



The Social, Psychological, and Economic Effects of Centralized Exams on Parents[#]

Serkan Ünsal^{1,a}

¹Faculty of Education, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Kahramanmaraş, Türkiye

Research Article

Acknowledgment

[#]This study is a part of master's thesis

History

Received: 08/06/2023

Accepted: 16/10/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This research aims to examine the social, psychological and economic effects of centralized exams on parents based on the perspectives of parents' themselves. The phenomenology design (Case Study) was used as a qualitative research method in this study. The study group consisted of 14 parents selected through criterion sampling, whose children were preparing for the High School Entrance Exam (LGS) or the University Entrance Exam (YGS). Data was collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. Content analysis was used to analyse the data. According to the research findings, centralized exams have social implications for parents, such as contributing to their socialization, restricting their social lives, and creating social pressure. From a psychological perspective, these exams have effects such as exhaustion, generating excitement, creating tension, causing distress, and creating stress. The research also revealed that centralized exams lead to exam-focused communication between parents and students, exhausting communication processes, limited time for communication, as well as conflicts and disruptions in communication. Furthermore, the research found out that centralized exams impose financial burdens on parents, as they feel compelled to provide additional resources including extra study materials, sending their children to preparatory courses, and hiring private tutors. The study suggests considering the potential effects of decision-making and planning regarding centralized exams on parents.

Keywords: Exams, centralized exams, effects of centralized exams, parents, students

Merkezî Sınavların Velilere Yönelik Sosyal, Psikolojik ve Ekonomik Yansımaları[#]

Bilgi

[#]Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 08/06/2023

Kabul: 16/10/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright

This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License



Öz

Bu araştırmanın amacı merkezi sınavların velilere yönelik sosyal, psikolojik ve ekonomik yansımalarını veli görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni (olgu bilim) kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen öğrencisi Liselere Giriş Sınavı (LGS) veya Yükseköğretime Geçiş Sınavına (YGS) hazırlanan 14 veli oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre merkezi sınavlar velilere sosyal açıdan; sosyalleşmelerine katkı sağlama, sosyal hayatlarını kısıtlama, sosyal baskı oluşturma şeklinde etkide bulunurken, psikolojik açıdan yıpratma, heyecan oluşturma, gerginlik oluşturma, üzme, baskı oluşturma şeklinde etkide bulunmuştur. Araştırmada merkezi sınavların veli öğrenci arasındaki iletişimin sınav odaklı gerçekleşmesine, yorucu olmasına, sınırlı zamanda gerçekleşmesine, iletişimde çatışmaların ve kopmaların yaşanmasına neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada merkezi sınavlara yönelik öğrencilere ek kaynak almak, öğrenciyi kursa göndermek ve özel ders aldırmanın velileri ekonomik açıdan zorladığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada merkezi sınavlarla ilgili alınacak kararların ve yapılacak planlamaların velilere yönelik olası etkilerinin de göz önünde bulundurulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınavlar, merkezi sınavlar, merkezi sınavların etkileri, veli, öğrenci

^a serkan-unsal09@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0367-0723>

Giriş

Amaç ve işlevleri farklı olsa da sınavlar, birçok ülkenin eğitim sisteminde önemli bir öğedir. Sınavlar topluma, velilere, okul yöneticilerine, öğrencilerin ne öğrendikleri, ne kadar öğrendikleri (Imig & Imig, 2006) ve eğitim sisteminin kalitesi hakkında bilgi verir (Azili, ve Tutkun, 2021). Sınavlar doğrultusunda eğitim sistemi, öğretim programları, öğrenci ve öğretmenlere yönelik kararlar da alınabilmektedir. Alınan kararların öğrenciler, veliler, eğitim yöneticileri veya politika yapımcılar üzerindeki etkisi ve bireylerin yaşamlarında bıraktıkları izler dikkate alındığında sınavlar, düşük riskli sınavlar ve yüksek riskli sınavlar olmak üzere iki kategoride ele alınmaktadır (İlhan, Güler ve Taşdelen Teker, 2021).

Sınavın sonuçları öğrencileri, öğretmenleri, yöneticileri, toplumları, okulları ve bölgeleri etkileyen önemli kararlar vermede (Amrein, & Berliner, 2002b), okulları, öğretmenleri ve öğrencileri değerlendirmede kullanılıyorsa (Minarechová, 2012), bu sınavlar yüksek risk içeren sınavlar olarak nitelendirilmektedir. Yüksek risk içeren sınav kavramı sınav girenler için sonuçları çok önemli olan ve onlarda yüksek kaygı uyandıran sınavlar veya testler için de kullanılmaktadır (Casbarro, 2004, akt. Kumandaş ve Kutlu, 2010). Bir sınavı yüksek riskli yapan şey, genellikle adayların eğitim hayatı ve kariyer fırsatları üzerindeki etkisidir (Moses & Nanna, 2007).

Yüksek riskli sınavlar aynı zamanda “yüksek çitılı sınavlar” (Başaran, 2005) veya “kader sınavı” (Baştürk, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlar, okulların, öğrencilerin sıralanmasında ya da sınıflandırılmasında (Kumandaş ve Kutlu, 2015), öğrencilerin bir okulu bitirmelerinde, bir eğitim programına girmelerinde, bir üniversiteye yerleşmelerinde, burs alabilmelerinde veya bir başvuru için yeterlilik elde edebilmelerinde kullanılmaktadır. (Cizek, 2001)

Eğitim paydaşları, bu tür yerleştirme ve başarı testlerinin sonuçlarının öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesinde ve okul başarılarına ilişkin kararların verilmesinde bilgi kaynağı olarak kullanır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Aslanoğlu, 2007). Eğitimde hesap verilebilirlik (educational accountability) hareketinin bir parçası olarak bu tür sınavlar ve onların sonuçları oldukça önemli kabul edilmektedir (Kumandaş ve Kutlu, 2015).

Yüksek riskli sınavlar sadece öğrencileri etkilememekte, aynı zamanda eğitimin diğer paydaşlarını da farklı şekillerde etkilemektedir. Yüksek risk içeren sınavlardan dolayı öğretmenlerin kullandığı yöntem ve teknikler değişmekte, sınıfta belli konulara diğerlerine göre daha fazla öncelik verilmekte, program içerikleri değişmekte, öğretim sürecinin çoğu test hazırlamaya veya test yapmaya ayrılmakta, öğretim ve öğrenme süreci sınav öğretimine indirgenmektedir (Minarechová, 2012; Yeh, 2005).

Öğretmenlerde merkezi sınavlar için çok soru çözmek, ödevleri arttırmak, öğretmen merkezli anlatım yapmak gibi uygulamalara yönelirken (Kahraman, 2014), sınav sorularını da merkezi sınav benzer şekilde hazırlamak

durumunda kalmışlardır (Atıla ve Özeken, 2015). Öğretmenler, eğitim programlarında belirtilen temel becerileri öğrencilere kazandırmanın yerine sınav tekniğini kazandırmaya yönelik bir eğitim anlayışına yönelmekte (Kumandaş ve Kutlu, 2010), sınavların dışında kalan dersler göz ardı edilmektedir (Taylor vd., 2003). Böylece eğitim sistemi sınav ve test odaklı bir sisteme dönüşmektedir. Bu dönüşüme bağlı olarak öğrencilerin sınavlarda başarılı olması eğitimin birinci amacı hâline gelmiş (Pbrreault, 2000), eğitimde işbirlikçi uygulamalardan giderek uzaklaşarak rekabetçi anlayış hâkim olmaya başlamış (Polesel vd., 2012), eğitimde karar alıcıların öğretme ve öğrenme sürecini iyileştirmeye yönelik aldıkları kararların çoğunluğu, öğrencilerin sınav puanlarını artırmaya yönelik gerçekleşmiştir (Stecher, 2002). Bunların neticesi olarak öğretimin kalitesi düşmüş (Minarechová, 2012), eğitimde istenilen gelişmeler gerçekleşmemiştir (Pedula vd., 2003; Stecher vd., 2000). Sınavlar, öğretmenlerin yaratıcılık içeren öğretme yeteneğini sınırlandırmakta (Passman, 2001), profesyonelliklerini ve özerkliklerini de kısıtlamakta (Amrein ve Berliner, 2002a.), öğretmenleri güçsüzleştirmekte (Barksdale-Ladd & Thomas, 2000), öğretmenler arasında rekabete, ayrımcılığa neden olmaktadır (Çetin ve Ünsal, 2019). Ayrıca sınavlar öğretmenlere öğrencileri sınav hazırlama ve sınavda başarılı yapma şeklinde yeni rol de yüklemiştir (Ünsal, 2021).

Sınavların öğrenciler üzerinde de birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bu etki farklı şekillerde gerçekleşmektedir. Sınavlarda başarılı olmak isteyen öğrenci daha fazla ders çalışmak durumunda olduğu için yaşının gereği sosyal faaliyetler yapamamakta veya bu faaliyetleri ertelemektedir (Aslan ve Cansever, 2009; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Kelecioğlu, 2002). Sınavların öğrenciler üzerinde oluşturduğu baskıdan dolayı öğrenciler yoğun stres ve kaygı yaşamaktadır (Büyükoztürk, 2016; Darling-Hammond, 2004; Dinç, Dere ve Koluman, 2014; Hamilton, Stecher ve Klein, 2003). Sınavlardan dolayı öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme becerileri gelişmemekte (Moses ve Nanna, 2007; Spann ve Kaufman, 2015), öğrenciler hayat ile eğitim arasında bağ kuramamakta (Büyükoztürk, 2016) ve eğitime yabancılaşmaktadır.

Yüksek risk içeren sınavların eğitim ve paydaşları üzerinde olumsuz etkileri olmakla birlikte olumlu etkileri de bulunmaktadır. Sınavlar öğretmeni motive etmekte, dayanışma içinde hareket etmelerini sağlamakta, kişisel ve mesleki gelişimlerini ve öz değerlendirme yapmalarını sağlamaktadır (Çetin ve Ünsal, 2019). Ayrıca sınavlar öğretmenler arasında koordinasyon ve işbirliğini geliştirmektedir (Marshall, 2003). Sınavların öğrenciler üzerindeki olumlu yansımaları ise öğrencilere güçlü ve zayıf yönleri hakkında geri bildirimde bulunması, öğrencilerin motivasyonunu artırmasıdır (DeMoss, 2002; Stecher, 2002; Marshall, 2003). Sınavlar öğrencilerin, okulların ve eğitim sistemlerinin başarısı hakkında ulusal ve hatta

uluslararası veriler sağlayabilmektedir (Acar Güvendir, 2014; Stanley, 2004).

Dünyanın birçok ülkesinde yaygın olarak uygulanan yüksek risk içeren sınavlar -Türkiye’de merkezi sınavlar olarak adlandırılan- Türkiye’de öğrencilerin nitelikli liselere yerleşmesinde (LGS), ortaöğretimden yükseköğretime geçmesinde (YKS), kamuda istihdam edilecek personelin seçiminde (KPSS) ve uzmanlık eğitimi alacak kişilerin belirlenmesinde olduğu gibi birçok alanda kullanılmaktadır (İlhan, Guler & Tasdelen-Teker, 2021). Birçok alanda kullanılan yüksek risk içeren sınavlara toplum aşırı bir anlam yüklemektedir. Bundan dolayı eğitim sisteminin bir alt ögesi olması gereken sınavlar, sistemi yönlendiren, sistemin üstünde, sistemi belirleyici bir öge olmaktadır (Özer-Özkan ve Turan, 2021). Sistemin belirleyicisi olmaya başlayan yüksek risk içeren sınavlar, eğitim sisteminin önemli sorunları olarak görülmeye başlanmıştır (Büyükoztürk, 2016; Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Bu sorunun giderilmesine yönelik yapılacak düzenlemelerde yüksek risk içeren sınavlardan etkilenen tüm paydaşların ne şekilde, nasıl etkilendiğinin belirlenmesi gerekir. Alan yazında yüksek risk içeren sınavlardan etkilenen öğrenciler (Gündoğdu, Kızıldaş ve Çimen, 2010; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Kelecioğlu, 2002; Yavuz, 2010) ve öğretmenlere (Çetin ve Ünsal, 2019; İlhan, Güler ve Taşdelen Teker, 2021; Özer Özkan ve Acar Güvendir, 2018) yönelik araştırmalar bulunmaktadır. Yüksek risk içeren sınavların etkisi öğretmen ve öğrenci ile sınırlı olmamakta, veliler üzerinde de etkisi bulunmaktadır (Kahveci, 2009; Polesel ve diğerleri, 2012; Saito, 2006; Westfall, 2010). Ancak veliler üzerinde etkisini konu edinen araştırmalar oldukça sınırlıdır (Kahveci, 2009). Araştırmada sadece sınavların velilere yönelik ekonomik etkisi üzerinde durulmuştur. Sınavların velileri birçok açıdan etkilediği düşünüldüğünde bu etkilerin neler olduğunun ortaya konulması araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Bu problem durumundan yola çıkarak araştırmanın problem cümlesi merkezi sınavların velilere yönelik sosyal, psikolojik ve ekonomik yansımaları ne şekilde olmaktadır? şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesi doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Merkezi sınavların velilere sosyal ve psikolojik yansımaları ne şekilde olmaktadır?
2. Merkezi sınavların velilere ekonomik yansıması ne şekilde olmaktadır?
3. Merkezi sınavlar (etkileri) veli çocuk arasındaki iletişime nasıl yansımaktadır?
4. Merkezi sınavların velilerin hayatına yönelik diğer yansımaları nelerdir?

Yöntem

Nitel araştırma modelinde gerçekleştirilen bu araştırmada eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji deseni insanların herhangi bir olguya ilişkin deneyimleri, bu deneyimlere ne anlam yükledikleri ve deneyimlerini nasıl yansıttıkları araştırılır (Creswell, 2016:

Patton, 2014: Merriam, 2013: 21) Fenomenolojik araştırmalarda gündelik yaşamda farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bilgi, anlayış sahibi olunmayan olgulara odaklanılarak (Yıldırım ve Şimşek, 2013) odaklanılan olgunun metodolojik, özenli ve derinlemesine bir şekilde betimlenmesine çalışılır (Patton, 2014). Bu araştırmada öğrencisi merkezi sınavlara hazırlanan velilerin merkezi sınavlardan nasıl etkilendikleri ve etkiyi nasıl kavramsallaştırdıkları betimlenmeye çalışılmıştır. Diğer bir ifade ile araştırma sürecinde odaklanılan olgu velilerin merkezi sınav deneyimleri ve bu deneyimi nasıl anlamlandırdıklarıdır.

Çalışma Grubu

Olgu bilim deseninde yapılan araştırmalarda çalışılan bireylerin, çalışmanın odaklandığı olguyu yeterince açıklayabilecek bilgi düzeyine sahip olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla olguyu açıklayacak kişilerin özenle seçilmesi ve olguya ilişkili birincil kişiler olmasına dikkat edilmelidir (Creswell, 2013). Bundan dolayı nitel araştırmalarda amaçlı örneklem yöntemleri tercih edilir. Bu araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede katılımcılar önceden belirlenmiş kriterlere göre seçilir. Bu araştırmada ölçüt, öğrencisi merkezi sınavlara hazırlanan veli olarak belirlenmiştir. Bu ölçüt doğrultusunda araştırmada 14 veli ile çalışılmıştır. Velilerin dördü erkek, onu ise kadındır. Velilerin öğrencilerinin altısı YKS’ye, altısı LGS’ye hazırlanmaktadır. Velilerin dördü ilköğretim, dördü lise, beşi lisans, biri ise ön lisans mezunudur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda araştırmacıya belli düzeyde standartlık ile aynı zamanda esneklik sağladığı için (Türnüklü, 2000) birincil veri toplama aracı görüşmeler kullanılır (Merriam, 2013). Bu araştırmada da veriler araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme soruları iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda görüşme yapılan velilerin demografik bilgilerini içeren sorular, ikinci kısımda ise merkezi sınavların veliler üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Görüşme sorularının hazırlanması için öncelikli olarak alan incelemesi yapılmıştır. Alan incelemesi neticesinde taslak sorular oluşturulmuştur. Taslak sorularının anlaşılabilirliğini test etmek için ön uygulama yapılmış, uygulama sonucunda değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Son olarak dil açısından tekrar gözden geçirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulama için hazır hâle getirilmiştir. Veriler, hazırlanan bu form aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analize hazır olması için görüşme notları her bir katılımcı için ayrı ayrı Word belgesine aktarılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde nitel analiz yöntemlerinden “içerik analizi” kullanılmıştır. İçerik analizi verilerin analizi, kod ve temaların ortaya çıkartılması, kod ve temaların düzenlenmesi, bulguların çeşitli şekillerde sunulması olmak üzere dört aşamalı işlemi gerektirmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu

araştırmanın verileri bu dört aşamaya uygun olarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin sağlanmasının öncelikli şartı araştırmanın etik bir şekilde yürütülmesidir (Merriam, 2013, s.199). Araştırmanın etik bir biçimde yürütülmesi için araştırmacının çalıştığı üniversiteden etik kurul onay belgesi alınmıştır. Ayrıca nitel araştırmalarda genel olarak inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları ile açıklanan geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır (Golafshani, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmalarda ayrıntılı bilgi verilmesi, okuyucularda inandırıcılığın artmasını sağlamaktadır (Creswel, 2016). Bu araştırmada inandırıcılığı sağlamak için araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analizi ve katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Katılımcılardan derinlemesine görüş alarak ve katılımcı teyidinden faydalanılarak araştırmanın inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada aktarılabirliği sağlamak için katılımcı görüşlerini içeren doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Okuyucular için anlaşılır bir dil kullanılmış, bulgular tablolar şeklinde düzenlenmiştir. Nitel araştırmalarda tutarlılık, araştırma verileriyle araştırma sonuçlarının birbiriyle tutarlı olmasıdır (Merriam, 2013; Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için araştırmanın verileri ve yapılan çalışmalar, Creswell'in (2016) belirttiği gibi bilgisayar ortamında dosyalanarak istenildiği anda denetlenebilir hâle getirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularından elde edilen bulguların analizi neticesinde oluşturulan tema ve kodlar tablo şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Çizelge 1 incelendiğinde merkezi sınavlar velileri sosyal açıdan sosyalleşmelerine katkı sağlama, sosyal hayatlarını kısıtlama, sosyal baskı oluşturma, misafirin gelmesini ve gitmesini azaltma şeklinde etkide bulunmaktadır. Sosyal baskı oluşturmaya ilgili K-13'ün görüşü, "Merkezi sınavlar çocuğumun üzerinde sosyal ve psikolojik olarak baskı

oluşturmakta. Çocuğumun yaşadığı aynı baskıyı ben de yaşamaktayım. İyi bir lise iyi bir üniversite düşüncesiyle kendimi baskı altında hissediyorum." şeklindedir. Sınavların sosyal aktivitelerini kısıtladığını düşünen K-7'nin bu konudaki görüşü, "Bu sınavlar çocuklarımızın geleceğini belirlediği için, sonuçlanıncaya kadar hayatımız sınava odaklanıyor. Sosyal aktivitelerimizi de kısıtlıyor" şeklindedir.

Sosyal baskı oluşturmaya ilgili K-14'ün görüşü "Girilen sınav sonuçlarının yakın çevremiz tarafından takip ediliyor oluşu üzerimizde sosyal bir baskı oluşturmaktadır." şeklindedir.

Sınavlar velilerin misafir kabul etme (K-3, K-8), misafirlğe gitme (K-3, K-8) alışkanlıklarını azaltarak sosyal açıdan da etkide bulunmaktadır. Bu konularla ilgili olarak K-3 görüşünü, "Eve misafir kabul edememek, bizimde bir yerlere gidemememize sebep olmaktadır. Çocuklar düzgün bir şekilde ders çalışabilmeleri için evi onun düzenine göre tertip etmek durumunda kaldık." şeklinde ifade etmektedir.

Sınavların psikolojik olarak yıpratıcı olduğunu düşünen velilerden (K-2,K-12), K-12'nin bu konuyla ilgili görüşü, "Diğer öğrencilerden yüksek puan öğrenciler aileleri tarafından adeta kahraman gibi komşuya, çevreye sunulmaları psikolojik olarak yıpratıcı olmaktadır." şeklindedir.

Sınavların psikolojik açıdan kaygı oluşturduğu görüşünde olan velilerden (K-1, K-8) K-8'in görüşü, "Merkezi sınava hazırlanma süreci ailenin tümünü etkiliyor, çocuğum ne yapacak ya çocuğumun istediği gibi olmazsa, arkadaşları yerleşip kendisi yerleşme gibi düşünceler ailede kaygılar meydana getirmektedir." şeklindedir.

Veliler, sınavların psikolojik açıdan kendilerinde gerginlik oluşturduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili K-13 görüşünü "Çocuğumun geleceği için sınavda başarılı olması gerektiğinden aksi halde başarısız olup, akademik başarısı daha düşük bir liseye yerleşmesi ihtimalini düşündüğüm zaman gergin hissediyorum." cümleleri ile ifade etmiştir. Sınavların veliler üzerinde heyecan oluşturduğunu düşünen velilerden K-4'ün bu konuyla ilgili görüşü, "Çocuğumun istediği bölüme gidip gidemeyeceği tedirginliği üzerimde olduğu için hep bir heyecan var." şeklindedir.

Çizelge 1. Merkezi Sınavların Veliler Üzerindeki Sosyal ve Psikolojik Etkisine Yönelik Veli Görüşleri

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Sosyal açıdan etkisi	Sosyalleşmemize katkı sağlıyor	K-10
	Sosyal hayatımızı kısıtlıyor	K-7, K-1, K13, K-14
	Sosyal baskı oluşturuyor	K-14
	Misafirin gelmesini azaltıyor	K-1,K-3,K-8
	Misafirlğe gitmeyi azaltıyor	K-3, K-8
Psikolojik açıdan etkisi	Kaygı oluşturmakta	K-1, K-8
	Yıpratmakta	K-2, K-12
	Heyecan oluşturmakta	K-4,
	Üzmekte	K-8
	Gerginlik oluşturmakta	K-13
Baskı oluşturmakta	K-14	

Çizelge 2. Merkezi Sınavların Veliler Üzerindeki Ekonomik Etkisine Yönelik Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kod	Katılımcılar
Aile bütçesini zorluyor	Ek kaynaklar	K-1, K3, K-4, K-8-K-10
	Kurs ücretleri	K-7- K-9, K-12, K-13
	Özel ders	K-7, K-11, K-13- K-14

Çizelge 3. Merkezi Sınavların Veli- Öğrenci İletişimine Yansımaya Yönelik Veli Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
İletişim	Çatışmalara neden olmakta	K-1,K-14
	Kopmalar yaşanmakta	K-3,K-6
	Sınav odaklı olmakta	K-7,K-11
	Yorucu olmakta	K-8
	Sınırlı zamanda gerçekleşmekte	K-4,K-5,K-12,K-13

Çizelge 4. Merkezi Sınavların Velilerin Hayatlarına Yönelik Diğer Etkilerinin Neler Olduğuna İlişkin Veli Görüşleri

Tema	Kodlar	Katılımcılar
Hayata yönelik diğer etkileri	Sınavlara göre planlama yapma	K-3, K-12, K-13
	Kültürel gelişim sağlama	K-5
	Düzen oluşturma	K-10
	Sosyal hayatı sınırlandırma	K-7, K-13, K-14

Çizelge 2 incelendiğinde veliler merkezi sınavlara yönelik öğrencilere ek kaynak almanın, kursa göndermenin ve özel ders aldırmanın aile bütçesini zorladığını belirtmektedir. Merkezi sınavlara yönelik öğrencilere ek kaynakların alınmasının aile bütçesini zorladığı görüşünde olan velilerden (K-1, K-3, K-4, K-8, K-10) K-8 bu konuyla ilgili görüşünü "Maddi durumu zayıf olan bir ebeveynim özel ders ya da kurs alma imkânı sunamadım kızlarıma. Kitaplar çok pahalı ama mümkün olduğunca birçok şeyden taviz vererek kitapları eksiksiz almaya gayret ediyorum. *Bu da aileyi yıpratıyor.*" cümleleri ile ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili K-1'in görüşü "Çocuğumuzun ihtiyacı olan ek kaynaklar bizleri maddi açıdan zorluyor." şeklindedir. Öğrencisini merkezi sınavlardan dolayı kurs merkezine göndermenin aile bütçesini zorladığı görüşünde olan velilerden (K-9, K-12, K-13), K-12'nin görüşü "Mecburen

kurs merkezine gönderiyoruz. Çünkü bu bir yarış, bu yarışta çocuğumun geride kalmasını istemiyorum. Maddi imkânlarımı sonuna kadar, zorluyorum. Kendi ihtiyaçlarımı kısıp, çocuğuma yetmeye çalışıyorum." şeklindedir.

Merkezi sınavlardan dolayı öğrencisine özel ders aldırmanın aile bütçesini zorladığı görüşünde olan velilerden (K,11, K13, K-14), K-14'ün görüşü "Merkezi sınavların ekonomi üzerindeki olumsuz etkisini çok fazla hissediyoruz. Sınav var kaygısından dolayı çocuğumu özel derslere gönderiyorum. Özel dersler de aile bütçesini sarsıyor." şeklindedir. Bu konuya ilişkin olarak K-13 görüşünü "Çocuğuma sınava hazırlık sürecinde eksik olduğu derslerden özel ders desteği alıyoruz. Bu derslerde oldukça pahalı olduğu için aile bütçemizi olumsuz yönde etkiliyor." cümleleri ile ifade etmiştir.

Çizelge 3 incelendiğinde merkezi sınavlar veli -öğrenci arasındaki iletişimde çatışmaların ve kopmaların yaşanmasına, iletişimin sınav odaklı gerçekleşmesine,

yorucu olmasına, sınırlı zamanda gerçekleşmesine neden olmaktadır.

Merkezi sınavların veli öğrenci iletişimde çatışmalara neden olduğunu belirten velilerden (K-1, K-14), K-14'ün bu konuya ilişkin görüşü "Çocuğumun yeterince çalışmadığı ve isteksiz olduğunu gördüğümüz zaman uyarılarla başlayan sözlerimiz, hakarete doğru gidiyor ve baba oğul ilişkimiz sınav kaygısıyla zedeleniyor. Süreç sonunda zedelenen ilişki aile huzurumuzu bozuyor." şeklindedir.

Merkezi sınavların öğrenci -veli iletişimde kopmalara neden olduğu görüşünde olan K-3'ün bu konudaki görüşü "Sürekli masa başında kalmalıyım düşüncesiyle evde hiçbir toplu yapılan faaliyete katılmamam gerektiğini düşünüyor." şeklindedir. İletişimlerinin sınav odaklı olduğu görüşünde olan velilerden (K-7, K-11), K-7 bu konuya ilişkin görüşünü "Konuşmalarımız genelde sınavla ilgili oluyor, sınava daha iyi hazırlanması adına telkinlerde bulunuyoruz." cümleleri ile ifade etmiştir.

Merkezi sınavlardan dolayı iletişimin sınırlı zamanda gerçekleştiği görüşünde olan velilerden (K-4,K-5,K-12,K-13) K-12 görüşünü "Çocuk stresli ve zamanın çoğunu okulda ve dershanede gerçekleştiriyor, iletişimimiz mecburen kısıtlı oluyor." şeklinde ifade etmiştir.

Merkezi sınavlardan dolayı öğrenci veli iletişiminin yorucu olduğu görüşünde olan K-8 bu konuya ilişkin görüşlerini: "Sınava girecek çocuk bazen duygusal, bazen hırçın ve sinirli bazen ümitsiz bazen kendini yetersiz hissedebiliyor. Bütün bu durumlarda çocuğu toparlamak anneye düşüyor. Kaygılarını azaltabilmek için sürekli konuşmak ve iletişimi koparmamak gerekiyor. Sınav sonucu ne olursa olsun benim için çok kıymetli ve önemli olduğunu anlatabilmek yoruyor." cümleleri ile ifade etmiştir.

Çizelge 4 incelendiğinde merkezi sınavların velilerin planlarını sınavlara göre yapma, kültürel gelişim sağlama,

düzen oluşturma, sosyal hayatı sınırlandırma gibi sosyal hayatlarına farklı şekillerde etkileri olduğu görülmektedir.

Sınava göre planlarını yapma durumunda kaldıkları görüşünde olan velilerden (K-3, K-12) K-12 bu konuya ilişkin görüşünü "Hayatımızı, planlarımızı, sınava göre ayarlıyoruz. Dışarıya çıkıp beraber bir şeyler yapmak zor oluyor." cümleleri ile ifade etmiştir. Sınavların sosyal hayatlarını sınırlandırdığı görüşünde olan velilerden (K-7, K-13, K-14) K-13 görüşünü "Bu sınavlar hayatımızın her alanında büyük etkiye sahip. Yapacağımız her planda çocuğumuzun sınavına göre hareket etmeye çalışıyoruz ve bu durum hayatımızı kısıtlıyor." cümleleri ile ifade etmiştir. Bu konuya ilişkin K-14 ise görüşünü "Merkezi sınavlar hayatımızın her alanını kısıtlıyor. Hafta içi dersler hafta sonu kurslar derken sosyal çevremize zaman ayıramıyoruz." cümleleri ile ifade etmiştir.

Merkezi sınavların hayatlarında bir düzen oluşturduğunu düşünen K-10'un bu konuya ilişkin görüşü "Düzen oluyor, sınav zamanlarında aile hayatımızda belli bir düzen oluyor." şeklindedir. Merkezi sınavların kültürel gelişimine katkı sağladığını düşünen K-5'in görüşü "Çocuğumuzu anlamak, düşüncelerine ortak olmak amacı ile akşamları kitap okuma ve yorumlama etkinlikleri yapıyoruz. Bu aktivitenin bizi sosyal ve kültürel açıdan olumlu etkilediğini düşünüyorum." şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin merkezi sınavlara hazırlanma süreci velileri ekonomik açıdan zorlamaktadır. Bu zorlanma öğrencilere ek kaynak almaktan, kursa göndermekten ve özel ders aldirmaktan kaynaklanmaktadır. Saito (2006)'ya göre sınavların doğrudan ve dolaylı finansal maliyetleri çok yüksektir ve bu da ebeveynler için finansal yük oluşturmaktadır. Bu finansal yük dersanelere ödenen harçları, ders kitaplarına ve özel öğretmenlere yapılan ödemeleri içermektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilere merkezi sınavlara hazırlanma sürecinde ek kaynak alınması velilere ekonomik açıdan zorluk oluşturmaktadır. Bu zorluğun oluşmasında özellikle liselere giriş sınavında (LGS) beceri temelli soruların çıkmasının bir etkisi olabilir. Beceri temelli sorular; bilgiyi ölçmekten daha çok okumaya, anlamaya, muhakeme etmeye, bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmeye ve üst düzey zihinsel becerileri kullanmaya yönelik sorulardır (Ünsal ve Kaba, 2022). Öğrencilerin bu soruları kısa sürede çözebilmesi farklı kaynaklardan değişik soru tarzlarını görebilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bundan dolayı öğrenciler farklı kaynak talebinde bulunmakta, bu durumun ise veliyi ekonomik açıdan zorladığı söylenebilir. Ders kitaplarının merkezi sınavlara hazırlanmada yetersiz kalması, soru çeşitliliğinin azlığı ve niteliğinin yetersiz olması da (Arslan ve Özpınar, 2009; Gün, 2009; Karakelleoğlu, 2007; Özmantar vd.,2017) öğrencilerin farklı kaynaklara yönelmelerine neden olabilir. Bu yönelmeye bağlı olarak da velilerin ek kaynak alması onlara ekonomik açıdan zorluk oluşturduğu söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre velilerin merkezi sınavlara hazırlık sürecinde öğrencileri etüt merkezlerine göndermeleri ekonomik açıdan kendilerini zorlamaktadır.

Bu merkezlerin öğrencilerin ev ödevlerini ve projelerini yapmalarına yardımcı olmak, bazı derslerdeki başarısızlıklarını gidermek (Köse, 2013; Şimşek ve Şimşek, 2015), öğrencilerin kontrollü bir ortamda ders çalışmalarını sağlamak ve okuldan kalan zamanını verimli değerlendirmek gibi işlevleri bulunmaktadır. Merkezi sınavların öğrenciler arasında rekabeti kaçınılmaz kılması ve öğrencilerin okulda veya merkezi sınavlarda başarılı olma isteği gibi nedenlerden etüt merkezleri çoğunlukla tercih edilmektedir (Birinci, Tekbıyık ve Dede, 2017; Yeşilyurt, 2008). Ayrıca etüt merkezleri sınavlar için test tekniğini kazandıran bir yer olarak da görülmektedir (Şimşek ve Şimşek, 2015). Etüt merkezlerinin işlevleri ve tercih edilme nedenleri göz önünde bulundurulduğunda bu araştırma sonucunda belirtildiği gibi veliler için ekonomik açıdan zorluk oluştursa da etüt merkezlerine öğrenciler gidebilmektedir. Burada dikkat çekici olan şey ise etüt merkezlerine öğrencilerin gitmelerinde velilerin önemli bir etkisinin bulunmasıdır (Şimşek ve Şimşek, 2015).

Velilerin merkezi sınavlara hazırlık sürecinde öğrencilere ek kaynak almaları, kursa göndermeleri ve özel ders aldirmalarından dolayı velileri ekonomik açıdan zorlaması, merkezi sınavların eğitimde fırsat eşitsizliğini artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Türkiye'de görülen yoksulluk ve gelir dağılımındaki eşitsizlik, eğitimde fırsat eşitsizliğini artırmaktadır (Çelebi, Güner, Taşçı Kaya ve Korumaz, 2014). Bu eşitsizliği gidermek için açılan DYK'lar (Destekleme ve Yetiştirme Kursları) ve öğrencilere ücretsiz dağıtılan sınava hazırlık kitapları, sınavın sektörleşmesi, atılan bu adımların etkisini zayıflatmaktadır. Sektörleşen sınavlar ekonomik açıdan avantajlı öğrencileri daha avantajlı hâle getirebilmektedir. Daha az kişinin yer aldığı VIP kurslarına kayıt olmak, istenilen özel ders hocasına ulaşmak, daha kaliteli yayınları almak vs. gibi birçok faaliyetler ciddi bir ekonomik bütçeye sahip olmayı gerektirmektedir. Bu ekonomik bütçeye sahip olmayan velilerin çocukları için sınava hazırlık süreci dezavantajlı hâle dönüşebilmektedir. Araştırma sonucuna göre velileri merkezi sınavlara hazırlık sürecinde öğrencilerine özel ders aldirmaları ekonomik açıdan zorlamaktadır. Veliler için ekonomik açıdan zorluk oluşturmalarına rağmen öğrencilerine özel ders aldirmalarında; özel derste öğrencinin sürece aktif katılması, rahat soru sorabilmesi, merkezi sınavların zorlu rekabet şartlarında avantajlı olma isteği, nitelikli öğretmenlere sahip olunmaması, öğrencinin ihtiyaçlarına göre planlanması, özel dersle birlikte öğrencinin başarılı olacağına dair inancının artması ve özel dersin sektörleşmesinin etkileri bulunmaktadır (Akdemir ve Kılıç, 2020; Bray, 2007; Bray ve Lykins, 2012; Pallegedara ve Mottaleb, 2018). Özel ders uygulamaları tüm dünyada yaygın bir uygulama olmakla birlikte merkezi sınavların etkisinin fazla olduğu uzak doğu ülkelerinde daha fazla yaygınlık göstermektedir (Akdemir ve Kılıç, 2020). Uzak doğu ülkelerinde olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de merkezi sınavlar önemli yer tuttuğu için özel

derslerin yaygınlık gösterdiği söylenebilir. Bu yaygınlığa bağlı olarak da velilerin ekonomik bütçelerini zorlasa da öğrencilerine özel ders aldıkları belirtilebilir. Araştırmada merkezi sınavlardan dolayı öğrenci ile veli arasındaki iletişimin sınav odaklı ve sınırlı zamanda gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu Saito'nun (2006) araştırmasında ulaştığı okul dışında kurslara devam eden öğrenciler, aileleriyle ve arkadaşlarıyla yeterince zaman geçirememekte ve bir araya geldiklerinde de ağırlıklı olarak sınav odaklı konuşmalar yapmaktadır şeklindeki sonucu desteklemektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonucuna benzer bir şekilde Yıldırım ve Gözüyeşil (2011)'in yaptığı araştırmada da merkezi sınavlara hazırlık sürecinde öğrenciler aileleriyle sağlıklı iletişim kuramamakta ve öğrencilerin aileleriyle olan iletişimlerinin zayıfladığı sonucuna ulaşmıştır. Merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler zamanlarının büyük bir kısmını okul, kurs, özel ders ve ders çalışmaya ayırmaktadır. Öğrencinin dinleneceği, arkadaşlarına ve ailesine ayıracağı zaman çoğunlukla kalmamaktadır. Özellikle kurs merkezlerinde abartılı bir şekilde uzatılan, öğrenciye katkısı tartışmalı olan ve gece yarısına kadar varan etüt programları, öğrenci ile velinin bir araya gelerek iletişim kuracağı zamanı da sınırlandırmaktadır. Diğer taraftan bu sınırlı zamanda yine sınav konuşulmaktadır. Bu konuşmaların bir kısmı bu araştırma sonucunda ortaya konulduğu gibi çatışmalara neden olmaktadır. Merkezi sınavların öğrenci ile veli arasındaki iletişimde çatışmalara neden olduğuna yönelik araştırma sonucunu Kumandaş ve Kutlu, (2014)'nin araştırma sonucu desteklemektedir. İletişimin çatışmaya dönüşmesinde, velilerin tutumu ve velilerin sınava yükledikleri anlamın etkisi olabilmektedir. Yıldırım ve Gözüyeşil'in (2011) araştırma sonucuna göre veliler öğrencilerinden kesinlikle sınavları kazanmalarını beklemektedir. Bu beklentinin de veli öğrenci iletişimde çatışma yaşanmasına neden olduğu söylenebilir. Sınava hazırlık sürecinde velilerin çocuklarını anlamaya çalışması, çocuğunun başka çocuklarla kıyaslamaması, başarıyı takdir etmesi, çocuğunun değerli olduğunu hissettirmesi (Doğan ve Oktay, 2022) veli öğrenci arasında yaşanan iletişim çatışmasını azaltabilir. Araştırma sonucuna göre sınavlara hazırlık sürecinde veli ile öğrenci arasındaki iletişim yorucu gerçekleşmektedir. Türkiye'de merkezi sınavlara hazırlık süreci oldukça erken yaşlarda ve oldukça yoğun bir tempoda başlamaktadır. Bu tempo sadece öğrenciler için değil veliler için de yorucu olmaktadır. Velilerden sınava hazırlık sürecinde öğretmenle işbirliği içinde olmak, denemelerin sonuçlarını kontrol etmek, öğrencisini takip etmek, eksikliklerini belirlemek gibi bir takım rolleri yerine getirmesi beklenmektedir (Doğan ve Oktay, 2022). Bu rolleri yerine getirmenin veli açısından yorucu olduğu söylenebilir. Ayrıca sınava hazırlık sürecinde öğrencilerin kaygılı, stresli ve heyecanlı olmalarının da iletişimin yorucu olmasına neden olduğu söylenebilir. Araştırma sonucuna göre merkezi sınavlar velileri sadece ekonomik açıdan değil, aynı zamanda sosyal ve psikolojik açıdan da etkilemektedir. Bu etkiler çoğunlukla olumsuz olabilmektedir. Merkezi sınavlarla ilgili alınacak kararların ve yapılacak planlamaların velilere

yönelik olası etkilerinin de göz önünde bulundurulması gerektiği önerilebilir. MEB, merkezi sınavlara hazırlanan özellikle dezavantajlı öğrencilere yönelik daha fazla çalışma kitabı ve soru bankası desteğinde bulunabilir. Velilere merkezi sınavlara hazırlık sürecinde öğrenciye nasıl yaklaşacağı konusunda daha etkili rehberlik hizmetleri yapılabilir. Yapılacak bu rehberlik hizmetleriyle velilerin merkezi sınavlara hazırlık sürecinde yerine getirecekleri roller ve üstlenecekleri sorumluluklar konusunda farkındalıkları artırılabilir. Etüt merkezlerinin çalışma saatleriyle ilgili düzenleme yapılarak akşamları veli ile öğrencinin birlikte zaman geçireceği vakitler oluşturulabilir.

Extended Abstract

Introduction

High-stakes exams, which are widely implemented in many countries, are also used in various fields in Turkey, such as admission to prestigious high schools (LGS), transition from secondary education to higher education (YKS), selection of personnel for public employment (KPSS), and determining individuals for specialized training (İlhan, Guler & Tasdelen-Teker, 2021). Society attributes excessive significance to these exams used in multiple domains. Therefore, exams, which should be a subcomponent of the education system, have become a determining element that guides and shapes the system itself (Özer-Özkan and Turan, 2021). High-stakes exams, which are becoming the determinants of the system, are seen as significant problems in the education system (Büyükoztürk, 2016; Yılmaz and Altinkurt, 2011). In order to address this issue, it is necessary to determine how all stakeholders affected by high-risk exams are influenced and in what ways. In the literature, there are studies on students affected by high-risk exams (Gündoğdu, Kızıldaş, Çimen, 2010; Karadeniz, Er, and Tangülü, 2014; Kelecioğlu, 2002; Yavuz, 2010) and on teachers (Çetin and Ünsal, 2019; İlhan, Güler, and Taşdelen Teker, 2021; Özer, Özkan, Acar, Güvendir). The impact of high-stakes exams is not limited to teachers and students; it also affects parents (Kahveci, 2009; Polesel et al., 2012; Saito, 2006; Westfall, 2010). However, there are limited studies focusing on the impact on parents (Kahveci, 2009). This study specifically focuses on the economic impact of exams on parents. Considering that exams affect parents in many aspects, it is essential to identify these effects, which constitute the problem statement of the research. Based on this problem statement, the research question was determined as "In what ways do high-stakes exams have socio-psychological and economic impacts on parents?" In line with this research question, the following questions were addressed in the study:

1. How do high-stakes exams have social and psychological impacts on parents?
2. What is the economic impact of high-stakes exams on parents?
3. How do high-stakes exams affect the communication between parents and children?

4. What are the other impacts of high-stakes exams on parents' lives?

Method

The phenomenology design, commonly used in educational research, was employed in this qualitative research. This study aimed to describe how parents of students preparing for centralized exams are influenced by and conceptualize the impact of these exams. In other words, the research process focused on parents' experiences with centralized exams. Criterion sampling, a purposive sampling method, was used in this study. Participants were selected based on predetermined criteria. This research identified parents of students preparing for centralized exams as the criterion. Accordingly, the study involved 14 parents as participants.

Data in this study were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The interview questions consisted of two sections.

Results and Discussion

According to the research findings, the process of preparing for centralized exams places financial strain on parents. This strain arises from the need to provide additional resources for students, such as purchasing extra study materials, enrolling them in preparatory courses, and arranging for private tutoring. According to Saito (2006), the direct and indirect financial costs of exams are significantly high, creating a financial burden for parents. This financial burden includes expenses related to tuition fees for preparatory courses, purchasing textbooks, and payments made to private tutors.

The economic strain experienced by parents due to the need for additional resources, such as purchasing extra study materials, enrolling students in preparatory courses, and arranging for private tutoring while preparing for centralized exams, can be interpreted as exacerbating educational inequality. The poverty and income inequality observed in Turkey contribute to the widening of educational disparities (Çelebi, Güner, Taşçı Kaya, & Korumaz, 2014). Initiatives aimed at addressing this inequality, such as the Opening Preparation Courses (DYK) and the distribution of free exam preparation materials to students, have been undermined by the commercialization of exams. The commercialized nature of exams requires a significant financial budget, putting parents who cannot afford these expenses at a disadvantageous position in the exam preparation process for their children.

The research findings indicate that communication between students and parents during the preparation process for centralized exams is exam-focused and limited within a constrained time frame. This finding is supported by Saito's (2006) study, which concluded that students attending external courses outside of school do not have enough time to spend with their families and friends, and when they do gather, their conversations primarily revolve around exam-related topics. Furthermore, Yıldırım and Gözüyeşil's (2011) study yielded similar

results, suggesting that during the preparation process for centralized exams, students struggle to establish healthy communication with their families, leading to a weakening of the parent-student relationship.

Pedagogical Implications

According to the research findings, centralized exams not only affect parents economically but also have social and psychological implications, often with negative consequences. When making decisions and planning regarding centralized exams, it is suggested to consider the effects on parents, who are significant stakeholders in these exams. The Ministry of National Education could provide more support in the form of additional study books and question banks, particularly targeting disadvantaged students preparing for centralized exams.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Araştırmamanın etik kurul izni, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi tarafından Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği kurulu 09.01.2023 tarih ve 2023-1 oturumundaki 3 numaralı kararı ile alınmıştır.

Araştırmamanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M. (2014). Student and school characteristics' relation to Turkish achievement in student achievement determination exam. *Education and Science*, 39(172), 163–180.
- Akdemir, A.B. ve Kılıç, A. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin özel ders alma nedenlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1008-1023. DOI: 10.17240/aibuefd.2020.-589261
- Amrein, A.L. and Berliner, D. C. (2002a). High-stakes testing, uncertainty, and student learning. Tempe, AZ: Arizona State University, Education Policy Studies Laboratory. Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18>
- Amrein, A.L. and Berliner, D. C. (2002b). *An analysis of some unintended and negative consequences of high-stakes testing*. Tempe, AZ: Arizona State University, Education Policy Studies Laboratory. Retrieved from <http://asu.edu/educ/eps/EPRU/documents/EPSP-0211-125-EPRU.pdf>
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. Sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.

- Aslan, N. ve 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.
- Aslanoğlu, A. E. (2007). PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler. [Yayınlanmamış doktora tezi], Ankara, Ankara Üniversitesi,
- Atila, M.E. ve Özekan, Ö.F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 124-140
- Azili, E ve Tutkun, F. Ö.(2021). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaöğretim merkezi sınavı (lgs)'nin üstünlükleri ve sınırlıkları, *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 7(3).123-146. DOI 10.52096/jsrbs.6.1.7.13.7
- Barksdale-Ladd, M. A., and Thomas, K. F. (2000). What's at stake in high-stakes testing. *Teachers and parents speak out. Journal of Teacher Education*, 51(5), 384-397.
- Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Baştürk, R. (2005, 28-30 Eylül). *Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Berberoğlu, G. ve İlker Kalender (2005). Öğrenci başarısını yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: öss ve pisa analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 22 (4), 21-35
- Birinci Konur, K., Tekbıyık, A ve Dede, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin özel etüt merkezlerine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 611-624
- Bray, M. (2007). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. 2nd ed. UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.
- Bray, M. and Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia* (No. 9). Asian Development Bank.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi
- Cizek, G. J. (2001). More Unintended Consequences of High-Stakes Testing. *Educational Measurement, Issues and Practice*, 20(4), 19-28.
- Çelebi, N., Güner, H., Taşçı Kaya, G. ve Korumaz, M.(2014). Neoliberal eğitim politikaları ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında uluslararası sınavların (PISA, TIMSS ve PIRLS) analizi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 33-75. DOI: 10.7596/taksad.v3i3.329.
- Çetin, A., ve Ünsal, S. (2019). Merkezi sınavların öğretmenler üzerinde sosyal, psikolojik etkisi ve öğretmenlerin öğretim programı uygulamalarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 304-323. doi: 10.16986/HUJE.2018040672
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teacher's College Record*, 106(6), 1047-1085.
- DeMoss, K. (2002). Leadership styles and high-stakes testing. *Education and Urban Society*, 35(1), 111-132.
- Dinç, E., Dere, İ., ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüşler ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397-423.
- Doğan, S. ve Oktay, Y. (2022). Liselere geçiş sınavı (lgs) hazırlık sürecinin değerlendirilmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 963-992.DOI: 10.15869/itobiad.1054829
- Golafshani, N. (2003). Understandingreliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.https://doi.org/10.46743/2160-3715/2003.1870
- Gün, K., C. (2009). Ortaöğretim 9. sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
- Gündoğdu, K., Kızıltaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M., and Klein, S. P. (2003). *Making sense of testbased accountability in education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Imig, D. G. and Imig, S. R. (2006). What do beginning teachers need to know? *Journal of Teacher Education*, 57(3), pp. 286-291.
- İlhan, M., Güler, N. and Taşdelen Teker, G. (2021). Views of Teachers on the Potential Negative Effects of High Stake Tests . *International Journal of Assessment Tools in Education* , 8 (2) , 394-408
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-141
- Kahveci, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumlarına geçiş sürecinde uygulanan sınavların aileler maliyetinin ailelerin toplam eğitim harcamaları içindeki payı*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Ankara Gazi Üniversitesi,
- Karadeniz, O., Er, H. veTangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*,5(15), 64-81.
- Karakelleoğlu, S. (2007). İlköğretim dördüncü sınıf matematik ders kitaplarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve uzman görüşleri. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Balıkesir. Balıkesir Üniversitesi.
- Kelecioğlu, H. (2002). Ortaöğretim öğrencilerinin üniversiteye giriş sınavları ve sınavın öğrenimlerine etkisi hakkındaki görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 135-144
- Köse, E. (2013). Eğitim kurumlarında gerçekleştirilen ders dışı etkinliklerin sınıflandırılmasına yönelik bir öneri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 336-353. DOI: 10.7884/teke.151
- Kumandaş ve Kutlu (2010). High stakes testing: does secondary education examination involve any risks? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 758-764. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.230
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2015). High stake tests [Yüksek risk içeren sınavlar]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* -

- Journal of Educational Sciences Research, 5 (2), 63-75. <http://ebadjesr.com>
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31.
- Marshall, K. (2003). A principal looks back: Standards matter. *Phi Delta Kappan*, 85(2), 105-113.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma* (S. Turan, Trans. Ed.). Nobel.
- Minarechová, M. (2012). *Negative impacts of high-stakes testing*. *Journal of Pedagogy*, 3(1), 82-100.
- Moses, M. S., and Nanna, M. J. (2007). The testing culture and the persistence of highstakes testing reforms. *Education and Culture*, 23(1), 55-72.
- Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki öğretimsel ve duyuşsal etkilerini belirlemeye yönelik öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 189-204. DOI: 10.17679/inuefd.394383
- Özer-Özkan, Y. ve Turan, S. (2021). Düşündürdükleri ve Ötesiyle Yüksek Riskli Sınav Gerçeği. *Alanyazın-CRES Journal* 2(1), 59-63.
- Özmantar, M, Dapğın, M, Çırak Kurt, S. and İlgün, Ş. (2017). Mathematics teachers' use of source books other than textbooks: reasons, results and implications. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 741-758. DOI: 10.21547/jss.322750
- Pallegedara, A., Mottaleb ve K. A. (2018). Patterns and determinants of private tutoring: the case of Bangladesh households. *International Journal of Educational Development*, 59, 43-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.10.004>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün and S. B. Demir, Trans. Eds.). Pegem
- Passman, R. (2001). Experiences with student-centered teaching and learning in high-stakes assessment environments. *Education*, 122(1) 189-211.
- Pedulla, J. J., Abrams, L. M., Madaus, G. F., Russell, M. K., Ramos, M. A., and Miao, J. (2003). *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers*. Chestnut Hill, MA: National Board on Educational Testing and Public Policy
- Pbrreault, G. (2000). *The classroom impact of high-stress testing*. *Education*, 120(4), 705-710.
- Polesel, J., Dulfer N., and Turnbull, M. (2012). *The experience of education: The impacts of high stakes testing on school students and their families*. Sydney: Whitlam Institute Report, University of Western Sydney
- Saito, Y. (2006). Consequences of high stakes testing on the family and schools in Japan. *KEDI Journal of Educational Policy (KJEP)*, 3(1), 101-102.
- Spann, P. and Kaufman, D. (2015). The negative effects of high-stakes testing. Retrieved from <http://www.luc.edu/media/lucedu/law/centers/childlaw/childed/pdfs/>
- Stanley, G. K. (2004). High stakes hustle: Public schools and the new billion dollar accountability. *The Educational Forum*, 69(1), 8-16
- Stecher, B. M. (2002). Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice. In L. S. Hamilton, B. M. Stecher, and S. P. Klein (Eds.). *Making sense of test-based accountability in education* (pp. 79-100). RAND Corporation.
- Stecher, B. M., Barron, S. L., Chun, T., and Ross, K. (2000). *The effects of the Washington state education reform on schools and classroom* (CSE Tech. Rep. No. 525). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).
- Şimşek, H. ve Şimşek, A. (2015). Ailenin dönüşümü ve aile sorumluluğu bağlamında etüt merkezlerini yeniden düşünmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 365-384.
- Taylor, G., Sheppard, L., Kinner, F., and Rosenthal, J. (2003). A survey of teachers' perspectives on high-stakes testing in Colorado: Wwhat gets taught, what gets lost. (CSE Tech. Rep. 588). Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* 6 (4), 543-559.
- Ünsal, S. and Kaba, A. (2022). The Characteristics of The Skill Based Questions and Their Reflections on Teachers and Students. *Kastamonu Education Journal*, 30(2), 273-282. doi: 10.24106/kefdergi.753717
- Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1481-1504. doi:10.46928/iticusbe.956111
- Westfall, D. M. (2010). *Parental perceptions of the effects of the high-stakes TAKS test on the home lives of at-risk fifth grade students*. [Doctoral dissertation] University of Houston,
- 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
- Yeh, S. S. (2005). Limiting the unintended consequences of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, 13(43). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n43.2005>
- Yeşilyurt, S. (2008). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin dershaneleri tercih etme sebepleri ve dershanelerdeki biyoloji öğretiminin durumu üzerine bir çalışma. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 5(2), 95-109.
- Yıldırım, M. ve Gözüyeşil, E. (2011). Üniversite giriş sınavlarına hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları üzerinde aile faktörünün etkileri. *Education Sciences*, 6(1), 304-323.
- Yılmaz, K., ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.