Development of the Teacher's Scale that Measures the Instructional and Affective influences of the Central Examinations on the Teachers

Yeşim Özer Özkan
Gaziantep University

Meltem Acar Güvendir
Trakya University

Abstract:

The purpose of this study is to develop a scale that can be used to examine the instructional and affective influences of the central examinations on teachers. The study group includes the 389 eighth grade teachers who work at public secondary schools in Gaziantep city center. Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to determine the distribution of the items under the factors. In the result of the EFA, which explains %48.92 the total variance, instructional influences, morale and motivation, stress and anxiety and instructional feedback, a structure consisting of four factor was obtained. The proposed factor model was tested by confirmatory factor analysis on a different sample. The result of this analysis is that the fit indices obtained (x^2/ df=2.00 RMSEA=.08; GFI=.80; NNFI=.87, CFI=.89 ve RMR=.06 show that the structure had sufficient compliance. The Cronbach's alpha coefficient; .84 for instructional influences; .82 for morale and motivation; .80 for stress and anxiety; .67 for instructional feedback. The item total test correlation was calculated to determine the scale's item distinctiveness. The item total test correlation was calculated to determine the scale's item distinctiveness. The findings obtained from item analysis have shown that all items existing in the scale are distinctive. At the end of the analysis conducted, it's been accepted that "Teacher's Scale that Measures the Instructional and Affective influences of the Central Examinations on the Teachers" is valid and reliable.

Keywords:*high stake testing, teacher scale, scale development, reliability, validity.*

İnönü University
Journal of the Faculty of Education
Vol 19, No 3, 2018
pp. 189-204
DOI: 10.17679/inuefd.394383

Received : 13.02.2018
Accepted : 25.09.2018

Suggested Citation

Özer Özkan, Y., & Acar Güvendir, M. (2018). Development of the teacher's scale that measures the instructional and affective influences of the central examinations on the teachers, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 189-204. DOI: 10.17679/inuefd.394383

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Formal education is seen as a system that improves human behavior. This system has a control phase that reveals inputs, outputs, and interactions between them, as in all other systems. The functioning of the educational system can be determined through measurement and evaluation. One of the mediators of the system's determination of whether or not it can reach the intended destinations is to check student achievements. The measurement and evaluation of students' achievement status on a regular basis and with specific criteria can be done with large scale tests as well as in-class tests. Many countries regularly determine the level of success of their students through large-scale international scale tests. Thus, the level of achievement of the students is observed within a country and among the other countries as well (Acar, 2013, 1). Test results are also used by schools and teachers to assess students' knowledge, skills and abilities and at the same time improve their level of education (Eurydice, 2009). On the other hand, test results are sometimes used in accordance with the above-mentioned purposes, sometimes by comparing students, teachers and schools with each other and pushing them into a race, which can cause undesirable effects instead of contributing to the education of schools (Kumandaş, 2013). These examinations, which lead to important decisions about the individuals and affect all the stakeholders in the education by their results is defined as "high-stakes testing" in the international field and defined as "High Risk Examination", (Kumandaş & Kutlu, 2010; Kumandaş, 2013) "Highly Delayed Examination" (Başaran, 2005) or "Fate Examination" (Baştürk, 2005) in the Turkish context. The term “central examinations” is used in this study in accordance with the definition of Ministry of education in order to make the term terminologically clear for teachers. As well as studies focusing on the positive and negative consequences of the central examinations on students and school administrators; there are also studies (Berger, 2006; Gunn, Al-Bataineh ve El-Rub, 2016; Madaus, West, Harmon, Lomax, & Viator, 1992; Marchant & Paulson; 2005; Rebora, 2012; Shepard & Dougherty, 1991) in which the teachers influence the teaching methods and techniques and reach the conclusion that the training program pushes the content to the test-focused narrowing. There exists a questionnaire (Lantry, Brockmeier, Green, Archibald, Pate, & Leech, 2014) and scale (Pearson, Nichols, Zimmerman, & Lombardo, 2006) developed to determine the impact of these tests on teachers on international field. However, when the relationship between culture and scale is considered, some of the materials in these studies (eg high or low scores obtained, use in teachers' decisions about salaries, effectiveness in maintaining civil servants, etc.) will not work in Turkish culture. For this reason, it is necessary to develop an instrument suitable for Turkish culture instead of adapting the related measurement tools.

Purpose

The purpose of this study is to develop a scale that can be used to examine the instructional and affective influences of the central examinations on teachers.

Method

This research aims to develop a scale to determine the *instructional* and affective effects of the central examinations on teachers. Hence it is in the format of the general screening model. The study group includes the 389 eighth grade teachers working at public secondary schools in Gaziantep city center. The data collection tool developed by the researchers in the study consists of two parts. The first part includes demographic questions about the gender, seniority and branches of teachers. The second part involves scale items.

Findings and Conclusion

Expert opinion has been taken for the face and content validity of the scale. Exploratory Factor Analysis (EFA) was used to determine the distribution of the items under the factors. In the result of the EFA, which explains %48.92 the total variance, instructional influences, morale and motivation, stress and anxiety and instructional feedback, a structure consisting of four factor was obtained. The proposed factor model was tested by confirmatory factor analysis on a different sample. The result of this analysis is that the fit indices obtained (Chi-Square / df = 2.00; RMSEA =.08; RMR = .06; Non-Normed Fit Index (NNFI) = .87; Comparative Fit Index (CFI) = .89) showed that the structure had sufficient compliance. The Cronbach's alpha coefficient .84 for instructional influences; .82 for morale and motivation; .80 for stress and anxiety; .67 for instructional feedback. The item total test correlation was calculated to determine the scale’s item distinctiveness. The

findings obtained from item analysis have shown that all items existing in the scale are distinctive. At the end of the analysis conducted, it's been accepted that "Teacher's Scale that Measures the Instructional and Affective influences of the Central Examinations on the Teachers" is valid and reliable.

Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerindeki Öğretimsel ve Duyuşsal Etkilerini Belirlemeye Yönelik Öğretmen Ölçeğinin Geliştirilmesi

Yeşim Özer Özkan
Gaziantep Üniversitesi

Meltem Acar Güvendir
Trakya Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki öğretimsel ve duyuşsal etkilerini belirleyecek bir ölçeğin geliştirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili merkez ilçe kamu ortaokullarında görev yapan 389 sekizinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktörler altındaki dağılımını belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın %48.92'sini açıklayan, öğretimsel etki, moral ve motivasyon, stres ve kaygı ile öğretimsel çıktı olmak üzere, dört faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. AFA ile önerilen faktör modeli, farklı bir örneklem üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. DFA sonucu elde edilen uyum indeksleri (x^2/ sd=2.00; RMSEA=.08; GFI=.80; NNFI=.87, CFI=.89 ve RMR=.06) dört faktörlü yapının yeterli uyuma sahip olduğunu göstermiştir. Geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı alt boyutlar bazında hesaplanmış ve öğretimsel etki alt boyutunda .84, moral ve motivasyon .82, stres ve kaygı .80 ve öğretimsel çıktı .67 olarak elde edilmiştir. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla, madde toplam test korelâsyonu hesaplanmıştır. Madde analizinden elde edilen bulgular, ölçekte yer alan maddelerin tamamının yeterli ayırt edicilik düzeyinde olduğunu göstermiştir. Yapılan analizler sonucunda, "Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerindeki Öğretimsel ve Duyuşsal Etkilerini Belirlemeye Yönelik Öğretmen Ölçeği"nin geçerli ve güvenilir ölçümler ürettiğine kanıt oluşturabilecek bulgulara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Merkezi sınavlar, Öğretmen ölçeği, Ölçek geliştirme, Güvenirlik, Geçerlilik.*

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 19, Sayı 3, 2018
ss. 189-204
DOI: 10.17679/inuefd.394383

Gönderim Tarihi : 13.02.2018
Kabul Tarihi : 25.09.2018

Önerilen Atıf

Özer Özkan, Y., & 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

GİRİŞ

Formal eğitim insan davranışlarını geliştiren bir sistem olarak görülmektedir. Bu sistemin, diğer bütün sistemlerde olduğu gibi girdileri, çıktıları ve bunlar arasındaki etkileşimi ortaya koyan kontrol aşaması bulunmaktadır. Eğitimin kalitesi ve sistemin işleyip işlemediği ölçme ve değerlendirme aracılığıyla yapılmaktadır. Sistemin işlerliğini ortaya koyabilmek için öncelikle durum tespitinin yapılması ve elde edilen sonuca göre bir karara varılması gerekir. Başka bir ifade ile ölçme yapılmadan, durum ile ilgili bir karara varmak, değerlendirme yapmak, olası değildir. Sistemin istendik hedeflere ulaşıp ulaşamadığını belirlemenin aracılarından biri, öğrenci başarılarının kontrol edilmesidir. Öğrencilerin başarı durumları, sınıf içi testler ve ayrıca geniş ölçekli testlerle de belirlenebilmektedir. Geniş ölçekli testler, birden fazla alt testten ya da boyuttan oluşan testleri içerir. Bu testler farklı sınıf düzeylerindeki ders alanları ile ilgili bilgi ve becerileri ölçmeye yönelik olarak hazırlanır. Geniş ölçekli testleri, sınıf içi testlerden ayıran en önemli özellik, geniş öğrenci gruplarına uygulanması; diğer bir özellik ise ölçme sonuçlarına göre eğitime yönelik karar verme ve planlamada kullanılmasıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Uygulanan geniş ölçekli testlerle öğrencilerin başarı düzeyleri düzenli aralıklarla belirlenmektedir (Acar, 2013). Ek olarak düzenli aralıklarla belirlenen test sonuçları okullara ve öğretmenlere öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerini değerlendirmek ve aynı zamanda eğitim düzeylerini geliştirmek için bilgi sunmaktadır (Eurydice, 2009).

Türkiye'de de bir üst öğretim düzeyine geçmede geniş ölçekli testler uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2000 yılından itibaren ortaokul öğrencilerini ortaöğretim kurumlarına seçmek ve yerleştirmek için Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS), Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) olmak üzere dört farklı geniş ölçekli sınav uygulaması denemiştir. 2000 yılında uygulanmaya başlanan LGS'nin amacı, resmi ve özel, fen ve anadolu liseleri gibi farklı türdeki ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçmek olmuştur. Ancak 2006 yılına gelindiğinde bu uygulamanın adının OKS olarak değiştirilmesiyle; devlet parasız yatılılık ve bursluluk sınavı, polis koleji aday tespit sınavı ve özel okullar sınavı gibi sınavlar, tek bir çatı altında toplanmıştır (Gür, Çelik & Coşkun, 2013). 2007-2008 eğitim öğretim yılından itibaren ise OKS yerine OGES ile ilköğretim öğrencilerinin her yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımlara erişme düzeylerini ölçmek olan Seviye Belirleme Sınavları (SBS) yapılmaya başlanmış (Yiğittir & Çalışkan, 2013) ve bu sınavlar 2007–2008 öğretim yılında 6. ve 7. sınıflardan başlanmak üzere 6., 7. ve 8. sınıflarda üç yıl arka arkaya yapılmıştır (Bal, 2011; Ocak, Akgül & Yıldız, 2010). OGES'in diğer uygulamalardan önemli bir farkı; okul başarı puanının öğrencilerin orta öğretime geçiş puanının hesaplanmasında etkili olmasıdır (Şahin, Uzbaş, Sucuoğlu & Şahin-Fırat, 2012). 2013-2014 eğitim öğretim yılına gelindiğinde MEB, SBS uygulamasını terk ederek TEOG sistemini uygulamaya geçirmiştir. MEB tarafından bu sisteminin amaçları şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2013): "Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek; eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak; ülke çapında müfredatın eş zamanlı uygulanmasını sağlamak; sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak; öğretmenin meslekî performansını artırmak; okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak; öğretim programlarının uygulanmasını ve öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek; başarı değerlendirmesini sürece yaymak; telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak; orta ve uzun vadede öğrencinin ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklerini değerlendirmek ve öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmektir." TEOG'da Türkçe, İngilizce, Matematik, Fen ve Teknoloji, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin her birinden 20 olmak üzere toplamda 120 soru sorulmaktadır. TEOG sisteminde sınavla birlikte yılsonu başarı puanı olarak okul başarı puanı da kullanılmaktadır. Ortaöğretim kurumlarına yerleştirmeye esas puanın %70'ini TEOG sınavından alınan puan, %30'unu okul başarı puanı oluşturmaktadır. Okul başarı puanının hesaplanmasında bütün derslere ait yazılı, performans ve proje notlarının ortalaması dikkate alınır (MEB, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı, 05.11. 2017 tarihinde ise sistemi tekrar değiştireceği ile ilgili bir açıklama yaparak "Mahalli Yerleştirme Sistemini" kamuoyuyla paylaşmıştır. Yeni sistemde, adres kayıt sistemine göre öğrencilerin %90'ı mahallesindeki liseye gidecektir. Bunun yanı sıra öğrencilere beş tercih hakkı verilecek, öğrenci istediği okul türünü seçebilecektir. Geriye kalan %10'luk öğrenci grubu için ise belirli sayıdaki proje okulu ve fen lisesi türündeki liselere merkezi sınavla giriş yapılacaktır. İsteyen her öğrencinin bu sınava giriş hakkı bulunacaktır. Yapılacak olan merkezi sınav, Haziran ayının ilk hafta sonunda olacaktır. Sekizinci sınıf müfredatının ağırlıklı olacağı bu sınavda toplamda 60 çoktan seçmeli soru için 90 dakikalık süre verilecektir. Şans başarısına karşı düzeltme formülü kullanılarak üç yanlış bir doğruyu götürecektir. Bunun yanı sıra özel okullar öğrenci alımında isterlerse kendi sınavlarını yapabilecekler ya da MEB'in yapacağı merkezi sınav sonuçlarını ölçüt olarak alabileceklerdir (www.memurlar.net).

Yeni sistemin etkilerini belirlemek için henüz yeterli veri ve araştırma bulunmamaktadır. Ancak bir üst öğretim sistemine geçiş ne şekilde olursa olsun test sonuçları, öğrencileri, öğretmenleri ve okulları birbirleriyle karşılaştırarak onları bir yarış içine itmekte ve bu durum da okulların eğitimine katkı sağlamak yerine zarar verici etkiler oluşturabilmektedir (Kumandaş, 2013).

Türk Eğitim Derneği'nin (TED, 2005) yaptığı bir araştırmaya göre, öğrencilerin %83'ü yükseköğretime gitmeyi, başarının bir anahtarı olarak görmektedir. Bu yüzden yükseköğretime gidebilmek için nitelikli bir liseye gitmenin amaç olduğu bir durum, ortaokul sonunda yapılan merkezi sınavların yarışmacı kimliğini oluşturmaktadır. Çünkü öğrenciler bu sınavlardan başarılı oldukları takdirde yükseköğretime girişte yapılan sınavda avantajlı olacaklarını düşünmektedirler. Test sonuçlarının önemli kararlar vermek için kullanıldığı bu durumlarda, o test öğrenciler için yüksek riskler içerir. Bu durum öğrencileri etkilediği gibi, öğretmenleri, okul yöneticilerini, toplulukları, okulları ve hatta bölgeleri de etkiler (Madaus, 1988). Çok belirgin olarak, bu testler, bir grup standart testin puanını derece yükseltmede, ortaokul, lise mezuniyetinde ve hatta bazı durumlarda öğretmen maaşlarını tasarlayan bir politika tasarımında önemli olabilmektedir (Schneider & Ingram, 1997). Bunun yanı sıra bu test sonuçlarına göre yapılan okul, öğretmen ve öğrencilerin başarı sırası ile hesap verebilirlik boyutu ön plana da çıkmıştır (McNeil, 2000).

Airasian (1987) ve Madaus (1988) bu test sonuçlarının eğitim programı üzerindeki etkilerinin eğitim alanında araştırma konusu olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre bu testler, sınıf içi uygulamaları yönlendirmektedir. Smith (1991), deneysel bir çalışmaya dayalı olarak, bu testlerin "çoktan seçmeli öğretmeye" yönlendirdiğini belirtmiştir. Lipman (2004), Nichols ve Berliner (2007), Watanabe (2007), bu testlerin eğitim programını daralttığını, öğretmenleri, öğrencilerin sosyokültürel ihtiyaçlarını karşılama noktasında sınırladığını ve eğitimsel ölçmeleri olumsuz yönde etkilediğini öne sürmüşlerdir. Yılmaz ve Altınkurt (2011)'a göre de, merkezi sınavlar, insanların geleceğini iki-üç saatlik bir zaman dilimine sığdırmakta ve ezberci eğitime yönlendirmektedir

Afflerbach (2005), örneğin okuma becerisi aslında benzer olan iki öğrencinin bu testlerde farklı puanlar elde edebileceğini; çünkü okuma becerisini ölçen çok fazla çoktan seçmeli test çözmüş bir öğrencinin daha az test çözmüş bir öğrenciye göre yüksek puan alabileceğini belirtmiştir. Bu yüzden merkezi sınavların öğretim süreci üzerindeki etkileri yadsınamaz (Atila & Özeken, 2015; Berger, 2006; Cimbricz, 2002; Diamond, 2007; Gradwell, 2006; Grant, 2003; Jehlen, 2003; Johnson, 2007; Kahraman, 2014; Mora, 2011; Stecher, 2002; vanHover, 2006). Cimbricz (2002) ve Grant (2003) bu testlerin sınıf içi uygulamaları etkileyen faktörlerden yalnızca biri olduğundan ve bu etkinin de sınırlı olduğundan, Gradwell (2006) ve vanHover (2006) de bu bulguyu destekler nitelikte bu testlerin öğretmen üzerinde etkisinin fazla olmadığından bahsetmelerine rağmen, Diamond, (2007) ve Mora (2011) merkezi sınavların öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimlerini önemli ölçüde etkilediğini vurgulamışlardır. Bu durumun üstesinden gelebilmek için öğretmenler meslektaşlarıyla koordineli bir şekilde süreci yürütmektedirler (Diamond, 2007).

Atila ve Özeken (2015), merkezi sınavların öğretmenler üzerinde önemli bir etkisi olduğunu öğretmenlerle yaptığı görüşmelere dayandırmaktadırlar. Öğretmenlere göre, MEB, merkezi sınavın kapsamını müfredata dayandırmıştır ve bu yüzden öğretmenler tüm konuların yetiştirilmesi kaygısı yaşadıkları için üzerlerine düşen sorumluluğun arttığını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler sınıf içi ölçme ve değerlendirme konusunda da üzerlerinde baskı hissetmektedirler. Öğretmenler sınav sorularını hazırlarken, merkezi sınava benzer sorular hazırlamak zorunda olduklarını ve ayrıca proje ve performans ödevlerini puanlarken, öğrencinin sınav başarısını göz önünde bulundurmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumda objektif puanlama yapma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Kahraman (2014) da benzer şekilde, merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki etkilerine değinmiştir. Sınav nedeniyle ders müfredatını yetiştirmek isteyen öğretmenlerin zaman planlamasını sürekli güncellediği, sınava yönelik ders işlendiği ve en çok soru çözümü, ödevi arttırma, öğretmen merkezli anlatım yapma gibi uygulamalara başvurulduğu görülmüştür.

Sadece test odaklı eğitim, öğretmenlerin uygun olmayan test hazırlıkları içerisinde olmalarına (Jehlen, 2003; Stecher, 2002) ve öğretimlerini sınav odaklı gerçekleştirmelerine (Johnson, 2007) de neden olmaktadır. Bu durumun bir sonucu olarak öğretmenler, öğretim tekniklerini ve program içeriklerini sınavlara göre değiştirmek zorunda kalmaktadırlar (Berger, 2006). Mevcut durumda öğretimin tek amacı öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olmaları olarak görülmektedir. Öğrencileri sınavlarda başarılı olmuş bir öğretmen de başarılı sayılmaktadır (Haydar, 2008; Mirshah-Bayer, 2003; Popham, 2001). Bu yüzden öğrenciler bu sınavlara odaklanmış eğitim sisteminin bir parçası olarak sadece sınavda işlerine yarayacak bilgileri öğrenmeye eğilimli olmaktadırlar (Looney, 2009).

Alanyazında görüldüğü gibi merkezi sınavların öğretmenlerin eğitim öğretim etkinliklerini belirlediği ve eğitim programının içeriğini sınav odaklı daraltma zorunluluğuna yönelttiği sonuçlarına ulaşan çalışmalar (Afflerbach, 2005; Atila & Özeken, 2015; Berger, 2006; Diamond, 2007; Kahraman, 2014; Lipman, 2004; Marchant & Paulson; 2005; Madaus, vd., 1992; Nichols & Berliner, 2007; Smith, 1991; Watanabe, 2007) bulunmaktadır. Ayrıca uluslararası alanyazında bu sınavların öğretmenler üzerindeki etkisini belirlemek

amacıyla geliştirilmiş bir anket (Lantry, vd., 2014) ve ölçeğe (Pearson, vd., 2006) rastlanılmıştır. Fakat ölçeklerin, geliştirildiği kültürün yansımalarını taşıdığı düşünüldüğünde bu çalışmalardaki bazı maddelerin (örn. elde edilen yüksek ya da düşük puanların, öğretmenlerin maaşlarıyla ilgili kararlarda kullanılması, memuriyete devam edip edememelerinde etkili olması gibi) Türk kültüründe karşılığının olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ilgili ölçme araçlarını uyarlamak yerine Türk kültürüne uygun özgün bir araç geliştirilmesi bir gereklilik olarak görülmüştür.

Bireyler hakkında önemli kararların alındığı ve sonuçları itibari ile eğitimin bütün paydaşlarını etkileyen bu sınavlar (Görmez ve Coşkun, 2015); uluslararası alanyazında "high-stakes test/ing" olarak tanımlanmakta, ulusal alanyazında ise "Yüksek Risk İçeren Sınavlar" (Kumandaş ve Kutlu, 2010; Kumandaş, 2013), "Yüksek Çıtalı Sınavlar" (Başaran, 2005) veya "Kader Sınavı" (Baştürk, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada öğretmenler tarafından anlaşılabilirliği ve MEB'in de adlandırılması göz önünde bulundurularak geniş ölçekli olarak uygulanan bu sınavlar merkezi sınavlar olarak adlandırılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ili merkez ilçe kamu ortaokullarında görev yapan merkezi sınavlara öğrenci hazırlayan toplam 389 sekizinci sınıf branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma iki çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Tablo 1'de cinsiyet ve branşa göre dağılımları sunulan birinci çalışma grubu AFA ile yapı geçerliliği kanıtı elde etmek için üzerinde çalışılan 239 kişiden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu ise AFA ile elde edilen yapıyı doğrulamak amacıyla yapılan DFA için tekrar veri toplanan 150 kişi olup ilgili çalışma grubunun cinsiyet ve branşa göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Açımlayıcı faktör analizi bulgularının elde edildiği çalışma grubu

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	138	57.7
Erkek	101	42.3
Toplam	239	100.0
Branş	**f**	**%**
Türkçe	51	21.3
Matematik	71	29.7
Fen ve Teknoloji	39	16.3
İnkılâp Tarihi	20	8.4
İngilizce	37	15.5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	21	8.8
Toplam	239	100.0

Tablo 2. Doğrulayıcı faktör analizi bulgularının elde edildiği çalışma grubu

Cinsiyet	**f**	**%**
Kadın	77	51.3
Erkek	73	48.7
Toplam	150	100.0
Branş	**f**	**%**
Türkçe	37	24.7
Matematik	43	28.7
Fen ve Teknoloji	26	17.3
İnkılâp Tarihi	9	6.0
İngilizce	22	14.7
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	13	8.7
Toplam	150	100.0

Tablo 1 ve 2 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları birbirine yakın olmakla birlikte kadın öğretmen sayısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Branş dağılımlarında ise temel dersler olan Türkçe, Matematik ile Fen ve Teknoloji derslerindeki öğretmen sayısının diğer branşlara göre oranlarının yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum ilgili branş derslerinin programda ders saatlerinin fazla olması ve dolayısıyla okullarda bu branştan öğretmenlerin sayıca diğer branşlara göre fazla olması ile açıklanabilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve branşlarına ilişkin demografik sorular; ikinci bölümde ise ölçek maddeleri yer almaktadır.

Bu ölçeğe ilişkin madde yazım aşamasında öncelikle merkezi sınavların öğretmen üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik alanyazın taraması yapılmıştır. Alanyazın taraması sonrasında ilk aşamada 36 maddeden oluşan bir taslak form oluşturulmuştur. Taslak formun maddelerinin ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, ölçeğin sunulan seçenekleri ile maddeler arasında uyumun olup olmadığı ve yanlılık taşıyıp taşımadığı açısından değerlendirilmesi için ölçme ve değerlendirme alanındaki üç uzmandan; yazım dilinin dilbilgisi açısından uygunluğu, anlaşılabilirliği, okunabilirliği, yazım dilinin hedef kitleye uygunluğu açısından değerlendirilmesi için Türkçe eğitimi alanında uzman bir kişiden görüş alınmıştır.

Uzmanlardan alınan eleştiriler doğrultusunda ölçeğin amacına uygun olmayan ve dil açısından hatalı olduğu düşünülen maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlardan gelen önerilerde bazı ifadelerin çok genel olduğu, bir özellikten ziyade görüş niteliği taşıdığı ve ölçekten çok anket maddesi gibi olduğu, ifadelerde anlam düşüklükleri, ifadelerin yüklemlerinde bir birliktelik sağlanması gerekliliği (örn. hepsi geniş zaman ya da şimdiki zaman kipi ile sorulmasının daha uygun olacağı), ifadelerde ben ya da sen dili kullanımının hangisi tercih edilecekse tüm ölçekte benzer bir dil kullanılmasının yararlı olacağına ilişkin görüşler belirtilmiştir. İki madde ise taslak formdan çıkarılmıştır. Taslak formun ön uygulama öncesi küçük grup üzerinde uygulaması yapılmıştır. Bu grupta yer alan öğretmenler, merkezi sınavlara öğrenci hazırlayan, dört temel dersi temsilen iki, diğer derslerden bir olmak üzere toplam 10 kişiden oluşmaktadır.

Uygulamaya hazır hale gelen ölçeğin; örnek bir gerçek hedef kitle üzerinde uygulamasının yapılmasının maddelerin okunabilirliği-anlaşılabilirliği, cevaplayıcılar tarafından anlaşılmayan yerlerin belirlenmesi, yanlış yerlerin saptanması, ortalama cevaplama süresinin belirlenmesi vb. açısından çok yararı vardır (Erkuş, 2012, s.55). Ön deneme uygulamasından sonra ölçek geçerlik-güvenilirlik çalışmaları için deneme uygulaması için düzenlenmiştir.

Ölçeğin seçenekleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Kesinlikle Katılıyorum şeklindeki 4'lü Likert tipindedir. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlara ilişkin düzeylerin belirlenmesi amacıyla ölçekte yer alan maddeler "Kesinlikle Katılıyorum" için 4, katılıyorum için 3, katılmıyorum için 2, kesinlikle katılmıyorum için 1 sayısal değerleri verilerek puanlama yapılmıştır. Bu durumda birinci faktörden (*öğretimsel etki) alınan yüksek, öğretmenin merkezi sınav öncesi öğretimsel sürecini sınavlara yönelik olarak hazırlamakta olduğunu göstermektedir,* ikinci faktörden (*moral ve motivasyon) alınan yüksek değer ise merkezi sınavların öğretmenin motivasyonunu arttırdığını,* üçüncü faktörden (*stres ve kaygı) alınan yüksek puan merkezi sınavların öğretmende stres ve kaygı yarattığını* ve son faktör (*öğretimsel çıktı)* ise öğretmenin merkezi sınav sonuçlarından faydalandığını göstermektedir. Ölçeğın birinci faktöründen alınabilecek en yüksek puan 40 iken en düşük puan 10'dur. İkinci faktör için alınabilecek en yüksek puan 32, en düşük puan ise 8'dir. Üçüncü ve dördüncü faktörden alınabilecek en yüksek puan 20 ve en düşük puan 5'tir. Ölçeğin tümünden toplam puan alınamamaktadır. Dört faktörlü bir yapıya sahip olan bu ölçeğin puanlanmasında faktör temelli gidilmesi önerilmektedir.

Verilerin Analizi

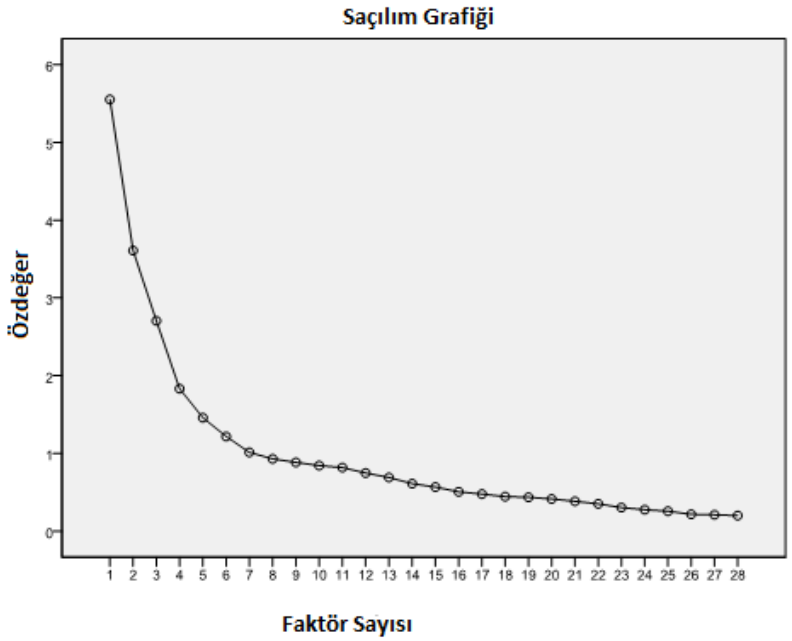
Ölçeğin içerik-kapsam geçerliliği uzman görüşü ile belirlenmiştir. İçerik geçerliliği hakkındaki kanıtlar istatistiksel olmayıp uzman kanısına dayanır ve özneldirler (Balcı, 2006, s.105; Tavşancıl, 2002, s.19). Bu uzmanlar ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan öğretim üyelerinden oluşmaktadır. Uzmanlara gönderilen "Uzman Değerlendirme Formu" ile madde havuzunun değerlendirilmesi için ölçekte yer alan her bir madde ile ilgili olarak "uygun" "kısmen uygun" ya da "uygun değil" olduğunu düşündükleri ifadelerle ilgili görüşlerini değerlendirme formunda ilgili yerlere işaretlemeleri istenmiştir. Ayrıca ölçeğin amacına uygun bulmadıkları veya dil açısından hatalı olduğunu düşündükleri maddelerin üzerinde düzeltme yaparak ölçeğe dâhil edilebilir buldukları için önerilerini ifade üzerinde veya açıklama/öneri sütununda belirtmeleri ve konuya ilişkin yeni madde önerilerini bölüm sonuna eklemeleri istenmiştir. Madde havuzunun gönderildiği üç uzmandan görüş alınarak uzmanların uygun bulduğu maddeler alınmış ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliği AFA ve DFA kullanılarak incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach α iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek amacıyla, madde toplam test korelâsyonu hesaplanmıştır. Güvenirlik bulguları iki çalışma grubunun birleştirilmesiyle oluşturulan tüm veri üzerinden; madde analizleri ise AFA uygulanan grup üzerinden elde edilmiştir.

BULGULAR

Ölçeğin yapı geçerliliği ve faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Faktör analizine geçmeden verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek için KMO, verilerin çok değişkenli normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için ise Barlett Sphericity testi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012); KMO'nun .60'dan yüksek, Barlett testinin anlamlı çıkmasının verilerin faktör analizi için uygunluğunun bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Yapılan analiz sonucunda KMO değeri .77 ve Barlett testi anlamlı düzeydedir ($p < .01$). Buna göre örneklem büyüklüğü yeterlidir ve veriler çok değişkenli normallik varsayımını karşılamaktadır.

Ölçeğin ilk faktör analiz çözümlemesine ilişkin sonuçlar ele alındığında Varimaks rotasyon yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi işlemi sonucunda öz değerleri 1'den büyük dört faktör elde edilmiştir. Bu dört faktörün toplam varyansın %48.92'sini açıkladığı görülmüştür.



Şekil 1. Ölçeğe İlişkin Özdeğer Grafiği

Şekil 1'de de görüleceği gibi, üçüncü faktörlere ait özdeğerden sonra dördüncü faktöre ait özdeğerde önemli bir düşüş olduğu; üçüncü faktörden sonra bir kırılma olduğunu, diğer faktörlerde ise grafiğin yatay bir şekil aldığı ve özdeğerlerin birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Varimaks döndürme yöntemi kullanılarak, uygulanan faktör analizi işlemi sonucunda, 34 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren altı madde (3, 4, 5, 21, 22 ve 24) ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca madde ayırt edicilik indeksleri .30'un altında olan ve DFA sonuçlarına göre hata varyansı yüksek olan dört madde (6, 8, 15 ve 16) ölçekten çıkartılmıştır. Geriye kalan 24 madde, öz değeri 1'in üzerinde olan dört faktörlü bir yapı oluşturmuştur. Maddeler atıldıktan sonra, ölçeğe ilişkin faktör yük değerleri ve madde toplam test korelasyonları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Merkezi sınav öğretmen ölçeğine ilişkin faktör yük ve madde toplam test korelasyon değerleri

Madde	Madde İfadeleri	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	r
12	Merkezi sınavların yaklaştığı hafta sınıf içerisinde öğrencilerime alternatif stratejiler (zamanı iyi kullanma, soru çözmede dikkat edilecek durumlar gibi.) öğretiyorum.	.76	.17	.01	.14	.49
10	Bütün yıl boyunca öğrencilerime sınavda karşılaşabilecekleri örnek sorular gösteriyorum.	.75	.10	.06	.00	.43
9	Merkezi sınavların yaklaştığı hafta öğrencilerime sınavda karşılaşabilecekleri örnek sorular gösteriyorum.	.75	.17	-.03	.03	.44
11	Merkezi sınavlara hazırlık olması için öğrencilerime çoktan seçmeli sorular hazırlıyorum.	.71	-.02	-.03	.14	.34
7	Öğretimsel zamanın büyük bir kısmını öğrencileri merkezi sınava hazırlamak için kullanıyorum.	.60	.00	.22	-.05	.36
1	Merkezi sınavlar (TEOG) sınıf içindeki öğretim yöntemimi etkiliyor.	.56	-.09	-.11	-.08	.25

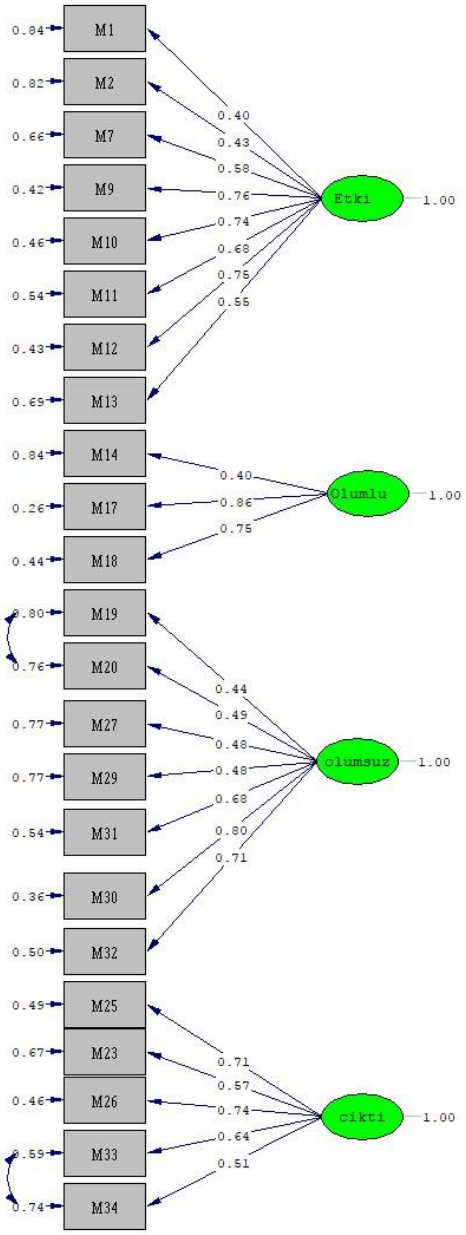
13	Bütün yıl boyunca merkezi sınavlar için sınıf içerisinde öğrencilerime alternatif stratejiler (zamanı iyi kullanma, soru çözmede dikkat edilecek durumlar gibi.) uyguluyorum.	.55	.21	.08	.24	.46
2	Sınıf içi öğretimimi düzenlemek için merkezi sınav sonuçlarını kullanıyorum.	.53	.00	-.18	-.03	,25
30	Merkezi sınavların okul yönetimiyle işbirliğimi arttırdığını hissediyorum.	.04	.77	-.03	.24	.48
31	Merkezi sınavlar öğretmenlerle işbirliğimi arttırdığını hissediyorum.	.04	.74	-.12	.08	.37
32	Merkezi sınavların veliler ile aramda güçlü bir bağ kurabilmemi sağladığını hissediyorum.	-.07	.73	-.01	.30	.42
27	Öğrencilerim merkezi sınavlarda başarılı olduklarında kendimi değerli hissediyorum.	.10	.65	.17	.07	.46
29	Merkezi sınavlarda artan öğrenci başarısından dolayı teşvik almam gerektiğini düşünüyorum.	-.02	.63	.19	.06	.40
28	Öğrencilerimi merkezi sınavlara hazırlama konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum.	.35	.55	-.03	-.07	.39
20	Merkezi sınavların varlığından dolayı kendimi velilerime karşı sorumlu hissediyorum.	.32	.52	.14	-.05	.49
19	Merkezi sınavların varlığından dolayı kendimi okul yönetimine karşı sorumlu hissediyorum.	.26	.48	.25	.00	.50
26	Merkezi sınavların varlığından dolayı, öğrencilerimin başarısızlığının nedeni olarak görüldüğümü hissediyorum.	-.11	.10	.80	-.06	.26
25	Okulumda merkezi sınav puanlarını geliştirmek için üzerimde bir baskı hissediyorum.	.06	.08	.75	-.17	,30
33	Merkezi sınav sonuçlarının başka okullar, bölgeler ya da şehirlerle karşılaştırılabilir olmasından endişeleniyorum.	-.02	.06	.74	.13	.30
34	Merkezi sınavlardan dolayı velilerle görüşmek beni rahatsız ediyor.	-.12	-.14	.67	.28	.28
23	Merkezi sınavların olduğu hafta kendimi çok stresli hissediyorum.	.15	.26	.64	-.07	.45
17	Merkezi sınavları "Öğrencilerin öğrendikleri her şeyin" gerçek bir ölçümü olarak görüyorum.	-.19	.14	.25	.71	.26
18	Öğrencilerimin bu sınavdaki başarıları öğretim yeteneğimin iyi bir göstergesi olarak düşünüyorum.	-.01	.20	.16	.68	.34
14	Merkezi sınavlar, öğrenciler arasındaki rekabeti arttırması açısından olumlu görüyorum.	.06	.32	-.21	.56	.26

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yüklerinin, .48 ile .80 arasında değiştiği görülmektedir. Madde geçerliğine kanıt olarak hesaplanan madde toplam test korelasyonlarının, .25 ile .50 arasında değiştiği belirlenmiştir. .20'den daha düşük maddenin olmaması bu maddelerden .30 ile .20 olanların düzeltilerek diğerlerinin ise doğrudan ölçeğe alınabileceğine işaret etmiştir. Tablo 3'teki maddelerin faktörlerde aldıkları yük değerleri incelendiğinde, 28 maddeden 10'unun birinci, 8'inin ikinci, 5'inin üçüncü ve 5'inin dördüncü faktörde yer aldığı görülmektedir. Birinci faktör öğretimsel etki, ikinci faktör moral ve motivasyon, üçüncü faktör stres ve kaygı ve son faktör ise öğretimsel çıktı olarak isimlendirilmiştir. Buna göre birinci faktör, merkezi sınavların öğretmenin öğretim süreci üzerindeki ne derece etkili olduğunu, ikinci faktör, merkezi sınavların öğretmenin moral ve mesleki motivasyonuna etkilerini, üçüncü faktör, merkezi sınavların öğretmenin üzerinde oluşturduğu stres ve kaygıyı, son faktör ise öğretmenin merkezi sınav sonuçlarından ne derece yararlandığını gösteren maddelerden oluşmaktadır. Aşağıda Tablo 4'te ölçek alt faktörleri arasındaki korelasyonlar verilmiştir.

Tablo 4. Ölçek alt faktörleri arasındaki korelasyonlar

	Öğretimsel Etki	Moral ve Motivasyon	Stres ve Kaygı	Öğretimsel Çıktı
Öğretimsel Etki	1	.245**	.054	.052*
Moral ve Motivasyon		1	.161*	.343**
Stres ve Kaygı			1	.149*
Öğretimsel Çıktı			,	1

Tablo 4 incelendiğinde tüm korelasyon değerlerinin istenilen düzeyde olduğu görülmektedir. AFA sonucunda elde edilen dört faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için, DFA uygulanmıştır. Model için elde edilen uyum indeksleri incelenmiştir. DFA sonucunda elde edilen dört boyutlu modele ilişkin faktör yükleri Şekil 2'de yer almaktadır.



Şekil 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Şekil 2 incelendiğinde maddelerin taşıdığı yük değerlerinin .40 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. Bütün maddelerin faktör yük değerlerinin .30'un üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Ek1 de yer alan t değerleri incelendiğinde okların renklerinde bir değişme olmaması (kırmızı ok olmaması) t değerlerinin anlamlı olduğunu ve değerler açısından bir sorun olmadığını göstermektedir. Model uygunluğunun

değerlendirilmesinde kullanılan, birbirinden farklı uyum iyiliği indeksleri (x^2/ sd, RMSEA, GFI, NNFI, CFI ve RMR) ve bu indekslerin modelin kabul edilip edilmeyeceğine ilişkin sınır değerleri vardır. Uyum indekslerine ilişkin ölçekten elde edilen değerler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Uyum indekslerine ilişkin iyi ve kabul edilebilir uyum ölçütleri ve ölçek değerleri

Uyum İndeksleri	x^2/sd	RMSEA	RMR	NNFI	CFI	GFI
Ölçek Değerleri	444.54/222= 2.00	.008	.006	.87	.89	.80

Tablo 4'te yer alan modelin yeterliğini ortaya koymak amacıyla incelenen uyum değerlerinden x^2/ sd ≤ 3 (Bollen, 1989; Sümer, 2000; Marcholudis ve Schumacher,2007) mükemmel uyum, RMSEA, RMR değerlerinin kabul edilebilir uyum içinde (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Marcholudis ve Schumacher, 2001) yer aldığı görülmüştür. GFI, CFI ve NNFI gibi uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde yer almadığı görülmektedir. DFA'da, uyum indekslerinin kabul düzeylerini karşılamaması durumunda, analiz sonucunda ortaya koyulan modifikasyon önerilerinin incelenmesi, yarar sağlamaktadır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle, modifikasyon önerileri incelenmiş ve model üzerinde gerçekleştirilecek iki modifikasyon ile, ölçme modelinde uyum değerlerinin iyileştirilebileceği belirlenmiştir.

Modifikasyon önerilerine göre, M19 (Merkezi sınavların varlığından dolayı kendimi okul yönetimine karşı sorumlu hissediyorum) ile M20 (Merkezi sınavların varlığından dolayı kendimi velilerime karşı sorumlu hissediyorum); M33 (Merkezi sınav sonuçlarının başka okullar, bölgeler ya da şehirlerle karşılaştırılabilir olmasından endişeleniyorum) ile M34 (Merkezi sınavlardan dolayı velilerle görüşmek beni rahatsız ediyor); arasına eklenecek hata kovaryansının, Ki-Kare üzerinde azalmaya yol açacağı gözlenmiştir. Söz konusu maddeler incelendiğinde, içerik bakımından da benzer oldukları, benzer durumları yansıttıkları görülmüştür. Söz konusu maddeler arasına hata kovaryansları eklenerek ölçme modeli yeniden test edilmiştir. Geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı alt boyutlar bazında hesaplanmıştır. Öğretimsel etki alt boyutunda .84, moral ve motivasyon .82, stres ve kaygı .80 ve öğretimsel çıktı .67 olarak elde edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Merkezi sınavların sınıf içinde öğretim süreci üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Atila ve Özeken, 2015; Berger, 2006; Cimbricz, 2002; Diamond, 2007; Gradwell, 2006; Grant, 2003; Jehlen, 2003; Johnson, 2007; Kahraman, 2014; Mora, 2011; Stecher, 2002; vanHover, 2006). Öğretmenler merkezi sınavların varlığından dolayı öğretimlerini test tabanlı yürütmek zorunda kalarak, öğrencilerini bu sınava hazırlama zorunluluğunu hissetmektedirler. Bu durum da öğretmenler üzerinde ciddi bir baskı oluşturmaktadır (Atila ve Özeken, 2015; Diamond, 2007; Kahraman, 2014).

Özetle merkezi sınavlar, öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini etkilemekte ve öğretmenler eğitim programının içeriğini sınav odaklı düzenlemek zorunda kalmaktalardır (Afflerbach, 2005; Berger, 2006; Smith, 1991; Lipman, 2004; Madaus, vd., 1992; Marchant & Paulson; 2005; Nichols & Berliner, 2007; Watanabe, 2007). Bu durumda bu etkinin nasıl olduğunu belirlemek için bir veri toplama aracının geliştirilmesi önemlidir. Bu noktadan hareketle araştırmada "Merkezi Sınavların Öğretmenler Üzerindeki Öğretimsel ve Duyuşsal Etkilerini Belirlemeye Yönelik Öğretmen Ölçeği" geliştirilmiştir.

Ölçeğin madde havuzunun oluşturulması aşamasında ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda maddelerin son şekli verilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt oluşturmak amacıyla AFA ve DFA kullanılmıştır. AFA sonucunda öz değerleri 1'den büyük 28 maddeden oluşan dört faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Bu dört faktörün toplam varyansın % 48.92'sini açıkladığı görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerleri, .48 ile .80 arasında değişmektedir. Comrey ve Lee (1992) faktör yük değerlerinin .71 olması durumunun "mükemmel" olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedirler (Akt.: Tabachnick ve Fidell, 2007). Toplamda 11 maddenin faktör yük değeri .71'in üzerinde olduğu için yük değerleri "mükemmel" olarak, beş maddenin yük değeri .63'ün üzerinde olduğundan "çok iyi", 19.madde dışındaki maddelerin ise faktör yük değerleri .50'nin üzerinde olması "iyi" şeklinde

yorumlanabilir. Sonuç olarak ortak faktör yükleri kabul edilebilir değerler olan (Field, 2009) .39 ile .72 arasında değişmektedir. Birinci faktör *öğretimsel etki,* ikinci faktör *moral ve motivasyon,* üçüncü boyut *olumsuz stres ve kaygı* ve son boyut ise *öğretimsel çıktı* olarak isimlendirilmiştir.

Ölçeğin seçenekleri (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Kesinlikle Katılıyorum şeklindeki 4'lü Likert tipindedir. Öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlara ilişkin düzeylerin belirlenmesi amacıyla ölçekte yer alan maddeler "Kesinlikle Katılıyorum" için 4, katılıyorum için 3, katılmıyorum için 2, kesinlikle katılmıyorum için 1 sayısal değerleri verilerek puanlama yapılmıştır. Bu durumda birinci faktörden (öğretimsel etki) alınan yüksek, öğretmenin merkezi sınav öncesi öğretimsel sürecini sınavlara yönelik olarak hazırlamakta olduğunu göstermektedir, ikinci faktörden (moral ve motivasyon) alınan yüksek değer ise merkezi sınavların öğretmenin motivasyonunu arttırdığını, üçüncü faktörden (stres ve kaygı) alınan yüksek puan merkezi sınavların öğretmende stres ve kaygı yarattığını ve son faktör (öğretimsel çıktı) ise öğretmenin merkezi sınav sonuçlarından faydalandığını göstermektedir. Ölçeğın birinci faktöründen alınabilecek en yüksek puan 40 iken en düşük puan 10'dur. İkinci faktör için alınabilecek en yüksek puan 32, en düşük puan ise 8'dir. Üçüncü ve dördüncü faktörden alınabilecek en yüksek puan 20 ve en düşük puan 5'tir. Ölçeğin tümünden toplam puan alınamamaktadır. Dört faktörlü bir yapıya sahip olan bu ölçeğin puanlanmasında faktör temelli gidilmesi önerilmektedir.

Yapı geçerliğinin diğer bir kanıtı olan DFA, AFA sonucunda elde edilen dört boyutlu yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için uygulanmıştır. Model için elde edilen uyum indekslerine (x^2/ sd=2.00; RMSEA=.08; GFI=.80; NNFI=.87, CFI=.89 ve RMR=.06) göre dört faktörlü yapı doğrulanmıştır. x^2/ sd ≤ 3 (Bollen, 1989; Sümer, 2000; Marcholudis ve Schumacher, 2001), RMSEA ≤ .10 (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987), RMR ≤ .10 (Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003) olduğu için model iyi uyum göstermektedir. Ancak, GFI, CFI ve NNFI gibi uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde yer almamaktadır. Bu uyum indeksleri dışındaki indekslerin iyi uyum göstermesinden dolayı dört faktörlü yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Acar, M. (2013). Öğrenci başarılarının belirlenmesi sınavında Türkçe dersi başarısının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin hiyerarşik lineer model ile analizi, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Afflerbach, P. (2005). National reading conference policybrief: High stakes testing and reading assessment. *Journal of Literacy Research*, *37*(2), 151-162. doi: 10.1207/s15548430jlr3702_2

Airasian, P. W. (1987). State mandated testing and educational reform: Context and consequences. *American Journal of Education, 95*(3), 393–412.

Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49*(2), 155-173.

Atila, M.E. & Özeken, Ö.F. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı: fen bilimleri öğretmenleri ne düşünüyor? *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(1), 124-140 doi: 10.7822/omuefd.34.1.7.

Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunuyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 2*(2), 200-209.

Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma teknikleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, S. (2005). *Diğer ülkelerde lise bitirme sınavları ve Türk eğitim sistemi için lise bitirme sınavı önerisi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

Baştürk, R. (2005). *Öğrenci seçme sınavı (ÖSS) ve üniversite mezuniyet not ortalamasının KPSS başarısını yordama geçerliliği*. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli, Pamukkale Üniversitesi.

Berger, A. (2006). *High-stakes testing and its relationship to stress between rural and urban elementary school teachers*. Dissertation Abstracts International, (UMI No. 3237580).
http://gradworks.umi.com/32/37/3237580.html

Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri Analizi El Kitabı (Onaltıncı baskı).* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Cimbricz, S. (2002). State testing and teachers' thinking and practice. *Education Policy Analysis Archives, 10*(2), 1-21.

Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 55, 1019-1031.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. baskı). Ankara: PegemA Akademi Yayınevi

Diamond, J.B. (2007). Where the rubber meets the road: Rethinking the connection between high-stakes testing policy and classroom ınstruction.*Sociology of Education, 80*(4), 285-313

Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme I: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Eurydice (2009). *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results* (Report)

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: and sex and drugs and rock 'n' roll (third edition)*. London: Sage publications.

Görmez, M., & Coşkun, İ. (2015). *1. yılında temel eğitimden ortaöğretime geçiş reformunun değerlendirilmes*i. Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.

Gradwell, J. M. (2006). *Teaching in spite of, ratherthanbecause of, the test: A case of ambitious history teaching* in New York State. In S. G. Grant (Ed.), Measuring history: Cases of state-level testing across the United States (pp. 157–176). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Grant, S. G. (2003). *History lessons: Teaching, learning, and testing in U.S. high school classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Gunn, J., Al-Bataineh, A., & Al-Rub, M. A. (2016). Teachers? Perceptions of High-Stakes Testing. *International Journal of Teaching and Education, 4*(2), 49-62.

Gür, B. S., Çelik, Z., & Coşkun, İ. (2013). Türkiye'de ortaöğretimin geleceği: Hiyerarşi mi eşitlik mi. *Seta Analiz*, *69,* 1-26.

Haydar, H.N. (2008). Who's got the chalk? Beginning mathematics teachers and educational policies in New York City. *Forum on Public Policy Online*, Summer 08 http://forumonpublicpolicy.com/summer08papers/curriculumsum08.html

Jehlen, A. (2003). *High-stakes questions*. *NEA Today, 21*(6), 8-11. Actualization. (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Johnson, P. (2007). High stakes testing and No Child Left Behind: Conceptual and empirical considerations. *Long Island Economic & Social Policy Institute, Dowling College School of Education, Long Island, NY*.

Kahraman, İ. (2014). Merkezi ortak sınav uygulamasının etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, *2*(4), 53-141.

Kumandaş & Kutlu (2010). High stakes testing: Does secondary education examination involve any risks? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (9). 758-764. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.12.230

Kumandaş, H. (2013). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların ortaöğretime devam eden öğrencilerin okul başarıları üzerinde oluşturduğu risk faktörleri, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Lantry L. Brockmeier, L.L., Green, R.B., Archibald, J.G., Pate, J.L. & Leech, D.W. (2014). Validation of the teacher's high stakes testing survey, *International Journal of Humanities and Social Science, 4*(3), 31-40.

Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*. New York: Routledge Falmer.

Looney, J. (2009). *Assessment and innovation in education, OECD education working papers, No. 24*, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/222814543073

Madaus, G. F. (1988). *The influence of testing on the curriculum*. In L. N. Tanner (Ed.), Critical issues in curriculum: Eighty-seventh year book of the national society for the study of education (pp. 83–121). Chicago: University of Chicago Press.

Madaus, G., West, M., Harmon, M., Lomax, R. ve Viator, K. (1992). *The influence of testing on teaching math and science in grades 4-12*. Boston: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College.

Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modelling.* London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Marchant, G. J., & Paulson, S. E. (2005). The relationship of high school graduation exams to graduation rates and SAT scores. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *13(6)*. http://epaa.asu.edu/epaa/v13n6/.

McNeil, L. M. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge.

MEB (2013). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi. [Online]: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2013/bigb/tegitimdenoogretimegecis/sunu m.pdf. adresinden 06 Mayıs 2014 tarihinde indirilmiştir.

Mirshah-Bayer, A. (2003). Taking away the fun. *NEA Today, 21*(6), 7-7.

Mora, R. (2011). " School is so boring": High-stakes testing and boredom at an urban middle school. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, *9*(1), 1-9.

Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral damage: How high stakes testing corrupts America's schools.* Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Ocak, G., Akgül, A., & Yıldız, S. S. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemi'ne (oges) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği). *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(1), 37-55.

Pearson, C., Nichols, J., Zimmerman, S. & Lombardo, C. (2006). Initial construct validation of the teacher high stakes testing scale, *The Journal of Research in Education, 16*(2), 21-35.

Popham, W. J. (2001). Teaching to the test. *Educational Leadership, 58*(6), 16-20.

Rebora, A. (2012). Teachers place little value on standardized testing. *Education Week, 31*(26), 14.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online, 8*(2), 23-74.

Schneider, A. L., & Ingram, H. (1997). *Policy design for democracy*. Lawrence: University of Kansas.

Shepard, L. A., & Dougherty, K. C. (1991). Effects of High-Stakes Testing on Instruction.

Smith, M. L. (1991). Put to the test: The effects of external testing on teachers. *Educational Researcher, 20*(5), 8–11.

Stecher, B.M. (2002). *Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practices*. p. 79-100 in Making Sense of Test-Based Accountability in Education edited by Laura S. Hamilton, Brian M. Stecher, and Stephen P. Klein, Santa Monica, Calif.: RAND Corporation

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*. 3(6), 49-74.

Şahin, S., Uzbaş, A., Sucuoğlu, H., &Şahin-Fırat, N. (2012). Middle school teachers' and students' view about the secondary school entrance examinations (OKS and SBS). *Journal of Human Sciences, 9*(2), 847-878.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.) Boston: Allyn and Bacon.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.

Türk Eğitim Derneği (TED) (2005). *Türkiye'de üniversiteye giriş sistemi araştırması ve çözüm önerileri*. Ankara: TED.

Watanabe, M. (2007). Displaced teacher and state priorities in a high stakes accountability context. *Educational Policy, 21*(2), 311–368. doi: 10.1177/0895904805284114

vanHover, S. D. (2006). *Teachinghistory in the old dominion: The impact of Virginia's accountability reform on seven secondary beginning history teachers*. In S. G. Grant (Ed.), Measuringhistory: Cases of state-leveltestingacrossthe United States(pp. 195–219). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

https://www.memurlar.net/haber/705643/teog-un-yerine-sinavsiz-mahalli-yerlestirme-sistemi.html adresinden 12.12.2017 tarihinde indirilmiştir.

Yılmaz, K., & Altınkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 942-973.*

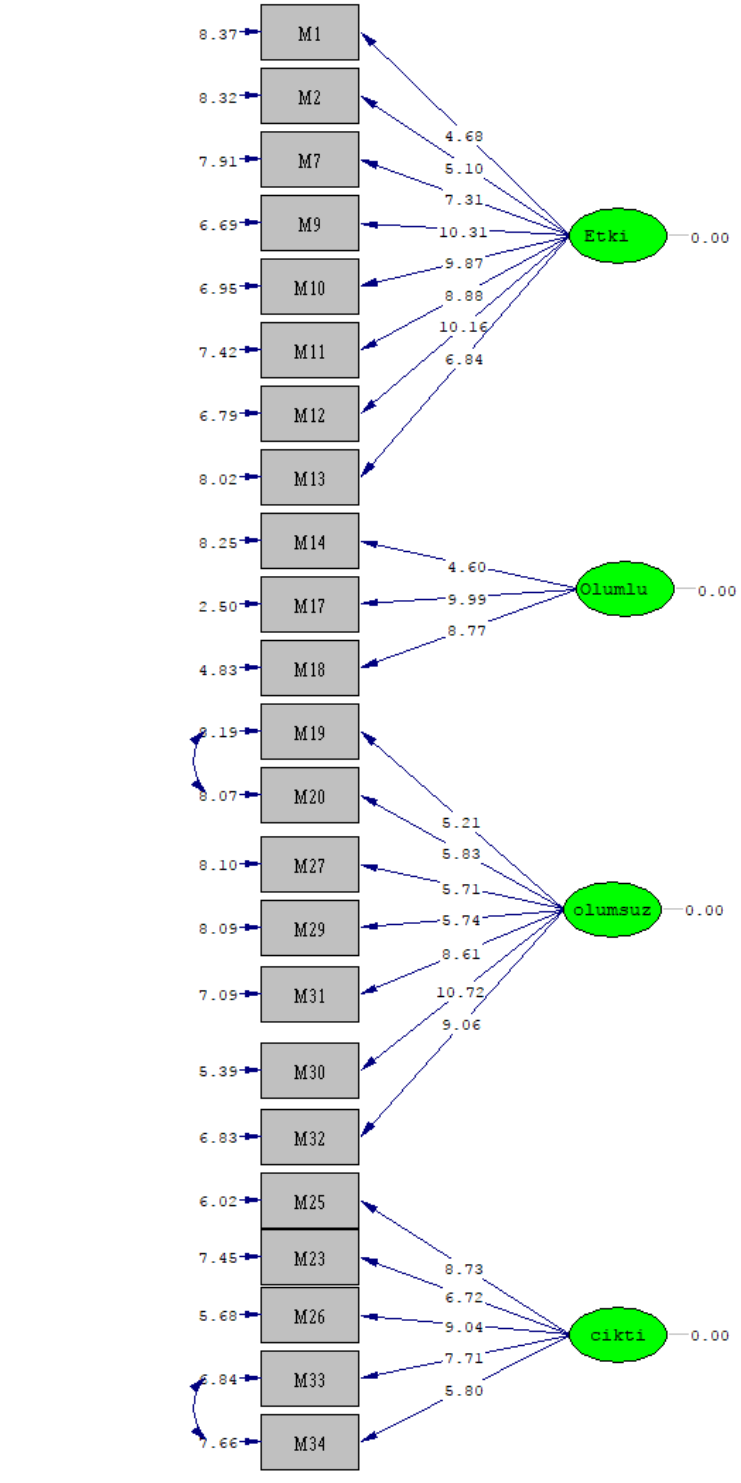
Yiğittir, S., & Çalışkan, H. (2013). Seviye belirleme sınavında (sbs) sosyal bilgiler alanında sorulan soruların kapsam geçerliği açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 42*(197), 145-157.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN
yozer80@gmail.com

Doç. Dr. Meltem ACAR GÜVENDİR
meltemacar@gmail.com

Ek 1. Model t değerleri



Chi-Square=444.54, df=222, P-value=0.00000, RMSEA=0.082