



Sosyal Bilimler
EKEVAKADEMİ
dergisi

Makalenin geliş tarihi: 11.01.2025
1.Hakem Rapor Tarihi: 25.03.2025
2.Hakem Rapor Tarihi: 31.03.2025
Yayına Kabul Tarihi: 28.04.2025

eISSN:2148-0710 - pISSN:1301-6229

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TARAFINDAN YAPILAN ORTAK SINAV UYGULAMASINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Merve AYDIN* - A. Faruk LEVENT**

Öz

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu İstanbul, Bingöl, Kars ve Erzurum illerinde görev yapmakta olan 18 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada okul yöneticileri, ortak sınavları öğrencilere aynı zamanda ve aynı zorluk derecesindeki soruların sorulması olarak tanımlamış ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın ortak sınav uygulamasına geçiş nedenini öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlamak olarak belirtmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerine göre ortak sınav uygulamasında; okulların başarı düzeylerinin kıyaslanacağı, velilerin ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde baskı oluşturarak bu durumun öğrencilerde kaygıya neden olabileceği buna karşı öğretmen ve öğrencilerin motivasyonlarını arttırabileceği, öğretmenlerin asıl kendilerinin bu sınavlarda değerlendirileceğini düşünmesine yol açabileceği gibi olası etkilerin öne çıktığı belirlenmiştir. Katılımcılar ortak sınav uygulamasına yönelik okul yöneticilerine sınavların sağlıklı bir şekilde uygulanması için uygun ortamın hazırlanmasını, öğrenci ve velilere yeterli bilgilendirme yapılmasını, öğrencilerin sınava yönelik motive edilmelerini, yönetmelik ve yönergelere uyulmasını, uygulama sonrasında destekleyici çalışmalar yapılmasını ve zümre başkanlarının daha etkili rol almalarını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortak sınav, Sınav sistemi, Okul yöneticileri.

The Opinions of School Administrators Regarding the Common Exam Implemented by the Ministry of Education

Abstract

The purpose of this study is to examine the opinions of school administrators regarding the common exam implemented by the Ministry of National Education of Türkiye. The research was conducted with the phenomenology pattern, one of the qualitative research approaches. The study group consists of 18 school administrators working in the provinces of İstanbul, Bingöl, Kars and Erzurum, Türkiye. The study group was determined by the maximum diversity sampling method. Research data was collected with a semi-structured interview form and analyzed using the content analysis method. In the study, school administrators defined common exams as asking students questions of the same difficulty at the same time and stated that the reason for the Ministry of National Education's transition to the common exam practice was to ensure unity in teaching and assessment activities. According to the opinions of the participating school administrators, in the common exam application; It has been determined that the success levels of schools will be compared, parents and teachers can put pressure on students, causing anxiety in students, increasing the motivation of teachers and students, and causing teachers to think that they will be evaluated in these exams. Participants pointed out that for the healthy implementation of the exams related to the common exam application, the appropriate environment should be prepared, students and parents should be provided with sufficient information, students should be motivated for the exam, regulations and instructions should be followed, supportive studies should be carried out after the application, and department heads should take an active role.

Keywords: Common examination, Examination system, School administrators.

* Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, pskdanmerveaydin@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9216-3410>

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, faruk.levent@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3429-6666>

1. Giriş

Eğitim; geleceğin teminatı olarak görülen (Aydın vd., 2023), ülkelerin ilerlemesine katkıda bulunan (Bakioğlu & Doğruyol-Aladak, 2024), bireyin topluma uyum sağlayabilmesi ve kendini geliştirebilmesi için (Atalay, 2023), istendik davranış değişiklikleri oluşturma sürecini kapsayan (Malan, 2000), bireyleri hayata hazırlayan, amaçlı bir etkinliktir (Winch, 2010). Eğitimde kalite; sistemin girdileri, sistem içinde neler olup bittiği ve sistemin çıktıları olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Killen, 2000). Çıktılar, eğitim girdilerinin ve süreçlerinin nihai ürünü olarak görülmekte (Salam, 2015); öğrencilerin eğitime tepkileri, kazandıkları bilgi ve beceriler (Bushnell, 1990) ile sınav puanları, eğitimin çıktıları içerisinde değerlendirilmektedir (Bakioğlu vd., 2017; Namal & Kartal-İncebacak, 2021).

Eğitim hizmeti sunarak, eğitim ile hedeflenen davranışların kazandırılması görevini üstlenen okullar (Yaşar, 2011), beşeri sermayenin oluşmasına katkıda bulunmaktadır (Bhasin, 2019). Okullarda neyin işe yarar olup olmadığının belirlenmesinde değerlendirme faaliyetleri öne çıkmaktadır (Dowling, 2008). Bu doğrultuda sınavlar, eğitim hizmetinin etkililiğini belirlemek ve sunulan bilgilerin öğrenilme düzeyini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan ölçme araçlarıdır (Kahraman, 2014). Aynı zamanda sınavlar, eğitim sisteminin tüm paydaşlarına ve tüm öğelerine yönelik geribildirim verme yöntemidir (Büyüköztürk, 2016). Öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde istendik kazanımları elde edip edememe durumları da ölçme yöntemleri ile ortaya çıkmaktadır (Çelen & Aybek, 2013).

Eğitim-öğretim sürecinden ayrı düşünilemeyen (Çağlar & Kılıç, 2017) ve öğretim süreci içerisinde öğrenme ve öğretme ile eş değer düzeyde önem taşıyan (Birinci-Konur & Konur, 2011) ölçme ve değerlendirme; kazanımların ne ölçüde edinildiğinin anlaşılması için gereklidir (Damarşekin, 2023). Ölçme ve değerlendirme, eğitim programlarının beklenen başarıya sahip olup olmama durumunu göstermekte olup (Arı & İnci, 2015); kazandırılması hedeflenen davranışların istenilen seviyede olup olmadığını belirlemek, hangi konuların ne kadar öğrenildiğini anlamak, geribildirim vermek, öğrencinin dersi geçip geçemeyeceğine karar vermek için kullanılmaktadır (Atalay, 2023). Bununla birlikte eğitimde ölçme ve değerlendirmenin temel işlevlerinden biri de eğitim sisteminin iyileştirilmesidir (Akpınar, 2017).

Eğitim kurumlarında nitelikli çıktı elde edebilmek için kalite kritik bir kavram olarak vurgulanmakta (Sidik, 2022) ve öğrenci başarısına yönelik çıktı ölçümleri giderek öne çıkmaktadır (Dowling, 2008). Eğitimin çıktılarını ortaya koyabilen ölçme ve değerlendirme (Namal & Kartal-İncebacak, 2021) doğrultusunda elde edilen bilgiler ile kurum, bölge ve ülke bazlı değerlendirmeler yapılarak eğitim politikaları biçimlendirilebilmekte (Arduç, 2024), farklı okullarda öğrenci başarı düzeylerinin farklılaşması durumunda, bu farklılıkların kaynakları belirlenebilmektedir (Glasman & Biniaminov, 1981). Politika yapıcılar; eğitimi geliştirmenin ve bu süreçte istenen çıktıların ulaşmanın yollarını aramakta (Bakioğlu & Göktepe, 2019), okullarda neyin ne kadar öğretildiği ile bu sürecin nelere mal olduğu üzerinde durmakta (Bakioğlu & Salduz, 2014), yapılan müdahalelerin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkilerini anlamaya çalışmaktadır (Glewwe & Kremer, 2005).

Dünyada birçok ülke, eğitim sistemlerinde var olan durumun anlaşılması ve diğer ülkelerdeki eğitim sistemleri ile kıyaslamalarda bulunarak eğitim politikalarını şekillendirmek amacıyla ölçme ve değerlendirme yapmaktadır (Özerbaş & Safi, 2022). Ülkelerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarına bakıldığında; ABD’de anaokulundan liseye kadar uygulanan kapsamlı bir değerlendirme sağlamada Florida Standartları Değerlendirmesi (FSA) kullanılmaktadır (Campbell vd., 2018). ABD’nin pek çok eyaletinde ortaöğretime geçiş aşamasında merkezi sınav bulunmamakta (Atar & Büyüköztürk, 2017), ülke genelinde uygulanan standart testlerde de eyaletlerin ders bazlı

kıyaslanması ve eyaletlerin başarı düzeylerinin yıllara göre izlenmesi amaçlanmaktadır (Akpınar, 2017). Danimarka, Malta ve İskoçya’da zorunlu eğitimde hemen hemen her yıl merkezi sınav uygulanmakta; İngiltere ve Fransa altı ve yedi sınav sayısı ile ulusal sınavların yaygın uygulandığı ülkeler arasında bulunmakta; Belçika, Almanya, İspanya, Kıbrıs, Hollanda, Slovakya ve Kuzey İrlanda’da ise zorunlu eğitimde yalnızca bir sınav uygulamaktadır (Eurydice, 2009). Finlandiya’da öğrenci başarısının değerlendirilmesinde standart testler uygulanmamakta, öğrencilerin sınıf içi çalışmaları, proje ve portfolyo çalışmaları göz önünde bulundurulmaktadır (Özerbaş & Safi, 2022). Türkiye’deki eğitim politikalarına bakıldığında ise eğitimde kalitenin artırılması amacıyla uygulamalarda sürekli biçimde yenilik yapıldığı görülmekte (Binekci & Kırpık, 2023), özellikle sınav sistemindeki sık değişiklikler dikkati çekmektedir (Demirbilek & Levent, 2019).

Türkiye’de ortaöğretime geçiş sürecinde Liselere Giriş Sınavı (LGS) 1998-2004, Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) 2004-2007, Seviye Belirleme Sınavları (SBS) 2007-2013, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) 2013-2017 yılları arasında uygulanmıştır (Akpınar, 2017). 2017-2018 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Liselere Geçiş Sistemi (LGS) uygulanmaya devam edilmektedir. Yükseköğretime geçiş sürecinde ise 1958-1974 yılları arasında her üniversite amaçlarına yönelik olarak çoktan seçmeli, açık uçlu veya mülakat görüşmesi yolu ile öğrenci alımı yapmıştır (Atılgan, 2018). 1974 yılında Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin (ÜSYM) kurulmasıyla öğrenci yerleştirmeleri bu merkez tarafından gerçekleştirilmiş (Demirbilek & Levent, 2019), ÜSYM tarafından uygulanan sınava Üniversitelerarası Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÜSS) adı verilmiştir (Eşme, 2014). 1981 yılında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (ÖSYS) (Karakaya & Tavşancıl, 2008), 1999 yılı itibarıyla tek aşamadan oluşan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) (Keleş & Hacısalihoğlu-Karadeniz, 2015), 2010-2017 yılları arasında iki aşamadan oluşan YGS ve LYS sınavları uygulanmıştır (Boduroğlu & Alıcı, 2018). 2018 yılından beri de Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Temel Yeterlilik Testi (TYT), Alan Yeterlilik Testi (AYT), Yabancı Dil Testi (YDT) oturumları ile uygulanmaktadır.

Sınav sisteminde yapılan değişikliklerin gerekçesinin, öğrenci ve velilerdeki olumsuz etkileri azaltmak ve okulların işlevselliğini artırmak olduğu öne sürülmektedir (Atar & Büyüköztürk, 2017). Ancak sorunlar değişikliğe yol açarken, değişiklikler yeni sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır (Çakıoğlu & Ergen, 2022). Sınav sisteminde sürekli değişiklik yapılması, beklenenin aksine velilerin gerginlik ve stres düzeylerini artırarak bunu çocuklarına yansıtması ile sonuçlanmaktadır (Dönmez, 2017). Sınav sisteminin, sınavın adının değişmesi gibi şekilsel düzeyde gerçekleşen değişiklikler de değişim için yapılmış değişiklikler olarak nitelendirilmektedir (Altan, 2017). Sınav sistemindeki değişikliklerin hangi sonuçlara yol açtığı veya hangi sorunları çözüme ulaştırdığı, üzerinde durulması ve açığa kavuşturulması gereken önemli bir konudur.

Türkiye’de sınav sisteminde yakın zamanda yapılan bir yenilik de ortak sınav uygulamasıdır. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] ölçme değerlendirme süreçlerine yönelik yeni bir yaklaşım benimseyerek ortak sınav uygulamasına geçme kararı almış (Bakırcı vd., 2024), ülke bazında eğitimde standart bir yapı oluşturma ve öğrenim imkanlarını eşit hale getirme gerekçesiyle (Arduç, 2024), 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla ortaokul ve liselerde ülke, il/ilçe ve okul genelinde ortak yazılı sınav uygulaması başlatmıştır. Ortak yazılı sınavlar “*Öğretmenlerin ortak değerlendirme yapabilmelerine imkân vermek üzere birden fazla şubeye yönelik yapılan sınavlar*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2023a). İlçe, il ve ülke genelindeki ortak yazılı sınavların uygulaması millî eğitim müdürlükleri tarafından organize edilmektedir. Okul genelinde uygulanan ortak yazılı sınavlar ise okul müdürlükleri tarafından yürütülmektedir (MEB, 2023b). Bu sınavların sonuçlarının ve etkilerinin neler olacağı sınavın uzun dönemde uygulanabilirliği açısından önemli bir konudur.

MEB tarafından uygulanmaya başlanan ortak sınav uygulamasının, öğretmen yapımı testlerde karşılaşılabilen sorunların önüne geçmesi yönüyle olumlu bir etki oluşturabileceği düşünülmektedir. Sınıf ortamında uygulanmak üzere öğretmenler tarafından hazırlanan başarı testleri (Çağlar & Kılıç, 2017), öğretmenlerin sordukları soruların madde güçlüklerinin farklı olması nedeniyle öğrencilerin alacağı puanları farklılaştırabilmektedir (Ceylan, 2017). Buna karşın uzmanlar tarafından hazırlanan, madde analizi ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan standart testlerin (Çapraz, 2023) ise psikometrik özellikler açısından yeterli olduğu ispatlandığından diğer testlerden daha sağlıklı bilgi sağladığı söylenebilir (Ersoy & Bayraktar, 2018).

Derslerde ulaşılması hedeflenen kazanımların edinilme düzeylerini tespit edebilmek için ölçme araçlarının nitelikli olması gerekmekte (Gönen vd., 2011), öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerinde yetersiz veya eksik bilgilerinin olması tehlikeli sonuçlara neden olabilmektedir (Çakan, 2004). Öğrenci başarısının doğru saptanmasında, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yetkinliklerinin olması önemlidir (Arık & Kutlu, 2013). Ölçme ve değerlendirme öğretmenlerin kritik becerilerinden olmasına karşın (Emin, 2017); araştırmalar, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını (Çakan, 2004) ve bu konuda eğitim alma ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). MEB tarafından uygulanmaya başlanan ortak sınav uygulaması ile öğretmen yapımı testlere göre öğrenci başarısı daha doğru değerlendirilebilir. Ancak standart testlere yönelik de öğretimin öğrenciler üzerindeki etkisini yansıtmayabileceği (Hebert, 1992) ve eğitimde kaliteyi değerlendiremeyeceği (Popham, 1999) yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Ek olarak ortak sınav uygulamasının öğrenciye görelilik ve bireysellik ilkelerine aykırı olduğu, sosyokültürel ve bölgesel farklılıklar nedeniyle uygun olmadığı, adil bir ölçme yapamayacağı görüşlerini ortaya koyan araştırma bulguları bulunmaktadır (Bakırcı vd., 2024). Arduç (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin çoğunlukla bireysel ve çevresel faktörlerden dolayı eşit şartlarda bulunmayan öğrencilere merkezi sınav yapılması gerektiğini belirttikleri görülmektedir.

Eğitim kurumlarında değişimin başarılı biçimde gerçekleşmesi paydaşlarının tutum ve davranışları ile ilişkili olduğundan (Levent, 2016), ortak sınav uygulamasından da en üst düzeyde yarar sağlanabilmesi için öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bu uygulamaya yönelik görüşlerinin ortaya konmasının önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte literatürde ortak sınav uygulamasına yönelik öğretmen görüşleriyle ilgili çalışmalar (Arduç, 2024; Bakırcı vd., 2024) bulunmasına karşın; okul yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak eğitim kurumları içerisinde değişimin gerçekleştirilmesi sürecinde okul yöneticilerinin kritik rolü bulunduğu (Levent & Yazıcı, 2014), ortak sınava uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ortak sınav uygulamasına yönelik okul yöneticilerinin görüşlerini ele alan çalışmalar, politika yapıcılar için veri kaynağı oluşturabilir. Ayrıca okul yöneticileri, ortak sınav uygulamasını pratikte yakından gözlemleyerek bu sınavların uygulanmasına yönelik sorunların anlaşılmasını kolaylaştırabilir. Bu doğrultuda bu çalışmada MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir:

1. Okul yöneticilerine göre MEB'in ortak sınav uygulamasından beklentileri nelerdir?
2. Okul yöneticilerine göre ortak sınav uygulamasının öğrenci, veli ve öğretmen üzerindeki etkileri nelerdir?
3. Okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik olarak okul yöneticilerine ve politika yapıcılara önerileri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin incelendiği bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, insana dair bireysel özelliklerin doğasına odaklanması bakımından nicel araştırmalardan farklılık göstermekte (Baltacı, 2019); davranışlar, tutumlar ve deneyimler gibi nicel araştırmalarla ortaya konulması zor olan fenomenler (Tenny vd., 2022), nitel araştırmalarda açığa çıkartılabilmektedir. Nitel çalışmalarda araştırmacılar adeta kâşif rolüne bürünerek gerçekliğin peşinden koşarak muhataplarının kişisel görüşlerini önemsemektedirler (Karataş, 2015).

Temel nitel araştırmalar olgubilim, kültür analizi, durum çalışması ve gömülü teori desenlerinde tasarlanmaktadır (Astalin, 2013). Olgubilim deseninde bireylerin deneyimleri üzerinde durulmakta ve ele alınan fenomen ile ilgili ortak deneyimler betimlenerek (Creswell vd., 2007) farkında olunan fakat derinlemesine bilinmeyen olgulara odaklanılmaktadır (Tekindal & Uğuz-Arsu, 2020). Bu çalışmada da ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkartılması amaçlandığından araştırma olgubilim deseninde tasarlanmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul, Bingöl, Kars ve Erzurum illerinde görev yapmakta olan 18 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde çeşitliliğin temel boyutları belirlenerek olabildiğince farklı durumlar üzerinde durulmakta (Suri, 2011) ve araştırma, araştırılacak probleme yönelik kendi içinde benzeşik çeşitli durumlar üzerinde yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada çeşitliliği sağlayabilmek için farklı okul türlerinde ve farklı kademelerde görev yapmakta olan yöneticiler araştırmaya dahil edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Kod	Cinsiyet	Öğrenim Düzeyi	Görevi	Okul Türü	Yöneticilik Deneyimi
K1	Erkek	Lisans	Okul Müdürü	Özel Anadolu Lisesi	7 yıl
K2	Erkek	Lisans	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	4 yıl
K3	Erkek	Lisans	Okul Müdürü	Özel Anadolu Lisesi	8 yıl
K4	Kadın	Lisans	Okul Müdürü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	7 yıl
K5	Erkek	Lisans	Okul Müdürü	Özel Anadolu Lisesi	8 yıl
K6	Erkek	Lisans	Müdür Yardımcısı	Özel Anadolu Lisesi	17 yıl
K7	Erkek	Lisans	Müdür Yardımcısı	Özel Ortaokul	3 yıl
K8	Kadın	Doktora Öğrencisi	Müdür Yardımcısı	Özel Anadolu Lisesi	4 yıl
K9	Erkek	Lisans	Okul Müdürü	Özel Ortaokul	5 yıl
K10	Kadın	Lisans	Müdür Yardımcısı	Özel Anadolu Lisesi	3 yıl
K11	Erkek	Doktora Öğrencisi	Okul Müdürü	İmam Hatip Ortaokulu	3 yıl
K12	Kadın	Lisans	Müdür Yardımcısı	Özel Ortaokul	1 yıl
K13	Erkek	Yüksek Lisans	Müdür Yardımcısı	Anadolu Lisesi	2 yıl
K14	Erkek	Yük. Lisans Öğrencisi	Müdür Yardımcısı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	6 yıl
K15	Erkek	Yük. Lisans Öğrencisi	Okul Müdürü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	8 yıl

K16	Erkek	Yük. Lisans Öğrencisi	Müdür Yardımcısı	Ortaokul	6 yıl
K17	Erkek	Yüksek Lisans	Okul Müdürü	Ortaokul	16 yıl
K18	Erkek	Yüksek Lisans	Okul Müdürü	Anadolu İmam Hatip Lisesi	3 yıl

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, öğrenim düzeyi, görevi, görev yaptığı okulun türü, okul yöneticisi olarak kaç yıldır çalışıyor olduğuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Görüşme formunda ise konu ile ilgili literatür taraması sonucunda oluşturulan ve okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik görüşlerini derinlemesine açığa çıkartmaya yönelik açık uçlu 10 soru bulunmaktadır. Açık uçlu sorular doğrudan alıntılar ile ayrıntılı veri sağlayabilmektedir (Astalin, 2013). Hazırlanan sorular doçentlik derecesini eğitim yönetimi ve denetimi bilim dalında almış olan iki öğretim üyesine sunulmuş, düzeltme önerileri doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda veriler gözlem, görüşme ve belge incelemesi yoluyla toplanabilmektedir (Astalin, 2013). Bu araştırmanın verileri de, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının güz döneminde İstanbul, Bingöl, Kars ve Erzurum illerinde görev yapmakta olan okul yöneticilerinin katılımıyla yüz yüze ve çevrim içi görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce uygulamanın amaçları, önemi, verilerin sadece bilimsel araştırma amaçlı kullanılacak olduğu, araştırmada kimlik bilgilerinin istenmediği bilgilendirilmiş ardından gönüllü olan katılımcılarla araştırma uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Toplanan veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Nitel içerik analizi metinsel verilerin analizini gerçekleştirmek için uygulanan yöntemlerden biri olup (Forman & Damschroder, 2007); sosyal bilimler alanındaki hem araştırma sonuçlarında ulaşılan kayıtlar hem de görsel ve yazılı medya mesajları doğrultusunda çıkarımda bulunulması ile uygulanmaktadır (Olgun, 2008). Bu teknik metindeki belirli kelimeleri ya da kavramaları belirlemeye yönelik olup (Büyüköztürk vd., 2016), sosyal gerçekliğin anlaşılması, açıklanması, değerlendirilmesi ve yorumlanması süreçlerinde önemli bir araçtır (Demir, 2008). Bu doğrultuda katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler kodlanmış ve belirli temalar etrafında analiz edilmiştir. Bulgular ve alıntılar belirtilirken okul yöneticilerine kod ataması yapılmıştır (K1, K2, K3... K18).

İçerik analizi sonucunda elde edilen bilgilerin sistematik olarak raporlanması ve veriler ile sonuçlar arasındaki bağlantıların açıklanmasına özen gösterilmesi gerekmektedir (Elo vd., 2014). Analiz sonuçlarının açık biçimde sunulması, aktarılabilirlik bağlamında değerlendirilebilir. Aktarılabilirlik; araştırma bulgularının hangi bağlamda uygulandığını göstermekte (Haq vd., 2023), okuyucunun bulguları değerlendirebilmesi için araştırmacılar tarafından araştırmanın bağlamı hakkında yeterli bilginin verilmesi ile gerçekleşmekte (Cope, 2014), güçlü tanımlamaların yapıldığı ayrıntılı açıklamalar ile sağlanabilmektedir (Haq vd., 2023; Johnson vd., 2020). Ayrıntılı betimleme ile yapılan açıklamalar okuyucunun çalışmanın inandırıcılığı, aktarılabilirliği, güvenilirliği ve doğrulanabilirliği hakkında değerlendirmede bulunabilmesine imkân tanımaktadır (Johnson vd., 2020). Bu araştırmada da ayrıntılı betimleme stratejisinden yararlanarak araştırmanın katılımcıları, veri toplama ve analiz süreçleri detaylı olarak açıklanarak okul yöneticilerinin görüşlerine yönelik alıntılar verilmiş ve araştırma bulguları tablolar halinde sunulmuştur.

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Araştırmada veriler toplanmadan önce Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 15.12.2023 tarih ve 12-15 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Gönüllülük esasına dayalı olarak katılımcılardan toplanan veriler, gizli tutulmuştur.

3. Bulgular

Okul yöneticilerinin MEB tarafından yapılan ortak sınavlara ilişkin görüşleri ortak sınav uygulamasına ilişkin tanım, MEB'in ortak sınav uygulamasından beklentisi, ortak sınav uygulamasının sonuçları, ortak sınav uygulamasının etkileri, ortak sınav uygulamasına ilişkin öneriler olmak üzere beş tema altında toplanmıştır.

3.1. Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasına İlişkin Tanımları

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının tanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasına İlişkin Tanımları

Tema	Kod	Katılımcılar
Ortak Sınav Uygulaması	Aynı zamanda ve aynı zorluk derecesinde sorular sorulması	K2, K4, K5, K6, K11, K15, K16, K18
	Haksızlığı gideren/eşitlik ilkesini gözetten sınav	K10, K13
	Adaletsizlik	K7, K14
	Olumlu ve olumsuz yönleri olan bir sınav	K3, K17
	Eğitimdeki başarıya ilişkin bilgi veren bir sınav	K8
	Öğrencilerin performanslarını yansıtabilecekleri sınav	K9
	Öğrencilerin birlik bütünlüğü	K12

Tablo 2'de katılımcıların MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasını çoğunlukla aynı zamanda ve aynı zorluk derecesindeki sorular sorulması (f=8) olarak tanımladıkları görülmektedir. Ortak sınav uygulamasını aynı zamanda ve aynı zorluk derecesinde sorular sorulması şeklinde tanımlayan K16 kodlu katılımcı bu görüşünü “*Ortak sınav, kazanımları ortak değerlendiren aynı güçlükteki soruları aynı zaman diliminde uygulayan faydalı bir uygulama olarak görüyorum. Biz zümrelerle birlikte her yapılan sınavda kazanımların her sınıfta ne kadar kazanıldığını görüyoruz. Eksiklikleri bir rapor şeklinde alıyoruz. ...*” şeklinde belirtmektedir.

Ortak sınav uygulamasını haksızlığı gideren/eşitlik ilkesini gözetten sınav (f=2) olarak nitelendiren katılımcılar olduğu gibi, adaletsizlik (f=2) olarak nitelendiren katılımcılar da bulunmaktadır. Ortak sınav uygulamasını haksızlığı gideren/eşitlik ilkesini gözetten sınav olarak nitelendiren katılımcılardan K10 kodlu katılımcı bu görüşünü “*Haksızlıkları giderici, eşitlik ilkesi gözetilerek, öğrencilerin öğrenimlerini eşit hale getirebilecek bir uygulama olacağını düşünüyorum.*” şeklinde belirtirken; adaletsizlik olarak nitelendiren K7 kodlu katılımcı ise bu görüşünü “*Adaletsizliği temsil ediyor. Her okulun eğitim düzeyi öğretmen niteliği aynı değil bundan dolayı da ortak sınav sağlıklı değil. ... YKS LGS sınavlarında öğrenciler kurslardan veya özel öğretmenlerden destek alabiliyorlar ancak buraya indirgendiğinden maliyet düzeyinde büyük bir artışa neden olacaktır aileler için büyük bir yük olacaktır. Yüzde 1’lik sıralamaya giren biri ile yüzde 60’lık sıralamaya giren birinin aynı sınava tabi tutulması hakkaniyetli değil.*” olarak ifade etmektedir.

3.2. Okul Yöneticilerinin MEB'in Ortak Sınav Uygulamasından Beklentilerine İlişkin Görüşleri

MEB'in ortak sınav uygulamasından neler bekliyor olabileceğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Okul Yöneticilerinin MEB'in Ortak Sınav Uygulamasından Beklentilerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcılar
Beklentiler	Öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlamak	K4, K5, K10, K13, K15, K18
	Merkezi sınavları kaldıracak bir sistem kurmak	K3, K11, K12, K17
	Eğitim hizmetlerinin niteliğini artırmak	K6, K8, K14
	Okul, şehir, bölge bazlı akademik başarı düzeylerindeki farklılıkları ortaya koymak	K1, K2, K16
	Yapmak için yapmış olmak	K7, K9

Tablo 3'te katılımcıların MEB'in ortak sınav uygulamasından beklentilerini çoğunlukla öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlamak (f=6) olarak belirttikleri görülmektedir. K5 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü “Özellikle de okullardaki farklı okullardaki işte kolay soruldu zor soruldu veya az puan verdi çok puan verdi veya işte çocuğu ayrı yeten notunu artırmak isteyen gibi söylemleri bu ister özel okul olsun ister devlet okulu olsun ya da şu okul daha az veriyor bu okul daha çok veriyor gibi durumların önüne geçmek için yapılmıştır diye düşünüyorum.” şeklinde belirtmektedir. Tablo 3'te görülen MEB'in ortak sınav uygulamasına geçiş ile amaçlı bir beklentiden ziyade bir şeyler yapmak için yapmış olmak (f=2) şeklindeki katılımcı görüşleri dikkat çekicidir. K7 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü “Her gelen bakan sistemi değiştiriyor, değişiklik yapmak için yaptığını düşünüyorum, iz bırakmak, varlığını belli etmek bunun için bir şeyler yapmış olmak diyebilirim.” olarak ifade etmektedir.

3.3. Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasının Olası Sonuçlarına İlişkin Görüşleri

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının olası sonuçlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ortak Sınav Uygulamasının Olası Sonuçlarına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Okul Geneli	Okulların/sınıfların kendi içinde düzey farklılıklarının ortaya çıkması	K3, K10, K12, K15, K16
	Farklı bir sonuç oluşmayacaktır	K9, K11, K14, K18
	Yönetici ve öğretmenlerde başarı kaygısı	K6, K7
	Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin ortaya çıkması	K2, K8
	Öğretmen yapımı sınav ile ortak sınavın karşılaştırması	K1
	Yıllık plana uyma	K4
	Adaletsizlik	K5
	Olumlu iklim	K13
	İş yükünde artış	K17
İl/İlçe Geneli	Okulların başarı düzeylerini kıyaslama	K2, K6, K9, K10, K14, K17, K18

	Uygulama esnasında olası sorunlar	K11, K15
	Adalet	K1
	Verimsizlik	K3
	Kazanımlara ulaşma	K4
	Uygulamada birlik	K5
	Eğitime bakış açısının ortaya çıkması	K8
	Taşınma	K7
	Öğretme öğrenme sürecinin etkililiğinin ortaya çıkması	K13
	Farklı bir sonuç oluşturmayacaktır	K12
Ülke Geneli	Okullar/şehirler/bölgeler arasındaki farklılıklar	K2, K8, K15, K16
	Adaletsizlik	K6, K9, K14, K17
	Uygulama sürecinde sorunlar	K10, K11, K12
	Kazanımlara ulaşma/ortak hızda ilerleme	K4, K5, K18
	Eğitimde fırsat eşitliği	K1
	Ezberci ve tek tip müfredat	K3
	Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğinin tespit edilmesi	K7
	Farkındalık	K13

Tablo 4'te okul yöneticilerinin okul genelinde ortak sınav uygulamasına, il/ilçe genelinde ortak sınav uygulamasına, ülke genelinde ortak sınav uygulamasına yönelik görüşlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının okul genelindeki sonuçlarına yönelik katılımcı görüşlerinde düzey farklılıklarına bağlı sonuçlar ($f=5$) öne çıkmaktadır. K12 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü *“Burada eğer oluşturduğu sınıflar heterojen ise sıkıntı yaşamazsın ama homojen sınıflar oluşturduysan orada sıkıntı oluşur. Soracağın soruların zorluk düzeyini öğretmenin ayarlaması gerekir... Öğrencinin seviyesi eğer yeterli değilse okulun altında kalacak o sınıf homojen sınıf yaptığın zaman. Heterojen sınıfların varsa çok fazla sorun yaşamazsın...”* şeklinde belirtirken; K16 kodlu katılımcı da *“Farklı sınıflarda eğitim seviyesi ölçülebiliyor. Kazanımlar değerlendirilebiliyor, sınıf sınıf farklılıklar görülebiliyor. Bu anlamda faydalı ve doğru bir uygulama olarak görüyorum...”* şeklinde ifade etmektedir.

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının il/ilçe genelindeki sonuçlarına yönelik katılımcı görüşlerinde okulların başarı düzeylerini kıyaslama ($f=7$) öne çıkmaktadır. K2 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü *“Bakanlık bu uygulama ile ilçeler arasında hangi ilçedeki okullar daha başarılı veya il genelinde hangi ilçelerde öğrencilerin derslere göre başarı düzeylerinden yola çıkarak okulların başarı seviyelerini kıyaslayabilir”* şeklinde belirtmektedir. K9 kodlu katılımcı ise bu konudaki görüşünü *“İl ve ilçeler genelinde öğrencilerin akademik başarıları ortaya konularak başarı düzeyi daha düşük olan bölgelerin desteklenmesine ilişkin çalışmalara bilgi sağlanabilir.”* şeklinde ifade etmektedir.

MEB'in ortak sınav uygulamasının ülke genelindeki sonuçlarına yönelik katılımcı görüşlerinde okullar/şehirler/bölgeler arasındaki farklılıklar ($f=4$) ve adaletsizlik ($f=4$) öne çıkmaktadır. K2 kodlu katılımcı ortak sınav uygulaması ile okullar/şehirler/bölgeler arasında farklılıkların ortaya çıkacağı görüşünü *“Farklı türde okulların öğrenme farklılıkları, farklı bölge ve şehirlerin öğrenme farklılıkları farklı sosyoekonomik yerlerin öğrenme farklılıkları ortaya konulabilir eksik olan yerler veya dersler için tedbirler alınabilir.”* olarak ifade etmektedir. K14 kodlu katılımcı ortak sınav uygulamasının ülke genelinde adaletsizliğe yol açacağı yönündeki görüşünü *“Kaynak kitaplar, özel ders, kurslar gibi bazı materyallere ve hizmetlere erişebilen öğrenciler için daha*

başarılı olabilecekleri; imkanları kısıtlı olan öğrenciler için ise daha başarısız olarak akademik başarı arasında aralarında uçurumların oluşabileceği adaletsizliği ortaya çıkaracak sonuçlar ortaya çıkabilir.” şeklinde belirtmektedir.

3.4. Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Görüşleri

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Alt Tema	Kod	Katılımcılar
Öğrencilere Yönelik	Kaygı/stres	K2, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K14
	Motivasyon	K1, K13, K16
	Sorumluluklarını yerine getirme	K5, K10, K18
	Olumsuz yönde etki	K3, K4
	Özel derse yönelme	K15
Velilere Yönelik	Çocuklarına yönelik baskılayıcı tutum	K2, K3, K6, K9, K11, K14
	Olumsuz yönde etki	K4, K12, K17
	Sınavlara ve öğrenci notlarına ilişkin itirazları ortadan kalkması	K1, K5
	Kaygı/endişe düzeylerinde artış	K8, K16
	Eğitim sistemine güvenlerinin artması	K13, K18
	Öğretmenle ve okulla anlaşmazlık yaşama	K15
Öğretmenlere Yönelik	Kaygı/stres	K3, K8, K9, K13, K15, K17, K18
	Kendilerinin değerlendireceklerini düşünme	K5, K7, K11, K12
	Kendilerini geliştirmeye yönelme	K2, K4
	Daha planlı ve hazırlıklı olma	K6, K14
	İş yükünde azalma	K1
	İş yükünde artış	K16
	Kendine güvenilmediği düşünme	K10

Tablo 5’te MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasının öğrenci, veli ve öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik yönetici görüşlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ortak sınav uygulamasının öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinde kaygı/stres (f=8) gibi olumsuz etkiler bulunurken; motivasyon (f=3) ve sorumluluklarını yerine getirme (f=3) gibi olumlu yönde etkilerin de belirtildiği görülmektedir. Ortak sınav uygulamasının öğrenci üzerinde kaygı/stres oluşturacağı yönündeki görüşünü K7 kodlu katılımcı “*Suçlanacaklar. Psikolojik olarak büyük bir tahribata neden olacak. Seilmeyen, değersizleşen öğrenci grubu oluşacak. ... Rezil olma kaygıları var.*” olarak; K8 kodlu katılımcı “*Yani bir kere bir kaygı oluşturuyor çocuklarda bunu çok ciddi ve büyük bir şey olarak düşünüyorlar belki LGS ya da üniversite sınavı gibi algılıyorlar bu yüzden daha ciddiye alınıyor biraz da kaygı düzeyi artıyor ne kadar başarılı oluruz ne gelir diye...*” olarak belirtmektedir. K16 kodlu katılımcı ise ortak sınav uygulaması ile öğrencinin motivasyonunun artacağı yönündeki görüşünü “*Olumsuz bir etkisi olmadı şu ana kadar. Ortak sınav ile ilgili sadece klasik sınav olmasına yönelik çocukların itirazları var. Genel olarak daha ciddiye aldılar. Sınavın*

aynı anda olması daha ciddiye almalarını ve bu şekilde daha motive olmalarını sağladı.” şeklinde ifade etmektedir.

Ortak sınav uygulamasının veli üzerindeki etkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinde çocuklarına yönelik baskılayıcı tutumun (f=6) öne çıktığı görülmektedir. K3 kodlu katılımcı bu konudaki görüşünü “*Veliler öğrencilerinin bireysel farklılıkları dikkate alınmadan merkezi olarak hazırlanmış bir sınavda alacağı sonuçlarda öğrenciye baskı oluşturabilir. Öğrencisini sıralamadaki yerine göre değerlendirip öğrencinin stres altına girmesine neden olabilir.*” olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde K14 kodlu katılımcı da bu konudaki görüşünü “*Bazı veliler üzerinde herhangi bir farklılık olmayacağını düşünmekle birlikte önemli sayıda velinin çocuklarının üzerinde daha fazla baskı yapacaklarını ve çocukları ile iletişimlerinin olumsuz yönde gerçekleşebileceğini düşünüyorum.*” şeklinde belirtmektedir.

Ortak sınav uygulamasının öğretmen üzerindeki etkilerine yönelik okul yöneticilerinin görüşlerinde kaygı/stres (f=7) ve kendilerinin değerlendirileceğini düşünme (f=4) kodlarının öne çıktığı görülmektedir. K3 kodlu katılımcı ortak sınav uygulamasının öğretmenlerde kaygı/stres oluşturacağını “*Öğretmenlerin de tek gayesi müfredatı yetiştirmek, ortak sınavlara öğrenci hazırlamak olacağından informal eğitime zaman ayıramayacak, kendini sınavla öğrenci alan okul türlerindeki öğretmenlerle kıyaslanması tedirginliğini yaşayacaklardır.*” görüşü ile ifade etmektedir. K12 kodlu katılımcı ise ortak sınav uygulaması ile öğretmenlerin kendilerinin değerlendirileceğini düşündükleri yönündeki görüşünü “*Öğretmenlerin biraz daha işini ciddiyetle yapacağını düşünüyorum. Çünkü Türkiye geneli kendi verdiği konuların anlattığı derslerin ne kadar anlaşılabilirdiğini görmüş olacak. Bir nevi ayna gibi değerlendirecek.*” şeklinde belirtmektedir.

3.5. Okul Yöneticilerinin Ortak Sınav Uygulamasına Yönelik Önerileri

MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin önerileri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Ortak Sınav Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Önerileri

Alt Temalar	Kod	Katılımcılar
Okul Yöneticilerine Öneriler	Sağlıklı uygulama ortamı sağlama	K3, K5, K11, K12, K13, K15, K18
	Yönetmelik ve yönergelerle uyulmalı	K8, K10, K17
	Bilgilendirme yapma	K1, K14
	Öğrencileri güdüleme	K7, K9
	Uygulama sonrasında destekleyici çalışmalar yapma	K2, K16
	Uygulamaya sahip çıkma, destekleme	K4
	Zümre başkanları ile işbirliği	K6
Politika Yapıcılara Öneriler	Sürekli değişiklik yapılmamalı	K7, K10, K11, K16, K18
	Okulun paydaşları karar alma sürecine dâhil edilmeli	K1, K8, K14
	Kapsamlı ön hazırlık ve pilot uygulama yapılmalı	K4, K9, K15
	Uygulamaya ilişkin bilgilendirme yapılmalı	K6, K17
	Sorular ayırt edici olmalı	K2
	Tüm öğrencilerin mutluluğu gözetilmeli	K3
	Gözetmenler değiştirilmeli	K5
	Ülke genelinde eğitim birliği sağlanmalı	K12

Tablo 6’da MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına yönelik okul yöneticilerinin okul yöneticilerine ve politika yapıcılara önerilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik olarak okul yöneticilerine önerilerinde sağlıklı uygulama ortamı sağlamaları (f=7) ile yönetmelik ve yönergelere uymaları (f=3) öne çıkmaktadır. K13 kodlu katılımcı okul yöneticilerine ortak sınav uygulamasına ilişkin sağlıklı uygulama ortamı sağlamaları yönündeki önerisini *“Okul yöneticileri mutlaka öncesinde gerekli hazırlıklar yaparak sağlıklı ve güvenli bir uygulama süreci sağlamalı, ne kadar gerekli tedbir varsa hepsini yapmalı. Sınavların ciddiyetle yürütülmesi, öğrencinin sınavlara hazırlanırken de LGS veya YKS benzeri bir yarış ortamı oluşmamasına dikkat etmelidirler.”* olarak belirtmektedir. K17 kodlu katılımcı okul yöneticilerine ortak sınav uygulamasına ilişkin yönetmelik ve yönergelere uyulmalı yönündeki önerisini *“Sınav yönergesi var zaten bununla ilgili, buna uygun hareket edilirse bir sorun çıkmayacağını düşünüyorum. Bu yeterli olacaktır. Genel olarak sınav yönergesine uygun hareket edilirse bir sorun oluşmaz.”* şeklinde ifade etmektedir.

Okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik olarak politika yapıcılara önerilerinde sürekli değişiklik yapılmamasının (f=5), okulun paydaşlarının karar alma sürecine dahil edilmesinin (f=3), kapsamlı ön hazırlık ve pilot uygulama yapılmasının (f=3) öne çıktığı görülmektedir. K10 kodlu katılımcı sürekli değişiklik yapılmaması yönündeki önerisini *“... Detaylı düşünülmeden ani kararlar alınmamalı. Bakan veya bakan yardımcısı değiştiğinde sistemde sürekli değişiklik olmamalı. ...”* olarak belirtmektedir. K14 kodlu katılımcı okul paydaşlarının karar alma süreçlerine katılması yönündeki önerisini *“Eğitime ilişkin kararlar alınırken öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin de alınması daha sağlıklı kararlar alınmasını sağlayabilir. ...”* şeklinde ifade etmektedir. K15 kodlu katılımcı kapsamlı ön hazırlık ve pilot uygulama yapılması yönündeki önerisini *“Eğitimde bu tarz sınav sistemi gibi değişiklikler yapılmadan önce pilot uygulaması yapılmalıdır ve gerekli ön çalışmalar yapıldıktan sonra bunlar işlenmeye başlatılmalıdır.”* olarak belirtmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul yöneticilerinin MEB’in ortak sınav uygulamasına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Okul yöneticilerinin görüşleri; ortak sınav uygulamasının nasıl tanımlandığı, MEB’in ortak sınav uygulamasından neler beklediği, ortak sınav uygulamasının ülke, il/ilçe ve okul genelinde sonuçlarının neler olduğu ve öğrenci, veli ve öğretmen üzerindeki etkilerinin neler olduğu, ortak sınav uygulamasına yönelik olarak önerileri olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Birinci temada okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasını en çok, aynı zamanda ve aynı zorluk derecesindeki sorular sorulması olarak tanımladığı görülmektedir. Bakırcı vd. (2024) tarafından yapılan araştırmada da ortak sınav uygulamasının avantajlarına yönelik öğretmen görüşlerinde, herkese aynı soru sorulması ile ortak kazanım temalarının öne çıkması, mevcut araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasının nitelendirilmesine yönelik görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada katılımcıların çoğu, MEB’in ortak sınav uygulamasından öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlamayı beklediği yönünde görüş bildirmektedir. Arduç (2024) da ortak sınav uygulamasına ülke genelinde standart bir yapı oluşturmak ve öğrenim imkanlarını eşit hale getirmek için geçildiğini belirtmektedir. Türkiye’de okul başarısının değerlendirilmesine ilişkin ölçme değerlendirme faaliyetlerine yönelik sınavın yapısı, kapsamı, sayısı ve öğretime yönelik eleştiriler görülmekte (Büyüköztürk, 2016); öğretmenlerin sordukları soruların güçlük düzeylerinin ve soru tarzlarının farklı olması ile öğrencilerin yanıtlarına verdikleri puanlardaki tutum farklılıkları, adil değerlendirilmedikleri yönünde itirazlara yol açabilmektedir. Ayrıca dünya genelinde öğretmenlerin

ölçme ve değerlendirme okuryazarlıklarının yeterli düzeyde olmadığını (Beziat & Coleman, 2015; Volante & Fazio, 2007), bu konuda eğitim alma ihtiyaçları olduğunu (Estaji, 2024) ve Türkiye’de öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını (Akça & Beşoluk, 2023; Çakan, 2004; Karatay & Dilekçi, 2019) gösteren araştırma bulguları da bulunmaktadır. Bu bilgiler doğrultusunda bu araştırmadaki katılımcı okul yöneticilerinin de bildirdikleri gibi ortak yazılı sınav uygulamasına ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlanması amacıyla geçilerek, ortak sınav uygulamasında sorular merkezi olarak hazırlandığından ölçme ve değerlendirme faaliyetlerindeki farklı uygulamaların son bulacağı ve bu yöndeki eleştirilerin ortadan kalkabileceği öngörülmektedir. Ancak standart testlerin öğretimin öğrenci üzerindeki etkisini yansıtmamasına (Hebert, 1992) ve merkezi sınavların amaca uygun hizmet etmemesine yönelik (Reyhanlıoğlu & Tiryaki, 2021) eleştiriler de göz önünde bulundurularak, ortak sınav uygulaması ile elde edilen sınav puanlarının eğitim sürecine yönelik değerlendirmelere yeterince bilgi sağlayıp sağlamadığının araştırılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin görüşlerinde, ortak sınav uygulamasının okul genelindeki sonuçlarında, düzey farklılıklarına bağlı sonuçlar; il/ilçe genelindeki sonuçlarında, okulların başarı düzeylerini kıyaslama; ülke genelindeki sonuçlarında ise okullar/şehirler/bölgeler arasındaki farklılıklar ve adaletsizlik öne çıkmaktadır. Bu bulgulara öğrenci düzeyi ile bölgesel farklılıklara vurgu yapılması dikkat çekicidir. Bakırcı vd. (2024) araştırmasında öğretmenlerin ortak sınav uygulamasına yönelik değerlendirmelerinde sosyo-kültürel farklılıklar, bölgesel farklılıklar ve öğrenci başarı düzeylerinin farklılığı nedeniyle sınavın uygun olmadığına yönelik görüşleri olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Arduç (2024) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin şartları eşit olmayan öğrencilere merkezi sınav yapılmaması gerektiğini düşündükleri ve öğretmenlerin büyük bir bölümünün ortak sınav uygulamasına yönelik olumsuz görüş belirttikleri görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde K12 düzeyine yönelik olan merkezi sınavlar ile okulların eğitim-öğretim hizmetlerinin eğitim standartlarına uyumu araştırılmakta (Atar & Büyüköztürk, 2017); ölçme değerlendirme faaliyetleri ile kurum, bölge ve ülke genelinde değerlendirmeler yapılabilmekte (Arduç, 2024), okul başarısında farklılık gözlenmesi durumunda bu farklılığın kaynakları tespit edilebilmektedir (Glasman & Biniaminov, 1981). Türkiye’de de ortak sınav uygulaması ile okul bazlı değerlendirmeler yapılarak okullar, şehirler ve bölgeler açısından başarı düzeyleri belirlenebilir ve ulaşılan veriler eğitim politikalarını geliştirirken kullanılabilir. Ancak Türkiye’de eğitim kurumlarında verilen eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından farklılıklar bulunduğu (Atılğan, 2018; Çağlar, 2024), farklı kalitede eğitim hizmeti veren okullarda aynı sorulardan oluşan sınavlar ile sosyodemografik özellikleri birbirinden farklılık gösteren öğrencilerin başarısının değerlendirilmesi sorunlara yol açabilir. Heissel vd. (2021) de sosyoekonomik farklılıkların test performansını test stresinde verilen tepkiler ile farklı şekillerde etkileyebileceğini ve standart testler ile öğrenci yeteneği ve okul kalitesinin değerlendirilmesinin adil olmayabileceğini belirtmektedir.

Araştırmada katılımcı okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına geçişin öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinde kaygı/stres; velilere yönelik etkilerinde ise çocuklarına baskılayıcı tutum sergileme öne çıkmaktadır. Arı ve İnci (2015) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin ortak sınav uygulamasının öğrencilerin stresini azaltıcı yönde etkisinin olduğu görüşü ortaya çıkmakla birlikte; literatürdeki çalışmalar (Bakırcı vd., 2024; Kahraman, 2014; Ormancı vd., 2018) çoğunlukla ortak sınav uygulamasının öğrencilerde sınav kaygısına yol açabileceğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Demirbilek ve Levent (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin kademeler arası geçiş ve sınav sistemindeki değişikliklerin öğrenciler üzerinde motivasyon düşüklüğü, karamsarlık ve belirsizlik; veliler üzerinde kaygı, bilgi eksikliği, belirsizlik etkilerinin olabileceğini belirttikleri görülmektedir. Türkiye’nin ulusal kültürünün yüksek belirsizlikten kaçınma özelliği göstermesi (Hofstede, 1980), sınav sistemindeki ani değişikliklerin

eğitimin paydaşlarında görülen olumsuz etkilerini açıklayabilir. Ani ve yeni değişiklikler insan psikolojisini kaçınılmaz olarak etkilemekte (Duman, 2020) ve belirsizlikler insan psikolojisinde istenmeyen etkilere yol açabilmektedir (Li vd., 2021; Sarıçam vd., 2014; Yağcı, 2022). Ortak sınav uygulamasına geçiş ile de hem öğrencilerde hem de velilerde görülen olumsuz tutum ve davranışların, değişimin ani ve beklenmedik bir şekilde gerçekleşmeyerek bu tarz değişikliklerin öncesinde kapsamlı bir hazırlık yapılarak istenmeyen etkilerin önüne geçilmesinin gerekliliğini ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırmada katılımcı okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına geçişin öğretmenler üzerindeki etkilerine yönelik görüşlerinde de öğrenci üzerindeki etkilere benzer olarak kaygı/stres ile kendilerinin değerlendirilecekleri düşüncesi öne çıkmaktadır. Benzer şekilde eğitim sisteminde yaşanan değişikliklerin eğitim paydaşlarında olumsuz psikolojik çıktılara, umutsuzluk ve güvensizlik duygularına yol açtığı (Çakıoğlu & Ergen, 2022) ve öğretmen görüşlerinde merkezi ortak sınav uygulamasına öğretmen ve okulların değerlendirilmesi için geçilmiş olabileceği bulguları (Arı & İnci, 2015), bu araştırma bulgusunu desteklemektedir. Bakıoğlu ve Salduz (2014) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde önce öğrencilerin daha sonra ise kendilerinin hesap verebilir olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Literatürde yer alan bilgiler doğrultusunda öğrenci başarısı üzerinde öğretmen niteliklerinin önemli etkileri olduğunun bilinmesi (Sebruck, 2015) ve ortak sınav uygulaması ile öğretmenlerin sınav soruları üzerindeki kontrollerinin ortadan kalkması, ortak sınav uygulamasına geçiş ile öğretmenlerin kendilerinin değerlendirileceklerini düşünmelerine yol açmış olabilir. Pek çok ülkede okul personelinin başarısı, öğrencilerin standart başarı testlerindeki performansları aracılığıyla değerlendirilmekte (Popham, 1999) ve öğretmen performansının öğrencinin başarısı üzerindeki etkisi öne çıkarılmaktadır (Amtu vd., 2020). Avrupa ülkelerinin ise neredeyse hiçbirinde test sonuçlarına dayalı olarak okullara ödül veya ceza verilmesi gibi bir durum görülmektedir (Atar & Büyüköztürk, 2017). Türkiye’de uygulanmaya başlanan ortak sınav uygulaması ile öğretmenlerin performanslarının değerlendirileceğine yönelik herhangi bir resmi açıklama görülmemiş olmasına karşın öğretmenlerin bu yöndeki tedirginlikleri, sınav sistemindeki değişikliğin nedenini, amacını yeterince anlayamamış olmalarından kaynaklı olabilir ve bu konuda bilgilenmeye ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Okul yöneticileri ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerine sağlıklı uygulama ortamı sağlamalarını, bilgilendirme yapmalarını, öğrencileri güdülemelerini, yönetmelik ve yönergelere uymalarını, uygulama sonrasında destekleyici çalışmalar yapmalarını, uygulamaya sahip çıkmalarını ve desteklemelerini, zümre başkanları ile işbirliği yapmalarını önermektedir. Katılımcı okul yöneticilerinin görüşlerinde okul yöneticilerine yönelik sağlıklı uygulama ortamı sağlamaları önerisinin öne çıkması dikkat çekici görünmekte, bu konuda tedirgin olduklarını düşündürmektedir. Yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin merkezi ortak sınav uygulamasında güvenlik sorununun yaşanabileceğini (Kahraman, 2014) ve öğretmenlerin merkezi ortak sınavları güvenli bulmadıklarını (Arı & İnci, 2015) bildirmeleri, araştırma bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Okul yöneticilerinin ortak sınav uygulamasına yönelik tedirginleri sürece yönelik belirsizliklerden kaynaklanabilir. Değişim sancılı bir süreçtir ve değişim sürecinde kaygı ve stresi artıran bir unsur belirsizlik ve bilgi eksikliğidir. Demirbilek ve Levent (2019) tarafından yapılan çalışmada da okul yöneticilerinin görüşlerine göre kademeler arası geçiş ve sınav sistemindeki değişiklik sonucunda hem öğrencilerin hem de velilerin belirsizlik yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Belirsizlik durumu ile başa çıkılmasında ise okul yöneticilerinin zamanında ve yeterli düzeyde bilgilendirme yapmaları önemli görülmektedir.

Okul yöneticileri ortak sınav uygulamasına ilişkin karar alıcılara okulun paydaşlarının karar alma süreçlerine dahil edilmesini, kapsamlı ön hazırlık ve pilot uygulama yapılmasını ve sürekli

değişiklik yapılmamasını önermektedir. Çakıoğlu ve Ergen (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin sınav sistemindeki değişikliklere yönelik olarak değişikliklerin sürece yayılmasını, karar sürecinde tüm paydaşların görüşlerinin alınmasını, köklü ve ani değişimlerden kaçınılmasını önerdikleri bulgusu, bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Alınan kararlar uygulanmaya başladığında uygulayıcıların içten gayret gösterebilmeleri için karara katılmaları önemlidir (Göksoy, 2014). Aynı zamanda uygulayıcıların karar alma sürecine katılmaları, sorunun nedenlerinin daha detaylı anlaşılmasını sağlayarak alınacak kararın niteliğinin artmasını (Demirtaş & Alanoğlu, 2015) ve okulun daha etkili yönetilmesini sağlayabilir (Can & Nikolayidis, 2020). Bu çalışmaya katılan okul yöneticileri de fikir alışverişi yapılmasını, karar sürecinin içine dahil edilmeyi istediklerini, eğitime dair alınan kararlarda öğretmen ve yönetici görüşlerinin alınması durumunda daha sağlıklı karar alınabileceğini bildirmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada MEB tarafından yapılan ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Ortak sınav uygulaması öğretim ve ölçme değerlendirme faaliyetlerinde birlik sağlayarak öğretmen yapımı başarı testlerine ve öğretmen değerlendirmelerine yönelik olarak yaşanan sorunların ortadan kaldırılması bakımından yararlı görülmektedir. Bununla birlikte okullarda sunulan eğitim hizmetinin niteliği ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri aynı olmadığından ortak sınav uygulamasının bazı adaletsiz sonuçlara yol açabileceği yönünde görüşler olduğu da görülmektedir. Ortak sınav uygulaması ile okulların akademik başarı ortalamaları ortaya çıkabilir ve bu sonuçlar doğrultusunda desteklenmesi gereken okullar ve öğrenciler belirlenebilir. Bununla birlikte sınav sisteminde ani değişimler yapılması ve öncesinde yeterli bilgilendirmenin yapılmaması öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilerde kaygı/stres gibi bazı olumsuz çıktılara yol açmaktadır. Bu nedenle bu değişikliklerin sürece yayılması ve uygulayıcıların karar alma sürecine katılmaları önemli görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak aşağıda bazı öneriler sunulmuştur:

1. Öğrencilere, velilere ve öğretmenlere yönelik bilgilendirici çalışmalar yapılarak ortak sınav uygulamasına ilişkin endişeler azaltılabilir.
2. Okullarda verilen eğitim hizmetlerinin niteliği ile tüm öğrencilerin hazırbulunuşlukları aynı olmadığından farklı başarı düzeyindeki okullara ve sınıflara yönelik olarak farklı zorluk düzeyinde alternatif ortak sınavlar uygulanabilir.
3. Ortak sınav uygulamasına yönelik izleme çalışmaları yapılarak uzun vadedeki etkileri açığa çıkartılabilir.
4. Bu çalışmada ortak sınav uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerine yer verildiğinden eğitim sisteminin diğer paydaşları olan veli ve öğrenci görüşlerinin inceleneceği araştırmalar yapılabilir.
5. Ortak sınav uygulamasının etkilerinin özel ve devlet okullarında karşılaştırmalı olarak incelenebileceği araştırmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

- Akça, Z., & Beşoluk, Ş. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşımlara ve STEM'e yönelik algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 141-159. <https://doi.org/10.24315/tred.1015343>
- Akpınar, B. (2017). Türk eğitim sisteminin merkezi sınav sorunu. *Eğitime Bakış*, 13(40), 32-40.
- Altan, M. Z. (2017). Standartlaştıran, tek tipleştiren, zarar veren ve mutsuzluğa açılan kapı: TEOG. *Eğitime Bakış*, 13(40), 4-14.
- Amtu, O., Makulua, K., Matital, J., & Pattiruhu, C. M. (2020). Improving student learning outcomes through school culture, work motivation and teacher performance. *International Journal of Instruction*, 13(4), 885-902. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13454a>
- Arduç, M. A. (2024). Millî Eğitim Bakanlığı ortak yazılı sınavı ile öğretmen yazılı sınavının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (99), 234-249. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1483026>
- Arı, A., & İnci, T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 17-50. <https://doi.org/10.12780/uusbd.75570>
- Arık, R. S., & Kutlu, Ö. (2013). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme alanı yeterliklerinin yargıcı kararlarına dayalı ölçeklenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 163-196. <https://doi.org/10.12973/jesr.2013.3210a>
- Astalin, P. K. (2013). Qualitative research designs: A conceptual framework. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2(1), 118-124.
- Atalay, T. (2023). 9-10. sınıf fizik ders kitaplarının 2018 ortaöğretim fizik dersi öğretim programındaki ölçme değerlendirme anlayışı bağlamında incelenmesi (Tez No. 799137) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Atar, H. Y., & Büyüköztürk, Ş. (2017). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş: uygulamalar ve sonuçları. *Eğitime Bakış*, 13(40), 15-25.
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: Dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-18. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.363268>
- Aydın, M. N., Avcı, Y. E., Çitırkı, O., Çitırkı, K. Ç., & Çitırkı, Y. (2024). Kanada ve Türk eğitim sistemleri ile yönetim yapılarının incelenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(51), 2947-2959. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.70656>
- Bakırcı, H., Koçak, B. & Keskin-Geçer, A. (2024). İlköğretim matematik öğretmenlerinin ortak sınavlar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of History School*, 71, 2253-2276. <https://doi.org/10.29228/joh.75275>
- Bakioğlu, A., & Doğruyol-Aladak, K. B. (2024). Toplumun eğitime ilgisi ve diplomalı işsizlik üzerine nitel bir araştırma. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 139-153. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14567729>
- Bakioğlu, A., & Gökteş, E. (2019). Eğitim politikası bağlamında işbirlikli ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin tutuma etkisinin meta analizi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(3), 1013-1043. <https://doi.org/10.30831/akukeg.454886>

- Bakioğlu, A., & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin hesap verebilirliklerini öğrencilerin akademik başarıları açısından değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (40), 13-29. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2239>
- Bakioğlu, A., Türkmenoğlu, G., & Didin-Ala, Ş. N. (2017). Ülke karşılaştırmalarında yararlanılan istatistiki göstergeler. A. Bakioğlu (Ed.) *Karşılaştırmalı eğitim politikalar, göstergeler, bağlamlar* içinde (ss.63-100). Eğitim.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Beziat, T. L. R., & Coleman, B. K. (2015). Classroom assessment literacy: Evaluating pre-service teachers. *The Researcher*, 27(1), 25-30.
- Bhasin, S. (2019). Input output in education. *Research Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(1), 91-96. <https://doi.org/10.5958/2321-5828.2019.00016.0>
- Binekci, Ö., & Kırpık, C. (2023). Merkezi ortak sınavda yer alan TC İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi alt testine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 4(2), 83-105. <https://doi.org/10.55661/jnate.1351592>
- Birinci-Konur, K., & Konur, B. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin kullandıkları ölçme değerlendirme metotlarına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 138-155.
- Boduroğlu, E., & Alıcı, D. (2018). Yükseköğretime geçiş sınavının sınıflama tutarlılığının farklı yöntemlerle elde edilen kesme puanlarına göre incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 188-199. <https://doi.org/10.2399/yod.18.025>
- Bushnell, D. S. (1990). Input, process, output: A model for evaluating training. *Training & Development Journal*, 44(3), 41-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356. <https://doi.org/10.23863/kalem.2017.64>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Pegem.
- Campbell, L. O., Lambie, G. W., Sutter, C. C., Bickham, A. R., & Pulse, L. P. (2018). *Measuring the predictability of Istation Indicators of Progress Early Reading (ISIP-ER) scores on Florida Standards Assessment (FSA) scores*. <https://www.istation.com/hubfs/Content/downloads/studies/FSAReadingPredictability.pdf> [Erişim Tarihi: 09.05.2024]
- Can, E., & Nikolayidis, U. (2020). Okul yönetimine katılım: Rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1787-1806. <https://doi.org/10.18506/anemon.761859>
- Ceylan, D. (2017). Ortaöğrenime geçiş sistemi nasıl olmalı. *Eğitime Bakış*, 13(40), 76-79.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark-Plano, V. L., & Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. <https://doi.org/10.1177/0011000006287390>

- Cope, D. G. (2014). Methods and meanings: Credibility and trustworthiness of qualitative research. *Oncology Nursing Forum*, 41(1), 89-91. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.89-91>
- Çağlar, A. (2024). Okullarda eğitimin kalitesi: Türkiye İstatistik Kurumu Yaşam Memnuniyeti Araştırması'ndaki hanehalkı görüşleri ile bir inceleme. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 238-261. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.1384874>
- Çağlar, M., & Kılıç, A. (2017). Standart testler ile öğretmen yapımı testlerinin karşılaştırılması. *Eğitime Bakış*, 13(40), 60-65.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çakıoğlu, V., & Ergen, H. (2022). Ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 51-69. <https://doi.org/10.21733/ibad.1099537>
- Çapraz, M. (2023). 7. sınıf öğrencilerine yönelik matematik başarı testi geliştirilmesi (Tez No. 820290) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çelen, Ü., & Aybek, E. C. (2013). Öğrenci başarısının öğretmen yapımı bir testle klasik test kuramı ve madde tepki kuramı yöntemleriyle elde edilen puanlara göre karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 4(2), 64-75.
- Damarseçkin, Ş. B. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme okuryazarlıkları, tutum ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki (Tez No. 807766) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, İ. (2008). İçerik analizi tekniğinde yargı cümlelerinin analizi. *Sosyoloji Notları*, (4-5), 71-73.
- Demirbilek, M., & 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), 57-79. <https://doi.org/10.15285/maruaebed.586835>
- Demirtaş, Z., & Alanoğlu, M. (2015). Öğretmenlerin karara katılımı ve iş doyumu arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 83-100.
- Dowling, A. (2008). Output measurement in education. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policy_analysis_misc [Erişim Tarihi: 09.05.2024]
- Dönmez, B. (2017). Türkiye'de temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış*, 13(40), 26-31.
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437. <https://doi.org/10.30520/tjsosci.748404>
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 2158244014522633. <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Emin, M. N. (2017). TEOG yerleştirme sistemi ve yapısal sorunlar. *Eğitime Bakış*, 13(40), 41-49.

- Ersoy, E., & Bayraktar, G. (2018). İlkokul 4. sınıf matematik dersi “ondalık gösterim” alt öğrenme alanına ilişkin başarı testi geliştirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 240-266. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/610412>
- Estaji, M. (2024). Perceived need for a teacher education course on assessment literacy development: insights from EAP instructors. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(50). <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40862-024-00272-2.pdf>
- Eşme, İ. (2014). Türkiye'de yükseköğretime geçiş sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3), 148-157. <https://doi.org/10.2399/yod.14.015>
- Eurydice. (2009). National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Eurydice.pdf> [Erişim Tarihi: 09.05.2024]
- Forman, J., & Damschroder, L. (2007). Qualitative content analysis. In Li. Jacoby & L. A. Siminoff (Eds.), *Empirical methods for bioethics: A primer* (pp. 39-62). Emerald.
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87640>
- Glasman, N. S., & Biniaminov, I. (1981). Input-output analyses of schools. *Review of Educational Research*, 51(4), 509-539. <https://doi.org/10.3102/00346543051004509>
- Glewwe, P., & Kremer, M. (2006). Schools, teachers, and education outcomes in developing countries. <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/42482316/122.pdf?sequence=1> [Erişim Tarihi: 09.05.2024]
- Göksoy, S. (2014). Okul yönetiminde karara katılım. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 253-268. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091538>
- Gönen, S., Kocakaya, S., & Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 40-57.
- Haq, Z. U., Rasheed, R., Rashid, A., & Akhter, S. (2023). Criteria for assessing and ensuring the trustworthiness in qualitative research. *International Journal of Business Reflections*, 4(2). <https://doi.org/10.56249/ijbr.03.01.44>
- Hebert E. A (1992). Portfolios invite reflection-from students and staff. *Educational Leadership*, 49(8), 58-61.
- Heissel, J. A., Adam, E. K., Doleac, J. L., Figlio, D. N., & Meer, J. (2021). Testing, stress, and performance: How students respond physiologically to high-stakes testing. *Education Finance and Policy*, 16(2), 183-208. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00306
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Sage
- Johnson, J. L., Adkins, D., & Chauvin, S. (2020). A review of the quality indicators of rigor in qualitative research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84(1), 7120. <https://doi.org/10.5688/ajpe7120>
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Karakaya, İ., & Tavşancıl, E. (2008). Yükseköğretime öğrenci seçme sınavı (ÖSS)'nin yordama geçerliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 987-1019.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Keleş, T., & Hacısalihoğlu-Karadeniz, M. (2015). 2006-2012 yılları arasında yapılan ÖSS, YGS ve LYS matematik ve geometri sorularının Bloom taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(3), 532-552. <https://doi.org/10.16949/turcomat.48130>
- Killen, R. (2000). Outcomes-based education: Principles and possibilities. https://www.academia.edu/download/56531789/OBE_2.pdf
- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (43), 117-134. <https://doi.org/10.15285/ebd.09059>
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). Singapur eğitim sisteminin başarısına etki eden faktörlerin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (39), 121-143. <https://doi.org/10.15285/EBD.2014397401>
- Li, G., Zhou, J., Yang, G., Li, B., Deng, Q., & Guo, L. (2021). The impact of intolerance of uncertainty on test anxiety: Student athletes during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 658106. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.658106>
- Malan, S. P. (2000). The new paradigm of outcomes-based education in perspective. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*, 28(1), 22-28. <https://doi.org/10.4314/jfecsc.v28i1.52788>
- MEB (2023a). Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği (2023, 9 Eylül). Resmi Gazete (Sayı: 32304). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2023/09/20230909-2.htm>
- MEB (2023b). Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi. https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_10/12115933_MEB_yazili_ve_uygulamali_sinavlar_yonergesi.pdf
- Namal, Y., & İncebacak, D. K. (2021). İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun eğitim anlayışı ile MEB 2023 eğitim vizyonunun karşılaştırılması. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi E-Dergisi*, 8(1), 30-57. <https://doi.org/10.30804/cesmicihan.932307>
- Olgun, C. K. (2008). Nitel araştırmalarda içerik analizi tekniği. *Sosyoloji Notları*, (4-5), 66-70. <https://www.academia.edu/download/44920865/sosnot4-5.pdf#page=66>
- Ormancı, Ü., Çepni, S., & Ülger, B. B. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1-15.
- Özerbaş, M. A. ve Safi, B. N. (2022). İngiltere, Japonya, Norveç, Finlandiya, Singapur, Rusya ve Türk eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 63-80. <https://doi.org/10.33206/mjss.991068>
- Öztürk, F. Z., & Aksoy, H. (2014). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş modelinin 8. sınıf öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ordu ili örneği). *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(2), 439-454.
- Popham, W. J. (1999). Why standardized tests don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56, 8-16. <http://cepd410101.pbworks.com/w/file/48464721/measure.doc>

- Reyhanlıoğlu, Ç., & Tiryaki, İ. (2021). Ülkemizde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 70-93. <https://doi.org/10.46778/goputeb.766689>
- Salam, A. (2015). Input, process and output: system approach in education to assure the quality and excellence in performance. *Bangladesh Journal of Medical Science*, 14(1), 1-2. <https://doi.org/10.3329/bjms.v14i1.21553>
- Sarıçam, H., Erguvan, F., Akın, A., & Akça, M. (2014). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği BTÖ 12 Türkçe formu geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(3), 148-157. <https://doi.org/10.17121/ressjournal.109>
- Seebruck, R. (2015). Teacher quality and student achievement: A multilevel analysis of teacher credentialization and student test scores in California high schools. *McGill Sociological Review*, 5, 1-18. https://www.mcgill.ca/msr/files/msr/seebruck_2015.pdf
- Sidik, F. (2022). Input, process and output system theory approach in educational institutions. *Irfani (e-Journal)*, 18(1), 34-40. <https://doi.org/10.30603/ir.v18i1.2658>
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. <https://doi.org/10.3316/QRJ1102063>
- Tekindal, M., & Uğuz-Arsu, Ş. (2020). Nitel araştırma yöntemi olarak fenomenolojik yaklaşımın kapsamı ve sürecine yönelik bir derleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 20(1), 153- 182.
- Tenny, S., Brannan, J. M., & Brannan, G. D. (2023). Qualitative study. <https://europepmc.org/article/NBK/nbk470395>
- Volante, L., & Fazio, X. (2007). Exploring teacher candidates' assessment literacy: Implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770. <https://doi.org/10.2307/20466661>
- Winch, C. (2010). Search for educational quality: The dialectic of inputs and outputs. *Contemporary Education Dialogue*, 7(1), 19-40. <https://doi.org/10.1177/0973184913411198>
- Yağcı, E. (2022). Dünyada pandeminin etkileri ve davranışsal finans kapsamındaki değişiklikler. *Sakarya İktisat Dergisi*, 11(2), 182-205.
- Yaşar, M. (2011). Ölçme ve değerlendirmenin önemi. S. Tekindal (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 1-9). Pegem.