

## Türkiye’de Öğrencilerin Merkezi Sistem Sınavları ile İlgili Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması\*

Perceptions of Students on Central System Examinations in Turkey: A Metaphor Analysis Study

Gökhan Baş\*\*

Zafer S. Kıvılcım\*\*\*

### To cite this article/ Atıf için:

Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 639-667.  
doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.8m

**Öz.** Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin Türkiye’deki merkezi sistem sınavları hakkındaki algılarını metafor analizi yolu ile incelemektir. Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan, fenomenoloji araştırma deseni” kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde resmi fen, Anadolu ve mesleki ve teknik Anadolu liselerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler (n = 372) oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler “Merkezi sistem sınavları (LYS, YGS, TEOG, SBS, vb.)... gibidir, çünkü...” ifadesiyle toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, çalışmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin olarak toplam 243 adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına yönelik olarak çoğunlukla olumsuz metaforlar ürettikleri bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlar; “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram”, “adil olmayan / gereksiz bir yarış”, “sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram”, “kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren, hayatımızın dönüm noktası”, “seçici ve hayatımızı belirleyici bir kavram” ve “uzun veya kısa soluklu bir yarış” olmak üzere toplam altı kavramsal kategori altında toplanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Merkezi sistem sınavları, ölçme ve değerlendirme, metafor, öğrenci.

**Abstract.** The purpose of this research was to investigate students’ perceptions regarding the concept of central system examinations held in Turkey through metaphor analysis. In this research, “phenomenology research design”, which is one of the qualitative research designs, was adopted. The participants of the research were consisted of students (n = 372) studying in 2014-2015 education-instruction year in public science, Anatolian, and vocational and technical Anatolian high schools in the province of Niğde, Turkey. The data of the research were collected using the prompt “Central system examinations (LYS, YGS, TEOG, SBS, etc.) are like..., because...”. The collected data were analysed through content analysis technique. According to the findings of the research, the students participated in the research were seen to produce a total of 243 well-structured metaphors for the concept of central system examinations. The metaphors produced by the students participated in the research were grouped under six conceptual categories as: “concept as anxiety / torture / disturbing thing”, “concept as unfair / unnecessary race”, “concept as unconventional, irrelevant, variable, or always existing thing”, “concept as turning point of our lives”, “concept of selective and determinative of life”, and “concept as long or a short-term race”.

**Keywords:** Central system examinations, measurement and assessment, metaphor, student.

\* Bu makale, 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde (16-19 Nisan 2015) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Sorumlu Yazar / Correspondence: Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde / Türkiye. e-mail: [gokhanbas51@gmail.com](mailto:gokhanbas51@gmail.com)  
ORCID: 0000-0002-9755-0003

\*\*\* Milli Eğitim Bakanlığı / Türkiye. ORCID: 000-0002-7056-726X

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.08.2018

Düzeltilme Tarihi: 04.02.2019

Kabul Tarihi: 22.04.2019

## Giriş

Eğitim, en genel anlamıyla, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1972, s. 12). Bir başka tanıma göre ise eğitim, bireyin içindeki gizil güçlerin harekete geçirilerek, onun özgürlüğünün artırılması olarak ele alınmaktadır (Kant, 2014). Dolayısıyla, eğitim hem bireye istendik davranışlar kazandırırken, hem de bir yandan onun önünü açarak özgürlüğünü ortaya koymasını sağlamaya çalışmaktadır (Demirel, 2012). Eğitim, bireye burada bir yandan kendisinin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarını aktarmaya çalışırken, bir yandan da onun özgürlüğünün önünü açarak, kendini gerçekleştirmesini sağlamaya çalışmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2012). Bu bakımdan, eğitim süreciyle öğrenciye istendik özellikte nitelikler kazandırılmaya çalışılmakta; öğrencinin, aynı zamanda, bu süreçte bir takım bilgi, beceri ve yetenekler kazanması beklenmektedir (Kauchak ve Eggen, 2011). Eğitim sürecinin sonunda ise her bir öğrencinin, kendisine kazandırılmak istenen davranış değişikliğini ne derecede gerçekleştirdiği, istenilen bilgi, beceri ve yeteneğe ne düzeyde ulaşmış olduğu belirlenmeye çalışılmaktadır (Kan, 2011). Eğitim yoluyla öğrencinin kazanması beklenen davranış değişikliklerinin ne derecede gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesi ise ölçme ve değerlendirme süreci ile mümkün olmaktadır (Tekin, 2010). Ölçme ve değerlendirme, sınıf içi öğrenme sürecinde istenilen davranış değişikliğinin ne ölçüde gerçekleştiğini belirlemede, eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası niteliğindedir (Russell ve Airasian, 2012).

Ölçme ve değerlendirme birbirleriyle ilişkili, ancak farklı iki kavramdır (Kubizsyn ve Borich, 2003). Ölçme, genel olarak, “herhangi bir niteliği gözlemlemek ve gözlem sonuçlarını sayı ve sembollerle ifade etmek” olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013, s. 3). Bir başka ifadeyle, ölçme, bir nesnenin veya bireyin belirli bir niteliğe ya da özelliğe ne derecede sahip olduğunun belirlenmesi için yapılan bir işlemdir (Kan, 2011). Ölçme, sayıların öğrencinin belirli bir niteliğe sahip olma derecesini puanlarla yeniden tanımlama sürecidir (Nitko ve Brookhart, 2011). Aynı zamanda ölçme, bir betimleme işlemi olup, bir sonuç veya özelliğin miktarının objektif olarak belirlenmesi için yapılmaktadır (Yıldırım, 1987). Diğer yandan, genellikle ölçme kavramı ile birlikte ele alınarak kullanılan değerlendirme ise, “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci” olarak tanımlanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013, s. 3). Değerlendirme, bunun yanı sıra, bir öğrencinin ürünü ya da performansı hakkında bir değer yargısında bulunma süreci olarak da tanımlanabilir (Nitko ve Brookhart, 2011). Değerlendirme, belirli eğitimsel kararların verilebilmesi için bir bilgi edinme sürecini teşkil etmektedir (Airasian, 2001; McMillan, 2001). Bu haliyle ölçmenin, değerlendirmeden daha dar kapsamlı bir kavram olduğu söylenebilir (Cohen ve Swerdlik, 2002). Değerlendirme, ölçmeyi de içerisine alan daha geniş bir kavramdır (Airasian, 2001). Yalnız, ölçme olmadan değerlendirme de olmaz (Payne, 2003). Değerlendirmeyi yapabilmek için, öncelikle ölçme yapmaya ihtiyaç bulunmaktadır (Baykul, 2010). Sonuçta, okullarda yapılan ölçme ve değerlendirmenin temel amacını, öğrenci başarısı hakkında geçerli ve güvenilir bilgi elde etmek oluşturmaktadır (Linn ve Gronlund, 1995).

Öğrencilerin okulda öğrendiklerini ortaya koyarak, bunların düzeyini tespit edebilmek amacıyla çeşitli ölçme işlemleri kullanılmaktadır (Airasian, 2001). Öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini ölçme nedenleri çeşitlidir (Turgut ve Baykul, 2013). Genel olarak öğretmenlerin ölçme yapma nedenlerini; öğrencilerin bir derse ne derecede hazır olduklarını belirleme, derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptama, her bir öğrenme ünitesi sonunda planlanmış olan davranışların hangilerinin tam olarak öğrenilmiş,

hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş olduğunu belirleme ve dersin belli dönemlerinin sonundaki öğrenme düzeyini ortaya koyma teşkil etmektedir (Özçelik, 1998). Ölçme denildiği zaman ise ilk akla gelen sınavlardır. Öğrenci başarıları sınavlarla ölçülebilir (Semerci, 2008). Sonuçta, öğrencilerin öğrenmelerini ölçme hangi sebeple yapılırsa yapılsın, ölçme işi genellikle sınavlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir (Linn ve Gronlund, 1995).

Okullarda genellikle, öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları çeşitli sınavlar yardımıyla belirlenmeye çalışılmaktadır (Özçelik, 1998; Tekin, 2010). Belirlenen hedeflere/kazanımlara öğrencilerin ulaşip ulaşmadıkları, genel olarak, yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, sözlü yoklamalar, vb. geleneksel ölçme araçları ile olduğu kadar (Başol, 2013; Turgut ve Baykul, 2013), tanılayıcı dallanmış ağaç, puanlama anahtarı, proje, kelime ilişkilendirme testi, öğrenci ürün dosyası (portfolyo) gibi alternatif (tamamlayıcı) ölçme araçları ile de belirlenebilmektedir (Baştürk, 2014; Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2012). Öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları, okullarda gerçekleştirilen sınavların yanı sıra, ulusal düzeyde düzenlenen çeşitli sınavlar yardımıyla da ortaya konulabilmektedir. Türkiye’de ulusal düzeyde düzenlenen bu sınavların neredeyse tümü yıllar içinde isim değişikliğine uğrasa da (Akpınar, 2017; Atar ve Büyüköztürk, 2017; Büyüköztürk, 2016; Can, 2017; Dinç, Dere ve Koluman, 2014), amaçlarının değişmediği görülmektedir. Hangi isim altında gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, ulusal düzeyde yapılan sınavlar bir yandan öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşip ulaşmadıklarını belirlemede, diğer yandan ise öğrencilerin üst öğretim kademelerine yerleştirilebilmeleri amacıyla kullanılabilir. Yapılan bu sınavlarla öğrencilerin belirlenen hedeflere/kazanımlara ulaşip ulaşmadıkları bir veri olarak değerlendirilebilirken, sınavlardan alınan sonuçlar esas olarak öğrencilerin üst öğretim kademelerine yerleştirilmelerinde kullanılmaktadır. Örneğin, bu sınavlardan Liseye Geçiş Sınavı (LGS) ortaokul öğrencilerinin ortaöğretim kademesindeki çeşitli liselere (Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, mesleki ve teknik Anadolu lisesi) yerleştirilmelerinde kullanılırken (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018), Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) olarak isimlendirilen sınav ise ortaöğretim öğrencilerinin çeşitli yükseköğretim programlarına yerleştirilmelerinde kullanılmaktadır (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, [ÖSYM], 2018a).

Türkiye’de yalnızca temel eğitimden ortaöğretime ve ortaöğretimden de yükseköğretime geçişte kullanılan sınavlara her yıl milyonlarca öğrenci katılmaktadır (Coşar, 2016; Şad ve Şahiner, 2016). Örneğin, 2017 verilerine göre, sadece üniversiteye giriş sınavlarına (Yükseköğretime Geçiş Sınavı [YGS] ile Lisans Yerleştirme Sınavı [LYS]) 2.265.844 adayın başvuru yaptığı ve sınava giren 1.846.880 adayın kayıt yaptırma hakkına sahip olduğu görülürken (ÖSYM, 2017), MEB tarafından uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavına ise 1.168.48 öğrencinin katıldığı görülmüştür (MEB, 2017). Ayrıca, Türkiye’de gerçekleştirilen diğer merkezi sistem sınavları olan Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS), Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Sınavı (ALES) gibi sınavlara da her yıl milyonlarca birey/öğrenci katılmaktadır (Can, 2017). Bu bağlamda, her yıl milyonlarca bireyin/öğrencinin girdiği bu sınavlara ciddi anlamda emek, zaman ve parasal yatırımın yapılmakta olduğu söylenebilir (Kumandaş ve Kutlu, 2014; Türk Eğitim Derneği [TED], 2010). Öğrenciler isimleri anılan sınavlarda başarılı olabilmek adına küçük yaşlardan itibaren hatırı sayılır bir çalışma temposu içerisine girmekte; aileler de çocuklarının başarıları için önemli fedakârlıklar yapmaktadırlar. Sınava hazırlanma adeta bir maratona hazırlanma süreci şeklinde geçmektedir. “Öğrenciler duygusal açıdan en fazla ilgiye gereksinim duydukları bu dönemde katı bir disiplinle ulusal sınavlarda başarılı olmaları için yarışmaya zorlanmaktadırlar” (Karaşahinoğlu, 2015, s. 19). Bu sınavlar, aileler ve bireyler/öğrenciler için adeta bir var olma mücadelesi olarak görülmektedir

(Büyüköztürk, 2016). Ancak, uzun süren bu maratonda her öğrenci istediği sonucu alamamakta; ayrılan kontenjanlar nispetinde öğrenciler çeşitli okul ve programlara yerleştirilebilmektedir. Pek çok öğrenci de aldıkları puanlar sonucunda, kontenjanların sınırlı olmasından dolayı istemediği okul ve programlara yerleşmekte; alınan bu sonuçlar gerek öğrencilerin kendilerinde gerekse ailelerinde derin hayal kırıklıkları ve üzüntüler oluşturabilmektedir (Bülbül, 2012; Kılıcı, 2003). İfade edilen sınavlardan elde edilen sonuçlardan dolayı, pek çok öğrenci istemediği okul ve programlarda öğrenim görmek zorunda kalmaktadır. Dolayısıyla, sınavlarda alınacak küsuratlı puanlar bile sıralamada farklılık yaratacağı için bir öğrencinin belki istediği bir okul veya programa veya istemediği bir okul veya programa yerleşmesine sebep olabilmektedir. Alınan böylesi bir netice de, öğrencilerin hayatlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilecektir. Sonuç olarak, Türkiye bir sınavlar ülkesi olma özelliği göstermektedir. Can'ın (2015) bulgularına göre, Türk Eğitim Sisteminde çoktan seçmeli teste dayalı merkezî sınavlar, eğitimde niteliksel gelişmeyi engellemektedir. Bu yüzden, öğretim kademeleri arasındaki geçişlerin sınava bağımlı olmaktan çıkarılarak, sınavı merkeze alan yaklaşımlar yerine, bilgiye ulaşma ve yaşamda kullanma felsefesinin esas alınması, toplumda hayat boyu öğrenme imkânları ve felsefesinin yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ancak, bu durumun aksine, bireylerin hangi okullara gireceklerinde ve hangi tür meslekleri yapacaklarında merkezi sistem sınavlarından elde edilen sonuçlar belirleyici bir konumda bulunmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'de merkezi olarak yürütülen sınavların bireylerin hayatlarında oldukça önemli bir yere sahip oldukları söylenebilir. Türkiye'de, ilk yükseköğretime giriş sınavının 1974 yılında gerçekleştirildiği (ÖSYM, 2018b), ortaöğretim kademelerine ilk geçiş sınavlarının ise sistematik olarak 1950'li yılların başlarında başladığı göz önünde bulundurulduğunda (Aykaç ve Atar, 2014), bu yıllardan sonra pek çok kişinin ifade edilen sınavlara katıldığı söylenebilir (Emin, 2017). Sonuçta, merkezi olarak yürütülen bu sınavlara bugüne kadar milyonlarca insanın katıldığı (Büyüköztürk, 2016); girdikleri bu sınavların hayatlarını doğrudan veya dolaylı bir biçimde etkilediği ifade edilebilir (Can, 2017). Bu sınavlara katılan her bireyin kendine özgü olarak bir yaşantısı bulunmakta; merkezi olarak yürütülen bu sınavlar, bireylerin algısında ve belleğinde farklı bir takım olumlu ya da olumsuz şeyleri çağrıştırabilmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin eğitim yaşamlarındaki deneyimleri hakkında bilgi verecek ve düşüncelerini ortaya çıkaracak olan metaforların, merkezi sistem sınavlarının nasıl algılandığına ilişkin bilgi edinilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Sınava İlişkin Metaforlar**

Son yıllarda metafor analizinin eğitimin çeşitli alanlarında sıklıkla kullanıldığı görülmekle birlikte, metaforlardan eğitimde kimi kavramları açıklığa kavuşturmada önemli ölçüde yararlanılabileceği düşünülmektedir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, eğitime ilişkin pek çok kavramın metafor analizi vasıtasıyla incelendiği görülmüştür. Bu anlamda, metafor analizine ilişkin olarak yapılan çalışmaların, genel olarak; öğretmen (Eren ve Tekinarslan, 2013; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006), okul (Cerit, 2006; Inbar, 1996; Engin-Demir, 2007; Saban, 2008), eğitim programı (Akınoğlu, 2017; Aykaç ve Çelik, 2014; Gültekin, 2017), program geliştirme (Semerci, 2007), öğretme ve öğrenme (Eren ve Tekinarslan, 2013; Kalra ve Baveja, 2012; Martinez, Salueda ve Huber, 2001; Saban, 2003, 2013; Saban, Koçbeker ve Saban, 2007) ve öğrenen (Kalra ve Baveja, 2012; Saban, 2010) gibi bir takım eğitimsel kavramlar üzerinde gerçekleştirildiği anlaşılmıştır. İlgili araştırma alanyazınında, sınav kavramına ilişkin olarak da yapılan metafor analizi çalışmalarının olduğu görülmüştür. Ancak, bu araştırmaların genel anlamda merkezi sistem sınavları üzerinde değil, daha çok herhangi bir merkezi sistem sınavı

(TEOG, SBS, KPSS, Üniversite Sınavı, vb.) ile ilişkilendirilerek gerçekleştirildikleri görülmüştür (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Duban ve Arısoy, 2017; Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Karasahinoğlu, 2015; Koçak, Doğan-Gül, Gül ve Çokluk-Bökeoğlu, 2017; Tekinarslan, 2013). Bu haliyle, araştırma alanyazınında, merkezi sistem sınavlarının genel bir isim altında değil de, ayrı ayrı şekilde (TEOG, SBS, KPSS, Üniversite Sınavı, vb.) metafor analizi vasıtasıyla ele alınarak incelendiği çalışmalara rastlanıldığı söylenebilir. Ancak, bu çalışmada ise Türkiye’deki merkezi sistem sınavlarının en önemlileri olarak düşünülenler kastedilerek, araştırmaya katılan öğrencilerin bu sınavlar hakkındaki metaforik algıları incelenmeye çalışılmıştır. Bir diğer ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilere tek bir merkezi sistem sınavı ismi verilerek bu sınava ilişkin ortaya koydukları algılar değil, gelecekte katılacakları ve şu ana kadar katıldıkları sınavlar hakkındaki algıları metafor analizi vasıtasıyla incelenmiştir. Araştırmada, bu anlamda, lise öğrencilerinin katılımcı olarak değerlendirmesinin ana amacını da, bu öğrencilerin daha önce temel eğitimden ortaöğretime geçişte bir merkezi sistem sınavını (SBS ve TEOG) deneyimlemiş olmalarının yanı sıra, ileride de yeni bir merkezi sistem sınavını (Yükseköğretime Geçiş Sınavı [YGS] ile Lisans Yerleştirme Sınavı [LYS] daha sonra Yükseköğretim Kurumları Sınavı [YKS] olarak değiştirilmiştir) deneyimleyecek olmalarıdır. Bu çerçevede, Türkiye’de her yıl milyonlarca öğrencinin katıldığı ve hayatlarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği düşünülen merkezi sistem sınavlarının metafor analizinin konusu yapılarak incelenmesi oldukça anlamlı görülmektedir. Yapılacak metafor analizinden elde edilecek bulguların, Türkiye’de merkezi sistem sınavlarının öğrencilerin yaşamlarında ve psikolojik yapılarında ne gibi değişimleri oluşturduğuna ve öğrencilerin bu sınavları nasıl algıladığına ilişkin bir takım ipuçları sunması beklenmektedir. Yapılan bu çalışmada, merkezi sistem sınavları öğrenci gözüyle ele alınırken, ilgili araştırmadan elde edilecek verilerin öğrencilerin bu sınavlara ilişkin nasıl bir ruh haline sahip olduklarını yansıtması bakımından da oldukça önemli görülmektedir. Bu açıdan, yapılan araştırmanın amacını, öğrencilerin Türkiye’deki merkezi sistem sınavları hakkındaki algılarını metafor analizi yolu ile incelemek teşkil etmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin merkezi sistem sınavları hakkındaki metaforik algılarını inceleyebilmek için nitel araştırma desenlerinden biri olan “fenomenoloji” deseni kullanılmıştır (Moustakas, 1994). Creswell’e (1998) göre, “fenomenolojik çalışma, birkaç kişinin bir fenomen ya da kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını tanımlamaktadır” (s. 51). Fenomenoloji, deneyimin ortaya çıktığı anlamlara dayanmaktadır (van Manen, 2014). Bu anlamda, fenomenoloji insanların günlük deneyimlerinin anlamı ve doğası hakkında derinlemesine bir anlayışın kazanılmasını amaçlamaktadır (Patton, 2002).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Niğde il merkezinde MEB’e bağlı bir fen lisesi, iki Anadolu lisesi ile iki mesleki ve teknik Anadolu lisesi olmak üzere toplam beş resmi lisede öğrenim görmekte olan öğrenciler ( $n = 372$ ) oluşturmuştur. Araştırmaya dâhil edilen katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden (Creswell,

2012), maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Kullanılan maksimum çeşitlilik yöntemi çerçevesinde, Türk Eğitim Sisteminde bulunan üç lise türünden öğrencilerin sahip oldukları çoğunluk doğrultusunda araştırmaya dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya dâhil olan çalışma grubunun; %43.75'inin ( $n = 154$ ) erkek, %56.25'inin ( $n = 198$ ) kız öğrencilerden oluştuğu; bu öğrencilerin %26.34'ünün ( $n = 98$ ) dokuzuncu sınıfta, %25.54'ünün ( $n = 95$ ) onuncu sınıfta, %24.73'ünün ( $n = 92$ ) on birinci sınıfta ve %23.38'inin ( $n = 87$ ) ise on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Yapılan çalışmaya en yüksek katılımı Anadolu lisesi öğrencilerinin (%42.47,  $n = 158$ ) oluşturduğu, bunu sırasıyla fen lisesi (%30.37,  $n = 113$ ) ve mesleki ve teknik Anadolu lisesi (%27.15,  $n = 101$ ) öğrencilerinin teşkil ettiği görülmüştür. Son olarak, araştırmaya katılan öğrencilerin yaş aralığı 14-18 arasında ( $X = 16.23$ ,  $SS = 2.56$ ) değişmiştir.

### Verilerin Toplanması Süreci

Öğrencilerin merkezi sistem sınavları hakkındaki metaforik algılarını belirlemeyi amaç edinen bu çalışmanın verilerinin elde edilebilmesi için, her bir katılımcının yalnızca tek bir metafora odaklanarak kendilerine yazılı bir form olarak verilen “Merkezi sistem sınavları (SBS, TEOG, YGS, LYS) ... gibidir, çünkü ...” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Böylesi bir ifadeyle, hem öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını neye benzettiklerini bir metafor ile ifade etmeleri, hem de ifade ettikleri metaforu gerekçelendirmeleri istenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere kendilerine yazılı olarak verilen metaforu tamamlamaları için beş dakikalık bir süre verilmiştir. Öğrencilere verilen beş dakikalık kısa süre içerisinde, akıllarına ilk gelen metaforu yazmaları istenmiştir. Bununla, öğrencilerin merkezi sistem sınavları hakkındaki anlık tepkilerinin ortaya çıkartılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını *gibi* ifadesini kullanarak bir şeye benzetmeleri, *çünkü* ifadesini kullanarak da merkezi sistem sınavlarını benzettikleri şeyi açıklığa kavuşturmaları ya da gerekçelendirmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın verileri okullar ziyaret edilerek araştırmacılarından biri tarafından toplanmış olup, verilerin toplanmasında ilgili okullarda görev yapmakta olan meslektaşlardan yardım alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Yapılan çalışmadan toplanan veriler, nitel araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılan içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). İçerik analizinin temel amacını, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak teşkil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, verilerin daha derinlemesine bir biçimde çözümlenerek betimsel analiz ile elde edilebileceğinden daha farklı tema ve kavramlara ulaşmayı amaç edinen bir veri analizi tekniğidir (Krippendorf, 2013).

Araştırmada verilerin analizi sürecinde kullanılması önerilen şu adımlar izlenmiştir: (i) isimlendirme/etiketleme, (ii) tasnif etme (eleme ve arıtma), (iii) yeniden organize etme ve derleme ve kategori geliştirme ve (iv) geçerlik ve güvenilirliği sağlama adımları (Saban, Koçbeker ve Saban, 2007).

#### *İsimlendirme/Etiketleme Aşaması*

Metafor analizinde kullanılan adımlardan ilki olan “isimlendirme/etiketleme aşaması”nda, MS Excel 2007 paket programından yararlanarak öğrenciler tarafından üretilen metaforların alfabetik sıraya göre bir listesi çıkartılmıştır. Bu aşamada, aynı zamanda, mantıksal bir ifade ile

desteklenmeyen metaforlar elenmiş olup, bu metaforlar veri setinden de çıkarılmıştır. Bazı katılımcıların kendilerine dağıtılan kâğıtlara yalnızca bir metafor yazıp, bu metafora *çünkü* ifadesini kullanarak bir gerekçe yazmadıkları tespit edilmiştir (Merkezi sistem sınavları ceviz kabuğu gibidir, çünkü...). Bu şekilde yalnızca metaforun yazıldığı, ancak gerekçesinin yazılmadığı veriler de çalışmadan çıkartılmıştır. Bunun yanı sıra, bazı metaforlar herhangi bir kavramsal kategori içerisine yerleştirilememiş; mantıksız veya anlaşılır olmadıkları için bu metaforlar da veri setinden çıkartılmıştır (Merkezi sistem sınavları su gibidir, çünkü onu her gün içeriz).

#### *Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması*

Metafor analizinin ikinci adımı olan “tasnif etme (eleme ve arıtma) aşaması”nda ham verilere gidilerek metaforlar arasında benzerlikler veya ortak özellikler olup olmadığı araştırılmıştır. Bu yüzden, her bir metafor analiz edilebilir bölümlere ayrılıp, çeşitli metaforlar arasında ortak özellikler aranmaya çalışılmıştır. Her katılımcının mantıksal veya makul bir metaforu üretmediği görülmüş olmakla birlikte, bu metaforlar “zayıf yapılandırılmış metaforlar” olarak işaretlenerek veri setinden çıkarılmıştır. Sonuçta, isimlendirme/etiketleme ve tasnif etme (eleme ve arıtma) aşamalarının sonucunda, 30 kâğıt içermiş olduğu yöntemsel sorunlarından dolayı veri setinden çıkarılarak analiz dışı tutulmuştur. Katılımcıların zayıf yapılandırılmış metaforları veri setinden çıkarıldıktan sonra geriye 342 adet uygun metaforun yazılı olduğu kâğıt yeniden organize etme ve derleme aşamasına tabi tutulmuştur.

#### *Yeniden Organize Etme ve Derleme Aşaması*

Metafor analizinin “yeniden organize etme ve derleme aşaması”nda ise toplanan ham veriler yeniden gözden geçirilerek, her biri metaforu en iyi şekilde temsil edebilecek olan kalan metaforlar arasından örnek ifadeler seçilmiştir. Böylece, üretilen metaforlar için onu en iyi temsil ettiği varsayılan metaforların derlenmesiyle birlikte bir metafor listesi oluşturulmuştur. Bu aşamada, katılımcılar tarafından merkezi sistem sınavlarına ilişkin olarak üretilen metaforlar ortak özellikleri doğrultusunda gruplandırılmış, daha sonra ise her bir metafor tek bir mantıksal kategoriye uyacak bir biçimde kodlanmıştır.

#### *Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması*

Metafor analizinin sonuncu adımı olan “geçerlik ve güvenirliği sağlama aşaması”nda çalışmada elde edilen veriler hiçbir yorum katılmaksızın detaylı bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır (Creswell, 1998; Merriam, 1998; Miles ve Huberman, 1994). Aynı zamanda, araştırmanın verilerinin geçerliğini sağlayabilmek için uzman görüşüne başvurulmuş olup (Merriam, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2011), bu uzmandan elde edilen metaforların doğru kavramsal kategoriler altında toplanıp toplanmadıklarını incelemesi istenmiştir. Bununla birlikte, bu uzmandan örnek bazı metaforları belirlenen kavramsal kategorilere ataması istenmiş; bu şekilde seçilen metaforların doğru kategorilere atanıp atanmadıkları kontrol edilmeye çalışılmıştır. Diğer taraftan, araştırma verilerinin güvenirliğini sağlayabilmek için ise bir meslektaştan belirlenmiş olan metaforları kavramsal kategorilerle eşleştirmesi rica edilmiştir. Araştırma verilerinin güvenirliğini sağlayabilmek için Miles ve Huberman’ın (1994) geliştirmiş olduğu kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplama formülünden ( $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ ) yararlanılmıştır. Daha sonra, her iki kodlayıcı arasındaki metaforik kodlamalar karşılaştırılmış ve iki kodlayıcı arasındaki güvenirlilik %97.5 olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda kodlayıcılar arasındaki %90 ve üzeri güvenirlilik düzeyi oldukça iyi olarak

değerlendirilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Sonuçta, çalışmada kodlayıcılar arasında istenilen güvenilirlik düzeyi elde edildiği kanaati ile bulgularının raporlaştırılması aşamasına geçilmesine karar verilmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen verilerin analizleri sonucunda öğrencilerin merkezi sistem sınavları hakkında sahip oldukları metaforlara yer verilmiştir. Öncelikle, çalışmada elde edilen metaforlar genel bir biçimde verilmiş, daha sonra ise metaforlar ilişkili oldukları kavramsal kategoriler içerisinde ayrı ayrı sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrenciler “merkezi sistem sınavları” kavramı ile ilgili olarak toplam 243 adet iyi-yapılandırılmış metafor üretmişlerdir. Yapılan çalışmada üretilen metaforlardan; hayat ( $f = 15$ , %6.17), at yarışı ( $f = 10$ , %4.11), ölüm ( $f = 9$ , %3.70), işkence ( $f = 8$ , %3.29), kâbus ( $f = 8$ , %3.29), saçmalık ( $f = 8$ , %3.29), yarışma ( $f = 5$ , %2.05), gereksiz ( $f = 4$ , %1.64), YGS ( $f = 4$ , %1.64), TEOG ( $f = 4$ , %1.64), para ( $f = 4$ , %1.64) ve hastalık ( $f = 4$ , %1.64) metaforları en yüksek frekansa sahip metaforlar arasında yer almıştır. Çalışmada, metaforların tümü frekans büyüklüğüne göre sıralanarak Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

Araştırmada Üretilen Metaforlar ve Frekans Değerleri

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	Hayat	15	6.17
2	At yarışı	10	4.11
3	Ölüm	9	3.70
4	İşkence	8	3.29
5	Kâbus	8	3.29
6	Saçmalık	8	3.29
7	Yarışma	5	2.05
8	Gereksiz	4	1.64
9	YGS	4	1.64
10	TEOG	4	1.64
11	Para	4	1.64
12	Hastalık	4	1.64
13	Ateş	3	1.23
14	Su	3	1.23
15	Zor bir şey	3	1.23
16	Bataklık	3	1.23
17	Zaman	2	0.82
18	Yürüyen uçak	2	0.82
19	Öğretmen	2	0.82
20	Yılan	2	0.82
21	Anahtar	2	0.82
22	Evlilik	2	0.82
23	Oyuncak	2	0.82
24	Maraton	2	0.82
25	Engelli koşu	2	0.82
26	Gözyaşı	2	0.82
27	Süzgeç	2	0.82
28	İnsanlar	2	0.82
29	İğne	2	0.82
30	Hamam böceği	2	0.82
31	Koşu yarışı	2	0.82
32	Savaş	2	0.82
33	Çorap	2	0.82



**Tablo 1. (devam)**

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
34	Merdiven	2	0.82
35	Boksör	2	0.82
36	Tokat	2	0.82
37	Dar bir elbise	1	0.41
38	Tuzaklı yolda yürümek	1	0.41
39	Delik çorap	1	0.41
40	Kötü	1	0.41
41	Kölelik	1	0.41
42	Kalp krizi	1	0.41
43	Diken	1	0.41
44	Çürümüş fasulye	1	0.41
45	Çivili sandalye	1	0.41
46	Acılı çiğ köfte	1	0.41
47	Alacakaranlık	1	0.41
48	Çukur	1	0.41
49	Zincir	1	0.41
50	Çöp	1	0.41
51	Bomba	1	0.41
52	Şok geçirmek	1	0.41
53	Yazılı	1	0.41
54	Yemekteki sarımsak	1	0.41
55	Cehennem azabı	1	0.41
56	Keder	1	0.41
57	Böcek ilacı	1	0.41
58	Saç maşası	1	0.41
59	İşkence aleti	1	0.41
60	Kural	1	0.41
61	Karasinek	1	0.41
62	Kaktüs	1	0.41
63	Gerilim filmi	1	0.41
64	Deprem	1	0.41
65	Soğan	1	0.41
66	Kabir azabı	1	0.41
67	Nefes alıp verememek	1	0.41
68	Sinek ısırığı	1	0.41
69	İnce işler	1	0.41
70	Ayak kokusu	1	0.41
71	Olimpiyat	1	0.41
72	Futbol	1	0.41
73	Çita	1	0.41
74	Son saniye üçlüğü	1	0.41
75	Akıl oyunu	1	0.41
76	İnekleme	1	0.41
77	Varacağımız nokta	1	0.41
78	Sahne	1	0.41
79	Aya ulaşmak	1	0.41
80	Dondurma	1	0.41
81	Hediye	1	0.41
82	Kapı	1	0.41
83	Matematik	1	0.41
84	Zekâ küpü	1	0.41
85	Saç	1	0.41
86	Duygular	1	0.41
87	Bavul	1	0.41
88	Motor	1	0.41
89	Son şans	1	0.41
90	Çay	1	0.41
91	Ağaç	1	0.41
92	Dünya	1	0.41
93	Asal sayı	1	0.41

**Tablo 1. (devam)**

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
94	Samanyolu	1	0.41
95	Dört büyükler	1	0.41
96	Dizi	1	0.41
97	Deneme-yanılma	1	0.41
98	Gizli bir kutu	1	0.41
99	Ucuz bir pasta	1	0.41
100	Boşluk	1	0.41
101	Anket	1	0.41
102	Sıradağ	1	0.41
103	Portakal	1	0.41
104	İntihar	1	0.41
105	Zombi istilas	1	0.41
106	Kıyafet	1	0.41
107	Sakal	1	0.41
108	Halay	1	0.41
109	Okul	1	0.41
110	Bukalemun	1	0.41
111	Yapboz	1	0.41
112	Maske	1	0.41
113	Yapışkan	1	0.41
114	Oyun hamuru	1	0.41
115	Cevabı verilmiş testler	1	0.41
116	Ayakkabı bağcığı	1	0.41
117	Kravat	1	0.41
118	Kötü	1	0.41
119	Kalıp	1	0.41
120	Macera filmleri	1	0.41
121	Pantolon	1	0.41
122	Kolonya	1	0.41
123	Telefon	1	0.41
124	Tuzsuz yemek	1	0.41
125	Başkanlık seçimi	1	0.41
126	Yumurta	1	0.41
127	Kışın takılan güneş gözlüğü	1	0.41
128	Erkek	1	0.41
129	Saman	1	0.41
130	Trafik kazası	1	0.41
131	Robotlar	1	0.41
132	Köptük	1	0.41
133	Gece	1	0.41
134	Meyvesiz ağaç	1	0.41
135	Apandisit	1	0.41
136	Terazi	1	0.41
137	İyi bir şey	1	0.41
138	Köprü	1	0.41
139	Baraj	1	0.41
140	Tabela	1	0.41
141	Elek	1	0.41
142	Güzel	1	0.41
143	Müfettiş	1	0.41
144	Hücre zarı	1	0.41
145	Proje ödevleri	1	0.41
146	Korku filmi	1	0.41
147	Derbi maç	1	0.41
148	Aristo	1	0.41
149	İlaç	1	0.41
150	Stres	1	0.41
151	Tarafli	1	0.41

**Tablo 1. (devam)**

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
152	Hileli	1	0.41
153	Yamyam	1	0.41
154	İğrençlik abideleri	1	0.41
155	Baba	1	0.41
156	Sol kroşe	1	0.41
157	Acı	1	0.41
158	Morg	1	0.41
159	Polis çevirmesi	1	0.41
160	Leş	1	0.41
161	Kafes	1	0.41
162	Karabasan	1	0.41
163	Katil	1	0.41
164	Sinirli bir insan	1	0.41
165	Stres veren durum	1	0.41
166	Çöplük	1	0.41
167	Canavar	1	0.41
168	Buhran	1	0.41
169	Cenaze	1	0.41
170	Kıyamet	1	0.41
171	Taş	1	0.41
172	Ralli	1	0.41
173	Futbol maçı	1	0.41
174	Zafer	1	0.41
175	Doğum günü	1	0.41
176	Bıçak	1	0.41
177	Kader	1	0.41
178	Basamak	1	0.41
179	Tren	1	0.41
180	Biber	1	0.41
181	Uçurum	1	0.41
182	Tek atımlık kurşun	1	0.41
183	Kulaklık	1	0.41
184	Seçici olmayan şey	1	0.41
185	Sevgi	1	0.41
186	Çocuk	1	0.41
187	Makyaj	1	0.41
188	Kanadı kırılmış güvercin	1	0.41
189	Fethetmek	1	0.41
190	Dost	1	0.41
191	Kardeş	1	0.41
192	Aşk	1	0.41
193	İş	1	0.41
194	Yenileşme	1	0.41
195	Naneli şeker	1	0.41
196	Çıkmaz sokak	1	0.41
197	Hayır	1	0.41
198	Hirs	1	0.41
199	Kivi	1	0.41
200	Ofsayt	1	0.41
201	Terör	1	0.41
202	Pamuk	1	0.41
203	Dalga	1	0.41
204	Şekersiz çaydaki çay kaşığı	1	0.41
205	DNA	1	0.41
206	Dayatmak	1	0.41
207	Protein tozu	1	0.41
208	Hüzün	1	0.41

**Tablo 1. (devam)**

Metaforun Sırası	Metaforun Adı	Frekans (f)	Yüzde (%)
209	Çift taraflı bıçak	1	0.41
210	Tek boynuzlu at	1	0.41
211	Trafik lambası	1	0.41
212	Düz duvara tırmanmak	1	0.41
213	IMF'nin kasasındaki nakit	1	0.41
214	Haksızlık	1	0.41
215	İzole olmuş	1	0.41
216	Duvar	1	0.41
217	Beyaz	1	0.41
218	Leblebi	1	0.41
219	Bakkal	1	0.41
220	Araştırmacı	1	0.41
221	Muz kabuğu	1	0.41
222	Doğal seçim	1	0.41
223	İntihar hapları	1	0.41
224	Kadın	1	0.41
225	Ayrıştırıcı	1	0.41
226	Müşteri	1	0.41
227	Dönüm noktası	1	0.41
228	Deneyim	1	0.41
229	Çerez	1	0.41
230	Eşit kollu terazi	1	0.41
231	Oyun	1	0.41
232	İdam kalemi	1	0.41
233	Şeker	1	0.41
234	Çiftçilik	1	0.41
235	Takım	1	0.41
236	Asker	1	0.41
237	Kıyafet almak	1	0.41
238	Bir ölçüt	1	0.41
239	Ehliyet sınavı	1	0.41
240	Metre	1	0.41
241	Patız	1	0.41
242	İki programlı robot	1	0.41
243	Engel	1	0.41
Toplam		342	100

Araştırmada, öğrenciler tarafından üretilen toplam 243 metafordan 36'sının (%14.81) canlı varlıklarla (öğretmen, kaktüs, hamam böceği), 207'sinin (%85.18) ise cansız varlıklarla (ateş, süzgeç, futbol) ilişkili oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, toplam 36 canlı varlığa ilişkin üretilen metafordan 17'sinin (%47.22) insani özelliklerle (öğretmen, müfettiş, asker), 11'inin (%30.55) bitkilerle (kaktüs, portakal, ağaç) ve 8'inin (%22.22) ise hayvani varlıklarla (çita, bukalemun, kanadı kırılmış güvercin) ilgili olduğu görülmüştür.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavları kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforların altı kavramsal kategori altında toplandıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavları kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların içerisinde yer aldığı kavramsal kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Merkezi Sistem Sınavları Kavramı ile İlgili Metaforlar ve Kavramsal Kategorileri*

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Katılımcı n (%)	Metafor f (%)
1. Kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar	İşkence (8), Kâbus (8), Hastalık (4), Zor bir şey (3), Öğretmen (2), İğne (2), Hamam böceği (2), Yılan (2), Dar bir elbise (1), Tuzaklı yolda yürümek (1), Korku filmi (1), Kötü (1), Kölelik (1), Kalp krizi (1), Diken (1), Çürümüş fasulye (1), Çivili sandalye (1), Acılı çiğ köfte (1), Alacakaranlık (1), Çukur (1), Zincir (1), Çöp (1), Bomba (1), Şok geçirmek (1), Yazılı (1), Yemekteki sarımsak (1), Cehennem azabı (1), Keder (1), Böcek ilacı (1), Saç maşası (1), İşkence aleti (1), Kural (1), Karasinek (1), Kaktüs (1), Gerilim filmi (1), Deprem (1), Soğan (1), Kabir azabı (1), İnce işler (1), Nefes alıp verememek (1), Ayak kokusu (1), Sinek ısırığı (1), Proje ödevleri (1), Delik çorap (1), Derbi maçı (1), Aristo (1), İlaç (1), Stres (1), Tarafı (1), Hileli (1), Yamyam (1), İğrençlik abideleri (1), Baba (1), Sol kroşe (1), Acı (1), Morg (1), Polis çevirmesi (1), Leş (1), Kafes (1), Karabasan (1), Katil (1), Sinirli bir insan (1), Stres veren durum (1), Çöplük (1), Canavar (1), Buhan (1), Cenaze (1), Kıyamet (1), Taş (1)	92 (26.90)	70 (28.80)
2. Çaba / çalışma gerektiren ve hayatın dönüm noktası olarak sınavlar	Hayat (15), Para (4), Ateş (3), Su (3), Anahtar (2), Savaş (2), Çita (1), Son saniye üçlüğü (1), Akıl oyunu (1), İnekleme (1), Varacağımız nokta (1), Sahne (1), Aya ulaşmak (1), Dondurma (1), Hediye (1), Kapı (1), Matematik (1), Zekâ küpü (1), Saç (1), Duygular (1), Bavul (1), Motor (1), Son şans (1), Çay (1), Ağaç (1), Zafer (1), Doğum günü (1), Bıçak (1), Kader (1), Basamak (1), Tren (1), Biber (1), Uçurum (1), Tek atımlık kurşun (1), Kulaklık (1), Seçici olmayan şey (1), Sevgi (1), Çocuk (1), Makyaj (1), Kanadı kırılmış güvercin (1), Fethetmek (1), Dost (1), Kardeş (1), Aşk (1), İş (1), Yenileşme (1)	69 (20.17)	46 (18.93)
3. Adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar.	Saçmalık (8), Gereksiz (4), Batakılık (3), İnsanlar (2), Yürüyen uçak (2), Cevabı verilmiş testler (1), Ayakkabı bağcığı (1), Kravat (1), Kötü (1), Kalıp (1), Macera filmleri (1), Kolonya (1), Pantolon (1), Telefon (1), Tuzsuz yemek (1), Başkanlık seçimi (1), Yumurta (1), Kışın takılan güneş gözlüğü (1), Erkek (1), Saman (1), Trafik kazası (1), Robotlar (1), Köpük (1), Gece (1), Meyvesiz ağaç (1), Apandisit (1), Şekersiz çaydaki çay kaşığı (1), DNA (1), Dayatmak (1), Protein tozu (1), Hüzün (1), Çift taraflı bıçak (1), Tek boynuzlu at (1), Trafik lambası (1), Düz duvara tırmanmak (1), IMF'nin kasasındaki nakit (1), Haksızlık (1), İzole olmuş (1), Duvar (1), Beyaz (1), Leblebi (1), Bakkal (1)	62 (18.12)	42 (17.28)

**Tablo 2. (devam)**

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar	Katılımcı n (%)	Metafor f (%)
4. Sonucu belli olmayan / bitmek bilmeyen / her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar	Ölüm (9), Oyuncak (2), Evlilik (2), Çorap (2), Tokat (2), Boksör (2), Zaman (2), Dünya (1), Asal sayı (1), Samanyolu (1), Dört büyükler (1), Dizi (1), Deneme-yanılma (1), Gizli bir kutu (1), Ucuz bir pasta (1), Boşluk (1), Anket (1), Sıradağ (1), Portakal (1), İntihar (1), Zombi istilas (1), Kıyafet (1), Sakal (1), Halay (1), Okul (1), Bukalemun (1), Yapboz (1), Maske (1), Yapışkan (1), Oyun hamuru (1), Naneli şeker (1), Çıkmaz sokak (1), Hayır (1), Hırs (1), Kivi (1), Ofsayt (1), Terör (1), Pamuk (1), Dalga (1)	58 (16.95)	39 (16.04)
5. Seçici / hayatın belirleyicisi olarak sınavlar	Süzgeç (2), Merdiven (2), Gözyaşı (2), Terazi (1), İyi bir şey (1), Köprü (1), Baraj (1), Tabela (1), Elek (1), Güzel (1), Müfettiş (1), Hücre zarı (1), Metre (1), Patiz (1), İki programlı robot (1), Araştırmacı (1), Muz kabuğu (1), Doğal seçim (1), İntihar hapları (1) Kadın (1), Ayırıştırıcı (1), Müşteri (1), Dönüm noktası (1), Deneyim (1), Çerez (1), Eşit kollu terazi (1), Oyun (1), İdam kalemi (1), Şeker (1), Çiftçilik (1), Takım (1), Asker (1), Kıyafet almak (1), Bir ölçüt (1), Ehliyet sınavı (1)	38 (11.11)	35 (14.40)
6. Uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar	At yarışı (10), Yarışma (5), TEOG (4), YGS (4), Engelli koşu (2), Koşu yarışı (2), Maraton (2), Olimpiyat (1), Futbol (1), Ralli (1), Futbol maçı (1)	33 (9.64)	11 (4.52)
<b>Toplam</b>		<b>342</b>	<b>243</b>

Çalışmada ortaya çıkan bu kavramsal kategorilerin; kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar, adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar, sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar, kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren, hayatın dönüm noktası olarak sınavlar, seçici ve hayatın belirleyicisi olarak sınavlar ve uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar biçiminde oldukları belirlenmiştir.

### Kavramsal Kategorilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmaya katılan öğrenciler tarafından merkezi sistem sınavları kavramına ilişkin üretilen metaforlar kavramsal kategoriler altında ele alınarak incelenmiştir.

#### *Kaygılandırıcı / İşkence Çektiren / Rahatsızlık Veren Bir Kavram Olarak Sınavlar*

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen ilk kavramsal kategorisini “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar” teşkil etmiştir. Bu kategoride toplam 92 öğrencinin (%26.90), 70 (%28.70) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: işkence ( $f=8$ , %3.29), kâbus ( $f=8$ , %3.29), hastalık ( $f=4$ , %1.64), zor bir şey ( $f=3$ , %1.23) ve öğretmen ( $f=2$ , %0.82), iğne ( $f=2$ , %0.82), hamam böceği ( $f=2$ , %0.82), yılan ( $f=2$ , %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından kaygılandırıcı, işkence çektiren, rahatsızlık veren bir yapıda oldukları anlaşılmıştır. Örneğin, bir öğrenci merkezi sistem sınavlarını “*Merkezi sistem sınavları işkence gibidir, çünkü hayatımızın en güzel yıllarını sınavlara çalışarak geçiririz*” diyerek hayatın en güzel yıllarında işkence çektiren bir şeye benzetmiştir. Bir başka öğrenci, “*Merkezi sistem sınavları kâbus gibidir, çünkü hayatımız bu*

*sınavlara bağlıdır”* diyerek merkezi sistem sınavlarını hayatın bu sınavlara bağlı olduğu bir kâbusa benzetmiştir. Bir diğer öğrenci ise, merkezi sistem sınavlarını insanı tedirgin eden bir hastalığa benzeterek şu ifadelerde bulunmuştur: *“Merkezi sistem sınavları hastalık gibidir, çünkü insanları tedirgin eder”*.

#### *Adil Olmayan / Gereksiz Bir Yarış Olarak Sınavlar*

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen ikinci kavramsal kategorisini “adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar” teşkil etmiştir. Bu kategoride toplam 62 öğrencinin (% 18.12), 42 (% 17.28) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: saçmalık ( $f = 8$ , %3.29), gereksiz ( $f = 4$ , %1.64), bataklık ( $f = 3$ , % 1.23), insanlar ( $f = 2$ , %0.82), yürüyen uçak ( $f = 2$ , %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından adil olmayan ve gereksiz bir yarış olduğu sonucuna varılmıştır. Örneğin, bir öğrenci *“Merkezi sistem sınavları saçmalık gibidir, çünkü kendi ilgi alanımız dışında her şeyi öğrenmemizi istiyor”* diyerek merkezi sistem sınavlarını kendi ilgi alanı dışında her şeyi öğrenmesini isteyen bir saçmalık olarak gördüğünü ifade ederken, bir başka öğrenci ise *“Merkezi sistem sınavları gereksiz bir şey gibidir, çünkü beni ilgilendirmez”* diyerek merkezi sistem sınavlarının kendisini ilgilendirmediğine dikkat çekerek bu sınavların gereksizliğine vurgu yapmıştır. Son olarak araştırmaya katılan bir başka öğrenci ise *“Merkezi sistem sınavları bataklık gibidir, çünkü battıkça batarsın”* sözleriyle merkezi sistem sınavlarını içine girildiğinde insanın battıkça battığı bir bataklığa benzetmiştir.

#### *Sonucu Belli Olmayan / Birçok Yerde Karşımıza Çıkan / Bitmek Bilmeyen / Değişken veya Her Zaman Var Olan Bir Kavram Olarak Sınavlar*

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen üçüncü kavramsal kategorisini “sonucu belli olmayan / birçok yerde karşımıza çıkan / bitmek bilmeyen / değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 58 öğrencinin (%16.95), 39 (%16.05) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: ölüm ( $f = 9$ , %3.70), oyuncak ( $f = 2$ , %0.82), evlilik ( $f = 2$ , %0.82), çorap ( $f = 2$ , %0.82), tokat ( $f = 2$ , %0.82), boksör ( $f = 2$ , %0.82), zaman ( $f = 2$ , %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, araştırmaya katılan öğrencilerden biri merkezi sistem sınavlarını *“Merkezi sistem sınavları ölüm gibidir, çünkü insanı endişelendirir”* sözleriyle insanı endişelendiren ölüm olgusuna benzetirken, bir başka öğrenci ise *“Merkezi sistem sınavları oyuncak gibidir, çünkü devamlı sınavların içeriğiyle oynarlar”* sözleriyle bu sınavları sürekli içeriği değiştirilen ve bu yüzden insanların elinde oyuncığa dönen bir olguya benzetmiştir. Son olarak, araştırmaya katılan bir diğer öğrenci ise, *“Merkezi sistem sınavları çorap gibidir, çünkü kirlendikçe değiştirirsin”* sözleri ile merkezi sistem sınavlarını kirlendikçe değiştirilmesi gereken bir çoraba benzetmiştir.

### *Kazanılması Gösterilen Çabaya Bağlı / Çalışma Gerektiren / Hayatın Dönüm Noktası Olarak Sınavlar*

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen dördüncü kavramsal kategorisini “kazanılması gösterilen çabaya bağlı / çalışma gerektiren / hayatın dönüm noktası olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 69 öğrencinin (%20.17), 46 (%18.93) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: hayat ( $f = 15$ , %6.17), para ( $f = 4$ , %1.64), ateş ( $f = 3$ , %1.23), su ( $f = 3$ , %1.23), (5) anahtar ( $f = 2$ , %0.82), savaş ( $f = 2$ , %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren ve hayatın dönüm noktası olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin, bir öğrenci merkezi sistem sınavlarını “*Merkezi sistem sınavları hayat gibidir, çünkü biri bittikçe biri başlar*” sözleriyle hayata benzetirken; sınavların biri bittiğinde bir diğerinin başladığını vurgulamış, bir diğer öğrenci ise “*Merkezi sistem sınavları ateş gibidir, çünkü ateşi yakamazsan başarısız olursun*” sözleriyle merkezi sistem sınavlarını ateşe benzetmektedir. Son olarak, araştırmaya katılan bir başka öğrenci ise merkezi sistem sınavlarını hayatın kapısını açan bir anahtara benzeterek şu sözleri ifade etmiştir: “*Merkezi sistem sınavları anahtar gibidir, çünkü bize hayatın kapılarını açar*”.

### *Seçici ve Hayatın Belirleyicisi Olarak Sınavlar*

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen beşinci kavramsal kategorisini “seçici ve hayatın belirleyicisi olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 38 öğrencinin (%11.11), 35 (%14.40) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: süzgeç ( $f = 2$ , %0.82), merdiven ( $f = 2$ , %0.82), gözyaşı ( $f = 2$ , %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından seçici ve hayatlarını belirleyici bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Örneğin, araştırmaya katılan bir öğrenci merkezi sistem sınavlarını “*Merkezi sistem sınavları süzgeç gibidir, çünkü başarılı öğrencileri seçer*” cümlesiyle bir başarılı öğrencileri seçen bir süzgece benzetirken, bir başka öğrenci “*Merkezi sistem sınavları merdiven gibidir, çünkü basamakları çıkarak zirveye ulaşırsın*” sözleriyle merkezi sistem sınavlarını zirveye çıkmak için kullanılan bir merdivene benzetmiştir. Çalışmaya katılan bir başka öğrenci ise, “*Merkezi sistem sınavları terazi gibidir, çünkü bilgimizi ölçer*” cümlesiyle merkezi sistem sınavlarını insanların bilgilerini ölçen bir teraziye benzetmiştir.

### *Uzun veya Kısa Soluklu Bir Yarış Olarak Sınavlar*

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen sonuncu kavramsal kategorisini “uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 33 öğrencinin (%9.64), 11 (%4.52) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: at yarışı ( $f = 10$ , %4.11), yarışma ( $f = 5$ , %2.05), TEOG ( $f = 4$ , %1.64), YGS ( $f = 4$ , %1.64), engelli koşu ( $f = 2$ , %0.82), koşu yarışı ( $f = 2$ , %0.82), maraton ( $f = 2$ , %0.82). Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından uzun ve kısa soluklu bir yarış olarak algılandıkları tespit edilmiştir. Örneğin, araştırmaya katılan öğrencilerden biri “*Merkezi sistem sınavları at yarışı gibidir, çünkü bir hatadan her şeyini kaybedebilirsin*” cümlesiyle merkezi sistem



sınavlarını bir at yarışına benzeterek, sınavlarda yapılacak bir hatanın nelere yol açabileceğini ifade etmeye çalışmıştır. Bir başka öğrenci ise “*Merkezi sistem sınavları yarışma gibidir, çünkü herkes rekabet içindedir*” ifadesi ile merkezi sistem sınavlarını herkesin bir rekabet içinde olduğu bir yarışmaya benzetirken, araştırmaya katılan bir diğer öğrenci ise “*Merkezi sistem sınavları maraton gibidir, çünkü antrenman yapmazsan kaybedersin*” sözleriyle merkezi sistem sınavlarını antrenman yapılmadığı takdirde kaybedilebilecek olan bir maratona benzetmiştir.

### Tartışma

Yapılan bu araştırmada, Türkiye’de gerçekleştirilen merkezi sistem sınavları hakkında öğrencilerin algıları metafor analizi yardımıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler “merkezi sistem sınavları” kavramı ile ilgili olarak toplam 243 iyi-yapılandırılmış metafor üretmişlerdir. Yapılan çalışmada üretilen metaforlardan; hayat ( $f = 15$ , %6.17), at yarışı ( $f = 10$ , %4.11), ölüm ( $f = 9$ , %3.70), işkence ( $f = 8$ , %3.29), kâbus ( $f = 8$ , %3.29), saçmalık ( $f = 8$ , %3.29) yarışma ( $f = 5$ , %2.05), gereksiz ( $f = 4$ , %1.64), YGS ( $f = 4$ , %1.64), TEOG ( $f = 4$ , %1.64), para ( $f = 4$ , %1.64) ve hastalık ( $f = 4$ , %1.64) metaforları en yüksek frekansa sahip metaforlar arasında yer almıştır. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, bu araştırmada üretilen gerek en yüksek frekansa sahip olan metaforların, gerekse üretilen diğer metaforların çoğunluğunun sınav kavramına ilişkin yapılan benzer başka araştırmalara katılan öğrenciler tarafından da üretildikleri görülmüştür (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Duban ve Arısoy, 2017; Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Kardeşinoğlu, 2015; Koçak vd., 2017). Bu anlamda, Türkiye’de yapılan hangi sınav türü (SBS, TEOG, KPSS, Üniversite Sınavı, vb.) olursa olsun, tümüne ilişkin öğrencilerin sahip oldukları metaforik algının birbirine benzer olduğu ileri sürülebilir. Bunun yanı sıra, araştırmada öğrenciler tarafından üretilen toplam 243 metafordan 36’sının (%14.81) canlı varlıklarla (öğretmen, kaktüs, hamam böceği), 207’sinin (%85.18) ise cansız varlıklarla (ateş, süzgeç, futbol) ilişkili oldukları sonucuna varılmıştır. Araştırma alanyazını da bu çalışmadan elde edilen ilgili bulguyu destekler mahiyette öğrencilerin sınava ilişkin geliştirdikleri metaforların büyük çoğunluğunun cansız varlıklarla ilişkilendirildiğini rapor etmektedir (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş, 2017; Koçak vd., 2017). Ayrıca, toplam 36 canlı varlığa ilişkin üretilen metafordan 17’sinin (%47.22) insani özelliklerle (öğretmen, müfettiş, asker), 11’inin (%30.55) bitkilerle (kaktüs, portakal, ağaç) ve 8’inin (%22.22) ise hayvani varlıklarla (çita, bukalemun, kanadı kırılmış güvercin) ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin “merkezi sistem sınavları” kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforların “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar”, “adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar”, “sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar”, “kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren, hayatımızın dönüm noktası olarak sınavlar”, “seçici ve hayatımızı belirleyici bir kavram olarak sınavlar” ve “uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar” olmak üzere toplam altı kavramsal kategori altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada elde edilen ilk kavramsal kategoriyi “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar” teşkil etmiştir. Bu kategoride toplam 92 öğrencinin (%26.90), 70 (%28.80) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekilde gerçekleşmiştir: işkence, kabus, hastalık, zor bir şey ve öğretmen, iğne, hamam böceği, yılan. Öğrencilerin merkezi sistem

sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından kaygılandırıcı, işkence çektiren ve rahatsızlık veren bir yapıda oldukları anlaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle, bu kategoride merkezi sistem sınavlarına ilişkin öğrenciler tarafından geliştirilen metaforların olumsuz kavramlarla ilişkilendirilmiş olduğu ileri sürülebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun, Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş (2017) ve Koçak ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmalarda elde edilen kategorilerle paralellik gösterdiği ifade edilebilir. Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş (2017) gerçekleştirdikleri araştırmada, üniversite sınavına ilişkin metaforların “kaygı ve korku” yaratan bir yapıda olduğuna ilişkin kategori elde ederlerken, benzer bir biçimde Koçak ve diğerleri (2017) de yaptıkları çalışmada sınavın “sıkıcı, korkutan-kaygılandırıcı ve tehlikeli” bir yapıda olduğuna ilişkin bir kavramsal kategoriye ulaşmışlardır. Benzer bir biçimde, Eren ve Tekinarslan (2013) da yaptıkları araştırmada, değerlendirme kavramının öğretmen adayları tarafından korku, kaygı ve stres yaratan bir kâbus olarak algılandığını ortaya koymuşlardır. Her ne kadar diğer başka araştırmalarda sınavın kaygılandırıcı, işkence çektiren ve rahatsızlık veren bir yapıda olduğuna ilişkin benzer kavramsal kategoriler ortaya konulmasa da, alanyazında karşılaşılan neredeyse tüm çalışmalarda sınavın bir kaygı, korku ve stres unsuru olduğuna ilişkin pek çok metaforun üretildiği sonucuna ulaşılmıştır (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Duban ve Arısoy, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Kardeşahinoğlu, 2015). Türkiye’deki merkezi sistem sınavları pratiğine bakıldığında, sınav maratonunun başlangıcının ilkököl çağına kadar inmiş olduğu görülmektedir (Dönmez, 2008). Bu açıdan, ilkököl çağından itibaren sınav maratonu içerisinde olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin de oldukça yüksek olması beklenebilir (Duman, 2008; Kaçan-Softa, Ulaş-Karaahmetoğlu ve Çabuk, 2015). Türkiye’de öğrencilerin sınavla ilişkin yüksek bir kaygı düzeyine sahip olmaları, onların sınavla ilişkin olumsuz bir algı geliştirmelerinde önemli bir etken olabilir. Bu anlamda, Türkiye gibi merkezi sistem sınavlarının yoğunluklu olduğu ülkelerde (Kurt ve Gür, 2012), sınavla ilişkin sahip olunan olumsuz algının öğrencilerin yeterliklerini sergilemeleri önünde bir engel oluştururken, geleceğe ilişkin kararlarını da (okul tercihi, kariyer seçimi, vb.) etkileyebileceği (Karaşahinoğlu, 2015) ve mutsuzluğa bir kapı açabileceği ifade edilebilir (Altan, 2017). Öğrenciler tüm yaşamlarını sınav kaygısıyla yaşamaya alışmaktayken, bu husus öğrencilerin davranışları ve yaşantıları üzerinde önemli ölçüde etki bırakmaktadır (Dönmez, 2017).

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen ikinci kavramsal kategorisini “adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar” teşkil etmiştir. Bu kategoride toplam 62 öğrencinin (%18.12), 42 (%17.28) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: saçmalık, gereksiz, bataklık, insanlar ve yürüyen uçak. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından adil olmayan ve gereksiz bir yarış olduğu sonucuna varılmıştır. Bir diğer ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını adil olarak görmemelerinin yanı sıra bu sınavları gereksiz bir yarış olarak algıladıkları ileri sürülebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun, Duban ve Arısoy (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen kategoriyle kısmen de olsa benzerlik gösterdiği ifade edilebilir. Duban ve Arısoy (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin TEOG sınavının gereksiz bir yarış olduğuna ilişkin metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Karadeniz, Er ve Tangülü, (2014) ise yaptıkları araştırmada, SBS’nin öğrenciler tarafından bir yarış olarak algılandığını ortaya koymuşlardır. Ancak, her ne kadar ilgili alanyazında sınavların gereksiz bir etkinlik (Duban ve Arısoy, 2017) ve yarış (Duban ve Arısoy, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014) olduğuna ilişkin metafor ve kategori üretilmiş olsa da, merkezi sistem sınavlarının adil olmadığına ilişkin bir metaforun bu

çalışmanın dışında üretilmediği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen metaforlar ve elde edilen kavramsal kategori oldukça çarpıcıdır. Nitekim, çalışmaya katılan öğrenciler merkezi sistem sınavlarının gereksiz bir yarış olduğuna ilişkin bazı metaforlar ileri sürerken, esasen bu sınavların aynı zamanda adil olmadığına ilişkin bir görüşü de ortaya koymuşlardır. ÖSYM tarafından gerçekleştirilen merkezi sistem sınavları her ne kadar tüm öğrenciler için eşit koşullarda (sınavın başlama tarihi ve saati, sınav süresi, sınav salonları, sınavdaki soru tür ve sayısı, vb.) gerçekleştiriliyor olsa da, Türkiye’de var olan eğitim eşitsizliğinin (Ferreira ve Gignoux, 2010; Kumandaş ve Kutlu, 2014; Tomul, 2011) yarattığı olumsuzluklar öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını adil olmayan bir yapıda görmelerine sebep olmuş olabilir. Tuncer (2017) de, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına hazırlanma sürecinde sahip oldukları kısıtlı imkânları gündeme getirerek, öğrencilerin böylesi kısıtlı imkânlarla hazırlanmak zorunda oldukları bu sınavların adil bir sistem olarak değerlendirilip, değerlendirilemeyeceği sorusunu gündeme getirmektedir. Dolayısıyla, Türkiye’de merkezi sistem sınavlarının adil olup olmadığı konusunda önemli eleştiriler olmakla birlikte, bu çalışmada öğrencilerin sınavların adil olduğu konusunda ciddi endişeler taşıdıkları ifade edilebilir.

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen üçüncü kavramsal kategorisini “sonucu belli olmayan / birçok yerde karşımıza çıkan / bitmek bilmeyen / değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 58 öğrencinin (%16.95), 39 (%16.04) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip olan metaforlar sırasıyla şu şekilde gerçekleşmiştir: ölüm, oyuncak, evlilik, çorap, tokat, boksör ve zaman. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya her zaman var olan bir kavram olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer ifadeyle, araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını hayatta her zaman var olan, sürekli karşısına çıkan ve bitmek bilmeyen bir yapıda algıladıkları ileri sürülebilir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, bazı merkezi sistem sınavlarına ilişkin metaforların değişkenlik, belirsizlik, sonu belli olmayan, vb. kavramlarla kategorize edildikleri görülmüştür (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016; Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş, 2017; Güven ve Dak, 2017). Örneğin, Güngör-Aytar ve Kurtoğlu-Karataş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, üniversite sınavına ilişkin üretilen bazı metaforların belirsiz / değişkenlik kavramsal kategorisi altında toplandığı görülürken, Güven ve Dak (2017) tarafından yapılan çalışmada ise KPSS’ye yönelik bazı metaforların belirsizlik kategorisi altında kategorize edildiği anlaşılmıştır. Benzer bir biçimde, Demir, Kutlu ve Özdemir (2016) tarafından yapılan çalışmada da, öğretmen adaylarının belirsizlik kategorisi altında toplanan metaforlar ürettikleri görülmüştür. İlgili alanyazınca da desteklenen bulgunun oldukça manidar bir yapıya sahip olduğu ileri sürülebilir. Nitekim, Türkiye’de yıl içerisinde pek çok merkezi sistem sınavı yapılmakla birlikte, bu sınavların bazıları (KPSS, LGS, YKS, vb.) bireylerin gelecek yaşamlarını ve seçecekleri meslekleri ciddi ölçüde belirleyebilme imkânına sahiptir. Böylesi bir özelliğe sahip olan bu sınavlara her yıl milyonlarca öğrenci/birey katılmakta ve başarılı olmak için çaba göstermektedir. Bu sınavların sonucunda elde edilen puanlara göre bireylerin atanabilecekleri devlet kadrolarının (KPSS puanı ile) veya öğrencilerin yerleşebilecekleri lise ve üniversite kontenjanlarının (LGS ve YKS puanları ile) sınırlı olması sebebiyle, bu sınavlar bireyler/öğrenciler açısından büyük önem arz etmektedir. Bu sınavlar bir yandan bireyler/öğrenciler açısından bu şekilde önem arz ederken, bir yandan da sürekli olarak karşılaşılan ve sonucu belli olmayan ve değişken bir süreci beraberinde getiren bir yapıya sahip olması bakımından önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen dördüncü kavramsal kategorisini “kazanılması gösterilen çabaya bağlı / çalışma gerektiren / hayatın dönüm noktası olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 69 öğrencinin (%20.17), 46 (%18.93) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: hayat, para, ateş, su, anahtar ve savaş. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren ve hayatın dönüm noktası olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya bağlı olarak, Türkiye merkezi sistem sınavlarının öğrenciler tarafından çaba ve çalışmaya bağlı olarak insan yaşamında bir dönüm noktası olarak algılandığı ileri sürülebilir. Araştırmadan elde edilen bulgu, ilgili alanyazında karşılaşılan benzer çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir (Duban ve Arısoy, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014; Koçak vd., 2017). Zira, yapılan bu çalışmalarda Türkiye’de yapılan çeşitli merkezi sistem sınavlarının (SBS, KPSS, TEOG, vb.) bireylerin/öğrencilerin yaşamlarında birer dönüm noktası olarak algılandığı ortaya konulmuştur. Nitekim, Sarı’ya (2016) göre de Türkiye’deki merkezi sistem sınavları, -ki öncelikle üniversite sınavı gibi, “meslek seçimini ifade etmesi nedeniyle pek çok öğrenci için geleceği belirleyecek dönüm noktası anlamına gelmektedir” (s. 65). Bu bağlamda, merkezi sistem sınavlarının öğrencilerin yaşamlarında önemli bir dönüm noktası olduğu ileri sürülebilir. Çünkü, yapılan bu sınavlar, okul sınavlarının aksine, bireylerin/öğrencilerin istedikleri veya istemedikleri bir bölümde öğrenim görek meslek sahibi olmalarına ve ileride bir işe girmelerine ya da girememelerine önemli ölçüde sebep olabilmektedir. Bu bakımdan, öğrencilerin Türkiye’de merkezi sistem sınavlarını kendi hayatları açısından bir dönüm noktası olarak görmeleri, bu sınavlara karşı gösterdikleri önemi ve biçtikleri rolü göstermesi noktasında oldukça manidar görülmektedir.

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen beşinci kavramsal kategorisini “seçici ve hayatın belirleyicisi olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 38 öğrencinin (%11.11), 35 (%14.40) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekilde gerçekleşmiştir: süzgeç, merdiven ve gözyaşı. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından seçici ve hayatlarını belirleyici bir yapıya sahip olduğu anlaşılmıştır. Esasen elde edilen bu bulgu, bir önceki bulguyu da örtüşür bir nitelik taşımaktadır. Zira, bir önceki bulguda öğrenciler merkezi sistem sınavlarını hayatlarında bir dönüm noktası olarak algıladıklarını ortaya koyarlarken, bu bulguda ise ilgili sınavların hayatlarını belirleyici bir role sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Araştırma alanyazını da, merkezi sistem sınavlarının öğrencilerin hayatlarını belirleyici bir role sahip olduğuna ilişkin çeşitli bulguları rapor etmektedir (Karaşahinoğlu, 2015; Duban ve Arısoy, 2017). Örneğin, Karaşahinoğlu (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, “gelecek ve hayat ögesi olarak sınav” kategorisinde yer alan çizimlere göre öğrencilerin büyük bir kısmı, sınavın geleceği ve yaşam standartlarını belirleyici bir etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Duban ve Arısoy’un (2017) araştırmasında ise, merkezi sistem sınavlarından TEOG’un “emek” kategorisinde belirleyici bir metafor olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de merkezi sistem sınavları bireylerin iş ve meslek sahibi olmalarında temel belirleyici bir yapıya sahip bulunmakta olup (Çelik, 2011), yapılan bu sınavlar öğrencilerin gelecekteki hayatlarını belirleme adına önemli rollere sahiptir (İnanç ve Hanımoğlu, 2011). Türkiye’de ortaöğretim okul türleri ile yükseköğretime geçiş arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Aslan, 2017). Nitekim, nitelikli ortaöğretim okul türlerinden mezun öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına geçişi daha kolay olmaktadır. Bu nitelikli okullara geçişte de merkezi sistem sınavları önemli bir belirleyici role

sahip bulunmaktadır (Tuncer, 2017). Merkezi sistem sınavlarının sahip olduğu belirleyicilik öğrenciler arasındaki rekabeti daha da pekiştirmekte (TEDMEM, 2016); ortaya çıkan bu durum, öğrenciler ve veliler açısından bir var olma mücadelesine dönüşmektedir (Büyüköztürk, 2016). Bu bakımdan, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarını kendi hayatları açısından belirleyici bir yapıya sahip olarak görmeleri, bu sınavlara ilişkin attıkları önemi, rolü ve kaygıyı ortaya koyması bakımından oldukça anlamlıdır.

Araştırmanın merkezi sistem sınavları metaforuna ilişkin elde edilen sonuncu kavramsal kategorisini “uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar” oluşturmuştur. Bu kategoride toplam 33 öğrencinin (%9.64), 11 (%4.52) adet iyi-yapılandırılmış metafor ürettikleri görülmüştür. Bu metaforlar içerisinde en yüksek frekansa sahip metaforlar sırasıyla şu şekildedir: at yarışı, yarışma, TEOG, YGS, engelli koşu, koşu yarışı, maraton. Öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, üretilen metaforların genel olarak öğrenciler açısından uzun ve kısa soluklu bir yarış olarak algılandıkları tespit edilmiştir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, bazı çalışmalarda merkezi sistem sınavlarının bir yarış olduğuna ilişkin öğrenciler (Duban ve Arısoy, 2017; Güven ve Dak, 2017; Karadeniz, Er ve Tangülü, 2014) ve öğretmen adayları (Demir, Kutlu ve Özdemir, 2016) tarafından metaforların geliştirildiği görülmüştür. Örneğin, Demir, Kutlu ve Özdemir (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adayları tarafından sınavın bir yarış olarak algılandığına yönelik üretilen metaforların olduğu görülmekle birlikte, bu metaforların “yarış” kavramsal kategorisi altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca, üretilen metaforlara bakıldığında, bu metaforlardan ikisinin araştırmanın yapıldığı tarihlerde uygulanmakta olan merkezi sistem sınavlarından ikisi (YGS ve TEOG) olduğu, diğer metaforların ise öğrenciler açısından olumsuzluk içeren bir yapıya sahip oldukları anlaşılmıştır. İki merkezi sistem sınavı dışında kalan diğer metaforların olumsuzluk içeren bir yapıya sahip olmalarının yanı sıra, bu metaforların özünde yarışmacı bir anlayışı da barındırdığı ifade edilebilir. Zira, Türkiye’de yapılan merkezi sistem sınavlarına ilişkin pek çok farklı eleştiri bulunmakla birlikte (Akpınar, 2017; Can, 2010, 2017; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Yılmaz ve Altınkurt, 2011), yapılan eleştirilerin odak noktasını bu sınavların adeta birer at yarışına/yarışa dönüştüğüne ilişkin görüş teşkil etmektedir (Baştürk, 2011; Büyüköztürk, 2016). Bu bağlamda, her yıl milyonlarca öğrencinin/bireyin merkezi sistem sınavlarına katılması ve bu sınavlara katılmadan önce ise hazırlık için ciddi anlamda para, emek ve zaman harcamaları (Kumandaş ve Kutlu, 2014; TED, 2010), yapılan sınavların adeta bir yarışa döndüğünün genel bir görünümünü çizmesi bakımından önemli görülmektedir. Özellikle, öğrencilerin yapılan merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri koşu yarışı, yarışma, maraton, at yarışı, vb. metaforların çokluğu, öğrencilerin bu sınavlara ilişkin yükledikleri olumsuzlukları da ortaya koyması bakımından oldukça önemli görülmektedir. Bu açıdan, gerçekleştirilen merkezi sistem sınavlarının öğrenciler tarafından birer maraton, at yarışı, engelli koşu, vb. metaforlarla ortaya konulması, eğitim sistemi açısından üzerinde önemle düşünülmesi gereken bir husus olduğu dile getirilebilir.

## Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğrenciler “merkezi sistem sınavları” kavramı ile ilgili olarak toplam 243 iyi-yapılandırılmış metafor üretmişlerdir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğrencilerin merkezi sistem sınavları kavramına yönelik olarak geliştirdikleri metaforların “kaygılandırıcı / işkence çektiren / rahatsızlık veren bir kavram olarak sınavlar”, “adil olmayan / gereksiz bir yarış olarak sınavlar”, “sonucu belli olmayan, birçok yerde karşımıza çıkan, bitmek bilmeyen, değişken veya

her zaman var olan bir kavram olarak sınavlar”, “kazanılması gösterilen çabaya bağlı, çalışma gerektiren, hayatımızın dönüm noktası olarak sınavlar”, “seçici ve hayatımızı belirleyici bir kavram olarak sınavlar” ve “uzun veya kısa soluklu bir yarış olarak sınavlar” olmak üzere toplam altı kavramsal kategori altında toplandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada üretilen metaforlar ve bu metaforlara yönelik olarak geliştirilen kavramsal kategoriler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına yönelik sahip oldukları algıların olumsuz bir nitelikte olduğu ifade edilebilir. Bu bakımdan, öğrencilerin merkezi sistem sınavlarına ilişkin ürettikleri metaforlardan yola çıkarak ortaya konulan sonucun devlet yöneticileri, eğitim politikacıları ve eğitim yöneticileri tarafından çok iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Her yıl milyonlarca bireyin/öğrencinin katıldığı ya da katılmak zorunda olduğu merkezi sistem sınavlarının öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuzlukların önemle dikkate alınarak, Türkiye’de merkezi sistem sınavları olmadan ortaöğretim kurumlarına ya da üniversiteye geçişin rasyonel bir alt yapısının oluşturulmasının gerekmekte olduğu ifade edilebilir.

## Kaynaklar / References

- Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Akınoğlu, O. (2017). Pre-service teachers' metaphorical perceptions regarding the concept of curriculum. *International Journal of Instruction*, 10(2), 263–278.
- Akpınar, B. (2017). Türk eğitim sisteminin merkezi sınav sorunu. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 32–40.
- Altan, M. Z. (2017). Standartlaştıran, tek tipleştirilen, zarar veren ve mutsuzluğa açılan kapı: TEOG. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 4–14.
- Aslan, G. (2017). Öğrencilerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sınav başarılarının belirleyicileri: Okul dışı değişkenlere ilişkin bir analiz. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 211–236.
- Atar, H. Y. ve Büyüköztürk, Ş. (2017). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş: Uygulamalar ve sonuçları. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 15–25.
- Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 328–340.
- Aykaç, N. ve Atar, E. (2014). Geçmişten günümüze ilköğretimden ortaöğretime geçiş sisteminin değerlendirilmesi. Akdoğanbulut-İnsan, A. ve Yavuz-Akengin, A (Eds.), *Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze eğitimde kademeler arası geçiş ve yeni modeller uluslararası kongresi* (ss. 83–104). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel-tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri: Öğretmen el kitabı* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bal, Ö. (2011). Seviye belirleme sınavı (SBS) başarısında etkili olduğu düşünülen faktörlerin sıralama yargıları kanunıyla ölçeklenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(2), 200–209.
- Başol, G. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baştürk, S. (Ed.). (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Baştürk, S. (2011). Üniversiteye giriş sınavına hazırlanma sürecinin öğrencilerin matematik öğrenmeleri üzerine olumsuz yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 69–79.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, T. ve Acar-Güvendir, M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397–418.
- Bülbül, T. (2012). Yükseköğretimde okul terki: Nedenler ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 219–235.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345–356.
- Can, E. (2017). Öğrenci görüşlerine göre merkezi sınavların etkilerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(58), 108–122.
- Can, E. (2015). Qualitative obstacles in Turkish education system and suggestions. *The Anthropologist*, 20(1-2), 289–296.
- Can, E. (2010, Eylül). *Türk eğitim sisteminde merkezi sınavların yeri*. 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri, Lefkoşa, KKTC.

- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669–699.
- Cohen, J. R. and Swerdlik, E. M. (2002). *Psychological testing and assessment* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Coşar, M. (2016). Üniversite tercihinde öğrencileri etkileyen faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1–5.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çelik, Z. (2011). Ortaöğretime geçiş sistemi ve meşruiyet kaynakları. M. Orçan, (Ed.), *21. yüzyılda Türkiye'nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu* (ss. 53–61). Ankara: Eğitim-Bir-Sen.
- Demir, Y., Kutlu, M. ve Özdemir, T. Y. (2016). Öğretmen adaylarının “sınav” kavramı hakkındaki metaforları. K. Ersanlı (Ed.), *Hedefe doğru insan: Psikolojik danışma ve rehberlik II* (ss. 386–394). Samsun: Erol Ofset Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, E., Dere, İ. ve Koluman, S. (2014). Kademeler arası geçiş uygulamalarına yönelik görüş ve deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397–423.
- Dönmez, B. (2017). Türkiye’de temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 26–31.
- Dönmez, Ö. (2008). *Türkiye’de öğretmen kimliğinin dönüşümüne ilişkin bir çözümleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duban, N. ve Arısoy, H. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin temel eğitimden orta öğretime geçiş (TEOG) sınavına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 67–98.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Emin, M. N. (2017). TEOG yerleştirme sistemi ve yapısal sorunlar. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 41–49.
- Engin-Demir, C. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students’ perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89–107.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- Ferreira, H. G. ve Gignoux J. (2010). *Eğitimde fırsat eşitsizliği: Türkiye örneği*. Washington D.C.: Uluslararası İmar ve Kalkınma Bankası.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gültekin, M. (2017). Metaphoric perceptions of primary school teachers on the concept of curriculum. *Journal of Education and Future*, 11, 51–73.
- Güngör-Aytar, F. A. ve Kurtoğlu-Karataş, B. (2017). Lise öğrencilerinin “üniversitesi sınavı” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. O. N. Akfırat, D. F. Staub ve G. Yavaş (Eds.), *Current debates in education* (Vol. 5) (ss. 63–80). London: IJOPEC Publication.



- Güven, S. ve Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 1–16.
- İnanç, B. Y. ve Hanımoğlu, E. (2011). Seviye belirleme sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(1), 351–366.
- Inbar, D. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77–92.
- Kaçan-Softa, H., Ulaş-Karaahmetoğlu, G. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481–1494.
- Kalra, M. B. and Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and learners: A metaphor analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 55, 317–326.
- Kan, A. (2011). Ölçmenin temel kavramları. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı, ss. 1–21). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karadeniz, O., Er, H. ve Tangülü, Z. (2014). 8. sınıf öğrencilerinin SBS'ye yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 64–81.
- Karashinoğlu A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kauchak, D. and Eggen, P. (2011). *Learning and teaching: Research-based methods* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Kılıcı, E. (2003). Üniversite giriş sınav sistemi ve etkileri. *Eğitim Yönetimi*, 33, 108–131.
- Koçak, D., Doğan-Gül, Ç., Gül, E. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2017). Öğrencilerin sınav kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 415–434.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177–187.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kubizsyn, T. and Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: Classroom application and practice* (7th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- 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.
- Kant, İ. (2007). *Eğitim üzerine (Ruhun eğitimi-ahlaki eğitim-pratik eğitim)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Kurt, T. ve Gür, B. (2012). *Eğitimde eşitsizliğin algoritması: AOBP*. İstanbul: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
- Linn, R. L. and Gronlund, N. E. (1995). *Measurement and assessment in teaching* (7th ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Martinez, M. A., Salueda, N. and Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965–977.
- McMillan, J. H. (2001). *Classroom assessment*. Boston: Allyn & Bacon.

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.  
[https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI\\_SINAV\\_BASVURU\\_VE\\_UYGULAMA\\_KILAVUZU.pdf](https://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2018/MERKEZI_SINAV_BASVURU_VE_UYGULAMA_KILAVUZU.pdf) den indirilmiştir (13.06.2018).
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017). *TEOG istatistikleri*. <http://meb.gov.tr/teog-istatistikleri-yayimlandi/haber/11409/tr> den indirildi (14.06.2018).
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nitko, A. J. and Brookhart, S. M. (2011). *Educational assessment of students* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Ornstein, A. C. and Hunkins, F. P. (2012). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (6th ed.). New York: Pearson.
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2018a). 2018 yükseköğretim kurumları sınavı (YKS) kılavuzu. Ankara: ÖSYM. [https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ\\_05062018.pdf](https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_05062018.pdf) den indirildi (13.06.2018).
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2018b). *ÖSYM tarihsel gelişme*. <http://www.osym.gov.tr/TR,8530/tarihsel-gelisme.html> den indirildi (13.06.2018).
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) (2017). 201-ÖSYS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler. <http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2017/OSYS/YER/Ysay%4%B1sal%20Bilgiler15082017.pdf> den indirildi (15.06.2018).
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Payne, D. A. (2003). *Applied educational assessment* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Russell, M. K. and Airasian, P. W. (2012). *Classroom assessment: Concepts and applications* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Saban, A. (2013). Prospective primary teachers' metaphorical images of learning. *Journal of Teaching and Education*, 2(1), 195–202.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290–305.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 459–496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. and Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123–139.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. and Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2),
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829–846.
- Sarı, E. (2016). *Okulda başarılı olmak*. Antalya: Nokta E-Book Publishing.
- Semerci, Ç. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (2. baskı, ss. 1–15). Ankara: Pegem Akademi.

- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 125–140.
- Şad, S. N. ve Şahiner, Y. K. (2016). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) sistemine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53–76.
- TEDMEM (2016). *2016 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: TEDMEM.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, H. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Tomul, E. (2011). Educational inequality in Turkey: An evaluation by gini index. *Education and Science*, 36(160), 133–143.
- Tuncer, M. (2017). Seçme ve yerleştirme sorunsalı ve TEOG (temel eğitimden ortaöğretime geçiş) sınavı. *Eğitime Bakış: Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 13(40), 50–55.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, K. ve Altunkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942–973.

#### Yazarlar

Dr. Gökhan Baş, eğitim programları ve öğretim alanında doçenttir. Çalışma alanları arasında; eğitim programları, öğretme-öğrenme süreci, nicel ve nitel eğitim araştırmaları, sınıf içi değerlendirme ve öğretmen eğitimi bulunmaktadır.

Zafer S. Kıvılcım, matematik öğretmenidir. Çalışma alanları arasında; ortaöğretim matematik öğretimi, öğretme-öğrenme süreci ve nitel araştırma yöntemleri bulunmaktadır.

#### İletişim

Doç. Dr. Gökhan Baş, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Niğde / Türkiye.  
e-mail: [gokhanbas51@gmail.com](mailto:gokhanbas51@gmail.com)

Zafer S. Kıvılcım. Milli Eğitim Bakanlığı / Türkiye.

## Summary

**Purpose and Significance.** Turkey shows the characteristics of being a county of central systems examinations. The results obtained from the central system examinations decide on the schools the individuals will enter and the professions they will undertake in their future lives. In this context, the central system examinations held in Turkey have an important place in individuals' lives. In Turkey, when the first higher education entrance examination conducted in 1974 (ÖSYM, 2018b) and the first pass examinations from primary education to secondary education began in the early 1950s are taken into consideration (Aykaç & Atar, 2014), it is understood that many people have participated in these examinations so far. As a result, it can be expressed that tens of millions of people have already joined these centrally administered examinations; these examinations directly or indirectly affected their lives. While each individual participating in these examinations has his or her own experience in one way or another, these examinations may suggest a different set of positive or negative things in the perception and memory of each individual. From this point of view, it is believed that the metaphors that will exhibit students' experiences in educational life and reveal their thoughts, as well as contribute to get information about how central system examinations are perceived.

**Methodology.** In this study, phenomenological research design, one of the qualitative research designs, was used to examine the metaphorical perceptions of the students about the central system examinations. Participants of this research were consisted of students ( $n = 372$ ), who were studying in five public high schools in Niğde province. In order to collect data, the participating students were asked to focus only one metaphor and complete the prompt written on a piece of paper as "Central systems examinations (SBS, TEOG, YGS, LYS) are like ..., because ...". In this way, it was aimed to see that the participating students both express their metaphor for what they likened the central system examinations, as well as justify the metaphor they produce. The collected data were analysed using a content analysis technique, a technique widely used in qualitative research. The content analysis technique was used to analyse the data obtained in the research and the following steps were taken into consideration in the data analysis process: (i) naming / labelling, (ii) classification (elimination and purification), (iii) reorganisation and compilation, (iv) ensuring validity and reliability.

**Results.** The students who participated in the research produced a total of 243 well-structured metaphors regarding the concept of "central system examinations". The metaphors, having the highest frequency produced in the research were; life ( $n = 15$ , 6.17%), horse race ( $n = 10$ , 4.11%), death ( $n = 9$ , 3.70%), torture ( $n = 8$ , 3.29%), nightmare ( $n = 8$ , 3.29%), nonsense ( $n = 8$ , 3.29%) competition ( $n = 5$ , 2.05%), useless ( $n = 4$ , 1.64%), YGS ( $n = 4$ , 1.64%), TEOG ( $n = 4$ , 1.64%), money ( $n = 4$ , 1.64%), and illness ( $n = 4$ , 1.64%), respectively. At the same time, the students were also found to produce negative metaphors about the concept of central system examinations in the research. The metaphors produced by the participating students were grouped under six conceptual categories in the research as "examinations as anxiety / torture / disturbing concept", "examinations as a concept of unfair / unnecessary race", "examinations as unconventional, irrelevant, variable, or always existing concept", "examinations as a concept of turning point of our lives", "examinations as a selective and determinative concept of life", and "examinations as a long or a short-term race".

**Discussion and Conclusion.** In this research, the central systems examinations held in Turkey were examined through the eyes of students by using metaphor analysis. The students, who participated in the research, produced a total of 243 well-structured metaphors regarding the concept of “central system examinations”. The metaphors, which had the highest frequency in the research were; life ( $n = 15$ , 6.17%), horse race ( $n = 10$ , 4.11%), death ( $n = 9$ , 3.70%), torture ( $n = 8$ , 3.29%), nightmare ( $n = 8$ , 3.29%), nonsense ( $n = 8$ , 3.29%) competition ( $n = 5$ , 2.05%), useless ( $n = 4$ , 1.64%), YGS ( $n = 4$ , 1.64%), TEOG ( $n = 4$ , 1.64%), money ( $n = 4$ , 1.64%), and illness ( $n = 4$ , 1.64%), respectively. When the related literature is considered, it is seen that the metaphors in regard of the central system examinations generated in this research were also produced by students in similar research (Demir, Kutlu, & Özdemir, 2016; Duban & Arısoy, 2017; Güngör-Aytar & Kurtoğlu-Karataş, 2017; Güven & Dak, 2017; Karadeniz, Er, & Tangülü, 2014; Karaşahinoğlu, 2015; Koçak et al., 2017). In this sense, regardless of what type of examination held in Turkey (SBS, TEOG, KPSS, University Entrance Examination, etc.), it can be implied that students have similar metaphorical perceptions about the concept of central system examinations. Besides, 36 (14.81%) of the 243 metaphors produced by the students were found to be related to animate beings (teacher, cactus, hammer beetle) and 207 (85.18%) of the metaphors were found to be related to inanimate things (fire, strainer, football) in the research. The research literature also supports the findings obtained from this study by the fact that most of the metaphors produced by students were related to inanimate things (Demir, Kutlu, & Özdemir, 2016; Güngör-Aytar & Kurtoğlu-Karataş, 2017; Koçak et al., 2017). It was also found that 17 (47.22%) of the 36 metaphors produced in terms of animate beings were about human beings (teacher, inspector, soldier), 11 (30.55%) of these metaphors were about plants (icactus, orange, tree), and 8 (22.22%) were about animals (cheetah, chameleon, pigeon that has broken wings). On the other hand, the students were found to produce negative metaphors about the concept of central system examinations in the research. The metaphors produced by the participating students were grouped under six conceptual categories in the research as “examinations as anxiety / torture / disturbing concept”, “examinations as a concept of unfair / unnecessary race”, “examinations as unconventional, irrelevant, variable, or always existing concept”, “examinations as a concept of turning point of our lives”, “examinations as a selective and determinative concept of life”, and “examinations as a long or a short-term race”. When the metaphors as well as the conceptual categories developed for these metaphors are evaluated in general, it can be indicated that students have a negative perception for the central system examinations held in Turkey. Firstly, the results of this research in regard of the metaphors produced about the central system examinations need to be well analysed by government officials, educational policy makers, and education administrators. By taking the problems of these examinations, which every year millions of individuals/students have to attend into account, a rational infrastructure should be created to get the transition to secondary education and university without central system examinations.