

4.6. Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri

51 Türkçe öğretmenin “*Merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?*” sorusuna vermiş oldukları cevaplar ilk olarak düzenlenmiştir. Düzenlendikten sonra cevaplar kodlanmıştır. Kodlamalar yapıldıktan sonra literatüre uygun şekilde gruplandırılmıştır. Oluşturulan gruplar; “bilişsel/duyuşsal ölçümün yetersizliği”, “sınav stresi ve psikolojik etkisi”, “sınavın öğrenciler üzerindeki etkileri”, “sınavın yeterli/yetersiz olarak algılanması” ve “sınavın yetersizliği” şeklindedir. Tablo 4.80’de bilişsel ve duyuşsal ölçümün yetersizliğine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 80 Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliğine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Öğrencilerin bilişsel becerilerini ölçme konusunda etkili ancak duyuşsal becerilerini ölçme ve yansıtma konusunda etkili değil.”	TÖ ₁	Etkili Bilişsel Değerlendirme, Duyuşsalda Yetersiz
“Bilişsel olarak kısa ve uzun süreli hafızalarındaki bilgileri açığa çıkarıyor fakat duyuşsal alanı yansıtıyor.”	TÖ ₂	Hafıza Testi, Duyuşsal Eksiklik
“Sadece bilişsel yeteneği ölçmekte. Duyuşsal açıdan yetersiz.”	TÖ ₅	Duyuşsal Alanda Yetersiz
“Bilişsel özelliklerini kısmen ders çalıştığı oranda yansıtırsa da duyuşsal olarak -sınava hazırlanmış ve başarı sergilemiş birinin “sabırlı” olarak yorumlanması dışında yansıtığını düşünmüyorum.”	TÖ ₆	Duyuşsal Yetersizlik
“Bilişsel özelliklerini yansıtırsa da duyuşsal özellikleri konusunda aynı şeyi düşünmüyorum.”	TÖ ₈	Duyuşsal Yansıtma Eksikliği
“Merkezî sınavlar öğrencilerin bilişsel özelliklerini yansıtmakta fakat duyuşsal alanda yetersiz kalmaktadır.”	TÖ ₁₀	Duyuşsal Alanda Yetersizlik

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Genel anlamda bilişsel özelliklerine uygundur. Duyuşsal olarak ise daha az yansıttığını düşünüyorum.”	TÖ ₁₁	Duyuşsal Yanıtma Eksikliği
“Bilişsel ve duyuşsal özelliklerini ölçme konusunda yetersiz olduğunu düşünüyorum.”	TÖ ₁₅	Ölçme Yetersizliği
“Bilişsel özelliklerini yansıtmada yeterli olabilir ama duyuşsal özelliklerini yansıtmada yeterli olmadığını düşünüyorum.”	TÖ ₂₂	Duyuşsal Yetersizlik
“Duyuşsal olarak test sorularının öğrenciyi yansıtabileceğini düşünmüyorum.”	TÖ ₂₉	Duyuşsal Yanıtma Zorluğu
“Üst düzey bilişsel becerileri ölçüyor görünse de duyuşsal alanı temsil edemiyor.”	TÖ ₃₀	Duyuşsal Temsili Eksik
“Bilişsel özellikler ağırlıkta ölçülmektedir.”	TÖ ₃₂	Bilişsel Ağırlık
“Sınav kesinlikle büyük oranda bilişsel özelliklere ölçmüyor.”	TÖ ₃₃	Bilişsel Ölçüm Eksikliği
“Bilişsel özellikleri karşılarsa da duyuşsal özellikleri tam anlamıyla yansıttığı söylenemez.”	TÖ ₃₇	Duyuşsal Yanıtma Eksikliği
“Öğrencilerin bilişsel özelliklerini ölçer ancak duyuşsal özelliklerin ölçmez.”	TÖ ₄₀	Duyuşsal Ölçüm Eksikliği
“Çoktan seçmeli olduğu için öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirme konusunda pek katkısı olduğunu düşünmüyorum.”	TÖ ₄₁	Duyuşsal Gelişim Eksikliği
“Bilişsel olarak yansıtıyorlar ancak duyuşsal olarak asla değil.”	TÖ ₄₃	Duyuşsal Yanıtma Eksikliği
“Merkezî sınavlar açık uçlu sorular içermediğinden çocuklar bilişsel olarak tanımlamıyor.”	TÖ ₄₄	Açık Uçlu Soru Eksikliği
“Duyuşsal yönden öğrencilerin niteliklerinin göz ardı edildiğini düşünüyorum.”	TÖ ₄₇	Duyuşsal Nitelikler Göz Ardı

13 Türkçe öğretmeninin merkezî sınavların öğrencilerle ilgili görüşleri ve bu görüşlerin *bilişsel/duyuşsal ölçümün yetersizliğine göre* hangi kategorilere (kodlama) girdiği yer almaktadır. Genel olarak; bilişsel beceriler, zihinsel işlemleri (öğrenme, hafıza, problem çözme, vb.) ve duyuşsal beceriler ise duygusal tepkileri, değerlendirmeleri, tutumları, motivasyonları ve değerleri içermektedir.

Bu kategoride yer alan Türkçe öğretmenlerinin ifadeleri ve kodlamalarının anlamı belirtilmektedir. TÖ₁'nin kodlamasının anlamı, merkezî sınavlar, bilişsel becerileri ölçmede etkilidir ancak duyuşsal becerileri ölçmede yetersizdir. TÖ₂'nin kodlamasının anlamı, sınavlar, bilişsel olarak kısa ve uzun süreli hafızayı test eder ancak duyuşsal alanı yansıtmaz. TÖ₅'nin kodlamasının anlamı, sınavlar, sadece bilişsel yetenekleri ölçmektedir. Duyuşsal yetenekler açısından yetersiz olduğu belirtilmektedir. TÖ₆'nin kodlamasının anlamı, sınavlar, öğrencinin bilişsel yeteneklerini (örneğin ders çalışma süresi) yansıtabilir ancak duyuşsal yetenekleri (örneğin sabır) yansıtmada yetersiz olduğu belirtilmektedir. TÖ₈'nin kodlamasının anlamı, sınavlar bilişsel yetenekleri yansıtabilir ancak duyuşsal yeteneklerin yansıtılması konusunda aynı başarıyı göstermemektedir. TÖ₁₀'nun kodlamasının anlamı, merkezî sınavlar, bilişsel yetenekleri yansıtırken duyuşsal yeteneklerde yetersiz kalmaktadır. TÖ₁₁'in kodlamasının anlamı, sınavlar genel anlamda bilişsel yeteneklere uygun ancak duyuşsal yetenekleri daha az yansıtmaktadır. TÖ₁₅'in kodlamasının anlamı, sınavlar, hem bilişsel hem de duyuşsal yeteneklerin ölçülmesinde yetersizdir. TÖ₂₂'nin kodlamasının anlamı, sınavlar, bilişsel yeteneklerin yansıtılmasında yeterli olabilir ancak duyuşsal yeteneklerin yansıtılmasında yeterli olmadıklarıdır. TÖ₂₉'ün kodlamasının anlamı, sınavın duyuşsal özellikleri yansıtma yeteneği konusunda şüpheler bulunmaktadır. TÖ₃₀'ün kodlamasının anlamı, sınav, üst düzey bilişsel becerileri ölçüyor ancak duyuşsal alanı yeterince temsil edilmemektedir. TÖ₃₂'nin kodlamasının anlamı, sınavlarda bilişsel özellikler ağırlıklı olarak ölçülmektedir. TÖ₃₃'ün kodlamasının anlamı, sınavlar, bilişsel özellikleri yeterince ölçülmemektedir. TÖ₃₇'nin kodlamasının anlamı, sınavlar, bilişsel özellikleri karşılar ancak duyuşsal özellikleri tam olarak yansıtmamaktadır. TÖ₄₀'nin kodlamasının anlamı, sınavlar, bilişsel özellikleri ölçer ancak duyuşsal özellikleri ölçülmemektedir. TÖ₄₁'in kodlamasının anlamı, sınavlar çoktan seçmeli olduğu için öğrencinin duyuşsal gelişimine pek katkı sağlamamaktadır. TÖ₄₃'ün kodlamasının anlamı, sınavlar, bilişsel özellikleri yansıtır ancak duyuşsal özellikleri hiç yansıtmamaktadır. TÖ₄₄'ün kodlamasının anlamı, sınavlar, açık uçlu sorular içermediği için çocukları bilişsel olarak yeterince tanımlanmamaktadır. TÖ₄₇'nin kodlamasının anlamı, sınavlarda, öğrencinin duyuşsal nitelikleri göz ardı edilmektedir.

Tablo 4.81'de sınav stresi ve psikolojik etkisine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 81 Sınav Stresi ve Sınavın Psikolojik Etkisine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Çocuklar bu yaşta yarışa giriyor.”	TÖ ₃	Erken Yaş Yarışı
“Merkezî sınavlar öğrencilerin bilişsel düzeyini belli bir oranda yükseltse de duyuşsal açıdan öğrenci için bir yük olabiliyor ve psikolojik yıkımlara sebep olabiliyor. Zamanı kısıtlanan öğrenci; sevdiği aktivitelerden yoksun kalıyor, aile baskısının da etkisiyle ruhsal açıdan sıkıntı yaşayabiliyor.”	TÖ ₇	Duyuşsal Yük Ve Stres
“Bence bu sınavda başarılı olmak sadece ders çalışma, soru çözme, denemeye girmekle gerçekleşmiyor. Ders çalışmanın yanında psikolojik olarak da öğrenciler hazırlanmalı. Heyecanı kontrol etme konusunda çalışma yapılabilir. Öğrenci velileri de merkezî sınavlar hakkında yeterli bilgiye sahip değil.”	TÖ ₁₉	Psikolojik Hazırlık İhtiyacı
“Sınav olayı çocuğu strese soktuğu için bu alanlardaki performanslarını gösteremediklerini düşünüyorum.”	TÖ ₂₁	Stres Engeli
“Her iki alan için de zorlayıcı olduğunu düşünüyorum. Çocuklar hayatlarından kopmadan bu sınavda başarılı olamıyor. Sonrasında da kendine gözleri zor oluyor.”	TÖ ₂₃	Zorlayıcı Deneyim
“Farklı becerileri ölçmek isterken öğrencilerde aşağılık kompleksi oluşturabiliyor.”	TÖ ₂₇	Aşağılık Kompleksi Riski
“Kaygı yapabiliyor.”	TÖ ₄₅	Sınav Kaygısı

7 Türkçe öğretmeninin merkezî sınavların öğrenciler üzerindeki psikolojik etkisine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin *sınav stresi ve psikolojik etkisine göre* hangi kategorilere (kodlama) girdiği yer almaktadır. Bu ifadeler genel olarak öğretmenlerin merkezî sınavların öğrenciler üzerindeki psikolojik etkisine dair endişeleri gösterilmektedir. Sınavın stres, aşağılık kompleksi, duyuşsal yük ve benzeri sorunları beraberinde getirebileceği vurgulanmaktadır. TÖ₃'ün kodlamasının anlamı, bu yaştaki çocukların yarış içerisine girmesi durumunu belirtiyor. Bu kodlama, öğretmenin öğrencilerin genç yaşta stresli bir durumla karşı karşıya kaldığına dikkat çekmektedir. TÖ₇'nin kodlamasının anlamı, merkezî sınavların, öğrencinin bilişsel düzeyini yükseltirken aynı zamanda duyuşsal ve psikolojik yük oluşturabileceğine dikkat çekiyor. Öğrencilerin, sevdikleri aktivitelerden yoksun kalabileceği ve aile baskısıyla ruhsal sıkıntı yaşayabileceği vurgulanmaktadır. TÖ₁₉'un kodlamasının anlamı, sınav başarısının sadece ders çalışmayla gerçekleşmediğini, öğrencinin psikolojik olarak da hazırlanması gerektiğini ifade ediyor. Ayrıca öğrenci velilerinin sınavlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmamasını bir problem olarak belirtilmektedir. TÖ₂₁'nin kodlamasının anlamı, sınavın öğrenciyi strese soktuğunu ve bu stresin öğrencinin performansını olumsuz etkileyebileceğini belirtilmektedir.

TÖ₂₃'ün kodlamasının anlamı, sınavın zorlayıcı bir deneyim olduğunu ve öğrencilerin sınav için normal hayatlarından feragat etmek zorunda kaldıklarını belirtiyor. Bu durum, öğrencinin kendine yönelik beklentilerini karşılamada zorluk yaşamasına neden olabilmektedir. TÖ₂₇'nin kodlamasının anlamı, sınavın öğrencilerde aşağılık kompleksi oluşturabileceğini belirtilmektedir. TÖ₄₅'in kodlamasının anlamı, sınavın kaygı yaratabileceği düşünülmektedir. Tablo 4.82'de sınavın öğrenciler üzerindeki etkilerine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 82 Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Hem bilişsel hem duyuşsal olarak tam bir yansıma görebileceğimizi düşünmüyorum. Örneğin 8. sınıftaki öğrencim muhteşem resimler çiziyor, görsel sanatsal zekâsı yüksek ama çoktan seçmeli sınavlarda çok düşük netleri, yani sadece bu sınava göre öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini belirlemek kesin hükümlerde bulunmak çok zor diye düşünüyorum.”	TÖ ₉	Bilişsel ve Duyuşsal Yansıtma Zorluğu
“Öğrencilerin sınavdan sonra kendileri ile ilgili belki de farkında olmadıkları yanlarını görebilme şansı vereceğini düşünüyorum.”	TÖ ₁₆	Farkındalık Fırsatı
“Bence manevi hiçbir etkisi yoktur.”	TÖ ₃₁	Manevi Etki Eksikliği
“Kısmen yeterli görüyorum.”	TÖ ₃₉	Kısmi Yeterlilik
“Merkezî sınavlar öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kapasitelerini tamamen doğru bir şekilde ortaya koymamaktadır. Ancak öğrencilerin akademik bilgi ve düşünce becerilerine uygun liselere yerleştirilmesini büyük ölçüde sağlamaktadır.”	TÖ ₄₂	Kapasite Yansıtma Eksikliği
“Bilişsel kısmen yansıtıyor. Ancak duyuşsal özelliklere hazır bulunuşluk anlamında öğrenci sınavın yeteri derecede önemini kavrayamadığı için LGS ye gerekli hazırlıkları yapmamaktadır.”	TÖ ₄₆	Duyuşsal Hazırlık Eksikliği
“Öğrencilere hiçbir şekilde olumlu bir etkisi yok.”	TÖ ₄₉	Olumsuz Etki

7 Türkçe öğretmenin *merkezî sınavların öğrenciler üzerindeki etkilerine* dair görüşlerin hangi kategorilere (kodlama) girdiği yer almaktadır. TÖ₉'un kodlamasının anlamı, merkezî sınavların, öğrencinin hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerini tam anlamıyla yansıtmadığını ifade edilmektedir. TÖ₁₆'nın kodlamasının anlamı, sınavların öğrencilere kendi hakkında daha önce farkında olmadıkları yönlerini keşfetme fırsatı sağlayabileceği yönündedir. TÖ₃₁'nin kodlamasının anlamı, merkezî sınavların manevi bir etkisinin olmadığıdır.

TÖ₃₉'un kodlamasının anlamı, merkezî sınavların etkinliğini “kısmen yeterli” olarak değerlendirilmektedir. TÖ₄₂'nin kodlamasının anlamı, merkezî sınavların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal kapasitelerini tam anlamıyla doğru bir şekilde ortaya koymadığıdır. TÖ₄₆'nın kodlamasının anlamı, sınavın öğrencinin bilişsel özelliklerini kısmen yansıttığını ancak duyuşsal özellikler konusunda eksiklikler olduğudur. TÖ₄₉'nun kodlamasının anlamı, merkezî sınavın öğrencilere hiçbir şekilde olumlu bir etkisi olmadığıdır. Tablo 4.83'te sınavın yeterli/yetersiz olarak algılanmasına göre cevapların ve kodlamaların dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 83 Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanmasına Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Bilişsel yetileri belirli bir alanda kısıtlamaya neden olmaktadır. Duyuşsal yönden sınav psikolojisi öğrencileri olumsuz etkilemektedir.”	TÖ ₁₄	Duyuşsal Stres, Bilişsel Kısıtlama
“Yansıttığını düşünüyorum.”	TÖ ₁₇	Yansıtıcı Özellik
“Yeterli.”	TÖ ₁₈	Yeterli
“Yeterli ama gelişime devam edilmeli.”	TÖ ₄₈	Gelişim Potansiyeli
“Yeterli.”	TÖ ₅₀	Yeterli
“Yansıtıyor.”	TÖ ₅₁	Yansıtıcı Özellik

6 Türkçe öğretmenin katılımcıların merkezî *sınavın öğrencilere yönelik yeterliliğini veya yetersizliğini değerlendirmesini* içermekte ve hangi kategorilere (kodlama) girdiği yer almaktadır. TÖ₁₄'ün kodlamasının anlamı, merkezî sınavın bilişsel yetenekleri belirli bir alanda kısıtladığını ve ayrıca öğrenciler üzerinde olumsuz bir duyuşsal etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Sınavın öğrencinin belirli yeteneklerini sınırladığını ve aynı zamanda stres gibi olumsuz duygusal etkilere yol açmaktadır. TÖ₁₇'nin kodlamasının anlamı, merkezî sınavın öğrencinin yeteneklerini ve bilgisini doğru bir şekilde yansıtmaktadır. Sınavın öğrencinin mevcut yetenek düzeyini doğru bir şekilde gösterdiği ifade edilmektedir. TÖ₁₈'in kodlamasının anlamı, merkezî sınavın öğrencinin yeteneklerini ve bilgisini ölçmek için “yeterli” olduğunu belirtmektedir. TÖ₄₈'in kodlamasının anlamı, merkezî sınavın “yeterli” olduğunu belirtiyor ve aynı zamanda gelişim için alan olduğudur. Sınavın iyi bir ölçüm aracı olduğunu, ancak belirli alanlarda daha iyi hale getirilmesi gerektiğini düşündüğü gösterilmektedir.

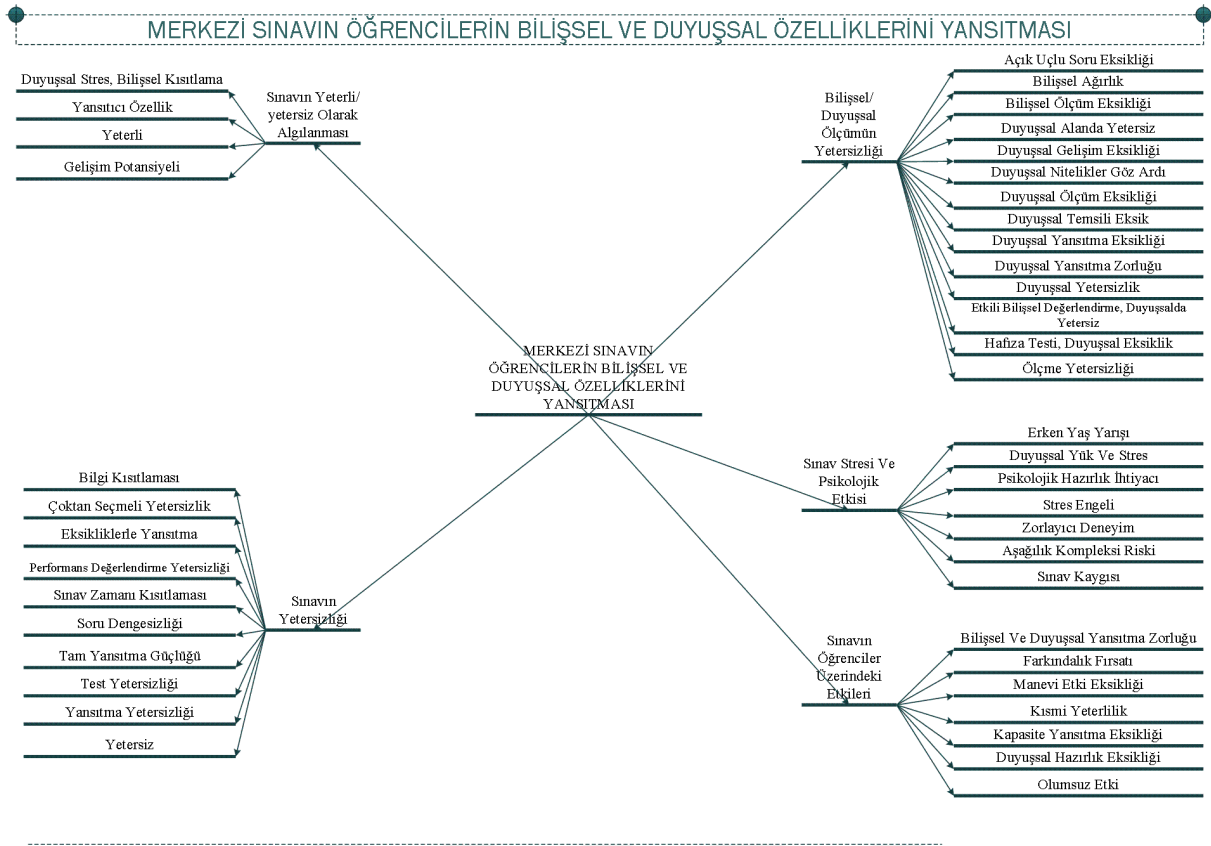
TÖ₅₀'nin kodlamasının anlamı, merkezî sınavın öğrencinin yeteneklerini ve bilgisini ölçmek için “yeterli” olduğudur. TÖ₅₁'in kodlamasının anlamı, merkezî sınavın öğrencinin yeteneklerini ve bilgisini “yansıttığını” ifade edilmektedir. Tablo 4.84’te sınavın yetersizliğine göre cevapların ve kodlamaların dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 84 Sınavın Yetersizliğine Yönelik Cevapların ve Kodlamaların Dağılımı

Cevaplar	Katılımcılar	Kodlama
“Bilgi düzeyi ile sınırlı kalmaktadır.”	TÖ ₂₅	Bilgi Kısıtlaması
“Çoktan seçmeli olduğu için tam olarak yansıtamıyorlar, bu da başarılarını ve geleceğe olan planlarının da aksamasına neden oluyor.”	TÖ ₁₃	Çoktan Seçmeli Yetersizlik
“Bazı eksikliklerden dolayı birçok öğrenci adına tam yansıtamıyor.”	TÖ ₂₈	Eksikliklerle Yansıtma
“Öğrencilerin öğrenmelerini sınamak adına bazı durumlarda yetersiz kalabiliyor.”	TÖ ₃₈	Performans Değerlendirme Yetersizliği
“Öğrencinin tüm öğrenimini birkaç saate sığdırmak mantıklı gelmiyor.”	TÖ ₃₄	Sınav Zamanı Kısıtlaması
“Bazı sorular çok kolay, bazıları çok zor. Öğrencilerin ne bildiğini ve ne kadar bildiğini anlamamız çok zor. Bu tarz sınavların çok düşük oranda yansıttığını düşünüyorum.”	TÖ ₃₆	Soru Dengesizliği
“Test sisteminde bunların tamamen yansıtılması tam olarak mümkün değil.”	TÖ ₄	Tam Yansıtma Güçlüğü
“Test olması dolayısıyla yetersiz kaldığı düşünülebilir.”	TÖ ₂₆	Test Yetersizliği
“Öğrencilerin özelliklerini yansıtmada yeterli değil.”	TÖ ₁₂	Yansıtma Yetersizliği
“Yansıtmıyor.”	TÖ ₃₅	Yansıtma Yetersizliği
“Yetersiz.”	TÖ ₂₀	Yetersiz
“Bence yetersiz.”	TÖ ₂₄	Yetersiz

12 Türkçe öğretmeninin katılımcıların merkezî *sınavın öğrencilerin yeteneklerini* ve bilgisini ne kadar etkin bir şekilde yansıttığını değerlendirmeleri ve hangi kategorilere (kodlama) girdiği yer almaktadır.

TÖ₄'ün kodlamasının anlamı, test sistemi aracılığıyla öğrencinin yeteneklerini ve bilgisini tamamen yansıtmamanın tam olarak mümkün olmadığıdır. TÖ₁₂'nin kodlamasının anlamı, sınavın öğrencinin yeteneklerini ve bilgisini yansıtmada yetersiz olduğudur. TÖ₁₃'ün kodlamasının anlamı, çoktan seçmeli sınav yapısının öğrencinin yeteneklerini tam olarak yansıtmadığını, bu durumun öğrencinin başarısını ve gelecek planlarını olumsuz etkileyebileceğidir. TÖ₂₀ ve TÖ₂₄'ün kodlamalarının anlamı, merkezî sınavın öğrencinin yeteneklerini ve bilgisini ölçmede yetersiz olduğunu açıkça belirtilmektedir. TÖ₂₅'in kodlamasının anlamı, merkezî sınavın öğrencinin yeteneklerini ve bilgisini sadece bilgi düzeyiyle sınırlı tuttuğudur. TÖ₂₆'nın kodlamasının anlamı, sınavın bir test olmasının, yani belirli bir süre içinde belirli bir sayıda sorunun yanıtlanması gerektirmesinin, yetersizliklere yol açabileceğidir. TÖ₂₈'in kodlamasının anlamı, merkezî sınavın bazı eksiklikler nedeniyle birçok öğrencinin yeteneklerini tam olarak yansıtamadığıdır. TÖ₃₄'ün kodlamasının anlamı, öğrencinin tüm öğrenimini birkaç saatlik bir sınava sığdırmanın mantıksız olduğudur. TÖ₃₅'in kodlamasının anlamı, sınavın öğrencinin yeteneklerini ve bilgisini yansıtmadığıdır. TÖ₃₆'nin kodlamasının anlamı, soruların dengesizliğinin, yani bazı soruların çok kolay, bazılarının ise çok zor olmasının, öğrencinin ne bildiğini ve ne kadar bildiğini belirlemenin zor olduğudur. TÖ₃₈'in kodlamasının anlamı, sınavın öğrencinin öğrenmesini değerlendirmede bazı durumlarda yetersiz kalabileceğidir. Şekil 4.6'da merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmalarıyla ait kodlamalar gösterilmektedir.



Şekil 4. 6 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Ait Kodlamaların Gösterimi

Bu kısımda merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla ilgili etkilerinin kodlamaları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.85 – Tablo 4.89 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.85’te merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla cinsiyetin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 85 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Görüşlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	% (Yüzde)
Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği	Erkek	4	%7.8
	Kadın	15	%29.4
Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi	Erkek	2	%3.9
	Kadın	5	%9.8
Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması	Erkek	2	%3.9
	Kadın	4	%7.8
Sınavın Yetersizliği	Erkek	1	%2.0
	Kadın	11	%21.6
Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	Erkek	3	%5.9
	Kadın	4	%7.8

Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği: Bu kategorideki yanıtların %7.8'ini erkek öğretmenler oluştururken %29.4'ünü kadın öğretmenler tarafından oluşturulmuştur. Kadın öğretmenlerin merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmada yetersiz olduğunu daha fazla belirttiğini göstermektedir.

Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi: Bu kategoride, kadın öğretmenlerin oranı %9.8 iken erkek öğretmenlerin oranı %3.9'dur. Kadın öğretmenler sınavın psikolojik etkilerine ve stres oluşturma potansiyeline daha fazla vurgu yapılmaktadır.

Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması: Bu kategoride, kadın ve erkek öğretmenler arasındaki fark oldukça küçük olup kadın öğretmenlerin oranı %7.8 iken, erkek öğretmenlerin oranı %3.9'dur.

Sınavın Yetersizliği: Bu kategoride, kadın öğretmenlerin oranı %21.6 iken, erkek öğretmenlerin oranı sadece %2.0'dir. Kadın öğretmenlerin merkezî sınavın öğrencilerin yeteneklerini ve bilgisini yansıtmada yetersiz olduğuna daha fazla inandığını göstermektedir.

Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Bu kategoride, erkek öğretmenlerin oranı %5.9 iken kadın öğretmenlerin oranı %7.8'dir.

Genel bir eğilim olarak kadın öğretmenler genellikle merkezî sınavın bilişsel ve duyuşsal ölçümlerini ve bu sınavın öğrenciler üzerindeki genel etkisini erkek öğretmenlere göre daha eleştirel bir şekilde değerlendirdikleri görülmektedir. Tablo 4.86'da merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmaya yaş aralıklarının dağılımı göstermektedir.

Tablo 4. 86 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmaya Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği	≤ 34	15	%29.4
	≥ 35	4	%7.8
Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi	≤ 34	3	%5.9
	≥ 35	4	%7.8
Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması	≤ 34	4	%7.8
	≥ 35	2	%3.9
Sınavın Yetersizliği	≤ 34	8	%15.7
	≥ 35	4	%7.8
Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	≤ 34	5	%9.8
	≥ 35	2	%3.9

Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği: 34 yaş ve altı öğretmenlerin %29.4'ü bu konuda beyanda bulunurken 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin sadece %7.8'i bu konuda bir görüş beyan etmiştir. Bu durum, genç öğretmenlerin merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmada daha fazla eksiklik olduğunu düşündüğünü göstermektedir.

Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi: 34 yaş ve altı öğretmenlerin %5.9'u ve 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %7.8'i bu konuda bir görüş belirtmiştir. Yaş grupları arasında sınavın stres ve psikolojik etkisi konusunda belirgin bir fark olmadığı gösterilmektedir.

Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması: 34 yaş ve altı öğretmenlerin %7.8'i ile 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %3.9'u bu konuda bir görüş belirtmişlerdir. Genç öğretmenlerin sınavın yeterliliği konusunda daha fazla şüpheye sahip oldukları görülmektedir.

Sınavın Yetersizliği: 34 yaş ve altı öğretmenlerin %15.7'i ile 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %7.8'i bu konuda bir görüş belirtmişlerdir. Genç öğretmenlerin sınavın yetersizliği konusunda daha fazla endişe duyduğu görülmektedir.

Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: 34 yaş ve altı öğretmenlerin %9.8'i ile 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin %3.9'u bu konuda bir görüş belirtmiştir. Genç öğretmenler sınavın öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında daha fazla endişe duymaktadırlar.

Genel bir eğilim olarak 34 yaş ve altı öğretmenler genellikle merkezî sınavın bilişsel ve duyuşsal ölçümlerini ile bu sınavın öğrenciler üzerindeki genel etkisini 35 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha eleştirel bir şekilde değerlendirdikleridir. Tablo 4.87'de merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmaya eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 87 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmaya yönelik Görüşlerin Katılımcıların Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği	Lisans	16	%31.4
	Yüksek Lisans	3	%5.9
Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi	Lisans	7	%13.7
	Yüksek Lisans	0	%0.0
Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması	Lisans	5	%9.8
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Sınavın Yetersizliği	Lisans	11	%21.6
	Yüksek Lisans	1	%2.0
Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	Lisans	6	%11.8
	Yüksek Lisans	1	%2.0

Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği: Lisans seviyesindeki öğretmenlerin %31.4'ü ve yüksek lisans seviyesindeki öğretmenlerin %5.9'u bu konuda düşüncelerini belirtmiştir. Lisans seviyesindeki öğretmenlerin merkezî sınavın bilişsel ve duyuşsal özellikleri yeterli bir şekilde ölçemediğini düşünmektedir.

Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi: Lisans seviyesindeki öğretmenlerin %13.7'si bu konuda bir görüş beyan ederken yüksek lisans seviyesindeki öğretmenler bu konuda bir görüş belirtmemişlerdir. Lisans seviyesindeki öğretmenler sınavın stres ve psikolojik etkilerini daha fazla dikkate almaktadırlar.

Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması: Lisans seviyesindeki öğretmenlerin %9.8'i ve yüksek lisans seviyesindeki öğretmenlerin %2.0'si bu konuda bir görüş belirtmiştir. Yeterlilik konusunda lisans seviyesindeki öğretmenler daha fazla görüşe sahiptirler.

Sınavın Yetersizliği: Lisans seviyesindeki öğretmenlerin %21.6'sı ve yüksek lisans seviyesindeki öğretmenlerin %2.0'si bu konuda düşüncelerini belirtmiştir. Lisans seviyesindeki öğretmenler sınavın yetersiz olduğunu daha fazla düşünmektedir.

Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Lisans seviyesindeki öğretmenlerin %11.8'i ve yüksek lisans seviyesindeki öğretmenlerin %2.0'si bu konuda bir görüş belirtmiştir. Sınavın öğrenciler üzerindeki etkileri hakkında lisans seviyesindeki öğretmenlerde daha fazla endişe duyulmaktadır.

Lisans düzeyindeki öğretmenler genellikle sınavın bilişsel ve duyuşsal ölçümlerini ve bu sınavın öğrenciler üzerindeki genel etkilerini yüksek lisans seviyesindeki öğretmenlere göre daha eleştirel bir şekilde değerlendirmektedir. Tablo 4.88'de merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasıyla mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı göstermektedir.

Tablo 4. 88 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği	1 ve 4	14	%27.5
	5 ve 8	3	%5.9
	9 ve üzeri	2	%3.9
Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi	1 ve 4	2	%3.9
	5 ve 8	3	%5.9
	9 ve üzeri	2	%3.9
Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması	1 ve 4	4	%7.8
	5 ve 8	0	%0.0
	9 ve üzeri	2	%3.9
Sınavın Yetersizliği	1 ve 4	7	%13.7
	5 ve 8	2	%3.9
	9 ve üzeri	3	%5.9
Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	1 ve 4	4	%7.8
	5 ve 8	2	%3.9
	9 ve üzeri	1	%2.0

Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği: 1-4 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlerin %27.5'i, 5-8 yıl arası olanların %5.9'u ile 9 yıl ve üzeri olanların %3.9'u bu konuda görüş belirtmiştir. Özellikle daha az deneyime sahip öğretmenlerin, sınavın bilişsel ve duyuşsal ölçümlerinde yetersizlik hissettiklerini göstermektedir.

Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi: Her üç çalışma süresi kategorisindeki öğretmenler de (%3.9, %5.9, %3.9) sınavın stres ve psikolojik etkileri konusunda benzer görüşleri paylaşmaktadır.

Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması: 1-4 yıl ve 9 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler sınavın yeterliliği hakkında görüş belirtmişken (%7.8 ve %3.9), 5-8 yıl deneyime sahip öğretmenler bu konuda görüş belirtmemişler.

Sınavın Yetersizliği: Çalışma süresi 1-4 yıl olan öğretmenlerin %13.7'si, 5-8 yıl olanların %3.9'u ile 9 yıl ve üzeri olanların %5.9'u sınavın yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle 1-4 yıl deneyime sahip öğretmenlerin sınavın yetersiz olduğunu daha çok düşündükleri görülmektedir.

Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Öğretmenlerin deneyim yıllarına göre bu konuda görüş belirtme oranları (%7.8, %3.9, %2.0) deneyim süresi azaldıkça artmaktadır.

Daha az deneyime sahip öğretmenler genellikle merkezî sınavın bilişsel ve duyuşsal ölçümleri ile bu sınavın öğrenciler üzerindeki etkileri daha fazla eleştirmekte iken daha deneyimli öğretmenlerin bu konularda daha az görüş belirttikleri görülmektedir. Tablo 4.89’da merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmaya yönelik görüşlerin toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 89 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmaya Yönelik Görüşlerin Katılımcıların Toplam Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği	≤ 4	7	%13.7
	5 – 8 arası	1	%2.0
	9 – 12 arası	7	%13.7
	≥ 12	4	%7.8
Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	0	%0.0
	9 – 12 arası	3	%5.9
	≥ 12	3	%5.9
Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması	≤ 4	0	%0.0
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	2	%3.9
	≥ 12	2	%3.9
Sınavın Yetersizliği	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	5	%9.8
	≥ 12	4	%7.8
Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	≤ 4	1	%2.0
	5 – 8 arası	3	%5.9
	9 – 12 arası	1	%2.0
	≥ 12	2	%3.9

Bilişsel/Duyuşsal Ölçümün Yetersizliği: 4 yıl ve altı ile 9-12 yıl arası çalışan öğretmenlerin %13.7’si, 5-8 yıl çalışan öğretmenlerin sadece %2’si ve 12 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin %7.8’i bu görüşü paylaştığı görülmektedir.

Sınav Stresi ve Psikolojik Etkisi: En az ve en çok deneyime sahip öğretmenler (≤ 4 yıl ve ≥ 12 yıl) bu konuda eşit oranda (%5.9) görüş bildirirken 5-8 yıl deneyime sahip öğretmenler bu konuda görüş bildirmemişlerdir. 9-12 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin %5.9'u bu konuda görüş bildirmiştir.

Sınavın Yeterli/Yetersiz Olarak Algılanması: En az deneyime sahip öğretmenler (≤ 4 yıl) bu konuda bir görüş belirtmezken diğer tüm gruplar eşit oranda (%3.9) görüş bildirmişlerdir.

Sınavın Yetersizliği: Çalışma süresi 9-12 yıl olan öğretmenlerin %9.8'i, 12 yıl ve üzeri olanların %7.8'i, 5-8 yıl olanların %3.9'u ve 4 yıl ve altı olanların sadece %2.0'si sınavın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Sınavın Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: 5-8 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin %5.9'u bu konuda görüş belirtirken 4 yıl ve altı, 9-12 yıl ile 12 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin oranları sırasıyla %2.0, %2.0 ve %3.9'dır.

Genellikle daha deneyimli öğretmenler (9 yıl ve üzeri), merkezî sınavın bilişsel/duyuşsal ölçümünün yetersizliği ve sınavın yetersizliği hakkında daha çok endişe duyduklarını belirtmişlerdir. Ancak sınavın stres ve psikolojik etkileri konusunda tüm deneyim seviyelerindeki öğretmenler benzer düşünceler paylaştıkları görülmektedir.

Bu kısımda merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasının olumlu/olumsuz durumları ile cinsiyet (kadın, erkek), yaş, eğitim durumu (lisans, yüksek lisans), mevcut kurumda çalışma süresi ve toplam çalışma süresine ait bilgilerin dağılımı Tablo 4.90 – Tablo 4.94 arasında gösterilmektedir. Tablo 4.90'da merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasının olumlu/olumsuz ifadeler açısından cinsiyetle dağılımı göstermektedir.

Tablo 4. 90 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Temalar	Cinsiyet	f	%(Yüzde)
Olumlu	Erkek	3	%5.9
	Kadın	8	%15.7
Olumsuz	Erkek	9	%17.6
	Kadın	31	%60.8

Olumlu görüşler açısından, öğretmenlerin %15.7'si kadinken %5.9'u erkektir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğu kadındır. Olumsuz görüşler açısından, öğretmenlerin %60.8'i kadinken %17.6'sı erkektir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadın olduğu görülmektedir. Genel olarak kadın öğretmenlerin hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin çoğunluğunu bildirdiği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin katılım oranı ise hem olumlu hem de olumsuz görüşlerde kadınlara göre daha düşüktür. Tablo 4.91'de merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasının olumlu/olumsuz ifadeler açısından yaş aralıklarının dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4. 91 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Yaş Aralıklarına Göre Dağılımı

Temalar	Yaş	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 34	6	%11.8
	≥ 35	5	%9.8
Olumsuz	≤ 34	29	%56.9
	≥ 35	11	%21.6

Olumlu görüşler açısından, 34 yaş ve altı öğretmenlerin oranı %11.8 iken 35 yaş ve üstü öğretmenlerin oranı %9.8'dir. Genç öğretmenler merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasına dair biraz daha olumlu görüşlere sahiptir. Olumsuz görüşler açısından, 34 yaş ve altı öğretmenlerin oranı %56.9 iken 35 yaş ve üstü öğretmenlerin oranı %21.6'dır. Genç öğretmenler bu konuda daha fazla olumsuz görüşe sahiptir. Genel olarak hem olumlu hem de olumsuz görüşlerde, genç öğretmenlerin (34 yaş ve altı) daha yüksek oranda temsil edildiği görülmektedir. Tablo 4.92'de merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmasının olumlu/olumsuz ifadeler açısından eğitim durumunun dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 92 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmasına Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Temalar	Eğitim Durumu	f	% (Yüzde)
Olumlu	Lisans	9	%17.6
	Yüksek Lisans	2	%3.9
Olumsuz	Lisans	36	%70.6
	Yüksek Lisans	4	%7.8

Lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin olumlu görüşlerinin oranı %17.6 iken yüksek lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlerin oranı %3.9'dur. Lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmada konusunda yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlere kıyasla daha olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Olumsuz görüşler açısından bakıldığında, lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin oranı %70.6 iken yüksek lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin oranı %7.8'dir. Lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenler bu konuda yüksek lisans seviyesinde eğitim almış öğretmenlere kıyasla daha fazla olumsuz görüşe sahiptir. Genel olarak hem olumlu hem de olumsuz görüşlerde, lisans düzeyinde eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek oranda olduğu görülmektedir. Tablo 4.93'te merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmadığının olumlu/olumsuz ifadeler mevcut kurumda çalışma süresinin dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 4.93 Merkezî Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmadığına Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Mevcut Kurumda Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı

Temalar	Mevcut Kurumda Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	7	%13.7
	5 – 8 arası	0	%0.0
	≥ 9	4	%7.8
Olumsuz	≤ 4	24	%47.1
	5 – 8 arası	10	%19.6
	≥ 9	6	%11.8

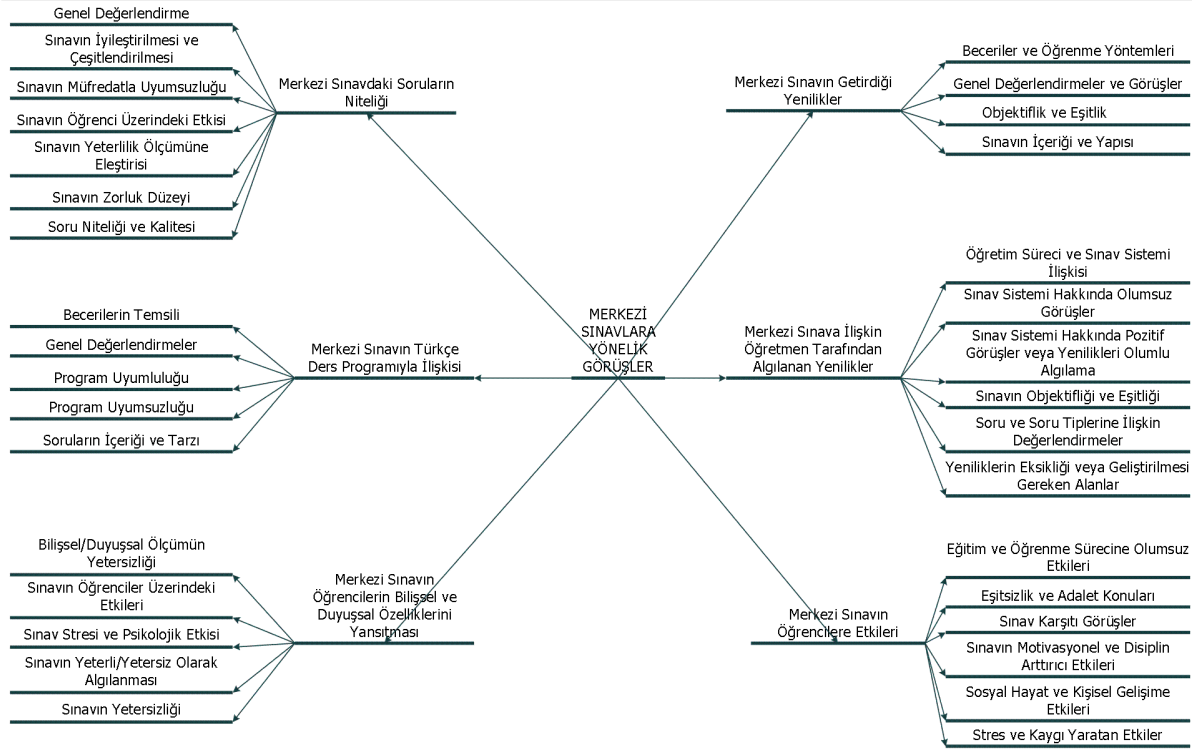
4 yıla kadar çalışan öğretmenlerin sınavı olumlu bulma oranı %13.7, 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin oranı %7.8'dir. 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin sınavı olumlu bulan öğretmen bulunmamaktadır. Sınavın bilişsel ve duyuşsal özelliklerin yansıtılmasında yeni öğretmenler (4 yıl ve daha az çalışan) daha pozitif bir görüşe sahiptir. Olumsuz ifadeler açısından, 4 yıla kadar çalışan öğretmenlerin oranı %47.1, 5-8 yıl arası çalışan öğretmenlerin oranı %19.6 ile 9 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin oranı %11.8'dir. Özellikle daha az deneyime sahip öğretmenler (%47.1) sınavın bilişsel ve duyuşsal özellikleri yansıtmada daha olumsuz bir görüşe sahiptir. Çalışma süresi arttıkça sınavın bilişsel ve duyuşsal özellikleri yansıtmadığına dair olumsuz görüşlerin azaldığı görülmektedir. Bu, daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin, sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmada daha toleranslı veya olumlu olabileceği görülmektedir. Tablo 4.94'te merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmadığının olumlu/olumsuz ifadeler açısından toplam çalışma süresinin dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4. 94 Merkezi Sınavın Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmaya Yönelik Olumlu & Olumsuz İfadelerin Katılımcıların Toplam Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Temalar	Toplam Çalışma Süresi	f	% (Yüzde)
Olumlu	≤ 4	2	%3.9
	5 – 8 arası	2	%3.9
	9 – 12 arası	3	%5.9
	≥ 12	4	%7.8
Olumsuz	≤ 4	8	%15.7
	5 – 8 arası	6	%11.8
	9 – 12 arası	15	%29.4
	≥ 12	11	%21.6

Toplam çalışma süresi 4 yıl ve altında olan öğretmenlerin sınavı olumlu bulma oranı %3.9, 5-8 yıl arası olanların oranı %3.9, 9-12 yıl arası olanların oranı %5.9 ile 12 yıl ve üzeri olanların oranı %7.8'dir. Deneyim kazandıkça öğretmenlerin sınavı daha olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Olumsuz ifadeler için, 4 yıl ve altında çalışan öğretmenlerin oranı %15.7, 5-8 yıl arası olanların oranı %11.8, 9-12 yıl arası olanların oranı %29.4 ile 12 yıl ve üzeri olanların oranı %21.6'dır. Özellikle 9-12 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmada daha olumsuz bir görüşe sahip olduğu görülmektedir. Toplam çalışma süresi arttıkça sınavın bilişsel ve duyuşsal özellikleri yansıtmadığına dair olumsuz görüşlerin özellikle 9-12 yıl arasındaki öğretmenler arasında yüksek olduğu görülmektedir. Ancak 12 yıl ve üzerinde deneyime sahip öğretmenlerin olumsuz görüşleri azalmakta, olumlu görüşleri ise artmaktadır. Şekil 4.7'de merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ait genel kodlamalar gösterilmektedir.

Merkezi Sınavlara Yönelik Görüşler



Şekil 4. 7 Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşlere Ait Genel Kodlamaların Gösterimi

Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavlara yönelik görüşleri altı ana temelde incelenmiştir. İlk olarak, “merkezî sınavın getirdiği yenilikler” başlığı altında toplanan görüşler bulunmaktadır. Bu alt başlıkta yer alan görüşler beceriler ve öğrenme yöntemleri, genel değerlendirmeler ve görüşler, objektiflik ve eşitlik, ve sınavın içeriği ve yapısı üzerine odaklanmıştır.

İkinci olarak, “merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yenilikler” alt başlığı altında yer alan görüşler incelenmiştir. Bu kapsamda öğretim süreci ve sınav sistemi ilişkisi, sınav sistemi hakkında olumsuz görüşler, sınav sistemi hakkında pozitif görüşler veya yenilikleri olumlu algılama, sınavın objektifliği ve eşitliği, soru ve soru tiplerine ilişkin değerlendirmeler, ve yeniliklerin eksikliği veya geliştirilmesi gereken alanlar üzerinde durulmuştur.

Üçüncü başlık olarak, “merkezî sınavın öğrencilere etkileri” başlığı altında gruplanan görüşler eğitim ve öğrenme sürecine olumsuz etkileri, eşitsizlik ve adalet konuları, sınav karşıtı görüşler, sınavın motivasyonel ve disiplin arttırıcı etkileri, sosyal hayat ve kişisel gelişime etkileri, ve stres ve kaygı yaratan etkiler üzerine yoğunlaşmıştır.

Dördüncü başlık, “merkezî sınavdaki soruların niteliği” altında toplanmıştır. Bu başlık altında genel değerlendirme, sınavın iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesi, sınavın müfredatla uyumsuzluğu, sınavın öğrenci üzerindeki etkisi, sınavın yeterlilik ölçümüne eleştirisi, sınavın zorluk düzeyi, ve soru niteliği ve kalitesi hakkındaki görüşler ele alınmıştır.

Beşinci olarak, “merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi” alt başlığı altında toplanan görüşler becerilerin temsili, genel değerlendirmeler, program uyumluluğu, program uyumsuzluğu, ve soruların içeriği ve tarzı hakkında öğretmenlerin düşüncelerini içermektedir.

Son olarak, altıncı başlık “merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması”dır. Bu başlıkta bilişsel/duyuşsal ölçümün yetersizliği, sınav stresi ve psikolojik etkisi, sınavın öğrenciler üzerindeki etkileri, sınavın yeterli/yetersiz olarak algılanması ve sınavın yetersizliği üzerine öğretmenlerin görüşleri bulunmaktadır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

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

Kahraman (2014), Can (2017), Buldur & Acar (2019) ve Çetin & Ünsal (2019), merkezî sınavların hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğunu kabul etmektedirler. Özellikle sınavın öğrenme sürecine olan olumsuz etkileri, stres ve kaygı oluşturma potansiyeli gibi faktörler bu çalışmalarda belirginleştirilmiştir. Özdaş (2019) ve Karakaya vd. (2020)'nin çalışmaları, öğrenciler ve öğretmenler sınavların stresli olduğunu ve öğrencilerin tam potansiyellerini yansıtamadığını ifade etmişlerdir.

Karakaya vd. (2019), Kizkapan & Nacaroğlu (2019) ve Doğuş vd. (2020)'nin çalışmaları öğretmenlerin genellikle merkezî sınavlara pozitif bir yaklaşım sergilediğini, ancak öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına ve akademik kariyerlerine göre farklılaştığını belirtmiştir. Wößmann (2003, 2005), Backes-Gellner & Veen (2008), Bol vd. (2014) ve Maué (2017) çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin görüşleri merkezî sınavların etkileri üzerine yoğunlaşmıştır.

Çetin & Ünsal (2019), merkezî sınavların öğretmenlerin eğitim programını nasıl uyguladıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Akar (2019) çalışmasında merkezî sınav sorularının anlama, yorumlama ve sentez düzeyinde olduğunu belirtmiş, bu durum merkezî sınavların öğrencinin üst düzey düşünme ve analitik bakış açısını geliştirmeye yardımcı olabileceğine işaret eden sonuçlarla uyusmaktadır. Erdogan vd. (2011)'nin çalışması, eğitim sistemindeki standardizasyonun ve sınıflandırmanın eşitlik ve adalet problemleri oluşturabileceğini göstermiştir. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

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

5.2. Sonuç

Katılımcıların çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin ortalama yaşı yaklaşık olarak 34 olup bu durum araştırmadaki öğretmen grubunun genç bir nüfusa sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim seviyesi açısından, öğretmenlerin çoğunluğunun lisans eğitimi almış olduğu ve yüksek lisans eğitimi almış öğretmen sayısının daha az olduğu görülmektedir. Çalışma süresi açısından incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun mevcut kurumlarında nispeten yeni olduğu veya 4 yıldan daha kısa bir süre önce göreve başladığı görülmektedir. Öğretmenlerin sadece bir kısmı aynı kurumda uzun süredir bulunmaktadır.

Öğretmenlerin toplam hizmet süreleri incelendiğinde öğretmenlerin önemli bir kısmı eğitim sektörüne uzun yıllar hizmet etmektedir.

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

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

politikalarının ve sınav uygulamalarının geliştirilmesi konusunda dikkate alınabilecek önemli noktalar sunmaktadır. Bu noktaların ışığında, merkezî sınavların ve bu sınavlardaki yeniliklerin, öğrencilerin bireysel öğrenme deneyimlerini, kendilerini ifade etme yeteneklerini ve hayal güçlerini destekleyici bir şekilde nasıl düzenlenebileceği üzerinde durulması gerekmektedir.

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

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

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

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

İlk olarak sınav odaklı bir eğitim anlayışının öğrencilerin yaratıcılığını ve özgün düşünme becerisini kısıtladığı belirtilmiştir. Bu, ezberci bir yaklaşımı teşvik eder ve öğrencilerin geniş çaplı bilgiye sahip olma yerine sadece test çözme becerisine yönlendirilmesine neden olur. Dolayısıyla bu durum öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ve kendi yeteneklerini geliştirmelerini engellemektedir. Ayrıca sınav süreci, çoğu öğrenci üzerinde yüksek düzeyde stres ve kaygı yaratan bir unsur olarak belirtilmiştir. Bu durum,

öğrencilerin bir yandan akademik performanslarına odaklanmalarını teşvik ederken diğer yandan sosyal ve kişisel gelişimlerini ihmal etmelerine neden olabilir. Özellikle Türkçe gibi derslerde soruların uzun ve karmaşık olması öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir. Bu, rekabet ortamının oluşturduğu mekanik bir öğrenci profili oluştururken eğitim sürecinin verimliliğini ve öğrenci başarısını olumsuz etkileyebilir.

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

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

Sınavların öğrencinin bilgi düzeyini ve belirli bir alandaki becerilerini anlamada bir araç olarak kullanılmaktadır. Ancak sınavların öğrencilerin duyuşsal yeteneklerini ve özelliklerini yeterince ölçüp yansıtamadığı genel bir kabuldür. Bu durum, merkezî sınavların duyuşsal becerilerin ölçümünde önemli bir eksiklik taşıdığını işaret etmektedir. Duyuşsal yeteneklerin yetersiz ölçümü, öğrencinin tam potansiyelinin belirlenememesine, ve hatta kişilik özellikleri, yetenekler ve yetkinliklerin göz ardı edilmesine yol açabilmektedir. Sınavların duyuşsal boyutu yeterince yansıtamaması, öğrencinin gerçek yeteneklerini ve becerilerini ortaya çıkarmanın zorlaştığını göstermektedir. Öte yandan merkezî sınavların özellikle öğrenci üzerinde psikolojik yıkımlara sebep olabilecek bir yük oluşturduğu vurgulanmıştır. Sınav süreci, öğrencinin sevdiği aktivitelerden mahrum kalmasına ve aile baskısının da etkisiyle ruhsal açıdan sıkıntı yaşamasına neden olabilmektedir.

5.3. Öneriler

Türkçe öğretmenlerinin genel görüşlerinden yola çıkarak aşağıdaki öneriler oluşturulmuştur.

- Sınavlar aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama ve sözel mantık becerilerini ölçmeyi hedefleyen yeni sınav formatlarına uygun ders içerikleri ve öğretim stratejileri geliştirilebilir.
- Sınavların genellikle müfredata bağlı kalmadığı belirtildi. Bu durumda, öğretmenlerin müfredattan bağımsız bir şekilde öğrencilere dil öğretimini ve dil bilgisinden daha çok anlam ve paragraf çözümleme becerilerini geliştirmeye yönelik bir yaklaşım benimsemeleri önemli olabilir.
- Sınav sisteminin değişikliklerini takip etme ve müfredat ile sınavlar arasında daha fazla paralellik sağlama konusunda çaba gösterilmelidir.
- Sınavların dil becerilerini ölçmede eksik olduğu; özellikle dinleme, yazma ve konuşma becerilerini ölçemediği belirtilmiştir. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri, bu becerileri ölçme ve geliştirme yollarını araştırmalı ve öğrencilere bu becerileri geliştirme fırsatları sunmalıdır.
- Yenilikçi ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerinde durulmalı, bu yöntemler öğrencilerin geniş çaplı bilgiye sahip olma ve test çözme becerilerinin ötesindeki becerilerini ölçmeye yardımcı olabilir.
- Bundan sonraki araştırmalarda anket tekniği yerine diğer veri toplama teknikleri kullanılabilir.

- Araştırma yöntemi olarak hem nicel hem de karma yöntemler başka araştırmacılar tarafından tercih edilebilir.
- Araştırma konusu durum çalışması yöntemi vb. gibi diğer araştırma yöntemleri kullanılarak tekrardan incelenebilir.
- Örneklem grubu olarak özel sektör çalışanları, öğrenciler, veliler vb. eğitim paydaşlarının görüşlerine de başvurulabilir.

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

KAYNAKLAR

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

- Biggs, J. (1995). Assumptions underlying new approaches to educational assessment: Implications for Hong Kong. *Curriculum Forum*, 4(2), 1-22.
- Black, P., Harrison, C., Hodgen, J., Marshall, B., & Serret, N. (2010). Validity in teachers' summative assessments. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 215-232.
- Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H., & Dronkers, J. (2014). Curricula tracking and central examinations: Counterbalancing the Impact of social background on student achievement in 36 countries. *Oxford University Press*, 92(4), 1545-1572.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Fourth Edition). A Pearson Education Company.
- Buldur, S., & Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), Article 1.
- Buldur, S., & Doğan, A. (2017). Performansa dayalı tekniklerle yürütülen biçimlendirmeye yönelik değerlendirme sürecinin öğrencilerin hedef yönelimlerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 143-167.
- Büchter, A., & Pallack, A. (2012). Methodische überlegungen und empirische analysen zur impliziten standardsetzung durch zentrale prüfungen. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33(1), 59-85.
- Bülbül Oğuz, B., & Aktürk, M. (2021). Merkezî sınavlara hazırlıkta "filde çatı" konusu üzerine. *Turkish Academic Research Review*, 6(3), 863-881.
- Büyükcın, T. (2015). Dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi sürecinde Türkiye'de sınav ekonomisi. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 67-73.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezî sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108-122.

- Cansız, M., Özbaylanlı, B., & Çolakoğlu, M. H. (2019). Okul türünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 275-314.
- Cheng, L. (1999). Changing assessment: Washback on teacher perceptions and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 253-271.
- Çakioğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 51-69.
- Çetin, A., & Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Doğuş, M., Aslan, C., & Çakmak, S. (2020). Görme engelli bireylerin merkezi sınav düzenlemelerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 219-247.
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2014). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Ercan, S., & Çakar, E. K. (2021). MEB örgün eğitimi destekleme ve yetiştirme kurslarının matematik öğretmenleri ve öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 39-63.
- Erdogan, I., Meseci Giorgetti, F., & Cifcili, V. (2011). Predictors of the elementary school proficiency exams and issues of equality in educational facilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), 224-228.
- Evcin, N. D. (2015). Nesneleştirme ve genelleştirme kıskacında öğretmen: Merkezi sınavların öğretmenlik mesleğine etkileri. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 74-76.
- Garip, S., & Göçer, A. (2022). Türkçe dersi etkileşimli sınıf ortamlarında dinleme becerisinin gelişimi ve değerlendirilmesi. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 6(4), 112-132.

- Genc, E. (2005). *Development and validation of an instrument to evaluate science teachers' assessment beliefs and practices* [Doktora Tezi]. Electronic Theses, Treatises and Dissertations, Florida State University, Florida.
- Göçer, A., & Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış*, 6(3), 797-810.
- Green, K., & Emerson, A. (2008). Reorganizing Freshman Business Mathematics II: Authentic Assessment in Mathematics through Professional Memos. *Teaching Mathematics and Its Applications: An International Journal of the IMA*, 27(2), 66-80.
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-363.
- Güler, N., & Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenabilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 989-1019.
- Gürses, R. (2006). Dil öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin yeri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 54(2006/1), 131-154.
- Harlen, W., Gipps, C., Broadfoot, P., & Nuttall, D. (1992). Assessment and the improvement of education. *The Curriculum Journal*, 3(3), 215-230.
- Holm, L., & Kousholt, K. (2009). Beyond washback effect: A multi-disciplinary approach exploring how testing becomes part of everyday school life focussed on the Construction of pupils' cleverness. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 917-952.
- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2st Edition). Cambridge University Press.

- İlhan, M., & Kınay, İ. (2018). Merkezi sınavlara ilişkin öğretmen inançları ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. İçinde S. Dinçer (Ed.), *Değişen dünyada eğitim* (1. Baskı, ss. 95-112). Pegem Akademi Yayıncılık.
- İnceoğlu, S. (2015). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınavının matematik öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrencileri tarafından değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Kan, A. (2013). Ölçmenin temel kavramları. İçinde H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı, ss. 2-22). Anı Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karakaya, F., Arik, S., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372.
- Karakaya, F., Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin teog ve lgs sistemlerine yönelik görüşleri. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116-126.
- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karamustafaoğlu, S., Çağlak, A., & Meşeci, B. (2012). Alternatif ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilikleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 167-179.

- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlilikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(Özel Sayı-1), 685-716.
- Kardeş Birinci, D. (2014). Merkezi Sistem Ortak Sınavlarındaki Deneyim: Matematik Dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-16.
- Kızılkapan, O., & Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (lgs) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Koç, A. (2022). *Din öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı). Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları.
- Maden, S., & Durukan, E. (2011). Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin algılar. *Milli Eğitim Dergisi*, 41(190), 212-233.
- Maué, E. (2017). Emotionale kosten des zentralabiturs?: Die implementation zentraler abiturprüfungen und deren potentielle auswirkungen auf die erfolgsunsicherheit im abitur und die angst vor misserfolg von schülerinnen und schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(6), 803-826.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *Öğretim programlarını izleme ve değerlendirme sistemi, programlar, program detayı, türkçe*.
<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Ocak, B. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A2 düzeyinde konuşma sınavı geliştirme* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdaş, F. (2019). Merkezi yerleştirme sınav sistemine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 10(2), 688-707.

- Polat, M. (2017). *Akademisyenlerin Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı'nın (YDS) içeriği ve ket vurma etkisine ilişkin görüşleri* [Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sargut, O. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerinin değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tokat.
- Seçkin, O. (2015). Türkiye'nin sınavlarla 'imtihanı'. *Eleştirel Pedagoji*, 7(42), 56-61.
- Shavelson, R. J., & Baxter, G. P. (1992). What we've learned about assessing hands-on science. *Educational Leadership*, 49(8), 20-25.
- Şahin, D., & Bayramoğlu, C. D. (2016). Türkçe öğretim programının metin tür ve tema seçimi bakımından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 11(3), 2095-2130.
- Şimşek, A. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisine yönelik biçimlendirici değerlendirme temelli dereceli puanlama anahtarı geliştirme çalışması (B2 ve C1 düzeyi için)* [Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet dönemi türkçe eğitimi ve öğretimi programlarında yazma becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.
- Tokur Üner, B., & Aşilioğlu, B. (2022). İngilizce öğretiminde ölçme değerlendirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 89, 25-50.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uysal, M., Öztürk, H., & Döş, İ. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı). Ankara.
- Ünlü, S., Öztürk, H., & Tağa, T. (2014). Türkçe dersinde uygulanan sınavlar üzerine bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 8(28), 513-523.

- Vohns, A. (2012). Zur rekonstruierbarkeit impliziter standardsetzungen zentraler prüfungen mit hilfe des rasch-modells. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33(2), 339-349.
- Wößmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), 117-170.
- Wößmann, L. (2005). The effect heterogeneity of central examinations: Evidence from TIMSS, TIMSS-Repeat and PISA. *Education Economics*, 13(2), 143-169.
- Wurster, S., Richter, D., & Lenski, A. E. (2017). Datenbasierte unterrichtsentwicklung und ihr zusammenhang zur schülerleistung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20(4), 628-650.
- Yabanigül, M. N. (2021). Tasarım sürecinde ölçme aracı olarak yorumlama ve biçimleri. *Journal of Computational Design*, 2(1), 47-66.
- Yakar, A. (2022). Students' motivational sources when preparing for centralized exams in turkey—A longitudinal research. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 254-282.
- Yanık, S. Y. (2023). *Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav matematik soruları ile matematik 8. Sınıf ders kitabındaki soruların incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yayla, G. (2011, Nisan 27). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin tecrübeleriyle alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz yeterlilikleri arasındaki ilişki*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Türkiye.
- Yıldız, İ., & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.

EKLER

Ek-1: Nitel Araştırma Yöntemi İçin Yarı Yapılandırılmış Anket Formu - 1

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN MERKEZİ SINAVLARIN ÖĞRETİM SÜRECİNE ETKİSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Sayın Öğretmenlerimiz;

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin merkezî sınavların öğretim sürecine etkisine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda MEB'e bağlı öğretmenler için aşağıdaki anket formu hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmakta olup yaklaşık olarak 5 dakikanızı alacaktır.

GÖNÜLLÜ KATILIM: Bu ankete katılımınız tamamen isteğe bağlıdır. Araştırmaya katılmayı reddedebilir veya herhangi bir zamanda anketten çıkabilirsiniz. Anketi tamamlamadan önce herhangi bir aşamada ayrılmak isterseniz sağladığınız veriler saklanmayacaktır.

GİZLİLİK: Çevrimiçi anketin verileri şifre korumalı elektronik formatta saklanacak ve yanıtlarınız anonim kalacaktır. Hiç kimse sizi veya cevaplarınızı tanıyamayacak ve araştırmaya katılıp katılmadığınızı kimse bilmeyecektir.

RIZA: Bu ankete katılmak, yukarıdaki bilgileri okuduğunuz ve gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir.

İLETİŞİM: Çalışma hakkında herhangi bir sorunuz varsa aşağıdaki araştırmacılardan biriyle iletişime geçebilirsiniz:

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Serdar DERMAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Keziban KAYGISIZ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, YL Öğrencisi)

Türkçe Öğretmenlerinin Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşler

- Merkezî sınavın getirdiği yeniliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- Merkezî sınava ilişkin öğretmen tarafından algılanan yeniliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir?
- Merkezî sınavın öğrencilere etkileri hakkında görüşleriniz nelerdir?
- Merkezî sınavdaki soruların niteliğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?
- Merkezî sınavın Türkçe ders programıyla ilişkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- Merkezî sınavın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtmamasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Demografik Sorular

Cinsiyetiniz :

- Kadın
- Erkek

Yaşınız :

Eğitim Durumunuz :

- Lisans
- Yüksek Lisans
- Doktora

Mevcut Kurumda Çalışma Süreniz :

Toplam Çalışma Süreniz :

Ek-2: Nitel Araştırma Yöntemi İçin Anket Formu - 2

ÖĞRETMENLERİN MERKEZİ SINAVLARIN (LGS vb.) ÖĞRETİM SÜRECİNE ETKİSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Sayın Öğretmenlerimiz;

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin merkezî sınavların öğretim sürecine etkisine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda MEB'e bağlı öğretmenler için aşağıdaki anket formu hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmakta olup yaklaşık olarak 10 dakikanızı alacaktır.

GÖNÜLLÜ KATILIM: Bu ankete katılımınız tamamen isteğe bağlıdır. Araştırmaya katılmayı reddedebilir veya herhangi bir zamanda anketten çıkabilirsiniz. Anketi tamamlamadan önce herhangi bir aşamada ayrılmak isterseniz sağladığımız veriler saklanmayacaktır.

GİZLİLİK: Çevrimiçi anketin verileri şifre korumalı elektronik formatta saklanacak ve yanıtlarınız anonim kalacaktır. Hiç kimse sizi veya cevaplarınızı tanıyamayacak ve araştırmaya katılıp katılmadığınızı kimse bilmeyecektir.

RIZA: Bu ankete katılmak, yukarıdaki bilgileri okuduğunuz ve gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir.

İLETİŞİM: Çalışma hakkında herhangi bir sorunuz varsa aşağıdaki araştırmacılardan biriyle iletişime geçebilirsiniz:

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Serdar DERMAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Keziban KAYGISIZ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, YL Öğrencisi)

Merkezî Sınavlara Yönelik Görüşler

No	İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılıyorum	Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Merkezî Sınavlar hem kendi değerlendirme uygulamalarını hem de öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahiptir.						
2	Öğrencilerimin testlerde yüksek başarı göstermelerini sağlama baskısı altında olduğum için merkezi sınavlar değerlendirme uygulamalarını üzerinde olumsuz etki doğurmaktadır.						
3	Merkezî sınavlar öğretmenleri “teste yönelik öğretime” teşvik eder.						
4	Merkezî sınavların verilen eğitim seviyesini geliştirdiğine inanıyorum.						
5	Merkezî sınavlar öğretim uygulamalarını geliştirmeye katkı sağlıyor.						
6	Merkezî sınavlarda elde edilen sonuçlar öğrencilerin gelişimini değerlendirmeye yardımcı olur.						
7	Merkezî sınavların sonuçları öğretim programlarının planlanması için çok yararlıdır.						
8	Öğrencilerin merkezi sınavlardan aldıkları puanlar onların gerçek öğrenme düzeylerini yansıtmaz.						
9	Merkezî sınavlar okulların başarısını ortaya koymada yararlıdır.						
10	Öğrencilerim merkezî sınavlardan iyi puan almak konusunda baskı altında hissetmektedirler.						
11	Öğrencilerin mezuniyetleri veya okul teşvikleri (ödül, burs vb.) test sonuçlarına göre belirlenebilir.						
12	Merkezî sınavlar yaptığım öğretimin etkililiğini düşürür.						

Demografik Sorular

Cinsiyetiniz :

- Kadın
- Erkek

Yaşınız :

Eğitim Durumunuz :

- Lisans
- Yüksek Lisans
- Doktora

Mevcut Kurumda Çalışma Süreniz :

Toplam Çalışma Süreniz :Z