



## Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerinde Sosyal, Psikolojik Etkisi ve Öğretmenlerin Öğretim Programı Uygulamalarına Yansıması

### Social, Psychological Effects of Central Examinations on Teachers and Their Reflections on Teachers' Curriculum Implementations

Abdullah ÇETİN\*, Serkan ÜNSAL\*\*

• *Geliş Tarihi:* 18.02.2018 • *Kabul Tarihi:* 06.06.2018 • *Yayın Tarihi:* 26.06.2018

**ÖZ:** Bu araştırma; merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisinin ve öğretmenlerin öğretim programını uygulamalarına yansımasının neler olduğunu incelemek amacıyla yapılan fenomenoloji deseninde nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki devlet ortaokullarında ve liselerinde görev yapan, branşından merkezi sınavlarda soru çıkan, farklı branşlardaki 15 gönüllü öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş, verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre merkezi sınavların öğretmenlere psikolojik etkileri; baskı oluşturma, stresli/gergin yapma ve motive etme şeklinde iken sosyal etkileri; öğretmenler arasında ayrımcılığa, rekabete ve dayanışmaya neden olma şeklindedir. Ayrıca merkezi sınavların öğretmenlerin imajını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Merkezi sınavlar; öğretmenlerin mesleki gelişim, alandaki gelişmeleri takip etme, bilgilerini yenileme, soru çözmeye pratikleşme ve öz değerlendirme yapma fırsatı sunma gibi olumlu etki yaparken; öğretmeni robotlaştırma, yorucu ve yıpratıcı olma, sosyalleşme için imkan bulamama gibi olumsuz etki yapmaktadır. Araştırmanın öğretim programını uygulama ile ilgili sonucunda öğretmenlerin öğretim programının tüm boyutlarını programda yer aldığı şekilde uygulamadıkları, sınav odaklı amaç, içerik belirledikleri, yöntem ve teknik (anlatım/test çözüme) uyguladıkları, çoktan seçmeli sınavlarla ölçme değerlendirme çalışmaları gerçekleştirdikleri görülmüştür.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme ve değerlendirme, merkezi sınavlar, merkezi sınavların etkileri.

**ABSTRACT:** Examining the social, psychological effects of the central examinations on teachers and their reflection on the implementation of the teachers' curriculum, this research is qualitative in the phenomenology design. The working group consists of 15 volunteer teachers who work at the state secondary and high schools in Kahramanmaraş during 2017-2018 academic year. The data was gathered through a semi-structured interview form and content analysis was used during data analysis. Research results have revealed the psychological effects of the central examinations on teachers as creating pressure, making them stressful and motivating, while social effects have been determined as the cause of discrimination, competition and solidarity among teachers. It has been found that central examinations affect the image of teachers. Central examinations have positive effects on the professional development of teachers; following the developments regarding the related field, refreshing their knowledge, practicing in question solving and self-assessing themselves. The examinations have also negative effects such as robotizing the teacher, being tiresome and weary and unable to socialize. The results have suggested teachers' failure in implementing the curriculum as in the program, but they can determine exam-oriented purpose and content, implement method and technique, and make measuring and assessments through multiple choice exams.

**Keywords:** assessment and evaluation, central examinations, effects of the central examinations.

## 1.GİRİŞ

Eğitim kavramı eğitim bilimciler tarafından farklı şekillerde tanımlansa da, bu tanımların odak noktasını insan ve onun davranışlarını olumlu yönde değiştirme sürecine yapılan vurgu oluşturmaktadır. İnsanlara eğitim yoluyla istenilen bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıklar kazandırmak belli bir plan ve sistematikliği gerekli kılmaktadır. Eğitimin belli bir plan dâhilinde yürütülmesi ise akla ilk olarak eğitim programını getirmektedir (Küçüktepe, 2011). Demirel

\* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş-TÜRKİYE. e-posta: [abdcetin46@gmail.com](mailto:abdcetin46@gmail.com) (ORCID:0000-0003-1118-0740)

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş-TÜRKİYE. e-posta: [serkan-unsal09@hotmail.com](mailto:serkan-unsal09@hotmail.com) (ORCID: 0000-0003-0367-0723)

(2005) tarafından öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanan eğitim programı; amaç, içerik, öğretim süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört unsurdan oluşmaktadır. Eğitim programlarının son aşaması olan ölçme değerlendirme, öğrencilerin programda yer alan kazanımlara hangi düzeyde ulaştığını belirlemeye yönelik yürütülen işlemleri içerir (Birinci, 2014; Semerci, 2007). Öte yandan ölçme ve değerlendirme öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini, öğrenme ihtiyaçlarını, ilgi ve yeteneklerini belirlemek gibi birçok amaç için de yapılabilmektedir (Kaşıkçı, Bolat, Değirmenci ve Karamustafaoğlu, 2015). Kişilerin belli bir alana ilişkin bilgi ve becerilerini test etmek amacıyla yapılan ölçme ve değerlendirme işlemi sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Sınavlar aracılığıyla gerçekleştirilen ölçme değerlendirme işlemi ülkemizde okul ve merkezi olmak üzere iki şekilde uygulanmaktadır (Çepni, Özsevgenç ve Gökdere, 2003). Okullarda yapılan sınavlar genellikle öğrencilerin herhangi bir derse ilişkin akademik performanslarını ölçmek amacıyla öğretmenler tarafından geliştirilen ve uygulanan sınavlardır. Merkezi sınavlar ise genellikle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından geliştirilen ve uygulanan sınavlardır (Birinci, 2014; Büyüköztürk, 2016). Literatürde merkezi sınavlar için “yüksek risk içeren sınavlar” (highstakestests) kavramı da kullanılmaktadır (Hamilton, Stecher ve Klein, 2002; Jones, Jones ve Hargrove, 2003; Kumandaş ve Kutlu, 2010).

Merkezi sınavlar öğrencileri bir programa veya bir üst öğrenim kurumuna yerleştirmek için sınava katılan adaylar arasından en iyi niteliğe sahip olanları seçmek amacıyla yapılmaktadır (Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010; Turgut ve Baykul, 2012). Bu kapsamda bir üst öğrenime öğrenci seçmek için MEB tarafından yaklaşık 30 yıldır merkezi sınavlar yapılmaktadır. Bu sınavlar tarihsel süreçte Liselere Geçiş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı (SBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG) gibi çeşitli adlarla gerçekleştirilmiştir (Gür, Çelik ve Coşkun, 2013; Uzoğlu, Cengiz ve Daşdemir, 2013). ÖSYM tarafından farklı amaçla yapılan başlıca sınavlar ise Akademik Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES), Kamu Personeli Dil Sınavı (KPDS), Tıpta Uzmanlık Sınavı (TUS), Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS), Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) şeklindedir (Can, 2017; Çiftçili, 2007).

ÖSYM tarafından yapılan yükseköğretime geçiş sınavı (YGS) ve MEB tarafından yapılan adları sürekli değişen ortaöğretime geçiş sınavı toplumun büyük bir kısmını ilgilendiren sınavlardır (Can, 2017; Çiftçili, 2007). İlk kez 1974 ve 1975 yılında aynı günde iki aşamalı bir şekilde gerçekleştirilen yükseköğretime öğrenci seçmek için yapılan öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, 1981 yılına kadar ÜSYM (Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) tarafından yapılmıştır (Arslan, 2004). 1981 yılından itibaren kurumun adı Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) olarak değiştirilmiştir. Sınavın uygulanması ise yine iki aşamalı olacak şekilde, ancak sınavlar aynı gün değil de biri nisan ayında diğer ise haziran ayında olacak şekilde değiştirilmiş ve öğrencilerin diploma puanları Ortaöğretim Başarı Puanı (OBP) dönüştürülerek sınav puanlarına eklenmiştir (Dinç, Dere ve Koluman, 2014). 1998 yılına kadar iki aşamada gerçekleştirilen sınav sisteminin ikinci aşaması olan Öğrenci Yerleştirme (ÖYS) sınavı bu yılda kaldırılmış ve sınavın ismi Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) olarak belirlenmiş, tek aşamalı bir sınav haline getirilmiştir (Kılıcı, 2003). 2006 yılına kadar tek aşamalı olarak uygulanan ÖSS sınavının kapsamı genişletilmiş ve tüm lise müfredatından sorular sorulmaya başlanmıştır (ÖSYM, 2013). 2010 yılında sınav tekrar iki aşamalı hale getirilmiş ancak ikinci aşama olarak adlandırılan Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) 5 ayrı oturumda uygulanacak şekilde düzenlemeye gidilmiştir (Dinç ve diğerleri, 2014).

Türkiye’de yapılan merkezi sınavların yapılma gerekçesi birbirinden farklı olmasına rağmen bir üst öğrenim kurumuna (Ortaöğretim-Üniversite) öğrenci seçmek ve yerleştirmek amacıyla yapılan merkezi sınavlar öğrenci ve veliler için önem arz etmektedir. Merkezi sınavların ortaya çıkış nedenleri öğrenci nüfusunun fazla olması, gidilecek nitelikli okulların kontenjanlarının sınırlı olması (Çetin, 2017; Çifçili, 2007; Kahveci, 2009; Kayapınar, 2006), velilerin çocuklarını nitelikli ve başarılı olacakları okula göndermek istemeleri(Çifçili, 2007), öğrencilerin bir şekilde başarılarına göre sıralamanın hem mantıki hem de vicdani olması(Baykal, 2014) ve göreceli olarak merkezi sınavların toplum tarafından daha güvenilir bir sınav olarak algılanması olarak sıralanabilir.

Toplumun büyük bir kısmını ilgilendiren merkezi sınavların topluma etkisini farklı değişkenler açısından inceleyen araştırma sonuçları merkezi sınavların öğrenciler, veliler ve eğitim uygulamaları anlamında olumsuz etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin merkezi sınavların öğrenciler üzerinde olumsuz etkisini literatürde yapılan araştırmalar sınavların çok fazla ders çalışmayı ve test çözmeyi gerektirdiği için öğrencilerin zamanını ve enerjisini aldığını, bu yüzden de öğrencilerin yaşlarının gerektirdiği birçok sosyal etkinliği ertelediğini ya da yapamadığını belirtmektedirler (Arslantaş, 1989; Aslan ve Cansever, 2009; Çolak, 2006; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Karaköy, 1995; Kelecioğlu, 2002). Merkezi sınavların yüksek risk içeren sınavlar olması (Kutlu, 2014) sınavların öğrenci tarafından bir stres kaynağı olarak algılanmasına neden olmaktadır. Nitekim farklı sınav sistemleriyle ilgili yapılmış araştırmalarda sınavların öğrencilerde stres ve kaygı oluşturduğu sonucunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2016; Casbarro, 2004; Dinç ve diğerleri, 2014; Karadeniz ve diğerleri, 2014; Şahin, Uz Baş, Şahin Fırat ve Sucuoğlu, 2012; Yavuz, 2010). Merkezi sınavların öğrenciler üzerinde oluşturduğu stres ve kaygı gibi olumsuz etkisinin yanısıra diğer bir olumsuz etkisi ise öğrencinin öğrenme sürecini sıkıcı bir faaliyet olarak algılamasına ve öğrenme sürecinden soğumasına neden olmasıdır (Şahin, 2008). Diğer taraftan merkezi sınıflar öğretim programlarının daralmasına neden olduğundan, öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerinin gelişmesini, kültürel öğelerle ilgilenmesini engellemektedir. (Moses ve Nanna, 2007; Spann ve Kaufman, 2015). Ayrıca sınavlar öğrencilerde problem çözme, araştırma, yorumlama, analiz etme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirememesine (Üstüner ve Şengül, 2004), kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirememesine, eğitim ile gerçek hayat arasında ilişki kuramamasına neden olabilmektedir (Büyüköztürk, 2016).

Öğrencilerin merkezi sınavlarda iyi sonuçlar alarak üst sıralarda olma isteği öğrencileri farklı uygulamalar yapmaya yönlendirmektedir. Bu uygulamalar ek kaynaklardan çalışma, özel kurslara katılma, özel ders alma şeklinde olabilmektedir. Bu durum aile bütçelerine ekstra yük getirmekte, bütçelerinin bir kısmını çocuklarının merkezi sınav için yaptığı hazırlıklar kapsamında harcamalarına neden olmaktadır (Kahveci, 2009).

Merkezi sınavların eğitim uygulamaları olumsuz etkisi öğretmenlerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu test çözme ve öğrencilere test çözme becerisi kazandırmaya harcamaları nedeniyle, sanat, sosyal ve sportif faaliyetlere az zaman harcamalarıdır(Spann ve Kaufman, 2015). Merkezi sınavlarda yüksek oranda başarı elde etme baskısı, öğretmenlerin eğitimin niteliğini artırma yerine, öğretim programlarında öğrencilerin sınavda başarılı olacakları kısımlara yoğunlaşmalarına diğer kısımları ise ihmal etmelerine neden olmaktadır (Barnes, 2005). Diğer taraftan velilerin sınav nedeniyle geleneksel öğretim modellerini sürdürmeleri için öğretmenlere baskı yapması; öğretim programlarının merkezi sınavlara göre şekillenmesine (Şahin ve diğerleri, 2012) öğretmen ve okulun rollerinin ikinci plana itilmesine (Can, 2017; TEDMEM, 2014a) neden olabilmektedir.

Yukarıda bahsedilen çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda merkezi sınavların öğrenciler, veliler ve eğitim uygulamaları üzerinde birçok etkilerinin olduğu söylenebilir. Ayrıca literatürde yapılan çalışmalarda merkezi sınavların öğretmenler üzerinde baskı unsuru

olduğu (Barnes, 2005; Buyruk, 2014; Gündoğdu ve diğerleri, 2010; Looney, 2009; Pedulla, Abrams, Madaus, Russell, Ramos, ve Miao, 2003; Popham, 2001), öğretmenlerin kaygısını artırdığı, moral ve motivasyonlarını azalttığı (Abrams, 2004) yönünde etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Özellikle öğretmen maaşlarının ve iş güvencelerinin öğrencilerin merkezi sınavda aldıkları puan göre belirlendiği ülkelerde,merkezi sınavlar öğretmenlerde moral bozukluğuna neden olmaktadır (Blazer, 2011). Cizek (2001), ise yaptığı çalışmada merkezi sınavların öğretmenler üzerine olumlu etkisine vurgu yapmakta merkezi sınavların öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine destek olduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de merkezi sınavlara ilişkin düzenlemeler çoğunlukla merkezi sınavların öğrenciler ve veliler üzerindeki olumsuz etkisini azaltmaya yönelik yapıldığı düşünülmektedir. Hâlbuki eğitimin ana öğelerinden biri olan öğretmenler sahip oldukları niteliklerle, yaptığı uygulamalarla eğitimin diğer öğelerini doğrudan etkilemektedirler (Ada ve Akan, 2007; Adıgüzel, 2008). Bu nedenle karar alıcıların merkezi sınavlara yönelik düzenleme yaparken öğretmenleri göz önünde bulundurması, yapılan düzenlemelerde amaçlanan verimliliğin gerçekleşmesini mümkün kılabilir. Bunun için merkezi sınavların öğretmenler ve uygulamalarını hangi açılardan etki ettiğine yönelik veri setinin olması gerekir. Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerinin belirlendiği çalışmaların genellikle yurt dışında yapılması, Türkiye’de yapılan çok az sayıdaki araştırmanın ve yurt dışında yapılan araştırmaların Türkiye’deki merkezi sınavların öğretmenler üzerine etkilerini ortaya koyamaması araştırmacılar tarafından eksik olarak görülmüştür.Bu araştırma sonucunda elde edilecek verilerin alandaki bu eksikliğin giderilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu yüzden araştırmanın problem cümlesi“Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde oluşturmuş oldukları etkiler nelerdir ve bu etkiler öğretmenlerin eğitim ve öğretim uygulamalarına ne şekilde yansımaktadır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu temel problem bağlamında araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmaktadır.

Merkezi sınavların;

1. Öğretmenler üzerine oluşturduğu sosyal ve psikolojik etkiler nelerdir?
2. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine etkileri nelerdir?
3. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki uygulamalarına (amaç, içerik, yöntem ve teknik, ölçme ve değerlendirme araçları, zaman) etkileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin mesleki imajına (mesleğin toplum tarafından algılanması) etkileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin hayatını etkileyen diğer etkileri nelerdir?

## 2.YÖNTEM

Bu bölümünde; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması ile ilgili bilgiler verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, merkezi sınavların (YGS, TEOG) etkilerinin ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere nasıl yansıdığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmış, öğretmen görüşlerini derinlemesine inceleyen olgubilim deseninde nitel araştırmadır. Olgubilim deseninde amaç bireylerin olguya ilgili yaşantılarını, algılarını, yönelimlerini ve olguya yüklediği anlamları ortaya çıkarmaktır (Johnson ve Christensen, 2004). Araştırmadaki olgu merkezi sınavlardır. Merkezi sınavların öğretmenlerin yaşantılarını nasıl etkilediği, merkezi sınavlara öğretmenlerin hangi anlamlar yüklediği, sınavlarla ilgili öğretmen algılarının neler olduğu ortaya çıkarılmaya çalışıldığından araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Patton (2014), olguyu derinlemesine

inceleyebilmek için olguyla ilgili farklı bireylerin görüşlerinin ayrıntılı bir şekilde alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bu araştırmada, merkezi sınavlarda branşından soru çıkan, farklı branşlardaki ortaokul ve lise öğretmenlerin olguyla ilgili görüşleri alınıp incelenmeye çalışılmıştır.

## 2.2.Çalışma Grubu

Olgubilim deseninde yapılan araştırmalarda çalışılan bireylerin, olguyla yakından ilişkili, olguyu yeterince açıklayabilecek bilgi düzeyine sahip kişiler olmasına dikkat edilmelidir. (Creswell, 2016: Patton, 2014). Bu araştırmanın amacına uygun olarak merkezi sınavların etkilerinin öğretmenler üzerine yansımalarını ortaya koyabilmek için, branşından merkezi sınavlarda soru çıkan öğretmenlerle çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki devlet ortaokullarında ve liselerinde görev yapan 15 gönüllü öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırma yapabilmek için araştırmanın amacına uygun bilgi açısından zengin durumların seçildiği örnekleme yöntemidir(Patton, 2014). Bu araştırmada katılımcıların; branşlarından merkezi sınavlarda soru çıkması, 2017-2018 yıllarında devlet okullarında görev yapıyor olması ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmada etik olarak öğretmenlerin açık adları yerine Ö1...Ö15 şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir

**Tablo 1:Çalışma grubunun demografik özellikleri**

Kod	Cinsiyet	Kıdem yılı	Branşı	Çalışılan okul kademesi
Ö1	Kadın	12	Türkçe	Ortaokul
Ö2	Erkek	14	Matematik	Ortaokul
Ö3	Kadın	6	Fen Bilimleri	Ortaokul
Ö4	Erkek	13	Sosyal Bilgiler	Ortaokul
Ö5	Erkek	17	Din Kültürü	Ortaokul
Ö6	Kadın	14	İngilizce	Ortaokul
Ö7	Erkek	19	Türk Dili ve Edebiyatı	Lise
Ö8	Erkek	10	Matematik	Lise
Ö9	Kadın	6	Fizik	Lise
Ö10	Kadın	4	Kimya	Lise
Ö11	Kadın	11	Biyoloji	Lise
Ö12	Erkek	20	Coğrafya	Lise
Ö13	Erkek	22	Tarih	Lise
Ö14	Erkek	21	Felsefe	Lise
Ö15	Erkek	14	İngilizce	lise

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmenlerin altısı ortaokulda (Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi), dokuzu lisede (Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Felsefe, İngilizce, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji,) görev yapmaktadır. Çalışma grubundaki erkek öğretmenlerin (% 60) sayısı, kadın öğretmenlerin sayısından fazladır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin altısı 11-15 yıllık kıdeme (% 40), üçü 16-20 yıllık kıdeme (%20), ikisi 21-25 yıllık kıdeme, yine üçü 6-10 yıllık kıdeme (%20) ve biri de 5 yıldan az kıdeme sahiptir.

## 2.3.Veriler Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yazılı görüş alma formu kullanılarak toplanmıştır. İlk bölüm öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek için dört sorudan, ikinci bölüm ise öğretmenlerin merkezi sınavlardan nasıl etkilendiklerini belirlemek için beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Açık-uçlu sorular literatür taraması yapılarak ve uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Aynı zamanda açık uçlu soruların anlaşılması ile ilgili problem olup olmadığını test etmek için farklı branşlardan iki öğretmene sorular sorularak cevap alınmış, öğretmenlerin görüşlerinden faydalanılarak,

görüşme formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan görüş alma formu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş'ta ortaokul ve lisede görev yapan, merkezi sınavlarda branşından soru çıkan, farklı branşlardaki öğretmenlere ulaşılarak öğretmenlerden formu doldurmaları istenmiştir. Uygulamadan önce öğretmenler bilgilendirilerek gönüllü olan öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmanın amacına ulaşması için görüş alma formunun samimi bir şekilde doldurulması gerektiği vurgulanmıştır. Görüş alma formunu dolduran öğretmenlerden formlar alınarak dosyalanmıştır.

#### **2.4. Verilerin Analizi**

Bu araştırmanın verilerinin analizde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Toplanan verilerin derinlemesine analizi içerik analizini gerektirir. İçerik analizinde önceden belirli olmayan temalar, kategoriler ve kodlar ortaya çıkarılır. Buradaki amaç elde edilen verileri kodlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayabileceği şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada elde edilen veriye odaklanıldığından tümevarımsal analiz yöntemi benimsenmiştir (Patton, 2014). Öncelikle kodlar çıkartılmış, sonra bu kodlar doğrultusunda temalar (kategoriler) oluşturulmuştur (Creswell, 2016; Patton, 2014; Merriam, 2013; Berg ve Lune, 2015). Bu araştırmada iki araştırmacı ayrı ayrı kodlama yaparak, kodlar arasındaki uyum Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ( $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}} \times 100$ ) kullanılarak hesaplanmıştır. İki araştırmacının kodları arasındaki uyum .83 olarak bulunmuştur. Farklı kodlamaların olduğu durumlarda, kodlar yeniden gözden geçirilmiş, yeni kodun ne olacağına araştırmacılar tartışılarak karar verilmiştir (Silverman, 2005). Son olarak kodlar tablollaştırılmış ve kodlarla ilgili öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

#### **2.5. Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlanmasının ön şartı araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesidir (Merriam, 2013, s.199). Bu araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesi için Christensen, Johnson ve Turner'in (2015) önerileri dikkate alınarak öğretmenlerin gönüllü olmasına, öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmesine özen gösterilmiştir. Öğretmenlerin kimlikleri gizli tutulmuş, öğretmenlere Ö1, Ö2 gibi kodlar verilmiştir (Berg ve Lune, 2015). Ayrıca araştırma süreci olduğu gibi yansıtılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliğini ve güvenirliliğini sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (1985) nitel araştırmalarda önerdiği dört stratejiden yararlanılmıştır. Bu stratejiler; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirliktir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

##### **2.5.1. İnandırıcılık (Credibility)**

Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için araştırma süreci ve katılımcılar hakkında ayrıntılı betimleme (Johnson ve Christensen, 2004) yapılması gerekir. Bu durum okuyucunun çalışma hakkında karar verme sürecini kolaylaştırır (Creswell, 2016). Bu araştırmada araştırma süreci ve katılımcıların özellikleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için yapılan bir diğer işlem ise uzman görüşüne sunmaktır (Merriam, 2013). Bu araştırma nitel araştırma deneyimine sahip iki uzmanın görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada inandırıcılığı artırmak için verilerin doğruluğu ile ilgili katılımcı teyidi (Merriam, 2013), kendisi de araştırmada katılımcı olan matematik öğretmeninden alınmıştır.

##### **2.5.2. Aktarılabilirlik (Transferability)**

Nitel araştırmalar ortam, olaylar, olgular, çevresel faktörler gibi çok fazla değişkenden etkilendiği ve sürekli değiştiği için belirli bir örneklem grubundan elde edilen sonuçları genellemek mümkün görünmemektedir. (Merriam 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu yüzden nitel araştırmalarda "nakledilebilirlik" kavramı kullanılmaktadır.

Nakledilebilirlik ise çalışmanın sonuçlarının başka çalışmalara hangi derece veya kapsamda uygulanabileceğini araştırmacılara bırakma işidir (Merriam 2013, s. 218; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Seggie ve Bayburt, 2015). Bu çalışmada aktarabilirliği sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (1985) belirttiği üzere araştırmanın her aşaması ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir, bulgular ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve okuyucular için anlaşılır bir dil kullanılmıştır.

### 2.5.3. Tutarlılık (Dependability)

Creswell, (2016) nitel araştırmalarda tutarlılığı sağlamak için verilerin analizde birden fazla araştırmacının aynı anda çalışarak kodlar üzerinde ortak görüşe varmalarını önermiştir. Bu çalışmada da tutarlılığı sağlamak için iki araştırmacı birbirinden habersiz (blind) olarak (Creswell, 2016) kodlama yapmış ve temalar oluşturmuşlardır. Kodlar karşılaştırılarak kodlayıcılar arası uyumu hesaplamışlardır (Miles ve Huberman, 1994 ). Araştırmacılar arasından farklı kodlama fikrinin olduğu durumlar ortaya çıkarılmış, kodu farklı yazmanın sebebi tartışılmış ve kodun ne olacağına tartışılarak karar verilmiştir (Silverman, 2005).

### 2.5.4. Teyit Edilebilirlik (Confirmability)

Bu araştırmanın tüm süreçleri teyit edilebilirlik için bilgisayar ortamında araştırmacılar tarafından dosyalanmıştır. Araştırmada toplanan verilerin bilgisayar ortamına aktarılması, verilerin analizi, araştırmanın raporlaştırılması gibi birçok işlemin bilgisayar ortamında gerçekleştirilmesi verilerin saklanması ve teyit edilebilirliğini kolaylaştırmaktadır. Creswell (2016) göre araştırmanın teyidi için verilerinin dış denetime açık olması gerekmektedir.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın cevap aradığı birinci soru, merkezi sınavların öğretmenler üzerinde oluşturduğu sosyal ve psikolojik etkilerin neler olduğunu ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2: Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde oluşturduğu psikolojik ve sosyal etkiye ilişkin katılımcı görüşleri**

Temalar	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	
Psikolojik Etki	Baskı oluşturma	Ailenin sınavda başarı beklentisi	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö15	
		Öğrencinin sınavdan beklentisi	Ö1,Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15	
		İdareninsınavdan başarı beklentisi	Ö1,Ö2, Ö5, Ö8,Ö10	
		Öğrencilerinin sınavda başarısız olacağı endişesini taşıması	Ö1, Ö8,Ö9, Ö10	
Stresli/gergin olma	Stresli/gergin olma	Veli/öğrencilerin gerginliğinin öğretmene yansımaları	Ö1, Ö4, Ö15	
		Öğrencilerin sınavı çok ciddiye alarak sınıf ortamını germesi	Ö1, Ö15	
		Motive etme	Sorumluluk hissetme Derslere heyecanla girme	Ö6,Ö4,Ö12 Ö3, Ö7
Sosyal Etki	Ayrımcılığa neden olma	Dershane görev yapmış öğretmenlerinin idare ve öğrencide olumlu algısı	Ö11	
		Yetiştirme kurslarında görev alma/almama durumuna göre değerlendirme yapılması	Ö1	
	Rekabete neden olma	Öğretmenlerin öğrencilerin sınav başarıları için yarış içine girmeleri	Öğretmenlerin öğrencilerin sınav başarıları için yarış içine girmeleri	Ö3,Ö7,Ö11
			Öğrenciler için daha iyisini yapma çabası içinde olma	Ö8

Tablo 2 incelendiğinde merkezi sınavların öğretmenlere etkisi psikolojik ve sosyal etki temaları altında toplanmıştır. Psikolojik etkiler baskı oluşturma, stresli/gergin olma ve motive olma kategorileri altında gruplandırılmıştır. Merkezi sınavların baskı oluşturmalarının nedenini öğretmenler; ailenin(Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö15)ve idarenin (Ö1,Ö2, Ö5, Ö8,Ö10)

öğrencilerin sınavdan başarılı olma beklentisi içinde olmaları şeklinde belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencinin (Ö1,Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15) sınavdan başarı beklentisi merkezi sınavların öğretmen üzerinde baskı oluşturmasına neden olmaktadır. Örneğin merkezi sınavların öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskıyı Ö5 öğretmeni “*Bu zincirleme bir bakış açısı; öğrenci, veli ve kurumumuzdaki idare bile merkezi sınavlardaki başarı ortalamalarına göre iyi- kötü öğretmen değerlendirmesi yapıyor.*” şeklindeki cümlesiyle açıklamaktadır. Ö9 öğretmeni ise sınavların baskı oluşturmasını “Ayrıca okulunuzdaki öğrencilerin başarısı merkezi sınavlara göre ölçülüyorsa üzerinizde büyük bir baskı vardır.” cümlesiyle vurgulamıştır. Konu ile ilgili Ö15 öğretmenin görüşü ise “Merkezi sınavların daha bir ciddiye alındığı kanısındayım. Aileler ve öğrenci tarafından psikolojik olarak daha fazla baskı yaratılmaktadır.” şeklindedir.

Öğretmenler; öğrencilerinin sınavda başarısız olacağı endişesi taşımalarının (Ö1, Ö8,Ö9, Ö10), velilerin ve öğrencilerin gerginliğinin kendilerine yansımalarının(Ö1, Ö4, Ö15), öğrencilerin sınavı çok ciddiye alarak sınıf ortamını germesinin (Ö1, Ö15)kendilerinde stres ve gerginliğe neden olduğunu vurgulamışlardır. Veli ve öğrencilerin gerginliğinin öğretmene yansımaları Ö4 öğretmeni “*Merkezi sınavlar nedeniyle veli ve öğrencilerimizdeki gerginlik bize de yansıyor.*” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Öğrencilerin sınavda başarısız olmasının oluşturduğu tedirginliği Ö8 öğretmeni “*Öğrencilerin sınavdaki başarılarının düşük olması benim üzerimde acaba etkili öğretmen değil miyim tedirginliğı oluşturmaktadır.*” şeklinde belirtmiştir. Öğretmenler merkezi sınavların kendilerine sorumluluk yükleyerek (Ö6,Ö4,Ö12) ve derslere heyecanla girmelerini sağlayarak (Ö3, Ö7) motive ettiğini açıklamıştır. Ö4 öğretmeni bu durumu “*Bilgileri sürekli yenileme ihtiyacı hissetmemi sağlar. Mesleki motivasyonumu canlı tutar.*” şeklindeki cümlesiyle açıklamıştır. Ö7 öğretmeni ise merkezi sınavların motive etmesini “*Merkezi sınavların olması derslere daha çok motive olmamı sağlıyor. Öğrencilerin bu sınavda daha başarılı olmasını istediğimden dolayı derslere daha farklı bir heyecanla başlıyorum.*” şeklinde ifade etmiştir.

Sosyal etki teması altında merkezi sınavların etkisi ayrımcılık, rekabet ve dayanışma kategorilerinde gruplandırılmıştır. Dershane görev yapmış öğretmenlerinin idare ve öğrencide olumlu algısının(Ö11) olmasının ve yetiştirme kurslarında görev alma/almama durumuna göre öğretmenlerin değerlendirilmesinin (Ö1) öğretmenlerin ayrımcılığa maruz kalmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Ö11 öğretmenin konu ile ilgili görüşü “*Sınav sistemi testi gerektirdiğinden dolayı dershane gelen veya daha önce dershane çalışmış öğretmenler öğrencilerin ve idarecilerin gözünde daha iyi öğretmen oluyor. Öğretmenler arasındaki sosyal ilişkileri olumsuz yönde etkiliyor.*” şeklindedir. Ö1 öğretmeni maruz kaldığı ayrımcılığı “*Hafta sonu yetiştirme kurslarına katılmak istemeyen bir öğretmen olarak idareciler tarafından baskı altında olmaktan olumsuz etkileniyorum. Kursu gelmeyen öğretmen kötü öğretmen algısı personel arasında ayrımcılığa sebep oluyor. Kurs almadığım için 8. Sınıf öğrencilerim kurs alan başka bir öğretmene verilebiliyor.*” cümlesi ile açıklamıştır.

Öğretmenlerin öğrencilerinin sınav başarısı için yarış içine girmelerinin (Ö3,Ö7,Ö11) rekabete neden olduğu, öğrencilerin başarısı için daha iyisini yapma çabası içine girmelerinin (Ö8) dayanışmayı sağladığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Örneğin Ö7 öğretmeni bu durumu “*Rekabet ortamı oluşturuyor. Kıskançlıklar olabiliyor.*” şeklinde açıklarken, Ö8 öğretmenin dayanışma ile ilgili görüşünü “*Merkezi sınavlar öğretmenler arasında dayanışmaya neden oluyor. Ne yapıyoruz, daha iyi nasıl yapabiliriz?*” şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Merkezi sınavların öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini nasıl etkiledikleri araştırmada cevap aranan ikinci sorudur. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo3’de verilmiştir.



**Tablo 3: Merkezi sınavların öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini nasıl etkilediklerine ilişkin katılımcı görüşleri**

Tema	Kodlar	Katılımcı
Kişisel Gelişime Katkı Sağlama	Kendini güncellemesini sağlama Hazırbulunuşu artırma	Ö9,Ö13,Ö12 Ö15,Ö9
Kişisel Gelişimi Olumsuz Etkileme	Sosyalleşmeyi engelleme Öğretmen gelişimini sınırlama	Ö5,Ö1 Ö1
Mesleki Gelişime Katkı Sağlama	Alandaki gelişmeleri takip etme Bilgileri yenileme Soru çözmeye pratikleşme Özdeğerlendirme yapma fırsatı sunma	Ö8,Ö7,Ö5,Ö3,Ö1,Ö13,Ö15,Ö12 Ö4,Ö3,Ö9, Ö15,Ö12 Ö8,Ö1,Ö15 Ö13

Tablo 3 incelendiğinde merkezi sınavlar öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu ve olumsuz etki yapmaktadır. Merkezi sınavların kişisel gelişimlerine olumlu etkisini öğretmenler hazırbulunuşluk düzeylerini artırmalarını (Ö15,Ö9) ve kendilerini güncellemelerini (Ö9,Ö13,Ö12) sağladığını söyleyerek belirtmişlerdir. Ö9 öğretmeni merkezi sınavların kişisel gelişimine etkisini “*Merkezi sınavların bu noktada üzerimde olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum. Kendimi güncelleme ihtiyacı duyuyorum.*” cümlesiyle açıklamıştır. Ö12 öğretmenide konu ile ilgili benzer şekilde “*Kendimizi yapılan sınavlara göre adapte etmekte, sürekli kendimizi yenilemek zorundayız. Güncel olayları sürekli takip etmekteyiz.*” diyerek görüşünü açıklamıştır. Merkezi sınavların olumsuz etkisini öğretmenler sosyalleşmeyi engellediğini(Ö5,Ö1) ve gelişimlerini sınırlandırdığını(Ö1) ifade ederek belirtmişlerdir. Merkezi sınavların öğretmenin sosyalleşmesini engellediğini Ö5 öğretmeni “*Kişisel gelişimimi olumsuz etkiliyor, sosyal hayatı bir kenara bırakıp, mesleki olarak birçok kaynağı taramak zorunda kalıyoruz.*” cümlesi ile ifade etmiştir. Ö1 öğretmeni konu ile ilgili görüşü “*Kişisel gelişimimde sınavın etkisi olduğunu düşünmüyorum hatta öğretmeni robotlaştırdığını düşünüyorum.*” şeklinde açıklamıştır.

Merkezi sınavların mesleki gelişime etkisini dokuz öğretmen (Ö8,Ö7,Ö5,Ö3,Ö1,Ö9, Ö13,Ö15,Ö12)merkezi sınavların alandaki gelişmeleri takip etmelerini zorunlu kıldığı şeklinde vurgulamışlardır. Beş öğretmen merkezi sınavlar sayesinde bilgilerini yenilediklerini (Ö4,Ö3,Ö9,Ö15,Ö12), üç öğretmen (Ö8,Ö1,Ö15) soru çözmeye pratikleştirdiğini, Ö13 öğretmeni ise özdeğerlendirme yapma imkânı bulduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili Ö7 öğretmenin görüşü “*Müfredat değişiklikleri günü gününe takip edilmektedir. Piyasadaki kaynaklar inceleniyor. Öğrenciye faydalı olan her türlü yayın takip ediliyor.*” şeklindedir. Ö8 öğretmeni alandaki gelişmeleri takip ettiğini ve soru çözdüğünü “*Daha çok soru çözüyorum. Alandaki gelişmeleri takip ediyorum.*” cümlesiyle vurgulamıştır. Konu ile ilgili Ö9 öğretmenin görüşü “*Merkezi sınavlar ve bu sınavların sürekli değişmesi, benim sürekli soru ve konu çeşitlerini takip etmem gerektiği ihtiyacı doğuruyor.*” şeklindedir. Merkezi sınavların özdeğerlendirme yapmaya neden olmasını Ö13 öğretmeni “*Ortak ve merkezi yapılan sınavların sonuçlarına göre öğretmenler kendilerini daha iyi görmelerine ve varsa eksiklerini gidermelerine neden olabilir.*” şeklinde cümlesi ile ifade etmiştir.

Araştırmada cevap aranan diğer bir soru ise merkezi sınavların öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamalarına nasıl etki ettiği ile ilgilidir. Bu bağlamda öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, tema ve kodlar şeklinde Tablo4’te verilmiştir.

**Tablo 4:Merkezi sınavların öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde sınıf içi uygulamalarına nasıl etki ettiği ilişkin katılımcı görüşleri**

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Amaca Etkisi	Merkezi sınavlara yönelik çalışma yapma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15
	Dershane mantığında ders işleme	Ö5,Ö6, Ö13
İçeriğe Etkisi	Ders içeriğini sınav eksenli hale getirme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö15
	Soru çıkmayan konuları anlatmama	Ö15,Ö11,Ö1
	Soru çıkacak konuları pekiştirme	Ö11, Ö8,Ö1
	Daha önce çıkmış soruları çözme	Ö11,Ö9,Ö8
	Soru çıkacak konulara daha çok zaman ayırma	Ö9,Ö5,Ö1
Yöntem ve Tekniğe Etkisi	Sınav odaklı yöntem seçme (Anlatım/test çözme)	Ö2,Ö4,Ö6,Ö12,Ö13,Ö14
	Öğretim yöntem ve tekniklerini sınırlama	Ö1,Ö3,Ö6,Ö14
Ölçme ve Değerlendirme	Ölçme değerlendirmeyi çoktan seçmeli yapma	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö11, Ö12,Ö13

Tablo 4 incelendiğinde merkezi sınavların öğrenme-öğretme sürecine etkileri; amaç, içerik, yöntem-teknik, ölçme ve değerlendirme temaları altında toplanmıştır. Merkezi sınavların amaca etkisini katılımcı öğretmenlerin tamamı sınavlara yönelik çalışma yaptıklarını ifade ederek açıklamışlardır. Üç öğretmen (Ö5,Ö6,Ö13) ayrıca dershane mantığı ile ders işlediklerini ifade etmiştir. Örneğin konu ile ilgili Ö4 öğretmenin görüşü “*Eğitim programlarının bütün boyutlarını sınava uyarlamaya çalışırım.*” şeklindedir. Ö13 öğretmenin konu ile ilgili görüşleri “*Öğretmeye ve sınava yönelik çalışma yapılıyor. Öğrenciler sınava yönelik hazırlanıyor.*” şeklindedir. Ö5 öğretmeni görüşünü “*Dolayısıyla dershane mantığında ders işliyorum.*” ifadesiyle belirtirken, Ö6 öğretmeni görüşünü “*Dershane öğretmeni gibi hissediyorum.*” ifadesiyle belirtmiştir. Ö12 öğretmeni ise benzer şekilde “*Amaç yöntem ve ölçmelerimizi sınava yönelik yapıyoruz.*” cümlesiyle sınava yönelik çalışma yaptığını belirtmiştir.

Tablo 4’te merkezi sınavların içeriğe etkisi incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamı ders içeriğini sınav eksenli hale getirdiğini ifade etmektedir. Üçer öğretmen merkezi sınavda soru çıkmayan konuları anlatmama(Ö15,Ö11,Ö1), soru çıkacak konuları pekiştirme(Ö11, Ö8,Ö1), daha önce çıkmış soruları çözme(Ö11,Ö9,Ö8), soru çıkacak konulara daha çok zaman ayırma(Ö9,Ö5,Ö1), sınav tekniklerine zaman ayırma(Ö9,Ö5,Ö1) yoluna gitmişlerdir. İçeriğe merkezi sınavların etkisini Ö11 öğretmeni “*Sınava bağlı olarak dersin içeriğini değiştiriyorum. Soru çıkmayacak konuları anlatmıyorum. Soru çıkacak konularda pekiştirme yapıyorum. Daha önceki sınavlarda çıkmış soruları öğrencilere göstererek dikkatlerini daha fazla konuya çekmeye çalışıyorum.*” cümleleriyle açıklamıştır. Ö8’in konu ile görüşü ise “*Test tekniği olduğu için daha çok test tekniği kullanıyorum. Sınavlarda çıkan sorular doğrultusunda daha çok benzer sorular çözüyorum. Soruların çok geldiği yerlerde daha fazla yoğunlaşıyorum.*” şeklindedir. Ö9’un konu ile ilgili görüşü ise “*Daha çok ölçme aracı olarak dersimde test dağıtıyorum ve pratik çözümlerini veriyorum. Sınav tekniklerine zaman ayırıyorum. Üst beceri gerektiren ve zaman alan çalışmalara yer vermiyorum.*” şeklindedir.

Merkezi sınavların öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniğe etkisini öğretmenler sınıf uygulamalarında sınav odaklı yöntem ve teknik seçtiklerini (Anlatım/test çözme) (Ö2, Ö4, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14), merkezi sınavların kullanılan yöntem ve teknikleri sınırladığını (Ö1,Ö3,Ö6,Ö14) belirtmişlerdir. Konu ile ilgili Ö14 öğretmenin görüşü “*Kesinlikle olumsuz etkisi var. Kullanmak istediğim yöntem ve teknikleri sınavın özelliğinden dolayı yapamıyoruz.*” şeklindedir. Ö3 öğretmeni yöntem ve teknik kullanımını merkezi sınavların kısıtladığını “*Çoktan seçmeli ölçme değerlendirme tercih edildiği için kullandığımız yöntem ve teknikleri kısıtlamaktadır.*” şeklindeki cümlesi ile ifade etmiştir. Konu ile ilgili Ö6 öğretmenin

görüşü “Video, flimspeaking (konuşma), writing (yazma) etkinlikleri yapamıyoruz. Tamamen sınav odaklı ders anlatıyoruz.” şeklindedir.

Merkezi sınavların ölçme ve değerlendirmeye etkisini katılımcı öğretmenlerin çoğu (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13) merkezi sınavlara uygun olarak ölçme ve değerlendirmede çoktan seçmeli sınavları kullandıklarını belirtmişlerdir.Ö4 öğretmeni ölçme değerlendirmede niçin çoktan seçmeli sınav yaptığını“*Örneğin ölçme ve değerlendirme boyutunda çok sağlıklı bulmama rağmen, öğrencileri merkezi sınava hazırlamak adına çoktan seçmeli sınav yapma ihtiyacı hissediyorum.*” şeklindeki cümlesi ile ifade ederken, Ö11 öğretmeni “*Sınav çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu için öğrencilere daha fazla çoktan seçmeli soru çözüyorum.*” şeklindeki cümlesiyle ifade etmiştir. Konu ile ilgili Ö5 öğretmenin görüşü ise “*Çoktan seçmeli mantığında ders işleniyor.*” şeklindedir.

Araştırmanın cevap aradığı dördüncü soru merkezi sınavların öğretmenlerin imajına etkilerini belirlemektir. Bu kapsamda öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5: Merkezi sınavların öğretmenlerin imajına etkisine ilişkin katılımcı görüşleri**

Tema	Kodlar	Kodlar	Katılımcılar
İmajı Artırma	Branşın önemini artırma	Merkezi sınavda çıkan soru sayısı	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö9, Ö14,Ö15
		Sınavda uygulanan katsayı	Ö1,Ö4, Ö8, Ö9,Ö14
		Merkezi sınavda yer alması	Ö4
		Öğretmenin görev yaptığı okul	Ö9
İmajı Azaltma	Öğrencilerin başarısı	Farkındalık oluşturma	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö13
		Daha ciddiye alınma	Ö10
		Saygıyı artırma	Ö12
		Öğretmeni popüler hale getirme	Ö7
		Öğrenci başarısızlığı	Ö7
İmajı Azaltma	Öğrenci başarısızlığı		Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö13

Tablo 5 incelendiğinde merkezi sınavların öğretmenlerin imajını artırma ve azaltma yönünde etki ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin imajını artıran etkenlerin başında merkezi sınavların olması gelmektedir. Merkezi sınavlarda branşın önemli olması öğretmenlerin imajını artırmaktadır. Branşın önemini artıran etkenleri ise öğretmenler merkezi sınavda çıkan soru sayısı (Ö1,Ö2,Ö4,Ö5, Ö9, Ö14, Ö15), sınavda uygulanan katsayı (Ö1, Ö4, Ö8, Ö9, Ö14), merkezi sınavda yer alması (Ö4), öğretmenin görev yaptığı okul (Ö9) şeklinde belirtmişlerdir. Yedi öğretmen öğrenci başarısı (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö13) birer öğretmen ise merkezi sınavlar farkındalık oluşturularak(Ö10), ciddiye alınarak(Ö12), saygınlığı artırarak ve popülerliği sağlayarak(Ö7) öğretmenlerin imajlarını artırdığını belirtmişlerdir. Merkezi sınavların öğretmen imajına etkisini Ö4 öğretmeni “*Maalesef mesleki imajımızı oluşturan temel kriterlerden en önemlisi merkezi sınavlar oluşturmaktadır. En zor ve sınavı en çok etkileyen branşların daha fazla olumlu bir imaj taşıdığını üzülerek görüyorum.*” şeklindeki cümlesiyle vurgulamıştır. Ö7 öğretmeni merkezi sınavların öğretmeni nasıl popüler yaptığını ve saygı getirdiğini “*Sınavların bir reklam aracı olduğuna inanıyorum. Merkezi sınavların saygı getirdiğini düşünüyorum.*” görüşüyle açıklamıştır. Konu ile ilgili Ö8 öğretmenin görüşü ise “*İyi net yapan öğrencilerin hocası da iyidir düşüncesi toplumda hakim, bu bizi etkiliyor. Olumlu etkisi matematiğin katsayısı sınavlarda yüksek olduğu için toplum tarafından önemsenen bir hoca oluyorum. Hemen her sınavda matematik çıkınca baş tacı ediliyorsun.*” şeklindedir. Öğretmenin imajına görev yaptığı okul türünün etkisini Ö9 öğretmeni “*Birincisi, bulunduğum okulda kaynaklı, Fizik dersi hem iki saat hem de üniversite sınavında soru sayısı ve katsayısı az olduğu için sınav puanına katkısı fazla olmadığından öğrenciler tarafından çok önemsenmiyor. Bu açıdan pek de olumlu bir imaja sahip olduğumuz söylenemez.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin imajını merkezi sınavlarda öğrencilerin başarısız olması olumsuz etkilediğini öğretmenler (Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö13) vurgulamışlardır. Konu ile ilgili Ö8

öğretmeni “*Ama başarılı olmadığında günah keçisi oluyorsun. Yapamamışsa öğrenci günah keçisi öğretmen oluyor.*” şeklindedir. Ö13 öğretmenin görüşleri ise “*Öğrenciler başarılı olursa öğretmen başarılı olur. Öğrenci başarısız olursa öğretmen başarısız olur.*” şeklindedir.

Merkezi sınavların öğretmenlerin çalışma hayatına diğer etkileri araştırmada cevap aranan sorular arasında yer almaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerin görüşmelerde verdiği cevaplar tema ve kodlar halinde Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6: Merkezi sınavların öğretmenlerin çalışma hayatına diğer etkilerine ilişkin katılımcı görüşleri**

Tema	Kodlar	Katılımcılar
İş Yükünü Artırma	Öğrencilerin dinlenme vakitlerinde soru getirmesi	Ö9,Ö8
	Çok yoğun çalışma ihtiyacı hissetme	Ö4,Ö2
	Derse çalışma ihtiyacı hissetme	Ö9,Ö8
	Öğrencilerin sınavla ilgili soru sorması	Ö9,Ö11
	Planlı ve programlı olmaya zorlama	Ö9
	Dersi yetiştirmekte zorlanma	Ö11
	Akrabaların çocuklarını çalıştırma	Ö8
Maddi Kazanç Sağlama	Özel ders verme imkânı sunma	Ö9, Ö7,Ö4
	Destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alma	Ö1

Tablo 6 incelendiğinde merkezi sınavların öğretmenlere yukarıda bahsedilen bulguların yanında diğer etkileri ise öğretmenin iş yükünü artırması ve öğretmene maddi kazanç sağlamasıdır. Öğrencilerin öğretmenin dinlenme vakitlerinde soru getirmesi(Ö9,Ö8), öğretmenlerin yoğun çalışması (Ö4,Ö2), ders çalışması (Ö9,Ö8), öğrencilerin getirdiği sorular yüzünden dersi yetiştirmekte zorlanması(Ö11), planlı ve programlı olmaya zorlanması(Ö9), akrabaların çocuklarının çalıştırılması (Ö8) merkezi sınavlar nedeniyle öğretmenin iş yükünde artma olması gibi etkiler görülmektedir. Öğrencilerin dinlenme vaktinde soru getirdiğini Ö9 öğretmeni “*Sadece derslerde değil tenefüs ve boş zamanlarınızda öğrenciler sizi yalnız bırakmaz. Bu açıdan öğrencilerin merkezi sınavlara verdiği değerle orantılı olarak daha fazla yoruluyorum.*” cümlesi ile ifade etmiştir. Ö8 öğretmeni akrabalarının çocuklarını çalıştırdığını ve ders çalıştığını “*Akrabaların içerisinde tüm çocukları çalıştırıyorsun. Ders çalışma mecburiyetinde bırakıyor.*” şeklinde ifade etmiştir. Ö9 öğretmeni öğrencilerin farklı talepleri olduğunu “*Özellikle öğrenciler sınavlarda sorulan soru tiplerinden çözmeyi istiyorlar. Ben de ona göre hazırlanmak zorunda kalıyorum.*” cümlesiyle vurgulamıştır. Merkezi sınavların kendini planlı ve programlı olmaya zorladığını Ö9 öğretmeni “*Planlı ve programlı olmaya zorluyor.*” şeklinde vurgulamıştır. Ö11 öğretmenin konu ile ilgili görüşü ise “*Derse başlamadan önce öğrencilerin mutlaka soruları oluyor. Bu da dersin akışını etkiliyor. Hem de yetiştirmekte zorlanıyorum.*” şeklindedir.

Merkezi sınavlar sayesinde öğretmenler özel ders vererek (Ö9, Ö7,Ö4), destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alarak (Ö1) maddi kazanç sağlayabilmektedirler. Özel dersi artırdığını Ö7 öğretmeni “*Özel ders teklifi yoğunlaşmaktadır.*” şeklindeki cümlesiyle açıklamıştır. Ö9 öğretmenin özel dersle ilgili görüşü “*Fizik zor ve özel bir ders olduğu için merkezi sınavlar için özel ders talebi daha fazla olabiliyor.*” şeklindedir. Ö1 öğretmenin merkezi sınavlar için açılan destekleme ve yetiştirme kursları için görüşleri “*Ayrıca sınav başarısı artırmak için düzenlenen yetiştirme kursları öğretmenlere yeni bir kazanç kaynağı olduğu söylenebilir.*” şeklindedir.

#### 4.TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre merkezi sınavların öğretmenler üzerinde olumlu ve olumsuz birçok etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Merkezi sınavların öğretmenlerin imajının artırılmasına yönelik olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Merkezi sınavlarda branşından soru çıkan, branşının sınavda katsayı ağırlığı fazla olan

öğretmenlerin imajının toplum tarafından daha yüksek algılandığı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu da öğretmene saygınlık, ciddiye alınma ve popüler hale gelme durumlarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenin imajını etki eden bir değer etkense öğrencilerin sınavda göstermiş oldukları başarılarıdır. Çünkü öğretmen başarı ve başarısızlıktan doğrudan sorumlu tutulmaktadır. Keskin (2012) yaptığı çalışmada merkezi sınavlarla birlikte öğretmenlerin saygınlığı ve öneminin öğrencilerinin sınavlarda aldığı puanlarla ölçüldüğünü, bunun da öğretmenin imajını belirlemede önemli bir faktör olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmanın sonucunda Keskin'nin de (2012) belirttiği gibi öğretmenlerin imajının sınav endeksli olduğu görülmüştür. Bu yüzden sınava daha çok etki eden branşların öğretmenin imajı diğer öğretmenlere göre yüksek olduğu söylenebilir. Özdemir (2008) ve Ünsal (2015) yapmış olduğu çalışmalarda öğretmenden beklentiler öğrencilerinin sınavda başarılı olmasını sağlamasıdır. Öğretmenin başarısı, sınavda başarılı olan öğrenci sayısı ile doğru orantılı olarak ilişkilendirilmektedir (Buyruk, 2014). Bu çalışmada da öğretmen başarısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki Özdemir'in (2008) yaptığı çalışmaya benzerdir ve öğretmenin imajı ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmen imajının merkezi sınavlara bağlı olarak değişmesi öğretmen rolleri bakımından üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir durumdur. Öğretmenin imajının sınav başarısına bağlı olması (Ünsal, 2015), toplumun öğretmenlerden, öğrencilerini sınavda başarılı hale getirme beklentisi (TEDMEM, 2014b), öğretmenlerin mesleki rollerinde daralmaya Yıldırım'ın (2011) ifadesiyle öğretmenliğin "teknisyen öğretmenliğe" dönüşmesine neden olabilir.

Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde olumlu etkilerinden biri de öğretmenlerin ekonomik kazanç sağlamalarıdır. Araştırma bulgularına göre merkezi sınavlar öğretmenlerin özel ders vererek, destekleme ve yetiştirme kurslarında görev alarak maddi kazanç sağladığını göstermektedir. Destekleme ve yetiştirme kurslarında merkezi sınava yönelik çalışmalar yapılmakta, bu kurslarda görev alan öğretmenlere normal ek dersin yaklaşık iki katı ücret ödenmektedir. Bunun yanında öğretmenlere ekstra hizmet puanı verilmektedir (Çetin ve Ünsal, 2016). Ekstra hizmet puanının verilmesi uygulamasının merkezi sınavların öğretmenlere özlük bakımından da katlı sağladığı söylenebilir.

Bu çalışmada öğretmenler merkezi sınavlarla motive olduklarını ve öğrencilerin sınav başarıları için dayanışma içinde hareket ettiklerini belirtmişlerdir. Marshall (2003) yaptığı çalışmada araştırma bulgularına benzer şekilde merkezi sınavların öğretmenler arasındaki koordinasyonu ve işbirliğini geliştirdiğini öne sürmektedir. Öğretmenlerin motive olmalarının sebebi öğrencilerin sınavdan dolayı derse ilgi göstermesinden kaynaklanabilir. Öğretmenlerin dayanışma içinde olmasının nedeni, iş yükünü paylaşmadan ya da okul yönetimin tutumundan kaynaklanabileceği gibi, okulların sınav başarısının karşılaştırılması sonucunda çalıştığı okulu popüler hale getirme çabası olabilir.

Merkezi sınavların kişisel ve mesleki gelişime katkısı da sınava endeksli olarak gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin alandaki değişiklikleri ve yenilikleri sınav doğrultusunda takip ettikleri görülmüştür. Öğretmenin sınava dayalı olarak bilgi seviyesini ve pratik soru çözme becerisini artırması merkezi sınavların öğretmenlerin mesleki gelişimi adına diğer etkileridir. Araştırmada öğretmenin merkezi sınavlarda öğrencisinin başarı durumuna göre öz değerlendirme yapması, kendini güncellemesi ve hazırbulunuşluğunu artırması, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine merkezi sınavların etkisinin göstergesi olarak düşünülebilir. Stecher (2002), yaptığı çalışmada araştırmanın bu sonucunu destekler biçimde merkezi sınavların öğretmenlerin mesleki gelişimlere katkı sunan unsurlar arasına yer aldığını belirtmektedir. Öğretmenlik mesleğinin üç temel bileşeni genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyondur (Başkan, 2001; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin sadece sınav endeksli alandaki değişiklikleri takip etmesi öğretmenlerin genel kültür ve pedagojik formasyon boyutlarını geliştirmeyi ihmal etmesi (Başkan, 2001) anlamına gelir. Bu durum ise öğretmenlerin, mesleği profesyonelce yerine getirememesine neden olabilir.

Merkezi sınavların öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler dersin amacını ve içeriğini sınav odaklı hale getirdiklerini, derslerde anlatım, test çözme (soru-cevap) gibi daha çok sınava yönelik yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Literatürde de yapılan araştırmalarda öğretmenlerin öğretim programlarını belirtilen içerik yerine sınavların içeriğini öğretme eğiliminde oldukları vurgulanmaktadır (Etsey, 1997; Johnson, 2007). Başka bir deyişle, öğretmenler sınavın kendisini öğretme eğilimindedir (Stecher, 2002). Çağdaş eğitim anlayışına göre öğretmenin görevini yerine getirmesi öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal yönlerini geliştirecek yöntem ve teknikleri uygulamaya koymasıyla mümkündür (Çiltas ve Akıllı 2011). Ancak bu araştırma ve literatürde yapılan diğer araştırmalar (Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Bardak ve Karamustafaoğlu, 2016; Çetin, 2017; Geçer ve Özel, 2012; Kırıkkaya, 2006; Kurtuluş ve Çavdar, 2011; Özden, 2010) öğretmenlerin daha çok anlatım yöntemini ve test tekniğini kullanmasının nedeni merkezi sınavlar olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2011) yaptığı çalışmada merkezi sınavlarda çoktan seçmeli sorular sorulduğundan öğretmenler; araştırmaya, sorgulamaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye dönük öğrenme ve öğretme süreçlerini ihmal ederek ve daha çok sınav odaklı konulara, soru çözme, hız ve test becerilerini geliştirme gibi teknik boyutlara yönelebildiklerini açıklamaktadır. Bu durum mevcut öğretim programının dayandığı yapılandırmacı yaklaşımla bağdaşmamaktadır. Aynı zamanda bu durum okullarda geleneksel eğitim anlayışının devam ettiğinin ve okulların dershaneleştiğinin bir göstergesi olabilir. Bu araştırma sonucuna göre öğretmenler sınava hazırlık olsun diye ölçme ve değerlendirme etkinliklerini çoktan seçmeli testlerle gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri tercih etme ve nedeni literatürde yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Anlı ve Acar, 2008; Aydın ve Çakıroğlu, 2010; Bozpolat ve Koç Deniz, 2016; Cansız Aktaş ve Baki, 2013; Çetin, 2017; Demircioğlu ve Demircioğlu, 2009; Geçer ve Özel, 2012; Gelbal ve Kellecioğlu, 2007). Bu çalışmanın sonucunda McMillan, Myran, ve Workman'ın (1999) belirttiği gibi merkezi sınavların öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme uygulamalarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler merkezi sınavlar yüzünden üzerlerinde baskı hissetmektedirler. Minarechová (2012) ve Buyruk (2014) yaptığı çalışmada bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde merkezi sınavlardan dolayı öğretmenlerin büyük baskı ve stres altında olduklarını belirtmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler üzerindeki baskıya veli ve idarenin öğrencilerden sınav başarı beklentileri neden olmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerinin sınav başarı beklentisi de öğretmenler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Öğrenci ve velinin üzerinde olan sınav gerginliği öğretmene yansdığından, öğretmenlerin başarısızlık yaşama kaygısından öğretmenler stresli ve gergin olabilmektedir. Fitzgerald (2015) yaptığı çalışmada öğrenciler merkezi sınavlardan düşük puanlar aldıklarında öğretmenler etkili öğretmen mi değil mi diye sorgulamaya başladığını belirtmiştir. Bu çalışmada da benzer şekilde öğretmenler "etkili öğretmen değil miyim?" endişesi taşıdıklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmada merkezi sınavların öğretmenler arası ayrımcılık ve rekabete yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Dershane öğretmenin toplumdaki olumlu algısının yüksek olması (Beyaztaş, Kaptı ve Gelbal, 2013; Şirin, 2000; Yılmaz ve Altınkurt, 2011), yöneticiler, veliler ve öğrenciler üzerinde dershaneden gelen öğretmenlerin öğrencileri daha iyi sınava hazırlar düşüncesi oluşturmasına neden olmuş olabilir. Toplum ve üst idarecilerin baskısından dolayı okul yöneticileri dershane tecrübesi olan öğretmenlere bazı ayrıcalıklar tanırken, diğer öğretmenlere bu ayrıcalığı tanımamış olabilir. Ayrıca bu araştırmanın merkezi sınavların öğretmenler arası rekabete yol açtığı sonucunu Çalışkan'ın (2011) yaptığı araştırmanın sonucu desteklemektedir. Öğretmenlerin performans değerlendirmelerinde merkezi sınavların kullanılması (Spann ve Kaufman, 2015; Buyruk, 2014), öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarı durumlarının öğretime doğrudan yansması, okulların merkezi sınav sonuçlarını karşılaştırarak ön plana çıkma çabası, velilerin merkezi sınav sonuçlarına göre okul ve öğretmen tercihinde bulunması

(Buyruk,2014) bu araştırmada belirlenen merkezi sınavların rekabet, öğretmenler üzerinde baskı, ayrımcılık, gerginlik gibi olumsuz etkilerinin nedeni olabilir.

Araştırmada öğretmenler merkezi sınavların kişisel ve mesleki gelişimlerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Buna neden olarak öğretmenlerin sosyalleşmesini engellediğine ve merkezi sınavların öğretmenleri robotlaştırdığına vurgu yapmışlardır. Yine bu araştırmada merkezi sınavların öğretmenlerin iş yükünü artırdığı, daha çok çalışmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İş yükü fazla olan öğretmenler kişisel ve mesleki gelişimlerini gerçekleştirmek için gerekli zaman ve imkânı bulamayabilir. Çetin (2017) yaptığı çalışmada bu araştırmanın sonucunu destekler biçimde öğretmenlerin bilim, kültür ve sanat etkinliklerine katılmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

1-Merkezi sınavların öğretmenin imajını belirleyen faktörler arasından çıkartılarak öğretmenlerin imajını artırıcı önlemler alınmalıdır. Bu önlemler öğretilerde kariyer sistemi getirme gibi önlemler olabilir.

2-Merkezi sınavların öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etkisini ortadan kaldırmak için, öğretmenlerin uygulamalarına dönük performans değerlendirilmesi yapılmalıdır.

3-Merkezi sınav soruları ezber bilgiden çok uygulamaya dönük, öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyen, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin aktif olmasını gerektirecek sorulardan seçilmelidir.

4-Öğretmenlere MEB'in amacı, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yöntem-teknik, ölçme ve değerlendirme, kullanılan materyaller hakkında bilgilendirme çalışmalarına etkin bir şekilde devam edilmelidir.

5-Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimi sadece sınavlara dönük değil de genel kültür ve pedagojik formasyon konularında da gelişimlerini sağlayacak önlemler alınabilir.

6-Öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda okul öncesinden itibaren kariyer planlamasının yapılması, merkezi sınavların veli ve öğrenciler için önemini azaltmasını sağlanabilir. Bu durum ise veli ve öğrenci kaynaklı merkezi sınavların öğretmenler üzerinde oluşturduğu baskıyı azaltabilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Abrams, L. M. (2004). *Teachers' views on high-stake testing: Implications for the classroom*. Tempe, AZ: Arizona State University, Education Policy Research Unit
- Ada, Ş., & Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16).
- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakülterinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleşme düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Anlı, D. & Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Arslan, M. (2004). Eğitim sisteminin kapanmayan yarısı yükseköğretime geçiş. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 37-51.
- Arslantaş, Ö. (1989). *İlkokullarda eğitici kol çalışmalarında karşılaşılan sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana
- Aslan, N. & Cansever, B. (2009). Ailenin sosyo-demografik özelliklerinin çocuğun okuldaki sosyal etkinliklere katılımı üzerindeki etkileri: Türkiye ve Hollanda arasında karşılaştırmalı bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 210-226.
- Aydın, S. & Çakıroğlu, J. (2010). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri: Ankara örneği. *İlköğretim Online*, 9(1), 301-315.

- Bardak, Ş. & Karamustafaoğlu, O. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin kullandıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin pedagojik alan bilgisi bağlamında incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 567-605.
- Barnes, M. (2005). *The Discriminatory Effects of High-Stakes Testing in Georgia: Exploring Causes and Solutions*. Education Law and Policy Forum, Education Law Consortium, The University of Georgia, Athens, GA. Retrieved from <http://www.educationlawconsortium.org/forum/2005/papers/barnes.pdf>
- Başkan, A.G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16 - 25
- Baykal, A. (2014). *Sınavlardan sınav beğen. Eğitim sisteminde kademeler arası geçiş ve sınavlar*. Ege'den Eğitime Bakış Paneli, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Berg L. B & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. H. Aydın) Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Beyaztaş, İ. D., Kaptı, B. S., & Gelbal, S. (2013). Ortaöğretim ve özel dersane öğretmenlerinin öğretim-öğrenme sürecindeki davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programı ve Öğretim Çalışma Dergisi*, 5, 1-12.
- Birinci, D.K. (2014). Merkezi sistem ortak sınavlarında ilk deneyim: matematik dersi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 8-15.
- Blazer, C. (2011). *Unintended consequences of high-stakes testing*. Information Capsule. Research Services, Miami Dade County Public Schools, Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536512.pdf>
- Bozpolat, E. & Koç Deniz, H. (2016). Matematik öğretiminin öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme boyutunda değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(14) 101-122.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen Performansının Göstergesi Olarak Merkezi Sınavlar ve Eğitimde Performans Değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Çalışkan, H. (2011). Teachers' opinion concerning common exams administered in elementary schools. *US China Education Review*, 8(5), 615-626.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezî sınavların etkilerinin belirlenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108-122.
- Cansız Aktaş, M. & Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutu ile öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Casbarro, J. (2004). Reducing anxiety in the era of high stakes testing. *Principals*, 83(5), 36-38.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çepni, S., Özsevgeç, T. & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Çetin, A. (2017). *Özel dersanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2016). *Orta öğretim destekleme ve yetiştirme kursunda görev yapan öğretmenlerin kursların işlevine ilişkin görüşlerin incelenmesi*. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Antalya.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. (Çev. Ed. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çifçili, V. (2007). *Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri, İstanbul.
- Çiltaş, A. & Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin Pedagojik Yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 64-72.
- Cizek, G.J. (2001). More unintended consequences of high-stakes testing. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 20(4), 19-27.



- Çolak, N. (2006). *Eğitim sosyolojisi bakımından dershaneler ve eğitim: Üniversite sınavına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sosyo-kültürel durum analizleri: Bursa örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi
- Demircioğlu, G. & Demircioğlu, H. (2009). Kimya öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların hedef davranışlar açısından değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 80-98.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Diñç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Etsey, Y. K. (1997). *Teachers' and school administrators' perspectives and use of standardized achievement tests: A review of published research*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Fitzgerald, L. (2015). *Consequences of high-stake testing*. Rochester, NY: St. John Fisher College, Fisher Digital Publications.
- Geçer, A. & Özel, R. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1-26.
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gündoğdu, K., Kızıltaş, E. & Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Gür, B., Çelik Z. ve Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi?. *Seta analiz*, 69, 1-26.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. & Klein, S. P. (2002). *Making sense of test based accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. <https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/>
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: quantitative, qualitative and mixed approaches*. Boston: Pearson Education Inc
- Johnson, P. B. (2007). *High-stake testing and no child left behind: conceptual and empirical considerations*. Authenticated educational reform, mediated by Salz and Johnson. Anticipated publication: Taylor-Francis
- Jones, M. D., Jones, B. D., & Hargrove, T. (2003). *The unintended consequences of high-stake testing*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan sınavların aileler maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karadeniz, O., Er, H. & Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64-81.
- Karaköy, U. F. (1995). *İlköğretim okullarında eğitsel kol çalışmaları (Ankara ili Çankaya ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaşıkçı, Y., Bolat, A., Değirmenci, S. & Karamustafaoğlu, S. (2015). İkinci dönem teog sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(21), 225-232.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS) 'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyonkarahisar.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144.
- Keskin, D. (2012). *Bitmeyen sınavlar yaşanmayan hayatlar. Eğitimde paradigma değişimi*. Ankara: Dipnot Yayınları.
- Kılıcı, E. (2003). Üniversiteye giriş sınavı ve etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 33, 108-131.

- Kırıkkaya, E. B. (2009). İlköğretim okullarındaki fen öğretmenlerinin fen ve teknoloji programına ilişkin görüşleri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(6), 133-148.
- Küçüktepe, C. (2012). Program geliştirme süreci, Program geliştirmede çalışma grupları ve çalışma planı hazırlama İhtiyaç belirleme yaklaşım ve teknikleri. H. Şeker (Ed.) içinde, *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* (ss.89-125). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kumandaş, H.,& Kutlu, Ö. (2010). High stakestesting: do essecondary education examination involve any risks? *Procedia- Socialand Behavioral Sciences*, 9, 758-764.
- Kurtuluş, N. & Çavdar, O. (2011). Fen ve teknoloji öğretim programındaki etkinliklere yönelik öğretmen ve öğrenci düşünceleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 1-23.
- Kutlu, Ö. (2014). *Geçiş sınavları çıkmazı: Ortaöğretimden yükseköğretime*. Yayınlanmamış Panel Notları. Ankara Üniversitesi.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE
- Looney, J. W. (2009). *Assessment and innovation in education*. OECD Education Working Papers, No. 24, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/222814543073>
- Marshall, K. (2003). A principallooksback: Standardsmatter. *Phi Delta Kappan*, 85(2). 105-113.
- McMillan, J.,Myran, S. &Workman, D. (1999). *The impact of mandatedstatewidetesting on teachers' classroom assessment and instructional practices*. Paperpresented at theannualmeeting of theAmericanEducationalResearchAssociation, Montreal, Quebec, Canada.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*(Çev. Ed. S. Turan) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. &Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. (2nd Edition). Calif: SAGE Publications
- Minarechová, M. (2012). Negative impacts of high-stakes testing. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82-100.
- Moses, M.S. & Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of high stakes testingre forms. *Education and Culture*, 23(1), 55-72.
- ÖSYM, (2013). *Tarihsel gelişim*. [<http://www.osym.gov.tr/>] Erişim tarihi: 01.01.2018.
- Özdemir, Ö. (2008). *Türkiye'de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, M. (2010). Kimya öğretiminde okul ve dersane eğitiminin karşılaştırılması: Malatya ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 397-416.
- Patton, M. Q.(2014). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Pedulla, J.J.,Abrams, L.M., Madaus, G.F., Russell, M.K., Ramos, M.A., &Miao, J. (2003). *PerceivedEffectsofState-MandatedTesting Programs on Teachingand Learning: Findingsfrom a NationalSurvey of Teachers*. National Board on EducationalTestingandPublicPolicy, Lynch School of Education, Boston College, ChestnutHill, MA. Retrievedfrom[http://www.bc.edu/research/nbetpp/statements/nbr2summary](http://www.bc.edu/research/nbetpp/statements/nbr2summary.pdf). pdf.
- Popham, W. J. (2001). Teaching to the test. *Educational Leader ship*, 58(6), 16-20.
- Şahin, S. (2008). Orta öğretime geçiş sınavının ilköğretim okulları ve öğrencileri üzerine etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(362), 15-21.
- Şahin, S., Uz Baş, A., Şahin Fırat, N. & Sucuoğlu, H. (2012). İlköğretim okulu öğrenci ile öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 847-878.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Seggie F. N & Bayburt, Y. (2015). *Nitel araştırma, yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.) içinde, *Ölçme ve değerlendirme* (ss.1-15). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Silverman, D. (2005). *Doingqualitativeveresearch: A practicalhandbook*. London: SagePublication
- Şirin, A. G. H. (2000). Eğitim sisteminde özel dersaneler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 387.

- Spann, P. & Kaufman, D. (2015). *The negative effects of high-stakes testing*. Retrieved from <http://www.luc.edu/media/lucedu/law/centers/childlaw/childed/pdfs/>
- Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. L. S. Hamilton, B. M. Stecher & S. P. Klein (Eds.). *Making sense of test-based accountability in education* (pp. 79-100). Santa Monica: RAND Corporation
- TEDMEM (2014a). *Eğitim değerlendirme raporu*. TEDMEM Yayınları, Ankara
- TEDMEM (2014b). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Rapor Dizisi: 3 Ankara ,
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünsal, S. (2015) *Öğretmenlerin mesleki imajlarına ilişkin görüşleri ve mesleki imaja etki eden faktörler*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep.
- Üstüner A. & Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 197-208.
- Uzoğlu, M., Cengiz, E. & Daşdemir, G. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin seviye belirleme sınavı (SBS)'nda yapılan değişiklikler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Mersin üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 9(3), 77-86.
- Yavuz, M. (2010). A study on variables that affect class scores of primary education students in placement test. *Elementary Education Online*, 9(2), 705-713.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 635-650.

### Extended Abstract

While the concept of education is defined by educational scientists in different ways, the focus of these definitions is emphasized on the process of changing people and their behaviors positively. Presenting people the desired knowledge, skills, attitudes, values and habits through education requires a certain plan and systematicity. Conducting education within a certain plan firstly brings to mind the training program. The final stage of the training programs, measuring and assessments involves the processes by which students' levels related to the acquisitions within the program have been determined. Measurement and assessment, moreover, can be performed for many purposes, such as determining readiness levels, learning needs, interests and abilities of the students. The measurement and assessment process is carried out through examinations in order to test the knowledge and skills of the individuals with reference to a certain field.

The measurement and assessment process carried out through the exams is implemented in two ways in our country, local and central. Local exams are usually examinations developed and applied by teachers to measure students' academic performance related to any subject. Central examinations are generally examinations developed and implemented by the Ministry of National Education and Student Selection and Placement Center. Central examinations performed for selecting and placing students to a higher education institution (secondary school-university) are significant for students and parents even though the reasons for the implementation of the central examinations differ from one another in Turkey. Central examinations may be said to have many effects on the students, the education system and the parents. There are also research findings showing that centralized exams are a pressure element on teachers. In addition, no research has been found in the related literature on how this element of pressure affects teachers. In this regard, the research question has been determined as "What are the effects of central examinations on teachers and how these influences are reflected on teachers' education and teaching practices?" In the context of this basic problem, the sub problems of the research are presented as follows.

1. What are the social and psychological effects of central examinations on teachers?
2. What are the effects of central examinations on teachers' personal and professional development?

3. What are the effects of central examinations on teachers' teaching and learning practices (purpose, content, method and technique, measurement and assessment tools, time)?
4. What are the effects of the central examinations on teachers' professional image (perception of the profession by the society)?
5. What are the other effects of central examinations that affect teachers' lives?

This is a qualitative research in the phenomenology design conducted to reveal how the effects of central examinations (YGS, TEOG) are reflected on the teachers working at secondary and high schools. The working group of the study consists of 15 volunteer teachers who work at the state secondary schools and high schools in the Kahramanmaraş province during the 2017-2018 academic year. Research data was collected through the two-part written opinion form developed by the researchers. The first part includes four questions to determine teachers' personal characteristics and the second consists of five open-ended questions to explore how teachers are influenced by the central examinations. Content analysis technique was used during data analysis. Research results have shown that central examinations have both positive and negative effects on teachers. Central examinations have been found to have a positive effect on increasing the image of teachers. Teachers have noted that the images of the teachers from those branches that are mostly included in the exams are perceived by the society at a high level. This, in turn, reveals that teachers are more respectful, serious and popular. Another factor that influences the image of the teachers is the students' achievement in the exams as teachers are directly responsible for success and failure. One of the positive effects of the central examinations on the teachers is the economic profit. Research findings have also suggested that central examinations provide financial gain for teachers through private lessons, serving in support and training courses. The personal and professional development contributions of the central examinations have also been realized as exam-indexed. The teachers have been determined to pursue the changes and innovations in line with the exams. Teachers' effort for increasing their knowledge based on central examinations and the ability to improve their practical question-solving skills are the other implications for the professional development. Teachers' self-evaluation depending on the students' achievement in the exams, updating themselves and increasing readiness may be considered as the indicator of the effect of the central examinations on their personal and professional development. Another result of the research has revealed that the central examinations have negative effects on teachers' learning-teaching process. Teachers have indicated that they have focused on the purpose and content of the lesson and that they use more methods and techniques in teaching, such as narration, test-solving (question-answer). Two teachers have stated that central examinations negatively affected their personal and professional development. They emphasized that central examinations prevent their socialization and robotized them. Likewise, central examinations have been identified to increase teachers' workload and cause them to work more.

1- The central examinations should be removed from the factors determining the image of the teacher and measures should be taken to increase the image of the teachers. These measures may include bringing a career system to the teacher.

2. In order to eliminate the negative effects of the central examinations on the learning-teaching process, they should be subjected to performance evaluation including the criteria for teachers' implementations.

3- The questions of central examinations should be selected from the questions that require learners to be active in the learning-teaching process, supporting the thinking skills of the students.