



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

MATEMATİK EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÜLKE
GENELİNDE YAPILAN ORTAK YAZILI SINAVLARA İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ VE SINAV DEĞERLENDİRMELERİNİN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehtap BEDEL

Danışman: Doç. Dr. Nurullah YAZICI

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Nurullah YAZICI danışmanlığında hazırlamış olduğum “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneline Yapılan Ortak Yazılı Sınavlara İlişkin Görüşleri ve Sınav Değerlendirmelerinin İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../2024

Mehtap BEDEL

JÜRİ KABUL VE ONAY



Canım eşim ve çocuklarıma...



ÖZET

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN ÜLKE GENELİNDE YAPILAN ORTAK YAZILI SINAVLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE SINAV DEĞERLENDİRMELERİNİN İNCELENMESİ

BEDEL, Mehtap

Yüksek Lisans, Matematik Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Nurullah Yazıcı

Şubat 2025, xii + 75 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerinin Türkiye genelinde MEB tarafından yürütülen ortak matematik yazılı sınavlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve ortak sınavların altıncı sınıf seviyesinde matematik dersini yürüten ilköğretim matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma katılımcıları, ortak yazılı sınavların sadece altıncı sınıf seviyesinde uygulanması nedeniyle iki çalışma grubundan oluşmaktadır. Birinci grup 2023-2024 eğitim öğretim yılında devlet okullarında herhangi bir sınıf seviyesinde görev yapmakta olan 80 ilköğretim matematik öğretmeninden, ikinci grup ise belirlenen 80 ilköğretim matematik öğretmeni arasından 6.sınıf seviyesinde görev yapmakta olan 30 ilköğretim matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Birinci çalışma grubu oluşturulurken maksimum çeşitlilik örnekleme, ikinci çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Ortak Sınav Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırmaya uygun şekilde içerik analiz yöntemiyle incelenmiş ve bu süreçle elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunluğu ülke geneli ortak sınav uygulamasını öğrenciye görelilik ilkesine uymadığı için doğru bulmamaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri, ilgileri, ihtiyaçları, beklentileri, imkânları, yetenekleri, zekâları gibi faktörler ile bölgesel farklılıklar bu görüşün temel nedenleri olarak belirlenmiştir. Buna karşın ülke geneli ortak sınav uygulamasının standardizasyon sağlaması açısından doğru bulduğunu belirten katılımcı sayısı da az

değildir. Ülke geneli sınav uygulamasının geçerliliğinin ve güvenilirliğinin daha yüksek olması, öğrenci seviyesini doğru değerlendirebilme, eğitimin kalitesinin artması ve daha adil bir değerlendirme yapması açısından olumlu etkileri olduğunu belirten görüşler de tespit edilmiştir. Ayrıca ülke geneli ortak sınav uygulaması; öğretmenlerde, öğrencilerde ve velilerde stres oluşturduğu, sınavlardaki soruların orta düzeyde olduğu farklı öğrenci seviyelerine yönelik sorulara da yer verilmesi gerektiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ülke Geneli Ortak Sınav, İlköğretim Matematik Öğretmenleri, Yazılı Sınav, Altıncı Sınıf



ABSTRACT

RESEARCH OF MIDDLE SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' OPINIONS ON COMMON WRITTEN EXAMS HELD ACROSS THE COUNTRY AND THEIR EXAM EVALUATION

BEDEL, Mehtap

Master's Thesis, Division of Mathematics Education

Advisor: Assoc. Prof. Nurullah YAZICI

February 2025, xii + 75 Pages

The aim of this research is to examine the views of middle school mathematics teachers on the common mathematics written exams conducted by the Ministry of National Education across Turkey and to evaluate these common exams by mathematics teachers who teach mathematics at the sixth grade level. In the research, the case study design, one of the qualitative research methods, was used. The research participants consist of two study groups. The first group consists of 80 mathematics teachers working at any grade level in public schools during the 2023-2024 academic year, and the second group consists of 30 middle school mathematics teachers teaching at the 6th grade level selected from among the 80 mathematics teachers. While the first study group was formed using maximum variation sampling, the second study group was formed using criterion sampling. As data collection tools, a 'Semi-Structured Interview Form' and a 'Common Exam Evaluation Form' prepared by the researcher were used. The research data were analyzed using the content analysis method suitable for qualitative research, and the findings were determined. As a result of the research, the majority of teachers believe that the nationwide common exam practice is not appropriate because it does not adhere to the principle of student-centeredness. Factors such as students' readiness levels, interests, needs, expectations, opportunities, abilities, and intelligence, as well as regional differences, have been identified as the main reasons for this view. However, the number of participants who believe that the nationwide common exam practice is appropriate in terms of ensuring standardization is not small. Opinions have also been identified that the nationwide exam practice has positive effects in terms of high validity and reliability,

accurately assessing student levels, improving the quality of education, and providing a more equitable assessment. Additionally, it has been found that the nationwide common exam practice causes stress among teachers, students, and parents, and that the questions in the exams are of moderate difficulty, with a need for questions addressing different student levels.

Keywords: Nation-wide Common Exam, Middle School Mathematics Teachers, Written Exam, Sixth Grade



İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME	ii
JÜRİ KABUL VE ONAY	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR	xii
GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Önem	4
Sayıtlar	6
Sınırlılıklar	6
Tanımlar	6
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
Eğitim Kavramı	8
Ölçme Değerlendirme.....	8
Eğitim Yaklaşımları ve Ölçme Değerlendirme	11
Matematik Eğitimi.....	12
Matematik Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme.....	13
Ölçme Değerlendirme Araçları	15
Geleneksel Ölçme Araçları	15
Alternatif Ölçme Araçları	16
Ortak Sınavlar	18
Ülkemizde Ülke Geneli Ortak Sınavların Tarihsel Gelişimi	19
Diğer Ülkelerde Sınıflar Arası Geçiş Sistemi	20
YÖNTEM	22
Araştırma Modeli	22
Çalışma Grubu	23
Veri Toplama Araçları.....	26
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	26
Ortak Sınav Değerlendirme Formu	27

Veri Toplama Süreci.....	27
Verilerin Analizi.....	27
Geçerlik ve Güvenirlik	29
BULGULAR.....	30
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ortak Matematik Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri	30
6.Sınıf Seviyesinde Derse Giren Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavlara İlişkin Değerlendirmeleri	45
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	49
Tartışma ve Sonuç	49
İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Matematik Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	49
6.Sınıf Seviyesinde Derse Giren Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavlara İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	53
Öneriler	54
KAYNAKÇA.....	56
EKLER	70
EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	70
EK-2. Ortak Sınav Değerlendirme Formu	73
EK-3. Etik Kurul Onayı.....	74
EK-4. Araştırma İzni	75
ÖZ GEÇMİŞ	76

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	24
Tablo 2. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları.....	25
Tablo 3. Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullardaki Sınıf Mevcudu Ortalaması	25
Tablo 4. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Öğretmenleri Etkileme Durumuna İlişkin Veri Analiz Süreci.....	28
Tablo 5. Öğretmenlerin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri	30
Tablo 6. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınav Uygulamasını Doğru Bulma Nedenleri	31
Tablo 7. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınav Uygulamasını Doğru Bulmama Nedenleri	33
Tablo 8. Ülke Geneli Ortak Yazılıların Sınavın Geçerlilik ve Güvenirliliğe Etkisi	35
Tablo 9. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Öğretmenleri Etkileme Durumu	37
Tablo 10. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Öğrencileri Etkileme Durumu	39
Tablo 11. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Velileri Etkileme Durumu	40
Tablo 12. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Okulları Etkileme Durumları.....	42
Tablo 13. Sınavın Uygulama Aşamasında Sorun Yaşama Durumları	43
Tablo 14. Diğer Ana Derslerin Sınavları Hakkında Öğretmen Görüşleri.....	44
Tablo 15. Yeni Sınav Sisteminin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Etkileme Durumu	46
Tablo 16. Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanım Durumu, Öğrencilerin Derse Karşı Tutumları, Soru Tarzı ve Zorluk Seviyesi.....	47

KISALTMALAR

ICME: Uluslararası Matematik Eğitimi Kongresi

ICMI: Uluslararası Matematik Eğitimi Komisyonu

LGS: Liselere Geçiş Sistemi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

TYMM: Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemine, araştırmanın amacına, önemine, araştırmanın sahip olduğu sayıltı ve sınırlılıklara yönelik bilgiler verilmiştir.

Problem

Bireyde istendik davranış değişikliği oluşturma süreci olarak tanımlanan eğitim; girdiler, süreç, çıktılar ve kontrol (değerlendirme) bileşenlerinden oluşan bir sistemdir (Baykul, 1992; Kara, 2009). Bu sistemin etkililiği ve amaca ne kadar uygun olduğu ölçme değerlendirme ile mümkündür. Değerlendirme ister örtük ister açık şekilde yapılsın, en verimli hâliyle belirli bir hedef veya amaca yönelik olarak tasarlanır. Bir test ya da değerlendirme, belirlenen hedef ya da amaç doğrultusunda bilgi sağlar. Bu nedenle, hedefin veya amacın gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek amacıyla değerlendirme veya test uygulanır (Kizlik, 2011). Öğrenci merkezli eğitim anlayışının temel alındığı 2005 ve sonrası matematik öğretim programlarında (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005; 2013; 2017) ölçme değerlendirme yaklaşımlarında öğrencilerin süreç içindeki gelişimlerinin değerlendirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur. Ölçme ve değerlendirme sürecinde; öğrencilere ilgi çekici ve gerçek yaşamla bağlantılı görevler verilmesi, motive edici geri bildirimler sağlanması ve dijital teknolojilerin kullanılması, aktif öğrenmeyi destekler (MEB, 2024). Bu tür görevler öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirir ve öz güvenini artırır.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğrenme yöntemleri, kişisel ilgi, tutum ve becerileri birbirinden farklılık göstermektedir (Gardner, 1985; Sternberg, 1985). Öğrencilerin yetenek, ihtiyaç ve özel gereksinimlerine göre çeşitlendirilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri, öğretim programlarının adil, etkili ve her öğrenciyi destekleyici bir şekilde uygulanmasına katkı sağlar (MEB, 2024). Türkiye’de öğrenci başarısı yerel ve merkezî olmak üzere iki şekilde ölçülmektedir (Çepni, Özsevgenç ve Gökdere, 2003). Yerel değerlendirme öğrencilerin formal eğitim aldıkları okullarda öğretmenleri tarafından yapılan değerlendirme iken merkezî değerlendirme ulusal düzeyde yapılan değerlendirmelerdir. MEB, 14/10/2023 tarihinde aldığı kararla ders geçme sistemindeki puanlamada, yazılı sınavların uygulamasında ve öğrencilerin

akademik başarılarının değerlendirilmesinde değişikliğe gitmiştir. Bu değişikliğe göre ortaokul ve liselerde yazılı sınavlar “ülke genelinde”, “il ve ilçe genelinde” ve “okul genelinde” olmak üzere üç farklı şekilde planlanmıştır. Ortak yazılı sınavın hangi sınıf düzeyinde ve hangi derslerden yapılacağı öğretim yılı başında MEB tarafından ilan edilmektedir (T.C. Resmî Gazete, 14 Ekim 2023, sayı: 32339). 2023-2024 eğitim öğretim yılında ortaokul 6.sınıfların Türkçe ve matematik ikinci yazılı sınavları MEB tarafından hazırlanan çoktan seçmeli sorularla ülke genelinde yapılmıştır. Sınav değerlendirmeleri il ölçme değerlendirme merkezî müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Yine 6. sınıfların ikinci dönem birinci yazılı sınavları Bakanlık tarafından hazırlanan açık uçlu ve kısa cevaplı sorularla ülke genelinde yapılmıştır. 6. sınıf matematik dersi ortak yazılı sınavlarının değerlendirilmesi okul müdürlüklerince alınan karar doğrultusunda ilgili dersin öğretmenleri tarafından yapılmıştır.

Ülke genelinde yapılan ortak yazılı sınavlar, öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için merkezî bir yöntem olarak kullanılmaktadır. Ancak sistemin yeni olmasından dolayı sınavların öğretmenler üzerindeki etkileri ve öğretim süreçlerine yansımaları yeterince incelenememiştir. Ortak yazılı sınavlar, öğretmenlerin ders işleyişine, öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve öğretim yöntemlerine etki edebileceği düşünülmektedir. Yine ortak yazılı sınavlar; öğretmenlerin sınavlara yaklaşımını, değerlendirme süreçlerini, sınavların öğrencilerin öğrenme motivasyonuna olan etkisini ve öğretmenlerin sınav sonuçlarını nasıl yorumladıklarını belirleyebilir.

Değerlendirme, öğrencilerin ne kadar öğrendiğini, öğretim yöntemlerinin ne kadar etkili olduğunu ve hangi alanlarda iyileştirme yapılması gerektiğini belirlemeye yardımcı olur. Öğretmenlerden, değerlendirme sürecinde çeşitli yöntemler kullanarak öğrencilerin bilgi ve becerilerini objektif bir şekilde ölçmesi beklenir. Bazı araştırma bulguları ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmenin temel kavramları tanıma düzeyleri ve bunları uygulamaları konusunda yeterli olmadıklarını göstermiştir (Bıçak ve Çakan, 2004; Güneş, 2007; Ulutaş, 2003). Çakır’a (2015) göre ilköğretim matematik öğretmenlerinin not vermelerini etkileyen faktörler bulunmaktadır. Bu faktörleri soru ve çözüm içeriği, öğrencinin durumu, kâğıt, öğrenciyi cesaretlendirme ve aile olarak belirtmiştir. IV. Milli Eğitim Şurasında (1949) öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken öznel davranmalarının önüne geçilmesi için “imtihanların objektif esaslara göre yapılması” kararı alınmıştır. Kararlar alınsa da ya uygulamaya konulamamış ya da hükûmet programları arasında yeterince yer bulamamıştır.

Öğrencilerin başarısını ölçme ve değerlendirme süreçlerinin en önemli bileşenlerinden biri, bu süreçlerin öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve öğretmenlerin bu süreçlere nasıl katkı sağladığıdır. Ortak yazılı sınavların öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve öğrenci başarılarını nasıl etkilediğini anlamak, öğretim kalitesini artırmak için önemli bir adımdır. Ayrıca sınavların uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili öğretmenlerin karşılaştığı zorluklar ve bu zorlukların çözülmesi için yapılacak iyileştirmeler, eğitim politikaları açısından önemli bir gündem maddesi olarak değerlendirilebilir.

Amaç

Ortak sınavlar, belirli bir eğitim düzeyindeki tüm öğrencilerin aynı sorulara tabi tutulduğu ve standart bir şekilde değerlendirildiği sınavlardır. Ortak yazılı sınavların amacı öğrencilerin gelişimini takip etmek, müfredatın işlenmesinde okullar arasında bütünlük sağlamak ve uygulama birliği oluşturmaktır (MEB, 2023). 2024 yılı itibarıyla ilk defa 6.sınıfların Türkçe ve matematik dersleri için kullanılan ülke geneli ortak sınavların uygulanması, öğretmenler arasında çeşitli görüş farklılıklarına neden olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınavların uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi aşamalarında karşılaştıkları problemleri, sınavların öğretim süreçlerine ve öğrenci başarılarına olan etkileri, öğretmenlerin sınavlara yönelik tutumları ele alınacaktır.

Araştırmanın temel hedefi öğretmenlerin ortak yazılı sınavlara dair algılarını ve deneyimlerini ortaya koyarak, bu sınavların eğitim sistemindeki rolü ve etkinliği hakkında bilgi sunmaktır. Bunun yanı sıra ortak yazılı sınavların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğretim stratejilerine olan etkilerini anlamak da araştırmanın önemli bir hedefidir. Bu bağlamda yürütülen bu araştırma ile ilköğretim matematik öğretmenlerinin ortak sınavlara dair görüşleri, sınavların değerlendirilmesi süreçlerine dair yaşadıkları deneyimler ve sınavların öğretim süreçlerine olan etkilerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) İlköğretim matematik öğretmenlerinin Türkiye genelinde MEB tarafından yürütülen ortak matematik yazılı sınavlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Altıncı sınıf düzeyinde matematik dersini yürüten öğretmenlerin Türkiye genelinde MEB tarafından uygulanan ortak yazılı sınavlara ilişkin görüşleri nasıldır?

Önem

Matematik insanoğluna bilgiler kazandırarak günlük hayatta karşılaşılan birçok problemi çözmek için matematiksel yetkinlik kazandırmayı hedeflemektedir (MEB, 2017). Matematiksel yetkinlikler, bireylerin matematiksel düşünme, problem çözme, mantık yürütme ve analitik düşünme becerilerini içerir (MEB, 2018). Öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanabilme becerisini ölçmeyi hedefleyen uluslararası düzeyde yapılan en kapsamlı eğitim araştırmalarından biri olan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı [PISA], politika yapıcılara, araştırmacılara ve eğitimcilere önemli bir kaynak olmaktadır (MEB, 2015). PISA 2022 Türkiye raporuna göre Türkiye, PISA 2015'e katılan 72 ülke arasında matematik alanında 50. sırada, 35 Organization for Economic Co-operation and Development [OECD] ülkesi arasında 34. sırada yer alırken PISA 2018'e katılan 79 ülke arasında 42. sırada, 37 OECD ülkesi arasında 33. sırada yer almaktadır. PISA 2022 uygulamasında ise Türkiye 81 ülke arasında 39. sırada, 37 OECD ülkesi arasında 32. sırada yer almaktadır. Ayrıca raporda üst performans düzeyindeki öğrenci oranları matematik alanında %5,4 tür. Türkiye matematik alanında yıllara göre sıralamasını yükselterek iyileştirme gösterse de seviyesinin diğer ülkelere göre sonlarda olduğu görülmektedir. Buna karşın ülkemizde son yıllarda eğitim sisteminin kalitesini artırmak adına eğitim programları ile birlikte ölçme ve değerlendirme sistemlerinde değişiklikler yapılmaktadır.

2023 yılında MEB okullarda kendi ders öğretmenleri tarafından yapılan yazılı sınavların uygulamasında ve değerlendirilmesinde değişikliğe gitmiştir (MEB, 2023). Yapılan değişiklikle birlikte ortaokul ve liselerde uygulanan tüm yazılı sınavların belirli kazanım tablosuna göre açık uçlu ve ortak yapılmasını zorunlu hâle gelmiştir. Bu anlamda yürütülen bu çalışma ölçme ve değerlendirme sisteminde yapılan değişikliğe ilişkin eğitimin sisteminin bir ögesi konumunda yer alan öğretmenlerin görüşlerini betimlemesi açısından önem taşımaktadır. Nitekim öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır (Karadoğan, 2019; Şimşek ve Tuzluca, 2015). Öğretmenler, eğitim politika ve teorilerini hayata geçirirken aynı zamanda bu uygulamaların sonuçlarıyla eğitim ve yönetim teorilerini etkilemektedirler (Küçükahmet, 1976). Dolayısıyla öğretmenlerin merkezî sınavlara yönelik görüş ve önerilerinin dikkate alınması önemlidir (Özunal, 2016).

Öğretmenler, öğrencilerin nasıl öğrendiğini ve sınavlarda nasıl performans gösterdiğini dikkatle izleyebilirler. Bu gözlemler sayesinde, sınavların kalitesini ve içeriğini değerlendirebilir ve geliştirme önerileri sunabilirler. Öğretmenlerin sınavlarla ilgili görüşleri, eğitim politikalarının ve stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu sayede, eğitim sistemi daha etkili ve verimli hâle getirilebilir. Bu konuda eğitim öğretim sürecinin her aşamasında aktif veya pasif yer alan öğretmenin olumlu veya olumsuz görüşlerinin belirlenmesi sistemin uygulanabilirliği açısından önem arz etmektedir.

Alan yazında yapılan ulusal çalışmalar incelendiğinde ortak sınavlar üzerine yapılan çalışmalar (Arduç, 2024; Hakyemez, 2024; Kahraman, 2014) olduğu görülmüştür. Kahraman (2014) merkezî ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş [TEOG] sınavıyla öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun sınava yönelik ders işlediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin daha çok düz anlatım ve soru cevap tekniklerini kullandıkları, örnek olay inceleme, proje, tartışma, eğitsel oyun, iş birlikli öğrenme ve beyin fırtınası tekniklerini çok az kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Hakyemez (2024), MEB'in hazırladığı 6.sınıf matematik ortak sınavının matematik dersi öğretim programına ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelediği çalışmasında ülke geneli ortak yazılı soruların zorluk derecesini kolay olduğu, kazanımların eşit dağılmadığı ve kapsam geçerliliğinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Arduç (2024) MEB ortak yazılı sınavı ile öğretmen yazılı sınavının karşılaştırmış ve öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Arduç'un (2024) araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenler soruların büyük ölçüde kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bu soruların MEB'in yayımladığı beceri temelli sorular, PISA ve TIMSS soruları ile uyumlu olmadığını, daha çok hatırlama ve anlama düzeyinde kaldığını ve 21. yüzyıl becerilerini destekleyici nitelikte olmadığını ifade etmişlerdir. Benzer çalışmalara da bakıldığında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin ortak yazılı sınavların geçerliliği ve güvenilirliği; öğretmenleri, öğrencileri ve velileri nasıl etkilediği konusuna ilişkin bir çalışma ile karşılaşılmamıştır. Ortak yazılı sınavlar, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını, öğrencilerin motivasyonunu ve velilerin sınav sonuçlarına dair algılarını doğrudan etkileyebilir. Çalışmanın alan yazınında bulunan boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Ülke genelinde yapılan ortak yazılı sınav uygulaması, sınavların merkezî olarak yapılması açısından TEOG sistemi ile benzerlik göstermektedir. 2013-2017 yılları arasında uygulanan ortaokul öğrencilerinin liselere geçişini düzenleyen TEOG, akademik takvime göre işlenen müfredatı kapsayacak şekilde altı dersten her dönemde bir yazılı sınav olarak uygulanmıştır. Bu doğrultuda yapılan bazı çalışmaların (Altun, 2016; Mart, 2014) ortak yazılı sınavlara ilişkin öğretmen görüşlerine yer verdiği görülmüştür. Mart (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin derslere daha çok ilgi duymaya başladığını ve yaşadıkları sınav stresin azaldığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Altun (2016) TEOG sınavındaki matematik sorularının, ilgili kazanımları ölçme yeterliliği konusunda öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiği ancak yapılandırmacı eğitim kuramına uygunluk açısından istenilen seviyede olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın dayandığı temel sayıtlar şunlardır:

- Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri cevapların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları,
- Araştırmada kullanılacak ölçme araçlarının araştırmanın amacına uygun nitelikte olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları;

- Bu araştırma 2023-2024 yılında devlet okullarında görev yapmakta olan 80 matematik öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.
- Bu araştırma 2023-2024 yılında MEB'in ilk defa uyguladığı ülke geneli ortak matematik yazılı sorularıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Ortak sınavlar: Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, öğrencilerin gelişimini süreç odaklı takip etmek, müfredatın işlenmesinde okullar arasında bütünlük sağlamak ve uygulama birliği oluşturmak amacıyla düzenlenen sınavlardır (MEB, 2024).

Açık uçlu sorular: Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan, tek bir doğru cevapla sınırlı kalmayan ve genellikle yoruma dayalı sorular

olarak tanımlanır. Bu tür sorular, öğrencilerin bilgiyi ezberlemek yerine anlamalarını, yorumlamalarını ve sentezlemelerini gerektirir (Temizkan ve Sallabaş, 2015).

Sınav kaygısı: Bir değerlendirme esnasında kişinin performansını sergilemesini zorlaştıracak derecede stres yaratan olumsuz bir duygudur (Sarıkaya ve Gemalmaz, 2021).



KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim Kavramı

Eğitim, bireyin yaşam boyu öğrenmesini destekleyen ve onun potansiyelini en üst düzeye çıkarmayı amaçlayan bir olgudur (Hüseyin ve Kocasaraç, 2022). Eğitim, formal ve informal olmak üzere iki temel şekilde gerçekleşir (Önder, Öztaş ve Akçapınar, 2023). Formal eğitim, okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında planlı ve programlı bir şekilde yürütülen eğitimidir (Aksit ve Gündüzoğlu, 2022). İnfomal eğitim ise aile, arkadaş çevresi, medya gibi çevresel faktörler aracılığıyla gerçekleşen eğitimidir (Armağan, 2021).

Eğitim, bireyin yaşam boyu öğrenmesini destekler (Kızılkaya ve Seven, 2017:a). Yaşam boyu öğrenme; bireyin formal ve informal eğitim yoluyla bilgi, beceri ve yetkinliklerini sürekli olarak geliştirmesidir (Özdemir, 2015). Yaşam boyu öğrenme, bireyin değişen koşullara uyum sağlamasını ve kendini güncellemesini sağlar (Kocakulah, Özdemir, Coramık ve Işıldak, 2016).

Eğitim, öğretmen-öğrenci etkileşimi ve sınıf yönetimi gibi unsurlarla şekillenir (Karaman, Gezgin, Söylemez, Eröz ve Akcan, 2019). Öğretmenin liderlik rolü, öğrencilerin aktif katılımı ve sınıf içi mikropolitikalar eğitim süreçlerini etkiler (Akgül ve Yıldırım, 2018). Eğitimde öğrenci merkezli yaklaşımlar, iş birlikçi öğrenme ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler önem kazanmaktadır (Canbazoglu ve Tarım, 2021).

Eğitim biçimi ne olursa olsun, bireylerin potansiyellerini ortaya çıkarmak ve onları gelişen dünyaya hazırlamak adına önemli bir araçtır. Bu nedenle, eğitimi ihmal eden herhangi bir toplumun küresel yaşamın mevcut gerçekliklerine ayak uydurmakta geri kalacağı söylenebilir. Eğitim veya öğrenmenin gerçekleşme derecesi, örgün eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme yoluyla belirlenir (Chikwe, 2021).

Ölçme Değerlendirme

Ölçme, bir bireyin belli bir özelliğe sahip olma derecesini sayısal olarak betimleme sürecini ifade eder (Tekin, 1996). Bu süreç, ölçümü yapılan nitelik ya da niteliklerin aralarındaki bağı (büyüklük küçüklük gibi) koruyacak şekilde gerçekleştirilir (Tan, 2006). Ölçme aracı, ölçme işlemi sonucunda elde edilen bilgilerin niteliklerini

belirleyen özellikleri ortaya koyar (Kan, 2016). Ancak bu bilginin doğruluğu ve faydalılığı kullanılan araçların hassasiyetine ve bu araçları kullanma becerisine bağlıdır (Angelo, 1993). Bir sınıfın büyüklüğü metrekare cinsinden ölçülebilir, odanın sıcaklığı bir termometre yardımıyla belirlenebilir ya da bir devredeki voltaj, amperaj ve direnç ohm metre kullanılarak tespit edilebilir. Bu tür örneklerde herhangi bir değerlendirme yapılmaz yalnızca belirlenmiş bir standart veya kural çerçevesinde veri toplanır (Kizlik, 2012). Bununla birlikte, "bu test IQ'yu ölçer" ifadesinde olduğu gibi, soyut kavramların ölçümünde "ölçme" teriminin kullanımı bir istisna teşkil eder. Benzer şekilde, tutum veya tercihler gibi soyut niteliklerin ölçülmesi de bu kapsama dâhil edilebilir. Ancak sosyal bilimlerde kullanılan ölçüm araçlarının, fiziksel ölçümlerde kullanılan araçlar kadar geçerli ve güvenilir olması genellikle mümkün değildir. Örneğin, bir cetvelin doğruluğu ve güvenilirliği ile soyut bir kavramı ölçmek için geliştirilen ölçeklerin doğruluğu arasında önemli farklılıklar bulunur (Kizlik, 2012).

Değerlendirme ise ölçümden oldukça farklı bir kavramdır ve farklı amaçlara hizmet eder. Değerlendirme, genellikle bir hedefe ulaşma derecesini belirlemek ya da bir durumu yargılamak için yapılan bir süreçtir (Göçer, 2018). Kizlik'e (2012) göre değerlendirme eğitimin ilerleme düzeyini belirleme eğitim hakkında kararlar alma sürecidir. Bu bağlamda, ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin hem ayrılmaz bir parçası hem de bu süreci tamamlayan önemli bir unsurdur (Kaplan, 2007). Öğretim programı uygulanırken, her aşamada öğrencilerin gelişimi dikkatle izlenmeli ve öğrenme-öğretme sürecinin belirlenen hedeflere ulaşp ulaşmadığı sürekli olarak kontrol edilmelidir (Doğan, 2006). Ölçme işlemi tamamlandığında, öğrenci ve öğretmenlere öğrenme hedeflerine ne kadar ulaşıldığını gösteren geri bildirimler sunulur (Turgut ve Baykul, 2014). Bu sayede, öğrencilerin öğrenme çıktıları değerlendirilir ve gerektiğinde öğretim yöntemleri ve stratejileri yeniden düzenlenir.

Değerlendirme, öğretim hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini belirlemek için kullanılan sistematik bir süreç olarak da düşünülebilir. Değerlendirme, öğrenenin belirlenmiş bir kriteri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için kullanılan prosedürlerle ilgilidir. Değerlendirme ölçme sonucu ortaya konan sayı ya da sembollerin ne anlam ifade ettiğidir (Çepni, 2014). Bunun yanı sıra değerlendirme, bir programın etkinliğini ve belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşıldığını değerlendirmek için bilgi toplama, analiz etme ve düzenleme sürecidir. Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin performans kapasiteleri hakkında nelerin bilinebileceğini ve bunların en iyi nasıl ölçülebileceğini belirlemek için

bilimsel bir süreç olarak kabul edilir. Değerlendirme; geçerlilik, doğruluk, güvenilirlik, analiz ve raporlama gibi konularla ilgilidir. Bu nedenle, değerlendirme karar alma amacıyla verilerin sistematik bir şekilde toplanması, hem nicel yöntemler (testler) hem de nitel yöntemler (gözlemler, derecelendirmeler ve değer yargıları) kullanılarak elde edilen bilgilerin yorumlanmasıdır (Yambi, 2020).

Ölçme ve değerlendirme, sadece not verme amacıyla değil, aynı zamanda öğrencinin gelişimini ve öğrenme sürecini değerlendirme amacıyla da kullanılır (Şahin ve Soylu, 2019). Öğrenme ve öğretmenin ayrılmaz bir parçası olan değerlendirme, öğretim programı kapsamında öğrencinin başarısı hakkında öğretmenin vardığı yargıyı içeren süreçtir. Bu süreç, belirli amaçlar dâhilinde hedeflere varılıp varılmadığı hakkında kararlar vermeyi, ilgili verinin nasıl toplanıp yorumlanacağını ve bunun ilgili kişilere nasıl açıklanacağını içerir (Harlen, 2005).

Değerlendirmeyi bir değer yargısı oluşturma süreci olarak tanımlayabiliriz çünkü değerlendirme, ölçme sonuçlarının anlamlandırılması ve ardından karara varma sürecidir (Tekin, 2009, 39). Bu tür yargılar veya kararlar, ölçme yoluyla elde edilen ampirik bilgilere dayanır (Nworgu, 2003). Nworgu (2003), değerlendirme sürecini daha geniş bir anlamda, bireyler, nesneler, olaylar veya bunların nitelikleri hakkında değer yargıları oluşturmak için bilgi arama, elde etme ve ölçme süreci olarak tanımlamaktadır. Beceri kazanımının değerlendirilmesi genellikle basit ve doğrudandır. Bir beceri, kabul edilebilir bir düzeyde ya mevcuttur ya da mevcut değildir. Beceriler kolaylıkla sergilenebilir. Ancak, anlayışın değerlendirilmesi çok daha zorlayıcı ve karmaşıktır. Beceriler pratik edilerek geliştirilebilirken, anlayış için bu durum geçerli değildir. Bir kişinin bilgisi çeşitli yöntemlerle değerlendirilebilir ancak bu süreçte, kişinin sergilediği davranışların, sahip olduğu bilgi düzeyi hakkında ne ifade ettiğine dair bir çıkarımda bulunmak gerekir (Wass, 2001).

Öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşp ulaşamadıklarını veya ne düzeyde ulaştıklarını ve eğitim sisteminin etkinliğini ölçmek için değerlendirme yapılmaktadır (Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen, 2010). Eğitim sisteminde, değerlendirme ögesiyle öğrenci başarısının istenen yönde olup olmadığı kontrol edilir. Öğretim programlarında hedeflenen kazanımları öğrenme konusunda öğrencilerin başarılı olup olmadığı ve hangi öğrencilerin bir üst sınıfa yerleştirileceği değerlendirme ile belirlenir (Küçükahmet, 2002). Değerlendirme ister örtük ister açık şekilde yapılsın, belirli bir hedef veya amaca

yönelik olarak tasarlanır ve bilgi sağlar. Eğitim sisteminin belirlenen felsefesine ve öğretim programlarının amaç ve hedeflerine uygun olarak yapılan sınavlar, bu sınavların amaca ve hedefe uygun şekilde gerçekleştirilmesi, eğitim sistemi ile sınavlar arasındaki ilişkiyi oluşturmaktadır (Turgut ve Baykul, 2014). Değerlendirme öğretmenlere öğretim yöntemlerinin ve öğrenme materyallerinin etkinliğini belirleme olanağı sağlar ve öğrencileri bir görevi tamamlama konusunda ilerlemelerini keşfetmeye motive eder (Adom, Adu-Mensah ve Dake, 2020).

Eğitim Yaklaşımları ve Ölçme Değerlendirme

Geleneksel eğitim modeli, öğretmenin bilgiyi aktardığı ve öğrencinin bu bilgiyi pasif bir şekilde aldığı bir sistemdir (Şengül, 2005). Öğretmen merkezli geleneksel eğitim modelinde, öncelikli hedef belirlenen içerik bilgisinin öğrencilere aktarılmasıdır. Bu nedenle ders anlatımına özel önem verilir ve öğrenciler, kendilerine aktarılan içeriği ne kadar tekrar edebildikleri konusunda değerlendirilirler (Brown, 2003). Ancak 21. yüzyılın getirdiği değişimler ve gelişen teknoloji ile birlikte, eğitim anlayışında köklü bir değişim kaçınılmaz hale gelmiştir. Geleneksel eğitim modeli yerini yapılandırmacı eğitim modeline bırakmıştır. Öğrenci merkezli bir anlayışın benimsendiği programın belirtilen yapısı çerçevesinde temel amaç, tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik anlamlı öğrenmelere ulaşacakları bir öğrenme süreci geçirmelerini sağlamaktır (Mengi ve Schreglman, 2013). Öğrenciyi sorumluluklarının bilincinde olmasını sağlayarak merkeze alan ve kendi öğrenme süreci üzerinde söz sahibi yapan bu anlayış çerçevesinde öğrencilerin yaparak ve yaptıkları üzerinde düşünerek öğrenmeleri temel alınmaktadır (Miller, 2002; Richetti ve Sheerin, 1999; Von Glasersfeld, 1999). Yapılandırmacı öğrenme ve öğretmeye dayalı sınıflarda, öğrenme süreci, öğrencinin sadece bilgi ezberlemesi olarak değil, anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi olarak değerlendirilir (Üredi ve Üredi, 2009).

Yapılandırmacı eğitim anlayışının benimsenmesiyle birlikte, öğretim sürecinde yaşanan değişim, eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına da yansımaktadır (Çoklar, Vural ve Şahin, 2009; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Korkmaz ve Kaptan, 2005; Tay, Tokcan ve Oruç, 2009; Yayla, 2011). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli [TYMM] öğretim programlarında öğrenmeleri iyileştirmek için sürekli, geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme kullanılarak öğretim tasarım ve uygulamasında birinci önceliğin öğrenme sürecinde derinleşme

olmasının teşvik edildiği bir anlayış benimsenmiştir (MEB, 2024). Bu anlayışla birlikte öğrencilerin özellikle kendi öğrenmelerini değerlendirmede sürece dâhil olması teşvik edilmiştir. TYMM Öğretim Programları'na (2024) göre öz değerlendirmenin gerçekleşebilmesi için öğretmen; öğrencilerin öğrenme çıktılarının amacını anlamalarına, hedeflenen öğrenme çıktısına ulaşma ölçütlerini kavramalarına, hedeflenen öğrenme çıktısıyla ilişkili olarak öğrenmeleri hakkında değerlendirmede bulunmaları, kendi öğrenme sürecini değerlendirme ölçütlerini öğretmen ile birlikte belirlemeleri ve düzenlemeleri için strateji geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.

Geleneksel yöntemlerde, öğrenci başarısını değerlendirmek için genellikle sonucu görmeye yönelik, ürüne dayalı değerlendirme yöntemleri kullanılır (Acar ve Anıl, 2009; Anderson, 1998; Bay ve ark., 2010). Buna karşın alternatif değerlendirme yaklaşımları ise öğrencinin düzeyine uygun ve gerçek yaşamla bağlantılı, anlamlı ve ilginç stratejiler içerir (Duban ve Küçükylmaz, 2008). Geleneksel yöntemler daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalar (Dikli, 2003; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) iken alternatif yöntemler öğrenci ürün dosyası, drama, performans değerlendirme, proje, açık kitap sınavları, öz-akran değerlendirmedir.

Matematik Eğitimi

Matematik bilgisi ve matematiksel beceriler toplumların ve dünyanın ilerlemesi, kalkınması, mutluluğu ve iyi oluş hâli için gerekli bir alan olarak görülmektedir (MEB, 2018; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000; Organisation for Economic Co-Operation and Development [OECD], 2018). Matematik eğitimi, 20. yüzyılın başlarında bağımsız bir araştırma alanı olarak kurulmuştur. En önemli dönüm noktası, 1908'de Uluslararası Matematik Eğitimi Komisyonunun [ICMI] kurulmasıydı. 1969'da ilk Uluslararası Matematik Eğitimi Kongresi [ICME] Lyon'da düzenlendi. O zamandan beri, ICME her dört yılda bir ICMI himayesinde düzenlenmektedir. Kongrenin amacı, matematik eğitimi araştırmalarındaki mevcut durumları ve eğilimleri ve her düzeyde matematik öğretimi uygulamasını sunmaktır.

Matematik eğitimi, bireylerin matematiksel bilgi, beceri ve kavramları kazanmasını, matematiksel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirmesini amaçlayan bir süreçtir (Rege ve diğerleri, 2021). Matematik eğitimi araştırması oldukça çeşitlidir; küçük çocuklardan yetişkinlere, büyük ölçekli deneysel tasarımlardan tek konuya dayalı vaka çalışmalarına, yerel bağlamdaki çalışmalardan birden fazla ülkede

yapılan çalışmalara, tek yazarlarla yapılan çalışmalardan uluslararası iş birliğini içeren çalışmalara kadar geniş bir yelpazeyi kapsar (Cai, 2010).

Matematik Öğretim Programında Ölçme Değerlendirme

Öğretim programı, okul içinde ve dışında bireylere kazandırılması hedeflenen bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri içeren bir yaşantılar düzeni olarak tanımlanır (Korkmaz, 2006). Eğitim sistemlerinin temel yapı taşları olan eğitim-öğretim programları, yetiştirilmek istenen insan tipini belirler (Yüksel, 2003). Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim, birey ve toplumun ihtiyaçlarını, öğrenme ve öğretme yaklaşımlarındaki yenilikler bireylerden beklenen rolleri doğrudan etkilemiştir. Öğretim programlarında dönem dönem revizyonlar yapılsa da ilk köklü değişiklik 2005 yılında yapılan revizyondur. Nitekim bu öğretim programı yapılandırmacı öğretim felsefesi göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Yine bu öğretim programıyla birlikte öğreten merkezli eğitim sürecinden öğrenci merkezli eğitim sürecine geçilmiş, “Her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesi benimsenmiştir (MEB, 2005). Daha sonra 2005, 2006, 2009, 2013, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında matematik dersi öğretim programları yenilenmiş veya revize edilmiştir. Daha sonra mevcut öğretim programının öğrenciler için bilişsel olarak zorlayıcı olduğu belirlenmiş (MEB, 2024) ve bu durum TYMM programının ortaya çıkmasının ana gerekçesi olmuştur. Ayrıca, uluslararası raporlar ve küresel sınav sonuçları incelendiğinde ülkelerin eğitim sistemlerinin beceri odaklı ve bütüncül gelişim alanlarına yöneldiği gözlemlenmiştir. TYMM öğretim programında öğrenmeleri iyileştirmek için sürekli, geliştirici (biçimlendirici) ölçme ve değerlendirme kullanılmış; öğretim tasarım ve uygulamasında birinci önceliğin öğrenme sürecinde derinleşme olmasının teşvik edildiği bir anlayış benimsenmiştir (MEB, 2024).

Matematik öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin matematiksel bilgi, beceri ve kavramları kazanma düzeylerini belirlemeyi amaçlar (Sütçü, 2016). Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin matematiksel düşünme ve problem çözme yeteneklerinin gelişimini izlemeyi ve desteklemeyi hedefler (Göktaş ve Şad, 2021). Bazen matematik eğitiminde değerlendirme, net bir ayırım yapılmaksızın, ölçme ve testle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (NCTM, 1989). Aslında, değerlendirme geniş bir terim olup öğrenciler, müfredat programları ve politika hakkında kararlar almak için kullanılan bilgiyi elde etme süreci olarak tanımlanır (NCTM, 1995). Bu nedenle,

değerlendirme, matematik eğitimi programını değerlendirmek için bilgi sağlayabilir ancak her zaman değer yargısı içermeyebilir.

Matematik eğitimi programları, öğrencilerin matematiksel kavramları ve becerileri kazanmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (Luitel ve Pant, 2021). Matematik eğitimi programlarının geliştirilmesinde öğrencilerin günlük yaşam deneyimlerinden ve kültürel birikimlerinden yararlanılması önemlidir (Hunter, Hunter, Tupouniua ve Fitzgenald, 2021).

Matematik eğitiminde öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Öğretmenler; öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını, matematiksel muhakeme ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdırlar (Getenet, 2022). Ayrıca öğretmenler, matematik eğitimi programlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun şekilde uyarlayabilmelidirler (Forgasz, Leder ve Hall, 2017).

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin matematiksel modelleme ve problem çözme yeteneklerini artırmalarına katkı sağlar (Şahin ve Soylu, 2019). Matematik öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını, matematiksel muhakeme ve iletişim becerilerini geliştirmelerini, matematiksel modelleme ve problem çözme yeteneklerini artırmalarını sağlamayı amaçlar (Linder, Powers-Costella ve Stegeline, 2011). Matematik eğitimi programlarının, öğrencilerin matematiksel kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmelerine ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlaması gerekir (Schmidt ve Houang, 2012). Ayrıca matematik eğitimi programlarının, öğrencilerin matematiksel esneklik ve yaratıcılık becerilerini geliştirmelerine katkı sağlaması önemlidir (Lynch ve Star, 2014).

Ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin matematiksel bilgi, beceri ve kavramları kazanma düzeylerini belirlemek ve öğretim sürecini iyileştirmek için kullanılır (Göktaş ve Şad, 2021). Matematik öğretim programlarında, öğrencilerin matematiksel gelişimlerini bütüncül olarak değerlendiren ve öğretim sürecini iyileştiren ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması önemlidir (Çoban ve Aşçı, 2022). Matematik öğretim programlarında, geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması önerilmektedir (Köse, 2023).

Ölçme Değerlendirme Araçları

Eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek ve öğretim etkinliklerinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Sütçü, 2016). Bunlar arasında geleneksel ölçme araçları olan yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, performans ödevleri ve projeler yer almaktadır (Göktaş ve Şad, 2021). Ayrıca alternatif ölçme ve değerlendirme araçları olarak portfolyo, rubrik, gözlem, görüşme, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi araçlar da kullanılmaktadır (Köse, 2023).

Ölçme ve değerlendirme araçlarının seçimi, öğretim hedeflerine, öğrenci özelliklerine ve öğrenme ortamına göre yapılmalıdır (Boz ve diğerleri, 2016). Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme yöntemlerini öğrencilerin matematiksel kavramları anlamalarını, matematiksel muhakeme ve iletişim becerilerini geliştirmelerini, matematiksel modelleme ve problem çözme yeteneklerini artırmalarını sağlayacak şekilde kullanmalıdırlar (Şaşmaz ve Aybek, 2022).

Geleneksel Ölçme Araçları

Geleneksel ölçme araçları, öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmede sıklıkla kullanılmaktadır (Bal, Karabay ve Kayıran, 2021). Yazılı sınavlar, öğrencilerin kavramsal anlama, matematiksel muhakeme ve problem çözme becerilerini ölçmek için kullanılırken sözlü sınavlar öğrencilerin iletişim becerilerini değerlendirmek için tercih edilmektedir (Şahin ve Soylu, 2019). Performans ödevleri ve projeler ise öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini, yaratıcılıklarını ve problem çözme yeteneklerini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır (Akarsu, 2023).

Çoktan seçmeli testler, öğrencilerin bilgi ve anlayışlarını değerlendirmek için yaygın olarak kullanılan bir sınav formatıdır (Arnold, Higham ve MartinLuengo, 2013). Bu testlerde, öğrencilerden bir dizi seçenek arasından doğru cevabı seçmeleri istenir. Çoktan seçmeli testler, otomatik puanlama ve hızlı geri bildirim sağlamaları nedeniyle eğitimciler tarafından tercih edilir (Sreenivasa, Armitage ve Lee, 2022). Bununla birlikte, bu test formatı öğrencilerin yalnızca belirli bilgileri hatırlamalarını ölçer ve daha derin anlayışı değerlendirmekte yetersiz kalabilir (Couch, Hubbard ve Brassil, 2018).

Açık uçlu sorular, öğrencilerin kendi yanıtlarını oluşturup kompozisyon hâline getirmesine dayalıdır. Yalnızca cevapları kompozisyon halinde vermeyi değil aynı

zamanda cevapları oluşturmaya da gerektirir. Yazılı sınavlar diğer sınav çeşitlerinden oldukça farklıdır çünkü yazılı sınavlara verilen cevaplar için oldukça sistemli ve kompleks düşünmek gerekmektedir (Reiner, Bothell, Sudweeks ve Wood, 2003). Açık uçlu sorular, öğrencilerin kendi kelimelerini kullanarak cevap vermelerini gerektiren bir sınav formatıdır (Puthiarampil ve Rahman, 2020). Bu tür sorular öğrencilerin kavramsal anlayışlarını ve problem çözme becerilerini daha iyi değerlendirmeye olanak tanır (Kuechler ve Simkin, 2010). Ancak açık uçlu soruların puanlanması daha zaman alıcı ve öznel olabilir (Puthiarampil ve Rahman, 2020).

Doğru/Yanlış soruları, öğrencilerin bir ifadenin doğru mu yoksa yanlış mı olduğunu belirlemelerini gerektiren bir sınav formatıdır (Schaap, Verkoijen ve Schmidt, 2013). Bu tür sorular, öğrencilerin bilgi ve kavramlarını hızlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır (Dutke ve Barenberg, 2015). Ayrıca, doğru/yanlış soruları öğrencilerin güvenini ve metabilşsel farkındalıklarını da ölçebilir (Schaap ve diğerleri, 2013). Bununla birlikte bu format, öğrencilerin şans eseri doğru cevap vermelerini de içerebilir (Sreenivasa ve diğerleri, 2022).

Matematik eğitiminde yapılan ölçme-değerlendirme çalışmaları ve kullanılan değerlendirme yöntemleri, öğretim sürecine doğrudan etki etmektedir (Yıldız ve Uyanık, 2004). Eğitimciler, öğrencilerin bilgi ve becerilerini en iyi şekilde değerlendirmek için bu farklı sınav formatlarının avantajlarını birleştirmeye çalışırlar (Puthiarampil ve Rahman, 2020). Bu bağlamda çoktan seçmeli, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sınavların yanında gözlem, rubrikler, öz değerlendirme ölçekleri, performans ödevleri, portfolyolar, yapılandırılmış grid, dallanmış ağaç, gösteri vb. süreci ölçen ölçme araçlarının da kullanılmasının gerekliliği ifade edilmektedir (MEB, 2005; Özsevgeç ve Karamustafaoğlu, 2010).

Alternatif Ölçme Araçları

Alternatif ölçme ve değerlendirme araçları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve gelişimlerini daha bütüncül olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Çelik, Kul ve Uzun, 2018). Portfolyo, öğrencilerin belirli bir zaman dilimindeki çalışmalarını ve gelişimlerini yansıtırken rubrikler öğrencilerin performanslarını belirli ölçütlere göre değerlendirmektedir (Karabey, 2023). Gözlem ve görüşme ise öğrencilerin duyuşsal ve sosyal becerilerini ölçmek için kullanılan araçlardır (Şişman ve Karataşlı, 2020).

Gözlem, belirli bir amaç doğrultusunda bir nesne, olay veya ilişkinin sistematik olarak incelenmesi sürecidir ve bu süreç doğal veya planlı deney koşullarında gerçekleştirilebilir (Özgüven, 2002). Gözlem, öğrencilerin davranışlarını, tutumlarını ve öğrenme süreçlerini doğrudan incelemeye olanak tanır (Doğancı ve Tuncay, 2022). Gözlem verileri, öğrencilerin gerçek davranışlarını yansıttığı için, öğrenme süreçlerinin daha derinlemesine anlaşılmasına katkı sağlar (Özdemir, 2018). Eğitimciler, gözlem yaparken öğrencilerin doğal davranışlarını etkilememek için dikkatli olmalıdır. Gözlem sürecinde; gözlemcinin rolü, gözlem odağı, gözlem süresi ve ortamı gibi unsurlar da dikkate alınmalıdır (Doğancı ve Tuncay, 2022). Eğitimciler, gözlem yöntemini diğer ölçme araçlarıyla birlikte kullanarak öğrencilerin gelişimini daha kapsamlı değerlendirebilir (Özdemir, 2018).

Performans görevleri, öğrencilerin bilgi ve becerilerini gerçek hayat bağlamında sergilemelerini sağlayan etkili ölçme araçlarıdır (Yöndem, Ünlü ve Nartgün, 2019). Performans görevleri, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri kullanarak zihinsel ve duyuşsal yeteneklerini uygulayabilecekleri, yaşantılara dair anlayışlarını ve yaklaşımlarını sergileyebilecekleri durumlarda gerçekleştirilen bir değerlendirme türüdür (Kutlu, 2002). Bu tür görevler, öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirerek öğrencilerin aktif katılımını sağlar (Perlmal, 2003). Ayrıca, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmakta ve onların öz-yeterlik algılarını güçlendirmektedir (Bölek, 2024). Performans görevleriyle öğrenciler, eksikliklerini tespit ederek kendi öğrenmelerini iyileştirme yönünde daha bilinçli adımlar atabilirler (Ekşi, 2022).

Performans görevleri, geleneksel testlerden farklı olarak öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini ve 21. yüzyıl yetkinliklerini ölçmek için tasarlanır. Bu nedenle, eğitimciler performans görevlerini yalnızca bağımsız bir araç olarak değil, diğer ölçme ve değerlendirme araçlarıyla birlikte kullanarak öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve gelişimlerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirebilirler (Özgür ve Işık, 2017). Performans değerlendirmesi genellikle çeşitli ölçme araçları ve yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilir (Demir, 2007). Bu araçlar sınavlar, ödevler, projeler, sunumlar, performans görevleri ve portfolyolar gibi yöntemlerdir. Bu ölçme araçları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini ve kazanımlarını değerlendirmek amacıyla çeşitlendirilebilir (Uyargil, 1994). Performans görevleri sayesinde öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra hayata dair önemli beceriler kazanmalarına da rehberlik edebilirler.

Böylece öğrencilerin bilgi ve beceri transferi, uygulama yeteneği ve eleştirel bakış açısı gibi nitelikleri geliştirilmiş olur (Bandura, 1977).

Performans görevlerinin değerlendirilmesinde, güvenilir ve geçerli sonuçlar elde etmek amacıyla istatistiksel teknikler de kullanılabilir. Örneğin, Çok Yüzeyle Rasch Ölçme Modeli, performans görevlerinin objektif olarak değerlendirilmesini sağlamak için kullanılan bir yöntemdir (Yüzüak, Yüzüak ve Kaptan, 2015). Bu model, öğretmen ve akran değerlendirmelerinin yanı sıra, görevlerin içeriğine ve öğrenci performansına dair çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurarak daha tutarlı ve adil bir değerlendirme yapılmasını sağlar. Bu teknikler, görevlerin güvenilirliğini ve geçerliğini artırarak performans değerlendirmelerinin eğitim sistemine daha etkin bir şekilde entegre edilmesine yardımcı olur (Yüzüak ve diğerleri, 2015). Ayrıca, performans görevlerinin öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi de araştırmalarla ortaya konmuştur (Yinanç, 2023).

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi araçlar, öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve performanslarını değerlendirmelerine olanak sağlamaktadır (Ekinci ve Bal, 2019). Bu araçlar, öğrencilerin üst bilişsel becerilerini geliştirmelerine ve öğrenme sorumluluklarını almalarına katkı sağlamaktadır (Çoban ve Aşçı, 2022).

Tanılayıcı dallanmış ağaç tekniği, öğrencinin temel bilgilerden başlayarak detaylara doğru ilerleyen bir sırayla verilen doğru-yanlış ifadelerinden uygun olanı seçerek doğru sonuca ulaşmasıdır (Kırıkkaya ve Vurkaya, 2011). Bir diğer alternatif ölçme ve değerlendirme aracı olan yapılandırılmış grid, anlamlı öğrenmeyi değerlendirmede geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olabilmektedir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012).

Ortak Sınavlar

Ortak sınavlar, öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirmek için eğitim sisteminde yaygın olarak kullanılan bir ölçme aracıdır. Bu sınavlar, öğrencilerin belirli bir dönem veya yıl içerisinde edindikleri bilgi ve becerileri ölçmeyi amaçlar. Ortak sınavlar, öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek, öğretim programlarının etkililiğini değerlendirmek ve eğitim politikalarını şekillendirmek için önemli bir veri kaynağı sağlar (Ormancı, Çepni ve Ülger, 2018).

Ortak sınavların uygulanması, öğretmenlerin ders işleme yaklaşımlarını, değerlendirme yöntemlerini ve öğretim teknolojilerinin kullanımını etkileyebilir (Ormancı ve diğerleri, 2018). Örneğin, öğretmenler ortak sınavlara hazırlık amacıyla derslerinde daha çok test odaklı etkinliklere yer verebilir veya sınav formatına uygun öğretim yöntemleri kullanabilir. Arı ve İnci'ye (2015) göre ortak sınavlar, "Belirli bir eğitim düzeyindeki tüm öğrencilerin aynı sorulara tabi tutulduğu ve standartlaştırılmış bir şekilde değerlendirildiği sınavlardır." Ayrıca, ortak sınavların öğrenciler üzerindeki baskısı da öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Ormancı ve diğerleri, 2018).

Ortak sınavlar eğitim sisteminde önemli bir rol oynamakla birlikte, bu sınavların öğretim ve öğrenme süreçlerine olan etkileri de dikkate alınmalıdır. Eğitimciler, ortak sınavların avantaj ve dezavantajlarını değerlendirerek, öğrencilerin öğrenme düzeylerini en iyi şekilde ölçebilecek ölçme araçlarını kullanmalıdır (Kavak, Seferoğlu, Kabasakal Şen ve Uludağ, 2015).

Ülkemizde Ülke Geneli Ortak Sınavların Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de merkezî sınavların geçmişi oldukça eskilere dayanmaktadır. 1955 yılında kurulan Maarif Kolejlerinin sınavla öğrenci alma uygulaması, pek çok seçkin lise tarafından benimsenerek yaygınlaşmıştır (Güven, 2010). Seçkin liselere yerleşecek öğrencilerin belirlenmesi, 1955-1997 yılları arasında, okullara özgü dar katılımlı seçme sınavları ile sağlanmıştır (Binekci ve Kırpık, 2023). Öğrenci sayısının artması ve okullar arasındaki nitelik farkının artması, merkezî sınavların ortaya çıkmasında etkili olmuştur (Binekci ve Kırpık, 2023). Ortaöğretim seviyesine geçerken uygulanan merkezî sınavlar isim değişirse de uzun yıllar eğitim ve öğretim sistemimizin vazgeçilmezi olmuştur. Ortaöğretim kademesinden lise kademesine geçişte sekiz yıllık eğitim sonunda 1997-1998 eğitim-öğretim yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004-2008 yılları arası Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), 2009-2012 yılları arasında Seviye Belirleme Sınavları (SBS), 2013-2017 yılları arasında Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) ve en son 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren Liseye Geçiş Sınavı (LGS) gibi ölçme ve değerlendirmeye dayalı sınavlar uygulanmıştır.

2013 yılında başlayan TEOG sınavı altı derste yazılı sınav olarak I. ve II. eğitim-öğretim dönemlerinde uygulanmış ve ortaöğretime yerleşme puanı hesaplanarak öğrencilerin okul tercihlerini etkilemiştir. Öğrencilerin yerleştirme puanları, merkezî sınavların %70'i; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf yıl sonu başarı puanlarının %30'u

alınarak 500 tam puan üzerinden hesaplanmıştır. TEOG sisteminin amaçları arasında; öğrenci, öğretmen ve veli arasındaki bağı güçlendirmek, okulu merkeze alarak okul dışı kurumlara olan ihtiyacı azaltmak, öğretim programının ülke çapında eş zamanlı olarak işlenmesini sağlamak, öğrencileri değerlendirirken tek bir sınav yerine sürece yayarak değerlendirmek, öğrencilerin kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve tek sınavdan kaynaklanan telafi imkânsızlığını ortadan kaldırmak yer alır (MEB, 2013).

Ülke geneli ortak yazılı sınavlar ilk defa 2023-2024 eğitim öğretim yılında 6.sınıfların Türkçe ve Matematik derslerinde uygulanmaya başlanmıştır. Matematik dersinde, 1. dönemde yapılan ülke geneli ortak yazılı sınavlar çoktan seçmeli olarak uygulanmış, 2. dönemde ise açık uçlu sorularla gerçekleştirilmiştir. 2024-2025 eğitim öğretim döneminde sınavların sınıf düzeyleri ve sayısı artırılarak yine aynı derslerden ülke genelinde 12 ortak yazılı sınav yapılacaktır. Tüm ülke geneli yazılı sınavlar açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşacaktır. Ülke geneli ortak sınav uygulamasında asıl amaç, eğitim müfredatının uygulanmasında birlik sağlamak ve öğrencilerin geçerli, güvenilir ölçme araçları ile değerlendirilmesine olanak sağlamaktır (MEB, 2024)

Bakanlık tarafından düzenlenen ortak yazılı sınavlar dışında, hangi sınıf seviyesinde ve hangi derslerde il/ilçe genelinde ortak yazılı sınavların yapılacağına İlçe Millî Eğitim Müdürleri Kurulu karar verir (T.C. Resmi Gazete, 14 Ekim 2023, sayı: 32339). Bakanlık ve İlçe Millî Eğitim Müdürleri Kurulu tarafından ortak yapılması belirlenen sınavlar haricinde, geriye kalan sınavlar okul genelinde ortak yazılı sınav olarak gerçekleştirilir. İl geneli veya okul geneli uygulanan yazılı sınavlar, MEB tarafından belirlenen kazanım tablolarına uygun ve açık uçlu sorulardan oluşmalıdır.

Türkiye'de merkezî sınavlar eğitim sisteminde önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bu sınavların öğretim ve öğrenme süreçlerine olan etkileri de dikkate alınmalı ve sınavların iyileştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır (Kavak ve diğerleri, 2015).

Diğer Ülkelerde Sınıflar Arası Geçiş Sistemi

Dünyada farklı ülkeler, kendi eğitim sistemlerine ve toplumsal yapılarına uygun sınıflar arası geçiş sistemleri uygulamaktadır. Örneğin, Macaristan, Güney Kore ve Amerika Birleşik Devletleri'nin birçok eyaleti merkezî giriş sınavlarını kullanırken Japonya, İsviçre ve Danimarka tercih edilecek okulların kendi sınavlarını uygulamaktadır

(Sarier, 2023). Almanya, Fransa ve Finlandiya ise okul notları ve öğretmen görüşlerini dikkate almaktadır (Sarier, 2023).

Sınıflar arası geçiş sistemlerinin seçiminde ülkelerin eğitim anlayışı, toplumsal yapısı ve kültürel özellikleri etkili olmaktadır. Bazı ülkeler merkezî sınavlar yoluyla öğrencilerin akademik başarılarını değerlendirirken diğerleri daha çok öğrenci tercihlerini ve okul özelliklerini dikkate almaktadır. Ayrıca, bazı ülkeler sınıflar arası geçişte öğretmen görüşlerini de önemli bir faktör olarak ele almaktadır (Sarier, 2023).

Sınıflar arası geçiş sistemlerinin etkililiği, öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve fırsat eşitliği gibi unsurlar açısından değerlendirilmektedir (Demirbilek ve Levent, 2019). Örneğin, merkezî sınavların öğrenciler üzerindeki baskısı, öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilirken, okul notları ve öğretmen görüşlerine dayalı sistemler daha adil ve öğrenci merkezli olabilmektedir (Demirbilek ve Levent, 2019).

Ülkeler kendi eğitim sistemlerine ve toplumsal yapılarına uygun sınıflar arası geçiş sistemleri uygulamaktadır (Sarier, 2023). Bu sistemlerin etkililiği, öğrencilerin gelişimi ve eğitim kalitesi açısından önemli bir rol oynamaktadır (Demirbilek ve Levent, 2019).

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre yürütülmüştür. Nitel araştırmalar tümevarımsal bir yaklaşım benimseyerek belirli durumlara ve kişilere odaklanır ve sayılar yerine ifadelerle değerlendirme yapma olanağı sunar (Maxwell, 2005). İncelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan nitel araştırma (Guba ve Lincoln, 1994), problemin çözümüne ilişkin süreci öznel yorumlayıcı bir şekilde ele alır (Seale, 1999). Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek yaşam bağlamında inceleyen, olgu ve bağlam arasındaki sınırların net olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının bulunduğu durumlarda kullanılan bir görgül araştırma yöntemidir (Yin, 1984). Creswell'e (2007) göre durum çalışması, araştırmacının durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği ve temalar oluşturduğu nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

Araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin Türkiye genelinde MEB tarafından yürütülen ortak matematik yazılı sınavlarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve ortak sınavların altıncı sınıf seviyesinde matematik dersini yürüten matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmesini sağlamak amaçlanmıştır. Yürütülen bu araştırma belirli bir olguyu (öğretmenlerin ülke geneli ortak yazılı sınavlara ilişkin görüş ve değerlendirmelerini) kendi doğal bağlamında derinlemesine incelemektedir. Sınav evraklarının incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılarak veri toplanmış ve bu veriler analiz edilerek temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın genel yapısı ve amacı çerçevesinde en doğru yöntemin nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni olduğu belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma katılımcıları, ortak yazılı sınavların sadece altıncı sınıf seviyesinde uygulanması nedeniyle iki çalışma grubundan oluşmaktadır. Birinci grup 2023-2024 eğitim öğretim yılında Doğu Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir ilimizdeki farklı görev yerlerindeki devlet okullarında herhangi bir sınıf seviyesinde görev yapmakta olan 80 ilköğretim matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Birinci çalışma grubu oluşturulurken demografik verilere göre çeşitlilik oluşturma açısından maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Grix (2010) maksimum çeşitlilik örneklemede örneklemin problemle ilgili olan hem benzerlikleri hem de farklılıkları içeren çeşitli durumları kapsayacak şekilde seçildiğini belirtir. Bu doğrultuda genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak hedeflenmez, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak olgu olup olmadığına bakılır (Marczyk vd., 2005). Bunun için il merkezindeki her okuldan mesleki kıdemler de dikkate alınarak bir öğretmen seçilecek şekilde çalışma grubu oluşturulmuştur. İkinci grup ise belirlenen 80 ilköğretim matematik öğretmeni arasından 6.sınıf seviyesinde görev yapmakta olan 30 ilköğretim matematik öğretmeni olduğu için 30 öğretmenden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu oluşturulurken ülke geneli ortak sınavların 2023-2024 eğitim öğretim yılında sadece 6.sınıflarda uygulanmasından dolayı amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmanın konusu olan herhangi bir durum, ölçüt olarak belirlenebilir (Grix, 2010). Araştırma etiği çerçevesinde öğretmenlere görüşme formu uygulanmadan önce araştırmanın amacı açıklanmış ve gönüllü olan öğretmenler çalışmaya katılmıştır. Tablo 1'de araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

		1.Grup		2.Grup	
		Frekans(f)	Yüzde(%)	Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	50	62,5	19	63,33
	Erkek	30	37,5	11	36,66
	Toplam	80	100	30	100
Görev yeri	İl	32	40	10	33,33
	İlçe	32	40	13	43,33
	Köy, belde	16	20	7	23,33
	Toplam	80	100	30	100
Hizmet Yılı	1-5 yıl	24	30	10	33,33
	6-10 yıl	15	18,75	4	13,33
	10 yıl ve üzeri	41	51,25	16	53,33
	Toplam	80	100	30	100
Eğitim Durumu	Lisans	68	85	26	86,66
	Yüksek	12	15	4	13,33
	Lisans	0	0	0	0
	Doktora	0	0	0	0
	Toplam	80	100	30	100

Tablo 1 incelendiğinde her iki grupta da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların görev yeri bilgileri incelendiğinde il ve ilçe merkezlerinin birbirine yakın olduğu buna karşın köy belde yerleşkesinin daha az olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni bütün öğretmenler arasında köy ve belde yerleşkelerinde görev yapan öğretmen sayısının daha az olmasıdır. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (n=41) 10 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte farklı ilçelerden, farklı deneyim düzeyinden ve farklı yerleşkelerden (şehir merkezi köy) öğretmenlerin katılım sağlamasının çalışmaya ilişkin verilerde ve verilerin yorumlanmasında çalışmanın istenilen şekilde yorumlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (n=68) lisans mezunu olduğu az bir kısmının (n=12) ise yüksek lisans

mezunu olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan doktora mezunu öğretmen bulunmamaktadır.

Hizmet içi eğitim, çalışanların iş yerlerinde görevleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak amacıyla verilen eğitimlerdir (Taymaz, 1997). MEB tarafından belirli tarihlerde öğretmenlere yüz yüze ya da uzaktan ölçme değerlendirme konulu hizmet içi eğitimler verilmektedir. Tablo 2’de çalışma grubundaki ilköğretim matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim alma durumuna ilişkin frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları

Hizmet içi eğitim	1.Grup		2.Grup	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
Evet	33	41,25	13	43,3
Hayır	37	46,25	17	56,6
Bilgim yok	10	12,5	0	0
Toplam	80	100	30	100

Tablo 2 incelendiğinde her iki grupta da araştırmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir. Katılım sağlayan 80 öğretmenden 10 kişi hizmet içi eğitim alıp almadığı konusunda bilgisinin bulunmadığını belirtmiştir. Tablo 3’te çalışma grubundaki ilköğretim matematik öğretmenlerinin görev yaptıkları okullardaki sınıf mevcudu ortalamasına ilişkin frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullardaki Sınıf Mevcudu Ortalaması

Sınıf Mevcudu	1.Grup		2.Grup	
	Frekans	Yüzde	Frekans	Yüzde
20’den az	20	25	10	33,33
20-30 arasında	46	57,5	15	50
30’dan fazla	14	17,5	5	16,66
Toplam	80	100	30	100

Tablo 3 incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki sınıf mevcudu ortalamasının genellikle 20-30 arasında olduğu görülmektedir. Bu, her iki gruptaki katılımcıların görev yaptıkları okullarda sınıf mevcutlarının fazla kalabalık olmadığını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Ortak Sınav Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda yer almaktadır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Veri toplama araçlarından görüşme formu; ilgili alan yazın incelenerek benzer nitelikte çalışmalarda kullanılan formlara, saha notlarına ve bulgulara bakılarak araştırma soruları doğrultusunda araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Daha sonra görüşme soruları üç öğretmene daha gösterilerek bu öğretmenlerden görüşme formuna eklenebilecek veya çıkarılabilecek sorular hakkında görüş alınmıştır. Öğretmenler sınavın geçerliliği ve güvenilirliği konusunda görüşlere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınavların geçerliliği ve güvenilirliği hakkındaki görüşleri, sınavların nasıl geliştirilebileceği ve iyileştirilebileceği konusunda değerli bilgiler sağlayacağı düşünülmüştür. Taslak olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali alanında uzman bir öğretim üyesine gösterilerek uygunluğuna karar verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk sayfası çalışmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin demografik bilgilerini içermektedir. Diğer iki sayfada ise öğretmenlerin ülke geneli yapılan ortak sınavlara ilişkin görüşlerinin sorulduğu 10 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Sorular katılımcıların ülke geneli ortak yazılı sınav uygulamasını doğru bulup bulmadıklarını, bu sınavların öğretmenler, öğrenciler ve veliler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Soruların cevapları neden ve nasıl sorularıyla detaylandırılmaya çalışılmıştır. Görüşme formunun uygulama süresi için 20-30 dakikanın yeterli olduğu düşünülmüştür. Hazırlanan görüşme formunun soruları (EK-1)’de belirtilmiştir.

Ortak Sınav Değerlendirme Formu

Veri toplama araçlarından ortak sınav değerlendirme formu çalışmaya katılan ilköğretim matematik öğretmenlerinin ülke geneli yapılan ortak sınavlarda yer alan sorular ve yeni sistemin derste izlenen öğretim yöntem ve teknikleri etkilemesi hakkındaki görüşleri için oluşturulmuştur. Değerlendirme formu hazırlanırken ilk olarak araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlere sorulacak sorular belirlenmiştir. Bu sorular, sınavların zorluk seviyesi, geçerliliği, güvenilirliği, öğrenci performansı üzerindeki etkileridir. Uzman görüşü doğrultusunda geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarının öğretmenlerde karıştırılabileceği düşünülmüş bunun için bu kavramların tanımlarının verilmesinin uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Daha sonra mevcut literatür taranmış benzer araştırmalarda kullanılan sorular ve yöntemler incelenmiştir. Değerlendirme formunun son hâli alanında uzman bir öğretim üyesine gösterilerek uygunluğuna karar verilmiştir. Ortak sınav değerlendirme formu 2023-2024 eğitim öğretim yılında 6.sınıf seviyesinde derse giren 30 ilköğretim matematik öğretmenine uygulanmıştır. Ortak Sınav Değerlendirme formu beş adet uzun yanıtlı sorudan oluşmaktadır. Sorular katılımcıların derste izledikleri öğretim yöntem ve teknikleri etkileme durumu, ders kitabı kullanım sıklığı, öğrencilerin derse karşı tutumlarını, sınav sorularının zorluk derecesini ve soru tiplerini nasıl algıladıklarını incelemeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Değerlendirme formunun soruları (EK-2)'de belirtilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri 2023-2024 eğitim ve öğretim yılının bahar döneminde araştırmacı tarafından yüz yüze olarak toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler araştırmanın içeriği ve veri toplama araçları konusundan önceden bilgilendirilmiştir. Görüşme formu ya da değerlendirme formu uygulanmadan önce katılımcılara 6.sınıf seviyesinde derse girip girmediği sorulmuş cevabına göre her iki form ya da sadece görüşme formu uygulanmıştır. Formlar uygulanırken katılımcıların olası sorularına karşı aynı ortamda bulunulmuştur. Her bir uygulama 20 ile 30 dakika arasında tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi, gözlem, görüşme veya dokümanlar yoluyla elde edilmiş verilerin içeriğini sistematik bir şekilde incelemeye yarayan analiz biçimidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Merriam, 2013). İçerik analizi

yönteminde veriler belirli konular, materyaller, sorular ve temalar çerçevesinde daraltılır (Bogdan ve Biklen, 2007). Bu şekilde başlangıçta kapsamı geniş ve keşfedici olan veriler kodlar oluşturularak kapsamı daraltılır ve bu kodlar doğrultusunda temalar (kategoriler) oluşturulur (Creswell, 2016). Bu çalışmada elde edilen veriler araştırma kapsamında belirlenen sorular doğrultusunda ele alınarak kodlama yapılmıştır. Kodlar oluşturulurken belirli bir çerçeveye bağlı olmadan verilerden çıkarılan kavramlar temel alınmıştır. Bu kodlar daha sonra kategoriler altında sınıflandırılmıştır. Kategoriler oluşturulurken kodlar arasındaki ortak yönler dikkate alınmıştır. Ardından kategoriler frekans ve yüzde tabloları ile sunulmuştur. Görüş belirtmeyen katılımcıların frekansları ve görüş belirtmeme nedenleri her tablonun altında belirtilmiştir. Elde edilen bulgular açık ve anlaşılır bir dil kullanılarak açıklanmıştır. Ulaşılan sonuçlara yönelik olarak verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Verilerin analiz süreci Tablo 4'te örneklendirilmiştir.

Tablo 4. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Öğretmenleri Etkileme Durumuna İlişkin Veri Analiz Süreci

Tema	Kodlar	Kategori	Veri Analiz Süreci
Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Öğretmenleri Etkileme Durumu	İş yükü azaldı	Olumlu	İlk aşamada, çalışmaya katılan
	Düzen ve disiplin	Olumsuz	tüm öğretmenlerin görüşleri
	Özeleştirici sağladı	Etkilemedi	incelenmiş ve belirli bir çerçeveye
	Müfredat yetiştirme		bağlı kalmaksızın verilerden
	sıkıntısı		çıkarılan kavramlar temel alınarak
	Stres		her görüşe ait kodlar
	Belirsizlik		oluşturulmuştur.
Verilerin analizine örnek olarak			
“...Öğretmenlerin daha düzenli ve disiplinli çalışmasını sağladığını düşünüyorum.”			
“...Öğretmenlerin müfredata uygun ve daha düzenli ders işlediklerini düşünüyorum.”			
“Düzen ve disiplin” kelimeleri kod olarak belirlenmiştir.			
“...Öğretmenlerin müfredat yetiştirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını düşünüyorum.”			
“...Öğretmenler konu yetiştirmeye çalışmıştır, bazen de yetiştiremediklerini düşünüyorum.”			
Bu görüşler “Müfredat yetiştirme” kodu olarak belirlenmiştir.			

Ülke geneli ortak yazılı sınavların öğretmenleri etkileme durumuna ilişkin verilerin analizi yapılırken, ilk olarak görüşleri temsil edebilecek kodlar oluşturulmuştur. Bu

aşamadan sonra elde edilen veriler “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Etkilemedi” şeklinde kategorize edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğu, “güvenirlik” ise araştırma sonuçlarının tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yin’e (2017) göre bir araştırmanın geçerliliği yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik ve güvenilirlik yoluyla sağlanabilir. Nitel araştırmalarda geçerlilik ölçütü iç geçerlilik (inandırıcılık-geçerlilik) ve dış geçerlilik (aktarılabilirlik güvenilirlik) olarak ifade edilmektedir (Tutar, 2022). Bu araştırmanın inandırıcılığını artırmak için araştırma süreci ve katılımcılar hakkında ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Araştırmanın bulguları nesnel olarak hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılarla verilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için yapılan bir diğer işlem ise uzman görüşüne sunmaktır (Merriam, 2013). Bu araştırma nitel araştırma deneyimine sahip bir uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Dış geçerlilik, bir çalışmanın sonuçlarının benzer katılımcılarla diğer durumlara ne ölçüde uygulanabileceği ve genelleştirilebileceği ile ilgilidir (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmanın dış geçerliliğini sağlamak için araştırmanın her aşaması ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir, bulgular ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve okuyucular için anlaşılır bir dil kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ise birden fazla kodlayıcı kullanılmıştır. İlk olarak elde edilen veriler kodlayıcılar tarafından bağımsız şekilde değerlendirilmiştir. Daha sonra görüş ayrılığı olan veriler tekrar incelenmiş ve mümkün olduğunca uyuşmazlıklar giderilmeye çalışılmıştır. Miles ve Huberman’ın (1994) Uzlaşma Yüzdesi=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x100 formülü kullanılarak yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık 0,89 olarak bulunmuştur. Miles ve Huberman bu oranın %70 düzeyinde olmasını yeterli görmektedir.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için aynı zamanda araştırmanın etik kurallara da uygun olarak yürütülmesi gereklidir (Merriam, 2013). Bu araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesi için Christensen, Johnson ve Turner’in (2015) önerileri dikkate alınmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlere gerekli ön bilgilendirmeler yapılmış, kişisel bilgilerin ihlali ile ilgili bir kaygılarının olmaması için etik hususlar izah edilmiştir. Araştırmada görüşme formunu dolduran öğretmenlere A1, A2, A3, değerlendirme formunu dolduran öğretmenlere B1, B2, B3 şeklinde kodlar verilmiştir.

BULGULAR

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ortak Matematik Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Araştırmanın bu kısmında İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin ülke geneli ortak yazılı sınav uygulamasına ilişkin görüşlerine, sınavın geçerlilik ve güvenilirlik düzeyine dair yorumlarına, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve sınavların öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okullar üzerindeki etkilerine ait bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan 80 matematik öğretmenin ülke genelinde yapılan ortak yazılı sınav uygulamasını doğru bulup bulmadıklarına ilişkin görüşlere Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Frekans(f)	Yüzde (%)
Doğru buluyorum	38	47,50
Doğru bulmuyorum	42	52,50
Toplam	80	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (n=42) ülke genelinde yapılan ortak yazılı sınavların uygulanmasını doğru bulmadıklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 38 öğretmenin (n=38) ise yeni uygulanan yazılı sınav uygulamasını doğru buldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadelerinden örnekler aşağıda belirtilmiştir:

A37: “Doğru bulmuyorum. Çünkü, her çocuğun bulunduğu şartlar aynı değil.”

A28: “Doğru bulmuyorum. Çünkü ölçme değerlendirme sınıf koşullarına göre yapılması gerekir. Öğrenme düzeyi düşük öğrencilerin bulunduğu bir okulla, şehir merkezinde çok daha fazla imkâna sahip olan öğrencilerin aynı koşullarda değerlendirilmesi doğru değildir.”

A50: “Doğru bulmuyorum. Çünkü, ülkenin her okulundaki öğrenciler aynı potansiyele sahip değil. Benim Türkçe tek kelime konuşamayan öğrencim var.”

A7: “Doğru buluyorum. Çünkü, ortak sınavlarla öğrenci seviyesini ve eksiklerini daha iyi gözlemleyebiliyorum. Fakat kendi yaptığım sınavlarda öğrenciler daha yüksek notlar alıyor.”

A48: “Doğru buluyorum. Çünkü, öğrencilerin tamamı aynı sorularla değerlendiriliyor. Daha geçerli ve güvenilir bir sınav.”

A25: “Doğru buluyorum. Çünkü, ortak sınavlar değerlendirmenin objektifliği açısından önemlidir.”

Ülke genelinde yapılan ortak yazılı sınav uygulamasını doğru bulan öğretmenlerin neden doğru bulduklarına ilişkin görüşler kategorize edilerek Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınav Uygulamasını Doğru Bulma Nedenleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Uygulamayı doğru bulanlar	Standartizasyon	Geçerlilik ve Güvenirlik	15	39,47
		Eşitlik ve Adalet	11	28,94
		Veri Analizi	10	26,31
	Eğitim Kalitesinin Artması	Gelişim ve İyileştirme	2	5,26
Toplam			38	100

Tablo 6 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin ülke geneli yapılan ortak sınav uygulamasını neden doğru buldukları, standartizasyon ve eğitim kalitesinin artması olarak iki kategoride toplandığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin tutarlı bir şekilde yürütülmesi, ortak kriter ve standartların uygulanması olarak tanımlanan standartizasyon üç koddan oluşmaktadır. Uygulamayı doğru bulan katılımcıların (n=38) neredeyse yarısı (n=15) doğru bulma nedeni olarak yeni sınav

sisteminin önceki sınav sistemine göre geçerlilik ve güvenilirliğinin yüksek olması şeklinde ifade etmiştir. Olumlu görüş bildiren öğretmenlere göre, eşit zorlukta ve aynı kazanımlara yönelik aynı soruların sorulması, sınavın daha objektif olmasını sağlamıştır. Araştırmaya katılan 11 öğretmen uygulamayı doğru bulma nedeni olarak eşitlik ve adalet kavramlarını öne çıkarmıştır. Araştırmaya katılan 10 öğretmen öğrencinin gerçek seviyesini öğrenebilmek, aşırı fazla not vermenin önüne geçebilmek için uygulamayı doğru bulduklarını belirtmiştir. Araştırmaya katılan iki katılımcı ise eğitimin kalitesinin artması, sistemin gelişebilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin tamamlanması için uygulamayı doğru bulduklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

B6: “Sınıf, ilçe, il gözetmeksizin aynı kazanımlardan eşit zorlukta soruların sorulması değerlendirmenin daha objektif olmasını sağladı.”

A21: “Bu sınav sistemiyle özel okullar ile devlet okulları arasındaki ölçme eşitsizliğinin ortadan kalktığını düşünüyorum.”

A35: “Ülke genelinde ölçmede eşitlik sağlanmıştır. Adaletsizliği ortadan kaldırmıştır.”

A33: “Birçok farklı okuldaki öğrencilerin genel başarı durumlarını öğrenmek ve okul içindeki sıralamalarını görerek nerede eksiği olduğunu fark etmemiz açısından doğru bir uygulama olduğunu düşünüyorum.”

A9: “Eğitimde farkı ortaya koyarak eğitimin kalitesini artırılmasını sağlar.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere katılımcılar daha çok öğretmenlerin sınavın ülke genelinde standart ölçme yaptığına vurgu yaptıkları görülmüştür. Ülke genelinde yapılan ortak yazılı sınav uygulamasını doğru bulmayan öğretmenlerin neden doğru bulmadıklarına ilişkin görüşler kategorize edilerek Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınav Uygulamasını Doğru Bulmama Nedenleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans(f)	Yüzde (%)
Uygulamayı doğru bulmayanlar	Öğrenciye Görelilik	Hazırbulunuşluk	17	40,47
		İlgi, ihtiyaç, beklenti	4	9,52
		Öğrencinin imkânları	5	11,90
		Yetenek, zekâ	1	2,38
	Okul Fiziki Şartları	Bölgesel farklılıklar	7	16,66
		Materyal, araç gereç, altyapı	3	7,14
	Öğretmen Yeterliliği	Norm eksikliği	2	4,76
		Öğrenme öğretme süreci	1	2,38
	Ölçme Aracı	Geçerlilik	1	2,38
		Güvenirlilik	1	2,38
Toplam			42	100

Tablo 7 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin ülke geneli yapılan ortak sınav uygulamasını neden doğru bulmadıkları dört kategori altında toplandığı görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n=27) uygulamayı doğru bulmama nedeni olarak “öğrenciye görelilik” ilkesine uymadığını belirtmiştir. Bunu sırayla “Okulun Fiziki Şartları” (n=10), “Öğretmen Yeterliliği” (n=3), Ölçme Aracı (n=2) izlemektedir.

Öğrenciye görelilik kategorisi hazırbulunuşluk; ilgi, ihtiyaç, beklenti; öğrencinin imkânları ve yetenek, zekâ şeklinde dört koddan oluşmaktadır. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

A1: “Köy okulunda görev aldığım için öğrenci profili sandığımdan daha düşük. İlkokula dair çok eksikleri var. Var olan müfredat dışında eksik kapatma odaklı olduğum için süreçte zorlandım. Müfredatı yetiştirmek oldukça zor oldu.”

A19: “...batıdaki bir öğrencinin yaşamı, gördükleri, sosyal çevresi ve algılama biçimiyle doğudaki bir öğrencinin hayatı benzer bile değil.”

B19: “...öğrenme düzeyi düşük öğrencilerin bulunduğu bir okulla, şehir merkezinde çok daha fazla imkâna (özel ders, dersane) sahip olan öğrencilerin aynı koşullarda değerlendirilmesi doğru değildir.”

B13: “...bazı öğrenciler hızlı öğrenirken bazı öğrenciler daha yavaş öğrenebiliyor. Bu yüzden bazı sınıflarda daha yavaş ilerleyebiliyoruz.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere öğrenciye görelilik kategorisinde öğretmenlerin daha çok öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin ülke geneli ortak sınav için uygun olmadığını belirttikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan bazı ilköğretim matematik öğretmenleri uygulamayı doğru bulmama nedeni olarak “Okul Fiziki Şartları” olarak belirtmiştir. Okul Fiziki Şartları kategorisi “Bölgesel Farklılıklar”, “Materyal Araç Gereç ve Alt Yapı” kodlarından oluşmaktadır. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

A50: “ülkenin her okulundaki öğrenciler aynı potansiyele sahip değil. Benim Türkçe tek kelime konuşamayan öğrencilerim var.”

B17: “...program yetiştirmekte zorlanıyoruz çünkü öğrenciler mevsimlik işçi olarak çalışıyor. Okuma yazma seviyeleri merkez okula göre düşük. Yazılı sınavlarda kendilerini ifade edemiyorlar.”

A36: “her okulun eğitim öğretim materyalleri, altyapısı aynı değil. Bir proje okulu ile normal bir ortaokulun öğrencilerinin aynı sınava tabi tutulması yanlıştır.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere öğretmenlerin ülke geneli ortak sınav uygulamasının eğitimdeki bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurmadığına dikkat çektikleri görülmektedir. Uygulamayı doğru bulmadığını belirten üç katılımcı bunun nedenini öğretmen yeterliliği olduğunu belirtmiştir. Öğretmen yeterliliği kategorisi “Norm Eksikliği” ve “Öğrenme Öğretme Süreci” olarak iki koddan oluşmaktadır. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

B1: “Bazı okullarda öğretmen eksiklikleri var. Bu durum belli bir sürede olsa derslerin boş geçmesine, öğrencilerin konu eksiklerinin olmasına ve son konuları yetiştirmekte sıkıntı yaşamasına sebep olmaktadır.”

B5: “Doğru bulmuyorum. Çünkü her öğretmenin anlatış tarzı farklıdır. Buna göre de yazılılarında soru sorar:

Yukarıda B1 ve B5 kodlu öğretmenlerde ortak sınav uygulamasına ilişkin olumsuz görüşlerinin sebeplerini öğretmenlerden kaynaklanan faktörlere dayandırdıklarını dile getirmiştir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

A30: “sınavın güvenilirliğini düşük buluyorum. Kendi derslerimizde yapamıyoruz. Kopya çekiliyor. Açık uçlu yapılan sınavla not farkı çok oluyor.”

A34: “... bilgi değil ezber ölçüyor.”

Yukarıdaki ifadelerde A30 ve A34 kodlu öğretmenlerde, benzer şekilde ortak sınav uygulamasını doğru bulmama nedenlerini ölçme aracından kaynaklanan sorunlara bağlamıştır. Ülke genelinde yapılan ortak yazılı sınavların, sınavın geçerlilik ve güvenilirliğe etkisi hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular kategorize edilerek Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Ülke Geneli Ortak Yazılıların Sınavın Geçerlilik ve Güvenirliğe Etkisi

Kategoriler	Kod	Frekans(f)	Yüzde (%)
Daha güvenilir ve geçerli buluyorum	Kapsam geçerliliği	21	32,3
	Ölçme amacına uygun	12	18,46
	Puanlama anahtarı	14	21,53
Daha güvenilir ve geçerli bulmuyorum	Kopya	5	7,69
	Ayırt edicilik	2	3,07
	Neden belirtmeyen	4	6,15
Güvenilir ama geçerli değil	Kapsam geçerliliği	4	6,15
	Neden belirtmeyen	3	4,61
Toplam		65	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu (n=33) ortak sınav uygulamasını hem daha güvenilir hem de daha geçerli bulduklarını belirtmiştir. Katılımcıların yaklaşık üçte biri (n=25) uygulamayı güvenilir ve geçerli bulmadıklarını belirtirken, yedi katılımcı uygulamayı güvenilir bulmasına rağmen geçerli bulmadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların neredeyse beşte biri (n=15) uygulamanın geçerli ve güvenilirliği hakkında net bir görüş bildirmediği görülmektedir.

Ülke geneli ortak yazılı sınav uygulamasını daha geçerli ve güvenilir bulan öğretmenler, bu durumu sınavların kapsam geçerliliğini sağlaması ve ölçme amacına uygun olmasıyla açıklamıştır. Öte yandan, geçerliliği ve güvenilirliği düşük bulan öğretmenler (n=14) ise bu durumu sınav değerlendirilirken puanlama anahtarının olmamasına bağlamışlardır. Puanlama anahtarının, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde tutarlılığı ve nesnelliği sağlamalarına yardımcı olacağını belirtmişlerdir. Ortak sınavların daha az ve güvenilir olduğunu belirten beş öğretmen bunun nedenini hem ilk dönem yapılan ortak sınavın tamamının çoktan seçmeli yapılmasını hem de sınavlara kendi branş öğretmeni giremediğinden gözetmen öğretmenden kaynaklı kopya durumunun olmasına bağlamıştır. Katılımcılardan iki öğretmen sınavın bilen bilmeyeni ayırt etmediğini belirterek güvenilirliğini düşük bulmuştur. Dört öğretmen ise güvenilir ve geçerli bulmuyorum diyerek neden belirtmemiştir. Ülke geneli uygulanan sınavın branş öğretmenlerince hazırlanan yazılılara göre daha güvenilir olduğunu ama geçerliliğinin daha düşük olduğunu belirten (n=7) öğretmenlerden dördü bunun nedenini kapsam geçerliliği olduğunu belirtmiştir. Kalan üç öğretmen ise neden açıklamamıştır. Tabloda değerlendirilemeyen olarak ifade edilen 15 öğretmen ya hiç cevap vermemiş ya da verdikleri yanıtlar anlaşılır olmamıştır. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

B1: “Sorulan sorular öğrenci düzeyine uygun kapsam geçerliliği yüksek bir sınavdı.”

B29: “Sınavlar yapılırken ülke genelinde aynı koşullar sağlandığından daha geçerli ve güvenilir olduğunu düşünüyorum.”

B18: “Sınavları okul öğretmenleri okuduğu için puanlamanın çok adil olduğunu düşünmüyorum.”

A30: “Güvenilir değil. Kendi derslerimizde yapamıyoruz. Kopya çekiliyor. Açık uçlu yapılan sınavla not farkı çok oluyor.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere katılımcılar ortak sınav sisteminin önceden uygulanan yazılılara göre geçerli ve güvenilirliğinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Geçerli ve güvenilirliğinin düşük olduğunu belirten öğretmenler daha çok puanlama anahtarının eksikliğine vurgu yapmıştır. Katılımcıların ülke geneli yapılan ortak sınavların öğretmenleri nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri kategorize edilerek Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Öğretmenleri Etkileme Durumu

Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu	İş yükü azaldı	10	12,5
	Düzen ve disiplin	7	8,75
	Özeleştiri	6	7,5
	Neden belirtilmeyen	4	5
Olumsuz	Müfredat yetiştirme	15	18,75
	Stres	9	11,25
	Belirsizlik	5	6,25
	Kısıtlama	6	7,5
	İş yükü arttı	2	2,5
Etkilemedi	Aynı sınav	16	20
Toplam		80	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan 80 ilköğretim matematik öğretmeninden 27 öğretmen sınavın öğretmenleri olumlu yönde, 37 öğretmen ise olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılardan 16 kişi sınavın kendi uyguladıkları sınavlardan farklı olmadığını belirterek öğretmenleri etkilemediğini ifade etmiştir. Ortak yazılı sınavların öğretmenleri olumlu yönde etkilediğini belirten katılımcıların çoğunluğu (n=10) öğretmenlerin iş yükünün azaldığını belirtmiştir. Yedi öğretmen ise öğretmenlerin ders işlerken daha düzenli ve disiplinli ilerleme konusunda faydası olduğunu belirtmiştir. Ortak yazılı sınavların öğretmenleri olumlu yönde etkilediğini belirten altı öğretmen sınavın öğretmenlerin özeleştiri yapmasını sağladığını belirtmiştir. Katılımcılardan olumlu görüş belirten dört öğretmen neden belirtmemiştir.

Ortak sınavların öğretmenleri olumsuz yönde etkilediğini belirten katılımcıların neredeyse yarısı (n=15) bunun nedeni olarak müfredat yetiştirme konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir. Katılımcılardan dokuz öğretmen sınavın öğretmenler üzerinde stres ve baskı oluşturduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden beşi soruların biçimi, zorluğu, değerlendirilmesi konusunda bilgi eksikliği yaşandığını sınavların uygulama sürecinde öğrenebildiklerini belirtmiştir. Katılımcılardan altısı ders işleme sürecinde özgür olamadıklarını, sınav odaklı ders işlemek zorunda olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi ise öğretmenlerin iş yükünün arttığını belirtmiştir. Katılımcılardan biri ortak sınavların öğretmenleri olumsuz yönde etkilediğini belirtmiş ama nedenini belirtmemiştir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

B10: “Öğretmenlerin daha düzenli ve disiplinli çalışmasını sağladığını düşünüyorum.”

A35: “Öğretmenlerin iş yükünü azaltmıştır.”

B25: “Öğretmenler özeleştirme yapma imkânı bulmuştur.”

B16: “Seviye düşüklüğünden veli ve idare baskısı yaşadım.”

B15: “Daha çok sınav odaklı ders işlendi.”

A50: “Öğretmenleri olumsuz etkilemiştir. Öğretmenler konu yetiştirmeye çalışmıştır. Bazı özel sebeplerden (çevre, öğrenci gibi) gecikmeler sorun oluşturmuştur.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere katılımcılar daha çok öğretmenlerin ortak sınav sisteminden olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu kapsamda da müfredat yetiştirme daha çok ifade edilen kavramdır. Katılımcıların ülke geneli yapılan ortak sınavların öğrencileri nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri kategorize edilerek Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Öğrencileri Etkileme Durumu

Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu	Planlı çalışma	10	12,5
	Gerçek başarı durumu	5	6,25
	Önem verme	6	7,5
	LGS için ön hazırlık	5	6,25
	Neden belirtilmeyen	6	7,5
Olumsuz	Stres, kaygı	22	27,5
	Öğrenci seviyesine uygunluk	6	7,5
	Soru tarzı	5	6,25
	Motivasyon	5	6,25
	Neden belirtilmeyen	2	2,5
Etkilemedi	Aynı sınav	8	10
Toplam		80	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan 80 ilköğretim matematik öğretmeninden 32 öğretmen ortak sınavların öğrencileri olumlu yönde etkilediğini, yarısı (n=40) olumsuz etkilediğini ve sekiz öğretmen ise herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin cevapları analiz edildiğinde ortak sınavların öğrencileri daha planlı ve disiplinli çalışmaya sevk ettiği (n=10), öğrencilerin gerçek seviyelerini görebildikleri (n=5), ortak sınavlara daha fazla önem verdikleri (n=6) ve ortak sınavlarla LGS sınavına ön hazırlık yaptıkları görülmüştür. Ortak sınavların öğrencileri olumsuz etkilediğini belirten 40 öğretmenin cevaplarını kategorize ettiğimizde çoğunluğu sınavın öğrencilerde stres oluşturduğunu belirtmiştir. Olumsuz kategorisinde yer alan diğer başlıklar ise sınavın öğrenci seviyesine uygunluğu (n=6), soru tarzı (n=5) ve öğrenci motivasyonu (n=5) şeklindedir. Katılımcılardan sekizi sınavın öğretmenler tarafından uygulanan sınavlarla benzer olduğunu belirterek öğrencileri etkilemediğini belirtmiştir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

A22: “Ortak sınavları daha ciddiye aldılar.”

A32: “Notunun daha gerçekçi olduğunu düşünür.”

B15: “Öğrencileri ileride girecekleri liselere yerleştirme sınavına hazırladı. Heyecanlarını yenmeyi öğrenmelerine yardımcı oldu.”

B6: “Öğrencilerde sınav öncesi diğer sınavlara kaygı ve stres daha yüksekti.”

A50: “...öğrenciler kendi başarı durumuna göre sınava girmediklerinden başarısız olmuş ve başarı duygusunu tadamamıştır.”

A49: “Teste alınan öğrenciler soruları çözerken zorlanmış açıklamaları eksik yapmışlar.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere katılımcılar daha çok öğrencilerin ortak sınav sisteminden olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda da stres, kaygı en çok ifade edilen kavramdır. Katılımcıların ülke geneli yapılan ortak sınavların velileri nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri kategorize edilerek Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Velileri Etkileme Durumu

Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu	Önem verme	10	14,28
	Gerçek başarı durumu	4	5,71
	Takip sağlama	3	4,28
	Neden belirtilmeyen	4	5,71
Olumsuz	Stres, kaygı	21	30
	Özel ders	3	4,28
	Neden belirtilmeyen	4	5,71
Etkilememiştir	Rolünün olmaması	15	21,42
	Bilgi eksikliği	6	8,57
Toplam		70	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan 80 ilköğretim matematik öğretmeninden 21 öğretmen sınavın velileri olumlu yönde, 28 kişi olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılardan 21 kişi sınavın velileri etkilemediğini belirtmiştir. 10 öğretmen ise soruya cevap vermemiştir. Olumlu yönde görüş belirten katılımcıların çoğunluğu (n=10) bu uygulamayla velilerin sınava daha fazla önem

verdiklerini belirtmiştir. Dört öğretmen velilerin çocuklarının gerçek başarı durumunu görebildikleri üç öğretmen ise velilerin sistemi takip etmelerini sağladığını düşündüğünü belirtmiştir. Ülke geneli ortak yazılı sınavların velileri olumsuz yönde etkilediğini belirten öğretmenlerin cevapları analiz edildiğinde, büyük çoğunluğun (n=21) velilerde stres ve kaygıya sebep olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Üç öğretmen velilerin özel ders arayışına girdiğini belirtirken 21 öğretmen velilerin bu uygulamadan etkilenmediğini belirtmiştir. Sınavların velileri etkilemediğini belirten katılımcılar, velilerin sınavda herhangi bir rolü olmaması ve sınav süreci hakkında bilgi eksiklikleri nedeniyle bu uygulamanın veliler üzerinde bir etki yaratmadığını ifade etmiştir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

B2: “Velilerin sistemi takip etmelerini sağladı.”

A40: “Çocukların ülke genelindeki başarı durumunu görmüştür.”

A2: “Veliler öğrenci başarısı için tedbir alma ihtiyacı duyarak özel ders arayışına girmişlerdir.”

A24: “Velileri tedirgin etti. Çünkü başarısı düşük olan öğrenciler ortak sınavlarda daha düşük not aldılar.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere sınavın velileri olumlu etkileme durumu ile etkilememe durumunun benzer oranlarda olduğu söylenebilir. Olumsuz etkilediğini belirten katılımcılar daha çok stres ve kaygı kelimeleri üzerinde durmuşlardır. Aşağıda katılımcıların ülke geneli yapılan ortak sınavların okulları nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri kategorize edilerek halinde Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavların Okulları Etkileme Durumları

Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu	Gerçek başarı durumu	11	16,17
	Önem verme	7	10,29
	LGS için ön hazırlık	4	5,88
	Neden belirtilmeyen	8	11,76
Olumsuz	İş yükü	8	11,76
	Kargaşa, stres	8	11,76
	Karşılaştırma	4	5,88
Etkilememiştir	Öğrenci başarısını ölçmesi	18	26,47
Toplam		68	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan 80 ilköğretim matematik öğretmeninden 30'u sınavın okulları olumlu yönde, 20'si olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Katılımcılardan 18 öğretmen sınavın okulları etkilemediğini belirtmiştir. 12 öğretmen ise soruya cevap vermemiştir. Okulların olumlu yönde etkilendiğini belirten cevaplar kategorize edildiğinde olumlu cevap veren öğretmenlerin yarısı, okulların gerçek başarı durumlarının belirlendiğini belirtmiştir. Yedi öğretmen sınavın okullar tarafından daha ciddiye alındığını belirtirken dört öğretmen ise sınavın okullara LGS için ön hazırlık oluşturduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan sekiz öğretmen olumlu görüşü için bir açıklama yapmamıştır. Ortak sınavların okulları olumsuz etkilediğini belirten 20 öğretmenin cevapları kategorize edildiğinde okulların iş yükünün artması (n=8), okullarda kargaşaya sebep olması (n=8) ve okullar arası karşılaştırma yapılması (n=4) olarak belirtilmiştir. Ortak yazılı sınavların okulları etkilemediğini belirten katılımcılar sınavların sadece öğrenci başarısını ölçtüğünü belirtmiştir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

A14: “Okullar kendi eğitim kurumlarını kıyaslama imkânı buldu, gerçek seviyesini gördü.”

B12: “Okulun daha disiplinli sınav yürütmesini sağlamıştır.”

B5: “LGS sınavına zemin hazırladı.”

B30: “Okulun iş yükü arttı. Yazılı kâğıtları ve optikleri çıkartmak idarenin göreviydi.”

A18: “...Sınav uygulama esnasında kargaşaların olduğunu gözlemledim.”

A13: “Okullar arasında karşılaştırma ve kıyas söz konusu olmaktadır.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere katılımcılar daha çok okulların ortak sınav sisteminden olumlu etkilendiğini belirtmiştir. Bu kapsamda da okulların gerçek başarı durumu en çok ifade edilen kavramdır. Aşağıda katılımcıların ülke geneli yapılan ortak sınavların uygulama aşamasında sorun yaşama durumuna ilişkin görüşleri kategorize edilerek Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Sınavın Uygulama Aşamasında Sorun Yaşama Durumları

Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sorun Yaşadım	Kopya çekme	2	2,5
	Yönergeyi anlayamama	2	2,5
	Devamsızlık	2	2,5
	Optik doldurma	1	1,25
	Sınav saati	1	1,25
Sorun yaşamadım	Standartlaştırılmış uygulama süreci	72	90
Toplam		80	100

Tablo 13 incelendiğinde ilköğretim matematik öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (n=72) sınav esnasında sorun yaşamadığını ifade ettikleri görülmektedir. Ortak sınavların uygulama aşamasında standart bir prosedür izlendiği için sınav sırasında meydana gelebilecek sorunların önüne geçildiği belirtilmiştir. Öğretmenlerden sekizi ise kopya çekme, öğrencilerin yönergeyi anlayamaması, devamsız öğrenci, optik doldurma ve sınav saatine ilişkin çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

B30: “İlk dönem yapılan sınav çoktan seçmeliydi ve gözetmen öğretmende dikkatsiz davrandığı için kopya durumu olmuştu.”

A36: “...sınava gelmeyen öğrenciler sınava katılamadı mazeret sınavına da gelmezse hiç katılamıyor. Biz öğretmenler olarak öğrenci okula ne zaman gelmişse o zaman yapıyorduk.”

B29: “Okul ders giriş-çıkış saati ile sınav giriş- çıkış saatinin denk gelmemesi okul içinde karışıklığa sebep oldu.”

B16: “uyarılara rağmen optiğe işaretlemeyi unutanlar vardı.”

A33: “sınav sorularını anlamada sıkıntı yaşayan öğrenciler açıklama beklediler.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere katılımcıların büyük çoğunluğu sınav esnasında sorun yaşanmadığını belirtmiştir.

Katılımcıların ülke geneli yapılan ortak sınav uygulaması, sınavın geçerliği ve güvenilirliği, sınavların öğretmenleri, öğrencileri, velileri, okulları etkileme durumu, sınav esnasında sorun yaşanma durumu hakkındaki görüşleri yukarıda belirtildiği gibidir. Son olarak çalışmamıza katkıda bulunan öğretmenlerimize diğer ana derslerin (Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizce) sınavları konusunda görüşleri sorulmuştur. “Diğer ana derslerin sınavları nasıl yapılmalı? (Ülke geneli, Okul geneli, Şube bazlı)” sorusu sorulmuş olup verdikleri cevaplar Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Diğer Ana Derslerin Sınavları Hakkında Öğretmen Görüşleri

Kategori	Frekans(f)	Yüzde (%)
Ülke geneli	34	47,22
Okul geneli	19	26,38
Şube bazlı	19	26,38
Toplam	72	100

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin yaklaşık yarısı (n=34) diğer ana derslerinde sınavlarının ülke geneli yapılması gerektiğini belirtmiştir. Sınavların okul geneli ve şube bazlı yapılması gerektiğini belirten katılımcıların eşit sayıda (n=19) olduğu görülmektedir. Bu durum ilk soruda verilen cevapları destekler niteliktedir. İlk soruda sınavların ülke geneli yapılmasını doğru bulanların sayısı 38 öğretmendir. Bu soruda da önceki sorulara paralel şekilde ve yakın yüzdede yanıt verildiği görülmektedir. İlk soruda ülke geneli sınavın uygulanması doğru bulan öğretmenler genellikle standartizasyon teması üzerinde durmuşlardır. Benzer şekilde öğretmenler bu soruda da aynı nedenleri

belirtmiştir. Tüm ana derslerin ülke geneli sınava tabi tutulmasını belirten öğretmenlerden sadece iki kişi ilk soruda desteklemediğini belirtmiştir. B8 ve A37 kodlu öğretmenler uygulamayı doğru bulmasa da yapılıyorsa her ders için yapılmalıdır görüşünü belirtmiştir. 8 kişinin ise soruya cevap vermedikleri görülmüştür. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

B30: “Diğer ana derslerinde ülke geneli yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrenci her ders için kendi seviyesini doğru görmeli. Bazı öğretmenler daha kolay veya daha zor yazılılar hazırlayarak öğrencinin kendi seviyesini görmesini zorlaştırmaktadır.”

B29: “Diğer ana derslerinde ülke geneli yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü ortak sınavlar ile tüm ülkede eşitlik sağlanmalı.”

B4: “Diğer ana derslerinde okul geneli yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü aynı okuldaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri benzerdir.”

B28: “Diğer ana derslerinde okul geneli yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğretmenler kendi öğrencilerini daha yakından tanır.”

B17: “Diğer ana derslerinde şube bazlı yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü her şubenin seviyesi birbirinden farklı. Ayrı uygulamak daha iyi olacaktır.”

B14: “Diğer ana derslerinde şube bazlı yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü öğrencilerin bu yaşta stres altında sınava tabi tutulmasını doğru bulmuyorum. Ayrıca her sınıfta farklı eğitim yöntemleri uygulanıyor.”

6.Sınıf Seviyesinde Derse Giren Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavlara İlişkin Değerlendirmeleri

Araştırmanın bu kısmında, yalnızca altıncı sınıf düzeyinde matematik dersini yürüten öğretmenlerin, MEB tarafından uygulanan ortak yazılı sınavlara ilişkin görüşlerine dair bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda ülke geneli ortak yazılı sınav uygulamasının öğretmenlerin derste izledikleri öğretim yöntem ve teknikleri etkileme durumu, ders kitabı kullanım sıklığı, öğrencilerin derse karşı tutumları, sınav sorularının zorluk derecesi ve soru tiplerini nasıl algıladıklarına ait bulgular sunulmuştur. İlk olarak yeni sınav sisteminin ilköğretim matematik öğretmenlerinin derste izlediği öğretim

yöntem ve teknikleri etkileme durumu kategorize edilmiştir. Bu duruma ilişkin bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. Yeni Sınav Sisteminin Öğretim Yöntem ve Teknikleri Etkileme Durumu

Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Değiştirdi	Açık uçlu	7	23,33
	Soru sayısı	3	10
	Soru tarzı	3	10
	Bireyselleştirme	2	6,66
	Anlatım-sunu	1	3,33
Değiştirmedi	Değerlendirme	14	46,66
	Amacı		
Toplam		30	100

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan 30 ilköğretim matematik öğretmenin yarısından fazlasının (n=16) derste izlediği öğretim yöntem ve tekniklerde değişikliğe gittiği, 14 öğretmenin ise kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerde herhangi bir değişikliğe gitmediği görülmüştür. Katılımcıların öğretim yöntem ve teknikler kavramını daha çok dersin öğrenme öğretme sürecinde kullandığı ölçme araçları şeklinde yorumladıkları düşünülmektedir. Dersin işlenişinde değişikliğe gittiğini ifade eden katılımcıların neredeyse yarısı derste daha çok açık uçlu sorulara yöneldiğini ifade etmiştir. Üç öğretmen derste çözülen soru sayısında artış olduğunu ve çözülen soru tarzında farklılaştırmaya gittiğini belirtmiştir. İki öğretmen dersi daha bireyselleştirerek işlemeye çalıştığını belirtirken bir öğretmen anlatım sunu yöntemine yöneldiğini belirtmiştir. Derste izledikleri öğretim yöntem ve tekniklerinde herhangi bir değişiklik yapmadığını belirten katılımcılar, sınavı yalnızca bir değerlendirme aracı olarak kullandıklarını, sınavın sonuçlarının öğretim tekniklerini değiştirmediklerini ve bu nedenle öğretim süreçlerini etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

B17: “Açık uçlu sorulara, örneklere daha fazla yöneldim.”

B30: “...daha fazla soru çözmeye çalıştım.”

B4: “daha çok soru çözme teknikleri üzerinde yoğunlaştım.”

B2: “...daha fazla birebir çözümler yaptım. Çocuklar arasındaki farklılıkları kavramamı sağladı.”

B1: “...öğrenciler konuları çabuk unuttuğu için arar ara tekrarlar yaptım.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere katılımcıların derste daha çok soru çözmeye yöneldiği özellikle açık uçlu sorulara daha fazla yoğunlaştıkları görülmüştür. Aşağıda katılımcıların ülke geneli yapılan ortak sınavların öğretmenlerin ders kitabı kullanım durumu, öğrencilerin derse karşı tutumları, ortak sınavlardaki soruların tarzı ve zorluk seviyesine ilişkin görüşleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Öğretmenlerin Ders Kitabı Kullanım Durumu, Öğrencilerin Derse Karşı Tutumları, Soru Tarzı ve Zorluk Seviyesi

Kategori	Alt Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ders kitabı kullanım durumu	Arttı	10	33,33
	Azaldı	3	10
	Etkilemedi	15	50
	Toplam	28	100
Öğrencilerin derse karşı tutumları	Olumlu	14	46,66
	Olumsuz	6	20
	Etkilemedi	10	33,33
	Toplam	30	100
Soru tarzı	Açık uçlu	3	10
	Çoktan seçmeli	4	13,33
	Karma	3	10
	Toplam	10	100
Soruların zorluk seviyesi	Kolay	4	13,33
	Orta	18	60
	Zor	8	26,66
	Toplam	30	100

Tablo 16 incelendiğinde ders kitabı kullanım durumu temasında öğretmenlerin yarısı ders kitabı kullanım sıklığında bir değişiklik olmadığını belirttikleri görülmektedir. Üçte biri ders kitabını daha fazla kullandıklarını, üç öğretmen ders kitabı kullanımında

azalma olduğunu belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi henüz bir yıllık öğretmen oldukları için karşılaştırma yapamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların öğrencilerin derse karşı tutumlarına ilişkin görüşler incelendiğinde yaklaşık yarısı öğrencilerin olumlu tutum geliştirdiklerini, üçte birinin öğrencilerin bu durumdan etkilenmediğini ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların beşte birinin (n=6) ise öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum sergilediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların soru tarzına ilişkin görüşleri incelendiğinde sadece öğretmenlerin üçte birinin (n=10) cevaplarının değerlendirildiği görülmektedir. “Ortak sınavda çıkan soruların tarzı nasıldır?” sorusu katılımcılar tarafından yanlış anlaşılmıştır. Değerlendirmeye alınan görüşler incelendiğinde katılımcılardan üç öğretmen soruların açık uçlu ve karma olması gerektiğini belirtirken dört öğretmen soruların çoktan seçmeli olması gerektiğini belirtmişlerdir. Son olarak çıkan soruların zorluk seviyesi teması incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (n=18) soruların orta seviyede olduğunu belirttikleri görülmüştür. Sekiz öğretmen soruların öğrenci seviyesine göre zor olduğunu dört öğretmen ise kolay olduğunu belirtmiştir. Bu duruma ilişkin ilköğretim matematik öğretmenlerinin ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

B29: “ülke geneli sınavlar daha çok ders kitabındaki içeriğe yakın hazırlandığı için ders kitabına öncelik verdim.”

B26: “Daha dikkatli ve ciddi dersi dinlediklerini düşünüyorum.”

B8: “Sınavdaki sorular sadece test ya da sadece açık uçlu olmamalı, karma olmalı diye düşünüyorum.”

B3: “Kazanım odaklı sorulardı seviye normaldi.”

Yukarıdaki ifadelerde de örneklendirildiği üzere katılımcılar daha çok soruların zorluk seviyesi temasında ortak paydada buluştukları görülmektedir. Bu kapsamda da soruların orta zorlukta olduğu en çok ifade edilen kavramdır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilere dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, iki başlık altında incelenecektir. İlk olarak, herhangi bir sınıf seviyesinde görev yapmakta olan 80 ilköğretim matematik öğretmenin ülke geneli ortak yazılı sınavlar hakkındaki görüşlerine ait bulgular tartışılacak; ikinci olarak ise sadece 6.sınıf seviyesinde görev yapmakta olan 30 ilköğretim matematik öğretmenin görüşlerine ait bulgular tartışılacaktır.

İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Matematik Yazılı Sınavlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, ülke genelinde yapılan ortak matematik yazılı sınav uygulamasını doğru bulan öğretmen sayısının, bu uygulamayı doğru bulmayanlara göre daha az olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların %47,50'si bu uygulamayı doğru bulduklarını belirtmiştir. Buna karşılık, çoğunluk %52,50 bu uygulamayı doğru bulmadığını ifade etmiştir. Olumlu görüş bildiren katılımcılar genel olarak bunun nedeni olarak sınavın önceki sınavlara göre geçerlilik ve güvenilirliğinin daha yüksek olduğunu düşünmeleridir. Bunu sırayla eşitlik ve adalet, öğrenci seviyesini doğru değerlendirebilme ve eğitimin kalitesinin artması nedenleri takip etmiştir.

Olumsuz görüş bildiren öğretmenler neden olarak öğrenciye görelilik ilkesine uymama, okul fiziki şartlarının uygun olmaması, öğretmen yeterliliği, ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliği şeklinde cevaplar vermişlerdir. Olumsuz cevap kategorisinde öğrenciye görelilik ilkesine uymama kodu ön plana çıkmıştır. Köksal (2016)'ya göre sınıf içinde gerçekleştirilecek sınavlar da dâhil bütün uygulamaların öğrenciye görelilik ilkesine uygun olması gerekir. Çalışmada öğrenciye görelilik ilkesi kategorisinde “hazırbulunuşluk, ilgi ihtiyaç beklenti, öğrencinin imkânları, yetenek ve zekâ” bulunmaktadır. Özellikle hazırbulunuşluk kodunda yığılma olduğu görülmektedir. Ülke geneli ortak sınavlar öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyini göz ardı ederek bireysel gelişim seviyelerini dikkate almamaktadır. Bu durum, öğrencilerin farklı gelişim seviyelerine sahip olmalarına rağmen, aynı sınavlara tabi tutulmalarına neden olmaktadır. Sonuç olarak bu yığılma, ortak sınavların tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmadığını göstermektedir. Arduç

(2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin hazırladıkları sınavlarla MEB'in ortak yazılı sınavlarının puanları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin kendi öğretmenlerinin hazırladığı sınavlarda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Arduç (2024) bu durumun öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı olmasından, sınav zorluk derecelerinin farklı olmasından ve öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanıdıkları için daha uygun sorular hazırlamalarından kaynaklandığını belirtir. Kahraman'ın (2014) merkezî ortak sınav uygulamasının öğretmen görüşlerine göre etkilerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında ise olumsuz görüş kod sayısının daha fazla olduğu görülür. Bu kodlardan ölçmede yetersiz kalma, öğrencilerde motivasyon eksikliğinin görülmesi, sınav kaygısını azaltmama, öğretmenlerin müfredatı yetiştirememeye endişesiyle ders işleyiş planlarını ayarlamaları kodları öne çıkmaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu, ülke genelinde yapılan ortak yazılı sınavların geçerlilik ve güvenilirlik açısından olumlu bir etki yarattığını düşünmektedir. Bu sınavların hem daha güvenilir hem de daha geçerli olduğunu belirtmişlerdir. MEB tarafından hazırlanan sınavlar, öğretmenlerin kişisel görüşlerine dayalı olarak sınavların kolay veya zor olma durumunun önüne geçerek daha standart ve adil bir değerlendirme süreci sağlamaktadır. Katılımcılar, öğretmenlerin kendi hazırladıkları sınavlarda, hem sınav hazırlama hem de değerlendirme sürecinde kişisel duygu ve düşüncelerini yansıttıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, sınavların objektifliğini ve tarafsızlığını zedeleyebilir çünkü öğretmenlerin kişisel görüş ve duyguları, sınav sorularının hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde yanlılık yaratabilir. Bu nedenle, sınavların güvenilirliğini artırmak için öğretmenlerin kişisel duygu ve düşüncelerini sınav sürecine dâhil etmemeleri önemlidir. Katılımcılar ortak yazılı sınav sorularının Bakanlık tarafından hazırlanmasının sınavın kapsam geçerliliğini de arttırdığını belirtmiştir. Kapsam geçerliliği yüksek olan bir sınavın, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma düzeylerini ve müfredatın gerektirdiği bilgi ve becerileri ne kadar kazandıklarını daha doğru bir şekilde ölçeceği düşünülmektedir. Diğer taraftan katılımcıların yaklaşık üçte biri uygulamanın sınavın geçerlilik ve güvenilirliğini düşürdüğünü belirtmiştir. Bakanlığın ayrıntılı puanlama anahtarını yayınlamamış olmasının, öğretmenlerin sınavları değerlendirirken objektif bir değerlendirme yapmalarını engellediği belirtilmiştir. Puanlama anahtarının olmaması, değerlendirme sürecinde tutarlılık ve nesnelliğin sağlanmasını zorlaştırabilir. Çakır (2015) matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlarda not vermelerini etkileyen faktörleri incelediği çalışmasında öğretmenlerin karşılaştıkları cevapları puanlarken çelişkiler yaşadıklarını

belirtmiştir. Şöyle ki bazı katılımcılar sonucun doğru oluşunu puan vermek için yeterli görürken, bazıları yeterli görmemektedir. Benzer şekilde öğretmenler başarılı öğrencilerin sınavlarda yaptıkları küçük hataları görmezden gelebilmektedirler. Çakır (2015) başarısız öğrencilerin sınavlarda bazı sorulara cevap vermiş olmaları öğretmenleri zaman zaman şüpheyi düşürdüğünden puanlarını kırabildiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca 1.dönem yapılan sınavda sınavın çoktan seçmeli olmasından ve gözetmen öğretmenin farklı olmasından kaynaklı kopya durumunun ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bu, sınavların formatı ve gözetim süreçlerinin güvenilirliği etkileyebileceğini göstermektedir.

Ülke geneli yapılan ortak sınavların öğretmenleri etkileme durumuna ait elde edilen bulgular öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği yönündedir. Müfredat yetiştirme, stres, kısıtlama, belirsizlik, iş yükü olumsuz görüş bildirilmesinde öne çıkan kodlardır. Olumsuz yönde etkilediğini belirten katılımcıların neredeyse yarısı müfredat yetiştirme stresi yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bulgular ülke geneli ortak sınavların öğretmenlerde baskı ve stres oluşturduğunu göstermektedir. Çetin ve Ünsal (2019) yaptığı çalışmada merkezî sınavlardan dolayı öğretmenlerin büyük baskı ve stres altında olduklarını belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler üzerindeki baskıya veli ve idarenin öğrencilerden sınav başarısı beklentileri neden olmaktadır. Bu baskı öğretmenlerin yaratıcılıklarını sınırlandırarak standart kalıplarda ders işlemeye yöneltebilmektedir. Öte yandan bu durumun öğretmenleri daha planlı ve programlı hareket etmesi konusunda teşvik ettiğini belirten katılımcılarda vardır. Bu durum, öğretmenlerin ders süreçlerini daha organize bir şekilde yönetmelerine olanak tanıyabilir, ancak aynı zamanda öğretim tarzlarının çeşitliliğini ve esnekliğini kısıtlayabilir. Sonuç olarak, bu baskı ve stres, hem olumsuz hem de olumlu etkiler yaratabilir ve öğretim süreçlerinin verimliliği üzerinde karmaşık bir etki oluşturabilir.

Ülke geneli yapılan ortak sınavların öğrencileri etkileme durumuna ait elde edilen bulgulara göre katılımcıların yarısı bu sınavların öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yarattığını belirtmiştir. Olumsuz görüş kategorisinde stres ve kaygı kodları dikkat çekmektedir. Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, kendilerine yönelik olumsuz düşünceler nedeniyle dikkatlerini toparlayamamakta ve bu durum, sınav sorularına verdikleri yanıtları olumsuz yönde etkilemektedir (Koçkar, Kılıç ve Şener, 2002). Öğrenciler açısından bir sınavın varlığının bile kaygı yaratmasının normal olduğu söylenebilir (Şad ve Şahiner, 2016). Sınavın olduğu yerde sınav kaygısı ve stres de olacaktır (Kahraman, 2014). Öte yandan, ülke geneli ortak sınavların öğrencileri daha planlı ve disiplinli

çalışmaya teşvik ettiği görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin zaman yönetimi becerilerini geliştirmelerine ve akademik başarılarını artırmalarına olanak sağlayabilir. Ayrıca olumlu kategorisinde öğrencilerin gerçek başarı durumu, önem verme, LGS için ön hazırlık kodları da öne çıkmaktadır.

Ülke geneli yapılan ortak sınavların velileri etkileme durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenler ortak sınavların velilerde stres ve kaygıya sebep olduğunu belirtmiştir. Bu, sınavların veliler üzerinde psikolojik baskı yarattığını ve bu durumun velilerin çocuklarına olan yaklaşımlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Öte yandan olumlu kategorisinde önem verme, öğrencinin gerçek başarı durumu ve LGS için ön hazırlık öne çıkan kodlardır. Velilerin sınavlara daha fazla önem vermesi, çocuklarının eğitimine daha fazla ilgi göstermelerine ve sınav sürecine daha aktif katılmalarını sağlayabilir. Bu durum, velilerin çocuklarının akademik performansını daha yakından takip etmelerini ve gerekli destekleri sağlamalarına yardımcı olur. Ayrıca velilerin çocuklarının gerçek başarı durumunu görebilmeleri, onların akademik performansını daha objektif bir şekilde değerlendirmelerini sağlar. Bu, velilerin çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini daha iyi anlamalarına ve bu doğrultuda destek olmalarına olanak tanır. Ortak sınavların, öğrencilerin Liselere Geçiş Sınavı (LGS) için ön hazırlık yapmalarına yardımcı olduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin sınav formatına ve soruların tarzına alışmalarını sağlayarak, LGS' de daha başarılı olmalarına katkıda bulunabilir. Bu üç kod (önem verme, öğrencinin gerçek başarı durumu ve LGS için ön hazırlık) velilerin sınav sürecine daha fazla dâhil olmalarını ve çocuklarının eğitimine daha fazla önem vermelerini sağlayarak öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceği sonucunu göstermektedir.

Ülke geneli yapılan ortak sınavların okulları etkileme durumuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmenlerin çoğunu okulların olumlu yönde etkilendiğini belirtmiştir. Olumlu cevap veren öğretmenlerin yarısı, ortak sınavların okulların gerçek başarı durumlarını belirlemeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu, okulların akademik performanslarını daha objektif bir şekilde değerlendirmelerine ve eğitim kalitesini artırmak için gerekli adımları atmalarına olanak tanır. Sınavları ciddiye alma ve LGS için ön hazırlık olumlu görüş bildirilmesinde öne çıkan diğer kodlardır. Bu, okul yönetimlerinin sınav sürecine daha fazla dikkat etmelerini ve öğrencilerin sınavlara daha iyi hazırlanmalarını sağlayabilir. Diğer taraftan ortak sınavların okullar üzerindeki

olumsuz etkileri arasında iş yükünün artması, kargaşa, stres oluşturmaları ve okullar arası karşılaştırmalara neden olması öne çıkmaktadır.

Araştırmada sınavların uygulama aşamasında sorun yaşama durumuna ilişkin bulgulara göre katılımcıların büyük çoğunluğu herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtmiştir. Bu, sınavların genel olarak sorunsuz bir şekilde yürütüldüğünü ve öğretmenlerin sınav sürecini iyi yönettiklerini göstermektedir.

Diğer ana derslerin sınavlarının nasıl yapılması gerektiği hakkında katılımcıların yarısı eğer yazılılar bazı dersler için ülke geneli uygulanıyorsa diğer ana derslerde de sınavların ülke geneli yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüş, katılımcıların tüm derslerin eşit ve standart bir biçimde değerlendirilebilmesi için diğer ana derslerde de merkezî sınav sisteminin uygulanmasının önemli olduğunu savunduklarını göstermektedir. Öte yandan bazı öğretmenler, sınavların daha yerel düzeyde yani okul veya şube bazında yapılmasının daha uygun olacağını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır.

6.Sınıf Seviyesinde Derse Giren Matematik Öğretmenlerinin Ülke Geneli Ortak Yazılı Sınavlara İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yeni sınav sisteminin derste uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri etkileme durumu hakkında katılımcıların yaklaşık yarısı herhangi bir değişikliğe gitmediğini belirtmişlerdir. Bu, bazı öğretmenlerin mevcut yöntemlerin yeterli olduğunu düşündüklerini veya değişiklik yapma gereği duymadıklarını göstermektedir. Ancak değişikliğe gittiğini belirten öğretmen sayısı tüm katılımcıların yarısından fazlasını oluşturmaktadır. Özellikle açık uçlu soru çözme kodunda yığılma olduğu görülmektedir. Çözülen soru sayısında artma, soru tarzında farklılaştırmaya gitme, daha bireysel ders işlemeye yönelme bu kategorideki diğer kodlardır. Bu değişiklikler öğretmenlerin yeni sınav sistemine uyum sağlama çabalarını göstermektedir.

Derse giren matematik öğretmenlerinin ders kitabı kullanım durumu kategorisinde öğretmenlerin yarısı değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Bu, mevcut ders kitabı kullanım yöntemlerinin yeterli olduğunu düşündüklerini veya değişiklik yapma gereği duymadıklarını göstermektedir. Katılımcıların üçte biri ise ders kitabını daha fazla kullanmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bunun nedeni Bakanlığın hazırladığı sınav sorularıyla ders kitabının benzerlik göstereceğini ve bu nedenle ders kitabının sınavlara

hazırlık sürecinde daha faydalı olacağını düşünmeleri olabilir. Ülke geneli ortak sınavların öğrencilerin derse karşı tutumları hakkında 6.sınıflarda derse giren matematik öğretmenlerinin çoğunluğu öğrencilerin olumlu yönde tutum geliştirdiğini belirtmiştir. Öte yandan ülke geneli ortak sınavların öğrenciler üzerinde kaygı ve stres oluşturmamasından dolayı olumsuz tutum geliştirdiklerini belirten katılımcılar da vardır. Ülke geneli ortak sınavlarda çıkan soruların zorluk seviyesi hakkındaki öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğu (%60), soruların zorluk seviyesinin orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu görüş, sınavların öğrencilerin bilgi seviyelerini yeterli bir şekilde ölçmeye yönelik tasarlandığını ve çok zorlayıcı olmadığını göstermektedir. Orta düzeydeki sorular, öğrencilerin bilgi ve becerilerini adil bir şekilde değerlendirmeye olanak tanıyabilir. Çıkan soruların zor ve kolay düzeyde olduğunu belirten katılımcılar da vardır. Bu farklı görüşler, sınavın zorluk seviyesinin öğrenciler arasında çeşitlilik gösterebileceğini ve sınavın geneli için herkesin aynı şekilde değerlendiremeyeceğini göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin bireysel hazırbulunuşluk düzeyleri ve bilgi birikimlerinin sınavın zorluk seviyesini nasıl algıladıkları üzerinde etkili olabileceğini ortaya koymaktadır. Kolay düzeyde ki sorular öğrencilerin bilgi ve becerilerini yeterince kapsamlı bir şekilde ölçemeyebilir. Özellikle seviye sınıflarında, bilgisi daha yüksek olan öğrenciler ile eksik bilgisi olan öğrenciler arasındaki farkı net bir şekilde ortaya koyabilmek için daha zorlayıcı soruların kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

Öneriler

Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Ortak yazılı sınavların öğrenciye görelilik ilkesine uymadığı gerekçesiyle öğretmenlerin çoğunluğu sınavların ortak yapılmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ortak sınavların her seviyeden öğrenciye hitap edecek şekilde hazırlanmasına dikkat edilmelidir.
- Öğretmenlerin çoğunluğu ülke geneli ortak sınavların geçerliliği ve güvenilirliğini daha yüksek bulmaktadır. Ancak ortak sınavlar öğrencilerin kendi öğretmenleri tarafından değerlendirilecekse açık uçlu sorular için ayrıntılı cevap anahtarı yayınlanmalı bu konuda öğretmenlere eğitimler verilmelidir. Her sorunun hangi aşamasında kaç puan verileceği öğretmen kararına bırakılmamalıdır.

- Ülke geneli ortak sınavlar, öğretmenler üzerinde özellikle müfredat yetiştirme konusunda stres oluşturmuştur. Öğretmenlerin yıllık planlara uygun hareket etmesi sağlanmalı, öğretmenlere destekleyici eğitim programları düzenlenmelidir. Okul yönetimi ve velilerin sınav süreçlerine dair beklentileri, öğretmenler üzerinde baskı oluşturmamalıdır.
- Ülke geneli yapılan ortak sınavlar öğrenciler üzerinde daha fazla stres ve kaygıya sebep olmuştur. Öğrencilere stres ve kaygıyı yönetebilme eğitimleri verilmelidir.
- Öğretmenler ders kitabına daha çok yöneldiklerini belirtmişlerdir. Ancak daha fazla soru tarzı göstermek için diğer kaynaklara yönelen öğretmenler için yazılıya hazırlık soruları yayınlanmalıdır.
- Soruların zorluk seviyesi orta düzeyde olduğu belirtilmiştir. Ancak farklı öğrenci seviyelerine yönelik sorulara da yer verilmelidir. Ülke geneli ortak yazılı sınavlarda özellikle akademik başarısı yüksek öğrencileri ayırt edebilmek için zorlayıcı sorularda olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Adom, D., Adu-Mensah, J. and Dake, D.A. (2020). Test, measurement, and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 91, 109-119
- Akarsu, M. (2023). Özel okullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin öğretim programlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1045-1062. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1320353>
- Akgül, N. ve Yıldırım, B. (2018). Stem sos modelinin farklı değişkenler açısından etkisinin incelenmesi. *El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi*, 5(2), 316-326. <https://doi.org/10.31202/ecjse.376481>
- Aksit, S. ve Gündüzoğlu, H. (2022). Fiziki coğrafya mekânlarında: hayal ve gerçek. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1126-1245. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1143029>
- Altun, H. (2016). *Teog sınavı matematik soruları hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre sınıflandırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Nwsa Academic Journals*, 12(3), 107-121. <https://doi.org/10.12739/nwsa.2017.12.3.1c0672>
- Anderson, R. (1998). Why talk about different ways to grade? The shift from traditional assessment to alternative assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 74, 5–15.
- Andersson, A., Foyn, T., Simensen, A., ve Wagner, D. (2023). Storylines in voices of frustration: implications for mathematics teacher education in changing times. *Education Sciences*, 13(8), 816. <https://doi.org/10.3390/educsci13080816>
- Angelo, T. A., ve Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Apple, D. K, ve Krumsieg. K. (1998). *Process education teaching institute handbook*. Corvallis, OR: Pacific Crest Software.

- Arduç, M. A. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı ortak yazılı sınavı ile öğretmen yazılı sınavının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 234-249.
- Armağan, H. (2021). Design and application of fuzzy set based assessment algorithm. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(6), 210-221. <https://doi.org/10.29130/dubited.1015317>
- Arnold, M., Higham, P., & Martín-Luengo, B. (2013). A little bias goes a long way: the effects of feedback on the strategic regulation of accuracy on formula-scored tests. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 19(4), 383-402. <https://doi.org/10.1037/a0034833>
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, P., Karabay, A. ve Kayıran, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin değerlendirmelerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 717-731. <https://doi.org/10.24315/tred.696848>
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Aeüsbed)*, 3(1), 1-15.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall*.
- Baykul, Y. (1992). Eğitim sisteminde değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 85-94.
- Benli, F., Demir, B. ve Bay, D. (2022). Okul öncesi eğitimde yazı farkındalığına yönelik öğretmenlerin sınıfta yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 305-327. <https://doi.org/10.57135/jier.1143046>
- Bıçak, B. ve Çakan, M. (20-22 Aralık 2004). *Lise Öğretmenlerinin Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına Dönük Görüşleri*. Milli Eğitim Bakanlığı, Orta Öğretimde Yeniden Sempozyumunda sunulmuş bildiri, Ankara.

- Bilsel, B., Durusoy, E., & Mutuş, R. (2023). Pain and memory. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (19), 290-301. <https://doi.org/10.38079/igusabder.1253543>
- Binekci, Ö. ve Kırpık, C. (2023). Merkezî Ortak Sınavda Yer Alan T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Alt Testine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(2), 83-105. <https://doi.org/10.55661/jnate.1351592>
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research methods for education: An introduction to theory and methods (5th ed.)*. Allyn and Bacon.
- Boz, B., Bulut, S. ve Yavuz, F. (2016). 7. sınıf matematik ders kitaplarında dönüşüm geometrisi işlenişinin öğretim programları açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.86316>
- Bölek, A. (2024). Müzik öğretmeni adaylarının beş büyük kişilik özelliklerinin çalgı öz yeterlik durumlarını yordaması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 421-446. <https://doi.org/10.34056/aujef.1192106>
- Canbazoglu, H. ve Tarım, K. (2021). İlkokulda matematiksel modelleme için bir öğretim çerçevesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 210-225. <https://doi.org/10.53444/deubefd.825361>
- Chikwe, C. (2021). *Relevance of measurement and evaluation to the teaching and learning process*.
- Chikwe, C.K. (2017). *Fundamentals of test, measurement and evaluation in education*. Emmanest Ventures.
- Couch, B., Hubbard, J. ve Brassil, C. (2018). Multiple–true–false questions reveal the limits of the multiple–choice format for detecting students with incomplete understandings. *Bioscience*, 68(6), 455-463. <https://doi.org/10.1093/biosci/biy037>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı)*. USA: SAGE Publications
- Çakır, K. (2015). *Matematik öğretmenlerinin yazılı sınavlara not vermelerini etkileyen faktörler* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

- Çelik, S., Kul, Ü. ve Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437>
- Çepni, S. (2014). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çepni, S., Özsevgeç, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çetin, A. ve Ünsal, S. (2019). Merkezî sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323.
- Çoban, A. ve Aşçı, M. (2022). Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Türkiye ilköğretim matematik programlarının içeriklerinin karşılaştırılması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1-15. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.489571>
- Demir, S. (2007). *Performansa dayalı ücret sistemleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Demirbilek, M. ve Levent, A. F. (2019). Kademeler arası geçiş ve sınav sisteminde yapılan değişikliklere ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50), 57-79.
- Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Doğancı, H. K. ve Tuncay, T. (2022). Kaçarak evlenen kadınların yaşam deneyimlerinin incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(55), 339-376. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.868028>
- Dutke, S. ve Barenberg, J. (2015). Easy and informative: using confidence-weighted true–false items for knowledge tests in psychology courses. *Psychology Learning & Teaching*, 14(3), 250-259. <https://doi.org/10.1177/1475725715605627>
- Eğitmiş, A.N. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliliklerinin araştırılması*. Eğitim Bilimleri Programı

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

- Ekinci, O. ve Bal, A. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (lgs) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9-18. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Ekşi, G. (2022). 360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 13(36), 1407-1428. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.1080573>
- Forgasz, H., Leder, G. ve Hall, J. (2017). Numeracy across the curriculum in australian schools: teacher education students' and practicing teachers' views and understandings of numeracy. *Numeracy*, 10(2). <https://doi.org/10.5038/1936-4660.10.2.2>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Getenet, S. (2022). Teachers' knowledge framework for designing numeracy rich tasks across non-mathematics curriculum areas. *International Journal of Education in Mathematics Science and Technology*, 10(3), 663-680. <https://doi.org/10.46328/ijemst.2137>
- Göçer, A. (2018), *Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Göktaş, Ö. ve Şad, S. (2021). Matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 402-415. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-578152>
- Grix, J. (2010). *The Foundations Of Research*. London: Palgrave Macmillan
- Guba, E. G. ve Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(105), 163-194.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-

330. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1893/1729>

- Güven, İ. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Naturel.
- Hakyemez, Y. (2024). *MEB'in hazırladığı 6. sınıf matematik ortak sınavının matematik dersi öğretim programına ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Hunter, J., Hunter, R., Tupouniua, J. ve Fitzgerald, L. (2021). Implementing localised curriculum drawing on a funds of knowledge perspective. *The New Zealand Annual Review of Education*, 26, 153-161. <https://doi.org/10.26686/nzaroe.v26.6930>
- Hüseyin, E. ve Kocasarac, H. (2022). Uzaktan eğitimin dünyadaki tarihsel gelişiminin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3), 191-213. <https://doi.org/10.47714/uebt.1145733>
- Kağızmanlı Köse, T. B. (2023). Dinamik matematik öğretimine uygun ölçme değerlendirme: öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 431-447. <https://doi.org/10.24315/tred.1039284>
- Kahraman, İ. (2014) Merkezî ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Kan, A. (2016). *Ölçmenin temel kavramları*. H. Atılgan (Ed.). Eğitimde ölçme ve değerlendirme (Dokuzuncu baskı) içinde (s. 1-22). Ankara: Anı.
- Karabey, B. (2023). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli matematik alan becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(1), 971-996. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1309180>
- Karadoğan, A. (2019). Z kuşağı ve öğretmenlik mesleği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 9-41.
- Karaman, A., Gezgin, A., Söylemez, A., Eröz, B. ve Akcan, S. (2019). İngiliz dili eğitimi öğretmenlik uygulamasında öğrenme süreçleri: Birlikte geliştirilen yaklaşımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 282-293. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-492119>

- Kavak, Y., Seferoğlu, S., Kabasakal, K., Şen, Z. ve Uludağ, G. (2015). Changes in the field of education and teaching of law: an investigation of programs developed based on bologna process. *Journal of Higher Education and Science*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.5961/jhes.2015.104>
- Kırıkkaya, E. B. ve Vurkaya, G. (2011). Alternatif Değerlendirme Etkinliklerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Tutumlarına Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 985-1004.
- Kızılkaya, A., & Seven, S. (2017). Fen öğretiminde jigsaw I tekniğinin öğrencilerin bloom taksonomisi'nin bilişsel alan alt ve üst düzey akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 250-270.
- Kızlık, B. (2012). Measurement, assessment, and evaluation in education. *Retrieved October, 10, 2015*.
- Kocakulah, M. S., Özdemir, E., Çoramık, M., & Işıldak, R. S. (2016). Üstbiliş, özyeterlilik ve öğrenme süreçleri ölçeğinin Türkçeye uyarlanma çalışması: Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(2), 446-468.
- Koçkar, İ. A., Kılıç, G. B. ve Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2): 45-67
- Koçyiğit, E. G. (2023). Sınav kaygısı, etkileyen faktörler ve baş etme yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 126-140.
- Korkmaz, İ. (2006). *Eğitim programı: tasarımı ve geliştirmesi*. A. Doğanay, ve E. Karip (Ed.). Öğretimde planlama ve değerlendirme içinde (3-30). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Köksal, O. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri çağdaş uygulamalarla yöntem ve teknikler*. Pegem Akademi.
- Kuechler, W. ve Simkin, M. (2010). Why is performance on multiple-choice tests and constructed-response tests not more closely related? theory and an empirical test. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 8(1), 55-73. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2009.00243.x>

- Kutlu, Ö. (2002). *Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarını İçerme Düzeyi*. Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu.
- Küçükahmet, L. (1976). *Öğretmen yetiştiren kurum öğretmenlerinin tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Lee, K., Na, G., ChangGeun, S. ve Hye-Yun, J. (2020). How does pedagogical flexibility in curriculum use promote mathematical flexibility? an exploratory case study. *Mathematics*, 8(11), 1987. <https://doi.org/10.3390/math8111987>
- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*, Beverly Hills
- Linder, S., Powers-Costello, B. ve Stegelin, D. (2011). Mathematics in early childhood: research-based rationale and practical strategies. *Early Childhood Education Journal*, 39(1), 29-37. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0437-6>
- Luitel, L. ve Pant, B. (2021). Images of undergraduate mathematics curriculum: a critical self-reflection. *Mathematics Education Forum Chitwan*, 6(6), 66-81. <https://doi.org/10.3126/mefc.v6i6.42409>
- Lynch, K. Ve Star, J. (2014). Views of struggling students on instruction incorporating multiple strategies in algebra i: An exploratory study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 45(1), 6-18. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.45.1.0006>
- Marczyk, G., DeMatteo, D. ve Festinger, D. (2005). *Essentials Of Research Design And Methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Mart, M. T. (2014). *Temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemi (TEOG) sınavlarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Maxwell, J.A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. SAGE, California

- Mengi, F., Schreglman, S. (2013). Yapılandırmacı Sınıf Öğrenme Ortamı Algısı. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*. 4(7).
- Merriam, S. (2018). Nitel araştırma: *Desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Miller, J. B. (2002). Examining the interplay between constructivism and different learning styles. www.stat.auckland.ac.nz/~iase/publications/1/8a4_mill.pdf adresinden 27 Mayıs 2007 tarihinde alınmıştır
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). PISA 2015 araştırması, Ulusal Nihai Rapor. Erişim adresi: <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). PISA 2022 Araştırması, Ulusal Nihai Rapor. Erişim adresi: https://pisa.meb.gov.tr/mebiys_dosyalar/2024_01/26152640_pisa2022_rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı, (20 Eylül 2023). Ülke genelinde yapılacak ortak sınavların tarihleri belli oldu. <https://www.meb.gov.tr/ulke-genelinde-yapilacak-ortak-sinavlarin-tarihleri-belli-oldu/haber/30959/tr> adresinden alınmıştır.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). Yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü, ölçme değerlendirme ve yerleştirme grup başkanlığı. <http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*. MEB: Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. <https://gorusoneri.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Nworgu, B.G. (Ed.) (2003). *Educational measurement and evaluation: Theory and practice*. Organisation for Economic Co-operation and Development (2 The future of education.

- Ormancı, Ü., Çepni, S. ve Ülger, B. (2018). Science teachers' views about the transition from primary education to secondary education. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15. <https://doi.org/10.31805/acjes.422031>
- Ozer, M. (2018). Strategic goals and new directions of the measurement, selection and placement center of turkey. *Journal of Higher Education and Science*, 8(2), 221.
- Önder, A., Öztaş, G. ve Akçapınar, G. (2023). An overview of the models respecting the learning analytics process: a conceptual framework proposal. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 92-117. <https://doi.org/10.51948/auad.1163540>
- Özdemir, M. (2015). Yükseköğretim kalite göstergelerinin incelenmesi (Gaziantep Üniversitesi örneği). *The Journal of International Educational Sciences*, 3(3), 191-191. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.39>
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178. <https://doi.org/10.16916/aded.455560>
- Özgür, E. ve Işık, A. (2017). Organizational identification and students' achievement: the moderating role of perceived organizational prestige. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(3), 399-420. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2017.015>
- Özgüven, İ. E. (2002). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: PDREM Yayınları.
- Özsevgeç, T. ve Karamustafaoğlu, S. (2010). Öğretmen adaylarının geleneksel ve yapılandırmacı ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına yönelik profilleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 333-354.
- Özunal, S. (2016). Sosyal bilgilerdeki coğrafya konularının kavratılmasına yönelik uygulamalar, sorun ve öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2). <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194944>
- Puthiarampil, T. ve Rahman, M. (2020). Very short answer questions: a viable alternative to multiple choice questions. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02057-w>
- Rege, M., Størksen, I., Solli, I., Kalil, A., McClelland, M., Braak, D., ... Hundeland, P. (2021). The effects of a structured curriculum on preschool effectiveness. *The*

- Journal of Human Resources*, 59(2), 576-603. <https://doi.org/10.3368/jhr.0220-10749r3>
- Reiner, C. M. Bothell, T. W. Sudweeks, R. R. Wood, B. (2002). *Preparing Effective*. Oklahoma: New Forums Press.
- Richetti, O., Sheerin, J. (1999). Helping student ask the right question. *Educational Leadership*, 57 (3), 12 Ocak 2008 tarihinde www.ascd.org adresinden alınmıştır.
- Sarıer, Y. (2023). Examination of pre-service teachers' perceptions on the transition system to secondary education and their suggestions for improving the system. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(2), 61-82. <https://doi.org/10.55661/jnate.1265735>
- Sarıkaya, S. ve Gemalmaz, A. (2021). Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler. *Jour Turk Fam Phy*, 12 (2): 99-107. Doi: 10.15511/tjtfp.21.00297.
- Schaap, L., Verkoeijen, P. ve Schmidt, H. (2013). Effects of different types of true–false questions on memory awareness and long-term retention. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(5), 625-640. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.860422>
- Schmidt, W. ve Houang, R. (2012). Curricular coherence and the common core state standards for mathematics. *Educational Researcher*, 41(8), 294-308. <https://doi.org/10.3102/0013189x12464517>
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478.
- Sreenivasa, M., Armitage, L. ve Lee, W. (2022). Assessment of biomedical engineering knowledge using true–false questions. *Physical and Engineering Sciences in Medicine*, 45(1), 273-278. <https://doi.org/10.1007/s13246-021-01088-x>
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of personality and social psychology*, 49(3), 607. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.49.3.607>
- Subaşı, M. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.

- Sütçü, N. (2016). Ortaokul matematik öğretmenlerinin natif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanma düzeylerine ilişkin yeterlik algıları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 289-289. <https://doi.org/10.14582/duzgef.706>
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1).
- Şahin, Ö. ve Soylu, Y. (2019). Matematik Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Gelişimleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 47-76
- Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2019). Matematik öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme bilgi gelişimleri. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(1), 47-76.
- Şahin, Y. (2018). *Yabancı dilde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Şaşmaz, H. ve Aybek, B. (2022). Ortaokul matematik ders kitaplarındaki matematik tarihi öğelerinin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 6(1), 26-43. <https://doi.org/10.31798/ses.1089124>
- Şengül Bircan, T., (2005). Geleneksel ve Çağdaş Eğitim Anlayışında İlgi ve Disiplin. *Milli Eğitim*, 166, 133-137.
- Şişman, G. ve Karataşlı, E. (2020). Avustralya-Waldorf ve Türkiye ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 650-675. <https://doi.org/10.37217/tebd.767066>
- T.C. Resmi Gazete. Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 14.10.2023. Sayı:32339, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, A. H. (1997). *Hizmet İçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: TAKAV Vakfı.
- Torrance, H. ve Pryor. J. (1998). *Investigating formative assessment: teaching learning and assessment in the classroom*. Open University Pres.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

- Turgut, P. (2011). Ülkemizde Ölçme ve Değerlendirmenin Dünü, Bugünü ve Yarını. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2, 1-12.
- Tutar, H. (2022). Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik: Bir Model Önerisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 117-140. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227323>
- Uyargil, C. (1994). İşletmelerde performans yönetim. İstanbul: *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayını*.
- Üredi, I. and Üredi, L. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Üzerinde Etkili Olabilecek Bir Değişken: Öğretim Stili Tercihi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 4 (4)
- Von Glasersfeld, E.,(1999). *Introduction: aspect of constructivism*. C. T. Fosnot (Editör), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice* (s. 3-7). New York, NY: Teachers
- Wass, V., Van der Vleuten, J. ve Shatzer, R.J. (2001). Assessment of clinical competence. *The Lancet*, 357, 945-949.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, İ. ve Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97-104.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3. Basım). California: Sage Publications
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Yinanç, S. (2023). Investigation of the relationship between e-learning styles and academic performance and perceived learning levels in physiotherapy and rehabilitation education. *Türk Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 34(2), 149-156. <https://doi.org/10.21653/tjpr.1019682>
- Yöndem, S., Yöndem, Z., Ünlü, S. ve Nartgün, Z. (2019). Müzik eğitimi öğrencilerinde bireysel çalgı performansı başarısının psikolojik ve kişisel özelliklere göre

incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 299-307.

<https://doi.org/10.24106/kefdergi.2541>

Yüksel, S. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159(1), 120-125.

Yüzüak, A., Yüzüak, B. ve Kaptan, F. (2015). Performans görevinin akran gruplar ve öğretmen yaklaşımları doğrultusunda çok-yüzeyle rasch ölçme modeli ile analizi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(1).
<https://doi.org/10.21031/epod.57425>



EKLER

EK-1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİ İÇİN GÖRÜŞME FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu form “İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Ülke Genelinde Yapılan Ortak Yazılı Sınavlara İlişkin Görüşleri ve Sınav Değerlendirmelerinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezi için tasarlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde okuyup, samimi olarak cevaplandırınız. Verdiğiniz cevaplar ülke geneli yürütülen Ortak Sınavlara ilişkin düzenlemelere/iyileştirmelere/önerilere katkı sağlaması beklenmektedir. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Mehtap BEDEL
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Tezli Yüksek lisans

Doç. Dr. Nurullah YAZICI
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

A) Kişisel Bilgi Formu

1.Cinsiyetiniz?

() Erkek () Kadın

2. Bu yıl derse girdiğiniz sınıflar?

() 5.sınıf () 6.sınıf () 7.sınıf () 8.sınıf

3. Öğretmenlik mesleğindeki hizmet yılınız?

() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 10 yıl üzeri

4.Eğitim durumunuz?

() Lisans () Yüksek lisans () Doktora

5. Çalıştığınız okul?

() Normal () İmam Hatip () Proje

6. Görev yaptığınız okulun bulunduğu yerleşim yeri?

() İl merkezi () İlçe merkezi () Köy ve Belde

7.Ortalama sınıf mevcudunuz?

() 20'den az () 20-30 arası () 30'dan fazla

8. Ölçme değerlendirme konusunda hizmet içi eğitim aldınız mı?

() Hayır () Evet () Bilmiyorum

B. Aşağıdaki soruların detaylı olarak cevaplanması beklenmektedir.

1. Ülke genelinde yapılan ortak yazılı sınavların uygulanmasını;

Doğru buluyorum. Çünkü,.....

Doğru Bulmuyorum. Çünkü,.....

2. Ülke genelinde yapılan ortak yazılıların sınavın geçerlilik ve güvenilirliğe etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

3.Sınavların uygulama aşamasında herhangi bir sorun yaşadınız mı? Detaylıca açıklayınız.

4. Ülke geneli yapılan ortak sınavlar öğretmenleri nasıl etkilemiştir. Açıklayınız.

5. Ülke geneli yapılan ortak sınavlar öğrencileri nasıl etkilemiştir. Açıklayınız.

6. Ülke geneli yapılan ortak sınavlar velileri nasıl etkilemiştir. Açıklayınız.

7. Ülke geneli ortak sınavlar okulları nasıl etkilemiştir. Açıklayınız.

8. Ülke geneli yapılan ortak sınavlar eğitim sistemini nasıl etkilemiştir. Açıklayınız.

9. Yeni sınav sisteminin zümrelerin iletişim sürecini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

10. Aşağıdaki sorulardan size uygun olanı tamamlayınız.

(Ana dersler: Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din kültürü ve Ahlak Bilgisi, İngilizcedir.)

- Diğer ana derslerin de yazılılarının ülke geneli yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü...
- Diğer ana derslerin de yazılılarının okul geneli yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü..
- Diğer ana derslerin de yazılılarının şube bazlı yapılması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü..

Katılımınız için teşekkür ederim...

EK-2. Ortak Sınav Değerlendirme Formu

C. Formun bu kısmı sadece 6. sınıflarda derse giren öğretmenlerimiz dolduracaktır.

1. Yeni sınav sistemi derste izlediğiniz öğretim yöntem ve teknikleri nasıl etkilemektedir? Detaylıca yazınız.

2. Matematik ders kitabı kullanımını sıklığında önceki sınav sistemine göre nasıl bir değişim oldu? Detaylıca yazınız.

3. Yeni sınav sistemiyle öğrencilerin derse karşı tutumlarının nasıl etkilendiğini düşünüyorsunuz?

4. Sınavdaki soruların zorluk seviyesi hakkında ne düşünüyorsunuz?

5. Sınav soru tarzı sizce nasıldır? Açıklayınız.

Katılımınız için teşekkür ederim...

EK-3. Etik Kurul Onayı

EK-4. Araştırma İzni

ÖZ GEÇMİŞ

