

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

Nesibe Ayça ELMAÇ

SINAV SİSTEMİNDEKİ DEĞİŞİMLERİN OKUL EKOSİSTEMİ
ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI: OKUL PAYDAŞLARI
PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2025

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI

Nesibe Ayça ELMAÇ

SINAV SİSTEMİNDEKİ DEĞİŞİMLERİN OKUL EKOSİSTEMİ
ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI: OKUL PAYDAŞLARI
PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Halim GÜNER

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Celalettin KORKMAZ

MUŞ-2025

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	I
ÖZET.....	IV
ABSTRACT	V
ÖN SÖZ.....	VI
KISALTMALAR DİZİNİ.....	VII
TABLolar DİZİNİ	VIII
ŞEKİLLER DİZİNİ	IX
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. EĞİTİM VE SINAVLAR	9
1.2. SINAVLARIN EĞİTİMDEKİ ROLÜ.....	9
1.3. DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ GELİŞİMİ.....	11
1.4. SINAV ODAKLI UYGULAMALARIN ETKİSİ	12
1.5. TÜRKİYE'DEKİ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SINAVLAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ	13
1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
1.6.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	15
1.6.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	17

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	19
2.2 ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	21
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	21
2.3.1. Görüşme Formu.....	21
2.3.2. Metafor Formu.....	22
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	23
2.5. VERİLERİN ANALİZİ	24
2.5.1. Öğrenci Formlarının (Metafor Formu) Analizi.....	25
2.6. ARAŞTIRMANIN GÜVENİLİRLİĞİ VE GEÇERLİĞİ.....	25

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. ÇALIŞMA GRUBUNA AİT DEMOGRAFİK BİLGİLER.....	27
3.1.1. Öğrencilere Ait Demografik Bulgular.....	27
3.1.2. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bulgular.....	29
3.1.3. Yöneticilere İlişkin Demografik Bulgular.....	31
3.1.4. Velilere Ait Demografik Bulgular.....	32
3.2. İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN “SINAV” KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR	32
3.3. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	32
3.3.1. Adlandırma ve Eleme Aşaması.....	33
3.3.2. Tasnif Etme Aşaması.....	33
3.3.3. Kategori Geliştirme Aşaması.....	33
3.3.4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve Nicel Veri Analizi için Verilerin Düzenlenmesi.....	34
3.3.5. İlköğretim öğrencilerinin “sınav” kavramına sahip oldukları metaforlar.....	34
3.4. ÖĞRETMEN VERİLERİNE AİT BULGULAR.....	43
3.4.1. “Eğitim öğretim süresince verdiğiniz kazanımlara dair öğrenci başarısını nasıl ölçüyorsunuz?”.....	43
3.4.2. Sizce en verimli ölçme değerlendirme yöntemi nedir ve nasıl olmalıdır?.....	48
3.4.3. Süreç odaklı değerlendirme yönünde Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler ve uygulama süreci ile ilgili neler düşünüyorsunuz?.....	49
3.4.4. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan bu değişiklikler sınav uygulamaları süresinde karşılaştığınız sorunların çözülmesini sağladı mı? Eğer sağlamadıysa hangi sorunlarla karşılaşmaya devam etmektesiniz?..	50
3.4.5. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan bu değişiklikleri uygulama süresince kendinizi yeterli buluyor musunuz?.....	52
3.5. OKUL YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK BULGULAR	53
3.5. ÖĞRENCİ VELİLERİNE YÖNELİK BULGULAR	61
3.5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	61
3.5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	63

3.5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	64
3.5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	65
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
KAYNAKÇA.....	93
EKLER.....	103



ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SINAV SİSTEMİNDEKİ DEĞİŞİMLERİN OKUL EKOSİSTEMİ ÜZERİNDEKİ YANSIMALARI: OKUL PAYDAŞLARI PERSPEKTİFİNDEN BİR İNCELEME

Nesibe Ayça ELMAÇ

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ

2025, 124 sayfa

Bu tez, ilköğretim düzeyindeki sınav uygulamalarının ve 09.09.2023 tarihinde 32304 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde yapılan değişikliklerinin okul paydaşlarından olan öğretmenler, okul yöneticileri, öğrenciler ve velilerin tarafından nasıl algılandığını belirlemek ve bu değişikliklerin eğitim öğretim sürecinin nasıl ve ne yönde etki ettiğini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla okul paydaşlarının görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden öğretmen, öğrenci ve veliler için yarı yapılandırılmış görüşme formu; öğrenciler için metafor formu olmak üzere iki farklı çeşitte form kullanılması tercih edilmiştir. Bu araştırma maksimum örnekleme yöntemi ile 2023/2024 eğitim öğretim yılında Muş ili ve ilçelerinde ilkokul ve ortaokul düzeylerinde görev yapan çeşitli branşlardan 20 öğretmen, ilkokul ve ortaokul düzeylerinde öğrencisi olan 20 veli, ilkokul ve ortaokulda öğrenim gören 110 öğrenci ve 10 okul yönetici ile total olarak 160 bireyin katılımı sağlanarak yürütülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve velilerin “sınav” kavramına ilişkin ortak görüşleri bulunmakla birlikte; görüşlerinin farklılaştığı görüşler de bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul paydaşlarının daha iş birliği ve ölçme değerlendirme uygulamalarının öğrenci merkezli, süreç odaklı tutarlı bir sisteme ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Temel Eğitim, Sınav Uygulamaları, Ölçme, Değerlendirme, Ölçme ve Değerlendirme Değişiklikleri.

ABSTRACT
MASTER’S THESIS
REFLECTIONS OF CHANGES IN THE EXAM SYSTEM ON THE SCHOOL
ECOSYSTEM: A REVIEW FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL
STAKEHOLDERS

Nesibe Ayça ELMAÇ

Advisor: Assoc. Prof. Canan DEMİR YILDIZ

2025, Page: 124

This thesis aims to examine how primary education stakeholders—including teachers, school administrators, students, and parents—perceive the exam practices implemented at the primary level, as well as the amendments introduced by the Ministry of National Education’s Regulation on Measurement and Evaluation, which was published in the Official Gazette No. 32304 on September 9, 2023. Furthermore, the study seeks to determine how these changes affect the educational process and in what ways. To achieve this aim, qualitative research methods were employed. Two different data collection tools were utilized: semi-structured interview forms for teachers, parents, and administrators, and a metaphor form designed for students. The study was conducted using the maximum variation sampling method during the 2023–2024 academic year in Muş province and its districts. Participants included 20 teachers from various disciplines working at the primary and lower secondary levels, 20 parents whose children are enrolled in these levels, 110 students from both primary and lower secondary schools, and 10 school administrators, totaling 160 individuals. The findings reveal that while there are shared perspectives among students, teachers, administrators, and parents regarding the concept of "examination," there are also notable differences in their views. Based on the results, it can be concluded that school stakeholders emphasize the need for a more collaborative, student-centered, and process-oriented assessment system grounded in consistency and coherence.

Key Words: Basic Education, Examination Practices, Measurement and Evaluation, Amendments to Educational Measurement and Evaluation Systems.

ÖN SÖZ

Yüksek lisans tezimi tamamlamış bulunuyorum.

Bu çalışmanın her aşamasında rehberliği, bilgi birikimi ve katkılarıyla süreci yönlendiren değerli danışmanım Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ'a;

Akademik yolculuğumda yanımda olup destekledikleri için kıymetli annem Aygün ELMAÇ ve babam Ufuk ELMAÇ'a;

Ayrıca, bu çalışmaya katkıda bulunan tüm değerli akademisyenlere ve meslektaşlarıma,

Teşekkürlerimi sunuyorum.

Muş-2025

Nesibe Ayça ELMAÇ

KISALTMALAR DİZİNİ

Ö. : Öğretmen

OY. : Okul yöneticisi

V. : Veli

Öğr. : Öğrenci



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Araştırma Grubuna Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı.....	27
Tablo 3.2. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı.....	30
Tablo 3.3. Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı.....	31
Tablo 3.4. Velilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı.....	32
Tablo 3.5. Öğrenci Metaforlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	34
Tablo 3.6. Öğrenci Yanıtlarının Kategorize ve Frekans Tablosu.....	37
Tablo 3.7. Oluşturulan Temalar ve Kategorilerin Sınıflandırılması.....	39
Tablo 3.8. Eğitim Öğretim Süresince Verdiğiniz Kazanımlara Dair Öğrenci Başarısını Nasıl Ölçüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Kategori ve Frekans Tablosu.....	43
Tablo 3.9. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorlukların Temalar, Frekans ve Yüzde Tablosu.....	46
Tablo 3.10. Öğretmenlerin En Verimli Ölçme Değerlendirme Yöntemi Tercihleri Tablosu.....	48
Tablo 3.11. Olumlu Olumsuz Nötr Frekans Yüzde Öğretmen Görüşleri.....	49
Tablo 3.12. Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunların Kategori, Frekans ve Yüzde Tablosu.....	55
Tablo 3.13. Yöneticilerin Önceden Karşılaştıkları Sorunlar.....	56
Tablo 3.14. Okul Yöneticilerinin MEB 2023 Değişiklerinden Sonra Karşılaştıkları Sorunların Kategori, Frekans ve Yüzde Tablosu.....	57
Tablo 3.15. Okul Yöneticilerinin Sınav Haftalarında Karşılaştıkları Sorunları Çökerken Tercih Ettikleri Yöntemlere Ait Kategori, Frekans ve Yüzde Tablosu.....	58
Tablo 3.16. Okul Yönetici Görüşlerine Göre En Verimli Sınav Uygulamalarına Ait Kategori, Frekans ve Yüzde Tablosu.....	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Oransal Dağılımı Grafiği...	28
Şekil 3.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Kademelerine Göre Oransal Dağılımı Grafiği.....	28
Şekil 3.3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okul Dışında Ek Ders Alma Durumlarına Göre Oransal Dağılımı.....	29
Şekil 3.4. Sınav Metaforlarına İlişkin Kelime Bulutu.....	36
Şekil 3.5. Öğretmenlerin “Uyguladığınız Değerlendirme Yönteminden Memnun Musunuz? Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği.....	45
Şekil 3.6. Öğretmenlerin “Uygulamış Olduğunuz Bu Yöntemi Değiştirmek İster Miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği	46
Şekil 3.7. Öğretmenlerin “Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Bu Değişiklikler Sınav Uygulamaları Süresinde Karşılaştığınız Sorunların Çözülmesini Sağladı mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği	51
Şekil 3.8. Öğretmenlerin “Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Bu Değişiklikleri Uygulama Süresince Kendinizi Yeterli Buluyor Musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği.....	52
Şekil 3.9. Yöneticilerin “Ortak Sınav Haftalarında Sorunlarla Karşılaşıyor Musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği	54
Şekil 3.10. Yöneticilerin “Sınav Değişiklikleri Karşılaştığınız Sorunların Çözümünü Sağladı mı? Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği	57
Şekil 3.11. Yöneticilerin “İlköğretim Düzeyinde Uygulanan Sınav Uygulamalarında Yapılan Değişiklikleri ve Bu Değişikliklerin Uygulanması Sürecini Bir Okul Yöneticisi Olarak Nasıl Değerlendirmektesiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği.....	60
Şekil 3.12. Velilerin Değişikliklerden Haberdar Olma Durumları.....	62
Şekil 3.13. Velilerin Değişikliklerden Haberdar Olma Durumları ve Kaynakları.....	62
Şekil 3.14. “Yapılan bu değişiklikler çocuğunuzu nasıl etkiledi?” sorusuna İlişkin Veli Görüşlerinin Dağılım Grafiği.....	63
Şekil 3.15. “Sizce Okullarda Yazılı Sınav Uygulamaları Yapılmalı mı? Sorusuna İlişkin Veli Görüşlerinin Dağılım Grafiği	66

Şekil 3.16. Öğretmen, Yönetici, Veli ve Öğrencilerin Ortak ve Farklılaşan Görüşleri
Analiz Tablosu.....67



GİRİŞ

Eğitim kavramı, bilgi ile etkileşime girip, öğretme ve öğrenme yollarıyla bireysel açıdan yüksek bir hayat seviyesine ulaşmanın temel yoludur. Özyılmaz'a (2013) göre ise insan haklarına uygun toplumsal, demokratik ve siyasal bir sistem geliştirebilmek eğitim ile mümkündür. Eğitim, tüm toplumları ilgilendiren, toplumsal yaşamda ise bir büyük öneme sahip bir süreci oluşturmaktadır. Ayaz (1994) eğitimin, bireylerin yaşadığı toplumun ilgili olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi olmasını sağlayarak, her bir bireyi çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatması gerektiğini savunur.

Eğitim sisteminin kontrolünün sağlanabilmesi için, eğitim sisteminin başından sonuna kadar her aşamasında kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin yapılması bir zorunluluk taşımaktadır. Amacı öğrencilere birtakım istendik davranışları kazandırmak olan planlanmış eğitim öğretim etkinliklerinin sonunda, öğrencilerin istenen davranışları yeterli bir seviyede kazanıp kazanmadığının ortaya konulmasıdır. Bunun sonucunda ise eğitim sisteminin eksik ve aksamakta olan yerleri tespit edilip ardından bu durumun iyileştirilmesi konusunda çalışmalar yapılabilir.

Günümüz eğitim sistemimizde öğrencinin aldığı bir eğitimdeki başarısını belirlemek için eğitim öğretim sürecini gerçekleştiren öğretmenler tarafından çeşitli ölçme araçları hazırlanmakta ve öğrencilere uygulanmaktadır. Bu uygulama sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin bu süreçten ne kazandığını yansıtmaktadır. Elde edilmiş olan bu verilerin ile öğretmenin değerlendirmenin başında belirlediği, eğitimi alan öğrencinin başarılı sayılabilmesi için geçerli olan kriterlerle karşılaştırılması sonucunda bulunduğu seviyeye göre öğrencilerin başarı durumları belirlenmektedir. Buna göre öğrencilerin başarıları, öğretmenlerin öğrencilerin bu süreçte elde ettiği veriler ile hazırlamış olduğu ölçütlerin kıyaslanması şeklinde değerlendirilmektedir (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002: 193).

Öğretmenin uyguladığı sınavlardan elde edilen ölçümler öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Bu ölçümler yalnızca öğrenci başarısını yansıtmakla kalmaz, aynı zamanda eğitim öğretim sürecinin verimlilik ve etkililik düzeyine yönelik bilgiler edinilmesini sağlar. Eğer bir derse ait bir ölçmenin sonunda öğrencilerin, dersin başında belirlenen istendik davranışları yeterli bir seviyede kazanamadıkları ortaya çıkmışsa bu durumun nedenleri araştırılmalıdır. Derinlemesine

araştırılması gereken bu nedenler sonucunda elde edilen veriler perspektifinde eğitim sisteminde gereken revizyonlar yapılmalıdır (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002: 193).

Okullarda yapılan ölçme etkinliklerinin nedenleri Özçelik'e (1981) göre; öğrencilerin derslere hazır oluş düzeylerinin belirlenmesi, ders öncesinde o derse ait öğretilmesi planlanan istendik davranışların daha öncesinde öğrenilip öğrenilmediğini tespit etmek, her bir öğrenme ünitesi sonucunda bu öğrenme ünitesine ait öğretilmesi planlanan davranışlarının hangilerinin tam bir şekilde öğrenildiğini, hangilerinin ise tam bir şekilde öğrenilemediğini ve bu tespitler sonunda da öğrenilmeyen noktaların neden öğrenilmediğini ortaya çıkarmak şeklinde özetlenmektedir. Özçelik okullarda uygulanan ölçme değerlendirmeyi, belli dönemlerin sonunda bu dönemlere ait tüm etkileşimlerin ürünü şeklinde meydana gelen hedefler ile tutarlılık gösteren öğrenme düzeylerin tespit edilmesi olarak ifade etmiştir. Değerlendirmenin, değerlendirme yapılan öğrenciye sahip olduğu davranışını nasıl geliştirebileceği hakkında bilgi verdiği için öğrenciyi güdülediği; öğretmenin ise öğrenci hakkında vereceği nihai kararlar için bir dayanak sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin, kendi öğretiminin ne düzeyde etkili olduğunu tespit edebilmesine yardımcı olacağını savunmuştur (Özçelik, 1981:6). Bu bağlamda değerlendirme; öğrenciler, öğretmenler, öğretim süreci ve eğitim programı ile ilgili tespitlerin yapılabilmesi ve kararların verilmesinde tamamlayıcı ve destekleyici özelliklere sahiptir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamaları, öğrencinin önceden belirlenen kriterlere göre başarılı olmasını ve gelecek yaşamına hazırlanmasını sağlayan sürecin bir parçasıdır. Can'a göre (1998) ölçme değerlendirme amacıyla yapılan sınavlar, her bir öğrencinin kendi potansiyeli oranında yetişmesi sürecinde kullanmak için tercih edilen birtakım araçlar biridir bu araç öğrencilerin yetişmesine hizmet ettiği ölçüde değerlidir. Can, sınavların ölçme ve değerlendirmenin amacına hizmet etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin sınavları, başarısızları ve başarısızlıkları ortaya çıkaran, sınavı yapan öğretmenin duygularını tatmin eden bir korkutma aracı olarak algıladığını gözlemlemiştir. Bu algıya dayanarak da etkililik esas alınmadan, öğrencilerin yetiştirilmesine hizmet etmeyen sınavlara harcanan çabanın israftan başka bir şey olmadığını savunmuştur.

Okulun çevresel baskı unsurlarından olan veliler ve okulun iç baskı unsurlarından olan yönetici, öğretmen ve öğrenciler, öğretmenler üzerinde baskı oluşturabileceği, yöntem ve tekniklerinde değişiklik yapılmasına ve tükenmişliğin ortaya çıkmasına sebebiyet verebilecekleri belirlenmiştir (Gül, 2006).

Öğrencilerin başarılarını değerlendirilmesi amaçlanarak yapılan sınavlar, öğrenci başarısı hakkında bilgi vermenin yanı sıra başarılı öğrencileri güdüleme, öğretim programlarının verimliliği hakkında bilgi verme, öğretmenin kendi teknik ve yöntemlerinin ne ölçüde etkili olduğu konularında da yardımcı olduğu ifade edilmiştir (Üstüner ve Şengül, 2004).

Geleneksel yöntemler kullanılarak öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğretim sürecinden çok öğretimin ürününe odaklanan bir değerlendirme olmakta, bu durum da seçmeli ve kısa cevaplı, yazılı ve sözlü yoklama sınavlarına yönelmesine sebep olmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında ise öğretim sürecinin bir parçası olan ölçme ve değerlendirme yalnızca öğrenmenin başında ve sonunda değil, bütün öğrenme sürecince önem taşımaktadır. Bu nedenle de geleneksel yaklaşıma nazaran daha çeşitli ve daha fazla ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Sınav Değişiklikleri

Eğitimde planlama, belirli eğitim amaçlarına ve program hedeflerine ulaşmak amacı ile ne tür öğretim etkinliklerinden hangilerinin tercih edileceğini, bunların öğrencilere neden ve ne şekilde yaptırılacağını ve elde edilen başarılarının nasıl değerlendirileceğini önceden tasarlayan kâğıt üzerinde saptayan düzendir (Demirel 2007). Bu tanıma göre eğitimde planlama dört temel ögesi unsurdan oluşur. Bunlar, öğrenciye kazandırılması düşünülen özellikler, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmedir. (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin ölçme araç ve yöntemlerini kullanma düzeylerini araştırmışlardır ve bu çalışmaya göre öğretmenler %42 ile geleneksel ölçme yöntemlerini tercih etmektedirler. Çoğunlukla kullanılan geleneksel ölçme yöntemlerinde öğretmenlerin yeterlilik algılarının çok yüksek olmamasından dolayı, öğretmenlerin ölçme değerlendirme yöntemleri kullanma konusunda eğitim alma ihtiyaçlarının olduğunu gösterdiğini savunmaktadırlar. Bu

çalışmada öğretmenlerin kullandıkları ölçme yöntemlerinde karşılaştıkları başlıca sorunların sınıf mevcutlarının kalabalık olması, zaman yetersizliği, değerlendirme yönteminin zorluğu ve eksikliği, değerlendirme yöntemlerinin karmaşıklığı gelmektedir. Bu başlıkları velilerde desteğinin az olması takip etmektedir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin alışmış oldukları geleneksel yöntemleri uygularken daha az sorunla karşılaştıkları, lakin uygulamaya yeni başlamış oldukları çeşitli ölçme yöntemlerini uygularken sorunlarla karşılaştıklarına ulaşılmıştır.

Problem durumu

Ölçme, bir niteliğe ait verilerin sayısallaştırılması olarak başka bir anlamda bireylerin, eşyaların ve olayların sahip olduğu özelliklerin gözlemlenmesi ve gözlem sonuçlarının sayısal verilerle ifade edilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Kutlu, 2003).

Değerlendirme tanımı ise, öğrenciler hakkında bilgilerin toplanması, kaydedilmesi, yorumlanması ve kullanılmasını kapsayan süreci kapsamaktadır (Harlen, Gipps, Broadfoot, ve Nuttall, 1992). Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenci performansına dair ölçme ve değerlendirme geçerli ve güvenilir bir şekilde yapabilmek için ölçme ve değerlendirme konularında yeterli donanımlara sahip olmalıdırlar (Özbaşı, 2009).

Büyükkarcı'ya (2016, s. 94) göre değerlendirme, öğrenciye not vermeyi amaçlamanın dışında öğrenme ve öğretme sürecini daha iyi hale getirmeyi, başka bir deyimle müfredatta belirlenen kapsam ile öğrenci çıktıları arasındaki farkı kapatmayı amaçlamaktadır. Bir eğitim öğretim sürecinde programın ne ölçüde işlevsel olduğunun belirlenmesinde, öğrenci başarısının ve öğrencileri öğrenme süreçlerindeki güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde ölçme ve değerlendirmeden faydalanılmaktadır. Eğitim sisteminin girdi, süreç ve ürün başlıklarının tümünde ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç duyuyor olması ifade edilebilmektedir (Güler ve Gelbal, 2010).

Yanpar'ın 1992'de yaptığı çalışmada ilkokul öğretmenlerinin çeşitli alanlarda bilgilerinin eksik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu eksiklerin başında öğrenci başarısını ölçtükten sonra bu sonuçlara dair verileri nasıl değerlendirmeleri gerektiği ve bu değerlendirme sonucunda nasıl tür bir yargıya varacakları konusu gelmektedir.

Daniel ve King (1998) ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerle ilgili araştırmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında yeterli kapsamlı bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında kullanılan basit istatistiki bilgilere sahip olmadıkları, ilköğretim ve ortaöğretimde görevli öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konularında sahip oldukları bilgi ve beceriler karşılaştırıldığı zaman aralarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin kıdem ve okuttukları sınıf düzeyi bakımından incelendiğinde de aralarında da anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda bir öğretmenin görevli olduğu sınıf düzeyi veya tecrübeli ya da göreve yeni başlayan bir öğretmen olmasının sahip oldukları ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerisinin aynı olduğu saptanmıştır.

Güven'in (2001) ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, araştırmaya katılan 120 sınıf öğretmenin %77 oranındaki büyük çoğunluğu ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ve bu uygulamalara ait bilgi ve beceriler açısından kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğretmenler, çoktan seçmeli madde türünün en sık kullandıkları maddeler olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler soru hazırlarken konuların önem sırasını dikkate aldıklarını, daha çok mutlak değerlendirme yapmayı tercih ettiklerini, yazılı yoklama sınavlarını okurken puanlama hatası olmasını engellemek için cevap anahtarı kullandıklarını ve öğrencilerin hatalarını görebilmeleri için sınav kağıtlarına bakmalarına izin verdiklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin %76'sının ölçme ve değerlendirme konusundaki eksikliklerini gidermek istediği, yeni gelişmelerden haberdar olup bilgilerini geliştirmek için hizmet içi eğitimi gerekli gördüğü belirlenmiştir.

Türkçe Dersine İlişkin Sınav Değişiklikleri

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar); dil becerileri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi ile eğitsel bireysel ve toplumsal gelişim için ön şart (MEB, 2019, s.8) olarak kabul edildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda ana dili eğitiminin ve hayat boyu öğrenme sürecinin merkezinde temel dil becerilerinin olduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Temel dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme başlıklarından oluşmaktadır. Dinleme/izleme becerisi kişinin öğrendiği ilk beceridir. Bireyin doğumundan itibaren, hatta bazı araştırmacılara göre doğumdan önce (Emiroğlu, 2013, s.271), dinleme/izleme becerisini kullanabilmek ve sesleri anlamlandırmaya başladığını ifade etmektedirler. Bu bahsedilen anlamlandırma sürecinin ilkokula kadar devam

edeceği ve öğrenilen bilgilerin bir bölümü dinleme/izleme becerisi sayesinde kazanılmaktadır. Kazanılan öğrenimlerin büyük bir parçası dinleme/izleme becerisi sayesinde kazanılmaktadır. Özbay’a (2005) göre okullarda öğretmenlerin anlatım yoluyla ders işleme süreçlerini gerçekleştirildiği düşünöldüğünde öğrenilen bilgiler neredeyse %83’ü dinleme/izleme yolu ile kazanılmaktadır. Dinleme/izleme becerisi, günlük hayatta ve ders işleme süresinde en çok tercih edilen dil becerisi olmakla birlikte kişilerin okul içi ve okul dışındaki hayatında önemli yer tutmaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012, s. 88). Dinleme/izleme becerisi kalan dil becerilerinin kazanılması için bir başlangıçtır ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesi için oldukça önem taşımaktadır (Özbay ve Çetin,2011). Bu nedenle dinleme/izleme becerisinin geliştiği yönde diğer becerilerin de gelişmesi beklenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının Eylül 2023 sınav değişikliklerinin öğretmen, yönetici ve velilerinin bu değişikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi ve öğrencilerin “sınav” kavramına ilişkin genel algılarının belirlenmesi bu araştırmanın probleminin oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı

Öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler; eğitim dediğimiz olgu için bir masadaki dört ayak gibi olmazsa olmaz birer paydaşlardır. Hiçbir paydaş birbirinden bağımsız düşünölemez ve birbirlerine etkisi yadsınamaz. Bir ayakta meydana gelen değişimler tüm masayı hali ile tüm eğitim sistemini etkiler. Bu nedenle bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığının Eylül 2023 tarihli sınav değişikliklerinin tüm bu eşsiz ve kıyaslanamaz öneme sahip okul paydaşları tarafından ne şekilde algılandığını ve her bir paydaş için ne tür etkiler oluşturduğunu geniş bir bakış açısı ile inceleyip karşılaştırarak tespit etmeyi amaçlamaktadır.

Araştırmanın alt amaçları:

1. İlköğretim öğrencilerinin sınav ile algıları nasıldır?
2. İlköğretim öğretmenlerinin sınav değişimine ilişkin görüşleri nasıldır?
3. İlköğretim yöneticilerinin sınav değişikliğine ilişkin görüşleri nasıldır?
4. İlköğretim öğrenci velilerinin sınav değişikliğine ilişkin görüşleri nasıldır?

5. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin, velilerinin sınav değişikliklerine ilişkin görüşleri arasında benzerlikler ve farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın önemi

MEB 2023 değişikliklerine göre öğrencilerin sınav hakkındaki görüş ve düşüncelerinin metafor (fenomenoloji) yöntemi ile analiz edilmesidir. Bu yöntemin tercih edilmesinin nedeni ve önemi öğrenciler için sınav kelimesinin fenomenoloji olarak ne ifade edildiğinin keşfedilmesidir. Burada metafor yönteminin tercih edilmesinin nedeni, öğrencilerin sınav hakkında düşüncelerini hayatları ile ilişkilendirerek ifade etmelerinin sağlanmasıdır.

Öğrenciler üzerinde metafor yönteminin tercih edilmesinin bir başka nedeni ise okuyuculara öğrenciler için sınavın nasıl bir tasvir oluşturduğunu göstermektedir. İlkokul sıralarından itibaren her an sınavla yarışması gereken, yerleşeceği lise ve üniversiteyi merkezi sınav sistemlerine maruz kalan öğrenciler için okuldaki sınavlar da birer hazırlık gibi olmakta ve bu doğrultuda genel olarak tüm yaşamlarını etkilemektedir.

Eğitim sisteminde yapılan her değişiklik öğrencileri etkilediği kadar öğrencilerin ailelerini de etkilemektedir. Veliler çocuklarının iyi bir geleceğe sahip olmasının çoğunlukla eğitim hayatına bağlı olduğunu bilmektedir ve değişikliklerden haberdar olarak çocukları ile ilgilenmeyi amaçlamaktadırlar. Bu nedenle yapılan her değişiklik velileri de etkilediği için veli görüşlerinin de alınmasının bu değişiklikler hakkında daha genel bir çıkarıma varılacağı düşüncesiyle önemlidir. Velilerin değişiklik hakkındaki düşünceleri nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi ile toplanmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışmada, çalışmaya katılmış olan öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin gönüllü katılım sağladıkları, tüm okul paydaşlarının yapılan görüşme ve metafor çalışmasında yer alan soru ve soruları ciddi, içten, tarafsız ve gerçekçi bir şekilde cevaplandırırları varsayılmıştır. Seçilmiş olan örneklem grubunun evreni temsil ettiği, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının ise araştırma amacına hizmet ettiği varsayımlar arasında kabul edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

İlköğretim düzeyinde yapılan sınav uygulamalarında yapılan değişikliklerle ilgili okul paydaşlarının görüşlerinin incelendiği bu araştırmada toplanan veriler Muş ili ve merkez ilçelerine bağlı okullarda 2023-2024 eğitim öğretim yılında yapılan incelemeler ile 10 okul yöneticisi, 20 öğretmen, 20 veli, 100 öğrenci ve bu okul paydaşlarının verdiği cevaplardan elde edilen veriler ile sınırlıdır.



BİRİNCİ BÖLÜM

EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME: KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. EĞİTİM VE SINAVLAR

Eğitim, karmaşık ve çok yönlü bir süreç olup, öğrenci öğreniminin değerlendirilmesi ve ölçülmesi, uzun süredir tartışma ve araştırma konusu olmuştur. Geleneksel olarak değerlendirme, belirli içerik ve becerilerin öğrenci tarafından ne derece benimsendiğini ölçmeye yönelik test ve sınavlara odaklanan bir sistemdir. Ancak son yıllarda, öğrenci öğrenimi ve gelişimini tam olarak daha iyi anlamak için çeşitli yöntem ve tekniği bir araya getiren daha kapsamlı ve bütüncül bir değerlendirme yaklaşımına doğru bir yönelme yaşanmıştır (Shute ve diğerleri, 2016).

Sınavlar, eğitim sisteminin temel bir unsurudur ve öğrenci öğrenimini ve ilerlemesini değerlendirmek için bir araç görevi görmektedir (Gengatharan ve diğerleri, 2021). Türkiye’de üniversite giriş sınavı gibi yüksek riskli yerleştirme testlerinin yaygınlığı, sınav performansına yönelik artan bir odaklanmaya sebep olmakla birlikte; bu durum ilköğretim seviyesine kadar uzamaktadır (Bulgan, 2018). Bu sınav merkezli anlayış, öğretim ve öğrenme uygulamaları üzerinde önemli etkiler yaratmakta ve öğrencilerin genel gelişimlerini etkilemektedir.

1.2. SINAVLARIN EĞİTİMDEKİ ROLÜ

Sınav ve değerlendirme, öğrencilerin ilerlemesini ölçme, güçlü ve zayıf yönleri belirleme ve öğretim kararlarını yönlendirme açısından eğitim sisteminde önemli araçlar olarak yer alan kavramlardır. Türkiye’deki ortaokullarda sınav sistemi, eğitim sürecinin temel bir ögesi olup, kompozisyon yöntemindeki soruları bu değerlendirmelerin önemli bir parçasını oluşturan yapılardır (TAGA ve Ünlü, 2016).

Sınavlar ve değerlendirme, ilköğretimde uzun bir süredir önemli bir rol oynamaktadır. Bu süreç, öğrenci ilerlemesini ölçme, gelişim alanlarını belirleme ve hem öğrencilere hem de öğretmenlere geri bildirim sağlama amacı duymaktadır (DeLuca ve Hughes, 2014; Shuang, 2022). Sınavlar, genellikle öğrencilerin belirli içerik ve becerilerdeki yeterliliklerini ölçmede ve sonuçlar, öğretim kararlarını yönlendirmeye,

müfredatın ve öğretim stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak için kullanılabilir.

Ancak, ilköğretimde sınavların kullanımı, uzun süredir tartışma konusu olmuştur. Bazı görüşler, sınavlara aşırı vurgu yapılmasının müfredatın daralmasına neden olduğunu ve öğretmenlerin öğrencilerin derinlemesine kavrayış geliştirmeleri yerine yalnızca sınav odaklı öğretim yapmalarına sebep olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, sınavların yüksek riskli olması için öğrencilere büyük bir stres ve kaygı yaratabileceği ve bunun da öğrencilerin öğrenme ve katılım süreçlerini olumsuz etkileyebileceği endişesi bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşı, sınavların savunucuları, sınavların öğrenci öğrenme sürecinin değerli ve tarafsız bir ölçütü sunduğunu, aynı zamanda zorlanan öğrencilerin tespit edilmesi ve desteklenmesi açısından önemli bir araç olabileceğini belirtmekte oldukları tespit edilmiştir (Brown ve diğerleri, 2009; Black ve Wiliam, 1998).

Bazı araştırmalar, ayrıca değerlendirme uygulamalarının öğretim hedefleri ile uyumlu hale getirilmesinin zorluklarını ve sınav hazırlığına dayalı dar bir odaklanmadan farklılaşması gerektiğini de vurgulamaktadır.

İlköğretimde sınavlar ve değerlendirme süreci, öğrenci öğrenmesinin tarafsız ölçütlerinin değeri ile öğrencilerin bütünsel gelişimini destekleme ve öğrenmeye olan ilgiyi teşvik etme ihtiyacı arasında bir denge kurulması gerektiren bir araştırma ve tartışma alanını oluşturmaktadır.

Örneğin, Waldrip ve diğerlerinin (2009) yaptığı bir çalışmada, yalnızca sınavlara hazırlığa odaklanan öğretmenlerin, “Öğrencileri, sorumlu tutulacakları konularda sadece ezberlemeye yönelik çalıştırma amacıyla, anlamlı öğrenmeyi göz ardı etmek.” eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Aynı şekilde, Hong Kong'da yapılan bir değerlendirme çalışmasında, öğretmenlerin, etkili değerlendirme üzerine yapılan araştırmalarla desteklenmeyen bir yaklaşım olmasına karşın, sınav benzeri değerlendirmeleri formatif bir uygulama olarak sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir (Brown ve diğerleri, 2009).

Bununla birlikte, diğer çalışmalarda ise sınavlar ve değerlendirmelerin öğrenci öğrenme ve ilerlemesini ölçme ile zorlanan öğrencilerin belirlenmesi ve desteklenmesi açısından önemli bir araç olarak değerlendirildiği ifade edilmiştir.

1.3. DEĞERLENDİRME UYGULAMALARININ GELİŞİMİ

Değerlendirme kavramı, zaman içinde önemli bir değişim geçirmiş; geleneksel olarak sınav ve testlere odaklanan yaklaşımdan daha bütünsel ve kapsamlı bir yaklaşımı içerecek şekilde değişme göstermiştir (Atkin, 2007; Shuang, 2022) (Brown ve diğerleri, 2009). Bu gelişmelerden birincisi, sürekli geri bildirim sağlanarak öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini desteklemeye odaklanan formatif değerlendirme yöntemlerinin giderek daha fazla ön planda olması olarak ifade edilmektedir.

Sınıf içi gözlemler, öğrenci özdeğerlendirmeleri ve portfolyo gibi formatif değerlendirme teknikleri, öğretmenlere öğrenci öğrenmesi hakkında değerli bilgiler sunabileceği ve öğretim kararlarını bilgilendirerek, bireysel öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi şekillendirmeye yardımcı olabileceği belirlenmiştir.

Değerlendirme alanındaki bir diğer önemli gelişme de yalnızca akademik içerik ve becerilerin değil, aynı zamanda sosyal-duygusal öğrenme, eleştirel düşünme ve diğer önemli 21. yüzyıl becerilerinin de değerlendirilmesinin önemi üzerine yapılan vurgular olduğu tespit edilmiştir.

Bununla birlikte, bazı kaynaklar Türk sınav sisteminin bir geçiş sürecinde olduğunu ve değerlendirme yöntemlerini çeşitlendirme ile kavramsal anlayışı geliştirmeye odaklanmış olduğunu göstermektedir. Geleneksel ulusal sınav sisteminden uzaklaşmayı hedeflemiş olan *Okul Tabanlı Değerlendirme* uygulamasının tanıtılması, bu değişime verilecek en önemli örnek olmuştur (Masek ve Nasaruddin, 2016).

Türkiye'deki ortaokullarda sınavlardaki kompozisyon sorularının önemi yapılan araştırmalarda detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bulgulara göre sınav kağıtlarının önemli bir kısmında kompozisyon sorularının yer aldığını ve bu soruların büyük bir kısmının yönlendirmeli yazma gerektirdiği ifade edilmiştir. Yazılı ifade becerilerine verilen bu önem, güçlü iletişim yetenekleri ile akademik başarı ve gelecekteki kariyer olanakları açısından oynadığı önemli rolün tanınmasını göstermektedir.

Türkiye'deki sınav sisteminin karşı karşıya olduğu zorlukları ele almak için çok yönlü bir yaklaşım gerekmektedir. Öğretmen eğitim programlarının güçlendirilmesi, öğretim ve öğrenme kalitesinin artırılması, kavramsal anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapan daha dengeli bir değerlendirme sistemi oluşturulması, öğrenciler için daha bütüncül ve etkili bir eğitim deneyimine katkıda

bulunabileceği belirlenmiştir (Bulgan, 2018; Gengatharan ve diğerleri, 2021; TAGA ve Ünlü, 2016).

1.4. SINAV ODAKLI UYGULAMALARIN ETKİSİ

Türkiye'deki ilkokullarda sınav odaklı uygulamaları, öğretmenler üzerindeki müfredatı tamamlama ve öğrencileri sınavlara hazırlama baskısı, etkili öğretim ve öğrenme stratejilerinin ihmal edilmesine neden olabileceği belirlenmiştir. Bu durum, ezbere dayalı bir öğrenme yaklaşımının ağır basmasına ve eleştirel düşünme ile problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yeterince önem verilmemesine neden olabileceği tespit edilmiştir (Gengatharan ve diğerleri, 2021).

Ayrıca, bu sınavların yüksek riskli olması, öğrenciler arasında artan sınav kaygısı seviyelerini arttırmış ve bu durum onların akademik performansını ve genel refahını olumsuz yönde etkileyebileceği tespit edilmiştir (Bulgan, 2018). Bu zorlukların bilincinde olan Türkiye, yalnızca sonuç odaklı değerlendirmelere değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenim süreçlerini sürekli olarak destekleyen geri bildirimler sağlayan daha biçimlendirici bir değerlendirme yaklaşımına geçiş yapmaktadır. Bu değişim, ilköğretimin ilk üç yılında ara sınavların ve yıl sonu sınavlarının kaldırılması gibi son dönemdeki politika değişikliklerinde fark edilmektedir.

Türkiye'de eğitim sistemi değiştikçe, değerlendirme yöntemleri de önemli değişiklikler geçirmektedir. Artık hikâye anlatımı, basit projeler, oyunlar, rol yapma ve kısa sınavlar gibi daha çeşitli değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasına önem verilmektedir. Değerlendirmede daha bütüncül ve biçimlendirici bir yaklaşımı benimsemek, öğrencilerin genel gelişimini ve refahını destekleyen bir öğrenme ortamı oluşturmak için oldukça önemlidir.

Türkiye'deki ilkokul ve ortaokullarda yapılan değerlendirme uygulamalarındaki dönüşüm, eğitim alanındaki daha geniş bir değişimi göstermektedir. Bu değişim, yalnızca yüksek riskli sınavlara dayalı değerlendirme uygulamalarının sınırlılıklarını kabul edip ve daha kapsamlı ve bütünsel bir değerlendirme yaklaşımına hissedilen ihtiyacı vurgulamaktadır.

İlköğretimde sınavlar ve değerlendirme üzerine yapılan mevcut araştırmalar, bu konunun karmaşık ve çok yönlü oluşunu ortaya koymaktadır. Practical Assessment, Research, and Evaluation dergisinde yapılan bir çalışmada, dışsal yüksek riskli sınavların

baskın olmasının, sınav hazırlığına odaklanmayı daraltıp formatif değerlendirme gibi diğer önemli değerlendirme biçimlerinin ihmal edilmesine yol açtığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Middle School Journal dergisinde yayımlanan bir çalışmada, geleneksel kağıt-kalem sınavlarından ayrılarak, öğrencilerin başarılı olabilmek için ihtiyaç duydukları gerçek dünya beceri ve yeterliliklerini daha iyi yansıtan "otantik değerlendirmeler" geliştirilmesinin önemine vurgu yapılmıştır (Moon ve diğerleri, 2005).

Önemli bir başka nokta ise araştırmaların kültürel ve bağlamsal faktörlerin, farklı eğitim sistemlerinde değerlendirme uygulamalarını şekillendirmedeki önemli etkisinin vurgulanmış olmasıdır (Brown ve diğerleri, 2009; Taylor, 1994; Moon ve diğerleri, 2005). Örneğin, Hong Kong'daki öğretmenlerin değerlendirme anlayışları ve uygulamaları üzerine yapılan bir araştırmada, sınav performansı ile ilişkili yüksek risklerin Asya bağlamında sınav benzeri değerlendirmelerin formatif bir uygulama olarak kullanılmasında etkili olduğu tespit edilmiştir (Brown ve diğerleri, 2009).

1.5. TÜRKİYE'DEKİ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SINAVLAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Sınavlar, Türkiye'deki akademik ortamda önemli bir rol oynamakta ve ilköğretim öğrencilerinin eğitim yolculuklarındaki bu önemli aşama hakkında görüşlerinin anlaşılması oldukça önemlidir. Türkiye'nin eğitim sistemi, öğrenci sayısı ile mevcut eğitim kaynakları arasındaki büyük dengesizlikle karşı karşıya kalmakta ve bu durum, yerleştirme testleri ve sınavlara olan aşırı bağımlılığa neden olmaktadır (Bulgan, 2018).

Bu yüksek riskli değerlendirmeler, öğrencilerin akademik yollarını ve gelecekteki fırsatlarını derinden etkilemektedir. Örneğin, 2015 yılında üniversiteye giriş sınavına giren 2,1 milyon öğrenciden yalnızca bir kısmının lisans, ön lisans veya açık öğretim programlarına yerleştirildiği sonucu, bu sınavların ne denli kritik olduğunu göstermektedir (Bulgan, 2018).

Bu sınavlarla ilişkili stres ve kaygı, pek çok araştırma tarafından sonuçlanmış ve bu sınavların, lise öğrencileri için önemli bir kaygı kaynağı olduğuna vurgu yapılmıştır (Putwain, 2008).

İlköğretim düzeyinde yapılan sınavların ve değerlendirme süreçlerinin öneminde Türkiye'deki öğrenci sayısının fazla olması ve okul sayısının sınırlı olması sebebi ile

üniversite sınavları zorunlu kılmalıdır. Bu durum ise öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen sınav kaygılarının artmasına neden olmuştur (Bulgan, 2018).

Yapılan bir araştırmada, ortaokul Türkçe sınavlarının %52,08'inde kompozisyon sorularının olduğu ve bu soruların çoğunlukla rehberli yazma gerektirdiği tespit edilmiştir¹¹ (TAGA ve Ünlü, 2016). Bu veriler yazılı değerlendirmelerin Türk eğitim sistemindeki değerlendirme sürecinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. İngiltere ortaöğretim öğrencileri üzerine yapılan araştırmalarda, sınav stresinin kişisel bir doğaya sahip olduğu ve öğrencilerin yeterlilik inançları, başarısızlık korkusu ve akademik yeterliliklere verdikleri önem gibi faktörlerle değişkenlik göstererek farklı şekillerde değerlendirdiklerini ortaya konulmuştur (Putwain, 2011).

Türkiye'deki eğitim sistemi, özellikle ilkokul ve ortaokullarda sınav ve değerlendirme yöntemlerinde belirgin değişiklikler geçirmiştir. Bu değişimlerden sınav odaklı yaklaşımdan uzaklaşılarak *Okul Tabanlı Değerlendirme* olarak bilinen daha beceri odaklı bir değerlendirme sistemine geçilmesi en etkileyici değişimlerden biri olmuştur (Masek ve Nasaruddin, 2016).

Bir çalışmaya göre ise Türkiye'de üniversite giriş sınavlarına giren öğrenci sayısının gittikçe artış gösterdiği belirlenmiş ve 2015 yılında 2 milyondan fazla öğrenci bu sınava katıldığı tespit edilmiştir (Bulgan, 2018). Fakat, mevcut üniversite kontenjanlarının sınırlı olması, öğrencilerin yalnızca bir kısmının üniversite kazanabilmesine neden olmuştur (Bulgan, 2018). Bu durum, eğitim sistemini yalnızca yüksek riskli sınavlarla sınırlı kalmayan ve dengeli bir öğrenci değerlendirme yaklaşımının gerektiği yönünde değişiklikler gösterme ihtiyacına göre yönlendirmiştir.

Taga ve Ünlü (2016) tarafından gerçekleştirilen vaka çalışması, Türk eğitim sistemindeki sınav sorularının yapısı hakkında değerli bilgileri sergilemekte ve bu soruların önemli bir kısmının rehberli yazma gerektirdiğini göstermektedir.

İlköğretim okullarındaki sınav sistemi, Türkiye'deki araştırmalar için ilgi konusu olmuştur. Önceden yapılan çalışmalar, bu sistemini çeşitli açılardan incelemiş, bunlar arasında bilim müfredatlarının zaman içindeki karşılaştırılması (Hamurcu, 2018) ve Türk dili sınavlarında kompozisyon sorularının kullanımını (TAGA ve Ünlü, 2016) içermektedir.

Bir çalışmada, Türkiye'deki bilim dersinin müfredatları 1992-2017 yılları arasında incelenmiş ve dört temel öge üzerinde durulmuştur: Bunlar amaçlar, içerik, öğretim-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirmedir. Araştırmacılar, müfredatların yıllar içinde önemli değişiklikler geçirdiğini ve bu değişikliklerin eğitim sistemindeki değişimi yansıttığını belirlemişlerdir. Aynı şekilde, başka bir çalışma 2004 yılı sosyal bilgiler müfredatını incelemiş ve bunun, küresel bağlantıları teşvik etme, çok boyutlu düşünme, aktif öğrenme ve demokratik bilinç gibi küresel eğilimlerle uyumlu olduğunu tespit etmiştir (Akınoğlu, 2008).

1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

1.6.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Sevim ve Yılmaz (2023) yaptıkları araştırmada Türkçe derslerinde yapılan 09.2023 tarihli sınav değişiklikleri hakkında öğretmen görüşlerini olgu bilim yöntemi ile incelemiş, 2023-2024 yılında devlet okullarında Türkçe öğretmenliği yapan 44 öğretmen ile görüşmüşlerdir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Sınav Değişikliğine İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” ile toplanmış, Maxquda analiz programı ile analiz edilmiştir. Bu araştırma sonucuna göre 09.2023 tarihli sınav değişikliklerine karşı çoğunlukla olumsuz değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğretmenler en sık “zaman kaybı, müfredat yetiştirme problemi, abartılmış notlar, değerlendirmede yaşanan zorluklar” şeklinde görüşler sunmuşlardır. Bu değişikliklerin Türkçe öğretmenleri tarafından en fazla olumlu bulunan yön ise sınavlara konuşma becerilerinin eklenmiş olması olarak tespit edilmiştir.

Saltan ve Özyeter 2023- 2024 eğitim öğretim yılının başında yapılan sınavlara dair dil becerilerinin sınıf içinde ölçülmesi gereken süreç değişiklikleri ile ilgili öğretmen görüşleri ile ilgili nitel bir araştırma yapmışlardır (2024). Araştırma İstanbul ili Tuzla ilçesine bağlı devlet ortaokullarında görev yapan 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup içerik analizi yöntemi ile çözümlendirilmiş, Maxquda 24 programı ile kod kategori ve temalar çerçevesinde incelenmiştir. Araştırma sonuçlarını uygulama öncesi, uygulama sırası ve uygulama sonrası olmak üzere üçe ayırarak incelemişlerdir. Buna göre uygulamanın duyurulma zamanına yönelik olumsuz görüşlerin yoğunlukta olduğu, uygulamaya öğretmen ve öğrencilerin hazırlıksız yakalandıkları, uygulama sırasında

aksaklıklar yaşandığına dair görüşlerin yoğunlukta olduğu, öğretmenlerin de uygulama sonrası ölçme değerlendirme sisteminde olumsuz tecrübeleri doğrultusunda çözüm önerileri sundukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Güven (2024) 2023-2024 eğitim öğretim yılında ilkokul 4.sınıflarda not ile değerlendirme sisteminin kaldırılmasının çocukları nasıl etkilediği, veli görüşlerinin ne yönde olduğuna dair bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma görüşme tekniği kullanılmış, araştırma örneklemi olasılıksız amaçlı ve kartopu örneklemi olarak belirlenmiştir. Araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki bir ilkokulda eğitim görmekte olan 13 dördüncü sınıf öğrencilerinin velileri ile gerçekleştirilmiştir. Buna kaldırılan sınav notu ile değerlendirme uygulama öğrencilerin sınav stresi yaşamamaları nedeniyle olumlu yönde bir etkisi olduğu, ancak ders konusunda daha rahat davranmaya başlamaları sebebiyle ders çalışma sorumluluğunu alamama, zaman planlama beceri üzerinde olumsuz bir etkiye neden olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sınav yapılmayacağı için ders çalışma isteklerinde ve motivasyonlarında düşüş olduğu bu durumların da ders başarısına olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Ercan ve Kahtalı 2024 yılında beceri temelli Türkçe dersi sınav sorularını ve yönergelerine dair Doğu Anadolu Bölgesi'nin batısında yer alan bir büyükşehirde amaçlı örnekleme yöntemi ile 10 farklı okuldan alınan Türkçe dersi yazılı sınav kağıtları ve uygulama yönergelerini nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile incelemişlerdir. Altıncı sınıf Türkçe dersi yazılı ve uygulama sınavlarından 10 okuma/yazma uygulama sınav yönergesi, 10 dinleme uygulama sınav yönergesi ve 9 konuşma uygulama sınav yönergesi incelenmiştir. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre okuma sınavlarında büyük ölçüde metinle ilgili sorular, en az metnin konusu ve türünü belirlemeye yönelik sorular olduğuna ulaşılmıştır. Yazma yazılı sorularında en çok yazıların düzenlenmesine dair en az da yabancı dillerden alınmış sözcüklerin Türkçesinin kullanılmasına yönelik kazanımlar olduğu tespit edilmiştir. Dinleme sınav sorularında ise çoğunlukla dinlenen/izlenen metinden hareketle soruların yanıtlanmasına yönelik sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Arduç 2024 yılında MEB ortak yazılı sınavı ile öğretmenlerin yazılı sınavlarının karşılaştırılması hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çalışmasını karma

yöntem desenlerinden aralıklı sıralı deseni kullanarak yapmayı tercih etmiştir. Nicel verilerin toplanmasında 959 öğrencinin yazılı sınav sonuçlarını almış, nitel verilerin toplanmasında da yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlamış, gönüllü olan 18 öğretmen ile görüşme yaparak verileri toplamıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre MEB'in yaptığı ortak yazılı sınavlarda öğrencilerin kaygı düzeyinde artış olduğu ve ortak sınavlarda yazılı ortalamalarının yüksek çıkmasının buna bağlı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre ise öğretmenlerin bir bölümü ortak yazılı sınavların yapılması gerektiğini belirtmiş, büyük bir bölümü de ortak yazılı sınavların öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı ettiğini, eşit şartlarda olmaya öğrenciler için adil bir değerlendirme sağlayamadığı şekilde görüşlerinin ifade etmişlerdir. Öğretmenler ortak sınavlar hakkında görsel unsurlar kullanımının artırılması, soru zorluk düzeyinin orantılı ayarlanması, soruların PISA ve TIMSS soruları ile uyumlu olmadığı, 21. yüzyıl becerilerini destekleyecek sorular olmadığı şeklinde önerilerde ve görüşlerde bulunmuşlardır.

Gençer ve Kahtalı (2024) Millî Eğitim Bakanlığının 2023 yılında geçiş yaptığı beceri temelli Türkçe sınavlarına yönelik öğrencilerin deneyimlerini belirlemek amacıyla olgubilim deseninde nitel bir araştırma yapmışlardır. Araştırma ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen farklı sosyoekonomik düzeye sahip 24 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır. Katılımcıların görüşlerinin almak için araştırmacı tarafında hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış, veriler ise içerik analizi yöntemi ile de kod ve temalar şeklinde analiz edilmiştir. Çalışmaya göre farklı demografik özelliklere sahip öğrencilerin farklı görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin dinleme ve konuşma sınavlarına karşı kaygı duydukları ve süreçle ilgili bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Bazı öğrenciler dinleme sınavında ne yapacaklarını bilmedikleri için herhangi bir hazırlık yapmadıklarını ifade etmişlerdir. Konuşma sınavlarında çok heyecanlandıklarını, konuşma ve dinleme sınavlarının kolay olduğunu ve sınavdan bir süre sonra sınav kaygılarının azaldığını ifade etmişlerdir.

1.6.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar

Diaz'ın (1989, Akt. Çelenk, 2003) yaptığı çalışmada bir öğrencinin okuldaki akademik başarısını etkileyen ve belirleyen en önemli çevresel unsurun aile kurumu olduğu, bunun yanında okuldaki akademik başarısı düşük olan öğrencileri başarılı

öğrencilerden ayıran en önemli unsurun da öğrencinin ailesinin çocuğunun eğitimine olan ilgisizliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avrupa’da var olan eğitim sistemleri son yıllarda, öğrenci başarılarını iyileştirerek geliştirmeyi ve müfredatı modern ekonomi talepleriyle uyumlu hale getirmeyi hedefleyen önemli reformlardan geçmiştir (Valverde, 2005). Bu reformların önemli bir kısmı, değerlendirme ve sınavlara odaklanarak ve öğrenci performansını ölçmek için standartlaştırılan testlerin tercih edilmesine yönelik artışı gözlemleyen vurgu yapıldığı görülmektedir (Altrichter ve ark., 2020).

Avrupa’da okullarda ilkokul düzeyinde yapılan sınavlar üzerine yapılan araştırmalarda karmaşık ve ayrıntılı bir durum olduğu görülmektedir. Araştırmacılar, standartlaştırılan testlerin kullanımı ile daha biçimsel, sınıf içi değerlendirmelerin arasında bir denge sağlanması gerektiğini, bu sayede daha geniş bir öğrenci beceri ve yeterlilik açısına, özellikle de duygusal alanda olanlar, ölçülebileceğini belirtmektedirler (Mundia, 2010).

Bazı çalışmalar, yüksek riskli sınavlara aşırı önem gösterilmesinin, öğretimi sınavlara odaklayabileceğini ve müfredatın kısıtlanmasına neden olabileceğinden de bahsetmiştir (Goodwyn, 2012; Altrichter ve ark., 2020).

Avusturya’daki öğretmenlerin tecrübelerine dair bulguları araştıran bir nitel çalışma, kanıta dayalı yönetim değişikliklerinin, yeni okul denetimleri ve performans değerlendirmelerinde öğretmenlerin anlayışları ve uygulamalarıyla her zaman uyum sağlanamadığını ortaya çıkartmıştır (Altrichter ve ark., 2020).

İKİNCİ BÖLÜM

MATERYAL ve YÖNTEM

Yöntem kısmında bu araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama araçlarının uygulanması ve bunun sonucunda elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, "Sınav Sistemindeki Değişimlerin Okul Ekosistemi Üzerindeki Yansımaları: Okul Paydaşları Perspektifinden Bir İnceleme" başlıklı çalışmanın amacı doğrultusunda tasarlanmıştır. Çalışmada, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde uygulanmakta olan sınav sistemleri ve bu sistemlerdeki değişimlerin, öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi temel okul paydaşları tarafından nasıl algılandığını anlamak hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve anlamlandırmalarını derinlemesine incelemeye olanak tanıdığı için bu çalışmanın amacına uygun bir yöntem sunmaktadır. Araştırmada, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını anlamak için yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu şekilde, sınav uygulamaları ve değişikliklerine ilişkin paydaşların çok boyutlu ve derinlemesine bir perspektifinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Nitel araştırma, bireylere özgü bireysel özelliklerin farklılaşmasına ve derinliğine odaklanır. Genellenebilen nicel araştırma yöntemlerinden farklı olarak insanlardan toplanan bilginin özgünlüğünün önemli olduğunu savunmakla beraber, büyük örneklemelerden ziyade küçük çalışma gruplarının sağladığı derinliğe sahip verileri ön planda tutmaktadır (Baltacı, 2019). Nitel araştırmalara tarihsel kronolojide bir probleme özgü araştırmacıların öznel görüşlerini içermesi nedeniyle ‘yorumlayıcı araştırma’ ve bir konuyu belirlenmiş bir sosyal ortam içerisinde derinlemesine incelemesi nedeniyle de ‘alan araştırması’ gibi adlara sahip olmuştur (Baltacı, 2017). Nitel araştırma modelleri, modern sosyal yaşamın çok yönlü ve karışık doğasını tespit edebilmek için kullanılan farklı bakış açılarını içermektedir (Kitzinger, 1995). Nitel araştırmalar direkt olarak ölçülebilir tarafsız tutum ve davranışlara daha az ilgilenirken, incelenmekte olan olgu ve

olayların ardındaki duygusal ve kavramsal yapılarla çalışmayı ön planda tutmaktadır (Makatouni, 2002).

Nitel araştırmalar, araştırmacıların yeni ve farklı verilere ulaşmasını sağlayan esnek ve keşfetmeye dayalı yaklaşımlara da yer vermektedir. Bu esnek ve keşfetmeye dayalı yaklaşımlar ile nitel araştırmalar, araştırma verilerinin daha detaylı ve çeşitliliğe sahip sonuçlara ulaşmayı sağlayan öneme sahiptir. Bununla birlikte veri toplama aşamasında az çalışmışmış konuların incelenmesinde araştırmacılara kolaylık sağlayan kullanışlı ve önemli bir yaklaşım türüdür (Bengtsson, 2016; Coffey ve Atkinson, 1996; Denzin ve Lincoln, 2008a).

Bu araştırmada, Türkiye’de ilköğretim okullarında uygulanmakta olan sınavlar ve bu sınavlara ilişkin yapılan değişiklikleri, konusunu belirlenmiş olan sosyal alanlar olan okullarda, okul paydaşlarının öznel görüşlerinin derinliklerinin keşfedilmesini amaçlandığı; okul paydaşlarının bu uygulamalara dair duygusal ve kavramsal yapıları ile ilgilenirken detaylı ve çeşitliliğe sahip veriler elde etmeyi hedeflediği için en uygun araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemi modelleri tercih edilmiştir.

Metafor kelimesi, Yunanca kökenli olup “Metapherein” sözcüğünden türetilerek dilimize kazandırılmıştır. Metapherein, meta ve pherein kelimelerin birleşimidir ve meta kelimesi bir şeyi değiştirme, pherein ise taşımak anlamına gelmektedir. Kelimenin yapısını oluşturan bu iki yapı incelendiğinde metafor çalışmaları, bir olgu veya durumunda bilinen bir alandan az bilinen ya da hiç bilinmeyen farklı yeni bir alana bilginin taşınması, transfer edilmesi olarak ifade edilebilir (Aydoğdu, 2008; Yapıcı, 2015).

Bu çalışmada metafor çalışmaları, öğrencilerin sınav algılarını soyut anlamdan somut anlama taşımaya yardımcı olması ile amaçlanmıştır.

Bu durum da metafor çalışmalarının araştırmaya katılan bireylerin görüşlerini derinlemesine ve özgün bir şekilde ortaya konularak araştırmaya katkı sağlamasına olanak tanır. Bu araştırmada ise öğrencilerin sınav hakkındaki görüşlerini yaşantılarıyla bağlantı kuracak ve bu bağlantı ile somut görüşlerini araştırmaya katkı sağlamak için transfer edeceklerdir.

2.2 ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmada, amaçlı örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilerek belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, derinlemesine bir araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın hedefleri ve amaçları doğrultusunda bilgi ve veri açısından zenginliğe sahi durumların seçildiği örnekleme yöntemidir. Maksimum örnekleme yöntemi ise amaçlı örneklemeyle ait olan altı türden biri olup örneklemin problem durumu ile ilgili olarak kendi içerisinde benzeşik birbirinden farklı durumlardan oluşturulduğu örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, 2012).

Maksimum örnekleme yöntemi, görece olarak küçük bir örneklem oluşturulması ile bu örnekleme araştırılan probleme taraf olabileceği ihtimali olabilecek bireylerin çeşitliliğinin en yüksek seviyede yansıtılması hedeflenmiş olan bir yöntemdir. Bu belirtilen çeşitliliği sağlanmasının amacı, bir genellemeye ulaşılması sonucu olmamasının aksine birbirinden çeşitlilik gösteren durumların arasında herhangi bir ortak veya paylaşılabilen olgu ve durumların olup olmamasını keşfetmeye çalışmaktır. Bu çeşitlilik bağlamında problem durumunun farklılaşan boyutlarını ortaya koymak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmaya Muş ili ve ilçelerinde ilköğretim ve ortaokul düzeylerinde görev yapan çeşitli branşlardan 20 öğretmen, ilköğretim ve ortaokul düzeylerinde öğrencisi olan 20 veli, ilköğretim ve ortaokulda öğrenim gören 110 öğrenci ve 10 okul yönetici ile maksimum örnekleme kriterlerine ulaşmaya çalışmış olup total olarak 160 bireyin katılımı sağlanmıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu araştırmada veri toplama sürecinde, nitel yöntemlere uygun olarak hazırlanmış iki farklı araç kullanılmıştır: Görüşme formu ve metafor formu. Bu araçlar, araştırmanın amacına ulaşması için gerekli olan verilerin sistematik ve güvenilir bir şekilde toplanmasını sağlamıştır.

2.3.1. Görüşme Formu

Görüşme formu, araştırmanın temel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğretmenler,

yöneticiler ve veliler gibi farklı paydaşların sınav uygulamaları ve değişikliklerine yönelik algılarını, düşüncelerini ve deneyimlerini anlamaya yönelik sorular içermektedir.

Formun hazırlanma sürecinde, öncelikle konuya ilişkin literatür taraması yapılmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda açık uçlu sorular tasarlanmıştır. Formun geçerliliğini sağlamak için iki alan uzmanının görüşleri alınmış ve önerileri doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliği, soruların anlamlı ve araştırma amacıyla uyumlu olduğunun değerlendirilmesiyle güçlendirilmiştir.

Pilot uygulama sürecinde görüşme formu, üç öğretmen, iki yönetici, üç veli ve üç öğretmen ile test edilmiş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda soruların akıcılığı, anlaşılabilirliği ve kapsamı iyileştirilmiştir. Pilot çalışmada elde edilen sonuçlar, formun nihai haline ulaşması için temel oluşturmuştur. Görüşmeler sırasında elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmada elde edilen nihai formlar sırasıyla; EK 3'te Öğretmen Görüşme Formu, Ek-4'te Okul Yöneticileri Görüşme Formu ve Ek-5'te Veli Görüşme Formu olarak yer almaktadır.

2.3.2. Metafor Formu

Metafor formu, katılımcıların sınav uygulamaları ve değişikliklerine ilişkin algılarını daha derinlemesine anlamak amacıyla geliştirilmiştir. Metaforlar, bireylerin soyut kavramları somutlaştırarak ifade etmelerine olanak tanıdığı için nitel araştırmalarda sıkça kullanılan etkili bir araçtır. Bu bağlamda, katılımcılardan "Sınav uygulamaları ve değişikliklerini bir metaforla ifade ediniz ve neden bu metaforu seçtiğinizi açıklayınız." şeklinde bir soruya yanıt vermeleri istenmiştir.

Metafor formunda katılımcıların ifadeleri hem dil hem de içerik açısından analiz edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılarak katılımcıların ifade ettiği metaforlar gruplandırılmış, benzer temalar altında birleştirilmiş ve bu temalar üzerinden yorumlar yapılmıştır.

Metafor formu aracılığıyla toplanan veriler, katılımcıların sınav uygulamalarına ilişkin duygusal ve bilişsel algılarını anlamaya katkı sağlamış ve araştırmanın daha derinlemesine bir analiz sunmasına olanak tanımıştır. Metafor formu Ek-6'da yer almaktadır.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Yapılan araştırma süresinde verilerin toplanmasına başlanılmadan önce Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kuruluna etik kurul izni için 21.02.2024 tarihinde başvuru yapılmıştır. Yapılan başvuruda araştırmanın amacı ve bu amaç kapsamını açıklayan dilekçeye araştırmada uygulanacak olan formların birer örneği eklenmiştir. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu yapmış olduğu incelemeler sonucunda araştırmanın uygulanabilirliği için 15.04.2024 tarihinde gerekli izinleri vermiş olup Ek-1’de sunulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma izni de alınmış olup Ek-2’de yer almaktadır.

Bu araştırmada öncelikle görüşme formlarının uygulanacağı öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin çalıştığı 3 ilkokul ve ortaokul belirlenmiştir. Bu okullarda görev yapmakta olan okul paydaşları ile ön görüşme yapılarak araştırmaya dair amaç ve ön bilgilendirilmeler yapılmıştır. Bu ön bilgilendirmeler sonucunda araştırmaya katılım sağlamayı gönüllü olarak kabul eden öğretmenler ve okul yöneticilerinden randevu tarihi talep edilmiş olup, görüşme günü, tarihi ve yeri belirlenmiştir. Gönüllü katılım sağlamayı kabul eden katılımcılara görüşme uygulaması başlamadan hemen önce araştırmanın gönüllülük esası ve etik kuralları hakkında bilgilendirilmeler yapılmıştır. Görüşme süresince kimlik bilgilerinin yer almayacağı, verilen yanıtlardan elde edilecek olan bilgilerin gizli kalacağı, görüşme esnasında görüşmeyi bitirebilecekleri bilgileri paylaşılmıştır. Öğretmenler ve okul yöneticileri ile belirlenen tarih ve saatte görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Araştırma Muş iline bağlı merkez ve merkez ilçelerde ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 20 öğretmen ve 10 okul yöneticisi ile yarı yapılandırılmış formların uygulanması ile görüşmeler yapılarak tamamlanmıştır. Araştırma verileri 2023/2024 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında toplanmaya başlanmıştır. Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veri toplanılması amaçlanan bir diğer okul paydaşı ise, öğretmenler ve okul yöneticilerinin belirlenmiş olduğu ilköğretim okullarında öğretmenlerle iletişime geçilerek 20 veli olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik ilkesince belirlenen veliler ile de görüşme tarihi ve saati önceden belirlenmiş olup, araştırma uygulaması başlamadan önce gerekli gönüllülük esası ve etik kurallar konularında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırma verileri detaylıca toplanmıştır.

2.5. VERİLERİN ANALİZİ

Betimsel analiz yaklaşımında görüşme sonucu elde edilen veriler düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya sergilenmesi amaçlanmıştır. Bu yaklaşımda veriler önceden belirlenen temalara göre sınıflandırılır, özet haline getirilir ve yorumlama yapılır. Elde edilen bulgular arasında sebep sonuç ilişkisi kurulması sağlanır, bazı durumlarda karşılaştırma yapılması da tercih edilir. Betimsel analiz genel olarak dört adımdan oluşur. İlk adım araştırmaya dair kavramsal çerçevede yer alan boyutlar bağlamında veri analizinin sağlanabilmesi için bir çerçeve oluşturulmasıdır. Bu çerçeve kapsamında elde edilen verilerin hangi temalar başlığı altında düzenlenip sunulacağı belirlenmesi temel alınır. Sonraki adımda oluşturulan bu çerçeveye göre elde edilen verilerin işlenip düzenlenmesi yer almalıdır. Elde edilen verilerin bazıları araştırma dışında olduğu için dışarıda kalabilir. Bir sonraki adımda bu düzenlenen veriler tanımlandıktan sonra gereken yerlerde verileri destekleyecek doğrudan alıntılar alınır. En son adımda ise bu tanımlanan bulgular açıklanır, ilişkilendirilir ve araştırma kapsamı bağlamında anlamlandırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:224).

İçerik analizi yönteminde toplanan verilerin açıklanmasına yardımcı olacak ilişkilere ve kavramlara ulaşılması amaçlanmaktadır. Özetlenmiş ve yorumlanmış verilerden, içerik analizi yaklaşımı sayesinde derin bir inceleme sonucu yeni kavramlar elde edilir. İçerik analizinde temelde, birbirine benzer özellikler taşıyan verileri belirlenmiş kavramlar ve temalar altında bir araya getirilmesi, ardından bu verileri anlaşılır bir şekilde düzenleyip yorumlama yapılması hedeflenir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 227; Neuman, 2012: 663). İçerik analizinde kodlama, elde edilmiş veriler arasında yer almakta olan anlamlı bölümlerin adlandırıldığı işlemidir. Bu süreç, elde edilmiş olan verileri kısım kısım bölmeyi, inceleme yapılmasını, karşılaştırma ve kavram oluşturma ilişki kurmayı gerekli kılar. Bu veriler arasındaki anlamlı kısım, bölüm veya olaylara da kavram adı verilir. Temel analiz birimlerini oluşturan etmen, kavramdır. İçerik analizinde elde edilmiş olan verilerin birbirleri ile belirli bir temaya göre sınıflandırılması ise kategori veya tem olarak adlandırılmıştır. Kavramlar incelendikten sonra birbirleri ile olan ilişkiler ortaya konulur ve var olan bu ilişkiler daha üst seviyede bir tema ile açıklanması amaçlanır. Bu kategori veya temalar, içerik analizi sonucu elde edilen kavramlardan daha genel ve soyut özellikler taşımaktadır. İçerik analizinde gözlem, görüşme ve dokümanlar aracılığı ile elde edilmiş olan nitel araştırma verileri verilerin

kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada analiz edilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228-239).

Aşağıda sırasıyla okul paydaşları ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizi açıklanmıştır.

2.5.1. Öğrenci Formlarının (Metafor Formu) Analizi

İlköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden metafor formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi doğrultusunda sistematik bir şekilde incelenmiştir. Bu süreçte, metaforların anlamlarını ve katılımcıların sınav uygulamalarına ilişkin algılarını açıklayacak temalar oluşturulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanan veriler ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analiz, verilerin anlamlı bir şekilde düzenlenmesi ve araştırma sorularını yanıtlayacak kavramsal çerçevelerin oluşturulmasını hedefler. Bu yöntem, dört aşamalı bir süreç izlenerek gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, betimsel analizin temelini oluşturacak bir çerçeve geliştirilmiştir. Ardından, tematik çerçeve doğrultusunda veriler dikkatli bir şekilde işlenmiş ve düzenlenmiştir. Üçüncü aşamada, işlenen verilerden elde edilen bulgular açık ve net bir şekilde tanımlanmıştır. Son aşamada ise bu bulgular yorumlanarak, araştırmanın amacına yönelik anlamlı çıkarımlar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

2.6. ARAŞTIRMANIN GÜVENİLİRLİĞİ VE GEÇERLİĞİ

Bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik, bilimsel standartlara uygun bir şekilde sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç ve dış geçerliliğini artırmak amacıyla bir dizi önlem alınmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliğini sağlamak için öncelikle form, alanında uzman iki akademisyene (f=2) sunulmuş, uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda görüşme sorularının kapsamı, dil kullanımı, akıcılığı ve anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Formun geçerliliğini artırmak amacıyla pilot bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot çalışmada üç öğretmen, iki yönetici, üç veli ve beş öğrenci (toplamda 13 katılımcı)

yer almıştır. Pilot uygulama sırasında katılımcılardan alınan geri bildirimler detaylı bir şekilde analiz edilmiş, görüşme sorularının anlaşılabilirliği, içeriğin yeterliliği ve temaların kapsamlılığı açısından değerlendirilmeleri sağlanmıştır. Bu değerlendirmeler sonucunda, elde edilen geri bildirimler ışığında görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve verilerden elde edilen anahtar kelimeler ile temalar detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu temalar, doğruluk ve tutarlılığın sağlanması adına bir alan uzmanına sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda bazı anahtar kelimeler netleştirilmiş ve bu düzenlemeler kesinleştirilen temalara entegre edilmiştir.

Araştırma sürecinde veri analizinin güvenilirliğini artırmak için kodlama sürecinde bağımsız bir kodlayıcı yöntemi uygulanmıştır. İki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası uyum oranı hesaplanmıştır. Elde edilen uyum oranı, Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen %80 eşik değerinin üzerinde bulunarak güvenilirlik sağlamıştır.

Son olarak, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde görev yapmakta olan uzmanların geri bildirimleri doğrultusunda görüşme formları nihai haline getirilmiş ve araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği daha da güçlendirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. ÇALIŞMA GRUBUNA AİT DEMOGRAFİK BİLGİLER

Araştırmanın Çalışma grubu 110 ilköğretim öğrencisi, 20 öğretmen, 10 yönetici ve 20 veliden oluşmaktadır. Çalışma grubu ile ilgili demografik bulgular ve ilgili yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

3.1.1. Öğrencilere Ait Demografik Bulgular

Araştırma kapsamında amaçlanan öğrenci çalışma grubu farklı sınıf düzeylerinden eşit olabilecek şekilde elde edilmeye çalışılmıştır. Ortaya çıkan nihai çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmektedir.

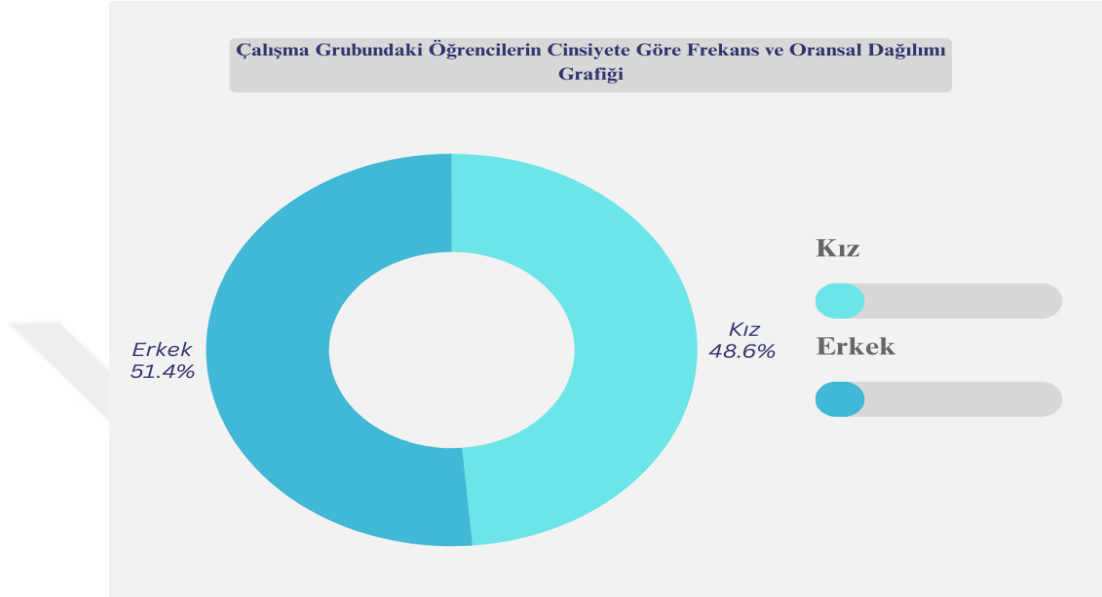
Tablo 3.1. Araştırma Grubuna Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kız	54	%49
	Erkek	56	%51
	Toplam	110	100
Sınıf	4.sınıf	19	%17
	5.sınıf	19	%17
	6.sınıf	24	%22
	7.sınıf	26	%24
	8.sınıf	22	%20
	Toplam	110	100
Okul dışı ders alma	Evet	20	%18
	Hayır	90	%82
	Toplam	110	100

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin %49’unu kız öğrenciler (f=54), %51’ini erkek öğrenciler (f=56), %17’sini 4.sınıf öğrencileri (f=19), %17’sini 5. sınıf öğrencileri (f=19), %22’sini 6.sınıf öğrencileri (f=24), %24’ünü 7.sınıf öğrencileri (f=26), %20’sini 8.sınıf öğrencileri (f=22) oluşturmaktadır. Öğrencilerin %18’i (f=20) okul dışında bir ders almakta, %82’si ise (f=90) okul dışında bir ders takviyesi almamaktadır. Öğrenci sayılarının dağılımlarının yakın olması

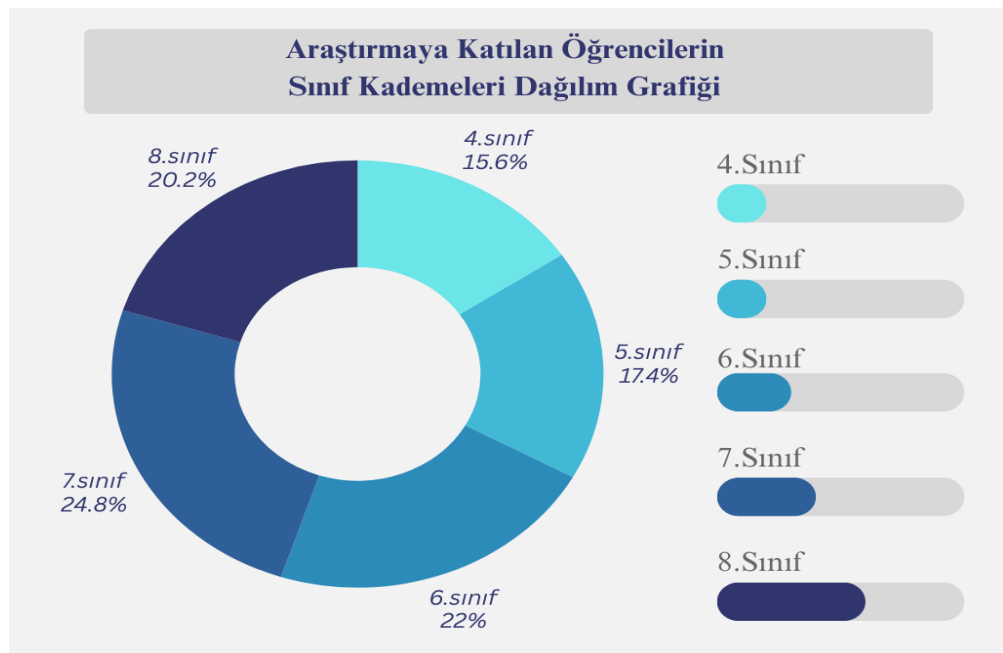
araştırma geçerliği artırmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun ise takviye ders almadığı görülmektedir.

Şekil 3.1. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Oransal Dağılımı Grafiği



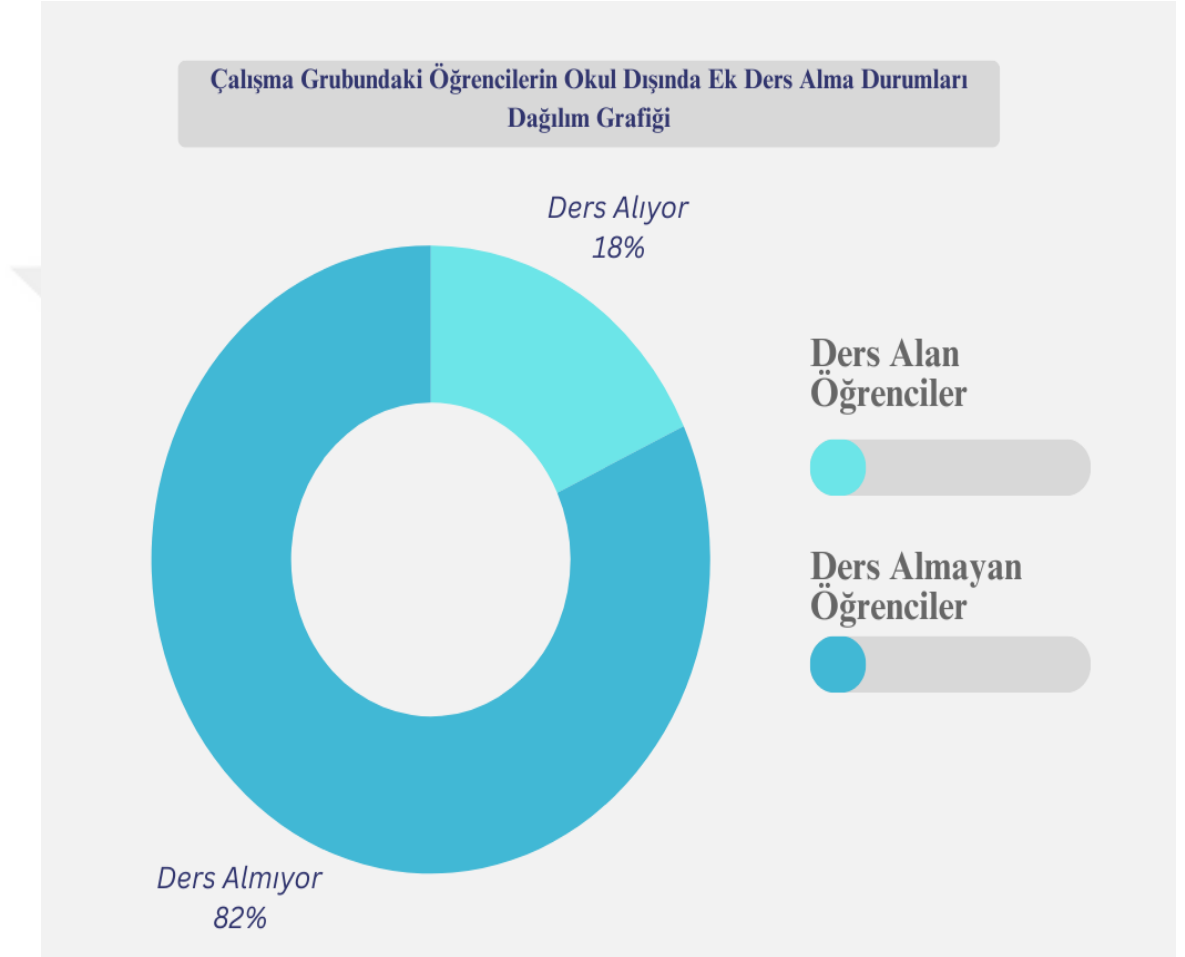
Şekil 3.1'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %49'unu kız öğrenciler (f=54), ve 51'ini erkek öğrenciler (f=56) oluşturmaktadır.

Şekil 3.2. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Sınıf Kademelerine Göre Oransal Dağılımı Grafiği



Şekil 3.2'ye göre araştırmaya katılan öğrencilerin %17'sini 4.sınıf öğrencileri (f=19), %17'sini 5. sınıf öğrencileri (f=19), %22'sini 6.sınıf öğrencileri (f=24), %24'ünü 7.sınıf öğrencileri (f=26), %20'sini 8.sınıf öğrencileri (f=22) oluşturmaktadır.

Şekil 3.3. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Okul Dışında Ek Ders Alma Durumlarına Göre Oransal Dağılımı



Şekil 3.3'e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %18'i (f=20) okul dışında bir ders almakta, %82'si ise (f=90) okul dışında bir ders takviyesi almamaktadır. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun okul dersleri dışında ders almadığı görülmektedir.

3.1.2. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bulgular

Araştırmanın okul paydaşlarından olan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. Öğretmenlere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	14	%70
	Erkek	6	%30
	Toplam	20	100
Mesleki kıdem	0-5 yıl	8	%40
	6-10 yıl	7	%35
	11-20 yıl	4	%20
	20 yıl ve üzeri	1	%5
	Toplam	20	100
Eğitim durumu	Lisans	17	%85
	Yüksek lisans	3	%15
	Doktora	0	0
	Toplam	20	100
Kariyer Basamakları	Uzman öğretmen	5	%25
	Başöğretmen	1	%5
	Hiçbiri	14	%70
	Toplam	20	100
Branş	Sınıf öğretmeni	7	%35
	Türkçe	4	%20
	Matematik	1	%5
	Fen bilimleri	2	%10
	Bilişim tek.	1	%5
	İngilizce	3	%15
	Din kültürü	1	%5
	Arapça	1	%5
	Toplam	20	100

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcılarının çoğunluğunun kadın öğretmenlerin ($f=14$, %70) oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın yapıldığı il merkezinde kadın öğretmen sayısının erkek öğretmenlere oranla daha yüksek olması etkili olmuş olabilir. Aynı zamanda kadın öğretmenlerin katılımcı olma konusunda daha istekli olmaları da önemli bir faktör olarak belirtilebilir. Mesleki kıdem olarak öğretmenlerin çoğunun 0-5 yıl çalışma aralığında olduğu ($f=8$, %40) anlaşılmaktadır. Katılımcılardan sadece 3 öğretmenin (%15) yüksek lisans yaptığı dikkat çekmektedir. Burada öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlerden oluşması etkili olabilir. Aynı şekilde kariyer basamakları durumları bakıldığında başöğretmenlik ($f=1$, %5) ve uzman öğretmenlik ($f=5$, %25) olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin araştırmanın yapıldığı ilin öğretmen sirkülasyonunun ve ilk atamaların daha çok yapıyor olması bir etken olmuş olabileceği düşünülmektedir. Son olarak öğretmenlerin branş durumlarına bakıldığında dağılımın çeşitlilik arz ettiği görülmektedir. Ancak en fazla branşı sınıf öğretmenliği ($f=7$, %35) oluşturmuştur.

3.1.3. Yöneticilere İlişkin Demografik Bulgular

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan yöneticilere ait demografik bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3.3. Okul Yöneticilerine Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	1	%10
	Erkek	9	%90
	Toplam	10	%100
Mesleki kıdem	0-5 yıl	0	%0
	6-10 yıl	3	%30
	11-20 yıl	5	%50
	20 yıl ve üzeri	2	%20
	Toplam	10	%100
Yöneticilik Deneyimi	0-5 yıl	5	%50
	6-10 yıl	4	%40
	11-20 yıl	1	%10
	20 yıl ve üzeri	0	%0
	Toplam	10	100

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcıların oldukça büyük bir çoğunluğunun erkek yöneticilerin (f=9, %90) oluşturduğu görülmektedir. Bu bağlamda erkek öğretmenlerin yöneticiliği kadın öğretmenlere göre daha çok tercih etmeleri erkek yönetici sayısının büyük bir farkla çok olmasını açıklayabilecek nedenlerden kabul edilebilir. Yöneticilerin genel mesleki kıdemlerinin incelendiğinde hiçbir yöneticinin 0-5 yıl (f=0, %0) arasında olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun sebebinin öğretmenlerin yöneticilik sınavlarına girmek için gerekli olan azami yılları olan müdür yardımcılığı için iki, müdürlük için sekiz yılı tamamlama ve öğretmenlik mesleğinde gelişerek okul iklimine uyum sağladıktan sonra yönetici olma kararı aldıkları varsayılabilir. Aynı şekilde yöneticilik deneyimi 20 yıl ve üzeri olan hiçbir yönetici olmadığı (f=0, %0) sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenini de araştırma yapılan ilin devlet okullarında görev yapan yöneticilerinin daha genç bir yaş dağılımına sahip olması olarak açıklanabilir.

Araştırma kapsamında yer alan okul paydaşlarından velilere ait demografik bilgiler aşağıda Tablo 4'te gösterilmektedir.

3.1.4. Velilere Ait Demografik Bulgular

Tablo 3.4. Velilere Ait Demografik Bilgilerin Dağılımı

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	15	%75
	Erkek	5	%26
	Toplam	20	%100
Eğitim durumu	Okuma yazma bilmeyen	2	%10
	İlköğretim	8	%40
	Ortaöğretim	7	%35
	Lisans	3	%15
	Yüksek lisans	0	0
	Toplam	20	%100
Çocuk Sayısı	0- 2	1	%5
	3-5	14	%75
	6 ve üzeri	5	%25
	Toplam	20	100

Tablo 3.4 incelendiğinde katılımcılarının çoğunun kadın velilerden ($f=15$, %75) oluşturduğu gözlemlenmektedir. Buna göre ailede öğrencileri ile daha çok kadınların ilgilendiği sonucuna ulaşılabilir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde büyük bir çoğunluğun ilköğretim mezunu ($f=8$, %40) olduğu ve hiçbir katılımcının ($f=0$) yüksek lisans mezunu olmadığı görülmektedir. Katılımcı velilerin sahip oldukları çocuk sayıları incelendiğinde 3 ile 5 çocuğa sahip ailelerin en büyük çoğunluğu ($f=14$, %75) oluşturduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak araştırmanın yapıldığı şehir merkezinde çok çocuklu bir düzenin daha çok tercih edilmesi gösterilebilir.

3.2. İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN “SINAV” KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan ilkokul 4. sınıf ve ortaokul öğrencilerinin “sınav” kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları zihinsel imgelerden oluşan bulgular yer almaktadır.

3.3. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI

Çalışmada metaforların analizinde ve çözümleme aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaçlanan toplanmış olan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analiz yönteminde ise özetlenmiş ve yorumlanmış olan veriler, içerik analizine göre daha derin bir analiz yöntemi uygulanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada yer alan içerik analizi uygulanırken Creswell’in (2018) kitabında yöntemsel olarak basamaklandırılarak kullanılan 5 aşamadan olan süreç (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006) izlenmiştir. Bu basamaklar aşağıda yer alan sıra ile takip edilmiştir.

1. Adlandırma ve Eleme Aşaması
2. Tasnif Etme Aşaması
3. Kategori Geliştirme Aşaması
4. Geçerlik ve Güvenirlik Sağılama Aşaması
5. Nicel Veri Analizi İçin Verilerin Düzenlenmesi Aşaması

3.3.1. Adlandırma ve eleme aşaması

Çalışmanın bu aşamasında ilkokul 4.sınıf ve ortaokul öğrencileri tarafından üretilmiş olan metaforların geçici bir alfabetik listesi yapılmıştır. Öğrencilerin ürettikleri metaforların çalışma amacına uygun olacak şekilde anlaşılır ve net bir şekilde ifade edilip edilmediğı kontrol edilmiştir. Buna göre amaca uymayan veya herhangi bir metaforun tanımlanmadığı 3 metafor formu araştırma kapsamı dışına bırakılmıştır. Toplam 107 metafor formu ile çalışma yürütülmesine karar verilmiştir. Değerlendirilmeye alınacak olan metafor formları numaralandırıldıktan sonra Microsoft Excel programına aktarılmıştır.

3.3.2. Tasnif etme aşaması

Çalışmanın bu aşamasında içerik analizi yöntemi kullanılarak her bir metaforun içermiş olduğı ana fikre göre zihinsel imgelere ayrılmıştır. Ardından diğeri metaforlar ile aralarındaki benzer ve ortak özellikler öğrencilerin yazmış oldukları metaforlar okunup incelenerek belirlenmiştir.

3.3.3. Kategori geliştirme aşaması

Çalışmanın bu aşamasında ilkokul 4.sınıf ve ortaokul öğrencileri tarafından yazılmış olan metaforlar öncelikle içerdikleri ortak zeller açısından bir araya getirilmiş, çeşitli kategorilere göre sınıflandırılmıştır.

Araştırmacı tarafından öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarını içeren 6 kategori belirlenmiştir.

3.3.4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması ve Nicel Veri Analizi için Verilerin Düzenlenmesi

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sınav kavramına ilişkin metafor tanımlarından ve bahsi olan metaforların kategorileştirildiği kavramların ardından, elde edilen verilere ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır.

3.3.5. İlköğretim öğrencilerinin “sınav” kavramına sahip oldukları metaforlar

Öğrencilerin vermiş oldukları yanıtlar kodlanmıştır. Frekans değerleri ile birlikte aşağıdaki Tablo 3.5’te ilk hali ile gösterilmektedir.

Tablo 3.5. Öğrenci Metaforlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları

Metafor numarası	Metafor	Frekans	Yüzde
[1]	Rüya ve düş	8	%8,56
[2]	Heyecan	6	%6,42
[3]	Stres	5	%5,35
[4]	Ağaç	5	%5,35
[5]	Zorluk	3	%3,21
[6]	Okyanus	3	%3,21
[7]	Hazırlık	3	%3,21
[8]	Gökkuşağı	3	%3,21
[9]	Futbol	3	%3,21
[10]	Su	2	%2,14
[11]	Stres topu	2	%2,14
[12]	Oyuncak	2	%2,14
[13]	Oyun	2	%2,14
[14]	Labirent	2	%2,14
[15]	Koşu	2	%2,14
[16]	Kalem	2	%2,14
[17]	Çiçek	2	%2,14
[18]	Cehennem	2	%2,14
[19]	Yumuşak bir balon	2	%2,14
[20]	Birinci Olmak isteyen çocuk	1	%1,07
[21]	Tuzlu kurabiye	1	%1,07
[22]	Futbol	1	%1,07
[23]	Tahta	1	%1,07
[24]	Şimşek	1	%1,07
[25]	Şiir	1	%1,07
[26]	Şeytan	1	%1,07
[27]	Sevda	1	%1,07

Tablo 3.5. Öğrenci Metaforlarının Frekans ve Yüzde Dağılımları (Devamı)

[28]	Savaş	1	% 1,07
[29]	Saç	1	% 1,07
[30]	Pano	1	% 1,07
[31]	Önemli	1	% 1,07
[32]	Mutluluk	1	% 1,07
[33]	Tatlı Ekşi Meyve tabağı	1	% 1,07
[34]	Lolipop	1	% 1,07
[35]	Leylek	1	% 1,07
[36]	Korku filmi	1	% 1,07
[37]	Korku	1	% 1,07
[38]	Kolaylık	1	% 1,07
[39]	Kol saati	1	% 1,07
[40]	Kek	1	% 1,07
[41]	Kara bulut	1	% 1,07
[42]	Kalemle soru çözmek	1	% 1,07
[43]	Kâbus	1	% 1,07
[44]	Hız treni	1	% 1,07
[45]	Hayatımın en parlak ışığı	1	% 1,07
[46]	Hayat kurtaran ışık	1	% 1,07
[47]	Gül yapraklarından gelen koku	1	% 1,07
[48]	Gül	1	% 1,07
[49]	Gözlük	1	% 1,07
[50]	Geleceğimin öncüsü	1	% 1,07
[51]	Elma	1	% 1,07
[52]	Ekşi şeker	1	% 1,07
[53]	Deprem	1	% 1,07
[54]	Deneme	1	% 1,07
[55]	Değerlendirilme	1	% 1,07
[56]	Dağ	1	% 1,07
[57]	Çöp	1	% 1,07
[58]	Çocuk işi	1	% 1,07
[59]	Bir hayat kurtaracağı	1	% 1,07
[60]	Ateş	1	% 1,07
[61]	Aşk	1	% 1,07
[62]	Ağır bir dolap	1	% 1,07
[63]	Geleceğimi kurtaran	1	% 1,07
Toplam		107	%100 (%99.98)

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin ve ortaokul öğrencilerinin “sınavlar benim için..... gibidir. Çünkü.....” şeklindeki soruya vermiş oldukları cevaplar ve oluşturulmuş olan metaforların kelime bulutu şemasındaki görünümü şu şekildedir:

Şekil 3.4. Sınav Metaforlarına İlişkin Kelime Bulutu



Metafor yöntemi ile ilkökul dördüncü sınıf ve ortaokul öğrencilerinin sınav hakkındaki toplam 110 görüş incelenmiş olup 3 yanıtın araştırma için geçerli yanıtlara sahip olmadığı sonucuna varılıp analize dahil edilmemiştir. Bu yanıtlar ayrıldığında 107 öğrenci yanıtı ile analiz yapılmıştır. 107 öğrencilerin 49’u “Sınav benim için gibidir. Çünkü” sorusuna olumlu anlamlar içeren yanıtlar vermiştir. 42 öğrenci olumsuz anlamlar içeren yanıtlar vermiştir. 16 öğrenci ise sınavları hem olumlu hem de olumsuz anlam barındıran metafor örnekleri vermiş olup nötr olarak kabul edilmiştir. 4 öğrencinin ise verdiği cevaplar ne olumlu ne de olumsuz ne de hem olumlu hem olumsuz olan kategoriye girmiştir.

Tablo 3.6. Öğrenci Yanıtlarının Kategorize ve Frekans Tablosu

Kategori	Frekans (sayı)	Yüzde
Olumlu	49	%45
Olumsuz	42	%40
Nötr	16	%15
Toplam	107	100

Tablo 3.6'ya göre araştırmaya katılan öğrencilerin “sınav” algılarına ilişkin metafor yanıtları incelendiğinde öğrencilerin büyük bir kısmı (f=49, %45) olumlu bir algıya sahiptir. Önemli bir kısmı da olumsuz (f=42, %40) olumsuz bir algıya sahip olduğunu ifade etmiştir. Olumlu yanıtlar öğrencilerin sınava gelişimsel bir bakış açısı ile yaklaştığı düşüncesine sahip olmaları; olumsuz yanıtlar ise öğrencilerin sınava dair kaygı duyan bir bakış açısına sahip olmaları ile açıklanabilir.

Buna göre ilköğretim öğrencilerinin çoğunun sınavlara olumlu bakış açısına sahip olduğu söylenebilmektedir. Olumlu yanıtlar veren öğrencilerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Öğr3: İnsanlar her sınav yaptığında bir lalesin büyümesi gibi insanın bilgisi de büyür ve artar böylece insanlar sınavlar sayesinde gelecekte daha iyi yaşar yani sınavlar bizim geleceğimizin sembolüdür.

Öğr27: İlerlememizi sağlar ve kendimize güvenmemizi sağlar son olarak çalışmamızı artırır.

Öğr77: Aldığım notlar ailemi, beni mutlu ediyor.

Öğr84: Sınavda başarılı bir not alınca kendimle gurur duyuyorum.

Öğr95: Sınavlara girerek hayatımızı kurtarıyoruz. Sınavlar olmasaydı belki bi ton insan okuma yazma bilmezdi okul olmasaydı insanlar cahil olurdu.

Yukarıdaki öğrenci görüşlerine bakıldığında; öğrencilerin sınav olgusuna yönelik algılarının, metaforlar aracılığıyla anlamlandırıldığında sınavların yalnızca bir ölçme aracı olmanın ötesinde, kişisel gelişim, toplumsal ilerleme ve öz-yeterlik gibi çok boyutlu işlevlere sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınava yönelik metaforik betimlemeleri, sınavların sadece akademik bir ölçüm aracı değil, aynı zamanda bireysel gelişimi destekleyen, duygusal doyum sağlayan ve toplumsal dönüşümün aracı olan çok katmanlı yapılar olarak algılandığını

göstermektedir. Bu bulgular, sınavların öğrenci gözünden yalnızca stres kaynağı değil, aynı zamanda fırsat, gelişim ve toplumsal aidiyet duygusunu güçlendiren unsurlar olarak da değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Sınavların öğrenciler üzerinde bıraktığı etkiler çok boyutlu olup, bazı öğrenciler bu süreci gelişimsel bir fırsat olarak görürken, bazıları ise yoğun stres, korku ve kaygı ile ilişkilendirmektedir. Özellikle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin sınavlara dair olumsuz bakış açıları, onların duyuşsal dünyalarında sınavın ne şekilde yer ettiğini ortaya koymaktadır. Aşağıdaki öğrenci ifadeleri, bu olumsuz algının metaforik ve duygusal yönlerini yansıtmaktadır:

Öğr13: Bu süreçte, bir telaş bir stres içindeyiz, kararsız kalıyoruz sınavda. Yanlış mı yaptım doğru mu yaptım? Diyerek kararsızlık içinde oluruz. Çok kararsız kalıyoruz.

Öğr35: Korku gibidir çünkü düşük alınca enkaz altında kalmak gibi yüksek alınca ise sarsıntı gibidir sınav

Öğr41: Ben sınava girince titremeye başlarım stres yaparım ama zaman geçtikçe yapabiliyorsam stres yapmam başardığımı anlarım benim başardığım beni daha çok stres yaptır soruları çözmiyorsam daha da çok stres yaparım.

Öğr51: Sınavda kalbim çıkacak kadar stres yaptığım için

Öğr110: Sınav benim içime korku girip ayağım ve elim titriyor çünkü en korktuğum ders Türkçedir.

Yukarıdaki ifadelere bakıldığında, bu öğrencilerin sınavlara yönelik olumsuz algıları, sınavın bir değerlendirme aracı olmanın ötesinde, yoğun stres, korku ve güvensizlik duygularını tetikleyebilen bir süreç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerde sınavın duyuşsal ve fizyolojik etkileri göz ardı edilemeyecek düzeydedir. Bu durum, sınav süreçlerinin pedagojik olarak yeniden yapılandırılması, öğrencilerin duygusal güvenliğini önceleyen uygulamaların geliştirilmesi ve sınav kaygısını azaltmaya yönelik rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

16 öğrencinin sınav hakkında yapmış olduğu metafor görüşlerin ise sınavlar için hem olumlu hem de olumsuz bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu görüşlere örnekler aşağıdaki gibidir.

Öğr9: Sınavlardan istediğim sonucu aldığımdan tatlı bir meyve yemiş gibi oluyorum ve sınavlardan beklediğimden düşük not aldığımdan ekşimeye yemiş gibi oluyorum.

Öğr16: Düşünelim ki bir okyanustan geçiyoruz ve eğer sınav zorsa üzerken boğuluyoruz ama eğer kolaysa okyanustu rahatlıkla geçiyoruz işte sınav bana bunu ifade ediyor.

Öğr87: Her topa vurduğumda goller doğrular gibidir kaçanlar da yanlış gibidir

Ö 99: Sınavların bizzürü çeşidi vardır mesela kolay veya zor çeşitli renkleri olduğu için renkli kalemlere benzetiyorum.

Metaforlar, bireylerin soyut kavramları somutlaştırarak anlamlandırmasına olanak tanıyan güçlü bilişsel araçlardır. İlköğretim öğrencilerinin sınav kavramına yönelik hem olumlu hem de olumsuz boyutları içeren metaforik ifadeleri, bu yaş grubunun sınav deneyimlerinin çok boyutlu doğasına ışık tutmaktadır. Yukarıda yer alan öğrenci görüşleri (f=16), sınavların hem başarı ve tatmin hem de hayal kırıklığı ve zorlukla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu görüşler incelendiğinde; öğrencilerin sınavlara dair hem olumlu hem de olumsuz unsurları içeren metaforik ifadeleri, sınavların onların yaşamında sadece bir değerlendirme aracı olmanın ötesine geçtiğini, duygusal, bilişsel ve sosyal düzeyde karmaşık etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Bu tür ikili algılar, sınavların öğrencilerin zihninde dinamik, değişken ve çok boyutlu bir anlam taşıdığını göstermektedir. Eğitim süreçlerinde bu algıların dikkate alınması, sınav uygulamalarının daha kapsayıcı, öğrenci merkezli ve duyuşsal ihtiyaçlara duyarlı hale getirilmesini gerektirmektedir.

Tablo 3.7. Oluşturulan Temalar ve Kategorilerin Sınıflandırılması

Kategoriler/Temalar	Olumlu	Olumsuz	Nötr	Toplam
Doğa ve hayat	23 (85.2%)	3 (11.1%)	1 (3.7%)	27 (25.2%)
Oyun ve eğlence	16 (80%)	4 (20%)	0	20 (18.7%)
Kaygı ve stres	0	28 (100%)	0	28 (26.2%)
Kararsızlık	0	8 (80%)	2 (20%)	10 (9.3%)
Değerlendirilme	6 (50%)	3 (25%)	3 (25%)	12 (11.2%)
Soyut algılar	8 (80%)	1 (10%)	1 (10%)	10 (9.3%)
Toplam	53 (49.5%)	47 (43.9%)	7 (6.5%)	107 (100%)

Tablo 3.7'ye göre “sınav” metaforlarına göre olumlu, olumsuz ve nötr kategorilere ayrıldıktan sonra “Doğa ve Hayat”, “Oyun ve eğlence”, “kaygı ve stres”, “kararsızlık”, “Değerlendirilme” ve “soyut algılar” olmak üzere temalara ayrılmıştır.

Buna göre “doğa ve hayat” ve “oyun ve hayat” kategorileri en olumlu algılara sahip kategorileri oluşturmaktadır. Buna göre öğrencilerin ilköğretim öğrencileri olmaları ve yaş grupları dolayısı ile “sınav” kavramını hayatının içinden ve hayatın bir parçası olarak pozitif bir bakış açısı ile benimsedikleri sonucuna varılabilir.

“Kaygı ve stres” kategorisi ise öğrencilerin önemli bir kısmının (f=28) net algısına sahip olduğu tamamen olumsuz görüşleri içeren bir kategoridir. Buna göre ilköğretim öğrencilerinin bir kısmının şimdiden yüksek sınav kaygısı yaşamaya başladığı ifade edilebilir.

“Kararsızlık” kategorisi ise öğrencilerin “sınav” hakkında belirgin bir belirsizlik içinde olduğu ve karmaşık duygulara sahip olduğu bir kategoridir. Kararsızlık yaşayan öğrenci görüşlerinin büyük bir çoğunluğu (f=8) olumsuz algılara sahiptir. Buna göre kararsızlık ve belirsizlik görüşlerine sahip olan öğrencilerin görüşlerinin (f=10) “sınav” algılarının olumsuz olmaya yatkın olabileceği sonucuna varılabilir.

“Değerlendirilme” kategorisi öğrencilerin “sınav” kavramını öğrendiklerini ne kadar öğrendikleri, hayata hazırlayan ve öğrenmelerine katkı sağladığını düşündükleri bir süreç olduğunu ifade ettikleri bir kategoridir. Bu kategori kısmen dengeli bir dağılım göstermiş olup olumlu yanıtların fazla olduğu (f=6) bir kategoridir.

Doğa ve Hayat: Bu kategoride öğrenciler “sınav” kavramını hayatın bir parçası, hayatın kendisi, hayatta meydana gelen şeyler ile ilişki kurarak tanımlamışlardır. Toplam 27 yanıt 23 (85.2%) olumlu, 3 (11.1%) olumsuz ve 1 (3.7%) nötr yanıtta oluşmaktadır.

Olumlu yanıtlarda yer alan okyanus, gökkuşağı, ağaç, ağacın dalları, çiçek gibi yanıtlar öğrencilerin sınavı hayatın bir parçası ve bir gelişim süreci olarak görmeleri ile açıklanabilir.

Olumsuz yanıtlarda yer alan depresyon, kara bir bulut ve bir ateş metaforları öğrencilerin sınavı bir felaket, doğal afet veya korku duyulacak bir yıkım olarak algılamaları ile açıklanabilir.

Nötr cevaplar ise hem iyi hem de kötü şeyleri barındıran hayat gibi ne tamamen olumlu ne de tamamen olumsuz bir algıya sahip olmalarının göstergesi olabilir.

Olumlu yanıtlar(f=23): Ağaç, Çiçek, Gül, Gökkuşaağı, Bir çiçek, Ağaç dalları, Gül yapraklarından gelen koku, Bir sevda, Bir aşktır, Bir hayattır, Su, Hayatımın en parlak ışığı, Bir hayat kurtaracağı, Mutluluk, Hayat kurtaran ışık, Geleceğimi kurtaran, Leylek, Geleceğimin öncüsü, Bir geleceğe hazırlayan hayat

Olumsuz yanıtlar(f=3): Kara bulut, dağ, deprem

Nötr yanıtlar(f=1): Saç

Oyun ve Eğlence: Bu kategoride öğrenciler “sınav” kavramını hayatta duygularını ifade ettikleri, eğlendikleri, heyecan duydukları, mücadele ettikleri süreçlerle ilişkilendirmişlerdir. Buna göre bu öğrencilerin sınav kavramına daha hisleri ile yaklaştıkları ifade edilebilir. Toplam 20 yanıtın

16 (80%) olumlu, 4 (20%) olumsuz metafor yer almakta olup hiç nötr metafor bulunmamaktadır.

Olumlu metaforlarda yer alan oyuncak, futbol gibi yanıtların öğrencilerin sınav kavramına keyifli bir aktivite olarak yaklaşıyor oldukları şeklinde açıklanabilir.

Olumsuz metaforlarda yer alan hız treni, koşu yarışı, korku filmi gibi yanıtlar ise hayatta eğlence sektörü içinde yer alan ama kaygı barındıran durumlar olmasından dolayı öğrencilerin de sınav algılarının bu yönde olması şeklinde açıklanması mümkündür.

Olumlu yanıtlar(f=16): Oyun, Oyuncak, Oyun oynamak, Lolipop, Kolaylık, Kolay ve zor değil kolay, Azıcık basit, Çok heyecanlı rüya, Futbol, Güzel bir düş, Futbol gibi eğlencelidir, Renkli kalemler, Çocuk işi, Bir mutluluktur.

Olumsuz yanıtlar(f=4): Hız treni, Beğendiğim korku filmi, Korku, Şeytan

Kaygı ve Stres: Bu kategoride öğrencilerin algılarında “sınav” kavramına ilişkin algılarının tamamıyla kaygı ve stres unsurları içeren (f=28) kavramlar barındırdığı görülmektedir. Öğrenciler sınav kavramını kâbus, labirent, hayata karşı savaş gibi metaforlarla ilişkilendirmişlerdir. Buna göre bu öğrencilerin sınava dair yoğun bir kaygı ve stres altında oldukları ve bu durumun onların günlük yaşamına da yansiyarak kaygı ve stresin erken yaşlarında başladığı sonucuna ulaşılabilir.

Olumsuz(f=28): Stres, Stres topu, Aşırı stresli çocuk, Çok zor, Zorlu dakikalar, Bir stres bir kararsızlık, Hayata karşı yaptığımız savaş, Labirent, Kâbus, Heyecan ve stres, Heyecan, Heyecanlı, Bir rüya (olumsuz bağlam), Şimşek, Cehennem, Deniz (olumsuz), Eskisinden daha zararlı, Şiir (olumsuz), Çöp, Ağır bir dolap, Bir ateş

Kararsızlık: Bu kategoride “sınav” kavramının öğrenciler için net olmayan bir algıya sahip oldukları görüşleri sınıflandırılmıştır. Buna göre öğrenciler sınavı anlamlandırmakta zorlanmış, bu kategoride hiç olumlu metafora rastlanmamış olup, çoğunlukla olumsuz (f=8) bir yargıya varmışlardır. Öğrencilerin vermiş oldukları “bir belirsizlik”, “hayata karşı bir savaş” yanıtları bu durumlara örnektir. Öğrencilerin sınavı hayatlarına dair tahmin edilemeyen, ne olduğundan emin olmadıkları bir durum olarak kabul ettikleri ifade edilebilir.

Olumsuz yanıtlar(f=8): Rüya (x4), bir şimşek, hayata karşı yapılan savaş, labirent, ekşi şeker. Nötr yanıtlar (f=2): Gözlük, bir an.

Değerlendirilme: Bu kategori öğrencilerin “sınav” kavramını kendilerinin bir hazırlanma, bir değerlendirilme süreci olarak kabul ettikleri bir kategori olarak kabul ettikleri varsayılarak sınıflandırılmıştır. Bu kategori kısmen dengeli bir dağılım göstermiş olup olumlu yanıtların fazla olduğu (f=6) bir kategoridir. Öğrencilerin “kalem”, “deneme”, “hayata hazırlayan şey” şeklinde verdikleri yanıtların sınava hayatları üzerinden verdikleri önemi göstermeleri olarak kabul edilebilir.

Olumlu yanıtlar(f=6): Değerlendirilmek, kalemle soru çözmek, bir pano, azıcık basit, 1. Olmak isteyen çocuk.

Olumsuz yanıtlar(f=3): Gereksiz, kol saati, tahta.

Nötr yanıtlar(f=3): Deneme, kalem, gözlük.

Soyut algılar: Bu kategoride “sınav” kavramına ilişkin öğrencilerin sahip oldukları soyut kavramlar incelenmiştir. Soyut algılar kategorisini de kendi içinde “tat algısı”, “his algısı” ve “zaman algısı” olarak sınıflandırmak mümkündür. Buna göre “tat algısı” kategorisinde öğrenciler “hem ekşi hem tatlı meyve tabağı gibidir”, “ekşi şeker”, “tuzlu kurabiye” ve “elma” şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlar öğrencilerin sınav sürecini kendilerine has bir lezzetle ilişkilendirerek istenilen metafora ulaşmalarını sağladığını hem olumlu hem olumsuz bir süreç olarak değerlendirdikleri olarak kabul

edilebilir. “His algısı” kategorisinde ise “yumuşak bir balon” yanıtlar olumlu kategorilerde kabul edilebilir metaforlar olmak üzere daha dokunsal öğrencilerin sınavı hisleriyle özdeşleştirmesi olarak kabul edilebilir. “Zaman algısı” kategorisinde öğrencilerin sınavı zamansal olarak ilişkilendirdikleri göz önünde bulundurulmuştur.

Olumlu yanıtlar(f=8): Bir seveda, Bir aşktır, Bir hayat, Bir kek, Elma, Yumuşak bir balon, Gül yapraklarının kokusu, Tuzlu kurabiye

Olumsuz yanıtlar(f=1): Şiir

Nötr yanıtlar(f=1): Tatlı-ekşi meyve tabağı.

3.4. ÖĞRETMEN VERİLERİNE AİT BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Millî Eğitim Bakanlığının Eylül 2023 tarihindeki ölçme değerlendirme yönetmeliğindeki sınav uygulamaları hakkındaki değişiklikler ve bu değişikliklerin uygulanması süreci ile ilgili öğretmen görüşlerine ve bu görüşlere ait bulgulara yer verilmiştir. Bu görüşler, Muş ilindeki merkeze bağlı ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 20 öğretmen ile yürütülmüştür. İlköğretim öğretmenlerinin görüşme sorularına vermiş oldukları yanıtlar sırası ile yer verilmektedir.

3.4.1. “Eğitim öğretim süresince verdiğiniz kazanımlara dair öğrenci başarısını nasıl ölçüyorsunuz?”

Sorusuna ilişkin öğretmen görüşlerine ait bulgular incelenmiş ve elde edilen görüşler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Eğitim Öğretim Süresince Verdiğiniz Kazanımlara Dair Öğrenci Başarısını Nasıl Ölçüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Kategori ve Frekans Tablosu

Kategori	Frekans (sayı)	Yüzde
Geleneksel Ölçme Yöntemleri	5	%25
Sürece Dayalı Ölçme Yöntemleri	6	%30
Karma Yöntemler	9	%55
Toplam	20	100

Tablo 3.8'e göre öğretmenler; geleneksel ölçme yöntemleri, sürece dayalı ölçme yöntemlerini ve hem geleneksel hem de sürece dayalı ölçme yöntemlerini (karma yöntemler) kullanmayı tercih etmektedirler. Geleneksel ölçme yöntemlerini tercih eden öğretmenler f=5 (%'5), sürece dayalı ölçme yöntemlerini f=6 (%30), karma yöntemler olarak adlandırılan hem geleneksel hem de sürece dayalı ölçme yöntemlerini kullanan öğretmenler f=9 (%55) olarak tespit edilmiştir. Konu ile ilgili örnek yanıtların bazıları ise şu şekildedir:

Ö2: Sınıf içi durumuyla. (Sürece dayalı ölçme yöntemi)

Ö4: Ünitenin başında ortasında ya da sonunda yaptığım ünite değerlendirme testleri ve sınavlarla ölçüyorum. (Geleneksel ölçme yöntemi)

Ö7: yazılı dinleme ve konuşma, ayrıca ödev ve kazanım testleri (Karma yöntemler)

Ö11: Sınıf içi haftalık değerlendirmelerle (Sürece ayalı ölçme yöntemi)

Ö13: ödevlendirmeler, ara değerlendirmeler ve dönem içindeki sınavlar aracılığı ile ölçüyorum. (Karma yöntemler)

Ö19: Test çözerek, yarışlar düzenleyerek, soru cevap ile (Sürece dayalı ölçme yöntemi)

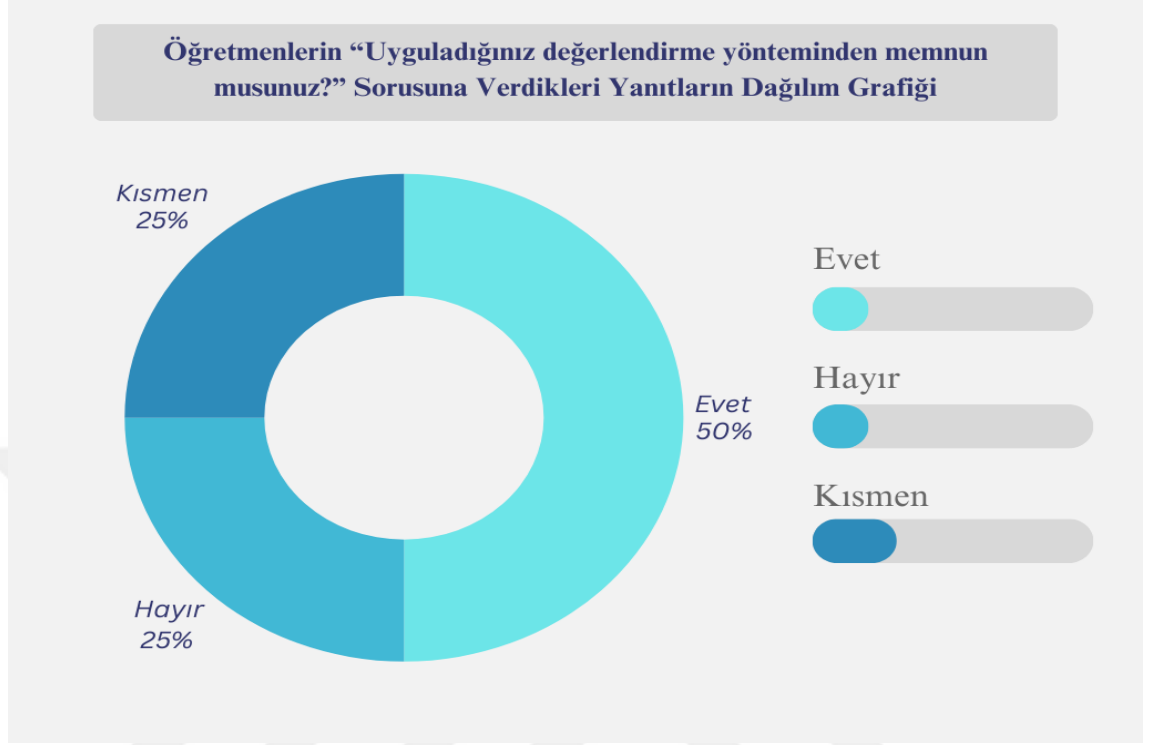
Buna göre öğretmenlerin öğrenci başarılarını ölçme yöntemlerinde farklı yöntem ve tekniklerin kullandığı gözlemlenmektedir. Öğretmenler genel olarak sınıf içi gözlemi sınav ve testler, ödevler ve farklı değerlendirme yöntemlerini tercih etmektedirler. Öğretmenlerin hem geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini hem de yapılandırmacı yöntem ve teknikleri kullandıklarını söylemek mümkündür. Bu farklılık dersin ve öğrencinin ihtiyacına göre şekillenebilmekle birlikte bu farklılığın süreç odaklı bir değerlendirme olmasına da olanak sağlayabileceği söylenebilir.

a. Bu değerlendirme yönteminden memnun musunuz?

Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=10, %50) memnun olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı da memnun olmadığını (f=5, %25) belirtmişken diğer katılımcılar ise (f=5, %25) kısmen memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Buna göre öğretmenlerin yarısı şu anda uyguladıkları yöntemden memnunken diğer yarısının tam anlamıyla memnun olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Şekil 3.5. Öğretmenlerin “Uyguladığınız Değerlendirme Yönteminden Memnun Musunuz? Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği



b. Bu şekilde ölçüyor olmanız sizce yeterli oluyor mu?

Sorusuna ilişkin öğretmen yanıtları incelendiğinde katılımcıların yarısı yeterli bulurken ($f=10$, %50), diğer yarısı ise yeterli bulmamakta ($f=8$, %40) veya kısmen yeterli ($f=2$, %10) bulmaktadır.

Buna göre öğretmenlerin yarısı bir kısmı mevcut durumdan memnun olmakla birlikte diğer önemli bir kısmı da yönteminde eksiklikler olduğunu ifade etmektedir.

Ö3: Yeterli olduğunu düşünüyorum. Faydalı ama geliştirilmeli.

Ö5: hayır. Ama bazı projeler ve ders içi etkinliklerle bunu destekliyorum.

Ö14: Hayır ,çevre koşulları elverişli olsa farklı tür ölçekler kullanırım.

c. Uygulamış olduğunuz bu yöntemi değiştirmek ister miydiniz?

Sorusuna ilişkin öğretmen cevapları incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ($f=11$, %55) değiştirmek istemediğini ifade etmişken diğer öğretmenler ise ($f=9$, %45) uygulamakta oldukları yöntemi değiştirmek istediklerini belirtmişlerdir.

Şekil 3.6. Öğretmenlerin “Uygulamış Olduğunuz Bu Yöntemi Değiştirmek İster Miydiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği



Buna göre öğretmenlerin uygulamakta oldukları mevcut ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin bakış açılarının farklılıklar gösterdiğini söylenebilir. Öğretmenlerin yarısından fazlası kullandıkları yöntemin derslerine ilişkin öğrenci başarısını ölçmede yeterli olduğunu düşünmektedirler.

d. Uygulamaları yaparken ne gibi sorunlarla karşılaşıyorsunuz?

Tablo 3.9. Öğretmenlerin Karşılaştıkları Zorlukların Temalar, Frekans ve Yüzde Tablosu

Temalar	Frekans (sayı)	Yüzde
Zaman Yetersizliği	5	%25
Kapsam Geçerliliği Sorunu	3	%15
Öğrenci motivasyon eksikliği	2	%10
Öğrenci anlama kabiliyeti	2	%10
Sınıfların kalabalık olması	2	%10
Uygulama yöntemi ve süreci	2	%10
Sınav etiği	1	%5
Müfredat yoğunluğu	1	%5
Sorun yaşamayanlar	2	%10
Toplam	20	100

Elde edilen görüşler incelendiğinde belirli temalar oluşturulmuştur. Bulgular frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablo 9 da gösterilmektedir.

Sorusuna ilişkin öğretmen cevapları incelendiğinde öğretmenlerin birbirinden farklı sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunların başında uygulama ve değerlendirme süresinin yetersiz olması (f=7) gelmektedir. Aşağıda bu durumla ilgili öğretmen yanıtları verilmiştir:

Ö1: Zaman yetmeyebiliyor.

Ö7: Değerlendirme süreci uzun sürüyor.

Ö9: Kalabalık sınıflarda zaman yetersizliği ve hakimiyet zorluğu.

Öğretmenlerin bu soruya verdikleri diğer yanıtlar kapsam geçerliliğini yeterince sağlayamama olarak (f=4) değerlendirilmiş ve ilişkin yanıtlar aşağıda verilmiştir:

Ö3: Öğrencinin tüm sürecini değil o anki performansını değerlendiriyoruz.

Geçerlilik seviyesi düşük oluyor.

Ö8: Kapsam geçerliliği sağlayamıyorum.

Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilerin okuduğunu anlama ve kendilerini ifade etme becerilerinin yetersiz olmalarını (f=5) sorunlara sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadelere örnek öğretmen yanıtları aşağıda verilmiştir:

Ö11: Öğrencinin anlayamadığı, ne yapacağını kestiremediği bazı durumlar oluyor.

Ö14: Okuduğunu anlama problemi yaşadıkları için kazanımı tam anlamıyla ölçemiyorum.

Ö17: Öğrencilerin ifade edebilme ve kâğıda dökebilme eksiklikleri sorun, geleneksel yöntemler kapsayıcı olmuyor.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları yaparken en sık karşılaşmış oldukları sorun değerlendirmeye ayrılan sürenin yetersiz olmasıdır. Bu durumu mevcut değerlendirme yöntemlerinin öğrencileri ait bütün öğrenme sürecini yeterince kapsayamadığını, belli bir çerçeveye dahil süreci kapsamaması takip etmektedir.

3.4.2. Sizce en verimli ölçme değerlendirme yöntemi nedir ve nasıl olmalıdır?

Tablo 3.10. Öğretmenlerin En Verimli Ölçme Değerlendirme Yöntemi Tercihleri
Tablosu

Temalar	Frekans (sayı)	Yüzde
Süreç odaklı ölçme değerlendirme	7	%35
Yaparak yaşayarak öğrenme	7	%35
Sözlü ve yazılı geleneksel yöntemler ile	1	%5
Proje portfolyo değerlendirmesi	1	%5
Gözlem tekniği	1	%5
Uygulama yöntemi ve süreci	1	%5
Düzy farklılıklarına göre yöntemler	1	%5
Çoktan seçmeli test yöntemi	1	%5
Toplam	20	100

Sorusuna öğretmenlerin bir kısmı (f=7) süreç değerlendirmesi yapılmasının en verimli değerlendirme yöntemi olduğunu ifade etmiştir. Bu ifadelere örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir: Ö4, Ö6, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16

Ö4: En verimli ölçme değerlendirme yöntemi süreci ölçen değerlendirmelerdir.

Ö16: Öğrenciyi süreç odaklı değerlediğime yaparak değerlendirmenin en faydalı yöntem olduğun düşünüyorum.

Öğretmenlerin bir kısmı ise (f=7) en verimli ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulamalı değerlendirmelerin, yaparak yaşayarak öğrenme değerlendirme süreci olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadelere örnek yanıtlar aşağıda verilmiştir: Ö2, Ö5, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17, Ö20

Ö2: Çocukların dersteki bilgisayar kullanımlarını gözlemleyerek sürekli ve daha sağlıklı bir ölçme yapabiliyorum. Ayrıca anında eksiklerini görüp düzeltebiliyorum.

Ö17: Gösterip-yaptırma yöntemi, gözlem-deney tekniği, beyin fırtınası ve münazara teknikleri bence uygundur. Bu yöntemlerin uygulanabilmesi için sınıf mevcudunun üz olması bence en önemli etkenlerdendir.

Katılımcı diğer öğretmenler ise farklı yöntemleri en verimli ölçme değerlendirme yöntemi olarak ifade etmişlerdir, ilgili örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö1: Çoktan seçmeli testler ile.

Ö9: öğrencini duygusal ve bilişsel zekasına hitap eden uygulamalar,

Ö18: Zamana yayılarak ve 4 dil becerisini birbirine entegre ederek yapılmasıdır.

Teorik olarak öğretilenden öte günlük hayata dökülebilen yöntemler kullanılmalıdır.

Öğretmenlerin vermiş oldukları bu yanıtlara göre öğretmenler birbirinden farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin en verimli olduğunu düşünmelerine rağmen, genel olarak süreç odaklı ölçme değerlendirme yöntemleri ile uygulamalı değerlendirme yöntemlerinin verimli olduğunu ifade etmişlerdir.

3.4.3. Süreç odaklı değerlendirme yönünde Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler ve uygulama süreci ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

Tablo 3.11. Olumlu Olumsuz Nötr Frekans Yüzde Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Frekans (sayı)	Yüzde
Olumlu	8	%40
Koşullu olumlu	8	%40
Olumsuz	4	%20
Toplam	20	100

Elde edilen verilere göre görüşler olumlu ve destekleyici görüş içeren (f=8, %40), olumsuz ve uygun bulmadıkları yönünde görüş içeren (f=4, %20) ve eleştirel bir bakış açısı ile bakarak eksik durumları vurgulayarak bu durumların sağlanması halinde olumlu olarak değerlendirilmeye yönelik yanıtlar içermesi nedeni ile de koşullu olumlu (f=8, %40), görüşler olarak kategorilere ayrılmıştır.

Olumlu görüş belirten öğretmenler Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17, Ö19, koşullu olumlu görüş belirten öğretmenler Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16 ve olumsuz görüş belirten öğretmenler ise Ö6, Ö7, Ö18 ve Ö20 olarak sınıflandırılmıştır.

Ö6: Süreci izlemek ve değerlendirmek fazlasıyla soyut ve yetersiz kalabiliyor. Bazı özellikler göz ardı edilebiliyor. Tek avantajı öğrencilerdeki kaygı oranını azaltmasıdır.

Ö14: Yapılan bu değişikliklerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Her ne kadar bizim açımızdan zaman ve imkân anlamında sıkıntılar oluştursa da öğrenciler için konuşma ve dinleme sınavlarının geliştirilmesi, öğrencilerin bu alandaki yeteneklerini ortaya çıkmasında önemli rol oynadığını düşünüyorum.

Ö16: Aslında doğru bir yöntem olduğunu düşünüyorum fakat, bir anda bütün okullarda başlatmak yerine zaman ve işleyiş bakımından sorun oluşturmayacak, imkânları yeterli okullarda başlatılmasını ve kademe kademe diğer okullarda

yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü nasılsa her öğrenci biricik ve tekse her okul da biricik ve tektir.

Ö19: Öğrenciler açısından ve değerlendirme yönetiminin geçerli açısından çok daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler sadece kâğıt üzerinden teorik bilgilerle değerlendirilmekte, 4 temel becerisi ölçülecek daha kapsamlı bir değerlendirme sağlanıyor.

Öğretmenlerin yönünde Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler ve uygulama süreci ile ilgili düşünceleri incelendiğinde süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin akademik gelişimi için olumlu yönde katkılar sağladığı ancak uygulama esnasında birtakım zorluklar meydana geldiğini ifade ettikleri görülmektedir.

3.4.4. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan bu değişiklikler sınav uygulamaları süresinde karşılaştığınız sorunların çözülmesini sağladı mı? Eğer sağlamadıysa hangi sorunlarla karşılaşmaya devam etmektesiniz?

Sorusuna ilişkin öğretmen yanıtları incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir kısmının (f=16, %80) bu değişikliklerin karşılaşılan sorunları çözülmesini sağlamadığı yönünde yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir. Buna ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir:

Ö6: Sorunların çözülmesini sağlamak yerine okulların ve öğrencilerin hatta öğretmenlerin mevcut durumları göz önünde bulundurun olmadığı için yeni sorunlar bir meydana getirdi. Dinleme, konuşma, yazma gramer, okuma gibi becerileri verilen 34 saatte tek tek kalabalık sınıflarda uygulanması çok zor oluyor.

Ö8: Sınav sayılarının artırılmasının öğrenci ve öğretmen açısından bir sıkıntı oluşturduğunu düşünüyorum. Konuşma ve dinleme sınavlarında özellikle başarısı düşük çocukların sıkıntı yaşadığı görülmüştür. Okuma yazma bilmeyen öğrencilerin dinleme sınavında ve konuşma sınavlarında sıkıntılar yaşamaya devam edildiğini düşünüyorum.

Ö11: Alt kademelerde konular eksik geldiği için sebep sonuç ilişkisi kurmada zorluk çekeceklerini düşünüyorum.

Ö14: Öğrencilerin heyecanını ve stresini artırdığı için ve yine öğrencileri sınav odaklı hazırlanmaya sevk ettiği için bir sorun olarak görmekteyim.

Ö20: Pek de sağladığı söylenemez. Öğrencilerin güdülenmelerini ve hedef oluşturmalarını olumsuz etkiledi.

Öğretmenlerin küçük bir kısmı (f=2, %10) sorunların çözülmesini sağladığını düşünürken kalan öğretmenler (f=2, %10) ise sorunların kısmen çözülmesini sağladığını ifade etmişleridir.

Şekil 3.7. Öğretmenlerin “Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Bu Değişiklikler Sınav Uygulamaları Süresinde Karşılaştığınız Sorunların Çözülmesini Sağladı mı?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği



Öğretmenlerden edinilen bu bulgulara göre Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan bu değişikliklerin sınav uygulamalarında yaşanan soruları tam olarak çözmemekle birlikte yeni sorunlar meydana getirdiğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin büyük bir kısmı (f=16) yapılan bu değişikliklerin var olan sorunları çözmek bir yana yeni farklı sorunlara sebep olup zorluklar yaşattığını belirtmişlerdir. Bu sebeplerden uygulama süresinin yetersiz olması ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması olmak üzere en sık ifade edilen sorunları oluşturmaktadır.

Ö4: Sorunların çözülmesini sağlamak yerine okulları ve öğrencilerin hatta öğretmenlerin mevcut durumları göz önünde bulundurulmadığı için yeni bir sorun meydana getirdi. Dinleme konuşma yazma gramer okuma gibi becerileri verilen 3 4 saatte tek tek kalabalık sınıflarda uygulamak çok zor

Ö7: Pek de sağladığı söylenemez. Öğrencilerin güdülenmelerini ve hedef oluşturmalarını olumsuz etkiledi.

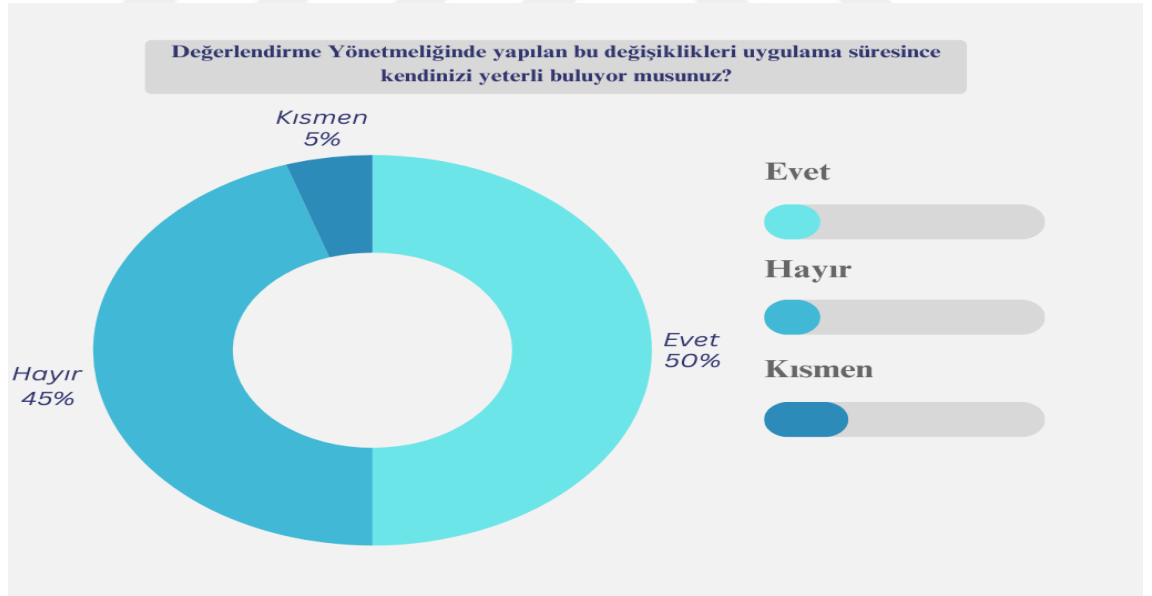
Ö15: Yazılı sınavlarda seçenekler çoktan seçmeli olarak çocuklara hazır veriliyordu. Şu anda da çok az cevap düşünüyorlar. Kendi branşımda dahil, çalıştığım okulda henüz faydasını açıkça bir faydasını göremedim. Çocuklar öğrenmeyi bilmedikleri için hiçbir türlü sınavlara hazırlanamıyorlar. Ölçmeden önce öğrenme süreci düzeltilmeli. Yazılı sınav sağlıklı şekilde ölçme yeterliliğinden çok uzak bir yöntem.

Ö16: Hayır sağlamadı, öğrencilerden dönüt alma zorluğu devam ediyor.

Öğretmenlerin az bir kısmı (f=2) ise yapılmış olan değişikliklerin sorunların giderilmesinde kısmen bir role sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadelerin yanında yeni yapılan değişikliklerin yapılandırıcı düzenlemelere ihtiyaç duyduklarını da belirtmişlerdir.

3.4.5. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan bu değişiklikleri uygulama süresince kendinizi yeterli buluyor musunuz?

Şekil 3.8. Öğretmenlerin “Değerlendirme Yönetmeliğinde Yapılan Bu Değişiklikleri Uygulama Süresince Kendinizi Yeterli Buluyor Musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği



“Değerlendirme yönetmeliğinde yapılan bu değişiklikleri uygulama süresince kendinizi yeterli buluyor musunuz?” sorusuna öğretmenlerin büyük bir kısmı (f=10, %50) yeterli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu yanıtlara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö5: Ben zaten süreç odaklı ve gözleme dayalı değerlendirmeye daha çok önem veriyorum. Öğretmenlikte 19 yılımı doldurdum. Farklı farklı şehirlerde çalıştım. Gözlemlediğim kadarıyla, genel olarak meslektaşlarım yapılan her değişiklik ya da yeniliğe uyum sağlamada oldukça yeterliler. Yani sadece kendimi değil meslektaşlarım çoğunu da yeterli buluyorum. Ama hala sistemde çok fazla eksik ve yanlışlar var. Yani bence yetersiz olan sistem.

Kalan çoğunluk (f=9, %45) kendilerini yetersiz bulurken, bir öğretmen ise kısmen yeterli bulunmuştur. Bununla ilgili öğretmenler cevapları aşağıda verilmiştir.

Ö4: Hayır, yeterli bulmuyor. Öğrencilere yeterince objektif ve tutarlı değerlendirilebileceğini düşünmüyorum. Sınıf ve zaman yönetimi konusunda kendimi geliştirmeye ihtiyacım olduğuna inanıyorum.

Ö16: Yeni bir sınav sistemi olmasından dolayı eksiklerim olabilir.

Ö20: Bazen yetersiz buluyorum. Çünkü değerlendirmeye dair elimizde somut bir şey olmuyor.

Buna göre öğretmenlerin büyük bir kısmını kendini yeterli gördüğünü ifade ederken yeni yapılan bu değişiklikte birlikte uygulamakta oldukları değerlendirme sisteminin uygulanması sürecinde bazı eksiklikler yaşandığını ifade etmişlerdir. Uygulama sürecindeki sınıf içi uygulama ve değerlendirme süreçlerine ait netlik ve zaman yönetimine dair konularda yetersiz hissettikleri belirlenmiştir.

3.5. OKUL YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Milli Eğitim bakanlığının ölçme değerlendirme yönetmeliğinde yapmış olduğu değişiklikten sonra bu değişiklikler ve yazılı sınav uygulamaları hakkında okul yöneticilerinin görüşlerine ve bu görüşlere ait bulgulara yer verilmiştir. Bu görüşmelere ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan 10 okul yöneticisi ile yürütülmüştür. Okul yöneticilerinin görüşme sorularına vermiş oldukları cevaplara sırası ile aşağıda yer verilmiştir.

“Okulunuzda uygulanmakta olan sınav haftalarının nasıl geçtiğinizi düşünüyorsunuz?” sorusuna dair okul yöneticisi görüşleri incelendiğinde okul yöneticileri okullarında uygulanan sınav haftalarına dair genel olarak (f= 6) olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bazı okul yöneticileri bu soruyu olumlu görüşleri ile olumsuz görüşlerini birlikte belirterek cevaplandırmışlardır. Okul yöneticilerinin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir.

OY1: Haftalarının çoğu zamanında daha önceden yıllık planlarda belli olmaz. Öğretmenlerin buna uygun müfredatı zamanında yetişmesini sağlarken, öğrencilerin ise sınavları erkenden çalışma fırsatı vermesiyle olumlu yönde motivasyon sağladığını düşünüyorum. Bu bağlamda sınav haftalarını okullarda akademik başarı açısından olumlu geçtiğini söyleyebilirim.

OY5: Uygulanacak sınavlar yapılıyor. Verimli geçiyor Amacına uygun geçtiğini düşünüyorum.

İki okul yönetici ise karşılaştıkları zorlukları ifade eden görüşler belirtmiştir.

Belirtilen görüşler şöyledir:

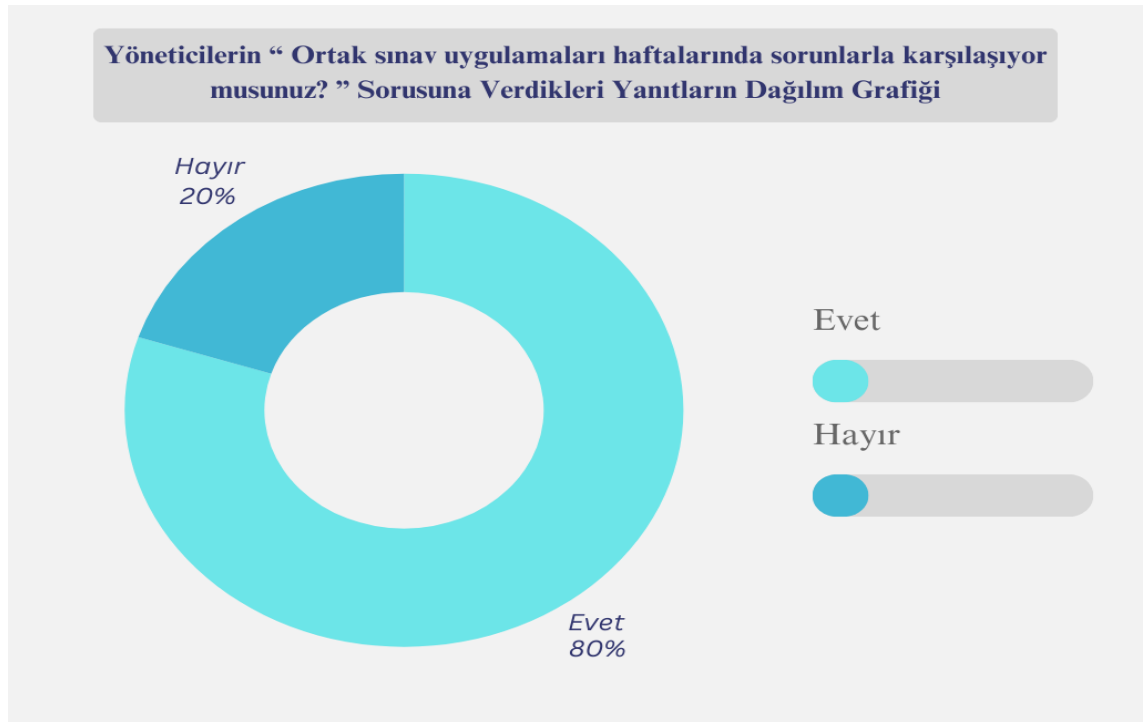
OY3: Yoğun ve yorucu geçtiğini düşünmekteyim.

OY8: Kendi zümrem ile tamamen bağlantısız geçiyor.

Okul yöneticilerinin verdikleri bu görüşler incelendiğinde yöneticilere göre, sınav haftalarının hem verimli hem de yoğun geçtiği görülmektedir. İdari planlamanın yoğunluğu ile birlikte akademik başarı anlamında verim sağlandığını gözlemlemektedirler.

1. Ortak sınav uygulamaları haftalarında sorunlarla karşılaşıyor musunuz? Karşılaşıyor iseniz bunlar ne tür sorunlardır?

Şekil 3.9. Yöneticilerin “Ortak Sınav Haftalarında Sorunlarla Karşılaşıyor Musunuz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği



Yapılan ölçme değerlendirme değişikliği ile yapılmaya başlanan ortak sınav haftalarında okul yöneticilerinin sorunlar ile karşılaşp karşılaşmadıklarını belirlemeyi amaçlayan bu soruda okul yöneticilerinin çok azı (f=2) sorunlarla karşılaşmadıklarını ifade etmişken çoğunluğu (f=8) ise çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar kategorize edilmiş ve ilgili kategorilere ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 3.12. Okul Yöneticilerinin Yaşadıkları Sorunların Kategori, Frekans ve Yüzde Tablosu

Kategoriler	Frekans (sayı)	Yüzde	Okul Yöneticisi
Öğrenci devamsızlığı sorunu	2	%20	OY5, OY6
Değerlendirme süreci sorunları	2	%20	OY3, OY4
Zaman yönetimi sorunları	2	%20	OY9, OY10
Ölçme sistemi ve yöntemi yetersizliği	2	%20	OY7, OY8
Sorun yaşamayanlar	2	%20	OY1,OY2
Toplam	10	100	

İfade ettikleri görüşlerden bazıları şu şekildedir:

OY7: Öğrenci değerlendirmesi ve geri dönüt konularında süreç iyi ilerlemiyor.

OY8: Sınav saatleri önceden belirtilmiyor, belli bir program çerçevesinde gerçekleşmiyor.

OY9: Bazı öğrencilerin raporsuz bir şekilde sınava girmemeleri

Okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, çoğunluğunun (f=8) sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Bu sorunların genel olarak, sınav saatleri ve uygulanmasına yönelik planlama, devamsızlık yapan öğrencilerin değerlendirilmesi konusunda netlik olmaması ve geri dönüt bağlamında yetersizlikler gözlemledikleri olduğu görülmektedir.

2. İlköğretim düzeyinde uygulanan sınav uygulamalarında yapılan değişiklikten önce ne gibi sorunlarla karşılaşmaktaydınız?

Tablo 3.13. Yöneticilerin Önceden Karşılaştıkları Sorunlar

Kategoriler	Frekans (sayı)	Yüzde	Okul Yöneticisi
Adaptasyon sorunu	2	%20	OY2, OY10
Kapsam geçerliliği ve güvenilirlik sorunu	2	%20	OY1, OY7
Ölçme yöntemi sebepli sorunlar	2	%20	OY3, OY8
Sorun yaşamayanlar	4	%40	OY4, OY5, OY6, OY8
Toplam	10	100	

Okul yöneticileri ile araştırma öncesi yapılan pilot uygulama sonrası ulaşılmış olan verilere göre okul yöneticilerinin karşılaştıkları bazı sorunlarla ile yeni karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre görüşme sorularına bu soru eklenmiştir.

Bu bağlamda okul yöneticilerinin verdikleri cevaplardan bazıları şöyledir:

OY2: Sınavlar daha çok çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu için şans faktörü ortaya çıkmaktaydı.

OY5: Sınavda çocukların zorlanması, sınavlara uyum sağlayamama gibi sorunlar yaşıyorduk.

OY6: Öğrencilerin hedeflenen kazanımları ölçme ve değerlendirmede eksik veya yetersiz değerlendirme yapılabilirdi

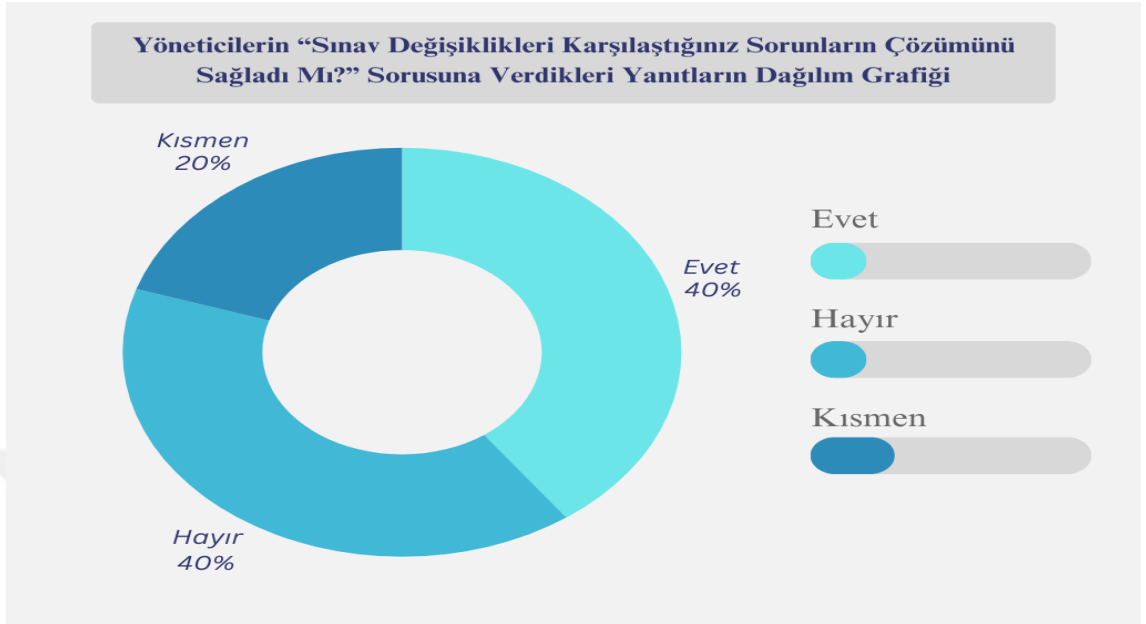
OY7: Herhangi bir sorunla karşılaşmadım.

OY9: Öğrenci devamsızlığı ve ilgisizliği

Okul yöneticilerinin değişiklikler öncesinde ne tarz sorunlarla karşılaştıklarını öğrenmeyi amaçlayan bu sorunun yanıtları incelendiğinde, öğrencilerin genel olarak sınavlara uyum sağlamakta zorlandıkları, öğrencilerin devamsızlık durumları yeterli ilgi göstermemeleri ve sınavların genel olarak çoktan seçmeli test olması sebebi ile karşılaşılan şans faktörünün değerlendirme sürecine olan yansımaları gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

3.a. a. Bu değişiklik, bahsettiğiniz sorunların çözülmesini sağladı mı?

Şekil 3.10. Yöneticilerin “Sınav Değişiklikleri Karşılaştığınız Sorunların Çözümünü Sağladı Mı? Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği



Okul yöneticilerine yapılan sınav değişikliklerinin bahsettikleri sorunların çözümünü sağlayıp sağlamadığına ilişkin soru yönelttiğinde 4 (%40) okul yönetici sorunların çözülmesini sağladığını ifade etmiştir. İki (%20) okul yönetici kısmen çözdüğünü ifade etmiş olup 4 tanesi (%40) ise sorunların çözülmediğini sağlamadığını ifade etmiştir.

OY3: Bir kısmını çözdü.

OY8: Bilakis Türkçe İngilizce sınavları daha fazla zaman almakta

OY9: Pek sayılmaz.

3b. Eğer sağlamadıysa hangi sorunlar yaşanmaya devam ediyor?

Tablo 3.14. Okul Yöneticilerinin MEB 2023 Değişiklerinden Sonra Karşılaştıkları Sorunların Kategori, Frekans ve Yüzde Tablosu

Kategoriler	Frekans (sayı)	Yüzde	Okul Yöneticisi
Sorun çözüldü	3	%30	OY1, OY2, OY3
Sorunlar devam etmekte	2	%20	OY4, OY5
Zaman yönetimi sorunları	2	%20	OY6, OY9
Sonuç odaklılığı sürdürmesi	1	%10	OY7
Kapsam geçerliliği sorunu	1	%10	OY8
Devamsızlık sorunu	1	%10	OY10
Toplam	10	100	

Tablo 3.14'e göre okul yöneticilerinin az bir kısmı (f=3, %20) yapılan değişikliklerin önceden yaşadıkları sorunları çözdüğünü belirtmiştir. Sınav uygulamalarında yapılan değişikliklerin yaşanan sorunları çözmediğini ifade eden okul yöneticileri devam eden sorunları belirtmişlerdir. Belirtilen sorunlar okul yöneticilerinin doğrudan alıntılar şeklinde aşağıda verilmiştir.

OY1: Mevcut sistemde sınavlarda açık uçlu sorular sorulmaktadır. Öğrencilere soruları cevaplandırmaları için belirli bir süre verileceği için soru sayısı fazla tutulmuyor. Bu durumda kapsam geçerliliği düşük oluyor. Öğrenciler arasında yazma becerisi iyi olan öğrencilere avantaj sağlarken, bu durumda olmayan öğrenciler düşük notlar alacaktır. Ayrıca Türkçe dersinde barajın 70 olması öğrencilerde sınav kaygısı oluşturmaktadır.

OY2: Gelmeyen öğrenciler oluyor, mazeret sınavları sıkıntılı oluyor.

OY6: yoğunluk hala devam ediyor. Süre sıkıntısı yaşıyoruz.

Buna göre yöneticilerin yeni değişiklikler ile hem eskiden devam eden sorunları yaşamaya devam ettikleri hem de yeni sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır.

1. Sınav haftalarında karşılaştığınız bu sorunları nasıl çözmektesiniz?

Tablo 3.15. Okul Yöneticilerinin Sınav Haftalarında Karşılaştıkları Sorunları Çökerken Tercih Ettikleri Yöntemlere Ait Kategori, Frekans ve Yüzde Tablosu

Kategoriler	Frekans (sayı)	Yüzde	Okul Yöneticisi
Öğrencilere destek uygulamaları	3	%30	OY1, OY2, OY8
Paydaş iş birliği	2	%20	OY3, OY10
Zaman yönetimi çözümleri	2	%20	OY6, OY9
Sürdürülebilir olmayan geçici çözümler	2	%20	OY4, OY7
Öneri içeren çözümler	1	%10	OY5
Toplam	10	100	

Okul yöneticilerinin sınav haftalarında yaşadıkları sorunları ne şekilde çözdüklerinin öğrenilmesini amaçlayan bu soruda okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar şu şekildedir:

OY1: Öğrencilerin motivasyonunu arttırıcı etkinlikler ve gerekirse öğrencilerin genel isteğine göre sınav tarihi belirleme

OY2: Çocuklara rehberlik yaparak, onları sınavlar konusunda bilgilendirerek

OY6: Sınav zamanını uzun zaman dilimine yayarak

OY8: Sınav provaları yaptırarak, benzer sorular çözdürerek

OY10: Veliler ile tek tek arıyoruz. Öğretmen ve öğrencilerimize anlatıyoruz.

Bu veriler incelendiğinde okul yöneticilerinin bu sorunları öğrenci merkezli çözümler üreterek ve veli-öğrenci-öğretmen iş birliğini arttırıcı şekilde uygulamalara başvurarak çözmeye çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2. Sizce en verimli ve doğru değerlendirmeyi sağlayabilecek sınav uygulamaları nasıl olmalı? Okul yöneticilerinin görüşlerine göre en verimli ve doğru buldukları değerlendirme yöntemleri incelenmiş ve 4 kategori belirlenmiştir. Bu kategorilere ait, frekans ve yüzde değerleri Tablo 3.16’da gösterilmiştir:

Tablo 3.16. Okul Yönetici Görüşlerine Göre En Verimli Sınav Uygulamalarına Ait Kategori, Frekans ve Yüzde Tablosu

Kategoriler	Frekans (sayı)	Yüzde	Okul Yöneticisi
Süreç odaklı ölçme değerlendirme	5	%50	OY1, OY2, OY6, OY7, OY8
Açık uçlu klasik değerlendirme	3	%20	OY1, OY3, OY10
Esnek ve kapsayıcı değerlendirme	3	%30	OY5, OY6, OY9
Ortak sınav uygulamaları ile	1	%10	OY4
Toplam	12	100	

Tablo 3.16’ya göre okul yöneticilerinin yarısı (f=5) süreç odaklı bir değerlendirme yöntemi şeklinde cevaplar vermiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda gösterilmiştir:

OY1: Açık uçlu yazılı sınavı ve süreç odaklı değerlendirme

OY2: Süreç değerlendirmesi şeklinde olmalıdır.

OY3: Tüm konuları kapsayan açık uçlu sorular

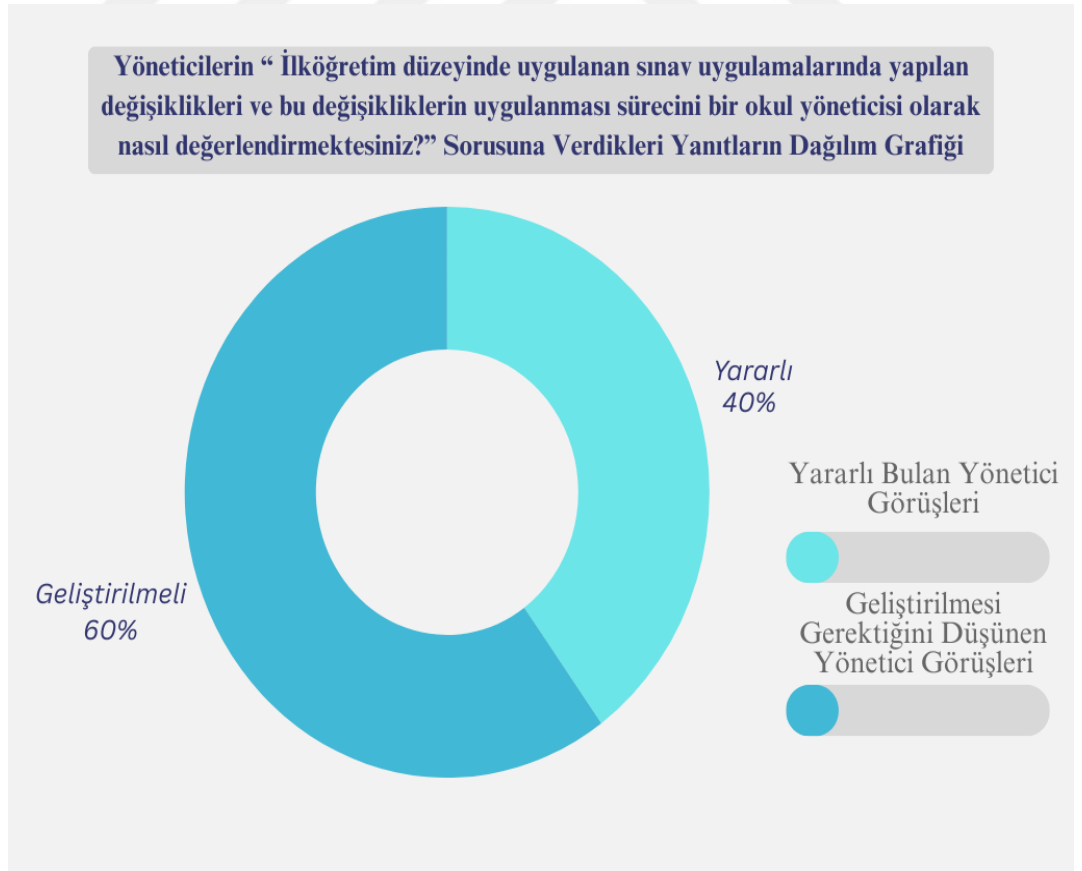
OY5: Daha geniş kapsamlı bir ölçme değerlendirme sistemi olmalı, özellikle derslere göre değişebilmeli

OY6: Süreç içi ve süreç sonu değerlendirme sınavları yapılarak

Okul yöneticilerinin en verimli ölçme değerlendirme yöntemi tercihlerinde çeşitlilik görülmekle birlikte yarısının da süreç odaklı değerlendirme sistemlerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

5. İlköğretim düzeyinde uygulanan sınav uygulamalarında yapılan değişiklikleri ve bu değişikliklerin uygulanması sürecini bir okul yöneticisi olarak nasıl değerlendirmektesiniz? Sorusuna ilişkin okul yöneticilerinin verdikleri yanıtlar incelenmiş ve Şekil 3.11'deki grafikte gösterilmiştir. Buna göre yönetici görüşleri farklılıklar içermektedir. Bazı okul yöneticileri (f=4) tamamen olumlu bakış açısı ile yararlı ve verimli bulduklarını söylerken diğer okul yöneticileri (f=6) ise sıklıkla yapılan değişikliklere adapte olmanın zorluğundan ve sistem ile ulusal ana sınavların değerlendirme yöntemi açısından uyumsuzluğu gibi konulardan bahsedilerek uygulamaların daha işlevsel ve sistematik bir şekilde geliştirilmesi gerektiğine dair görüşler ifade etmişlerdir.

Şekil 3.11. Yöneticilerin “İlköğretim Düzeyinde Uygulanan Sınav Uygulamalarında Yapılan Değişiklikleri Ve Bu Değişikliklerin Uygulanması Sürecini Bir Okul Yöneticisi Olarak Nasıl Değerlendirmektesiniz?” Sorusuna Verdikleri Yanıtların Dağılım Grafiği



OY4: Olumlu görüyorum fakat belgesel farklılıklar göz önünde bulundurulmalı.

OY8: Kapsam geçerliliğinin olması iyi, ortak sınavlarda her yerde aynı sınavın uygulanması esnekliği bozmakta, 4. sınıflarda sınavların kalkmaması, 3.sınıfa da sınavların gelmesi öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştireceği kanaatindeyim.

OY10: İlkokulların 4. Sınıflarında yapılan sınavın kaldırılmasına dair değişikliği gayet olumlu buluyorum. İlkokul çocuğunun sonuç odaklı değerlendirilmesi, öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle uyumlu bir değerlendirme olmamakla beraber. Sadece sonuç odaklı olması da sürece yönelik değerlendirmemizde yanıltıcı yorumlara sebebiyet verebiliyor.

Okullarda uygulanan sana sadece açık uçlu sorulardan. LGS de ise çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Uyumlu değil. Türkçe dersinde gelişme not ortalaması 70 olması, öğrencilerde sınav kaygısı oluşturdu. Açık uçlu sınavlarda öğrencilerin okunaksız yazıları nedeniyle sınıf ve okul not ortalamaları düşmektedir.

3.5. ÖĞRENCİ VELİLERİNE YÖNELİK BULGULAR

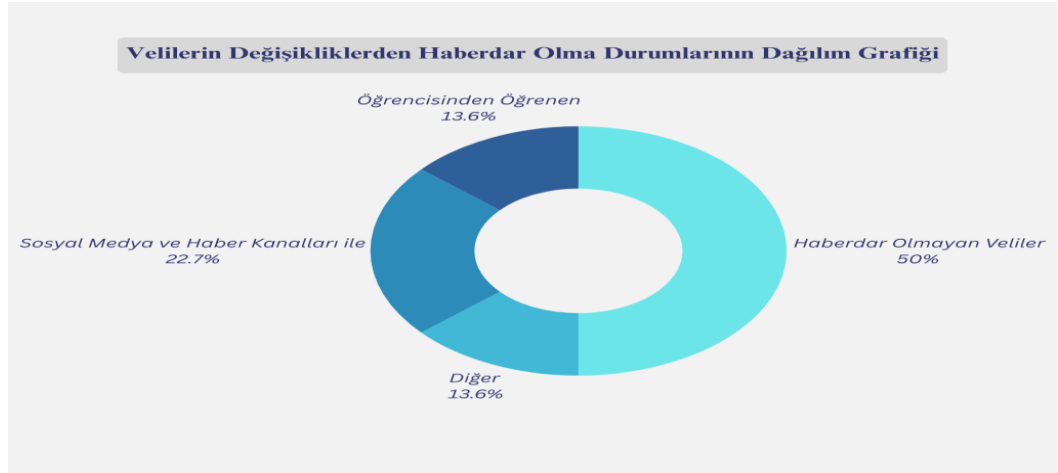
İlköğretim düzeyinde sınav uygulamasının ve yapılan sınav değişikliklerinin okul paydaşlarına olan etkisinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, okul paydaşlarının bir parçası olan velilerin, yapılan değişikliklere ilişkin görüşlerine dair bulgular bulunmaktadır. Bu bulgular ilkokul ve ortaokulda öğrencisi olan toplam 20 veli ile yapılan görüşme sonucu yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar alt problemler şeklinde aşağıda yer almaktadır.

3.5.1. Birinci Alt probleme ilişkin bulgular

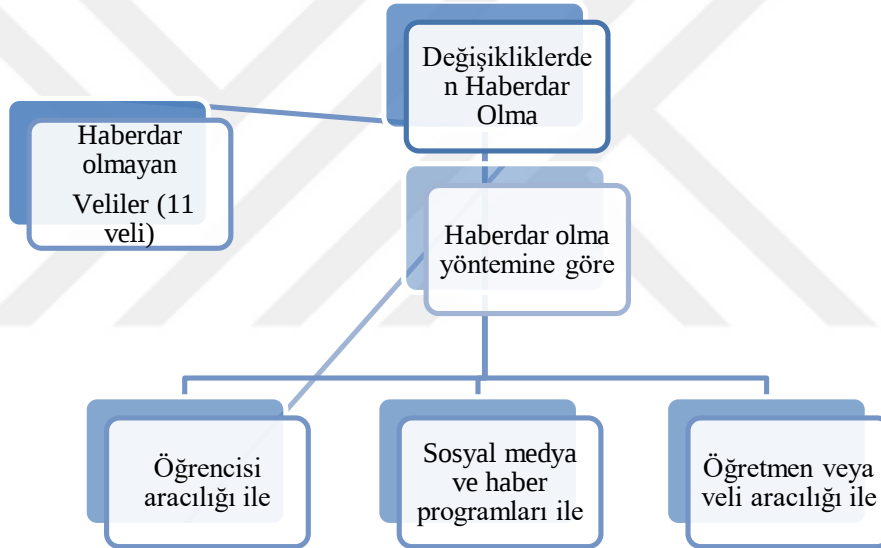
Araştırmanın birinci alt problemi “Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği’nde yaptığı değişikliklerden velilerin nasıl haberleri oldu?” olarak belirlenmiştir.

Alt problem kapsamında ilkokul ve ortaokul velilerine “Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği’nde bazı değişiklikler yaptı. Yazılı sınavlar ile ilgili olan bu değişikliklerden haberiniz var mı? Nasıl öğrendiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci velilerinin alt problem kapsamındaki soruya ilişkin görüşleri Şekil 11’de gösterilmiştir.

Şekil 3.12. Velilerin Değişikliklerden Haberdar Olma Durumları



Şekil 3.13. Velilerin Değişikliklerden Haberdar Olma Durumları ve Kaynakları



Yapılan görüşmeler sonucunda alt problem kapsamında 20 veliden 10 tanesinin değişikliklerden haberi olmadığına ulaşılmıştır. Değişikliklerden haberdar olan velilerin ise 3 tanesi öğrencisinden, 2 tanesi sosyal medyadan, 2 tanesi haberlerden, 1 tanesi komşusundan, 1 tanesi öğretmenlerden, 1 tanesi de diğer velilerden öğrendiği gözlemlenmiştir.

Buna göre yapılan bu değişikliklerden velilerin yarısının haberinin olmadığı tespit edilmiştir. Haberi olan veliler ise çoğunlukla öğrencisinden sonra da iletişim araçları sayesinde haberdar olmuştur.

Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler “haberdar olan” velilerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

V5: Var. İnternette gezerken öğrendim.

V19: Bu değişikliklerden kıymetli öğretmenlerimiz sayesinde haberdar olduk.

Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler “haberdar olmayan” velilerin bazılarının görüşleri şu şekildedir:

V12: Yapılan yazılı sınavlar ile ilgili değişikliklerden haberim yok. Neyin ve nasıl değişiklikler yapıldığını bilmiyorum.

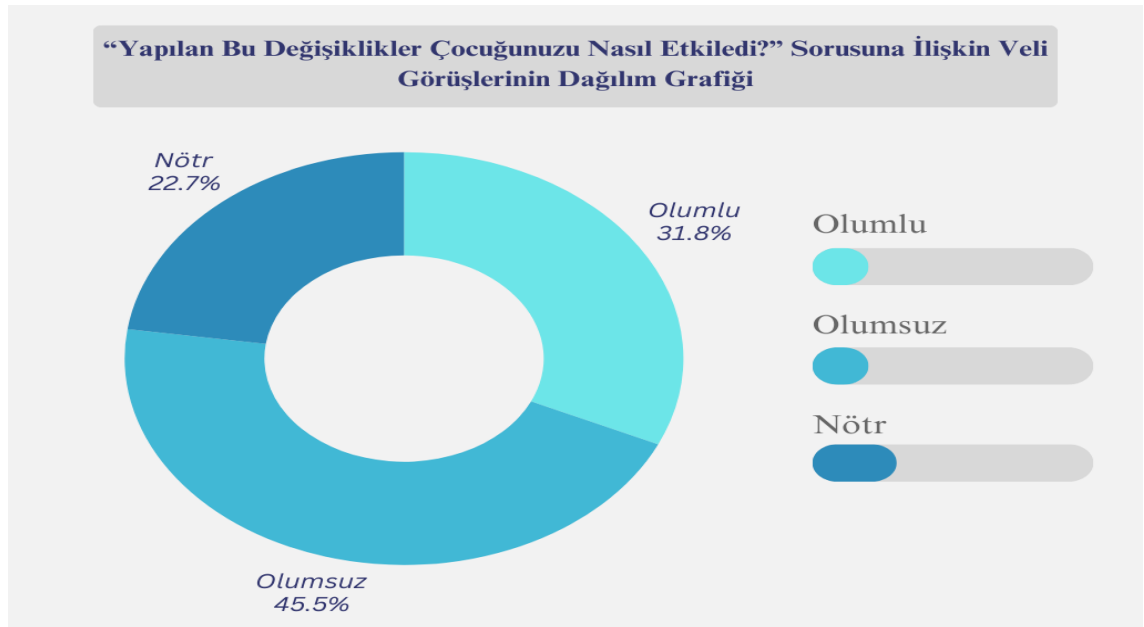
V2: Haberimiz olmadı konu içeriğini bilmiyoruz.

3.5.2. İkinci Alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sınav uygulamalarında yapılan bu değişiklik velilerin bakış açısından öğrencileri nasıl etkiledi?” olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu alt problem kapsamında velilere “Yapılan bu değişiklikler çocuğunuzu nasıl etkiledi?” sorusu sorulmuştur. Velilerin bu alt probleme ilişkin görüşleri Şekil 3.13’te sunulmuştur.

Şekil 3.14. “Yapılan bu değişiklikler çocuğunuzu nasıl etkiledi?” sorusuna İlişkin Veli Görüşlerinin Dağılım Grafiği



Şekil 3.13’e göre öğrenci velilerinin çoğunluğu (f=10) yapılan sınav değişikliklerinin öğrencisini olumsuz etkilediği görüşünü ifade etmiştir. 6 öğrenci velisi

ise olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Herhangi bir değişiklik gözlemlemediğini ifade eden 4 öğrenci velisi bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin yöneltilen soruda 6 öğrenci velisi bu değişikliklerin öğrencilerini iyi yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. “Olumlu” etki gözlemlediklerini söyleyen velilerin bazı görüşleri şu şekildedir:

V3: Çocuğumu hem derslerinde hem de okul hayatında daha adapte olmasını sağladı.

V7: Daha çok çalışmaya başladı

V16: İyi etkilendi.

On öğrenci velisi öğrencisini olumsuz etkilediğini, öğrencisinin başarısında düşüş yaşandığını ifade etmiştir. “Olumsuz” etki gözlemlediklerini ifade eden velilerin bazı görüşleri şöyledir:

V1: Daha çok stres yapmaya başladı. Sınıf genelinden notlarının düşük olması strese sokuyor. Sınav yaklaştıkça daha çok artıyor.

V3: Sınav notlarında ciddi bir düşüş oldu.

V9: Bence benim çocuğumun anlama kabiliyetinde değişiklik oldu. Sınavlarda düşük aldı.

Üç öğrenci velisi ise değişikliklerden haberdar olmadığı için öğrencisinde herhangi bir değişiklik yaşanıp yaşanmadığını fark etmediğini söyledi.

V2: Haberim olmadığı için çocuğumda bir olumsuzluk görmedim.

V20: Herhangi bir bilgimiz olmadığı için çocuğumu etkilediğini düşünmüyorum.

İki öğrenci velisi ise sadece herhangi bir değişiklik gözlemlemediğini ifade etti.

3.5.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğrenci velilerin okullarda yapılan yazılı sınavlar hakkındaki düşünceleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu alt problem kapsamında velilere “Okullarda yapılan yazılı sınavlar hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Velilerin bu alt probleme ilişkin görüşleri sunulmuştur.

Velilerin okulda yapılan yazılı sınavlar hakkında neler düşündüklerini tespit etmeyi amaçlayan üçüncü soruda 9 öğrenci velisinin yazılı sınavlar hakkında olumlu bir algıya sahip olduğu tespit edilmiştir. “Olumlu” bakış açısına sahip olan velilerin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

V4: Bu sınavlar çocuğumun lise., ünv., vb., gibi sınavlara birer hazırlık olduğunu düşünüyorum. Bence iyi.

V9: Kesinlikle çok güzel bir uygulama çünkü çocuğumuzun sınavları sevmeleri gerek en azından sınavda derecelerinin ne kadar olup olmadığını bilip ona göre çalışmalılar.

V 20: İyi, güzel çocuklar sınav için çalışıp başarılı olma hissi kazanır.

4 öğrenci velisi ise yeni yapılan uygulama hakkında öğrencisini olumsuz etkilediğine dair fikirlerini ifade etmişlerdir. Bu bakış açıları sınavların test olmasının ve aralıklarla yapılmasının öğrenci puanlarının daha yüksek olmasının sağladığı üzerinedir. “Olumsuz” bakış açısına sahip veli görüşlerinin bazıları şöyledir:

V1: Sınavların çok sık olması iyi değil, strese giriyor, zıplayıp duruyor çalışıyor. Yazılılar art arda gelmesi kötü etkiliyor.

V18: Bence eskisi gibi test olmalı çünkü çocuklar test çözerek daha yüksek notlar almaktadırlar.

f=6 veli ise yazılı sınavların bu kadar önemli olmamasını istediklerini belirten yanıtlar vermişlerdir.

V13: Yazılı sınavların o kadar önemli olmamasının umardım ama OBP puanı olarak önemli.

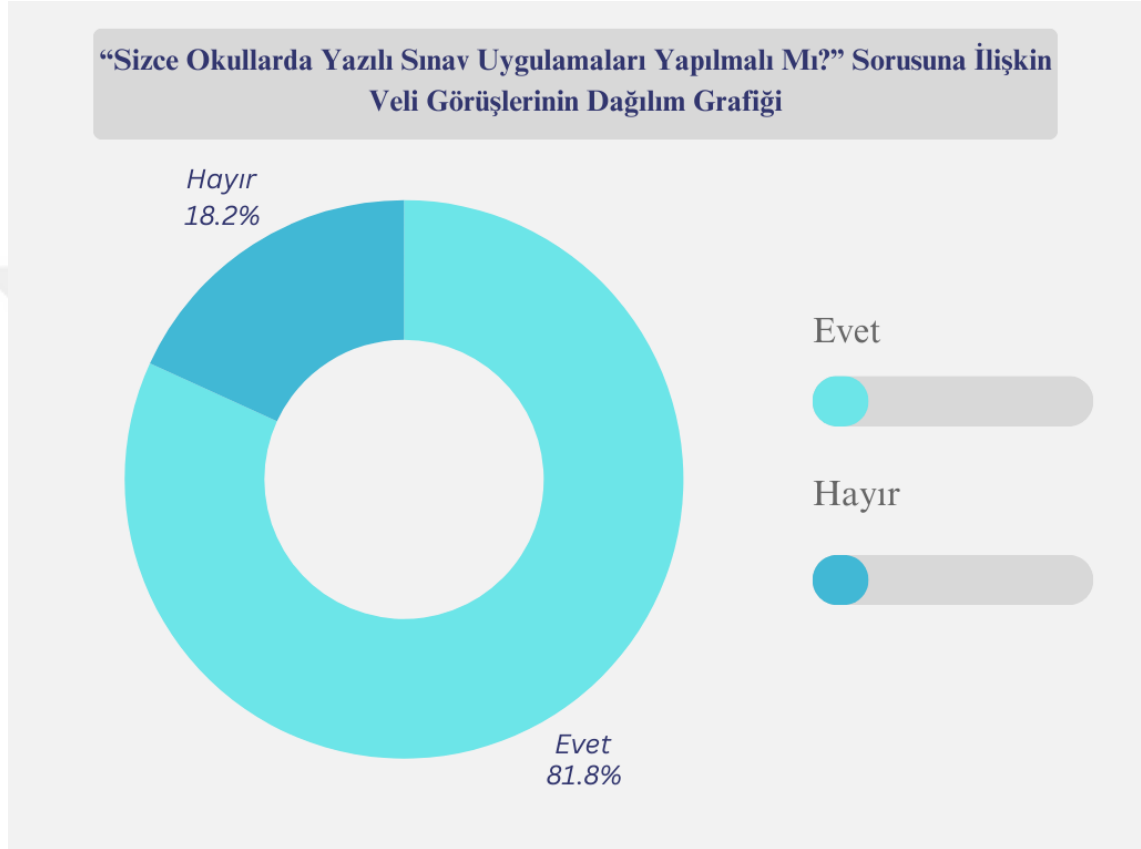
V2: Çok yanlış bir sistem üzerinden eğitim verilmekte asıl eğitim ise hayatı baz alarak gerçek hayattan eğitim üzerinden gidilmeli bu sistem yararlı bir toplum kazandırır.

3.5.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğrenci velilerinin düşüncelerine göre okullarda sınav uygulamaları olmalı mı?” olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu alt problem kapsamında velilere “Sizce okullarda yazılı sınav uygulamaları yapılmalı mı?” sorusu yöneltilmiştir. Velilerin bu alt probleme ilişkin görüşleri grafikte sunulmuştur.

Şekil 3.15. “Sizce Okullarda Yazılı Sınav Uygulamaları Yapılmalı Mı? Sorusuna İlişkin Veli Görüşlerinin Dağılım Grafiği



Şekil 3.15’e göre 20 öğrenci velisinden 17’i (%82) okullarda yazılı sınav yapılmasını doğru bulup sınavların yapılması gerektiğine dair görüşlerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda “okullarda yazılı sınav uygulamaları yapılmalı” görüşünü savunan veli görüşlerinin bazıları şu şekildedir.

V2: Bence yapılmalı. Çocukların önemli sınavlarda olsa da az çok o stresi anlamalarını sağladığını düşünüyorum.

V4: Okullarda sınav yapılmalı güzel çünkü öğrencinin bir şeyler öğrenmiş mi öğrenmemiş mi kendini ölçmüş olur öğrenci.

V13: Kesinlikle yapılmalı ona göre kendilerini derse verip daha çok çalışacaklarını düşünüyorum.

V19: Evet, yapılmalı çünkü öğrenciler için bu yazılı sınavların daha iyi olduğunu düşünüyorum.

Dördüncü alt probleme ilişkin yöneltilen soruya 3 öğrenci velisi (%18) ise yapılmamalı yönünde görüşe sahip olduğunu belirtmiştir. “Okullarda yazılı sınav yapılmamalı” görüşünü ifade eden veli görüşlerinden bazıları şöyledir:

V1: Hayır. Sürekli sınavlar olmamalı. Birinde düşük alınca daha mutsuz oluyor. Kendine stres yapıyor kimseyle konuşmuyor.

V6: Hayır, kesinlikle çünkü her ir öğrencinin yeteneği bilgisi ve becerisi aynı yönde bir sistemle ölçülemez bu da gerçek bir yeteneğin kaybolmasına neden oluyor. Ve sonra sonuç olarak yeteneklerimizin kaybolmasına neden olur. Bu da bilinçsiz bir toplumun temelini oluşturuyor.

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Ortak ve Farklılaşan Görüşlerinin Analizi

Araştırmanın bu kısmında araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile okul paydaşlarından olan öğretmen, okul yöneticisi ve velilerden elde edilen görüşlerin analiz edilmesi ile ortaklık ve farklılık taşıyan görüşleri analiz edilip sunulmuştur.

Şekil 3.16. Öğretmen, Yönetici, Veli ve Öğrencilerin Ortak ve Farklılaşan Görüşleri Analiz Tablosu

ÖĞRETMEN, YÖNETİCİ VE VELİLERİN ORTAK VE FARKLIŞAN GÖRÜŞLERİNİN ANALİZ TABLOSU				
TEMALAR	YÖNETİCİ	ÖĞRETMEN	VELİ	ÖĞRENCİ
SINAVLARIN GELECEĞE ETKİSİ	✓	✓	✓	✓
SINAVLARIN KAYGI OLUŞTURMASI	✓	✓	✓	✓
SINAVLARIN DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK KABUL EDİLMESİ	✓	✓	✗	✓
SINAVLARIN GELİŞİM İLE ÖĞRENME İLİŞKİSİ	✓	✓	✗	✓
SINAVLARDA ADILIK VE OBJEKTİFLİK ENDİŞESİ	✓	✓	✗	✗
EYLÜL 2023 DEĞİŞİKLİKLERİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ	✗	✓	✗	✓
DEĞİŞİKLİKLERLE HABERDAR VE ADAPTE OLMA DURUMU	✓	✓	✗	✗

Şekil 3.16’te öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerin Eylül 2023 değişiklikleri ve “sınav” değişikliklerine ilişkin görüşlerinin ortaklık ve farklılık taşıyan başlıklarına ve analizlerine yer verilmiştir. Ortaklaşan ve farklılaşan görüşleri yedi ana temada sınıflandırılarak temalar doğrultusunda görüş birlikleri ve ayrımları tablolaştırılmıştır. Bu temalar; sınavların geleceğe etkisi, sınavların kaygı oluşturmaları, sınavların değerlendirme aracı olarak kabul edilmesi, sınavların gelişim ile öğrenme ilişkisi, sınavlarda adillik ve objektiflik endişesi, Eylül 2023 değişikliklerinin öğrenciler üzerindeki etkisi ile değişikliklerle haberdar ve adapte olma durumu olarak sıralanmıştır.

“*Sınavların Geleceğe Etkisi*” temasında, dört paydaşın da sınavların öğrencilerin gelecekleri için önemli olduğu görüşünde hemfikir olması yer almaktadır (f=64 ortak görüş). Bu durumlar sınavların bir ölçme değerlendirme aracı olarak akademik etkilerinin dışında, öğrencilerin hayatları üzerinde de etkili olmasına vurgu yapılması olarak kabul edilebilmektedir. Bu etkinin öğrencileri psikolojik olarak etkilemesi ile strese neden olması sebebiyle paydaşlar “*Sınavların Kaygı Oluşturması*” temasında da ortak görüşlere (f=68) sahiptirler. Öğretmenler ve aileler sınavın öğrencilerinde yüksek kaygıya sebep olduğunu belirterek öğrencilerdeki psikolojik etkileri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

“*Sınavların Değerlendirme Aracı Olarak Kabul Edilmesi*” temasında ise öğretmen, yönetici ve öğrencilerin ortak fikirde (f=72) olmasına rağmen velilerin olumsuz yönde (f=6) görüş bildirerek farklılaştıkları görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre velilerin olumsuz görüşlere sahip olma nedenlerinin, sınavların öğrencilerin başarılarını tek başına ölçmede yetersiz olduğunu düşünmeleri ve öğrencilerin gerçek öğrenmelerini tam olarak yansıtamadığına olan düşünceleri olduğu görülmektedir.

“*Sınavların Gelişim ile Öğrenme İlişkisi*” temasında da velilerin diğer üç paydaştan farklılaşan görüşlere (f=3) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler, sınavların öğrenme süreçlerini etkileyen gelişimsel özellikleri belirtirken (f=38) veli görüşlerinde sınavların öğrencilerin gelişimsel süreçlerini yeterince desteklemediğini ifade etmişlerdir.

“*Sınavlarda Adillik ve Objektiflik Endişesi*” teması öğretmen ve yöneticilerin ortak görüş (f=11) bildirdiği, veli ve öğrencilerin de bu görüşlerin dışında görüş bildirerek farklılaştığı (f=22) görülmektedir. Öğretmen ve yöneticiler, yazılı sınavlarda kapsam

geçerliliğinin yeterince sağlanamadığı ve sınavların değerlendirilmesi aşamasında objektifliğin sağlanmasında zorlukların yaşanabildiğini belirtmişlerdir

“Eylül 2023 Değişikliklerinin Öğrencilerin Üzerindeki Etkisi” temasında ise öğretmen ve öğrencilerin ortak paydada görüş bildikleri(f=24), yönetici ve velilerin ise görüşlerinin farklılaştığı (f=16) görülmektedir. *“Değişikliklerle Haberdar Olma ve Adapte Olma Durumu”* teması öğretmen ve yöneticilerin ortak görüşte olduğu, veli ve öğrencilerin ise bu ortak görüş çerçevesinin dışında (f=18) görüş bildirdiği görülmektedir. Veliler ve öğrenciler, öğretmen ve yöneticilere göre değişikliklerden yeterince haberdar olmadıkları ve değişiklere uyum sağlama konusunda öğretmen ve yöneticiler kadar deneyim sahibi olmamaları sonucuna ulaşılmaktadır.

Eylül 2023 Değişikliklerinin Öğrencilerin Üzerindeki Etkisinde Dair Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Ortak Görüşleri

Öğretmenler, yöneticiler ve velilerin yapılan değişikliklerin öğrencileri üzerindeki etkisine dair; öğrencilerin sınav stres düzeylerinde artış olduğu, ders motivasyonlarının değişiklik gösterdiği ve akademik başarılarında düşüş gözlemlendiği konularında ortak görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte sınav uygulamaları ve uygulama değişikliklerinin öğrencilerin psikolojik durumlarını süreklilikle etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Yazılı Sınavlara İlişkin Ortak Görüşleri

Öğretmen, yönetici ve velilerin yazılı sınavlar hakkındaki görüşleri incelendiğinde bu üç paydaş da yazılı sınavların ölçme ve değerlendirme sürecindeki önemine vurgu yaparak kabul etmektedir. Okuldaki sınavların öğrencinin akademik hayatı boyunca gireceği büyük sınavlar için bir hazırlık basamağı olduğunu ifade edip ders çalışma disiplini ve sorumluluğu kazandırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Sınav Uygulamalarının Yapılmasına Dair Bakış Açılarının Ortak Özellikleri

Öğretmen, okul yönetici, velileri görüşlerine bakıldığında büyük çoğunluğu okullarda yazılı sınavlarının yapılmasının gerekli olduğunu düşünmektedir. Ölçme ve değerlendirmede yazılı sınavlarının öğrencilerin akademik düzeylerini ölçüp belirlemede işlevsel olduğunu kabul etmişlerdir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; yazılı sınavların içeriklerinin, sınav süresinin, kapsam geçerliliğinin ve değerlendirme yöntemleri konusunda çeşitlilikler olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde sınav haftalarının ortak sınav uygulanması sürecini planlama ve okul içinde disiplin yönetiminde sorunlar yaşandığını ve zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Veli görüşleri incelendiğinde genel görüşleri olumlu yönde olsa da tek bir sınavın öğrenci başarısını ölçmede tek ölçüt olarak kabul edilmemesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

Eylül 2023 Değişikliklerinin Öğrencilerin Üzerindeki Etkisinde Dair Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Farklılaşan Görüşleri

Sınav değişikliklerinin öğrencilerin üzerindeki etkisinde, öğretmenler öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki düşüşlerine vurgu yaparken; veliler ise öğrencilerinin sınav notlarına odaklanıp akademik başarı düşüşlerini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ise sınav haftalarını planlama, değerlendirme ölçütleri gibi sistemsal işleyişlere vurgu yapmışlardır.

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Yazılı Sınavlara İlişkin Farklılaşan Görüşleri

Öğretmenler sınavları uygularken tercih ettikleri değerlendirme yöntem çeşitliliklerinin kendilerine ve öğrencilere çeşitli zorluklar yaşattığını belirtmişlerdir. Klasik, çoktan seçmeli test gibi değerlendirme yöntemlerinin kapsam geçerliliği, öğrenci yazılarının okunabilirliğinden kaynaklanan sorunlar, dört farklı beceri odaklı sınavın uygulama ve değerlendirme sürecinde yaşanan zaman ve objektiflik sorunları gibi durumları belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri yazılı sınavların ve ortak sınavların koordine edilebilirliği, uygulama süreci ve süreç boyunca karşılaştıkları zorlukları belirtmişlerdir.

Veli görüşleri incelendiğinde ise bazı velilerin, sınavlar hakkında öğrencilerini olumsuz etkilediği görüşünü savunarak hem öğrencilerin kaygı seviyelerini arttırdığını hem de sınavların hayata hazırlama konusunda eksiklikler gördüklerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Sınav Uygulamalarının Yapılmasına Dair Bakış Açılarının Farklılaşan Özellikleri

Öğretmen görüşleri incelendiğinde; yazılı sınavların içeriklerinin, sınav süresinin, kapsam geçerliliğinin ve değerlendirme yöntemleri konusunda çeşitlilikler olduğu görülmüştür.

Okul yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde sınav haftalarının ortak sınav uygulanması sürecini planlama ve okul içinde disiplin yönetiminde sorunlar yaşandığını ve zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Veli görüşleri incelendiğinde genel görüşleri olumlu yönde olsa da tek bir sınavın öğrenci başarısını ölçmede tek ölçüt olarak kabul edilmemesi gerektiğini de belirtmişlerdir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Muş merkeze bağlı okullarda devlet okullarında görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin, ilköğretim 4,5,6,7 ve 8.sınıf öğrencileri ve velilerinin Millî Eğitim Bakanlığı Eylül 2023 tarihinde yapmış olduğu Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde yapmış olduğu değişikliklere dair görüşlerinin incelenerek ortaya çıkarmaktır. İlköğretim öğretmenleri, okul yöneticileri ve velilerin görüşlerine ilişkin görüşleri nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile toplanarak, öğrenci görüşleri ise metafor araştırması ile elde edilmiştir. Tüm okul paydaşlarına ilişkin veriler kendi özellerinde ayrı ayrı analiz edildikten sonra kendi içlerinde de değerlendirilerek karşılaştırılması analiz de yapılmıştır. Araştırmanın dört okul paydaşını da kapsayan bulgularına dair elde edilen sonuçlar literatürde yer alan diğer çalışma sonuçları ile ilişkilendirilerek aşağıda sunulmaktadır.

Öğretmenlere Ait Bulguların Tartışılması

Araştırmanın bu kısmında Millî Eğitim Bakanlığının sınav uygulamalarında yaptığı değişikliklere ilişkin öğretmen bulgularını ve bu bulgulara ait tartışma bölümü yer almaktadır. Bu amaçla öğretmenlerin MEB Eylül 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan değişikliklere ilişkin değişikliklere nasıl bir perspektiften baktıkları ve bu değişikliği kendi kapsamlarında ne şekilde değerlendirdiklerine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin bir kısmı mevcut kullandıkları ölçme değerlendirme yöntemi olarak hem geleneksel hem de yapılandırmacı alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini bazen ayrı ayrı bazen de bir arada kullanarak tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum hem her dersin farklı bir ölçme değerlendirme yöntemi ile verimli bir şekilde ölçülebileceğine hem de her bir öğrenciyi ve öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alınarak ölçme ve değerlendirilme yapılabilmesi açısından olumlu bir durum olarak görünmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı hem geleneksel hem de yapılandırmacı yaklaşıma dayalı alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini birlikte ya da birbirinden bağımsız biçimde uyguladıklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme süreçlerini yalnızca not verme amacıyla değil; öğrencilerin öğrenme düzeylerini çok yönlü gözlemleme, öğrenme sürecini

destekleme ve bireysel farklılıkları dikkate alarak değerlendirme yapma anlayışıyla yürüttüklerine işaret etmektedir. Nitekim çağdaş eğitim yaklaşımları da öğretmenin, öğrencinin öğrenme sürecine rehberlik ederken aynı zamanda bu süreci çok boyutlu değerlendirme yükümlülüğünü vurgulamaktadır (Popham, 2011). Öğretmenlerin derslerin niteliğine, öğrencilerin bireysel özelliklerine ve ölçme hedeflerine göre farklı değerlendirme yöntemlerini tercih etmesi, ölçme-değerlendirme sürecinde esneklik ve derinlik kazandırmaktadır. Özellikle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenmenin sadece ürünle değil süreçle de değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Black ve Wiliam, 2009). Bu çerçevede, öğretmenlerin süreç odaklı değerlendirmeye yönelik olarak haftalık gözlem, ünite sonu değerlendirme ya da dönemsel performans temelli değerlendirme gibi çeşitli uygulamaları kullanmaları, öğrenmenin gelişimsel yönünü destekleyici niteliktedir.

Aynı zamanda öğretmenlerin haftalık gözlem, ünite sonu değerlendirme veya haftalık değerlendirme yaptıklarını ifade ettikleri bulgular incelendiğinde ölçme ve değerlendirmenin bir sonuç değerlendirmesi olmaktan çıkarak süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirilme süreci olarak da uygulanması olarak yaygınlaştırılması üzerine dikkat çekmektedir. Sürece odaklanan değerlendirme uygulamalarının artması, öğrencilerin sadece sınav başarısı ile değil; düşünme, problem çözme, karar verme gibi üst düzey bilişsel becerilerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır (Stiggins, 2005). Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi daha işlevsel hale getirme çabaları, eğitimde değerlendirmenin amacına hizmet eden bir dönüşüm sürecinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu uygulamaları sağlıklı bir biçimde sürdürebilmeleri için zaman yönetimi, mesleki gelişim ve öğretim materyalleri açısından desteklenmeleri gerektiği de unutulmamalıdır (Nitko ve Brookhart, 2014).

Nihayetinde öğretmenlerin hem geleneksel hem de alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini bilinçli bir tercihle birlikte kullanmaları; ölçmenin niteliğini artırmakta, öğrenme sürecini derinleştirmekte ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını daha adil biçimde değerlendirmeye olanak tanımaktadır. Bu durum, günümüz eğitim sisteminin hedeflediği öğrenme odaklı ve kapsayıcı değerlendirme anlayışının yerleşmeye başladığını göstermesi bakımından olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir.

Öğretmenlerin mevcut durumda kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin devamlılığına ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yarısından fazla bir kısmı (f=11, %55) kullandıkları ölçme ve değerlendirme yönteminden memnun kaldığını ve değiştirmek istemediğini belirtirken kalan kısmı (f=9, %45) ise mevcut sistemine dair bazı eksiklikler olduğunu belirterek farklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmayı da tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Bu kısımdaki öğretmenlere göre uygulamakta oldukları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenci başarısını tam kapsamlı bir şekilde ölçemediğini, öğrencilerin bireysel öğrenme şekillerine göre değerlendirmede eksik kaldığını belirterek farklı ve kapsamlı ölçme ve değerlendirme yöntemleri tercih etmekten yana olduklarını belirtmişlerdir. Mevcut ölçme ve değerlendirme yöntemlerini değiştirmeyi tercih eden öğretmenlerin de önemli bir orana (f=11) sahip olması Eylül 2023 değişiklikleri ile birlikte Türk Milli Eğitim Sisteminde başka değişiklikler de yapılması gerektiğine ve bu değişikliklerin var olan sorunları çözmeye yönelik çözümler içermesi gerektiğini de ortaya koymaktadır. Mevcut ölçme ve değerlendirme yöntemlerini değiştirmeyi tercih eden öğretmenlerin önemli bir orana (f=9) sahip olması, Türk Milli Eğitim Sistemi'nde yalnızca ölçme-değerlendirme alanında değil, sistemin genel işleyişinde de köklü düzenlemelere duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Özellikle Eylül 2023 itibarıyla gerçekleştirilen yeni ölçme-değerlendirme düzenlemeleri ışığında, öğretmenlerin değişim talebinin yüksek olması, mevcut uygulamaların eğitim paydaşları nezdinde yeterince işlevsel bulunmadığına işaret etmektedir. Bu durum, yapılacak yeni düzenlemelerin yalnızca yüzeysel yapısal değişikliklerle sınırlı kalmaması; öğretmen, öğrenci ve okul temelli ihtiyaçlara dayalı, bütüncül ve çözüm odaklı politikalarla desteklenmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir (Fullan, 2007; OECD, 2013).

Eğitim sisteminde yapılan reformların etkili olabilmesi için öğretmenlerin algı, beklenti ve deneyimlerinin dikkate alınması kritik bir unsurdur. Nitekim reformların sahada başarıya ulaşması, uygulayıcıların yani öğretmenlerin bu reformlara yönelik inanç ve kabulleriyle doğrudan ilişkilidir (Guskey, 2002). Öğretmenlerin mevcut sistemden memnuniyetsizlikleri ve değişiklik talebi, eğitimde değişimin yalnızca yukarıdan aşağıya değil, aynı zamanda aşağıdan yukarıya da beslenmesi gerektiğini göstermektedir. Dolayısıyla, politika yapıcıların öğretmenlerin sesine kulak vermesi ve reform süreçlerini

kapsayıcı, katılımcı bir yaklaşımla ele alması, sistemin kalıcılığı ve etkililiği açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler branşları özelinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarını gerçekleştirirken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin görüşüne göre bu sorunlar en çok süre yetersizliği, öğrencilerin hazır bulunuşluk ve akademik yetersizlikleri ile sınavların kapsam geçerliliğinin eksik olması olarak temel başlıklarla ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları sürecinde karşılaşmış oldukları en sık sorun ölçme değerlendirme uygulamalarına ayrılan zamanın yetersiz olmasıdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, özellikle ders saatlerinin sınırlılığı ve müfredat yoğunluğu nedeniyle değerlendirme süreçlerine yeterince zaman ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin ölçme-değerlendirme sürecini yalnızca sınav yapma biçiminde değil; öğrencinin öğrenme sürecini izleme, geribildirim verme ve gelişimi yönlendirme gibi çok boyutlu bir süreç olarak ele aldıklarını göstermektedir. Ancak sürenin yetersizliği, bu çok boyutlu yaklaşımın uygulanabilirliğini sınırlamaktadır (Brookhart, 2011; Nitko ve Brookhart, 2014).

Sınıf mevcutlarının kalabalık olması ile sınav uygulamalarının daha uzun zaman alması ile birlikte her bir öğrenciye ayrılan sürenin istenen ölçme değerlendirme uygulamasını gerçekleştirebilmek için yeterli olmaması durumları yapılan değişikliklerle istenilen ölçme ve değerlendirmenin tam anlamı ile yapılamamasına neden olmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi yalnızca yüzeysel düzeyde, çoğunlukla ürün temelli gerçekleştirmelerine neden olmakta ve sürece dayalı değerlendirme uygulamalarını kısıtlamaktadır (McMillan, 2014; Popham, 2008). Aynı zamanda bu durum hem dört beceri ile değerlendirilme yapılan derslerde süreç değerlendirmesi sürecinde öğretmenlere sorunlar yaşatabilmektedir. Kalabalık sınıflar, özellikle yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda önerilen portfolyo, proje, performans görevi, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin etkin bir şekilde uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Bu yöntemlerin etkinliği, öğrenciye bireysel olarak zaman ayrılabilmesi ve öğretmenin değerlendirme sürecine aktif rehberlik edebilmesiyle doğrudan ilişkilidir (Black ve Wiliam, 2009). Ancak öğrenci sayısının fazlalığı, öğretmenin zaman, dikkat ve kaynaklarının bölünmesine neden olmakta; böylece değerlendirme süreci standart, genellenmiş ve çoğu zaman yüzeysel uygulamalara indirgenmektedir.

Ayrıca, kalabalık sınıflarda yapılan sınav uygulamaları sırasında dikkat dağınıklığı, öğrenci disiplin sorunları ve ortam yönetimi gibi etkenler de süreci daha da karmaşık hale getirmektedir. Öğretmenler, bu gibi durumlarda ölçme ve değerlendirme uygulamalarını daha çok yönetilebilirlik temelli kurgulamakta ve bu da istenen pedagojik etkililiğin sağlanamamasına yol açmaktadır. Dolayısıyla, yapılan ölçme ve değerlendirme değişiklikleri ne kadar nitelikli olursa olsun, uygulamada karşılaşılan bu tür yapısal engeller, istenilen kazanımların elde edilmesini sınırlandırmaktadır (Özsevgeç, 2011).

Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme reformlarının başarılı olabilmesi için yalnızca yöntem ve teknik düzeyinde değil; uygulama ortamlarını iyileştirmeye, öğretmen-öğrenci oranını dengelemeye ve öğretmenlerin iş yükünü azaltmaya yönelik sistemsal düzenlemelere de ihtiyaç duyulmaktadır.

Başka bir durumda kapsam geçerliliğinin eksik sağlanması olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler mevcut değerlendirme yöntemleri ile değişikliklerle birlikte uygulamakta oldukları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde verilen tüm öğrenme sürecine dair bir uygulama yapamadıklarını ve sadece bir bölüme ait öğrenci değerlendirmesi yapabildiklerini ifade etmişlerdir. Bir ölçme ve değerlendirme sürecinde kapsam geçerliliğinin düşük olması aynı zamanda o değerlendirmeye ait güvenilirliği de düşürmektedir. Bununla birlikte öğrencinin süreç boyunca ilerlemesini gelişimsel olarak ortaya koymak yerine belli bir alana ait değerlendirmesini yansıtmaktadır. Bu durum da öğrencilerin akademik motivasyonları ile kaygı düzeylerini etkileyen bir negatif faktör olarak kabul edilebileceği söylenebilir. Eğer birden fazla beceri ile bir ölçme değerlendirme yapılmak amaçlanıyorsa öncelikle zaman yetersizliği ve sürece dair ölçme ve değerlendirilmenin yapılmasını sağlayarak kapsam geçerliliğini de maksimum düzeyde sağlayan bir değişiklik planlanması gerektiği söylenebilir. Bu durum, özellikle standart sınav formatlarının esnek olmayan yapısından kaynaklanmakta olup, çok boyutlu ve süreç temelli değerlendirme yaklaşımlarına olan ihtiyacı bir kez daha ortaya koymaktadır (McMillan, 2014).

Öğretmenlerin en verimli ölçme değerlendirme yöntemine dair görüşleri incelendiğinde birbirlerinden farklı yöntem ve teknikleri tercih etmiş olsalar da genel olarak uygulamalı yöntemleri ve sürece odaklanan yöntemleri tercih ettikleri görülmektedir. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin yalnızca

yazma becerilerini gösterdikleri yazılı sınavlar haricinde diğer becerilerini de sürece yansıyan geniş bir yelpazede değerlendirilmesinin daha iyi ve daha sağlıklı ölçme sonuçları vereceği görüşünün desteklendiği söylenebilir. Aynı zamanda öğrencinin süreç boyunca değerlendirilmesi ile tek bir anda yapılacak ve belirleyici olacak olan ölçme yöntemlerine nazaran hem daha kapsamlı bir ölçme süreci hem de öğrencileri uzun süreli bir motivasyonda tutacak ve eksiklerini telafi edebilmek için hissedecekleri kaygının daha az olmasını sağlayacağı fikri savunulabilir. Bununla birlikte ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yaparak yaşayarak öğrenme sürecindeki değerlendirmelere vurgu yapan öğretmen görüşleri de bulunmakta, bu görüşler de uygulamalar yaparak daha hayatla iç içe ve daha kalıcı öğrenme süreci ile birlikte daha adil bir değerlendirme olmasını sağlayacağı ifade edilebilir. Bu yöntemler içerisinde gözlem yapma, deney yapma, tartışma gibi yöntemler ile öğrencilerin farklı becerilerinin de gelişimi desteklenecek olup değerlendirme sürecine de katkılar sağlayacağı söylenebilir. Bu yöntemlerde hem dersin yapısına elverişli olması bazı konular için bu yöntemleri daha verimli kılmakla birlikte öğretmenin bu uygulamalar sırasında öğrencilere anında geri dönütler vermesi ile öğrenme sürecini daha doğru ve daha kalıcı olmasını sağlamaya imkân tanımaktadır. Bu yöntemler incelendiğinde öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları yaparken karşılaşmış oldukları başlıca sorunlar olan sınıf mevcutlarının fazla olması ve sürelerin yetersiz olması durumları ile birlikte bu deney ve gözlem gibi uygulamaları yapmak için uygun laboratuvar veya benzeri ortamların olması gerekliliği ile fiziksel koşulların da yeterli olması sorununu içermektedir. Tüm bu durumlar eksiksiz halledilebildiğinde ancak bahsedilen bu yöntemden en iyi verimin alınabileceği söylenebilir. En çok tercih edilen bu yöntemler dışında da en verimli ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kabul edilen görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşler öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek hazırlanacak olan uygulamalı değerlendirmeler, çoktan seçmeli testler ve teorik bilgilerin günlük hayata entegre edilerek sadece bilgi ölçmeyi değil, birden fazla beceriyi de geliştirmeye yönelik değerlendirmeler yapılmasını savunan görüşler yer almaktadır. Öğretmenlerin en verimli ölçme ve değerlendirme yöntemi tercihlerindeki bu farklılaşmanın temel sebeplerinden biri olarak her öğretmenin kendi branşına ait en verimli yöntemi düşünerek seçtiği düşünülebilir, bu durum ölçme ve değerlendirme sistemlerinde değişiklik ve yenilikler yapılırken branş bazında bir farklılaşma yapılmasının ve bu farklılaşmanın öğretmenlerin de görüşleri alınarak ve öğretmenlerin

yaşadıkları veya yaşamaları olası olan sorunlar dikkate alınarak yapılmasının daha sağlıklı bir adım olacağı savunulabilir.

Öğretmelerin 2023 Eylül değişikliklerine ve uygulanmasına dair genel düşünceleri incelendiğinde öğretmenler bu değişiklikler ile birlikte öğrencilerin gelişimlerinin daha genel olarak incelenemediğini, sadece yazılı olan geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerine göre daha kapsayıcı olduğu savunan öğretmenler bulunmaktadır. Dört temel dil becerisine yaygınlaştırılması ile birlikte öğrencilerin kaygı düzeylerinin azalmasına katkı sağladığını da belirtmişlerdir.

Öğretmelerin 2023 Eylül değişikliklerine ve uygulanması sürecinde kendilerini yeterli görme derecelerine ait görüşler incelendiğinde katılımcıların büyük bir kısmı kendilerini yeterli görmektedir. Bu durumu öğretmenlerin sahip oldukları mesleki deneyim ve eğitim öğretim programlarında sık değişikliğe gidildiği için değişimlere uyum sağlama becerilerinin gelişmiş olması ile ilişkilendirmek mümkündür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmen görüşleri içerisinde ilgili soru hakkında oluşan eksiklerin bireysel yetersizlikten değil de sistemseldir durumdan kaynaklandığına vurgu yapan görüş de bulunmaktadır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerin uygulandığı sınavlarda yeterlilik algılarının çok yüksek olduğu, diğer ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde yeterlilik algılarının gitgide düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Buna göre öğretmenlerin, kendilerini yeterli gördükleri ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmayı daha çok tercih ettikleri görülmüştür (Gelbal, Kelecioğlu, 2007). Araştırmaya katılanlardan değişiklikler ve uygulamalarına ait bu süreçte kendilerini yetersiz gören öğretmenler de bulunmaktadır. Tarafsız ve tutarlı bir değerlendirme konusunda yetersiz ve eksik hissettiklerini, sınıf düzeyleri ve sınıfların mevcut sayıları açılarından zaman yönetimi konularında yetersizlik hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, yeni gelen bu sistemin öğretmenlerin uygulama süreçleri entegrasyonunda eksiklikler olduğu, öğretmenlere uygulama öncesi daha kapsamlı bir rehberlik yapılması gerektiğine hatta süreç devam ederken rehberlik servisinin de devam etmesi gerekliliğine ihtiyaç duyulduğunu göstermiştir. 2018 yılında Acar Erol ve Yıldızlı (2018) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin kullandıkları değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin duygusal özelliklerine olan etkilerini incelenmiştir. Öğretmenler geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerini daha sıklıkla kullanmalarının, öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmamalarına

neden olduğunu ve bu durumun da öğrencilerin sınavlara ilişkin duygu durumlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin değişiklikleri uygulama sürecinde yaşadıkları yetersizlik hissinin, öğretmenlere ait bireysel yeterlilik ve beceriler dışında sistemin işlevselliği ve işleyişi ile de doğrudan ilgili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Eğitim öğretim veya ölçme değerlendirme sistemlerine dair yapılan değişikliklerin, yapılmadan önce tüm okul düzeylerinde kapasite olarak uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi ve değişikliklerin öncesinde öğretmenlere verilecek teorik ve pratik bir eğitimin gerekliliği ifade edilebilir. Nitekim böylesi köklü değişiklikler yapılmadan önce her kademe ve branş özelinde ülke genelinde görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması, bununla birlikte yapılacak değişikliklere karar verildikten sonra ülkenin her bölgesinden her kademe ve sınıf düzeyinden seçilen okullarda pilot uygulamalar yapılması ve yapılan bu uygulamalar sonucunda öğretmenlerden alınan geri dönüşler ile düzenlemeler yapılmasının; değişiklikleri yapmanın en verimli ve sistematik yolu olacağı söylenebilir. Bununla birlikte Eylül 2023 değişiklikleri bağlamında yapılan bu değişikliklerin uygulanmasında okullar ve öğretmenler kendi okul düzeylerine göre esnek bir plan yapabilmesi, öğretmenlere teorik ve pratik hizmet içi eğitimler ile rehberlik hizmeti verilmesi, değişimleri ve değişimlere ek olarak yapılan değişimleri güncellenerek kapsayan bir basılı veya sanal materyallerin verilmesi sağlanırsa değişikliklerin daha verimli bir halde uygulanabilirliği artacağı görüşü ifade edilebilir.

Okul Yöneticilerine Ait Görüşlerin Tartışılması

Araştırmanın bu kısmında Millî Eğitim Bakanlığının sınav uygulamalarında yaptığı değişikliklere ilişkin okul yöneticileri bulgularını ve bu bulgulara ait tartışma bölümü yer almaktadır. Bu amaçla okul yöneticilerinin MEB Eylül 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde yapıla değişikliklere ilişkin değişikliklere nasıl bir perspektiften baktıkları ve bu değişikliği kendi kapsamlarında ne şekilde değerlendirdiklerine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

“Okulunuzda uygulanmakta olan sınav haftalarının nasıl geçtiğinizi düşünüyorsunuz?” Sorusuna dair okul yöneticisi görüşleri genel olarak olumlu yönde görüşler bildirmişlerdir. Ortak sınavlar ile yıllık sınav takvimi ile belli olan sınav tarihlerinin öğretmenlerin müfredatı tamamlaması konusunda yardımcı olduğunu, bununla birlikte öğrencilerin önceden belli olan sınav takvimine uyarak sınavlara daha

planlı hazırlanmalarını sağladığını ifade etmişlerdir. Bu ifadelerin ortak sınav uygulamalarının öğrencilerinin akademik başarılarına katkı sağlayan bir değişiklik olduğu ifade edilebilir. Yöneticilerden elde edilen bulgular doğrultusunda, sınav haftalarının önceden planlanarak yürütülmesinin hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından olumlu sonuçlar doğurduğu görülmektedir. Ortak sınavlar ve yıllık sınav takviminin önceden belirlenmesi, öğretmenlerin öğretim sürecini daha sistemli planlamalarına ve müfredatı zamanında tamamlamalarına olanak sağlamaktadır. Benzer şekilde, öğrenciler de belirli ve sabit sınav tarihlerine göre hazırlıklarını organize edebilmekte, bu durum akademik başarıyı destekleyen bir öğrenme disiplini geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Literatürde de sınav takvimlerinin önceden belirlenmesinin öğrenme sürecine yapısal bir çerçeve kazandırarak hem öğretimsel verimliliği hem de öğrenci motivasyonunu artırdığına dikkat çekilmektedir (Nitko ve Brookhart, 2014; McMillan, 2014). Bu bağlamda, yöneticilerin sınav uygulamalarına ilişkin olumlu görüşleri, planlı ve öngörülebilir ölçme-değerlendirme uygulamalarının eğitsel süreçte önemli bir kalite unsuru olduğunu ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte sınav haftalarını yönetmede zorluklar yaşadıklarını ifade eden okul yöneticileri de bulunmaktadır. Programların yoğunluğu, yoğunluktan kaynaklı yorgunluklar ve benzeri durumlardan dolayı sınav haftalarında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin iş yükünü arttırdığı sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, sınav sürecinin sadece öğrencilere değil, uygulayıcılara da önemli düzeyde operasyonel ve psikolojik yük getirdiğini göstermektedir. Literatürde de sınav dönemlerinin eğitim çalışanları açısından planlama, koordinasyon ve denetim gibi yönetsel sorumlulukları yoğunlaştırdığı, bu durumun ise iş doyumu, mesleki motivasyon ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceği belirtilmektedir (Borg, Ridding ve Falzon, 1991; Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Dolayısıyla, sınav haftalarının etkili şekilde yürütülebilmesi için yalnızca öğrencilerin değil, süreci yöneten öğretmen ve yöneticilerin de desteklenmesi, iş yükünün dengelenmesi ve sınav organizasyonlarının daha sürdürülebilir hale getirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca sınav haftalarında öğretmenlerin yeterli derecede koordineli olmamasının, bu süreçte zümreler arası tutarsızlığa sebep olduğunu da belirten okul yöneticisi görüşü bulunmaktadır. Bu görüş, okul içindeki iş birliğinin artırılması ve iletişimin kuvvetlendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Bu durum değişikliklerin daha etkili uygulanabilmesi için organize olmada öğretmenler arası iş birliğinin artmasını

sağlayıcı imkanlar sağlanması ve okul yöneticilerinin iş yükünü azaltabilecek esnek düzenlemeler yapılabilmesi önerilebilir.

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu ortak sınav haftalarının uygulanması sürecinde çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu, sınav uygulamaları sürecinde planlama ve yürütme basamaklarında eksikliklerin var olabileceğini göstermektedir. Erdoğan (2000), okul yöneticilerinin sadece bilgi ve becerilere sahip olmasının yeterli olmadığını, bu bilgi ve becerinin yanında asıl olarak program geliştirme ve planlama, okulda kazandırılan bilgi, değer ve davranışların ölçülüp değerlendirilmesi şeklindeki sorumluluklara da sahip olması gerekliliğini belirtmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin önemli bir unsuru olan öğrenciye geri bildirim verilmesi bu süreçte yeterince uygulanamamakta ve istenilen verime ve amaca ulaşılmasında eksik kalmaktadır. Bir başka sorun ise sınavların belirli bir programı olmamasının ve sınav saatlerinden önceden belli olmamasının öğretmenler ve öğrenciler için de belirsizliğe neden olmasıdır. İfade edilen diğer görüşlere bakılarak değişiklik planı çerçevesine öğrencilerin devamsızlıkları ve sınav güvenliği ile ilgili düzenlemeler yapılması gerektiği söylenebilir. Sınavların uygulanması süreci ile ilgili okul yöneticilerinin daha net ve sorunları daha kısa sürede çözebilmelerini sağlamaları için okul yöneticilerine esnek planlama yapabilme hakkı ve rehberlik uygulamalarına ağırlık verilmesi önerilebilir.

Ölçme ve değerlendirme uygulamalarında yapılan bu değişiklikler birtakım sorunları çözmüşken yeni bazı sorunları ortaya çıkarmıştır. Bu sorunların başında, sınavların açık uçlu sorulardan oluşması, konulara ait kapsam geçerliliğinin azalmasına neden olması gelmektedir. Açık uçlu soruların, yazılı anlatım becerisi yüksek olan öğrenciler için olumlu bir değişiklik gibi görünürken yazılı anlatım becerisi açık uçlu soruları cevaplamaya yetecek kadar gelişmemiş olan öğrenciler için ise olumsuz bir durum teşkil etmesi kaçınılmaz olmuştur. Her öğrencinin bireysel öğrenme farklılıklarına dikkat edilerek yapılacak olan ölçme değerlendirmenin en sağlıklı olacağı kabul edilen günümüz sistemlerinde, yapılan bu değişikliğin bireysel farklılıkları göz ardı eden bir yöntem olarak görülmesi tartışmalarına neden olmaktadır. Bir başka sorun ise sınav haftalarında sınavlara girmeyen veya giremeyen öğrenciler için mazeret sınavlarının yöntem ve yönetiminde eksikliklerin olmasıdır. Bu konudaki eksiklik öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin iş yükünü arttırmakta, birden çok beceriyi ölçmeyi hedefleyen derslerin sınavların daha çok zaman alması sınav haftalarının planlanmasında çeşitli

karışıklık ve zorluklara neden olmaktadır. Bu nedenle, tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak ve kapsam geçerliliğini sağlayacak şekilde düzenlemelere gidilmesi ve devamsızlık yapan öğrenciler için mazeret sınavlarının detaylıca planlanıp okul yöneticilerine okul düzenine özgün bir plan yapabilme şansı tanıyacak şekilde düzenlemeler yapılması önerilebilir. Sağır ve Emişoğlu (2013) ilköğretim okulu yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları araştırdıkları çalışmada; yöneticilerin iş yükünün fazla olması sebebiyle yoğunluk yaşayıp eğitim öğretim etkinliklerine zaman bulamadıklarını, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu, velilerin desteklerinin yetersiz olduğunu, okul ve çevrenin imkanlarının yetersiz olabildiğini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada okul yöneticileri; okul yöneticileri, öğretmen, veliler ve öğrenciler arasındaki iş birliğinin yeterince sağlanamadığını, hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu, okul içi seminer ve konferans maliyetinin yüksek olduğunu, öğretmenlerin mesleki yardıma kapalı olduklarını ve öğretmenlerin kendilerini yenilemeyi ihtiyaç olarak görmediklerini belirtmişlerdir (Sağır ve Emişoğlu, 2013).

Eylül 2023 ölçme değerlendirme sınav uygulamalarında yapılan değişikliklere hakkında okul yöneticilerinin birbirlerinden farklı bakış açılarına sahip olduğu görülmektedir. Değişikliklerin uygulanmasında sistemden yer alan eksikliklerden kaynaklanan sorunlar ve koordinasyon sorunu yaşanması gibi durumlar temel olarak ifade edilen hususlardır. Ülke çapında uygulanan ortak sınavların bölgesel farklılıklar göz önünde bulunarak düzenlemeler içerebilmesi, okullara özgün esnek planlamalar yapılabilmesi konuları eleştirilen ve düzenlemeler yapılması talep edilen hususlardır. Literatürde de merkeziyetçi sınav uygulamalarının, yerel bağlamlara duyarsız kalabildiği ve bu durumun hem eğitimde fırsat eşitliği hem de ölçme geçerliliği açısından sorunlar doğurabileceği vurgulanmaktadır (Carnoy ve Loeb, 2002; Darling-Hammond, 2007). Bu bağlamda, yöneticilerin eleştirileri, ölçme ve değerlendirme sisteminin sadece merkezi değil aynı zamanda bağlamsal esneklik içeren çok katmanlı bir yapıda yeniden yapılandırılması gerektiğine işaret etmektedir.

Başka bir bakış açısı ile ilköğretim 4.sınıflarda kaldırılan sınavlar hakkında, bazı yöneticiler olumlu bir değişiklik olarak görmektedir. Bu görüş, küçük yaşlardaki öğrencilerde sınav kaygısının bilişsel ve duyuşsal gelişimi olumsuz etkileyebileceğine dair bulgularla da örtüşmektedir (Putwain, 2008). Öte yandan bazı yöneticiler ise bu uygulamanın öğrencilerin sınav tecrübesi edinme süreçlerini geciktirdiğini, dolayısıyla

ortaokul düzeyine geçtiklerinde karşılaştıkları sınav sistemine yeterince hazırlıklı olamamalarına neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu görüş, öğrenme süreçlerinde ölçme-değerlendirmenin yalnızca başarıyı belirlemek değil, aynı zamanda sınav pratiği kazandırma ve sınavla başa çıkma becerilerini geliştirme işleviyle de ilişkilendirildiğini göstermektedir (Brookhart, 2011). Bu bağlamda yöneticilerin görüş ayrılıkları, erken dönem ölçme-değerlendirme uygulamalarının hem pedagojik hem de gelişimsel açıdan çok boyutlu biçimde ele alınması gerektiğine işaret etmektedir.

Diğer bir önemli bakış açısı ise okullarda sınav haftalarında uygulanmasına karar verilen sınav formatı ile ulusal sınav formatının tutarsız olmasından bahsetmektedir. Okullarda açık uçlu şeklinde klasik yazılı uygulamaları yapılmasına karar verilmişken liseye giriş sınavı olarak uygulanan LGS (Liselere Geçiş Sistemi) sınavlarının çoktan seçmeli test olarak uygulanması, öğrencilerin sınava hazırlık süreçlerinde belirsizlik ve zorluk yaşamalarına neden olmaktadır. Bununla birlikte okuldaki sınavlarda yazma becerisinin öncelik olması ve öğrenci yazılarının okunaksız olmasından kaynaklanan zorluklar yaşanmasının ortaya çıkardığı sorunlar da vurgulanmıştır. Tüm bu bakış açıları incelendiğinde bazı açılardan olumlu kabul edilse de uygulanması ve değerlendirilmesi açılarından sistematik ve yapısal sorunların yaşandığı görülmektedir.

Veli Görüşlerine Ait Tartışma

Araştırmanın bu kısmında Millî Eğitim Bakanlığının sınav uygulamalarında yaptığı değişikliklere ilişkin öğrenci velilerinin bulgularını ve bu bulgulara ait tartışma bölümü yer almaktadır. Bu amaçla öğrenci velilerinin MEB Eylül 2023 Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliğinde yapıla değişikliklere ilişkin değişikliklere ne kadar hâkim oldukları ve bu değişikliği öğrencilerinin üzerinde ne şekilde yansıdığına dair yaşantıları ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmaya ait bulgular incelendiğinde Eylül 2023 değişikliklerinin öğrenci velileri tarafından yeterince bilinmediğini görülmektedir. Araştırmaya katılan 22 veliden sadece yarısı bu değişikliklerden haberdardır. Bu durum, eğitim ve öğretimde yapılan resmi ve köklü değişikliklerin kamuoyunda herkesin ulaşabileceği şekilde yeterince duyurulmamasından veya yeterli rehberlik hizmetlerinin yapılamamasından kaynaklanıyor olabilir. Yapılan değişikliklerden haberdar olan velilerin haberdar olma şekillerine bakıldığında velilerin en sık öğrencilerinden duyarak bilgi sahibi olduğu

görülmektedir. Diğer haberdar olma kaynakları sosyal medya, haber kanalları, öğretmenleri veya komşuları gibi sosyal çevreler olarak sıralanmaktadır. Bu durum incelendiğinde eğitim öğretim sürecinin işleyişinde önemli olan veli paydaşının, direkt olarak Millî Eğitim Bakanlığı veya okul yönetimleri tarafından bilgilendirilmediği sonucuna ulaşılabılır. Bu durum önem taşıyan okul paydaşlarından biri olan velilerle okullar veya Millî Eğitim Bakanlığı arasında dikkate değer bir iletişim eksikliği olduğunu göstermektedir. Kebeci (2006), okul kurumlarının belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için okul ve aile arasında bir bütünlük ve tutarlılık gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte yaptığı araştırma sonucunda, okul-aile birliklerinin daha faydalı olabilmesi için toplantıların daha sık yapılması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Velilerin önemli bir kısmının öğrencisinin okul sınavlarına dair değişiklikler hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Yaşanan bu iletişim ve bilgi eksikliğinin, okul-veli iş birliğinin zayıflığına ve velilerin öğrencilerinin akademik süreçlerine ait ilgi ve farkındalıklarının azalmasına sebep olabileceği söylenebilir. Eğitim öğretim sürecinde velilerin katılımının sahip olduğu önem dikkate alındığında, bu iş birliği zayıflığının öğrencilerin akademik başarılarını ve sınav hazırlık süreçlerini etkileyebileceği savunulabilir. Bu durumda, velilerin eğitim öğretim sürecindeki öneme gereken değer verilerek velilerin hızlı ve etkili bir şekilde bildirilmesini sağlayan sistematik bir yapıya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenerek sistematik bir veli bilgilendirme düzeneği kurulması, okullarda velileri bilgilendirici toplantılar düzenlenmesi, basılı veya dijital materyaller ile veliye ulaşılabileceği ve velilerden geri dönütler alınarak hem sistem hakkında ne derece bilgi olduklarının takibi hem de velilerin değişiklikler hakkında var olması muhtemel sorularını çözebilecekleri bir sistem kurulması önerilebilir. Bu önerilerin uygulandığının kabul edildiği bir yaklaşımda velilerin katılımlarının artması ile birlikte öğrencilerin de akademik hayatlarında desteklendiğini bildiği bir çevrede olduğunu hissederek motivasyonlarının artmasını sağlayacağı ön görülebilir. Yıldırım ve Dönmez (2008) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre, bir çocuğun eğitiminde okulun ya da öğretmenin tek başına yeterli olamayacağı ve bu nedenle de aile desteğine mutlaka ihtiyaç duyulduğunu; ancak okul aile iş birliğini kısıtlayan bazı nedenler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenlerin başında velilerin okula yeterince uğramamalarının geldiğini de belirtmişlerdir.

Eylül 2023 değişikliklerini velilerin değerlendirme şekillerine bakıldığı veliler tarafından farklı şekillerde değerlendirildiği görülmektedir. Velilerin büyük bir kısmı, yapılan değişikliklerin öğrencisi üzerinde olumsuz etkilere sebep olduğunu belirtmişlerdir. Velilerin bir kısmı da olumlu etkilere sebep olduğunu gözlemlemişken, az bir kısmı ise öğrencisinde herhangi bir değişiklik gözlemlemediklerini ifade etmişlerdir. Veli görüşlerinde görülen bu farklılık, yapılan değişikliklerin öğrenci üzerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklanan farklı etkilere neden olduğu, ailelerin yapıları ve öğrencilerden beklentileri derecesinde şekillenebileceğini söylemek mümkündür. Olumsuz etki gözlemlediklerini söyleyen öğrenci velileri, öğrencilerinin sınav kaynaklı streslerinin arttığını ve bu nedenlerde başarılarında düşüş yaşandığını ifade etmişlerdir. Sınav değişikliğine adapte olamayan öğrencilerin sınav notlarının düşmesi ile öğrencilerin daha çok strese girmelerine ve bu durumun da süregelen akademik ve psikolojik olumsuz yaşantılara sebep olmuştur. Olumlu etki gözlemlediklerini söyleyen öğrenci velileri ise öğrencilerinin ders çalışma motivasyonlarının arttığını, daha planlı çalışmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum da öğrencilerin bireysel farklılıklarından kaynaklı değişikliklere hızlı uyum sağlayabildiklerini ve sistemsel değişikliklerin sadece bazı öğrenci profillerinde olumlu sonuçlara ulaşılabilirdiğini göstermektedir. Öğrencilerinde herhangi bir değişiklik gözlemlemediğini belirten velilerin, genel olarak değişikliklerden haberdar olmadıkları veya öğrencisinin akademik hayatını sıkı bir şekilde takip etmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Buna bakılarak, öğrenci-veli-okul çerçevesinde iletişim ve iş birliğinin kuvvetlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda 13.yy.da yaşamış olan Zernuci ismindeki bir bilginin, “Eğitim ve öğretimdeki başarı, üç temel unsurun gayretine bağlıdır. Bunlar öğretmen, öğrenci ve baba (veli)’dır.” sözüne bakıldığında, aile ile okul arasında olması gereken ilişkinin net bir şekilde ifade edildiği görülmektedir (Çelik, 2005).

Okullarda yapılan sınavlar hakkında velilerin görüşleri incelendiğinde farklı bakış açılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin bir kısmı yazılı sınavlar hakkında olumlu görüşlere sahipken bir kısım velilerin ise olumsuz ve eleştirel görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte bazı velilerin, sınavların eğitim sistemlerindeki değerini sorgulayıcı bakış açısına sahip eleştirel görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Velilerden dokuzu, okullarda uygulanan sınavların öğrencisinin akademik gelişimi için önemli bir araç olduğunu ve bu sınavların gelecek eğitim öğretim

hayatlarındaki lise ve üniversite sınavları gibi sınavlara hazırlık basamağı olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Velilere göre bu sınavlar, öğrencilerinin sorumluluk bilinçlerini geliştirmede katkıda bulunup onları motive ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, sınav temelli ölçme değerlendirme yöntemlerinin toplumsal güvene sahip olduğunu göstermektedir. Beş öğrenci velisi ise sınavların yoğunluğunun öğrencisinde strese neden olduğunu ve peş peşe yapılan sınavların çocuğu üzerinde motivasyon kaybına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte yazılı sınavlardansa, çoktan seçmeli test olarak uygulanan sınavların öğrencilerin daha yüksek puan almalarını sağlamasından dolayı daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadeler incelendiğinde, değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkilerinin veliler tarafından da karşılaştırıldığını ve velilerin başarı algılarının da ölçme değerlendirme türlerine göre şekillenebildiği görülmektedir. Olumlu veya olumsuz görüşlerin dışında bazı veliler ise, eğitim öğretim programlarında sınavların merkezde olmasını eleştiren, sınav odaklı olan eğitim sistemlerinin hayat becerilerinin gelişimini yeterince destekleyici olmadığını ifade eden görüşlere sahiptir. Bu görüşlere velilere göre ölçme değerlendirme sistemleri, öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil, aynı zamanda öğrencileri hayata hazırlayan kapsamlı ve bütüncül bir sistem olmalı, sınavların tek başlarına kapsamlı ve yeterli ölçüt olmadığı kabul edilmelidir. Bu görüşlere bakılarak, sınavların öğrencileri farklılıkları ile merkeze alan, pedagojik ilkelerle temellendirilmiş, farklı boyutları içeren bir ölçme değerlendirme yönteminin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Ancak böyle bir yöntemin uygulandığı bir eğitim sisteminde öğrencilerin hayatlarına ve topluma en verimli şekilde kazandırılmasının mümkün olabileceği ifade edilebilir.

Öğrenci velilerinden yazılı sınavların gerekliliğini savunan veliler, sınav uygulamalarının öğrencilerinin kendilerini akademik olarak fark etmeleri ile birlikte daha çok sorumlu hissetmeleri ve daha yoğun daha planlı bir şekilde çalışmalarını açısından yararlı olduğunu savunmuşlardır. Öğrencilerin sınav uygulamaları ile akademik seviyelerini fark etmelerini ve seviyeleri hakkında düzenli geri bildirim almalarını sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hayata karşı çok yönlü değişimlerini göz önünde bulundurmayan bir yöntem olması sebebi ile bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiğini de savunmuşlardır. Mevcut sistemin öğrencilerin bireysel farklılıklar dikkate alınmadan uygulanan bu sistemin kaygı düzeylerinin sürekli artmasına neden olacağı ve bu kaygı düzeylerinin de akademik hayatları başta olmak üzere genel hayatlarını olumsuz

olarak etkilemeye devam edeceği söylenebilir. Bu durum, eğitim politikalarının belirlenip değiştirilmeleri aşamalarında, veli görüşlerinin de dikkate alınarak adımlar atılması ile daha kapsamlı ve sürekliliğe sahip etkili ölçme değerlendirme sistemlerinin inşa edilmesini sağlayacağını söylemek mümkündür.

Öğrenci Görüşlerine ait tartışma

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığının sınav uygulamalarında yaptığı değişikliklere ilişkin, öğrencilerden öğrenci sınav hakkındaki görüşlerinin metaforik algısı belirlenmek üzere öğrencilere “Sınav benim için gibidir. Çünkü.....” sorusu yöneltilmiştir. Araştırmanın bu kısmında ise bu bulgulara ait elde edilen verilere dair tartışma bölümü yer almaktadır.

Araştırmanın bu kısmında elde edilen verilere göre ilköğretim öğrencileri sınavlar hakkında çoğunlukla (f=49, %45) olumlu ve diğer yandan olumsuz (f=42, %40) algılara sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğrencilerin sınav kavramına olan algıları olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılmakla birlikte bu ayrımın bilişsel, duygusal ve sosyal unsurlarla şekillenmekte olduğu görülmektedir. Öğrencilerden olumsuz algıya sahip olanlar “sınav” kavramını stres kaynağı, kaygı unsuru ve başarısızlık duygusu ile ilişkilendirirken olumlu algılara sahip olan kısmı da gelecek sınavlara hazırlık aşamaları, akademik gelişim kaynağı ve kendilerini değerlendirebildikleri fırsat olarak görmektedirler.

Sınav kavramına olumlu bir bakış açısı ile yaklaşan öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin öğrenme süreçlerini destekleyen, başarılı olma hissini yaşatan ve hayatlarındaki diğer akademik sınavlar için hazırlanmalarını sağlayan bir fırsat olarak kabul edildiği görülmüştür. Örnek olarak Öğr3 olarak numaralandırılan öğrenci “İnsanlar her sınav yaptığında bir lalesin büyümesi gibi insanın bilgisi de büyür ve artar böylece insanlar sınavlar sayesinde gelecekte daha iyi yaşar yani sınavlar bizim geleceğimizin sembolüdür.” şeklinde tanımlamıştır. Bir başka öğrenci görüşünde ise “Öğr84: Sınavda başarılı bir not alınca kendimle gurur duyuyorum.” ifadesi ile sınavların öğrencilerin bakış açısından sadece bir ölçme aracı olmaktan ziyade bir içsel motivasyon kaynağı olmayı da ihtiva ettiği görülmektedir. Baş ve Kıvılcım’ın 2019’da öğrencilerin merkezi sınav algılarına yönelik yaptıkları metaforik çalışmada, araştırmaya katılan öğrencilerinin çoğunun iyi-yapılandırılmış metaforlar ürettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, olumsuz bakış açısına sahip öğrencilerin ifade ettikleri görüşler ise çoğunlukla sınavların yoğun stres, duygusal durum bozuklukları, kararsızlık ve belirsizlik, gibi durumlarla ilişki kurdukları gözlemlenmiştir. Örnek olarak Öğr35 numaralı öğrenci “Korku gibidir çünkü düşük alınca enkaz altında kalmak gibi” bir durumla ifade etmiştir. Başka öğrenciler de (Öğr41) *ben sınava girince titremeye başlarım stres yaparım* ve (Öğr51) “Sınavda kalbim çıkacak kadar stres yaptığım için” şeklinde ifade ederek yaşadıkları duygu durum değişikliklerinden bahsetmişlerdir. Bu ifadeler, “sınav” kavramının öğrencilerde motivasyon düşüşlerine neden olarak aynı zamanda sınav kaygısı yaşamalarına neden olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Baş ve Kıvılcım’ın 2019’da yaptıkları metaforik bulgulara ulaşılan araştırmada öğrencilerin “merkezi sistem sınavları” kavramına ilişkin algılarının “kaygılandırıcı/ işkence çektiren/rahatsızlık veren”, “adil olmayan/gereksiz bir yarışma” ve “hayatımızın dönüm noktası olan sınavlar” şeklindeki görüşleri araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bir başka benzerlik içeren çalışma da Koçak ve diğerlerinin (2017) yaptığı ve öğrencilere göre sınavın “kaygılandırıcı/tehlikeli- sıkıcı, korkutan” bir algıya sahip oldukları görülmüştür.

Olumlu ve olumsuz görüşlerin yanı sıra hem olumlu hem olumsuz görüş içeren çift yönlü çelişkili ifadeler de bulunmaktadır. Bu ifadeler, öğrencilerin “sınav” kavramına ve sınavla ilgili deneyimlerinde olumlu ve olumsuz yaşantılara sahip olduklarını göstermektedir. Örnek olarak Öğr9 olarak numaralı öğrenci görüşü “Sınavlardan istediğim sonucu aldığımdan tatlı bir meyve yemiş gibi oluyorum ve sınavlardan beklediğimden düşük not aldığımdan ekşimeye yemiş gibi oluyorum.” şeklinde belirterek olup sınava dair yüksek ve düşük not aldığında yaşadığı duygu değişimini ifade etmiştir. Bu şekilde ifade edilen metaforlar incelendiğinde, öğrencilerin sınava dair tecrübelerinin tek bir yönde olmadığını, çok boyutlu tecrübeler ile sınav sonuçları değiştikçe duygusal tepkilerinin de değişkenlik gösterebildiği söylenebilir. Buna göre, ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenci merkezli olmasının sahip olduğu önem yeniden göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırma bulgularına göre, “sınav” kavramının öğrencilerin algılarında yalnızca akademik olmanın yanı sıra sosyal ve duygusal etkilere neden olduğu görülmektedir. Sınav algılarının birden çok yöne sahip olması; ilköğretim düzeylerinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğrenci merkezli, pedagojik temellere dayandırılan, çok

boyutlu bir şekilde sistematik olarak düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda sınavların öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak bir ölçme ve değerlendirme aracı olmanın yanı sıra öğrencinin akademik motivasyonu destekleyen bir sistem olarak kabul görüleceği bir şekilde tasarlanması gerektiğini ortaya koymuştur.

Karşılaştırmalı Analiz

Araştırmanın bu kısmında, Eylül 2023 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde yapılan değişikliklerin uygulama sürecindeki etkilerine ilişkin öğretmen, okul yöneticisi, veli ve öğrencilerin görüşleri analiz edilerek, tüm paydaşlar arasındaki görüşlerin ortak ve farklı özellikleri belirlenerek değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde, sınav uygulamaları sadece akademik olarak ele alınmamalı; psikolojik, pedagojik ve sosyal boyutlar gibi çok boyutlu bir şekilde olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinden ortak noktada birleşen görüşler incelendiğinde, yapılan sınav değişikliklerinin öğrencilere yansıyan etkileri hakkında genel bir görüşün hâkim olduğu görülmektedir. Bu üç paydaş da sınav değişiklikleri ve sınav uygulamalarının öğrenciler üzerinde stres ve kaygı düzeylerinde artış olduğunu gözlemlediğini ifade etmiş, bu stres ve kaygı ile birlikte akademik başarılarında düşüş yaşandığını belirtmişlerdir. Nitekim öğrenci görüşleri de incelendiğinde, öğrencilerin “sınav” kavramını stres ve kaygı ile bağlaştırdıkları metaforlara sıkça (f=28) yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda, sınav uygulamalarındaki değişikliklerin, öğrencilerin öğrenim süreçlerinin yalnızca bilişsel değil duygusal olarak da etkilendiğini söylemek mümkündür. Bununla birlikte öğretmenlerin ve velilerin, öğrencilerdeki sınav değişikliklerine bağlı olan psikolojik etkilenmelerine vurgu yapmaları; eğitim öğretim sistemlerinde duygusal desteklenmenin ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Ünal'ın (2004) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında rehberlik hizmetlerinin gerekliliğini ve önemini vurgulamış, sınıf rehber öğretmenlerinin yaşanan sorunları çözmeye yönelik yardım desteği çalışmalarında yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Okullarda uygulanmakta olan yazılı sınavlar hakkındaki ortak görüşlerin birisi de sınavların öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyen bir uygulama olduğudur.

Sınavlar, öğrencileri gelecekteki merkezi sınavlara hazırlık basamağı ve öğrencilerin ders çalışma disiplinlerini geliştirdiği görüşü de sıklıkla ifade edilmiştir. Sınavların bu üç paydaşa göre, yalnızca akademik bir başarı ölçütü olarak değil; öğrencilerin öz düzenleme ve öz disiplinlerinin gelişimi açısından oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bununla birlikte okul paydaşları, sınav uygulamalarında değerlendirme yöntemleri türlerinde farklı görüşlere sahiptirler. Öğretmenler klasik yazılı ve çoktan seçmeli test gibi değerlendirme yöntemlerinde kapsam geçerliliğini sağlayabilme, objektif değerlendirme konusunda, dört farklı beceri özelinde yapılan sınavların uygulanma ve değerlendirme süresinin yeterliliği sağlama durumlarında hem öğrenciler için hem de kendileri için zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri ise sınav takvimlerinin düzenlenmesi, disiplin sağlanabilmesi, ortak sınavların sorunsuz bir şekilde uygulanabilmesi durumlarında yaşadıkları sorunları ifade etmişlerdir. Buna göre ölçme değerlendirme uygulamalarının, kurum içi yönetim açısından da dikkate alınması gerektiğini söylemek mümkündür.

Veli görüşlerinin ise sınavların öğrencilerini psikolojik olarak etkileme şekli, sınavların tek başına başarıyı ölçme ve hayata hazırlama yeterliliği ile ilgili konularında farklılaştığı dikkat çekmektedir. Buna göre, ailelerin sınavların gerçek hayatla yeterince bağlantılı olmaması nedeni ile sınavlara daha geniş bir bakış açısı ile baktıkları görülmektedir.

Tüm bu bulgular incelendiğinde okul paydaşları olan öğretmen, okul yöneticileri, veliler ve öğrencilerin görüşlerine göre sınav uygulamalarının işlevselliği kabul edilmekle birlikte birtakım pedagojik, psikolojik ve yapısal durumlar teşkil ettiği görülmektedir. Okul paydaşları, eğitim öğretim sistemlerinde sınavların önemli bir yer tuttuğu hakkında ortak görüşlere sahip olmakla birlikte; sınavların uygulanma ve değerlendirilmesi süreçlerinde daha geniş kapsamlı esnek iyileştirmeler içeren düzenlemeler yapılması gerektiğini savunmaktadır. Buna göre, sınav uygulamalarında çok boyutlu düzenlemeler yapılarak öğretmen, yöneticiler ve velilere rehberlik hizmetlerinin sağlandığı sistematik bir düzen kurulması öneri olarak sunulmaktadır.

Öneriler

1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulguları çerçevesinde okul paydaşlarından öğretmen, yönetici ve veliler için şu öneriler verilebilir:

- Sınav haftalarında öğretmenler arası iş birliğinin artmasını sağlayıcı imkanlar sağlanması ve okul yöneticilerinin iş yükünü azaltabilecek esnek düzenlemeler yapılabilmesi önerilebilir.
- Öğrencilerin devamsızlıkları ve sınav güvenliği ile ilgili düzenlemeler yapılması gerektiği söylenebilir. Sınavların uygulanması süreci ile ilgili okul yöneticilerinin daha net ve sorunları daha kısa sürede çözebilmelerini sağlamaları için okul yöneticilerine esnek planlama yapabilme hakkı ve rehberlik uygulamalarına ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Sınavların uygulanması süreci ile ilgili okul yöneticilerinin daha net ve sorunları daha kısa sürede çözebilmelerini sağlamaları için okul yöneticilerine esnek planlama yapabilme hakkı ve rehberlik uygulamalarına ağırlık verilmesi önerilebilir.
- Tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alacak ve kapsam geçerliliğini sağlayacak şekilde düzenlemelere gidilmesi ve devamsızlık yapan öğrenciler için mazeret sınavlarının detaylıca planlanıp okul yöneticilerine okul düzenine özgün bir plan yapabilme şansı tanıyacak şekilde düzenlemeler yapılması önerilebilir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenerek sistematik bir veli bilgilendirme düzeneği kurulması, okullarda velileri bilgilendirici toplantılar düzenlenmesi, basılı veya dijital materyaller ile veliye ulaşılabileceği ve velilerden geri dönütler alınarak hem sistem hakkında ne derece bilgi olduklarının takibi hem de velilerin değişiklikler hakkında var olması muhtemel sorularını çözebilecekleri bir sistem kurulması önerilebilir.
- Sınav uygulamalarında çok boyutlu düzenlemeler yapılarak öğretmen, yöneticiler ve velilere rehberlik hizmetlerinin sağlandığı sistematik bir düzen kurulması önerilebilir.

2. Araştırmacılar için Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılara şu öneriler verilebilir:

- Bu araştırma Muş ili devlet okulları örnekleme ile sınırlıdır. Bu nedenle farklı örneklemelerde çalışılması önerilebilir.
- Öğrenci grubu ile yapılan metafor çalışmasının daha geniş bir örneklem grubu ile çalışılması önerilebilir.

3. Yetkililer İçin Öneriler

Sınav değişiklikleri bağlamında okul paydaşlarının görüşlerinden elde edilen bulgular doğrultusunda yetkililer için şu öneriler verilebilir:

- Ölçme ve değerlendirme sistemlerinde ilköğretim düzeyinde sınav odaklı bir yaklaşım olarak görülmesi azaltılması, sürece dayalı bir değerlendirme yaklaşımı sisteminin geliştirilmesi önerilebilir.
- MEB tarafından ilköğretim öğrencilerinin girdikleri sınavlara dair, sınavların duygusal yükünü hafifleten esnek ölçme değerlendirme politikaları geliştirilmesi önerilebilir.
- İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin kaygı ve stres metaforlarının çoğunluğu dikkate alınarak okullardaki rehberlik sistemlerinin önemi ortaya konulmuştur. Bu nedenle MEB'in, okullardaki rehberlik hizmetlerinin daha öğrenci destekli çalışması için yeniden düzenlemesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar-Erdol, T. ve H. Yıldızlı (2018). Öğretmenlerin Sınıf İçi Değerlendirme Zamanları Ve Sıklıkları: Nevşehir İli Örneği. *Ilkogretim Online*, Cilt 17, Sayı 4.
- Akinoğlu, O. (2008). An Analysis Of 2004 Turkish Social Studies Curriculum In The Light Of New Millenium Trends. *In Social Behavior And Personality An International Journal*. Vol. 36, Issue 6, 791.
- Altrichter, H., M. Gamsjäger vd. (2020). Making Sense Of Evidence-Based Governance Reforms: An Exploratory Analysis Of Teachers Coping With The Austrian Performance Standard Policy. *In Leadership And Policy İn Schools*. Vol. 21, Issue 3, 501.
- Arduç, M. A. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Ortak Yazılı Sınavı İle Öğretmen Yazılı Sınavının Karşılaştırılması ve Öğretmen Görüşleri. *Ekev Akademi Dergisi*, Sayı 99, 234-249.
- Aşık, İ. (2009). Matematik Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanabilme Düzeyleri ve Yaklaşımları. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, SBE.
- Atkin, J. M. (2007). Swimming Upstream: Relying On Teachers' Summative Assessments. *In Measurement Interdisciplinary Research And Perspectives*, Vol. 5, Issue 1, 54.
- Ayaz, N. (1994). *Tbmm 1995 Yılı Bütçe Raporu*, Ankara.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim Okullarındaki Öğrenci Ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecaz) Yardımıyla Analizi, *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Osmangazi Üniversitesi, FBE.
- Baltacı, A. (2017). Nitel Veri Analizinde Miles-Huberman Modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 1-15.
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 5, Sayı 2, 368-388.

- Baş, G. ve Z. S. Kıvılcım (2019). Türkiye’de Öğrencilerin Merkezi Sistem Sınavları İle İlgili Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, Cilt 7, Sayı 2, 639-667.
- Bell, B. ve B. Cowie (2001). The Characteristics Of Formative Assessment İn Science Education. *In Science Education*, Vol. 85, Issue 5, 536.
- Bengtsson, M. (2016). How To Plan And Perform A Qualitative Study Using Content Analysis. *Nursingplus Open*, Sayı 2, 8-14.
- Black, P. (2000). Research And The Development Of Educational Assessment. *In Oxford Review Of Education*. Vol. 26, Issue 3, 407.
- Black, P. ve D. Wiliam (1998). Assessment And Classroom Learning. *In Assessment İn Education Principles Policy And Practice*. Vol. 5, Issue 1, 7.
- Black, P. ve D. Wiliam (2009). Developing The Theory Of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation And Accountability*, Cilt 21, Sayı 1, 5–31.
- Blackà, P. (2003). The Nature And Value Of Formative Assessment For Learning. *In Improving Schools*. Vol. 6, Issue 3, 7.
- Borg, M. G., R. J. Riding ve J. M. Falzon (1991). Stress İn Teaching: A Study Of Occupational Stress And İts Determinants, Job Satisfaction And Career Commitment Among Primary Schoolteachers. *Educational Psychology*, Cilt 11, Sayı 1, 59–75.
- Boston, C. (2002). The Concept Of Formative Assessment. *In Practical Assessment, Research ve Evaluation*. Vol. 8, Issue 9, 1.
- Brookhart, S. M. (2011). *Educational Assessment: Principles And Practices For Effective Standards-Based Instruction*. Pearson.
- Brown, G., K. J. Kennedy vd. (2009). Assessment For Student İmprovement: Understanding Hong Kong Teachers’ Conceptions And Practices Of Assessment. *In Assessment İn Education Principles Policy And Practice*. Vol. 16, Issue 3, 347.
- Bulgan, G. (2018). Children’s Perceptions Of Tests: A Content Analysis. *In European Journal Of Educational Research* (P. 159). Ru Publications. <https://doi.org/10.12973/Eu-Jer.7.2.159> (Erişim Tarihi: 10.05.2025).

- Bulgan, G. (2018). Children's Perceptions Of Tests: A Content Analysis. In European Journal Of Educational Research (P. 159). Ru Publications. <https://doi.org/10.12973/Eu-Jer.7.2.159> (Erişim Tarihi: 10.05.2025).
- Büyükkarıcı, K. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme. E. Yücel, H. Yılmaz Ve S. Öztürk (Ed.). *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış İçinde* (97-110). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak vd. (2012). *Örnekleme Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (1998). Öğretmen ve Yöneticinin Etkililiğinin Öğretimdeki Rolü. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 13, Sayı 13, 55-69.
- Carnoy, M. ve S. Loeb (2002). Does External Accountability Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, Cilt 24, Sayı 4, 305–331.
- Coffey, A. ve P. Atkinson (1996). *Making Sense Of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. M. Bütün ve S. Demir, (çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online*, Cilt 2, Sayı 2, 28-34.
- Çelik, N. (2005). Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar, *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, EBE.
- Daniel, L. G. ve D. King (1998). A Knowledge And Use Of Testing And Measurement Literacy Of Elementary And Secondary Teachers. *Journal Of Educational Research*, Cilt 91, Sayı 6, 331- 344.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, İnequality And Educational Accountability: The İrony Of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity And Education*, Cilt 10, Sayı 3, 245–260.

- Deluca, C. ve S. Hughes (2014). Assessment İn Early Primary Education: An Empirical Study Of Five School Contexts. *In Journal Of Research İn Childhood Education*. Vol. 28, Issue 4, 441.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Denzin, N. K. ve Y. S. Lincoln (2008a). *Introduction: The Discipline And Practice Of Qualitative Research*.
- Diaz, S. L. (1989). The Home Environment And Puerto Rican Children's Achievement: A Researcher's Diary. *The National Association For Education Conference*, Hulston, April-May.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 6, Sayı 11, 269-307.
- Ercan, M. ve B. Doğan Kahtalı (2024). Beceri Temelli Türkçe Dersi Sınavları: Sahadaki İlk Uygulama Örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, Cilt 12, Sayı 3, 625-649.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning Of Educational Change* (4th Ed.). Teachers College Press.
- Gelbal, S. ve H. Kelecioğlu (2007). Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 33, Sayı 33, 135-145.
- Gençer, G. ve Doğan Kahtalı, B. (2024). Beceri Temelli Türkçe Sınavına İlişkin Öğrenci Deneyimleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö15), 26-44. DOI: <https://zenodo.org/record/13822752> (Erişim Tarihi: 16.03.2025).
- Gengatharan, K., A. Rahmat ve Z. B. Malik (2021). Concept Of Ddr İn Developing Health Education Assessment Module For Classroom-Based Assessment. *In International Journal Of Academic Research İn Progressive Education And Development*. Vol. 10, Issue 2. <https://doi.org/10.6007/ijarped/V10-I2/10407> (Erişim Tarihi: 16.03.2025).

- Goodwyn, A. (2012). The Status Of Literature: English Teaching And The Condition Of Literature Teaching İn Schools. *In English İn Education*. Vol. 46, Issue 3, 212.
- Gül, H. (2006). Çevresel Baskı Gruplarının Okulun Genel İşleyişine Etkileri (Kocaeli-İzmit Örneği). *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 11, Sayı 1, 71-84.
- Güler, N. ve S. Gelbal (2010). Açık Uçlu Matematik Sorularının Güvenirliğinin Klasik Test Kuramı ve Genellenebilirlik Kuramına Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 10, Sayı 2, 991-1019.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development And Teacher Change. *Teachers And Teaching: Theory And Practice*, Cilt 8, Sayı 3, 381–391.
- Guskey, T. R. (2003). How Classroom Assessments Improve Learning. *Educational Leadership*, Cilt 60, Sayı 5, 6–11.
- Güven, B. (2024). İlkokul 4. sınıflarda sınav ile değerlendirmenin kaldırılmasına ilişkin veli görüşleri. *Lisansüstü Öğretmen Çalışmaları Kongresi*, 95.
- Güven, S. (2001). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Tekniklerin Belirlenmesi, *10.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Hamurcu, H. (2018). Comparative Examination Of The Primary School Science Curricula İn Turkey (Curricula Of 1992, 2001, 2005, 2013 And 2017). *In Journal Of Education And Learning*. Vol. 7, Issue 2, 261. Canadian Center Of Science And Education.
- Harlen, W., C. Gipps vd. (1992). Assessment And The Improvement Of Education. *The Curriculum Journal*, Cilt 3, Sayı 3, 215-230.
- Kebeci, S. (2006). Okul-Aile Birliğinin Okul Performansı Üzerinde Rolü, *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi, SBE.
- Kirkpatrick, R. ve Y. Zang (2011). The Negative Influences Of Exam-Oriented Education On Chinese High School Students: Backwash From Classroom To Child. *In Language Testing İn Asia*. (Vol. 1, Issue 3). Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1186/2229-0443-1-3-36> (Erişim Tarihi: 16.04.2025).

- Kitzinger, J. (1995). Qualitative Research: Introducing Focus Groups. *Bmj*, Cilt 311, Sayı 7000, 299-302.
- Koçak, D., Ç. Doğan-Gül vd. (2017). Öğrencilerin Sınav Kavramına Yönelik Metaforlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 3, 415–434.
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında: Ölçme ve Değerlendirme, *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Lian, L. H., W. T. Yew ve C. C. Meng (2014). Enhancing Malaysian Teachers' Assessment Literacy. In *International Education Studies* (Vol. 7, Issue 10). Canadian Center Of Science And Education. <https://doi.org/10.5539/ies.V7n10p74> (Erişim Tarihi: 16.04.2025).
- M. S. Bin ve I. Hamzah (2023). Classroom Assessment Implementation Practices (Pbd) İn Primary Schools İn Malaysia. In *International Journal For Multidisciplinary Research*, Vol. 5, Issue 4.
- Makatouni, A. (2002). What Motivates Consumers To Buy Organic Food İn The Uk? Results From A Qualitative Study. *British Food Journal*, Cilt 104, Sayı 3/4/5, 345-352.
- Masek, A. ve N. A. N. Nasaruddin (2016). Students' Perception And Readiness On School-Based Assessment. In *Mediterranean Journal Of Social Sciences*. Mediterranean Center Of Social And Educational Research. <https://doi.org/10.5901/Mjss.2016.V7n6p189> (Erişim Tarihi: 16.04.2025).
- Mcmillan, J. H. (2014). *Classroom Assessment: Principles And Practice For Effective Standards-Based Instruction* (6th Ed.). Pearson.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research And Case Study Applications İn Education. Revised And Expanded From "Case Study Research İn Education."*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M, B. ve A. M. Huberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1-8. sınıf)*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-Türkçe%20Öğretim%20Programı%202019.pdf> (Erişim Tarihi: 16.04.2025).
- Moon, T. R., C. M. Brighton vd. (2005). Development Of Authentic Assessments For The Middle School Classroom. In *Journal Of Secondary Gifted Education* (Vol. 16, Issue 2, P. 119). Sage Publishing. <https://doi.org/10.4219/jsge-2005-477> (Erişim Tarihi: 16.04.2025).
- Mundia, L. (2010). Implementation Of Spn21 Curriculum İn Brunei Darussalam: A Review Of Selected İmplications On School Assessment Reforms [Review Of Implementation Of Spn21 Curriculum İn Brunei Darussalam: A Review Of Selected İmplications On School Assessment Reforms]. *International Education Studies*, 3(2). Canadian Center Of Science And Education. <https://doi.org/10.5539/ies.V3n2p119>
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II*. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Nitko, A. J., ve Brookhart, S. M. (2014). *Educational Assessment Of Students* (7th Ed.). Pearson.
- Oecd (2013). *Synergies For Better Learning: An İnternational Perspective On Evaluation And Assessment*. Oecd Publishing.
- Özbaşı, D. (2009). Sınıf Öğretmenleri İçin Öğrenci Başarısını Ölçme Ve Değerlendirme İle İlgili Yeterlik Göstergelerinin Ve Bunlara İlişkin Algılarının İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, EBE.
- Özbay, M. (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. ve D. Çetin (2011). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Prozodik Farkındalığın Önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı 26, 155-175.
- Özbay, M. ve D. Melanlıoğlu (2012). Türkçe Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Bakımından Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, Cilt 7, Sayı 1, 87-97.

- Özçelik., D. A. (1981). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Üsym- Eğitim Yayınları.
- Özsevgeç, T. (2011). Kalabalık Sınıflarda Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, Sayı 162, 186–197.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative Assessment*. Ascd.
- Popham, W. J. (2011). *Transformative Assessment In Action: An Inside Look At Applying The Process*. Ascd.
- Putwain, D. W. (2008). Assessment And Examination Stress In Key Stage 4. *In British Educational Research Journal*. Vol. 35, Issue 3, 391.
- Putwain, D. W. (2008). Test Anxiety And Academic Performance: The Impact Of School-Based Assessment. *British Educational Research Journal*, Cilt 34, Sayı 5, 709–729.
- Putwain, D. W. (2011). How Is Examination Stress Experienced By Secondary Students Preparing For Their General Certificate Of Secondary Education Examinations And How Can It Be Explained? *In International Journal Of Qualitative Studies In Education*. Vol. 24, Issue 6, 717.
- Saban, A., B. N. Koçbeker ve A. Saban (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 6, Sayı 2, 461-522
- Sağır, M. ve S. P. Emişoğlu (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretimsel Liderlik Rollerinde Sorunla Karşılaşma Dereceleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 10, Sayı 2, 39-56.
- Saltan, A. ve N. T. Özyeter (2024). Ortaokul Türkçe ve İngilizce Derslerinde Uygulanan Üç Aşamalı Sınav Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Bildiri Özetleri Kitabı*, 234.

- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (Oks-Sbs) Ve Pısa Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, Cilt 11, Sayı 3
- Sevim, O. ve D. Yılmaz (2024). 2023 Tarihli Türkçe Dersi Sınav Uygulamalarındaki Değişikliğe İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Rumelide Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı 39, 148-167.
- Shuang, Y. (2022). Optimization Of English Classroom Quality Evaluation Model With Ahp. *In Security And Communication Networks*, (Vol. 2022, P. 1). Hindawi Publishing Corporation. <https://doi.org/10.1155/2022/2502377> (Erişim Tarihi: 12.04.2025).
- Shute, V. J., J. P. Leighton vd. (2016). Advances In The Science Of Assessment. *In Educational Assessment*, Vol. 21, Issue 1, 34.
- Skaalvik, E. M. ve S. Skaalvik (2017). Motivated For Teaching? Associations With School Goal Structure, Teacher Self-Efficacy, Job Satisfaction And Emotional Exhaustion. *Teaching And Teacher Education*, Sayı 67, 152–160.
- Stiggins, R. J. (2005). From Formative Assessment To Assessment For Learning: A Path To Success In Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, Cilt 87, Sayı 4, 324–328.
- Taga, T. ve S. Ünlü (2016). The Case Of Composition Questions In The Examinations Of Turkish Lesson. *In Eurasian Journal Of Educational Research*, Vol. 16, Issue 65, 1.
- Tan, Ş., Y. Kayabaşı ve A. Erdoğan (2002). *Öğretimi Planlama Ve Değerlendirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylor, C. (1994). Assessment For Measurement Or Standards: The Peril And Promise Of Large-Scale Assessment Reform. *In American Educational Research Journal*, Vol. 31, Issue 2, 231. Sage Publishing.
- Üstüner, A. ve M. Şengül (2004). Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 14, Sayı 2, 197-208,

- Ünal, E. (2004), İlköğretim Okullarında, Profesyonel Olmayan Rehberlik Çalışmaları Ve Eksikliği Hissedilen Hizmetler (Demirci Örnekleminde İdareci Ve Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma), *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Valverde, G. A. (2005). Curriculum Policy Seen Through High-Stakes Examinations: Mathematics And Biology In A Selection Of School-Leaving Examinations From The Middle East And North Africa. *In Peabody Journal Of Education*, Vol. 80, Issue 1, 29. Taylor ve Francis.
- Waldrup, B., D. Fisher ve J. P. Dorman (2009). Identifying Exemplary Science Teachers Through Their Students' Perceptions Of The Assessment Process. *In Research In Science ve Technological Education*, Vol. 27, Issue 1, P. 117. Taylor ve Francis.
- Yanpar, T. (1992). Ankara İlkokullarındaki İkinci Devre Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Ve Konu Alanlarıyla İlgili Eğitim İhtiyaçları. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*). Hacettepe Üniversitesi, EBE.
- Yapıcı, İ. Ü. (2015). Lise Öğrencilerinin Biyoloji Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 139-147.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M.C. ve B. Dönmez (2008). Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 7, Sayı 23, 98-115.

EKLER

Ek 1: Etik Kurul Kararı

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

Toplantı Tarihi: 15.04.2024	Toplantı Sayısı: 6	Karar Sayısı: 81
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu, Kurul Başkanı Prof. Dr. Ekrem ALMAZ başkanlığında toplanarak aşağıdaki kararları almıştır. KARAR-74: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 25.03.2024 tarihli ve 136504 sayılı yazısı okundu ve ekleri incelendi. Yapılan incelemeler sonucunda; Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü danışmanlığı Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ tarafından yürütülen Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nesibe Ayça ELMAÇ'ın sorumlu araştırmacı olduğu "İlköğretim Düzeyinde Sınav Uygulaması ve Değişikliklerine Yönelik Okul Paydaşlarının Görüşleri: Öğretmenler, Öğrenciler ve Veliler Perspektifinden Bir İnceleme" konulu tez çalışması Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından uygun görülmüş olup, durumun Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne bildirilmesine, Oy birliği ile karar verildi.		
BAŞKAN (e-imzalıdır) Prof. Dr. Ekrem ALMAZ Kurul Başkanı		
ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Canan DEMİR YILDIZ Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Ramazan Şamil TATIK Eğitim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Doç. Dr. Muhammed Fatih BİLİCİ Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Yusuf AYDIN İslami İlimler Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Necmettin ÇİFTÇİ Sağlık Hizmetleri MYO Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Aysegül KILIÇLI Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi
ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gökhan DEMİREL İletişim Fakültesi Öğr. Üyesi	ÜYE (e-imzalıdır) Dr. Öğr. Üyesi Gözde YETİM Spor Bilimleri Fakültesi Öğr. Üyesi	

Ek 2: MEB Araştırma İzin Yazısı



> Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi > Başvuru Detayı

BAŞVURU DETAYI

Başvuru Bilgileri

Başvuru Durumu: Onaylandı

Başvuru No: MEB.TT.2025.015330

Başvuru Tarihi: 07.01.2025

Uygulama Başlama Tarihi: 16.01.2025

Uygulama Bitiş Tarihi: 16.01.2026

Kişisel Bilgiler

T.C. Kimlik No: [REDACTED]

Adı Soyadı: NESİBE AYÇA ELMAÇ

Telefon: [REDACTED]

E-Posta: [REDACTED]

Adres: [REDACTED]

Başvuru Bilgileri

Başvuru Şekli: Üniversite

Başvurunun Yapıldığı Ülke: Türkiye

Başvuran Unvanı: Öğrenci

Kademe: Yüksek Lisans

Üniversite Adı: MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

Fakülte / Enstitü / Yüksek Okul: SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

Bölüm / Anabilim Dalı: EĞİTİM YÖNETİMİ (YL) (TEZLİ)

Yurtdışı Üniversite Bilgisi:

Araştırma Bilgileri

Araştırmanın Adı: İLKÖĞRETİM DÜZEYİNDE SINAV UYGULAMASI VE DEĞİŞİKLİKLERİNE YÖNELİK OKUL PAYDAŞLARININ GÖRÜŞLERİ: ÖĞRETMENLER, ÖĞRENCİLER VE VELİLER PERSPEKTİFİNDEN İNCELEME

Bu Araştırmanın İçeriği Eğitim Teknolojileri ile Doğrudan İlgilidir: Hayır

Bu Araştırma Öğrencilerin Doğrudan Akademik Başarılarını Ölçmeye Yöneliktir:

Hayır

Araştırmanın Konusu ve İlişkili Konular: (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi , Eğitim Politikaları)

Anahtar Kelimeler: Sınav değişikliği, değişim, okul paydaşları, temel eğitim, ölçme.

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Uygulama Bilgileri

Uygulama Yapılacak İl Sayısı: 1

ÇALIŞMA GRUBU	TEŞKİLAT TÜRÜ	UYGULAMA YAPILACAK MEB TEŞKİLATI	TALEP EDİLEN OKUL/KURUM SA
Öğrenci	Okul / Kurum	MUŞ, MERKEZ, İlkokul	3

Tez Önerisi: [Tez Önerisi](#)

Enstitü Yönetim Kurulu Kararı: [Enstitü Yönetim Kurulu Kararı](#)

Araştırma Proje Bilgileri:

Veri Toplama Aracı/Araçları:

VERİ TOPLAMA ARACI ADI	VERİ TOPLAMA ARACI TÜRÜ
Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Görüşme Formu
Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Görüşme Formu
Okul Yöneticileri Görüşme Formu	Görüşme Formu
Veli Görüşme Formu	Görüşme Formu
Öğrenci Veri Toplama Formu	Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzni Başvuru Taahhütnamesi: [NESİBE AYÇA ELMAÇ_Araştırma Uygulama İzni Başvuru Taahhütnamesi](#)

Araştırma/Tıbbi Araştırmalar İçin Etik Kuruldan Alınan Onay Belgesi: [NESİBE AYÇA ELMAÇ_Etik Kuruldan Alınan Onay Belgesi](#)

Araştırma Yürütülen Birimdeki En Üst Makamdan Alınan Olur Belgesi:

Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu: [NESİBE AYÇA ELMAÇ_Ayrıntılı Bilgilendirme ve Gönüllü Katılım Formu](#)

Veli Onam Formu: [NESİBE AYÇA ELMAÇ_Veli Onam Formu](#)

Alanyazında Daha Önce Kullanılmış Veri Toplama Aracı Tercih Ediliyor İse Kullanıma İlişkin İzin:

Yabancı Dilde Hazırlanan Doküman İçin Noter Onaylı Türkçe Tercüme:

Ek-3

Öğretmenlere Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim,

Bu çalışma, "Sınav Sistemindeki Değişimlerin Okul Ekosistemi Üzerindeki Yansımaları: Okul Paydaşları Perspektifinden Bir İnceleme " başlıklı bir tez çalışması olup Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliği içeriğinde yapılan ilköğretim düzeyindeki ölçme değerlendirme değişikliklerinin öğretmenler, öğrenciler ve veliler tarafından nasıl algılandığını belirleme amacı taşımaktadır. Yapılan bu değişikliklerin okul paydaşlarına ve eğitim öğretim sürecine nasıl ve ne yönde etkili olduğunun belirlenmesi için büyük bir önem taşımaktadır. Çalışma, Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nesibe Ayça ELMAÇ tarafından yürütülmektedir.

Gönüllülük esasınca katıldığınız bu görüşmede, çalışma amacı doğrultusunda görüşme yapılarak sizlerden veriler toplanacaktır. Sizlere iletilen sorulara içtenlikle yanıt vereceğiniz kabul edilmektedir. Araştırma kapsamında toplanacak olan veriler, sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Sizlerden toplanan veriler tümüyle gizli kalacaktır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen veriler ile bu değişikliğin eğitim öğretim sürecine etkilerini ortaya koyarak daha kaliteli bir Türk Eğitim Sistemi için faydalı olabilmesi ümit edilmektedir. Bu sebeple, bu araştırmaya katkı sağlamak üzere görüşmeyi kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkürlerimi sunuyorum.

Nesibe Ayça ELMAÇ
Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

Demografik Bilgiler

1. Cinsiyet

- a. Kadın
- b. Erkek

2. Mesleki kıdem

- a. 0-5 yıl
- b. 6-10 yıl
- c. 11- 20 yıl
- d. 20 yıl ve üzeri

3. Eğitim durumu

- a. Lisans
- b. Yüksek Lisans
- c. Doktora

4. Kariyer Basamakları

- a. Uzman Öğretmen
- b. Başöğretmen
- c. Hiçbiri

5. Branş.....

Görüşme Formu

1. Eğitim öğretim süresince verdiğiniz kazanımlara dair öğrenci başarısını nasıl ölçüyorsunuz?

a. Bu değerlendirme yönteminden memnun musunuz?

b. Bu şekilde ölçüyor olmanız sizce yeterli oluyor mu?

c. Uygulamış olduğunuz bu yöntemi değiştirmek ister miydiniz?

d. Sizce nasıl bir sınav uygulaması olmalı?

2. Sizce en verimli ölçe değerlendirme yöntemi nedir ve nasıl olmalıdır?

3. Süreç odaklı değerlendirme yönünde Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde yapılan değişiklikler ve uygulama süreci ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

4. Bu yeni değişiklikle ilgili uygulamalar esnasında kendinizi yeterli buluyor musunuz? Yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?

EK 4: Okul Yöneticileri Görüşme Formu

Sınav Sistemindeki Değişimlerin Okul Ekosistemi Üzerindeki Yansımaları: Okul Paydaşları Perspektifinden Bir İnceleme

Bu görüşme formu, okul yöneticilerinin ilköğretim düzeyinde sınav uygulamalarına ve değişikliklerine yönelik düşünceleri hakkında bilgi toplamak ve elde edilen bu bilgileri değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara vereceğiniz yanıtlar aracılığıyla yapmakta olduğum bu araştırmaya sağlayacağınız katkı ile Türk Milli Eğitim sistemindeki sınav değişikliklerini, okul yöneticilerinin perspektifinden daha iyi anlaşılmasına olanak sağlamaması amaçlanmıştır.

Bu görüşme formu çerçevesinde toplanacak olan veriler, yürütülen bu araştırma dışında başka hiçbir amaç için kullanılmayacaktır. Hiçbir kişi veya kurum ile paylaşılmayacaktır.

Bu araştırmanın amacına ulaşması için sizlere yöneltilen sorulara içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Görüşmeye katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırarak araştırmama katkıda bulunduğunuz için teşekkürlerimi sunarım.

Nesibe Ayça ELMAÇ
Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

- 1. Okulunuzda uygulanmakta olan sınav haftalarının nasıl geçtiğini düşünüyorsunuz?**
- 2. Ortak sınav uygulamaları haftalarında sorunlarla karşılaşıyor musunuz? Karşılaşıyor iseniz bunlar ne tür sorunlardır?**
- 3. İlköğretim düzeyinde uygulanan sınav uygulamalarında yapılan değişiklikten önce ne gibi sorunlarla karşılaşmaktaydınız?**
 - a. Bu değişiklik, bahsettiğiniz sorunların çözülmesini sağladı mı?**
 - b. Eğer sağlamadıysa hangi sorunlar yaşanmaya devam ediyor?**
- 4. Sınav haftalarında karşılaştığınız bu sorunları nasıl çözmektesiniz?**
- 5. Sizce en verimli ve doğru değerlendirmeyi sağlayabilecek sınav uygulamaları nasıl olmalı?**
- 6. İlköğretim düzeyinde uygulanan sınav uygulamalarında yapılan değişiklikleri ve bu değişikliklerin uygulanması sürecini bir okul yöneticisi olarak nasıl değerlendirmektesiniz?**

Ek-5: Veli Görüşme Formu

Sevgili Veliler,

“Sınav Sistemindeki Değişimlerin Okul Ekosistemi Üzerindeki Yansımaları: Okul Paydaşları Perspektifinden Bir İnceleme” başlıklı araştırmayı yürütmekteyim. Bu çalışmamın amacı ilköğretim düzeyindeki sınav uygulamaları ve değişikliklerine yönelik okul paydaşları olan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bakış açısından incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu amaçla eğitim sistemimizin önemli bir parçası olan siz saygıdeğer veliler ile görüşme yapılması planlanmaktadır. Çalışma kapsamında yapılacak olan görüşmede 4 soru yer almaktadır. Soruların yanıtlanması yaklaşık 10 dakika sürmektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllük esasına dayalıdır. Dilerseniz araştırmaya katılmayabilir veya dilediğiniz anda soruları doldurmaktan vazgeçebilirsiniz. Sizlerden alınan bilgiler bilimsel amaçla kullanılacak ve hiçbir şekilde üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır.

Bu araştırmanın amacına ulaşması için sizlere yöneltilen sorulara içtenlikle cevap vermeniz büyük önem taşımaktadır. Görüşmeye katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli zamanınızı ayırarak araştırmama katkıda bulunduğunuz için teşekkürlerimi sunarım.

Nesibe Ayça ELMAÇ
Muş Alparslan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

GÖRÜŞME SORULARI

1. Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme Yönetmeliğinde bazı değişiklikler yaptı. Yazılı sınavlar ile ilgili olan bu değişikliklerden haberiniz var mı? Nasıl öğrendiniz?

2. Yapılan bu değişiklikler çocuğunuzu nasıl etkiledi?

3. Okullarda yapılan yazılı sınavlar hakkında neler düşünüyorsunuz?

4. Sizce okullarda yazılı sınav uygulamaları yapılmalı mı?

Ek-6: Öğrenci Veri Toplama Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, sizlerin okullarınızda girdiğiniz yazılı sınavlar hakkında ne düşündüğünüze dair metaforik algılarınızı tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Kişisel bilgileriniz tamamen gizli kalacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Bu araştırmaya katkıda bulunmak için aşağıda yer alan formu kendiniz için doğru yanıtları seçecek şekilde doldurmanız gerekmektedir. Sizlerden “sınav” kavramına ilişkin duygu ve düşüncelerinizi aklınıza gelen herhangi bir şeye benzeterek “Sınavlar benim için gibidir.” cümlesindeki boşluğa yazmanız, ardından diğer cümlede yer alan “çünkü” kelimesinden sonraki boşluğa ise neden bu benzetmeyi yaptığının nedenlerini açıklayarak doldurmanız istenmektedir.

Katıldığınız için teşekkür ederim.

1. Cinsiyet: a. Kız b. Erkek

2. Sınıf: a. 5.sınıf b. 6.sınıf c. 7.sınıf d. 8.sınıf

3. Okul derslerim dışında ek ders alıyorum. A. Evet. B. Hayır

Sınavlar benim içingibidir.

Çünkü.....
.....
.....
.....
.....
.....