

PAPER DETAILS

TITLE: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Uygulanan Ortak Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

AUTHORS: Mehmet Salih Avcı, Faruk Kayman, Veysel Elkatmis

PAGES: 358-381

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3871759>

Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Uygulanan Ortak Sınavlar Hakkındaki Görüşleri

Opinions of Turkish Teachers About Common Exams Applied in Turkish Lessons

Mehmet Salih Avcı, Faruk Kayman, Veysel Elkatmış

Yazar Bilgileri

Mehmet Salih Avcı 
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
msateb4@gmail.com

Faruk Kayman 
Dr. Öğr. Üyesi, Hakkâri
Üniversitesi, Türkçe Eğitimi,
farukkayman@hakkari.edu.tr

Veysel Elkatmış 
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,
veysel.elkatmis@gmail.com

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf Türkçe dersi ortak sınavlarıyla ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 32 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre katılımcıların çoğu ortak sınav uygulamasını faydalı bulduğunu, uygulamanın olumlu yönlerinin olumsuz yönlerinden daha fazla olduğunu belirtmiştir. Soruların niteliği ile ilgili genel olarak herhangi bir sorun görmeyen katılımcılar, çoğunlukla sınavın öğrencilerin seviyelerine göre olmadığını ve sınav konularının yetiştirilemediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, sınavların önceden olduğu gibi öğretmenler tarafından yapılması, ortak sınavların tüm sınıf ve derslerde yapılması, daha ayırt edici soruların sorulması, öğretmenlerin hazırladığı soru havuzundan soru seçilmesi, soru tipi ve sayısının artırılması, sınavın yerel yönetimlerce yapılması, öğretmenin sınava yönelik iş yükünün azaltılması, ortak sınavların yıl veya dönem sonunda yapılması, mazeret sınavı sorularının daha nitelikli olması, sınavın çevrim içi olması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Sonuç olarak öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden gelen geri bildirimlerin toplanması ve bunlardan hareketle sınav sürecinde iyileştirmeler yapılması, daha etkili ve adil sınav süreçlerinin tasarlanması ve uygulanması için temel bir adımdır. Bu şekilde, eğitim sisteminin kalitesi artırılabilir ve öğrencilerin başarıları daha doğru bir şekilde ölçülebilir.

Makale Bilgileri

ABSTRACT

Anahtar Kelimeler

Türkçe dersi
Ortak sınav
Ölçme ve değerlendirme
Öğretmen görüşleri

Keywords

Turkish lesson
Common exam
Assesment and evaluation
Teacher opinions

Makale Geçmişi

Geliş: 18.04.2024
Kabul: 11.02.2025

This study aims to determine the opinions of Turkish teachers about the 6th grade Turkish common exams. A case study, one of the qualitative research designs, was used in the research. The research was conducted with 32 Turkish teachers working in Türkiye in the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form was used to collect data, and content analysis method was used for analyzing. According to the findings of the study, most of the participants found the common exam implementation to be beneficial, and they stated that the positive aspects of the implementation outweighed the negative aspects. Teachers, who generally did not see any problems regarding the quality of the questions, mostly stated that the exam was not suitable for the students' levels and all the exam topics could not be completed. Participants suggested that the exams should be held by teachers as before, common exams should be held in all classes and lessons, questions should be more distinctive and selected from the question pool prepared by teachers, the type and number of questions should be increased, the exam should be done by local governments, the workload of teachers should be reduced, common exams should be held at the end of the year or semester, the questions in the excuse exams should be more qualified, and the exam should be online. As a result, collecting feedback from students, teachers and administrators and making improvements in the examination process based on this feedback are the fundamental steps in designing and implementing more effective and fair examination processes. In this way, the quality of the educational system can be improved, and students' success can be measured more accurately.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Avcı, M. S., Kayman, F., & Elkatmış, V. (2025). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinde uygulanan ortak sınavlar hakkındaki görüşleri. *TEBD*, 23(1), 358-381. <https://doi.org/10.37217/tebd.1470489>

Giriş

Günlük hayata dair en basit işlerinin dahi değerlendirmesini yapan insanoğlunun eğitim gibi önemli sonuçları olan bir müesseseyi değerlendirmemesi mümkün değildir. Telafisinin zor olması, sonuçlarının kısa vadede görülmemesi, ciddi bir maliyete ve insan kaynağına ihtiyaç duyması göz önüne alındığında okullarda yapılan eğitim-öğretim süreçlerinin incelenmesi oldukça önemlidir.

Bir teşkilat olarak okulun eğitim işlevini yerine getirip getirmediği, belirlenen amaçların gerçekleşme oranı ve verimliliği, ölçme ve değerlendirme faaliyetleriyle anlaşılabilir. Ölçme işlemi doğrudan bir gaye değil, eğitim faaliyetlerinin verimini artıracak bir araçtır (Calp, 2007; Göçer, 2007). Uygulanan bir programın eksik ve yetersiz yanlarının belirlenmesinde, öğretimin iyileştirilmesinde ve program geliştirme sürecinde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri çok ciddi bilgi sağlama ve yönlendirme işlevini yerine getirmektedir (Tan, 2006). Tan'a (2006) göre okullarımızda ölçmenin temeli, faydası ve önemi yeterince anlaşılamamıştır. Bazı durumlarda bu faaliyetler mecburiyet gereği veya bir formalitenin yerine getirilmesi olarak görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin hem öğrenci hem de öğretmene bakan yönü vardır. Öğrenci açısından öğrencinin gelişimini sürdürüp sürdürmediği, sınıfa göre ilerleme seviyesi ve o seviyeden beklenen davranışları kazanma derecesini tespit etmeye; öğretmen açısından uygulanan yöntemin geçerliliğini değerlendirmeye ve yeni tedbirler almaya yarar (Calp, 2007). Özbay'a (2006) göre iyi bir değerlendirme sistemi öğrencinin neyi bildiği, ne anladığı ve ne yapabildiğini keşfetmeye yardımcı olur, öğrencilerin gelişim seviyelerini gösterir, gelecekteki öğrenme sürecini planlamaya yardımcı olur. Öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların gelişip gelişmediği ölçme ve değerlendirme yoluyla belirlenir. Bu uygulamalar eğitim-öğretim sürecinin devamlı takip edilmesini ve her aşamada ortaya çıkan sorunların tespit edilip düzeltilmesini mümkün kılar.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri genel olarak geleneksel ve alternatif/tamamlayıcı olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Geleneksel yöntemler açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış, kısa cevaplı soru tiplerini kapsarken alternatif yöntemler performans ve proje çalışmaları, portfolyo, gözlem, görüşme, öz veya akran değerlendirme, rubrik gibi daha çok süreç odaklı metotları kapsamaktadır (Bulut, 2022).

Türkçe öğretimi söz konusu olduğunda Güneş'e (2016) göre dört temel beceri yazılı sınavla değil, düzenli gözlemlerle tespit edilmelidir. Dinleme becerisi için çeşitli etkinliklere, okumayı ölçmek için sesli okuma etkinliklerine ağırlık verilmeli, okuma hatalarına dikkat edilmeli, öğrencinin okuma becerilerinin gelişim seviyesi takip edilmelidir. Konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi de yazılı yoklama dışında, çeşitli etkinliklerle takip edilmelidir. Anlama becerilerinin gelişimi ise çeşitli sorular, etkinlikler ve sorgulamayla ölçülmelidir. Ölçme çalışmalarında öğrencilerin klişe ve ezberlenmiş cümlelerle cevap vermesi değil, kendilerini ifade etme durumlarına dikkat edilmelidir.

Türkçe öğretim programında değerlendirme, öğrencilerin dil ve zihin becerilerinin gelişimini belirleme olarak ele alındığı için ölçme ve değerlendirme işlemlerinde sadece öğrenme ürünü değil, öğrenme süreçleri de takip edilmelidir. Süreçler değerlendirilerek gerekiyorsa kullanılan sınıf etkinlikleri, metot ve tekniklerin değiştirilmesi öngörülmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin süreç değerlendirilmesinde gözlem formları, kendini değerlendirme ölçekleri, ürün dosyaları vb. araç ve metotlar kullanılmaktadır (Güneş, 2016).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), eğitim kurumlarında gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin ölçme ve değerlendirme işlemlerini öğretim programları, yönetmelik, kılavuz ve yönerge gibi resmî metinlerle yasal bir zemine oturtmuştur. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019) ölçme ve değerlendirmenin “öğrencilerin programla kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerileri ne oranda edindiğinin tespitinde” kullanıldığı belirtilmiştir. Yine MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde (2023) ölçme-değerlendirme uygulamalarının temel ilke ve esaslarından bahsedilirken “ölçme uygulamaları neticesinde öğrencinin programlarda amaçlanan bilgi, beceri ve duyuşsal özellikleri kazanıp kazanmadığının düzenli olarak izlenip değerlendirilmesi” ifadesi kullanılmıştır. MEB Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi (2023) gereği bugün ortaokullarda, “Bir dönemde her dersten iki yazılı sınav yapılır. Ancak haftalık ders saat sayısı altı ve üzeri olan derslerde il sınıf/alan zümrelerince karar alınması durumunda üçüncü sınav yapılabilir.” Bu sınavlar, Yönerge'nin, “Ülke, il ve ilçe geneli yapılacak ortak yazılı sınavlar hariç okullar tarafından yapılacak tüm sınavlar açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılır.” maddesi gereği ortak yazılı sınavlar hariç, açık uçlu veya açık uçlu ve kısa cevaplı sorulardan oluşan yazılı yoklama şeklinde yapılmaktadır. MEB ilk defa 2023 yılında yürürlüğe koyduğu uygulama ile “Ülke geneli yapılacak ortak yazılı sınavların hangi sınıf düzeyi ve derslerden yapılacağı Bakanlık tarafından, il/ilçe geneli yapılacak ortak yazılı sınavların hangi sınıf düzeyi ve derslerden yapılacağı ise ilçe millî eğitim müdürleri kurulu tarafından öğretim yılı başında ilan edilir.” hükmü gereği 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde ülke genelinde 6. sınıfların Türkçe ve matematik derslerinin bir sınavını çoktan seçmeli olarak kendisi uygulamıştır.

2023 yılında yayımlanan MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'ne göre Türkçe dersinde iki yazılı sınavın yanı sıra konuşma ve dinleme becerilerine yönelik sınavlar da yapılacaktır. Bu sınavlardan elde edilecek puanlar yazılı sınav puanlarıyla birlikte Türkçe dersi notunu oluşturacaktır. MEB Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi'ne göre de bu sınavların ağırlıkları %50 yazılı sınav, %25 dinleme sınavı ve %25 konuşma sınavı şeklinde belirlenmiştir.

Eğitim kurumlarında yapılan sınavların uygulanma ve değerlendirilme işlemleri öğretmenlerce yürütülmektedir. Bu bakımdan sınav süreçleri ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurulması, süreç boyunca karşılaşılan aksaklıkların tespiti ve çözüm önerileri açısından önem arz

etmektedir. 2024 yılı içerisinde YÖK Akademik, Ulusal Tez Merkezi ve Google Akademik veri tabanları kullanılarak yapılan tarama sonucunda Türkiye’de ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik farklı branş öğretmenlerinin görüşlerini alan pek çok araştırma tespit edilmiştir. Konuyla ilgili Çavuş ve Karaman (2013) ile Karaoğlu (2014) sınıf öğretmenlerinden; Kesten ve Özdemir (2010) sosyal bilgiler öğretmenlerinden; Savaş vd. (2023) sekiz farklı branş öğretmeninden; Taşpınar (2009) ve Tuncel (2015) ise matematik öğretmenlerinden görüş almışlardır. Bu çalışmada yalnızca Türkçe öğretmenlerinin konuyla ilgili görüşlerine başvurulduğundan alan yazını ortaokul Türkçe öğretmenlerini kapsayan çalışmalarla sınırlandırılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yeni ölçme-değerlendirme yaklaşımı hakkındaki görüşlerini araştıran Metin ve Demiryürek (2009) öğretmenlerin 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ölçme-değerlendirme yaklaşımına bakış açılarının olumlu olduğunu ancak yeni yaklaşım hakkındaki bilgi eksikliği, zamanın kısıtlı ve maliyetin yüksek olması gibi sebeplerle ölçme-değerlendirme faaliyetlerini etkili bir şekilde yapamadıklarını tespit etmişlerdir. Kahraman’ın (2014) öğretmenlerin merkezî sınav ile ilgili görüşlerini derlediği araştırmasına göre öğretmenlerin çoğunluğu merkezî sınavın gerekli olduğunu, yerel sınavlara göre daha adil ve ölçücü olduğunu belirtmişlerdir. Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte kodlamayla cevaplanacak eşleştirme, doğru-yanlış ve boşluk doldurma tarzında sorular önermişlerdir. Öğretmenlerin müfredatı yetiştirmek için zaman planlaması yaptığı, sınava yönelik ders işlediği, soru çözümü, ödev arttırma, öğretmen merkezli anlatım gibi uygulamalara başvurduğu görülmüştür. Calp ve Alpkaya (2021), 2018 Liseye Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) 8. sınıf kazanımlarını ölçmedeki yeterliğini belirlemek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri, LGS Türkçe sorularının TDÖP kazanımlarını ölçmede yeterli olduğunu ancak bazı beceri alanlarına yönelik kazanımların ölçülmesinin ihmal edildiğini belirtmişlerdir. Sevim ve Yılmaz’ın (2024) yeni sınav sistemiyle ilgili Türkçe öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmanın sonuçlarına göre ise öğretmenler yeni sistemle ilgili genel olarak olumsuz kanaatlerde bulunmuşlardır. Zaman kaybı, müfredat yetiştirme problemi, abartılmış notlar, değerlendirmede yaşanan zorluklar öğretmenlerin olumsuz görüş bildirdiği konular olarak belirlenmiştir. Değişikliğin en çok olumlu bulunan yanı ise konuşma sınavlarının sisteme dâhil edilmesi olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma, alanyazındaki mevcut bilgiye katkı sunmayı hedeflemektedir. Uygulamanın yürütücüleri olan öğretmenlerden elde edilecek veriler, uygulama sürecinde karşılaşılan problemlere çözüm üretmeyi kolaylaştıracak, sonraki uygulamalar için yol gösterici olacaktır. Ortak sınavların oluşturacağı olumlu veya olumsuz etkilerin belirlenmesi, okul paydaşlarının bilinçlendirilmesi ve

uygulamadaki eksikliklerin görülebilmesi bakımından çalışmanın sonuçlarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, MEB tarafından uygulanan ortak sınavlara yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri Türkçe derslerinde uygulanan ortak sınavların faydalı olup olmadığı konusunda ne düşünmektedir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe derslerinde uygulanan ortak sınavların olumlu yönleri nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe derslerinde uygulanan ortak sınavların olumsuz yönleri nelerdir?
4. Türkçe öğretmenleri ortak sınavlardaki Türkçe sorularının niteliği hakkında ne düşünmektedir?
5. Türkçe öğretmenleri ortak sınavlardaki Türkçe sorularının 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımlarla uyumu hakkında ne düşünmektedir?
6. Türkçe öğretmenleri ortak sınavlarla ilgili hangi sorunlarla karşılaşmaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın sınırlılıkları bölümleri yer almaktadır. Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 08.02.2024 ve 2024-1 sayılı izni ile etik izin alınmıştır.

Araştırmanın Deseni

Nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması ile gerçekleştirilen bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin ortak sınav uygulamasına yönelik görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Durum çalışmalarında, devam etmekte olan güncel durumlar hakkında bütüncül bir yorum ortaya koymak için çalışılır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada güncel bir uygulama olan ortak sınav uygulamasının Türkçe öğretmenleri tarafından nasıl anlamlandırıldığı tespit edilmeye çalışıldığı için durum çalışması deseninin kullanılması uygun görülmüştür. Bu amaçla Türkçe öğretmenlerinin ortak sınav uygulamasına dair düşünceleri veri olarak kabul edilmiş ve bu verilerle ilgili anlamlandırma çalışmaları yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 32 Türkçe öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde "2023-2024

yılında ortak sınav yapılan sınıfların Türkçe öğretmeni olmak” ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu bakımdan çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan homojen örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü homojen örneklemede araştırmanın problemiyle ilgili evren içerisinde benzeşik ve küçük bir örneklem oluşturma yoluna gidilerek bir alt grup oluşturulması hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2010; Karasar, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığının uygulamaya koyduğu ortak sınav uygulamasının yapıldığı 6. sınıflarda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmak şartı arandığı için homojen örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Çalışma grubuyla ilgili bazı bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetine Dair Bilgiler

<i>Katılımcı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Erkek	22	68,75
Kadın	10	31,25
Toplam	32	100

Tablo 1’e bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenlerin 22’sinin (%68,75) erkek, 10’unun (%31,25) kadın olduğu görülmektedir.

Katılımcıların Türkçe öğretmeni olarak görev yaptıkları süreleri gösteren bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Görev Sürelerine Dair Bilgiler

<i>Görev Süresi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1-5 yıl	4	12,50
6-10 yıl	10	31,25
11-15 yıl	11	34,37
16-20 yıl	3	9,38
21 yıl ve üzeri	4	12,50
Toplam	32	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 4’ünün 1-5 yıl (%12,50), 10’unun 6-10 yıl (%31,25), 11’inin 11-15 yıl (%34,37), 3’ünün 16-20 yıl (%9,38), 4’ünün ise 21 yıl ve üzeri (%12,50) mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

MEB tarafından uygulanan ortak sınavlara ilişkin öğretmen görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (YYGF) kullanılmıştır. Araştırmacıya esneklik sağlaması, soruları açıklayabilme imkânı sunması, olguyu derinlemesine inceleme fırsatı verebilmesi, sonda sorular ile çalışma grubunun bir olguya yönelik deneyimlerini derinlemesine incelemeye olanak vermesi nedeniyle (Berg ve Lune, 2015; Büyüköztürk vd., 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2016) YYGF tercih edilmiştir. Form oluşturulurken öncelikle araştırmacılar tarafından bir taslak form hazırlanmış ve

uzman görüşüne sunulmuştur. Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans mezunu üç Türkçe öğretmeninin değerlendirmesinden sonra ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesi ile Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda taslak YYGF'nin ikinci bölümünde yer alan dokuz sorudan ikisinin çıkarılmasının uygun olduğuna karar verilerek forma son şekli verilmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışma grubundaki öğretmenlerin cinsiyetini ve Türkçe öğretmenliğindeki görev sürelerini tespit edebilmek için iki soru yer almaktadır. İkinci bölümde ise Türkçe öğretmenlerinin ortak sınavlar hakkındaki görüşlerinin tespit edilebilmesine yönelik yedi soru yer almıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışma için öncelikle YYGF hazırlanmıştır. Ardından kısa mesaj, e-posta ve WhatsApp kanallarıyla Türkçe öğretmenlerine çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma için hazırlanan YYGF çalışma grubuna gönüllü olarak katılmak isteyen Türkçe öğretmenlerine Google form aracılığıyla ulaştırılmıştır. Çalışma ve form ile ilgili detaylı bilgi almak isteyen katılımcılara araştırmacıların iletişim bilgileri verilmiştir. Katılımcılara formu doldurabilmeleri için yedi günlük bir süre tanınmıştır. Süre sonunda 32 katılımcının sorulara cevap verdiği görülmüş, yapılan ön inceleme sonucunda cevap sayısının veri seti için yeterli olduğuna karar verilerek forma erişim sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Creswell'e (2013) göre veri analizi organizasyon, ön inceleme, tema ve kod belirleme ve bunları yorumlama sürecidir. Bu çalışmada da araştırmacılar verileri ön incelemeden geçirdikten sonra sınıflandırma çalışması yapmış daha sonra içerik analizi yöntemiyle olguya yönelik yorumlama yapılmıştır. İçerik analizinde verilerin açıklanması için veriler arasındaki ilişkilere, tema ve kavramlara ulaşılması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi sonunda alanyazından da yararlanılarak uygun kategori ve kodlar oluşturulmuş, böylece elde edilen verilerin netleştirilmesine çalışılmıştır. Son olarak ulaşılan bilgiler yüzde (%) ve frekanslarıyla birlikte tablolara aktarılmış, tabloların altında çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Verilerin tablolaştırılmasında ve analiz sürecinde katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliğinin sağlanabilmesi için bazı adımlar takip edilmiştir. Öncelikle çalışma grubu gönüllülük esasına göre oluşturulmuş ve katılımcıların 2023-2024 eğitim öğretim yılının birinci döneminde ortak sınav uygulamasının yapıldığı 6. sınıflarda derse girmiş olması ölçüt olarak belirlenmiştir. Veri toplamak için hazırlanan YYGF araştırmacılar tarafından önce taslak olarak hazırlanmış daha sonra formu üç Türkçe öğretmenin değerlendirmesi istenmiştir.

Sonrasında iki öğretim üyesinin onayına sunularak forma son hâli verilmiştir. Katılımcılar formu Google form aracılığı ile doldurmuşlardır. Formla ya da araştırmayla ilgili detaylı bilgi almak isteyen katılımcılara araştırmacıların iletişim bilgileri verilmiştir. Böylece soruların cevaplanması sırasında yanlış anlamaların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Verilerin kodlanmasında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için $[Güvenirlilik=Görüş birliği/Görüş ayrılığı+Görüş birliği \times 100]$ şeklinde hesaplanan Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Buna göre farklı kişiler tarafından yapılan kodlamalar sonucunda kodlayıcılar arası güvenirlilik oranının %80 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada kodlayıcılar arası güvenirlilik oranının %87 olduğu görülmüştür. Uzlaşma sağlanamayan veriler araştırmacılar tarafından tekrar tartışılmış ve bazı kodlamalar yeniden düzenlenmiştir. Ortak karara varılamayan maddelerle ilgili Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Böylelikle kodlayıcılar arası tam uzlaşma sağlanmıştır. Çalışmada geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için kategori ve kodlara ayrılan verilerin tablo hâline getirilmesinden sonra altlarında açıklama ve alıntılara yer verilmiştir. Böylece içerik analizi ile yorumlanmış verilerin yanında doğrudan alıntılama yapılarak okuyucuların ham verilere de ulaşabilmesi sağlanmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

İlk kez 2023-2024 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ortak sınavlarla ilgili öğretmen görüşlerinin aynı yılın sonlarına doğru alınması, değerlendirmelerin sınırlılığına yol açabilir. Bu sınırlılık sistemin henüz tam oturmadığı ve öğretmenlerin uygulamaya yeterince uyum sağlayamadığı bir dönemde yapılan geri bildirimlerin kalıcı etkileri tam anlamıyla yansıtamayabileceği gerçeğinden kaynaklanmaktadır. İki eğitim öğretim dönemi yılı içinde karşılaşılan sorunlar, geçici uyum zorlukları veya başlangıçtaki uygulama hataları zamanla çözülebileceği için erken dönemde alınan görüşler sistemin uzun vadeli etkinliğini ve başarısını değerlendirmede yetersiz kalabilir.

Bulgular

Bu bölümde, Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından düzenlenen ortak sınavlarla ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ortak sınavlarla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla ilk olarak "Türkçe derslerindeki ortak sınavların faydalı olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna yanıt aranmıştır. Soruya verilen cevaplardan yola çıkılarak Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Ortak Sınavlarla İlgili Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ortak sınavlarla ilgili katılımcı görüşleri	Faydalı	K3, K5, K6, K10, K11, K13, K14, K17, K18, K19, K20, K23, K24, K25, K26, K28, K30, K31	18	56,25
	Faydalı değil.	K1, K2, K4, K7, K8, K9, K12, K15, K16, K21, K22, K27, K29, K32	14	43,75
Toplam			32	100

Bu tablo, katılımcıların ortak sınavlarla ilgili görüşlerini iki ana kategoriye ayırarak sınavların çeşitli yönleri hakkında farklı bakış açılarını ortaya koymaktadır. Ortak sınavların “ *faydalı*” olduğunu düşünen 18 katılımcı bulunmaktadır. Faydalı bulan katılımcıların oranı %56,25 olup bu oran, sınavların genellikle olumlu bir etki yarattığını düşündüren bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Bu oran, katılımcıların yarıdan fazlasının ortak sınavların olumlu etkilerini benimsediğini göstermektedir.

Diğer taraftan “*Faydalı değil.*” görüşünü benimseyen 14 katılımcı, aşağıda görüldüğü üzere ortak sınavların bazı olumsuz yönlerine dikkat çekmiştir. “*Faydalı değil.*” diyen katılımcıların oranı %43,75 olup bu da sınavların bazı açılardan daha az verimli olduğu düşüncesini desteklemektedir. İstatistiksel olarak bakıldığında, faydalı ve faydalı değil görüşleri arasındaki fark yaklaşık %12,5 oranında olup bu da her iki görüşün de katılımcılar arasında belirli bir dengeye sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum, ortak sınavların hem faydalarının hem de sınırlamalarının eşit şekilde vurgulandığını ve her iki perspektifin de geçerli olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin, “Sizce Türkçe derslerindeki ortak sınavların ne gibi olumlu yönleri vardır?” sorusuna verdikleri cevaplardan hareketle Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Ortak Sınavların Olumlu Yönlerine İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ortak sınavların avantajları	Uygulamada birlik ve genel durumu görme	K5, K7, K11, K12, K14, K18, K22, K23, K25, K27, K29	11	26,83
	Fırsat eşitliğini sağlaması	K6, K10, K26, K28, K30, K31	6	14,63
	Öğretmenin yükünü azaltması	K9, K12, K16, K19, K20	5	12,20
	Objektif bir değerlendirme olması	K1, K5, K17, K19	4	9,76
	Herhangi bir faydası yok	K4, K8, K15, K21	4	9,76
	Öğretmenleri daha dinamik tutması	K2, K6, K13	3	7,31
	Nitelikli soruların olması	K19, K20, K24	3	7,31
	Ciddi sınavlara hazırlık niteliğinde olması	K3, K32	2	4,88
	Rekabeti sağlaması	K2, K19	2	4,88
	Öğretmenler arasındaki iş birliğini artırması	K2	1	2,44
<i>Toplam</i>			<i>41</i>	<i>100</i>

Tablo 4’e bakıldığında katılımcılar ortak sınavların olumlu yönlerinden bahsederken sırasıyla; uygulamada birliğin sağlanması ve genel durumun görülebilmesi (f=11), fırsat eşitliğini sağlaması (f=6), öğretmenin yükünü azaltması (f=5), objektif bir değerlendirme olması (f=4), öğretmenleri daha dinamik tutması (f=3), nitelikli soruların olması (f=3), ciddi sınavlara hazırlık niteliğinde olması (f=2), rekabeti sağlaması (f=2), öğretmenler arasındaki iş birliğini artırması (f=2) gibi noktalara dikkat çekmişlerdir. Bunun yanında birkaç katılımcı ise (f=4) ortak sınavların herhangi bir faydasının olmadığını dile getirmiştir. Katılımcıların bir kısmı, bu soruyu cevaplarken birden fazla fayda belirtmiştir.

K11 uygulamanın olumlu yönlerinden bahsederken “Uygulamada birlik sağlayabilir. Tüm öğrenciler aynı kulvarda aynı sorularla yarışma imkânı bulabilmektedir. Öğrencilerin başarı durumlarının görülmesi bakımından önemli.” ifadesini kullanmaktadır. K30, fırsat eşitliğini sağlaması bakımından ortak sınavların faydalı olduğunu düşünmekte ve bunu, “MEB’in ortak sınavları, fırsat eşitliğini sağlamak adına önemli bir adım. Öğrencilerin aynı müfredatı işlediği ve aynı sınavı geçtiği bir sistem, adaleti ve eşitliği temin eder.” ifadesiyle açıklamaktadır. K20, “Öğretmenleri soru hazırlama yükünden kurtardı sorular kaliteli olduğu için velinin yazılı sorularına itirazı ortadan kalktı.” diyerek ortak sınavlar vasıtasıyla öğretmenlerinin iş yükünün azaldığını dile getirmektedir. K17, “MEB’in ortak sınavları, öğrencilerin bilgi düzeyini objektif bir şekilde ölçer. Her öğrencinin aynı sorulara aynı süre içinde cevap vermesi, değerlendirmenin tarafsızlığını sağlar. Bu da öğrenciler arasında adil bir rekabet ortamı oluşturur.” diyerek bu uygulamayla öğrencilerin başarı durumlarının objektif bir şekilde ölçülebildiğini ifade etmektedir. K6, uygulamanın avantajlarını dile getirirken “Ortak sınavlar, öğretmenleri daha dinamik tutar çünkü sınav sonuçları, öğrencilerin başarılarını değerlendirmenin yanı sıra öğretmenlerin kendi öğretim stratejilerini gözden geçirmelerini sağlar. Öğretmenler, sınav sonuçlarına dayanarak ders planlarını ve öğretim yöntemlerini sürekli olarak ayarlayabilir.” ifadesini kullanmakta ve ortak sınavların öğretmenleri daha dinamik tuttuğunu, kendileriyle ilgili bir öz değerlendirme yapmalarına ve öğretim stratejilerini gözden geçirmelerine neden olduğunu söylemektedir. K8 ise bu uygulamanın hiçbir avantajının olmadığını belirtmekte ve bunu, “Bence hiçbir avantajı yok. Aksine dezavantajları var. Her öğretmen kendi öğrencilerinin seviyesini bildiği için ona göre bir sınav yapar. Sınav sorularını hazırlarken de onu göz önünde bulundurur.” sözleriyle dile getirmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin “Sizce Türkçe derslerindeki ortak sınavların ne gibi olumsuz yönleri vardır?” sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların Ortak Sınavların Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Ortak sınavların dezavantajları	Bireysel farklılıkların dikkate alınmaması	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K11, K13, K14, K19, K21, K22, K27	14	37,84
	Bölgesel farklılıkların göz ardı edilmesi	K4, K9, K12, K13, K15, K16, K17, K28, K29	9	24,32
	Herhangi bir olumsuz yönü yok	K5, K23, K24, K25, K26, K31	6	16,22
	Soruların çoktan seçmeli olması	K8, K9, K32	3	8,11
	Müfredatın yetismeme sorunu	K8, K10	2	5,40
	Öğrencilerde stres ve sınav kaygısı oluşturmaması	K20, K30	2	5,40
	Ayrırt ediciliğinin olmaması	K18	1	2,71
Toplam			37	100

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin ortak sınavların olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri arasında bireysel farklılıkların dikkate alınmaması (f=14) ilk sırada yer almaktadır. Bunu bölgesel farklılıkların göz ardı edilmesi (f=9), soruların çoktan seçmeli olması (f=3), müfredatın

yetişmeme sorunu ($f=2$), öğrencilerde stres ve sınav kaygısı oluşturmaları ($f=2$), ayırt ediciliğinin olmaması ($f=1$) takip etmektedir. Bazı katılımcılar ($f=6$) ise ortak sınavların herhangi bir olumsuz yönünün olmadığını dile getirmektedir. Katılımcıların bir kısmı, bu soruyu cevaplarken birden fazla olumsuzluktan bahsetmiştir.

K6, ortak sınavlarda bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını dile getirmekte ve “Her okulun ve her öğrencinin gelişim seviyesi ve öğrenme düzeyi aynı olmadığı için sorunlar oluşturabilir.” sözleriyle bunun bir olumsuzluk olduğunu ifade etmektedir. K12, “Şehir merkezinde, köyde, kırsalda veya metropolde yer alan farklı farklı okullara sahip olan bir ülkeyiz. Ülkenin genel durumu değerlendirildiğinde her okulda her sınıfta aynı sınavın uygulanmasını doğru bulmuyorum.” sözleriyle ortak sınavlarda bölgesel farklılıkların göz ardı edilmesinin bu uygulamanın bir eksikliği olduğunu dile getirmektedir. Ortak sınavlardaki soru tipinin çoktan seçmeli olmasının bir sorun olduğunu ifade eden K32, “Ortak sınavların test formatında olması, öğrencilerin sadece ezbere dayalı bilgilerini ölçer ve yaratıcı düşünme becerilerini değerlendirmede yetersiz kalabilir. Bu durum, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaştıkları problemleri çözme yeteneklerini yeterince ölçemeyebilir.” diyerek bu durumun öğrencilerin başarı durumunu ölçmede yetersiz kaldığını belirtmektedir. K10, müfredatın yetişmemesini önemli bir sorun olarak görmekte, bu nedenle öğrencilerin işlemedikleri soruları yapamadıklarını şu sözleriyle dile getirmektedir: “Çeşitli nedenlerle müfredat yetişmeyebiliyor. Konular yetişmese de sınavda bu konulardan soru çıkıyor. Doğal olarak öğrenciler de bu soruları yapamıyor. Bu önemli bir sorun bence.” K5 ise “Bence öğrencilere konular zamanında anlatılmışsa yani öğrencinin konu eksikliği yoksa bir dezavantajı olacağını sanmıyorum.” diyerek konuların yetiştirilmesi durumunda ortak sınavlarla ilgili herhangi bir olumsuz durumun olmayacağını ifade etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin “Ortak sınavlardaki Türkçe sorularının nitelikli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna verdikleri cevaplar göz önünde bulundurularak Tablo 6 oluşturulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların Ortak Sınavlardaki Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Nitelikli	Uzman bir ekip hazırlıyor	K2, K6, K11, K12, K13, K19, K31	7	21,88
	Öğrenci seviyesine uygun	K8, K10, K17, K32	4	12,50
	Kazanımlarla uyumlu	K15, K18, K20,	3	9,37
	Yeni nesil sorular olması	K23, K24, K26	3	9,37
Nitelikli değil	Üst düzey becerileri ölçmüyor	K1, K4, K9, K21, K30	5	15,63
	Sorular basit	K3, K16, K22	3	9,37
	Kapsam geçerliliği düşük	K27, K29	2	6,25
Kısmen nitelikli	Farklı soru tipleri yok	K7, K14, K25, K28	4	12,5
	Zorluk derecesi biraz yüksek	K5	1	3,13
Toplam			32	100

Tablo 6’ya bakıldığında katılımcıların çoğu ($f=17$), Bakanlık tarafından hazırlanan ortak sınav sorularının nitelikli olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında bazı katılımcılar ($f=10$) soruların

nitelikli olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Beş katılımcı ise soruların kısmen nitelikli olduğunu dile getirmiştir. Ortak sınav sorularının nitelikli olduğunu düşünen öğretmenler bunu; uzman bir ekip hazırlıyor (f=7), öğrenci seviyesine uygun (f=4), kazanımlarla uyumlu (f=3), yeni nesil sorular olması (f=3) gibi nedenlere bağlamışlardır. Sınav sorularının nitelikli olmadığını düşünen katılımcılar; üst düzey becerileri ölçmüyor (f=5), sorular basit (f=3), kapsam geçerliliği düşük (f=2) gibi gerekçelere bağlamışlardır. Soruların kısmen nitelikli olduğunu düşünen katılımcılar ise bunu; farklı soru tipleri yok (f=4), zorluk derecesi biraz yüksek (f=1) şeklinde açıklamışlardır.

K19, soruların uzman bir ekip tarafından hazırlandığını dile getirmekte ve *“Evet, uzman kişiler tarafından hazırlandığı için öğrencinin çeşitli bilişsel düzeylerine yönelik sorular sorulmakta, bu nedenle nitelikli olarak değerlendiriyorum.”* diyerek soruların nitelikli olduğunu belirtmektedir. K8, soruların dengeli bir şekilde dağıldığından ve öğrenci seviyesine uygun olduğundan bahsederek bu nedenle soruların nitelikli olduğunu düşünmekte ve bunu şu sözleriyle ifade etmektedir: *“Soruların nitelikli olduğunu düşünüyorum. Soruların basit, orta ve zor şeklinde sorulması ve daha çok orta düzey sorulara ağırlık verilmesi, öğrenci seviyesine uygun olduğunu göstermekte ve testin nitelikli olmasını sağlamaktadır.”* K20, *“Evet kazanımlara uygun sorular sorulduğu için nitelikli olduğu kanaatindeyim.”* diyerek soruların kazanımlarla uyumlu olduğunu ve bu durumun soruları nitelikli kıldığını dile getirmektedir. K1 ise *“Hayır. Çoktan seçmeli sorulardan üst düzey kazanımlar beklenemediği için nitelikten söz edilemez.”* ifadesiyle çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavın öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçmede yetersiz kaldığını dile getirmekte, bu nedenle soruların nitelikli olmadığını düşünmektedir. K3, basit olmasını gerekçe göstererek soruların nitelikli olmadığı kanaatini taşımakta ve *“Hayır, sorular biraz basit bence düzeye göre. O nedenle nitelikli değil.”* ifadesini kullanmaktadır. Soruların kısmen nitelikli olduğunu düşünen K7, bunu farklı soru tiplerinin sorulmamasına bağlamakta ve *“Kısmen. Çünkü sorular çoktan seçmeli. Farklı soru tipleri olursa daha nitelikli olur bence.”* sözleriyle bunu açıklamaktadır.

Öğretmenlerin *“Ortak sınavlarda Türkçe soruları müfredatla ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımlarla uyumlu mudur?”* sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 7’ye yansıtılmıştır.

Tablo 7. Ortak Sınavlardaki Türkçe Sorularının Müfredatla ve Kazanımlarla Uyumlu Olup Olmadığıyla İlgili Katılımcı Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar	f	%
Soruların uyumluluğu	Uyumlu	K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K28, K30, K31, K32	28	87,5
	Kısmen uyumlu	K4, K7, K29	3	9,37
	Uyumlu değil	K27	1	3,13
Toplam			32	100

Tablo 7 incelendiğinde çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakını (f=28) ortak sınavlardaki Türkçe sorularının müfredatla ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla uyumlu

olduğunu düşünmektedir. Üç katılımcı böyle bir uyumun olmadığını belirtmekte, bir katılımcı ise kısmen uyumlu olduğunu dile getirmektedir.

K6, soruların müfredatla ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla uyumlu olduğunu düşünmekte ve bunu, *"Tabii ki ders kitaplarıyla ve kazanımlarla paralel sorular hazırlandığı için ve son olarak da sorular MEB tarafından yayınlandığı için sorulardaki kazanımların birbiriyle uyumlu olduğunu düşünüyorum."* sözleriyle ifade etmektedir. K2 de, *"Evet, uyumludur. Bakanlık müfredatı ve programı gözeterek soruları hazırlamış."* ifadesini kullanarak soruların müfredat ve program gözetilerek hazırlandığını belirtmektedir. Soruların müfredat ve programla kısmen uyumlu olduğunu düşünen K29 bunu, *"Kısmen uyumludur bence. Konu soru dağılımının yeterince dengeli olduğunu düşünüyorum."* diyerek açıklamıştır. Ortak sınavlarda sorulan soruların müfredat ve programla uyumlu olmadığını düşünen K27 ise *"Uyumsuz. Soru dağılımı dengeli değil. İşlemediğimiz kimi konulardan soru sorulduğunu gördük."* diyerek bunu soru dağılımının dengeli olmamasına bağlamaktadır.

Öğretmenlerin "Ortak sınavlarla ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 8'e aktarılmıştır.

Tablo 8. Ortak Sınavlarda Karşılaşılan Sorunlar

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ortak sınavlarda karşılaşılan sorunlar	Tüm öğrencilerin seviyesine uygun olmaması	K1, K6, K7, K17, K29, K30	6	17,65
	Konuların yetiştirilememesi	K10, K21, K22, K23, K27	5	14,71
	Sınavlardaki soru tipleri	K8, K9, K28, K30	4	11,77
	Sınav kaygısına yol açması	K18, K32	2	5,88
	Soruların basit olması	K14, K16	2	5,88
	Farklı öğretmenlerin gözetmen olması	K4, K8	2	5,88
	Soru sayısının azlığı	K11	1	2,94
	İş yükünün artması	K13	1	2,94
	Yeni nesil soruların az oluşu	K27	1	2,94
	Herhangi bir sorun yok	K2, K5, K12, K15, K19, K20, K24, K25, K26, K31	10	29,41
Toplam			34	100

Tablo 8 incelendiğinde katılımcılar ortak sınavlarla ilgili sırasıyla şu sorunları dile getirmişlerdir; tüm öğrencilerin seviyesine uygun olmaması (f=6), konuların yetiştirilememesi (f=5), sınavlardaki soru tipleri (f=4), sınav kaygısına yol açması (f=2), soruların basit olması (f=2), farklı öğretmenlerin gözetmen olması (f=2), soru sayısının azlığı (f=1), iş yükünün artması (f=1), yeni nesil soruların az oluşu (f=1). Katılımcıların önemli bir kısmı (f=10) ise ortak sınavlarla ilgili herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir.

K1, ortak sınavların öğrencilerin seviyesine uygun olmadığı görüşündedir ve *"Öğrencilerin yetenekleri ve seviyeleri birbirinden farklıdır. Ortak sınavlar, genellikle genel bir standart belirlemeye odaklandığı için, bazı öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve potansiyellerini göstermelerini engelleyebilir."* sözleriyle bunun bir sorun olduğunu ifade etmektedir. K10, *"Müfredat çok yoğun olduğu için bazı"*

konular sınav takvimine yetiştirilemiyor.” diyerek konuların yetiştirilememesi sorunundan bahsetmektedir. K9, soru tiplerine değinmekte ve *“Açık uçlu sınav sistemine geçilmesine rağmen ortak sınavlar test şeklinde uygulanıyor. Bu durumun sorun oluşturduğunu düşünüyorum.”* sözleriyle sınavda çoktan seçmeli soruların sorulmasını doğru bulmadığını dile getirmektedir. K32, ortak sınavların öğrencilerde sınav kaygısına yol açtığını ve bunun önemli bir sorun olduğunu, *“Öğrencilerin stres yapması özellikle başarılı öğrencilerde yanlış yapacağımız kaygısından dolayı başarılarını yansıtamaması önemli bir sorun.”* ifadesiyle açıklamaktadır. Sınav esnasında kendi öğrencilerinin başında olamadıklarını dile getiren K8, *“Ortak sınavlar yapılırken öğrencilerimizin başında olmadığımız için gerekli açıklamaları ve uyarıları yapamıyoruz. Bütün gözetmen öğretmenler, sınavda aynı hassasiyeti göstermedikleri için sınav kuralları ihlal ediliyor.”* sözleriyle farklı öğretmenlerin gözetmen olmasının bir sorun olduğunu belirtmektedir. K2 ise ortak sınavlarla ilgili önemli bir sorunla karşılaşmadığını, *“Ciddi bir problemle karşılaşmadık. Kitapçıklar elimize hazır olarak geldi. Daha sonra bakanlık tarafından okundu ve sisteme işlendi.”* sözleriyle ifade etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin “Ortak sınavlarla ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 9’a yansıtılmıştır.

Tablo 9. Katılımcıların Ortak Sınavlara İlişkin Önerileri

<i>Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Ortak sınavlara ilişkin öneriler	Sınav öğrencilerin dersine giren öğretmenler tarafından yapılmalı	K2, K6, K7, K8, K9, K15, K16, K21, K22, K27, K29, K32	12	31,58
	Tüm sınıflarda ve derslerde uygulanmalı	K5, K18, K19, K20, K26, K31	6	15,79
	Daha ayırt edici sorular sorulmalı	K3, K4, K19	3	7,90
	Öğretmen soru havuzundan seçerek sınav yapmalı	K12, K14, K17	3	7,90
	İki sınav da ortak olmalı	K25, K26, K31	3	7,90
	Soru tipi ve sayısı artırılmalı	K11, K30	2	5,26
	Öğrenciler kazanımlar hakkında bilgilendirilmeli	K10, K11	2	5,26
	Yerel yönetimlerce (il/ilçe millî eğitim müdürlükleri) yapılmalı	K1, K14	2	5,26
	Öğretmenin sınavla ilgili iş yükü azaltılmalı	K13	1	2,63
	Yıl sonunda veya dönem sonunda yapılmalı	K23	1	2,63
	Mazeret sınavlarındaki sorular nitelikli olmalı	K24	1	2,63
	Sorular açık uçlu olmalı	K28	1	2,63
	Sınav çevrim içi olmalı	K25	1	2,63
Toplam			38	100

Tablo 9’a bakıldığında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin önemli bir kısmının (f=12) ortak sınavların Bakanlık tarafından yapılmasını doğru bulmadıkları ve daha önce olduğu gibi sınavın öğretmenler tarafından yapılması gerektiği düşüncesinde oldukları görülmektedir. Bunu sırasıyla; tüm sınıflarda ve derslerde uygulanmalı (f=6), daha ayırt edici sorular sorulmalı (f=3), öğretmen soru havuzundan seçerek sınav yapmalı (f=3), iki sınav da ortak olmalı (f=3), soru tipi ve sayısı artırılmalı (f=2), öğrenciler kazanımlar hakkında bilgilendirilmeli (f=2), yerel yönetimlerce

yapılmalı (f=2), öğretmenin sınavla ilgili iş yükü azaltılmalı (f=1), yıl sonunda veya dönem sonunda yapılmalı (f=1), mazeret sınavlarındaki sorular nitelikli olmalı (f=1), sorular açık uçlu olmalı (f=1), sınav çevrimiçi olmalı (f=1) önerileri takip etmiştir.

K22 sınavların ortak yapılmasını doğru bulmadığını, *“Her okul kendi sınavını kendi yapmalı, ülke genelinde yapılan ortak sınavların eğitime pozitif yönde bir katkısının olduğunu düşünmüyorum. Ülke genelinde en başarılı okulun öğrencileri ile dersine Türkçe öğretmenliği bölümü lisans diploması olmayan ücretli öğretmenlerin girdiği öğrencinin aynı performansı vermesini beklemenin çok doğru olmadığı kanaatindeyim.”* sözleriyle dile getirmekte ve sınavların daha önce olduğu gibi öğretmenler tarafından yapılması gerektiği önerisinde bulunmaktadır. Ortak sınavların sadece 6. sınıflarda, Türkçe ve matematik derslerinde yapılmasının yeterli olmadığı kanaatinde olan K31, *“Bütün sınıf seviyelerinde ve tüm dersler için de uygulanabilir. Sadece 6. sınıflarda ve iki ders için uygulanması doğru olmaz bence.”* diyerek bu sınavların tüm derslerde ve sınıf seviyelerinde uygulanması gerektiğini dile getirmektedir. Daha ayırt edici soruların sorulması gerektiğini düşünen K3 bunu, *“Sınavlarda daha ayırt edici sorular olmalı bence. Soruların yeterince ayırt edici olduğunu düşünmüyorum.”* ifadesiyle açıklamaktadır. K14, *“Soru havuzları oluşturulabilir, sorular derecelendirilerek soru seçimi öğretmenlere bırakılabilir.”* önerisinde bulunarak öğretmenlerin soru havuzundan seçerek sınav yapmaları gerektiğini ifade etmektedir. K26, *“Her iki sınav da ortak olmalı bence. Daha faydalı olur ve objektif bir değerlendirme yapılmış olur.”* diyerek Türkçe derslerinde yapılan tüm sınavların ortak olması gerektiğini dile getirmektedir. Ortak sınavlarda sorulan soru sayısının az olduğunu ifade eden K11, *“Soru sayısı artırılarak kapsam geçerliliği yükseltilebilir. Soruların az olduğu kanaatindeyim.”* sözleriyle soru sayısının artırılması gerektiğini, bu durumun kapsam geçerliliğini artıracağını belirtmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanan ortak sınavlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Çalışmada öncelikle ortak sınav uygulamasının faydalı olup olmadığına ilişkin katılımcı görüşleri alınmıştır. Çalışmanın bulgularına göre katılımcıların %56,25'i ortak sınav uygulamasını faydalı bulduğunu, %43,75'i ise faydalı bulmadığını ifade etmiştir. Bu veriler, ortak sınav uygulamasına ilişkin katılımcı görüşlerinin ikiye bölündüğünü göstermektedir. Araştırmacıların merkezi ortak sınavlara ilişkin öğretmen görüşlerini tespit ettikleri çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığını söylemek mümkündür. Örneğin Demirkaya ve Karacan (2016) çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin TEOG sınavına ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Mart (2014) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin derslere ve öğretmene daha fazla önem vermesi, sınav stresinin azalması, sınavın iki farklı zamanda yapılması gibi olumlu etkiler tespit edilirken bazı derslerin daha az önemli olarak görülme ihtimalinin ortaya çıkması, ders ve okul

dışı kaynaklara yönelme, bölgesel farklılıkların olması gibi olumsuz durumların da olduğu tespit edilmiştir. Kahraman (2014) ise merkezî ortak sınavların yılda birden çok olmasından kaynaklı olarak motivasyonu artırma, sınavların daha çok ciddiye alınmasını sağlama, öğrencilerin baskıdan uzaklaşmalarını sağlama gibi faydalı yönlerinin olduğunu, ölçme ve değerlendirmede yetersiz kalması, sınav güvenliğinin sağlanamamasından kaynaklı öğrencilerde motivasyon eksikliğinin görülmesi, sınavların uygulanma zamanının yanlış olması, sınav kaygısını artırması gibi olumsuz yönlerinin olduğunu tespit etmiştir.

Ortak sınav uygulamasının olumlu ve olumsuz yönlerinin tespit edilmesine yönelik olarak katılımcı görüşleri incelendiğinde 32 katılımcının uygulamanın olumlu yönleriyle ilgili 41, olumsuz yönleriyle ilgili 37 görüş belirttiği bulgulanmıştır. Buna göre katılımcılar, çoğunlukla ortak sınavların uygulamada birlik sağlamasını ve genel durum hakkında bilgi vermesini olumlu olarak görmektedirler. Bunun yanında fırsat eşitliğini sağlaması, öğretmenlerin iş yükünü azaltması, nesnel bir değerlendirme olanağı sunması, öğretmenleri daha dinamik tutması, öğrencilerin daha nitelikli sorularla karşılaşmasına imkân vermesi, LGS'ye hazırlık niteliğinde olması, rekabet ortamı oluşturması, öğretmenler arasındaki iş birliğini artırması gibi olumlu yönlerinin olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca katılımcıların dördünün (%12,5) ise ortak sınavların herhangi bir faydasının olmadığı yönünde fikir beyan ettikleri görülmüştür. Ortak sınavların olumsuz yönleri konusunda ise katılımcıların çoğunluğu, bireysel ve bölgesel farklılıkların göz ardı edilmesini bir eksiklik olarak değerlendirmiştir. Bununla birlikte soruların çoktan seçmeli olması, müfredatın yetiştirilememesi, öğrencilerde stres ve sınav kaygısı oluşturmaları ve sınavın ayırt ediciliğinin olmaması gibi olumsuzlukların olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak katılımcıların altısı (%18,75) ise ortak sınavların herhangi bir olumsuz yönünün olmadığını dile getirmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında katılımcılara göre ortak sınavların olumlu yönlerinin olumsuz yönlerinden çok olduğu yönünde fikir bildirdiklerini söylemek mümkündür. Çalışmanın bu husustaki sonuçlarının benzer çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir. Şad ve Şahiner (2016) ülke genelinde yapılan TEOG sınavına ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerini inceledikleri çalışmalarında benzer olumlu ve olumsuz görüşler tespit etmişlerdir. Örneğin öğrencilerin kendi okullarında sınava girmeleri, merkezî ortak sınavın güçlü yönü olarak görülmüştür. Bu durum, öğrencide stres durumunu azalttığı için olumlu karşılanmıştır. Sınavın belirli zaman dilimlerine yayılması, olumlu bir özellik olarak değerlendirilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin müfredatı yetiştirememesi, açık uçlu soruların değerlendirilmesindeki zorluklar, okul dışı kurumlara ve özel derslere yönelme gibi nedenlerle merkezî sınavların olumsuz yanları olduğu tespit edilmiştir. Kahraman (2014), çalışmasında merkezî ortak sınavların yılda birden fazla yapılmasının öğrenciyi motive etmesi, sınavı ciddiye almasını sağlaması, kendini rahat hissetmesine yardımcı olması gibi konularda olumlu yönlerinin olduğunu belirlemiş; ölçme ve

değerlendirme noktasında karşılaşılan eksiklikler, çevre baskısı ve sınav güvenliğinin sağlanamamasından kaynaklı motivasyon kaybı, uygulama zamanı ve müfredatı yetiştirememe gibi konularda ise bazı olumsuzlukların olduğunu tespit etmiştir. Reyhanlıoğlu ve Tiryaki (2021), ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde bireysel farklılıklara yeterince önem verilmediğini ifade etmiştir.

Çalışmada incelenen bir diğer konu ortak sınavda sorulan soruların niteliği ile ilgilidir. Katılımcıların ortak sınav sorularının niteliği hakkındaki düşünceleri ele alındığında üç farklı görüşün ortaya çıktığı görülmüştür. Katılımcıların %53,12'si ortak sınav sorularını nitelikli bulduğunu, %15,63'ü kısmen nitelikli bulduğunu, %31,25'i ise bu soruları nitelikli bulmadığını dile getirmiştir. Bunun yanında katılımcıların %87,5'inin sınavda sorulan soruların Türkçe dersi müfredatı ve kazanımları ile uyumluluğu konusunda hemfikir oldukları tespit edilmiştir. Buna göre ortak sınavlarda öğretmenlerin sorular hakkında genel olarak herhangi bir sorun görmediklerini söylemek mümkündür. MEB tarafından uygulanan OKS, SBS, LGS ve TEOG gibi sınavlarda sorulan soruların niteliklerine ve Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarla uyumluluğuna yönelik yapılan çalışmaların bazılarında sınav sorularının genel anlamda nitelikli ve uyumlu olduğu sonucuna ulaşılrken (Akar, 2015; Erol, 2016; Ordu vd., 2021) çalışmaların bazılarında ise sınav sorularının yetersiz ve uyumsuz olduğu tespit edilmiştir (Altun ve Doğan, 2018; Erden, 2020; Gültekin ve Arhan, 2015). Calp ve Alpkaya'ya (2021) göre LGS Türkçe soruları Türkçe dersi kazanımlarının bazılarını ölçmede yeterli iken bazı kazanımların ölçülmesinde ise yetersiz kalmaktadır. Demir (2010), çalışmasında 2009 yılında yapılan SBS'nin 2005 Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımları ölçmede yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Cayhan ve Akın (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre merkezî sınavın daha çok okuma ve dil bilgisi kazanımlarına yönelik olduğu, konuşma ve dinleme/izleme kazanımlarına yer verilmediği görülmüştür. Taşıyaran'ın (2022) yaptığı araştırmada LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı ile uyumlu olduğu ancak bazı kazanımların daha sık bazılarının ise sınırlı olarak yer aldığı tespit edilmiştir.

Çalışmada ayrıca uygulamada yaşanan sorunlar ve ortak sınav uygulamasına dair öneriler hakkında katılımcı görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilere göre katılımcıların %31,25'i ortak sınav uygulamasında herhangi bir sorun yaşamamıştır. Geriye kalan katılımcıların çoğunun sınavın öğrencilerin seviyelerine göre olmadığı ve sınav konularının yetiştirilemediği üzerinde yoğunlaştıkları tespit edilmiştir. Bunun dışında sınav soruları, sınav kaygısı, farklı öğretmenlerin gözetmen olması, öğretmenlerin iş yükünün artması gibi konuların sorun olarak görüldüğü bulgulanmıştır. Kahraman (2014), çalışmasında öğretmenlerin müfredatı yetiştirememe sorunu, öğrencilerin ise sınav kaygısı yaşadıklarını, öğretmenler sınavlarda her ne kadar çoktan seçmeli soruları tercih etse de farklı soru tiplerinin de tercih edilmesini doğru bulduklarını tespit

etmiştir. Ayrıca sınav ile ilgili yaşanacak olumsuzlukların ortadan kaldırılmasında en büyük rolün öğretmene düştüğünü belirtmiştir. Bununla birlikte kopya çekme vakaları nedeniyle sınav güvenliğinde eksiklikler tespit edilmiştir. Bu çalışmada, sınavlara dersin asıl öğretmeni dışında diğer öğretmenlerin katılması, katılımcılar tarafından bir sorun olarak görülmüştür. Bunun bir nedeninin de sınav güvenliği olabileceği düşünülmektedir. Atila ve Özeken (2015) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin merkezî ortak sınavlardaki soruların niteliğinden memnun olmadıklarını bulgulamış; sınavın öğretmenlerin sorumluluğunu artırdığı, öğrencilerde strese neden olduğu, ölçme ve değerlendirmede sorun yaşandığı, müfredatı yetiştirme kaygısının oluşacağı gibi sorunları dile getirdiklerini tespit etmiştir. Bu bakımdan çalışmanın sonuçlarının benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Katılımcıların ortak sınavla dair önerileri incelendiğinde 32 katılımcıdan 38 farklı öneri geldiği görülmüştür. Katılımcıların önemli bir kısmının (%31,58), sınavların önceden olduğu gibi öğretmenler tarafından yapılması gerektiği yönünde görüş bildirdiği, hemen ardından (%15,79) ortak sınavların tüm sınıf ve derslerde yapılması gerektiği şeklindeki önerinin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında daha ayırt edici sorular sorulması, öğrencilerin dersine giren öğretmenlerin hazırladığı soru havuzundan soru seçilmesi, diğer sınavların da ortak yapılması, soru tipi ve sayısının artırılması, sınavın yerel yönetimlerce (il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri) yapılması, öğretmenin iş yükünün azaltılması, ortak sınavların yıl sonunda veya dönem sonunda yapılması, mazeret sınavlarındaki soruların daha nitelikli olması, sınavın çevrim içi olması gibi önerilerin olduğu belirlenmiştir. Benzer çalışmalarda tespit edilen önerilerin katılımcı önerileriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Örneğin Kızılkapan ve Nacaroglu'nun (2019) çalışmasında öğretmenler; sınav süresinin ayarlanması, sınavın aksayan yönlerinin tespit edilmesi, farklı ve nitelikli soru tiplerine yer verilmesi, sınavın zamanlamasına dikkat edilmesi gibi konularda önerilerde bulunmuştur. Öner ve Bahadırtaş'ın (2022) çalışmasında ise öğretmenler liseye geçiş ile ilgili ortak sınavlara yönelik; bu tür sınavların yapılmaması gerektiği, yapılacaksa farklı soru tiplerine ve süreç odaklı çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğu ve değerlendirmelerin öğretmen tarafından yapılması gerektiği gibi öneriler sundukları görülmüştür.

Sınav süreçleri, eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır ve öğrencilerin başarısını değerlendirmek, öğretim programlarının etkinliğini ölçmek ve eğitim politikalarını yönlendirmek için kritik bir rol oynar. Ancak sınav süreçlerinde yaşanan sorunlar, bu süreçlerin amacına ulaşmasını engelleyebilir ve öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında memnuniyetsizliğe neden olabilir. Bu nedenle, sınav sürecindeki sorunların belirlenmesi ve çözümü için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Bu araştırmaların bir parçası olarak öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden sınav süreciyle ilgili geri bildirimlerin toplanması hayati öneme sahiptir. Öğrencilerin sınav deneyimlerini

değerlendirmeleri ve sınavın adil ve geçerli olup olmadığı konusundaki görüşlerini paylaşmaları önemlidir. Aynı şekilde öğretmenlerin sınavın hazırlık süreci, soru kalitesi ve değerlendirme ölçütleri gibi konulardaki görüşleri, sınavların geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Yöneticilerin ise sınav sürecinin yönetimi, sınav politikalarının oluşturulması ve sınav sonuçlarının kullanımı gibi konulardaki geri bildirimleri, daha etkili sınav süreçlerinin tasarlanması ve uygulanması için önemli bir rehberlik sağlayabilir. Toplanan bu geri bildirimler, sınav sürecindeki eksikliklerin ve zorlukların belirlenmesine yardımcı olur ve iyileştirmelerin yapılmasını sağlar.

Sonuç olarak öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden gelen geri bildirimlerin toplanması ve bu geri bildirimlere dayalı olarak sınav sürecinde iyileştirmeler yapılması, daha etkili ve adil sınav süreçlerinin tasarlanması ve uygulanması için temel bir adımdır. Bu şekilde, eğitim sisteminin kalitesi artırılabilir ve öğrencilerin başarısı daha doğru bir şekilde ölçülebilir.

Kaynaklar

- Akar, Z. (2015). *Sekizinci sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının merkezî sınav Türkçe soruları ile karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, H. & Doğan, M. (2018). TEOG sınavı matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 439-447. <https://doi.org/10.16990/sobider.4000>
- Atila, M. & Özeken, Ö. (2015). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı: Fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 124-140. <https://doi.org/10.7822/omuefd.214999>
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Eğitim.
- Bulut, M. (2022). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Kırkkılıç vd. (Ed.), *Türkçe öğretimi, kuram/metodoloji/uygulama* içinde (s. 175-185). Anı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. b.). Eğitim.
- Calp, M. & Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe sorularının Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarına uygunluğu üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 9(2), 632-654.
- Cayhan, C. & Akın, E. (2015). TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(5), 106-114.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal.

- Çavuş, Ş. & Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 394-407.
- Demir, S. C. (2010). 2009 Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Türkçe sorularının öğretim programı açısından değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirkaya, H. & Karacan, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin inkılâp tarihi ve Atatürkçülük soruları bağlamında TEOG sınavına ilişkin görüşleri. *International Journal of Field Education*, 2(2), 79-91.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Erol, H. (2016). TEOG sınavında "T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi" ile ilgili sorulan sorular hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(57), 548-567. <https://doi.org/10.17755/esosder.06825>
- Göçer, A. (2007). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. A. Kırkkılıç vd. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s. 431-467). Pegem Akademi.
- Gültekin, İ. & Arhan, S. (2015). Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Türkçe alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(206), 69-96.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi-yaklaşımlar ve modeller* (4. b.). Pegem Akademi.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 54-72.
- Karaoğlu, A. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji derslerinde kullanılan tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel.
- Kesten, A. & Özdemir, N. (2010). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236.
- Kızılkapan, O. & Nacaroglu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701-719.
- Mart, M. T. (2014). *Temel eğitimden orta öğretime geçiş sistemi (TEOG) sınavlarına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2023). *Yazılı ve uygulamalı sınavlar yönergesi*. <https://odsgm.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- MEB Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği. (2023, 9 Eylül). *Resmî Gazete* (Sayı: 32304). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Metin, M. & Demiryürek, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Sage.
- Ordu, H. H., Engin, A. S., & Topçuoğlu-Ünal, F. (2021). MEB'in 2018-2019 eğitim öğretim yılında LGS'ye yönelik yayınlamış olduğu Türkçe dersi örnek soruları ile 2019 LGS Türkçe sorularının karşılaştırılması. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(2), 102-113. <https://doi.org/10.33710/sduijes.903565>
- Öner, G. & Bahadırtaş, Ş. (2022). TEOG'dan LGS'ye geçiş süreci: 8. sınıf branş öğretmenlerinin deneyimleri. *Educational Academic Research*, 45, 11-23.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü.
- Reyhanlıoğlu, Ç. & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 70-93.
- Sevim, O. & Yılmaz, D. (2024). 2023 tarihli Türkçe dersi sınav uygulamalarındaki değişikliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(39), 148-167. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1469395>
- Şad, S. N. & Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53-76. <https://doi.org/10.17051/io.2016.78720>
- Savaş, T., Oğuz, İ., Apat, Y., & Turan, D. (2023). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik görüşleri. *Academic Social Resources Journal*, 8(53), 3608-3616. <http://dx.doi.org/10.29228/asrjou.rnal.71976>
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (10. b.). Pegem Akademi.
- Taşıyaran, M. (2022). LGS Türkçe sorularının öğretim programı, ders kitabı ve bilişsel alan sınıflaması açılarından incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taşpınar, M. (2009). *Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programının ölçme değerlendirme kısmının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tuncel, T. (2015). *Lise matematik dersi öğretim programı ölçme-değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Extended Abstract

As an organization, whether the school fulfills its function in the educational process or not, the rate and efficiency of achieving the determined goals can be understood through measurement and evaluation activities. The measurement process is not an end in itself, but a tool to increase the efficiency of educational activities (Calp, 2007; Göçer, 2007). Measurement and evaluation activities fulfill a very serious function of providing information and guidance in determining the deficiencies and inadequacies of an implemented curriculum, improving teaching and during the curriculum development process (Tan, 2006). According to Tan (2006), the basis, benefit and importance of measurement in our schools are not sufficiently understood. In some cases, these activities are seen as a necessity or as the fulfillment of a formality.

In accordance with the Ministry of National Education (MEB) Written and Applied Examinations Directive (2023), two written exams are held for each course in secondary schools every semester. These exams, excluding common written exams, are conducted in the form of open-ended or written examinations consisting of open-ended and short-answer questions. With the practice that was put into effect for the first time in 2023, the Ministry of Education administered a multiple-choice exam for 6th grade Turkish and mathematics courses throughout the country in the first semester of the 2023-2024 academic year.

In this study, case study, one of the qualitative research designs, was used. In case studies, efforts are made to present a holistic interpretation of ongoing current situations (Creswell, 2013; Yıldırım and Şimşek, 2016). In this research, it was deemed appropriate to use the case study design as it was tried to determine how the common exam practice, which is a current practice, is interpreted by Turkish teachers.

The study group consisted of 32 Turkish teachers working in various provinces of Türkiye in the 2023-2024 academic year. Being a Turkish teacher of the classes where the common exam was held in 2023-2024 was determined as the criterion to be in the group. In this regard, the homogeneous sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred in determining the study group. The reason is that in homogeneous sampling, it is aimed to create a subgroup by creating a similar and small sample within the universe related to the problem of the research (Büyüköztürk et al., 2010; Karasar, 2009; Yıldırım and Şimşek, 2016).

In this study, a semi-structured interview form (YYGF) was used to collect data. While creating the form, a draft form was first prepared by the researchers, and then the opinions of three Turkish teachers and two faculty members were consulted. The form consisted of two parts. In the first part, questions were included to determine the personal information of the teachers in the study

group, and in the second part, questions were included to determine their opinions about common exams.

Content analysis method was used in this study. In content analysis, it is aimed to reach the relationships, themes and concepts between the data in order to explain the data (Yıldırım and Şimşek, 2016). At the end of the content analysis, appropriate categories and codes were created by utilizing the literature, thus trying to clarify the obtained data. Finally, the obtained information was transferred to tables with percentage (%) and frequencies, and various explanations were made under the tables.

In order to ensure the validity and reliability of the study, the study group was formed on a voluntary basis and the criterion was that the participants had attended the 6th grade class where the common exam was applied in the first semester of the 2023-2024 academic year. To ensure validity and reliability in coding the data, Miles and Huberman's (1994) formula, formulated as $[\text{Reliability} = \text{Consensus} / (\text{Disagreement} + \text{Consensus}) \times 100]$, was used. Accordingly, as a result of coding done by different people, the reliability rate between coders is 80% and above, indicating that the research is reliable. In this study, the inter-coder reliability rate was found to be 87%, and based on this result, it was decided that the data analysis was reliable.

According to the findings, 56.25% of the participants stated that they found the common exam application useful, while 43.75% stated that they did not. When it comes to advantages and disadvantages of the common examinations, 32 participants expressed 41 opinions about the advantages and 37 opinions about the disadvantages. Accordingly, participants mostly considered it as an advantage that common exams provided unity in practice, equality of opportunity, information about the general situation, reduced workload and offered an objective evaluation opportunity, kept teachers more dynamic, allowed students to encounter more qualified questions, created a competitive environment, and increased cooperation between teachers. Regarding the disadvantages, participants mostly considered ignoring individual and regional differences as a disadvantage. However, they stated that it had disadvantages such as the questions being multiple choice, the curriculum not being fully developed, causing stress and exam anxiety in students, and the exam not being distinctive. However, six of the participants (18.75%) stated that there were no disadvantages of the common exams. In light of all this, it can be said that the participants stated that the advantages of the common exams outweighed their disadvantages.

The participants stated that, 53.12%, they found the common exam questions qualified, 15.63% found them partially qualified, and 31.25% stated that they did not find these questions qualified. In addition, it was determined that 87.5% of the participants agreed on the compatibility of the questions asked in the exam with the Turkish course curriculum and achievements learning outcomes.

According to the data about the problems experienced in the application and the suggestions regarding the common examination application, 31.25% of the participants did not experience any problems in the common examination application.

38 different suggestions came from 32 participants. Significant portion of the participants (31.58%) expressed the opinion that the exams should be held by teachers as before, and immediately afterwards (15.79%) the majority suggested that common exams should be held in all classes and courses. In addition, the other suggestions were asking more distinctive questions, selecting questions from the question pool prepared by teachers, holding other exams commonly, increasing the type and number of questions, conducting the exam by local governments, reducing the workload of teachers, holding common exams at the end of the year or at the end of the semester, making the questions in excuse exams more common.

Examination processes are an important part of the educational system and play a critical role in assessing student achievement, measuring the effectiveness of curriculum and guiding educational policies. However, problems experienced in exam processes may prevent these processes from achieving their goals and cause dissatisfaction among students, teachers and administrators. Therefore, more research is needed to identify and solve problems in the examination process. The opinions of students and teachers on issues such as the exam preparation process, question quality and evaluation criteria play an important role in the development of exams. Administrators' feedback on issues such as management of the examination process, creation of examination policies and use of examination results can provide critical guidance for the design and implementation of more effective examination processes.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Hakkâri Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 08.02.2024 tarih ve 2024-1 sayılı onayı ile yürütülmüştür.