

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI

**TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG)  
SINAVINDA AÇIK UÇLU SORULARIN KULLANILMASINA  
İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

EMRE KOYUNCU

GAZIANTEP

MAYIS, 2017

T.C.  
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİMDE ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ANABİLİM DALI

**TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG)  
SINAVINDA AÇIK UÇLU SORULARIN KULLANILMASINA  
İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

EMRE KOYUNCU

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

**TEZ ONAY SAYFASI****Öğrencinin Adı ve Soyadı:**Emre KOYUNCU**Üniversite:** Gaziantep Üniversitesi**Enstitü:** Eğitim Bilimleri Enstitüsü**Anabilim Dalı ve Program:** Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı**Tezin Başlığı:** Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavında Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**Tezin Savunma Tarihi:** 10/05/2017

Bu tezin Yüksek Lisans Tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Prof.Dr. Zeynep HAMAMCI

Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:İmzası:

Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

\_\_\_\_\_

Doç. Dr. Bayram ÇETİN

\_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

\_\_\_\_\_

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onayı

Doç. Dr. M.Fatih ÖZMANTAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde, bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine göre uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza:

Adı SOYADI: Emre KOYUNCU

Öğrenci Numarası: 201321864

Tezin Savunma Tarihi: 10/05/2017



*BİRİCİK AİLEME*

## ÖZET

### TEMEL EĞİTİMDEN ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ (TEOG) SINAVINDA AÇIK UÇLU SORULARIN KULLANILMASINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.

KOYUNCU, Emre  
Yüksek Lisans Tezi,  
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ABD  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN  
Mayıs 2017, 91 sayfa

Bu çalışmanın amacı TEOG özelinde, geniş ölçekli sınavlarda çoktan seçmeli sorular ile birlikte açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma ile nicel araştırmayı birlikte kullanmayı gerektiren karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın nitel bölümünde araştırmacı tarafından bir görüşme formu oluşturulmuş, görüşme formunun uygulanacağı katılımcılar ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden homojen (benzeşik) örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş, 11 farklı tema elde edilmiştir. Çalışmanın nicel kısmı için maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış olup, araştırmacı tarafından geliştirilen anket her eğitim bölgesinden seçilen bir okuldaki sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Anket maddelerine verilen cevaplar betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin kullanılan soru türü ne olursa olsun bilgilerinin tam olarak ölçüleceğinden emin oldukları görülmüştür. Öğrencilerin TEOG’da çoktan seçmeli soruların kullanılmasının objektiflik ve puanlanmasının kolay olması gibi avantajlarının yanı sıra şans başarısı gibi dezavantajlarının olduğunu belirttikleri bulunmuştur. Öğrencilerin açık uçlu soru türünün değerlendirilmesinin objektif olamayacağı dolayısıyla açık uçlu soruların değerlendirilmesinde puanlayıcı güvenilirliğini sağlamanın zor olacağını belirttikleri gözlemlenmiştir. Öğrenciler TEOG’da açık uçlu soru türü kullanıldığı takdirde kişisel çalışmalarında bu soru türüne daha fazla yer vereceklerini belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Geniş ölçekli sınavlar, TEOG, içerik analizi, açık uçlu soru, çoktan seçmeli soru, öğrenci görüşleri.

## ABSTRACT

### DETERMINATION OF STUDENT VIEWS ON THE USE OF OPEN-ENDED QUESTIONS ON TRANSITION FROM PRIMARY TO SECONDARY EDUCATION EXAM (TEOG)

KOYUNCU, Emre

Master Thesis, Department of Educational Measurement and Evaluation

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN

May 2017, 91 pages

The aim of research study is to determine the student views on the compatibility of use of open ended questions alongside multiple choice questions in large scale examinations. The reasearch is a combined method research that obligates the use of qualitative and quantitative research. As for the qualitative part, a form of interview was developed by the researcher and the participants to whom this form was to be applied were picked by the homogenous sampling method, a type of the intentional sampling methods. Datum retrieved out of the interview were analyzed by the content analysis method and 11 distinctive themes were attained. As for the quantitative part of the work, a survey was developed by the researcher. The responses given to the survey items were analysed by the decriptive statistical method. Layered sampling method was utilized for the quantitative part of the work and applied to eight graders in a specified school from each part of the educational district. As the result of the work, students were observed to be sure that their knowledge would be thoroughly measured regardless of the type of the questions used. Students were also observed to state that the use of multiple-choice questions would matter to a great degree in terms of the objectivity and scoring the open ended questions would be tough in terms of rater reliability.

**Keywords:** Large scale examinations, TEOG , content analysis, open ended question , multiple choice question, student views.

## ÖNSÖZ

Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yüksek lisans yapmaya karar verdiğim günden bugüne kadar iyi ki tanıdım dediğim, sabrına, kişiliğine ve bilgisine hayran olduğum, herşeyin en iyisine layık olduğunu düşündüğüm çok kıymetli hocam, Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN'A ve kıymetli eşi, hocam, Yrd. Doç. Dr. Metin ÖZKAN'a teşekkür ederim. Çalışmamın şekil almasında bana yardımcı olan adını saymadığım arkadaşlarıma, hocalarıma ve Sinan Şehit Zeynel Direkçi Ortaokulu'nda görev yapan meslektaşlarıma ve öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Hayatımın başlangıcından ömrümün sonuna kadar olan borcumu ödeyemeyeceğim annem Hamide KOYUNCU'ya ve ailemizin temel direği, kıymetlimiz, babam Nejmeddin KOYUNCU'ya varlıkları ve yaptıkları her şey için teşekkür ederim. Benden küçük olsa da sırtımı dayadığım kardeşim Arif KOYUNCU'ya ve küçük kardeşim Kenan KOYUNCU'ya teşekkür ederim.

Anne karnında benimle bu zahmetli yolculuğa girişen, hayatımın rengi, ilköğretmenim, kıymetli kızım Zeynep Hazal KOYUNCU'ya teşekkür ederim. Her defasında “İyi ki tanıdım, iyi ki benimsin ve hayatımdasın.” dediğim hayat ve ahiret arkadaşım Yeşim KOYUNCU'ya çok teşekkür ederim.



## İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI .....	ii
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	i
ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	ii
İÇİNDEKİLER .....	v
TABLolar LİSTESİ .....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	viii
EKLER LİSTESİ .....	ix
KISALTMALAR .....	x

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1.Problem Durumu .....	1
1.2.Araştırma Problemi .....	7
1.3.Araştırmanın Amacı .....	8
1.4.Araştırmanın Önemi .....	8
1.5.Araştırmanın Sayıltıları .....	9
1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Türkiye' nin Katıldığı Uluslararası Sınavlar .....	10
2.1.1.PISA .....	10

2.1.2. TIMMS .....	11
2.1.3. PIRLS .....	13
2.2. Ulusal ve Uluslararası Sınavlarda Kullanılan Soru Türleri.....	14
2.2.1. Çoktan Seçmeli Soru .....	14
2.2.1.1. Çoktan seçmeli soruların avantajları .....	15
2.2.1.2. Çoktan seçmeli soruların dezavantajları .....	16
2.2.2. Açık Uçlu Sorular.....	16
2.2.2.1. Açık uçlu soruların avantajları .....	17
2.2.2.2. Açık uçlu soruların dezavantajları.....	18
İlgili Çalışmalar.....	18

## **BÖLÜM III**

### **MATERYAL VE YÖNTEM**

3.1. Araştırma Modeli .....	21
3.2. Evren ve Çalışma Grubu .....	22
3.3. Verilerin Elde Edilmesi .....	25
3.4. Veri Toplama Aracı.....	26
3.5. Verilerin Analizi.....	27
3.6. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerliği.....	28

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

4.1. Nitel Veri Analizine Dayalı Bulgular.....	31
4.1.1. TEOG' un Yapılış Amacı.....	33
4.1.2. Sınavın Konu Kapsamı.....	33
4.1.3. TEOG' da Kullanılan Soru Türleri.....	33
4.1.4. Sınava Yönelik Bireysel Çalışmalarda Kullanılan Soru Türü.....	34
4.1.5. Ders Öğretmenlerinin Sınavlarında Kullandıkları Soru Türü .....	34
4.1.6. TEOG' da Çoktan Seçmeli Soru Türü Kullanılmasının Nedenleri.....	39
4.1.7. TEOG' da Çoktan Seçmeli Soru Kullanılmasının Dezavantajları .....	40
4.1.8. TEOG' da Çoktan Seçmeli Soru Türü Yanında Başka Soru Türü Kullanımı .....	41

4.1.9. TEOG’ da Açık Uçlu Soru Kullanımının Sınava İlişkin Kaygıyı Etkileme Düzeyi.....	43
4.1.10. TEOG’ da Açık Uçlu Soru Kullanıldığı Takdirde Yapılacak Bireysel Çalışmada Kullanılacak Soru Türü .....	43
4.2. Nicel Veri Analizine Dayalı Bulgular .....	44
4.2.1. TEOG Sınavına İlişkin Kaygı Düzeyi.....	44
4.2.2. TEOG’ un Katılımcı İçin Önemine İlişkin Bulgular.....	45
4.2.3. Çoktan Seçmeli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	45
4.2.4. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	47
4.2.5. TEOG'da Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğrencilerin Sınava Yönelik Kaygı Düzeyleri.....	50

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

5.1. Tartışma.....	51
--------------------	----

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç.....	56
6.2. Öneriler.....	58
KAYNAKLAR.....	59
EKLER .....	66
ÖZGEÇMİŞ .....	76

## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa
<b>Tablo 2.1.</b> PISA Döngülerinde Kullanılan Soru Sayıları ve Türleri.....	11
<b>Tablo 2.2.</b> TIMMS Döngülerinde 4. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Soru Sayıları ve Türleri ...	12
<b>Tablo 2.3.</b> TIMMS Döngülerinde 8. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Soru Sayıları ve Türleri....	13
<b>Tablo 2.4.</b> PIRLS Döngülerinde Kullanılan Soru Sayıları ve Türleri .....	14
<b>Tablo 3.1.</b> Nitel Araştırma İçin Oluşturulan Çalışma Grubu .....	23
<b>Tablo 3.2.</b> Örneklem Alınan Okullar .....	24
<b>Tablo 3.3.</b> Okul Bölgelerine Göre Katılımcı Sayısı .....	24
<b>Tablo 3.4.</b> Cinsiyete Göre Öğrenci Sayısı.....	25
<b>Tablo 4.1.</b> İçerik Analiz Tablosu.....	32
<b>Tablo 4.2.</b> TEOG Sınavına İlişkin Kaygı Düzeyi.....	44
<b>Tablo 4.3.</b> TEOG'un Katılımcı İçin Önem Düzeyi.....	45
<b>Tablo 4.4.</b> Çoktan Seçmeli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	46
<b>Tablo 4.5.</b> Açık Uçlu Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	48

**ŞEKİLLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>Şekil 3.1.</b> Karma Araştırma Akış Şeması.....	22
<b>Şekil 3.2.</b> Anket Hazırlama Basamakları.....	27
<b>Şekil 3.3.</b> İçerik Analizi Basamakları.....	28



**EKLER LİSTESİ**

	<b>Sayfa</b>
<b>EK 1:</b> Araştırma İzin Formu.....	66
<b>EK 2:</b> Görüşme Rehber İnceleme Formu.....	67
<b>EK 3:</b> Görüşme Formu.....	70
<b>EK 4:</b> Anket.....	73



## KISALTMALAR

**IEA:** Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu

**KPSS:**Kamu Personeli Seçme Sınavı

**LYS:** Lisans Yerleştirme Sınavı

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OECD:** Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı

**ÖBBS:** Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Sınavı

**ÖSYM:** Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

**PIRLS:** Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

**PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi

**TEOG:** Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş

**TIMMS:** Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırma Projesi

**YGS:** Yükseköğretime Geçiş Sınavı

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

#### 1.1.Problem Durumu

İnsanoğlunun toplayıcılık ve avcılıktan üreticiliğe uzanan serüvenine bakıldığında eğitim kavramı ile karşılaşılır. İlgili alan yazında eğitimin çeşitli tanımları yapılmış olup bu tanımlardan birisi Ertürk' ün (1988) “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci” olarak belirttiği tanımdır. Başaran (1983) ise eğitimi “insana, hem çevresindeki değişmelere uyum sağlayacak, hem de çevresinde istenilen değişimleri yaratabilecek nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu iki tanım birlikte değerlendirildiğinde eğitimin hem bireysel hem de toplumsal yönden önemli çıktıları olduğu, bireyi ve toplumu olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Bireylere verilen eğitim ‘iyi’ olduğunda bireyin, dolayısıyla toplumun gelişebileceği; ‘kötü’ olduğunda ise bireyin, dolayısıyla toplumun yerinde sayacağı hatta geriye gidebileceği söylenebilir.

Bir ülkenin en değerli varlığının, dolayısıyla zenginliğinin iyi yetişmiş, nitelikli, öğrenmeyi bilen ve öğrendiğini uygulayabilen vatandaşları olduğu söylenebilir. Böylesine bireylere sahip olan bir topluluğun ise iyi bir eğitim sistemine sahip olması gerektiği söylenebilir. Bir ülkede uygulanan eğitim sisteminin kalitesi, o sistemin ürünü olan öğrenci düzeyine bakılarak anlaşılabilir. Eğer öğrenci istenen becerileri kazanmış ise öğrenci dolayısıyla, sistem “başarılı”; kazanmamış ise öğrenci dolayısı ile, sistem “başarısız” olarak nitelendirilebilir. Diğer bir anlatımla, ham madde olarak ele alınan “insanı” eğitim süreci sonunda kazanımlarla donatılmış olarak sisteme geri kazandırılıp kazandırılmadığının kontrolünün yapılması gerekmektedir. Bu kontrol ise eğitimde değerlendirme ile yapılmaktadır. Yapılan değerlendirmelerde verilen kararların isabetliliği ölçme işleminin



doğruluğu ve uygun ölçütün kullanılması ile ilişkilidir. Bu nedenle iyi bir değerlendirme için doğru elde edilmiş ölçme sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Turgut ve Baykul (2014) ölçmeyi, herhangi bir niteliği gözlemleyerek gözlem sonuçlarının sayılarla ya da sembollerle ifade edilmesi olarak ifade etmişlerdir. Erkuş (2006) ise ölçmeyi; nesne ya da bireylerin özelliklerinin derecesinin sayı, simge ya da sıfatlarla gösterme işlemi ve süreci olarak tanımlamaktadır. Turgut ve Baykul (2014) ölçmenin araç gerektirdiğini, kullanılan her aracın bir bakıma gözlemin daha duyarlı yapılmasını sağlayacağını ayrıca eğitimde kullanılan ölçme araçlarının ölçülecek niteliğin doğasına ve uygulanan gruba göre çeşitlilik sağlayacağını belirtmiştir. Bu noktadan hareketle kullanılan ölçme aracının eğitimin çıktılarının doğru ölçülmesinde önemli olduğu söylenebilir. Bireyin almış olduğu eğitimin sonuçlarının doğru ölçülmesi, buna dayanarak tutarlı ve anlamlı değerlendirme yapılması eğitimin temel gerekliliklerindedir. Bu bağlamda Berberoğlu ve İş-Güzel (2009), öğretme ve öğrenme alanında ilgilenilmesi gereken en önemli problemlerden birinin çıktının yani sonuçların doğru ölçümü olduğunu belirtmişlerdir.

Ölçme işlemi yapıldıktan sonra elde edilen ölçümün anlamlı ya da değerli olup olmadığı değerlendirme işlemi ile belirlenir. Eğitimde değerlendirmenin çeşitli tanımları yer almakla birlikte, Baykul'a (2010) göre değerlendirme ögesiyle sistemin kontrolü yapılır ve varsa sistemin aksayan yönleri tespit edilerek onarılma yoluna gidilir. Turgut ve Baykul'a (2014) göre değerlendirme "ölçme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci" olarak tanımlanmaktadır. Gedik ve Orhan'a (2013) göre ise ölçme ve değerlendirme çalışmaları, öğrencilerin görülen yetersizliklerini gidermede ve daha sonraki öğrenmelerinin planlanmasına ışık tutmadaki işlevselliği oranında değer kazanmakta yani ölçme araçlarıyla elde edilen geri bildirimlerden yararlanarak sonraki planlamayı yapmakta ve sürece yön vermektedir.

Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin üzerine yoğunlaştığı en temel problemlerden birisi bilenle bilmeyenin ayırt edilme düzeyinin belirlenmesi üzerinedir. Bir öğrencinin başarılı olarak nitelendirilebilmesi için ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Öğrenci başarı durumlarının doğru şekilde belirlenmesi, eğitimin durumu hakkında karar vericilere, eğitimcilere ve öğrencilere önemli geri bildirimler verir. Dolayısıyla ölçme ve değerlendirmenin eğitimin önemli bileşenlerinden biri olduğu söylenebilir.

Ölçme işlemi araç gerektirmektedir ve eğitimde kullanılan ölçme araçlarından birisi testlerdir. Testin ölçülmek istenen davranışı yoklamak amacıyla oluşturulan sorulardan oluşan

bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Turgut ve Baykul'a (2014) göre ise eğitim ve psikolojide yaygın olarak kullanılan testler psikolojik yapıların anlaşılması, teşhis edilmesi ve diğer yapılarla ilişkilerinin ortaya çıkarılmasını sağlarken öğrenciler hakkında eğitim kararlarının verilmesi, öğrenme zorluklarının teşhisi, öğrenci başarısının saptanması, seçme ve yerleştirme gibi çeşitli amaçlar için kullanılmaktadır. Özer-Özkan ve Acar-Güvendir (2014) öğrencilerin başarı durumlarının düzenli aralıklarla ve belirli ölçütlerle yansız bir şekilde ölçülmesi ve değerlendirilmesi sınıf içi testler ile belirlenebildiği gibi geniş ölçekli testlerle de ölçülebileceğini belirtmişlerdir. Geniş ölçekli testler, genel olarak, farklı sınıf düzeyi ve ders alanlarında saptanmış olan bilgi ve becerileri içeren ve birden fazla alt testten ya da boyuttan oluşan testleri ifade etmektedir.

Geniş ölçekli testler, başta Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmak üzere gelişmiş birçok ülkede eğitime yönelik karar verme ve planlama aşamalarında sıkça kullanılmaktadır (Çakan, 2003: 20). Bu test sonuçlarına göre verilen eğitimin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi çeşitli sınıf ve yaş düzeylerinde incelenebilmektedir. Geniş ölçekli testler ulusal ve uluslararası düzeyde uygulanmaktadır. Bu testleri tek bir merkezden yapma ve sonuçlarını değerlendirme isteğinin yansması olarak birçok ülkede çeşitli isimlerde birimler kurulmuştur.

Türkiye'de yapılan merkezi sınavların büyük çoğunluğu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından, bir kısmı da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yapılmaktadır. ÖSYM tarafından Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS), Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS), Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) gibi öğrencilerin başarılarını belirleme ve yerleştirme amacıyla ulusal sınavlar yapılmaktadır. MEB tarafından ulusal düzeyde uygulanan sınavlardan bazıları ise Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı (ÖBBS) ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)'dur. Ayrıca MEB ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin başarılarını belirleme amacıyla Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından uluslararası düzeyde uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (PISA) ve Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) yürüttüğü Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) ve Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırma Projesi (TIMSS) çalışmalarına katılmaktadır.

TIMSS ve PISA verilerinde başarı bakımından ülkemizin üstünde yer alan ayrıca Dış Ekonomik İlişkiler Kurulu Eğitim Konseyi (DEİK) İş Raporu Mart 2013 verilerine göre yükseköğretim alanında en çok öğrenci çeken ülkeler arasında olan Avustralya'daki lise bitirme sınavında çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların kullanıldığı görülmektedir (BOSTES, 2014). Bu ülkelerden olan İngiltere'de uygulanan geniş ölçekli sınavlarda da açık uçlu

soruların kullanıldığı görülmektedir. Benzer gerçeğe işaret eden ÖSYM (2015) yayımlanmış olduğu duyuruda açık uçlu soruların geniş ölçekli sınavların uygulandığı İngiltere, Avustralya, ABD başta olmak üzere çoğu ülkede kullanıldığını belirtmiştir. Türkiye’de ise liseye geçiş sınavı olarak da bilinen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında kullanılan sorular ise sadece çoktan seçmeli soru türüdür (MEB, 2016). Ayrıca Yükseköğretime Giriş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) de ise kullanılan sorular da yine çoktan seçmeli soru türüdür (ÖSYM, 2016).

Ülkeler bu sınavlardan aldıkları sonuçlara göre eğitim sistemlerine yön vermekte bu doğrultuda bahsedilen sınavlarda üst sıralarda yer alan ülkelerin eğitim sistemlerini detaylı olarak inceleyip ülkelerine uyarlama yoluna gitmektedirler. Bu bağlamda bahsedilen sınavların sonucunda üst sıralarda olan ülkelerin eğitim sistemlerinin Dünya’daki eğitim sistemlerini etkilediği söylenebilir.

Her yıl milyonlarca öğrenciyi, öğrencilerin ailelerini, dolayısıyla toplumu ilgilendiren bir sınavda sadece tek tip soru türünün kullanılması ise hem günümüzde uluslararası sınavlarda kullanılan soru türüne hem de gelişmiş ülkelerin ulusal olarak uyguladıkları geniş ölçekli soru türlerine ters düşmektedir. Berberoğlu’na (2006) göre, tek tip soru türü kullanmak ya da tek tip değerlendirme türünü kullanmak tek tip insan yetiştirmeye hizmet edecektir. 2004 yılında kabul edilen yeni eğitim programına göre hedeflenen sadece bilgiyi bilen değil aynı zamanda bu bilgiyi kullanan ve yeni durumlara adapte edebilen kısaca analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip birey yetiştirmektir. Bu doğrultuda Türkiye’de 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir eğitim programı uygulamaya konulmuştur (MEB, 2009).

Yapılandırmacı yaklaşım, temelde öğrencilerin mevcut bilgilerini kullanarak yeni bilgi edinmelerini, öğrenmeyi ve kendine özgü bilgi oluşturmayı açıklamaya çalışan bir öğrenme kuramı olarak karşımıza çıkmaktadır (Hand & Treagust, 1991; Turgut , 1997; Appleton vd., 1997; Akt. Özmen, 2004). Özmen’e (2004) göre yapılandırmacı yaklaşım sonunda birey, yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırır ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırır.

Bu yaklaşım öğrencinin bilgiyi araştırıp elde etmesi gerektiğini, elde ettiği bilgileri kendisine göre yapılandırıp kullanmasını vurgular. Özetle bu eğitim felsefesi öğrencilere

“Balık vermek yerine balık tutmayı öğretme” nin önemi üzerinde durmaktadır. Ayrıca bu yaklaşımda özellikle bilginin yapılandırılmasında ve kullanılmasında öznellik söz konusudur.

Yapılandırmacılık ezberciliğe karşı çıkararak sorma, sorgulama dolayısıyla anlamlı öğrenme ve eleştirel düşünme üzerinde duran bir eğitim felsefesidir. Gedik ve Orhan (2013) çağdaş eğitim anlayışında bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığı ve ancak bu sayede kalıcı bir öğrenmenin gerçekleştirilebileceğinin kabul edildiğini vurgulamaktadırlar. Akar (2007), yapmış olduğu çalışma sonucunda yeni eğitim programının da öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlamadığını belirtmiştir. Dolayısıyla amaçlanan durum bireyin bilgiyi ezberlemesi yerine bilgiyi kullanmasını gerektirmekte iken bu konuda başarılı bir durumda olduğumuz söylenemez.

Bu duruma ise Dewey’in belirttiği gibi *okul hayatın bir örneği değil hayatın ta kendisi olmalıdır* sözünden uzaklaşarak, bilgiyi sadece bilen ama bunu kullanmayı beceremeyen bireylerin yetiştirilmesi yol açmıştır denebilir. Schopenhauer (2013) yüzyıllar önce bu gerçeğe dikkat çekerek okulda parlak çocukların gerçek hayatta pek başarılı olmadığını, bu duruma ise okulda başarının değerlendirilmesinde esas alınan şeyin öğrencilerin ezber gücü olmasının yol açtığını belirtmiştir. Bu noktadan hareketle öğrencilerin ve öğretmenlerin tutumlarını değiştirmeye yönelik çalışmalar yapılmadığı takdirde öğretim programlarında yapılacak değişikliklerin kâğıt üzerinde kalacağı söylenebilir.

Berberoğlu (2009) öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha çok ezberleme stratejisi kullanıldığını bu duruma ise öğretmenlerin sınıfta “Test Çözmeyi” bir öğretim etkinliği gibi kullanmalarının ve öğrencilerin konuyu öğrenmekten ziyade soru çözüm yöntemlerini ezberlemelerine neden olduğunu vurgulamıştır. Kartal (2013) öğretmen adaylarının ezberci eğitimin değişmesi ve teoriden pratik eğitime geçilmesi gerektiğini vurguladıklarını belirtmiştir. Struyven, Dochy, Janssens, Schelfhout ve Gielen (2006) öğretmenlerin sınıf içinde kullanmış oldukları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin ders çalışma yöntemlerini belirlediğini belirtmişlerdir. Önder (2008) yapmış olduğu çalışmada ise benzer şekilde öğrencileri test çözmeye yöneltten nedenlerden birisinin öğretmen tutumları olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu tutumlarının nedenlerinden birisinin ise başarı ölçütü olarak kullanılan geniş ölçekli sınavlarda sadece çoktan seçmeli soru türünün kullanılması gösterilebilir. Fakat Akbıyık (2002), ezberleyen değil soran sorgulayan kısacası eleştirel düşünen ve anlamlı öğrenen bireylerin akademik başarı açısından daha üstün durumda olduklarını belirtmiştir. Sadece akademik başarı açısından değil hayatta kalabilme açısından da eleştirel düşünmenin ve anlamlı öğrenmenin önemi yadsınamaz.

Öğretmenleri ve öğrencileri sadece test çözmeye iten en önemli nedenin ise Türkiye’de uygulanan geniş ölçekli sınavlarda sadece çoktan seçmeli soru türünün kullanılması olduğu söylenebilir. Bilginin sadece çoktan seçmeli sorularla ölçüldüğü bir eğitim sistemine alışmış birey gündelik hayatta karşılaştığı herhangi bir problem durumunda ise kendisine seçenek verilmesini isteyecek yani kendi seçeneğini oluşturamayacaktır. Bunun neticesinde ise hedeflenen üst düzey düşünme becerisine sahip bireyleri yetiştirmek ise zor hale gelmektedir. Bu durumu basit bir şekilde örneklemek gerekirse “Akşam yemeğinde ne istiyorsun?” sorusu ile karşılaşan bir ortaokul öğrencisinin “Seçeneklerde neler var?” demesi bile durumun ciddiyetini anlamak için yeterlidir (Özer- Özkan, 2014).

Konak (2010) sadece çoktan seçmeli soru türünün kullanılması ile üst düzey düşünme becerilerinin kazanılıp kazanılmadığının yoklanamayacağını belirtmiştir. İn’ami ve Koizumi (2009) hiçbir soru türünün tam anlamıyla mükemmel olmadığını ve her duruma uygun olmadığını belirtmişlerdir. Kullanılan her madde türünün avantajlı ve dezavantajlı yanları vardır (Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, 2012). Bu gerçekten hareketle farklı madde türlerinin birbirlerine olan üstünlüğünü avantaja dönüştürebilmek için ölçme araçlarında farklı madde türlerinin kullanılmasının yaygınlık kazandığını belirtmişlerdir. Aynı gerçeğe işaret eden Gullickson (1984) değerlendirmede birden fazla kaynak olmasının gerekli olduğunu belirtmiştir. Gültekin (2011) uzun karma testlerin, sadece çoktan seçmeli ve sadece açık uçlu maddelerden oluşan testlere göre orta güçlükte ve daha ayırıcı testler olduğunu vurgulamıştır. Eren (2015) ise çalışmasında karma testin yalnızca çoktan seçmeli sorularla oluşmuş teste göre daha güvenilir olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak karma soru türünün kullanıldığı bu yöntemle ölçme aracına tabi tutulan bireylerin farklı özellikleri çeşitli soru türleri ile irdelenebilir.

Türkiye’de ise bu gerçek politika yapıcılar tarafından fark edilerek, bu konuda bir farkındalık söz konusu olmuştur. Örneğin ÖSYM, LYS’de açık uçlu soruların kullanılacağını belirterek açık uçlu soru örneklerini kamuoyu ile paylaşmıştır (ÖSYM, 2017). Ayrıca MEB tarafından geliştirilen Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) projesi kamuoyu ile paylaşılmıştır. ABİDE projesi ile “farklı madde türlerini kullanarak üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik başarı testlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olma durumlarının belirlenmesi” amaçlanmıştır. Bu kapsamda Türkçe, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarındaki bilgilerin açık uçlu sorularla irdelenmesi hedeflenmektedir (MEB, 2015). Görüldüğü üzere karar verici

pozisyonunda bulunanlar tarafından geniş ölçekli sınavlarda açık uçlu soruların kullanılması gerekliliği fark edilmiş ve bu yönde bir irade beyan edilmiştir.

Türkiye’de her yıl onlarca sınav yapılmakta olup bu bağlamda Türkiye’nin bir sınav ülkesi olduğu söylenebilir. Şişman (2007) eğitim sisteminin başlıca öğelerini; öğrenciler, öğretmenler, eğitim programları, yöneticiler, eğitim uzmanları, eğitim teknolojisi, fiziki ve finansal kaynaklar olarak belirtmiştir. Sınav sistemi değişiminden etkilenenlerin başında şüphesiz ki öğrenciler gelmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin sınav sistemi hakkındaki görüşleri önemli görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde çoktan seçmeli sorulara ve açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan az sayıda çalışma (O’Neil ve Brown, 1998; Akay, Soybaş ve Argün, 2006; Gültekin ve Çıkrıkçı- Demirtaşlı, 2012; Birgili, 2014; Eren 2015 ) olduğu görülmüştür. Türkiye’de bu alanda yapılan çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan tezler incelendiğinde ise sadece Birgili (2014) ve Eren’in (2015) yapmış oldukları yüksek lisans tezlerine ulaşılmıştır.

O’neil ve Brown (1998), Akay, Soybaş ve Argün (2006) ve Eren (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar matematik dersi özelinde kullanılan soru türlerine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini irdeleyen çalışmalardır. Birgili (2014)’nin çalışması TEOG’da yer alan bütün derslere yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmanın doğası gereği elde edilen veriler çalışılan gruba özel olup genellemeye uygun değildir. Alan yazın tarandığında sınavlarda kullanılan soru türlerine yönelik geliştirilen tek anket çalışmasının Eren’in (2015) yapmış olduğu çalışma olduğu gözlemlenmiştir ve yukarıda değinildiği gibi sadece matematik dersi özelindedir. Bu çalışmada öğrencilerin TEOG’da yer alan bütün derslere yönelik görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

## **1.2.Araştırma Problemi**

Araştırmanın temel problemi “Öğrencilerin TEOG’ da çoktan seçmeli sorular ile birlikte açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin nedenleri nelerdir?”. Bu temel problemten hareketle çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın nitel aşamasına yönelik alt problemler;

1- Öğrencilerin TEOG’ a ilişkin genel görüşleri (yapılış amacı, konu kapsamı) nelerdir?

2- TEOG' da kullanılan soru türlerine ilişkin öğrencilerin tanımlamaları ve sınava hazırlık çalışmaları nelerdir?

3- TEOG' da çoktan seçmeli türü kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

4- TEOG' da çoktan seçmeli soru türünün yanı sıra açık uçlu soru türü kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

Çalışmanın nicel aşamasına yönelik alt problemler;

1- Öğrencilerin TEOG'a yönelik duydukları kaygı düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

2- Öğrencilerin TEOG'a verdikleri önem düzeyleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

3- Öğrencilerin çoktan seçmeli soru türüne ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

4- Öğrencilerin açık uçlu soru türüne ilişkin görüşleri nasıl bir dağılım göstermektedir?

### **1.3.Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada TEOG'da çoktan seçmeli sorular ile açık uçlu soruların birlikte kullanılmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin ve bu görüşlerin nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

### **1.4.Araştırmanın Önemi**

Türkiye'de TEOG, sekizinci sınıf düzeyinde eğitim gören öğrencilerin bir üst öğrenime geçişte kullanılan ve yerleştirme kararlarına temel olarak alınan geniş ölçekli bir testtir. Seçme ve yerleştirme kararları gibi önemli kararların verildiği durumlarda öğrencilerin bilgilerinin tek bir soru türünde yoklanması, bilginin doğasına aykırı olmakla birlikte öğrencinin gerçek performansını ölçmede yetersiz kalabilmektedir. Bu yetersizliği giderebilmek için uluslararası geniş ölçekli sınavlarda (PISA, PIRLS, TIMMS vb.) farklı soru türleri birlikte kullanılarak öğrencinin performansı farklı bilişsel düzeylerde ölçülmektedir. Bununla birlikte çoktan seçmeli testlerin üst düzey bilişsel becerileri yoklamada yetersiz kaldığı bilinmektedir. Bu durumun bir yansıması olarak Türkiye'de öğrencilerin geniş ölçekli merkezi sınavlarda üst düzey bilişsel becerilerini ölçmek amacıyla çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu soruların kullanılmasına yönelik çalışmalar yürütülmektedir.

Kuramsal bir çıktı olarak politika yapıcılar, uygulayıcılar, eğitim yöneticileri, test geliştiriciler ve öğretmenler gibi eğitimin farklı paydaşlarının ihtiyacını hissettiği açık uçlu sorularla üst düzey becerilerin yoklanmasına yönelik durumun merkezinde olup ilgili sınavdan doğrudan etkilenen öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Diğer bir ifade ile bu ihtiyacın yukarıdan aşağıya değil de, eğer ihtiyaçsa, aşağıdan yukarıya doğru iletilmesine aracılık etmesi beklenmektedir.

Politika yapıcıların açık uçlu soruların kullanımına yönelik öğrencilerin olumlu ve olumsuz görüşlerini bilmeleri, sistemi kurgularken öğrencilerin olumsuz görüşlerine giderici önlemlerin alınmasına katkı sağlayabilir. Benzer şekilde açık uçlu soruların kullanımına yönelik öğrencilerin olumlu ve olumsuz düşüncelerini bilmek; öğrencilerin gelişimsel olarak da kritik bir dönemde olduğu gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin ve velilerin bu süreçte öğrencilerle daha sağlıklı iletişim kurmalarına yardımcı olabilir.

### **1.5.Araştırmanın Sayıtları**

1-Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler TEOG' da açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen görüşme formunu ve anketi doğru ve samimi olarak cevaplandırmışlardır.

### **1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları**

1- Çalışma Gaziantep ilinde Şehitkâmil ilçesinde belirlenen okullarda 8.sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.

2-Elde edilen veriler çalışma için geliştirilen ankete verilen cevaplar ile sınırlıdır.



## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; Türkiye’de uygulanan geniş ölçekli sınavlardaki soru türlerinden çoktan seçmeli sorular ve açık uçlu sorular ile uluslararası sınavlardan olan PISA, TIMMS ve PIRLS sınavları hakkında bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca belirtilen konuları temel alarak hazırlanan çeşitli çalışmalara yer verilmiştir. Bu sınavlara çalışmada yer verilmesinin nedeni ise çalışmanın amacı doğrultusunda bu sınavlarda kullanılan soru türlerinin çeşitliliğidir.

#### 2.1. Türkiye’ nin Katıldığı Uluslararası Sınavlar

Türkiye, ulusal ölçekli sınavların yanı sıra birden çok ülkenin katıldığı uluslararası ölçekte yapılan çeşitli sınavlara katılmaktadır. Bu sınavlardan olan PISA, TIMMS ve PIRLS sınavları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

##### 2.1.1.PISA

Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) tarafından finanse edilen PISA, 2000 yılından itibaren her üç yılda bir yapılan ve Türkiye’nin 2003 yılından itibaren katıldığı uluslararası ölçekte uygulanan bir sınavdır. PISA’nın hedef kitlesi 15 yaş grubu öğrenciler olup PISA bu öğrencilerin okuma becerileri, fen bilimleri ve matematik alanındaki yeterliliklerini ölçmeyi hedeflemektedir. PISA’da ağırlıklı alan her üç yılda bir değişmektedir. 2000 yılında ağırlıklı alan okuma becerileri iken 2003 yılında matematik okuryazarlığı, 2006 yılında fen okuryazarlığı, 2009 yılında okuma becerileri, 2012 yılında matematik okuryazarlığı, 2015 yılında ise fen okuryazarlığı olmuştur (MEB, 2016).

PISA döngülerinde kullanılan soru türleri incelendiğinde soruların sadece çoktan seçmeli soru türünden olmadığı, farklı türdeki soruların kullanıldığı görülmektedir. PISA’da kullanılan soruların tür bakımından yıllara göre dağılımı Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1.

*PISA Döngülerinde Kullanılan Soru Sayıları ve Türleri*

	Alan	Basit Çoktan Seçmeli	Karmaşık Çoktan Seçmeli	Kapalı Uçlu	Açık Uçlu	Kısa Cevaplı	Toplam
PISA 2000	Okuma Becerileri	56	7	15	43	20	141
	Matematik Okuryazarlığı	11	0	18	3	0	32
	Fen Okuryazarlığı	13	7	1	12	2	35
	Toplam	90	14	34	58	22	208
PISA 2003	Okuma Becerileri	10	0	4	10	4	28
	Matematik Okuryazarlığı	28	0	13	44	0	85
	Fen Okuryazarlığı	13	7	0	14	1	35
	Problem Çözme	7	0	3	9	0	19
Toplam	58	7	20	77	5	167	
PISA 2006	Okuma Becerileri	9	1	7	14	0	31
	Matematik Okuryazarlığı	12	9	6	21	0	48
	Fen Okuryazarlığı	38	29	5	36	0	108
	Toplam	59	39	18	71	0	187
PISA 2009	Okuma Becerileri	52	10	13	45	11	131
	Matematik Okuryazarlığı	9	7	3	8	8	35
	Fen Okuryazarlığı	18	17	1	17	0	53
	Toplam	79	34	17	70	19	219
PISA 2012	Okuduğunu Anlama	13	7	0	24	0	44
	Matematik Okuryazarlığı	32	13	0	65	0	110
	Fen Okuryazarlığı	18	16	0	19	0	53
	Finansal Okuryazarlık	10	11	0	19	0	40
	Toplam	73	47	0	127	0	247
PISA 2015	Okuma Becerileri	35	9	0	59	0	103
	Matematik Okuryazarlığı	19	13	0	51	0	83
	Fen Okuryazarlığı	29	24	0	32	0	85
	Toplam	83	46	0	142	0	271

Tablo 2.1 incelendiğinde PISA’da bugüne kadar toplam 1299 soru kullanıldığı, bu sorulardan 629’unun çoktan seçmeli soru türündeki sorular olduğu görülmektedir. Diğer bir anlatımla PISA’da kullanılan soruların %48.4’ü çoktan seçmeli sorulardan oluşmakta iken geri kalan %51.6’sı farklı türdeki sorulardan oluşmaktadır (OECD, 2002, 2005, 2009, 2012, 2014, 2016).

### 2.1.2. TIMMS

Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS-Trends in International Mathematics and Science Study) merkezi Hollanda’da bulunan, Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA-International Association for the

Evaluation of Educational Assessment) tarafından yürütülen ve dört yılda bir gerçekleşen tarama çalışmasıdır. TIMSS araştırmasına ülkelerin 4. ve 8. sınıf öğrencileri dâhil edilerek, öğrencilerin çok yönlü bilgi ve becerilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. 1995 yılında ilk denemesi yapılan çalışmanın çıktıları kamuoyu ile paylaşılmıştır (MEB, 2016). PISA gibi TIMSS'in sonuçları da ülkelere, diğer ülkeler arasında bulunmuş oldukları konumları görme imkânı veren bir araştırmadır.

TIMMS'de kullanılan soru türleri incelendiğinde soruların çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve açık uçlu sorulardan oluştuğu görülmektedir. TIMMS döngülerinde kullanılan soru türlerinin yıllara göre dördüncü sınıf düzeyinde Tablo 2.2'de sunulmuştur.

Tablo 2.2.

*TIMMS Döngülerinde 4. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Soru Sayıları ve Türleri*

	Alan	Çoktan Seçmeli	Yapılandırılmış Cevaplı	Toplam
TIMMS 1995	Matematik	79	23	102
	Fen Bilimleri	74	23	97
	Toplam	153	46	199
TIMMS 2003	Matematik	92	69	161
	Fen Bilimleri	91	61	152
	Toplam	183	130	313
TIMMS 2007	Matematik	96	83	179
	Fen Bilimleri	93	81	174
	Toplam	189	164	353
TIMMS 2011	Matematik	77	66	143
	Fen Bilimleri	72	67	133
	Toplam	149	133	276
TIMMS 2015	Matematik	123	134	257
	Fen Bilimleri	124	133	257
	Toplam	247	267	514

Tablo 2.2 incelendiğinde TIMMS döngüsünde dördüncü sınıf düzeyinde bugüne kadar kullanılan 1658 sorudan 946'sının yani %57'sinin çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu %43'ünün ise başka türdeki sorulardan oluştuğu görülmektedir. TIMMS döngülerinde kullanılan soru türlerinin yıllara göre sekizinci sınıf düzeyinde dağılımı Tablo 2.3'te sunulmuştur.

Tablo 2.3.

*TIMMS Döngülerinde 8. Sınıf Düzeyinde Kullanılan Soru Sayıları ve Türleri*

	Alan	Çoktan Seçmeli	Yapılandırılmış Cevaplı	Toplam
TIMMS 1995	Matematik	125	26	151
	Fen Bilimleri	102	33	135
	Toplam	227	59	286
TIMMS 1999	Matematik	108	38	146
	Fen Bilimleri	78	53	131
	Toplam	186	91	277
TIMMS 2003	Matematik	128	66	194
	Fen Bilimleri	109	80	189
	Toplam	237	146	383
TIMM S 2007	Matematik	117	98	215
	Fen Bilimleri	107	107	214
	Toplam	224	205	429
TIMMS 2011	Matematik	88	90	178
	Fen Bilimleri	90	86	176
	Toplam	178	176	354
TIMMS 2015	Matematik	159	160	319
	Fen Bilimleri	152	182	334
	Toplam	311	342	653

Tablo 2.3 incelendiğinde TIMMS döngüsünde sekizinci sınıf düzeyinde kullanılan 2382 sorudan 1363'ünün yani %57.2'sinin çoktan seçmeli, %42.8'inin ise başka türdeki sorulardan oluştuğu görülmektedir (IEA, 1997, 2000, 2004, 2007, 2008, 2013, 2017).

### 2.1.3.PIRLS

Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA)'nın Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesine (PIRLS) Türkiye de dahil olmak üzere 35 ülke katılmaktadır. 5 yılda bir gerçekleştirilen PIRLS döngüsünde amaç dokuz yaş grubu öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve okuma becerilerinin ortaya çıkarılmasıdır (Yegitek, 2003). Türkiye sadece 2001 yılında gerçekleştirilen PIRLS döngüsüne katılmış olup ölçek orta noktası 500 olan sınavda 449 puan ile 35 ülke arasında 28. olmuştur. PIRLS sınavında kullanılan soru türleri irdelendiğinde ise kullanılan soru türlerinin kısa cevaplı, açık uçlu soru ve çoktan seçmeli

sorular olduğu görülmektedir. PIRLS döngülerinde kullanılan soruların türlerine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 2.4'te sunulmuştur.

Tablo 2.4.

*PIRLS Döngülerinde Kullanılan Soru Sayıları ve Türleri*

	Alan	Çoktan Seçmeli	Açık Uçlu	Kısa Cevaplı	Toplam
PIRLS 2001	Edebi	25	3	23	51
	Bilgisel	21	4	22	47
	Toplam	46	7	45	98
PIRLS 2006	Edebi	34	4	26	64
	Bilgisel	30	3	29	62
	Toplam	64	7	55	126
PIRLS 2011	Edebi ve Bilgisel	57	1	65	123

Tablo 2.4 incelendiğinde PIRLS döngülerinde bugüne kadar kullanılan 347 sorudan 167'sinin çoktan seçmeli 180'inin ise açık uçlu ve kısa cevaplı soru türlerinden olduğu görülmektedir (IEA, 2003, 2007, 2012).

Sonuç olarak uluslararası ölçekte uygulanan tüm PISA, TIMMS ve PIRLS döngülerinde kullanılan soru türlerinin tek bir soru türünden oluşmayıp farklı türdeki soru türlerinden oluştuğu söylenebilir.

## 2.2. Ulusal ve Uluslararası Sınavlarda Kullanılan Soru Türleri

Türkiye'de uygulanan geniş ölçekli sınavlarda genellikle çoktan seçmeli soru türü kullanılmakta iken Dünya çapında uygulanan geniş ölçekli sınavlarda ise çeşitli soru türleri kullanılmaktadır. Bu soru türleri ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur:

### 2.2.1.Çoktan Seçmeli Soru

Çoktan seçmeli sorular yanıtlayıcıların soruya verecekleri yanıtı bir dizi seçenek arasından seçerek işaretleme yoluyla gerçekleştirdikleri ölçme araçlarıdır (Çetin vd. 2010: 96). Tanımı gereği bu sorularda doğru cevap seçenekler arasında bulunmakta ve test uygulanan kişiden bu cevabı diğer seçenekler arasından seçip işaretlemesi beklenmektedir. Çoktan seçmeli testlerle öğrencinin bizzat yaratmasını gerektiren beceri düzeyleri hariç taksonominin her basamağındaki davranışlar yoklanabilir ancak soru yazarı tarafından konu alanının etraflıca ve köklü bir şekilde bilinmesi ve soru yazmada teknik beceriye sahip olunması gerekir (Turgut ve Baykul, 2014, s.185).

Çoktan seçmeli bir soru biri kök, diğeri seçenekler olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Kök, sorunun sorulduğu kısımdır. Seçenekler ise sorunun doğru cevabı olabileceği düşünülen biri doğru diğerleri doğru olmayan cevap önerileridir. Soruda cevap anahtarına göre yanlış olan seçeneklere çeldiriciler denir (Turgut ve Baykul, 2014, s.187). Çetin vd.'nin (2010) belirttikleri gibi çeldirici öğrenciyi hataya düşürme amacı gütmemeli, yoklanan davranışı öğrenmemiş öğrencilere doğru yanıtmış gibi gelmelidir. İyi bir çoktan seçmeli sorunun niteliğini çeldiriciler belirler. Çoktan seçmeli soruların doğru cevaba göre sınıflama, anahtarlanmış cevabı en doğru olan soru, ortak köklü sorular, ortak seçenekli sorular vb. gibi çeşitleri bulunmaktadır (Turgut ve Baykul, 2014, ss.188-201). Çoktan seçmeli soru türünü diğer ölçme araçlarından avantajlı ve dezavantajlı kılan yönleri bulunmaktadır. Aşağıda bu durum detaylı bir şekilde sunulmuştur.

### **2.2.1.1. Çoktan seçmeli soruların avantajları**

Haladyna (1997), çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlerin, daha kısa sürede daha fazla beceriyi ölçebildiğini, puanlama kolaylığına sahip olduğunu ve objektif olma gibi üstün özelliklere sahip olduğunu belirtmiştir. Buna ek olarak Tekin (2000) eğer iyi ve uygun yazılabilirlerse çoktan seçmeli soruların bilişsel alanın her basamağındaki davranışları ölçebileceğini ileri sürmektedir. Özdemir (1997) kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve kompozisyon türü maddelerden oluşan testlerin psikometrik özelliklerini karşılıklı olarak incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonucunda çoktan seçmeli sorulardan oluşan testin ortalama güçlük düzeyini ve madde ayırıcılık gücünü diğer iki testte göre daha yüksek bulmuştur. Buradan hareketle çoktan seçmeli testin daha kolay ve daha ayırt edici olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca çoktan seçmeli testin diğer test türlerine göre daha güvenilir olduğu bulunmuştur.

Çakan (2008) çoktan seçmeli soruların cevaplandırılmasının az zaman alacağını, dolayısıyla daha fazla sayıda soru sorulabileceğini bu durumun ise testin kapsam geçerliliğini ve güvenilirliğini arttıracaklarını belirtmiştir. Ayrıca iyi hazırlanmış çoktan seçmeli sorularla analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey bilişsel beceriler de ölçülebilir. Kısmi puanlama mümkün olmadığından puanların puanlayıcıya göre değişme durumu söz konusu değildir. Dolayısıyla iyi hazırlanmış çoktan seçmeli sorularla oluşturulmuş testin güvenilirliği yüksektir (Turgut ve Baykul, 2014, s.187). Bunlara ek olarak Çetin vd. (2010) çoktan seçmeli sorularla oluşan bir testin makine ile puanlamaya izin verdiğinden geniş ölçekli sınavlarda kullanışlılık yönünden büyük avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Verilen bilgiler ışığında çoktan seçmeli

soruların kısa sürede çok fazla davranışsal beceriyi ölçebilmesi bunun ise testin kapsam geçerliğini yükselteceğini, her bilişsel beceri düzeyinde bilgiyi yoklayabilmesi, puanlayıcı ve puanlama güvenilirliğinin yüksek olması gibi avantajlı yönleri olduğu sonucu çıkarılabilir.

### **2.2.1.2.Çoktan seçmeli soruların dezavantajları**

Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2012) çoktan seçmeli sorularla hazırlanan bir test ile üst düzey bilişsel becerileri ölçebilmenin zor olacağını belirtmişlerdir. Turgut ve Baykul (2014) yaratma gibi bazı üst düzey zihinsel becerilerin bu soru tipi ile ölçülemeyeceğini vurgulamışlardır. Buradan hareketle çoktan seçmeli sorulara aşına olmuş bireyin yaratıcılığının köreleceği söylenebilir. Çok fazla soru ile karşılaşan bireylerin okuma hızı bir değişken olarak ortaya çıkmakta bu durum ise okuma hızının ölçülmek istenmediği durumlarda testin güvenilirlik ve geçerliğini olumsuz yönde etkilemektedir.

Ogan-Bekiroğlu (2004) çoktan seçmeli testlere uygun seçeneklerin yazılmasının zaman alacağını belirtmiştir. Umay (1997) ise çoktan seçmeli sorularla oluşmuş bir testin en önemli eksikliğinin yanıtlayıcının düşünme sürecini ve yanıtlama davranışlarının ölçülememesi olduğunu vurgulamıştır. Tekin (2000) çoktan seçmeli testlerin yapısı itibariyle tahminle cevaplamaya izin verdiğini bu durumun ise testin güvenilirlik ve geçerliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Aynı gerçeğe dikkat çeken Turgut ve Baykul (2014), tahminle doğru cevabı bulma durumunun yani şans başarısının tamamen ortadan kaldırılamayacağını vurgulamışlardır. Verilen bilgiler ışığında çoktan seçmeli soruların şans başarısı ile, öğrenci cevabı bilmeseyse bile doğru yanıtı bulabileceği, bu durumun ise testin güvenilirlik ve geçerliğini düşürebilmesi, uygun seçenekleri yazmanın zor olması, ölçülmek istenen beceriden daha farklı becerilerin (okuma hızı vb.) ölçülebilmesi gibi dezavantajlı yönleri sahip olduğu söylenebilir.

### **2.2.2. Açık Uçlu Sorular**

Ulusal alan yazın incelendiğinde; açık uçlu soruların “yazılı yoklama”, “klasik sınav” ya da “açık uçlu sınav” olarak ifade edildiği görülmektedir (Tekindal, 1987). Bu çalışmada da atıfta bulunan çalışmalarda yazılı yoklama, klasik soru ya da açık uçlu sınav ifadeleri yerine açık uçlu soru kullanılmıştır. Johnson ve Christensen (2004); açık uçlu soruları sınava giren kişilere açıklama, karar verme, karmaşık düşünceleri açığa vurma imkânı veren öğeler dizisi olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bu soru türü sayesinde katılımcıların daha doğal bir dille cevaplarını ifade edebildiklerini belirtmişlerdir. Çetin vd.’ne (2010) göre açık uçlu sorular yanıtlayıcının yanıtı kendisi düşünüp düşüncelerini organize ettiği, en az bir cümle ile yanıtı

yazdığı soru türüdür. Açık uçlu sorular her düzeyde bilişsel basamağı ölçmek amacıyla kullanılabilir. Bu bağlamda Turgut ve Baykul'a (2014) göre açık uçlu sorularla öğrenciden istenen cevapları kendisinin düşünmesi, tasarlaması, düzenlemesi ve yazmasıdır.

Akay, Soybaş ve Argün (2006) yapmış oldukları çalışmada matematiksel problemleri kapalı problemler ve açık uçlu problemler olmak üzere ikiye ayırdıktan sonra kapalı problemleri doğru cevabının bazı basit yollarla bulunan ve görev yönünden iyi yapılanmış olan, açık uçlu problemleri ise tek bir doğru cevabın olmadığı problem durumları olarak tanımlamışlardır. Açık uçlu sorular yapılandırılmış ve yapılandırılmamış ya da yanıtı sınırlandırılmış ve yanıtı sınırlandırılmamış olmak üzere ikiye ayrılabilir. Yanıtı sınırlandırılmış açık uçlu sorularda bireyin soruya verebileceği muhtemel cevaplar belli iken yanıtı sınırlandırılmamış açık uçlu sorularda cevaplar belli değildir. Dochy'in (2001) belirttiği gibi yanıtı sınırlandırılmamış açık uçlu sorular niceliksel bilgi yerine niteliksel bilgi sağlar. Bu sorular "ne?" sorusuna cevap vermenin yanı sıra "niçin?" "nasıl?" gibi sorulara da vermektedirler. Bu soruların tek bir doğru cevabı yoktur. Ayrıca verilen cevapların kullanışlı ve orijinal olması da cevapların puanlanmasında göz önünde bulundurulur (Ward, Frederiksen ve Carlson, 1980, ss.11-29).

### **2.2.2.1. Açık uçlu soruların avantajları**

Hong (1984), açık uçlu soruların soruya tabi olan kişinin cevaplarını özgürce yapılandırabilmesine olanak sağlarken aynı zamanda eğitimcilerin de öğrencilerin konu ile ilgili eksikliklerini ve hatalarını gözlemlemelerine olanak verdiğini belirtmiştir. Benzer noktaya değinen Glazar ve Vrtacnik (1992) açık uçlu soruların öğrencilerin kavramları nasıl anladığı hakkında daha derin bir görüşe sahip olmaya olanak sağladığını belirtmişlerdir. Haladyna (1997) öğrencinin bizzat üretmesi gereken yanıtların yalnızca açık uçlu sorularla ölçüleceğini belirtmiştir. Cambaz (2000) gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonucunda açık uçlu sorularla değerlendirilen öğrencilerin başarısının çoktan seçmeli test başarısına göre yüksek çıktığını belirtmiştir. Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2012) açık uçlu soruların çoktan seçmeli sorulara göre daha fazla bilgi verdiğini, ayrıca açık uçlu sorulardan meydana gelen testin diğer soru tiplerinden oluşan sınavlara göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Güler (2014) açık uçlu maddelerin şans başarısını ortadan kaldırarak ve öğrencilerin şıklardan giderek doğru cevaba ulaşabilme imkânı vermediğini belirterek bu durumun testin geçerlik ve güvenilirliğine olumlu yönde etki yaptığını vurgulamıştır. Çetin vd. (2010) açık uçlu soruların en belirgin üstünlüğü düşünceleri organize etme ve değerlendirme, düşünceler



arasında tercihte bulunma gibi üst düzey bilişsel becerileri yoklayabilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Özcan (2010) yapmış olduğu çalışmada fikir ve görüş belirtmek için açık uçlu sorular kullanıldığında düşük seviyeli öğrencilerin daha fazla derse katıldıklarını tespit etmiştir. Verilen bilgiler ışığında açık uçlu soruların öğrencinin düşünme süreci ve öğrenme eksikliklerini daha fazla belirlediği, şans başarısını ortadan kaldırdığı ve bütün bilişsel bilgi basamağını yordayabilecek düzeyde olduğu söylenebilir.

### 2.2.2.2. Açık uçlu soruların dezavantajları

Turgut ve Baykul (2014) açık uçlu sorularla oluşacak bir testin soru sayısının kısıtlı oluşunun, soru belirsizliğinin olması ve soru güçlüğüünün sınavın amacına göre ayarlanamaması durumlarının testin güvenilirliğini; yine soru sayısının kısıtlı oluşunun, cevapların yazılması sırasında ise test ile ölçülmek istenmeyen bilgi ve becerilerin de ölçülmesi durumlarının ise sınavın geçerliğini düşüreceğini belirtmişlerdir. Açık uçlu sorularla oluşturulan sınavlara yönelik ki bunlar genelde yazılı yoklama olarak isimlendirilirler, en önemli eleştiri ise puanlama güvenilirliğinin sağlanamamasıdır (Turgut ve Baykul, 2014, s.146; Çetin vd. 2010, s. 77). Bu soruların puanlanması için gerekli sürenin uzunluğu ise açık uçlu soruların bir diğer zayıf yönüdür (Çetin vd. 2010, s.77).

Yapılan çalışmalar ışığında çoktan seçmeli soruların objektif olması, kısa sürede çok sayıda bireye uygulanması, değerlendirilmesinin kolay olması gibi avantajları söz konusudur. Bu avantajlarının yanı sıra üst düzey becerileri ölçecek soruların hazırlanmasının zor olması dolayısıyla soruların uygulandığı bireyleri ezberciliğe teşvik etmesi, ayrıca şans başarısı ile gerçek manada bilenle bilmeyeni ayırt edememe gibi dezavantajları söz konusudur.

Sonuç olarak açık uçlu soruların kolay hazırlanması, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçebilme gibi avantajları olmakla birlikte; okunmasının zaman alması, objektifliği sağlamanın güç olması ve yanıtların okunması işleminin uzun zaman alması gibi dezavantajları mevcuttur.

### İlgili Çalışmalar

Bu bölümde sınavda kullanılan soru türlerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini araştıran çalışmalar ile öğrencilerin soru türlerine ilişkin görüşlerini inceleyen çalışmalar hakkında bilgiler sunulmaya çalışılmıştır.

Kennedy ve Walstad (1997), gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarının sonucunda bazı öğrencilerin bir soru türünde diğerine kıyasla daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

O'neil ve Brown (1998) gerçekleştirmiş oldukları çalışmanın sonucunda çoktan seçmeli sorular ile açık uçlu soruların öğrencilerin matematik alanındaki üst biliş becerilerine farklı etkileri olduğunu belirterek açık uçlu soruların çoktan seçmeli sorulara göre daha fazla üst biliş becerisini açığa çıkarttığını belirtmişlerdir.

Cambaz (2000) beşinci ve sekizinci sınıflarda çoktan seçmeli test ile klasik yazılı sınavın matematik öğretimindeki etkisi incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı çalışmasını 2 tane beşinci sınıf, 2 tane de sekizinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Bir sınıfta klasik yazılı sınavla diğer sınıfta ise çoktan seçmeli testle öğrenci başarısı belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak yazar, beşinci sınıflarda mantıksal düşünme testi ve başarı sınav sonuçlarının klasik sınav lehine manidar çıktığını belirtmiştir. Bu gerçeklerden hareketle yapılan sınav türünün öğrencilerin mantıksal düşünmesini ve başarısını etkilediği söylenebilir. Sekizinci sınıflarda ise yapılan sınav sonucunda klasik sınavla değerlendirilen sınıfın başarısı yüksek bulunmuştur. Fakat uygulanan sınavın öğrencilerin mantıksal düşünmesine etkisi bulunamamıştır.

Lawrance, Huffman ve Welch (2001) gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarının sonucunda farklı değerlendirme türlerinin öğrencilerin, farklı özelliklerinin ortaya çıkarılmasında etkili olduklarını belirtmişlerdir.

Yazıcıoğlu (2007) aynı davranışları ölçmek amacıyla hazırlanmış çoktan seçmeli test ile yapılandırılmış grid testinin psikometrik özelliklerini karşılaştırmak amacıyla bir çalışma hazırlanmıştır.. Araştırma sonunda ise farklı yapıdaki testlerin öğrenci başarısına etki etmediği, öğrencilerin yapılandırılmış grid ve çoktan seçmeli testlere ilişkin olumlu fakat kavram haritasına ilişkin olumsuz görüşe sahip oldukları gözlenmiştir. Çalışma sonucunda ise yapılandırılmış gridin çoktan seçmeli testte göre daha kolay ve daha güvenilir olduğu ancak çoktan seçmeli testin bireyler arası farklılığı daha fazla gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Önder (2008) çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan sınav hazırlığının matematik başarısı ve sınav kaygısına olan etkisini irdelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. 79 öğrenci üzerinde ön test-son test kontrol gruplu bir çalışma gerçekleştiren araştırmacı, çalışma sonucunda klasik sorularla sınava hazırlanma yönteminin matematik dersindeki başarıyı artırmadaki etkisinin çoktan seçmeli sorular ile sınava hazırlanma yöntemine göre oldukça üstün olduğunu belirtmiştir. Ayrıca çalışmada, hangi tür sorularla sınavlara hazırlanırsa hazırlansınlar, öğrencilerin klasik sınavlarda daha başarılı oldukları sonucu elde edilmiş; klasik sorularla sınava hazırlanan öğrencilerin yanı sıra çoktan seçmeli sorularla sınava hazırlanan öğrencilerin de klasik sınavlarda daha iyi bir performans gösterdiği araştırmacı

tarafından gözlemlenmiştir. Klasik tipteki sorularla sınava hazırlanan öğrencilerin ise sınav kaygılarının çoktan seçmeli sorularla sınava hazırlanan öğrencilerden daha düşük çıktığı yazar tarafından vurgulanmıştır.

Çetin (2009), farklı ölçme yaklaşımlarının (çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve performans görevi) öğrencilerin fen başarılarını nasıl etkilediğini ve öğrencilerin performans görevine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Her üç değerlendirme türü arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu gözlenmiş, bununla beraber en yüksek ilişki miktarının çoktan seçmeli ile yazılı yoklama sınavı arasında olduğu gözlenmiştir. Kız ve erkeklerin her üç değerlendirme türündeki başarıları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öğrencilerin yeni değerlendirme yöntemlerinden performans görevlerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları gözlenmiştir. Çalışmanın sonunda ise öğrencilerin çoktan seçmeli testlerdeki başarısının performans görevi ve yazılı yoklama sınavları başarısına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Gülözer (2010) öğrencilerin farklı ölçme yaklaşımları (çoktan seçmeli, açık uçlu ve yapılandırılmış grid) kullanılarak ölçülen başarılarının; öğrenme stilleri, İngilizce dersine yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri ile ilişkisini araştırmak ve söz konusu değişkenlerin başarıya etkisini incelemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Açık uçlu maddelerle yapılan sınavda elde edilen başarının sahip olunan öğrenme stillerine bağlı olarak değişmediği ancak çoktan seçmeli ve grid yöntemi ile yapılan sınavdan elde edilen başarının öğrenme stillerine bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmış; hareketli stil grubu öğrencilerin çoktan seçmeli yöntem ile yapılan sınavlarda, görsel stildeki öğrencilerin ise grid testinde daha başarılı oldukları görülmüştür.

Birgili (2014) açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların ayrımsal etkisini ve üst biliş ile duyuşsal boyutlarını inceleme amacıyla çalışma gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak ise açık uçlu soruların 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel strateji ve öz kontrol becerilerini daha fazla çalıştırdığı ortaya çıkmıştır.

Eren (2015) gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın sonucunda öğrenci başarılarının kullanılan soru türlerine göre değişmediğini ancak karma soru türünün çoktan seçmeli soru türüne göre daha güvenilir olduğu sonucunu bulmuştur.

## BÖLÜM III

### MATERYAL VE YÖNTEM

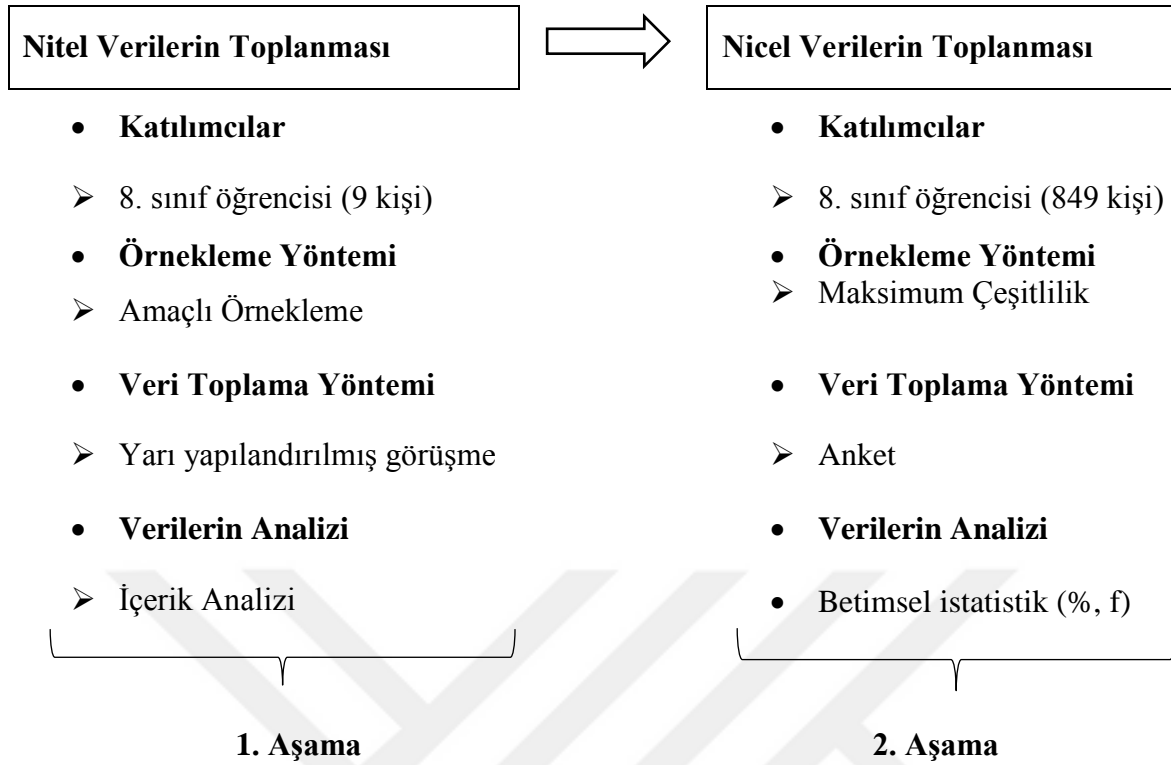
Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, verilerin elde edilmesi, veri toplama aracı, verilerin analizi ile çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliği konularıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde olup betimsel türde bir çalışmadır. Karasar'a (1995) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu açıklamaya göre tarama modellerinin var olan durumun “fotoğrafını çeken” bir araştırma yaklaşımı olduğu söylenebilir.

Çalışmanın amacına ulaşabilme hedefiyle önce ortaokul öğrencilerin görüşlerini detaylı şekilde öğrenebilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve nitel veriler elde edilmiştir. Nitel veriler içerik analizine tabi tutulmuş, elde edilen verilerden yola çıkılarak ise bir anket oluşturulmuş ve evreni temsil eden daha geniş örnekleme uygulanmıştır.

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılarak araştırma yönteminin doğasından kaynaklı eksiklikleri en aza indirmek amacıyla karma yöntem araştırması kullanılmıştır. Tashakkori ve Creswell (2007) karma yöntemi, araştırmacının tek bir çalışmada nicel ve nitel yaklaşımları kullanarak sonuçlar elde ettiği çalışma yöntemi olarak tanımlamışlardır. Karma araştırma yönteminde araştırmacı bireylerin bir konuyu nasıl tanımladığı hakkında bilgi edinebilmek için bireylerle mülakat yapar. Elde edilen verilere dayanarak ölçme aracı geliştirir ve ölçme aracını evreni temsil eden herhangi bir örnekleme uygulayarak elde edilen bulguların evrene genellenip genellemeyeceğini belirler (Tashiro, 2002; Mak ve Marshall, 2004). Araştırma süreci Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3.1.Karma Yöntem Araştırması Akış Şeması

Çalışmada araştırma deseni olarak keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano-Clark (2014) keşfedici sıralı deseni nitel bir araştırma sonucunda elde edilen verilere dayanarak bir ölçme aracı geliştirilmesi ve bu araçla nicel verilerin toplandığı desen türü olarak tanımlamışlardır.

### 3.2. Evren ve Çalışma Grubu

Çalışma nitel ve nicel yöntem olarak iki kısma ayrılmaktadır. Çalışmanın evrenini ise Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel kısmı için verilerin elde edileceği çalışma kısmının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (1987) göre amaçlı örnekleme yöntemi zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu doğrultuda amaçlı örnekleme yönteminin olgu ve olayların keşfedilmesinde yararlı olacağı söylenebilir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.135). Balcı (2013); amaçlı örnekleme yöntemini kullanarak çalışma grubunun belirlenmesinde araştırmacının kendi yargılarını kullanarak hangi seçim ölçütünün önemli olduğuna karar vermesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda çalışmanın nitel boyutu için çalışma grubunun 2015-2016 eğitim öğretim yılı birinci dönem TEOG 1 ve TEOG 2 sonuçlarına göre, her bir sınavda 110 doğrusu olan ya da

öğrenim gördükleri okullarda ilk sıralarda yer alan sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilmesi ölçüt olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme türlerinden ise benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin kullanılmasındaki amaç; küçük, benzeşik bir örneklem yöntemi kullanarak belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.137). Çalışma grubunun öğrenim gördükleri okullarda ilk sıralarda yer alan öğrencilerden seçilmesinin nedeni ise bu öğrenciler için TEOG sınavının önemli olduğunun düşünülmesi, sonuç olarak ise çalışmanın amacına ilişkin sağlıklı verilerin elde edileceği düşüncesidir. Bu doğrultuda çalışmanın nitel boyutunda dokuz sekizinci sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Bu öğrencilerin üçü kız, altısı ise erkektir. Nitel araştırma için oluşturulan çalışma grubu Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1.

*Nitel Araştırma İçin Oluşturulan Çalışma Grubu*

<b>Katılımcı</b>	<b>TEOG-1 DOĞRU SAYISI</b>	<b>TEOG-2 DOĞRU SAYISI</b>
K1	119	112
K2	116	119
K3	111	119
K4	116	119
K5	120	118
K6	Okul Birincisi	Okul Birincisi
K7	115	114
K8	117	119
K9	Okul Birincisi	Okul Birincisi

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme safhasında öncelikle görüşme formunun taslak kısmı yedi alan uzmanına gönderilmiş olup gelen dönütler ışığında forma nihai hali verilmiştir. Ayrıca görüşme formu sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilere ders veren beş öğretmenden görüş alınmıştır.

Çalışmanın nicel boyutu için evren ve örneklem belirlenmiştir. Çalışmanın evrenini Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örneklemin seçilmesinde Gaziantep ili Şehitkâmil ilçesinde bulunan ortaokullar kullanılmıştır. Örnekleme yöntemi olarak amaçsal örnekleme türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd. (2010); maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınmasıyla, evren değerleri hakkında önemli ipuçları elde edilebileceğini belirtmişlerdir. Gaziantep İli Şehitkâmil ilçesi Gaziantep Şehitkâmil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından

10 eğitim bölgesine ayrılmıştır. İlgili bölgelerde yer alan okul bilgileri Milli Eğitim Müdürlüklerinde olup bilgi edinilmesi istendiği takdirde izinle alınabilmektedir. Çalışmada ise her eğitim bölgesinden bir ortaokul alınarak toplamda 10 okulun katıldığı bir örneklem büyüklüğü elde edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen okullar Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2.  
*Örnekleme Alınan Okullar*

<b>Eğitim Bölgesi</b>	<b>Okul Adı</b>
Bölge 1	Yukarıbeylerbeyi Ortaokulu
Bölge 2	Münifpaşa Ortaokulu
Bölge 3	Aslı Alevli Ortaokulu
Bölge 4	Işıklı Ortaokulu
Bölge 5	Şahinbey Ortaokulu
Bölge 6	Sinan Şehit Zeynel Direkçi Ortaokulu
Bölge 7	Mahmut Fehime Güleç Ortaokulu
Bölge 8	Galip Deniz Ortaokulu
Bölge 9	Şehit Hüseyin Gümüş İmam Hatip Ortaokulu
Bölge 10	Olca Külah Ortaokulu

Tablo 3.2 incelendiğinde Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinin 10 eğitim bölgesine ayrıldığı görülmektedir. 1., 4., 5., 6. ve 8. eğitim bölgelerinde yer alan okullar düşük sosyoekonomik düzey; 2., 7., ve 10. eğitim bölgelerinde yer alan okullar orta sosyoekonomik düzeyde yer alırken 3., ve 9. eğitim bölgelerinde yer alan okullar yüksek sosyoekonomik düzeyde yer almaktadırlar. Çalışmanın nicel verilerin elde edilmesi için geliştirilen ankete cevap veren katılımcıların okul bölgelerine göre frekans ve yüzdeleri Tablo 3.3’te verilmiştir.

Tablo 3.3.  
*Okul Bölgelerine Göre Katılımcı Sayısı*

<b>Okul Bölgesi</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Bölge 1	65	7,7
Bölge 2	98	11,5
Bölge 3	75	8,8
Bölge 4	69	8,1
Bölge 5	54	6,4
Bölge 6	22	2,6
Bölge 7	169	19,9
Bölge 8	47	5,5
Bölge 9	199	23,4
Bölge 10	51	6,0
<b>Toplam</b>	<b>849</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3.3'te ankete cevap veren katılımcıların frekansları incelendiğinde en az katılımcının altıncı bölgedeki okuldan olduğu görülmektedir. İlgili okul, bir köy okulu olduğu için sekizinci sınıf düzeyindeki tüm öğrenciler anketi cevaplandıkları halde diğer okullara göre katılım göreceli olarak düşüktür. Ankete cevap veren katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.4'te gösterilmiştir.

Tablo 3.4.  
*Cinsiyete Göre Katılımcı Sayısı*

Cinsiyet	f	%
Erkek	423	49,8
Kız	426	50,2
Toplam	849	100,0

Tablo 3.4. incelendiğine çalışmaya toplam 849 öğrencinin katıldığı; katılımcıların 423'ünün erkek, 426'sının ise kız olduğu görülmektedir.

### 3.3. Verilerin Elde Edilmesi

Çalışmanın nitel boyutuna yönelik veriler görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Briggs (1986) görüşme yönteminin sosyal bilimler alanında kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu belirterek bu duruma görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasının sebep olduğunu belirtmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.147). Balcı (2013) ise görüşme yönteminin kaynak kişinin ilgi, görüş, tutum ve davranışlarını ortaya çıkarmak üzere kullanıldığını belirtmiştir.

Görüşme yönteminin çeşitli türleri olmakla birlikte çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) bu yaklaşıma göre görüşmecinin belirlediği konu alanına bağlı kalarak daha önceden hazırladığı soruların yanı sıra ilgili sorular hakkında daha detaylı bilgi alabilmek amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahip olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapabilmek için katılımcıların tamamından izin alınmıştır. Katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiş olup görüşmeler ortalama 12 dakika sürmüştür. Elde edilen verilerin doğru bir şekilde çözümlenebilmesi amacıyla ses kayıt cihazı kullanımına dair katılımcılardan izin istenmiş ve katılımcıların tamamı ses kayıt cihazının kullanımına izin vermişlerdir. Tüm görüşmeler kayıt edildiği şekilde yazıya dökülmüşlerdir. Çalışmaya katılan katılımcılar K1, K2.....,K9 olarak kodlanmıştır.



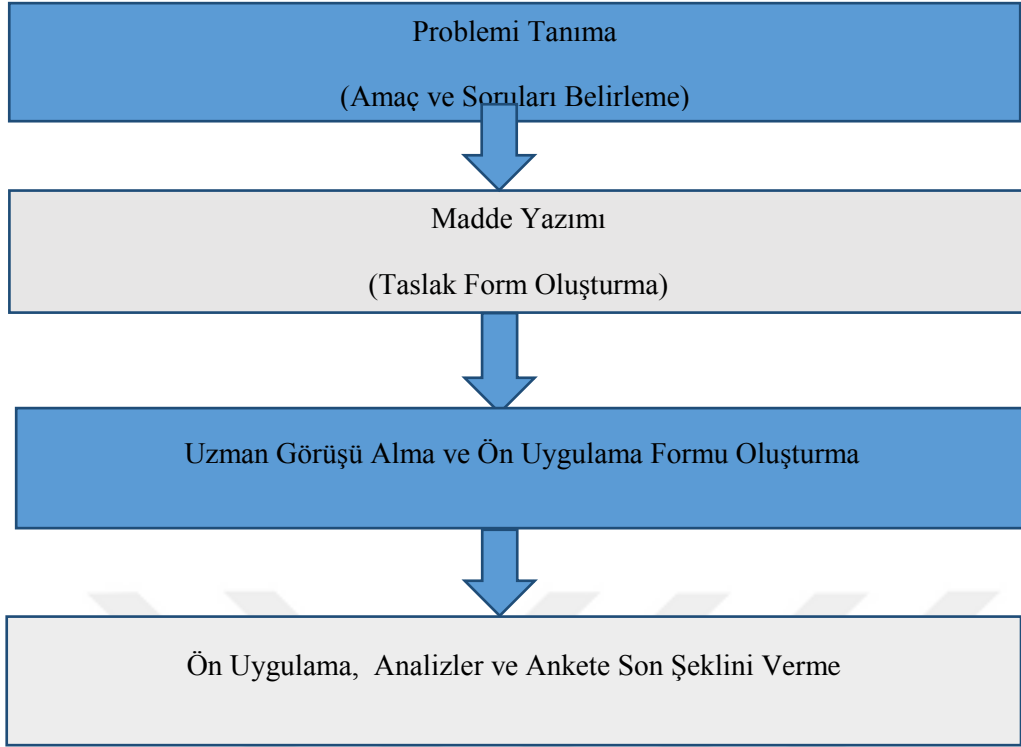
Çalışmanın nicel boyutunda ise elde edilen niteliksel verilerin genelleştirilip genelleştirilmeyeceğinin sınılanması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Altunışık vd. (2007) anketi cevaplandırıcının daha önceden belirlenmiş bir sıralamada ve yapıda oluşturulan sorulara karşılık vermesiyle elde edilen veri toplama yöntemi olarak tanımlamıştır. Balcı (2013) ise anketlerin sosyal bilimlerde gözlemleri standartlaştırmak amacıyla kullanılan veri toplama aracı olarak kullanıldığını belirtmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak ilk aşamada görüşme rehber formu kullanılmıştır. Görüşme rehber formu ise dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırası ile TEOG sınavına ilişkin genel bilgi düzeyi, TEOG sınavına hazırlık çalışmalarına ilişkin genel bilgiler, sınıf içi ölçme değerlendirme uygulamalarına ilişkin genel bilgiler ve TEOG sınavında kullanılan soru türlerine ilişkin öğrenci görüşlerinden oluşmaktadır.

Görüşme rehber formunun hazırlanması sırasında Türkiye’de uygulanan ulusal ve uluslararası sınavlara ilişkin görüşleri irdeleyen çalışmalar taranmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme rehber formunun taslak hali toplam yedi tane ölçme ve değerlendirme ile alan uzmanına gönderilmiş olup uzmanlardan altı tanesi geri bildirim vermiştir. Uzmanlar yönergenin kısa ve öz olması, görüşme formunda çok önemli değilse katılımcıların isim-soy isim gibi bilgilerin olmaması, görüşme sorularının konunun amacına uygun olması, kapalı uçlu olmaması ve katılımcıyı belli bir noktaya yönlendirmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Uzmanlardan gelen geri bildirimler sonucunda görüşme rehber formuna nihai hali verilmiştir.

Çalışmanın ikinci aşamasında ise nitel verilerin genellenebilirliğini test edebilme amacıyla araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Anket geliştirme sürecinde farklı araştırmacılar tarafından çeşitli öneriler sunulmuş olup bu çalışmada ise Büyüköztürk (2005) tarafından sunulan anket geliştirme süreci izlenilmiştir. Büyüköztürk’e (2005) göre anket geliştirme süreci aşağıdaki adımları içermektedir.



Şekil 3.2. Anket Hazırlama Basamakları

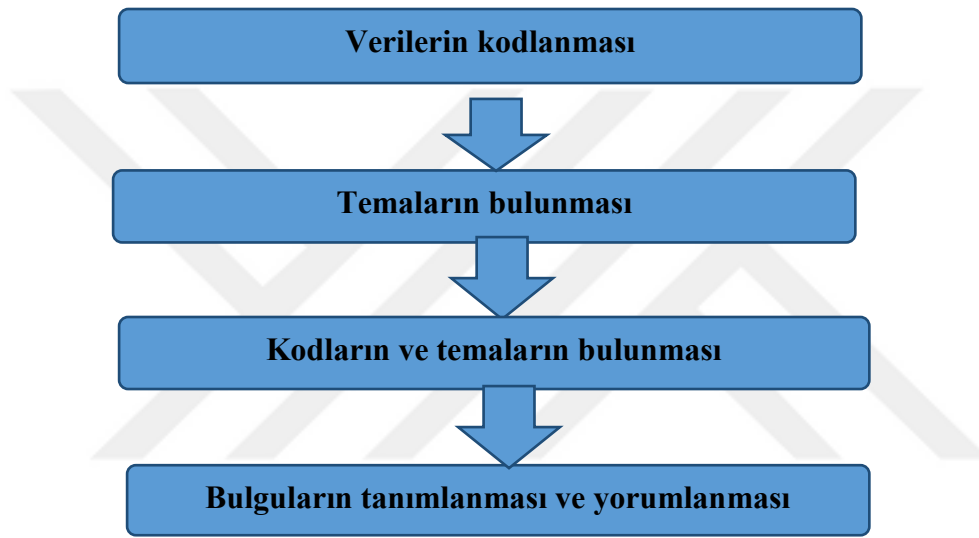
Şekil 3.2’de tanımlanan anket geliştirme sürecinin ilk adımı olarak problemi tanımlama kısmında araştırmanın amacı, kapsamı ve çalışma sürecinde cevap aranacak ana problem durumu ile alt problemler belirlenmiştir. Bu bağlamda anketin uygulama biçimine, hedef kitlesine, ankette yer alacak soru türüne, anketin yanıtlanma süresine ve biçimine karar verilmiştir. Daha sonraki adımda ise konuyla alakalı alan yazın taranarak ankette yer alacak maddelerin yazımı gerçekleştirilmiştir. Anketin taslak formunda 35 adet madde yer almıştır. Bu maddeler düzenlenerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar bütün anket maddelerini aynı anlatım şekliyle kullanmak gerektiğini, açık uçlu soruların genelde öğrenciler tarafından “klasik”; çoktan seçmeli ise maddelerin genelde öğrenciler tarafından “şıklı” ya da “test” olarak bilindiğini belirterek ilgili kısma “test” kelimesinin eklenmesinin doğru olacağını belirtmişlerdir. Uzman görüşlerinden yola çıkılarak maddeler düzenlenmiş olup ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ön uygulama 20 kişi üzerinde yapılmış, elde edilen sonuçlara göre maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılarak ankete nihai şekli verilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Karma yöntem çalışmalarında veri analizi; nitel veriyi nitel yöntemleri ve nicel veriyi de nicel yöntemleri kullanarak ayrı ayrı analiz etmeyi içerir. Ayrıca karma yöntem veri analizi

nicel ve nitel verileri harmanlamayı da gerektirir (Creswell ve Plano-Clark, 2014, s.217). Çalışmanın nitel boyutundan katılımcıların TEOG sınavında çoktan seçmeli sorular ile beraber açık uçlu soruların kullanılması durumuna ilişkin görüşlerini öğrenmek amacıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizinde temel amacın toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu belirtmişlerdir. İçerik analizi yapılırken hangi işlemlerin hangi sırayla yapılması gerektiğine ilişkin çeşitli görüşler olmasına karşın bu çalışmada Yıldırım ve Şimşek'in (2013) belirttikleri içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.



Şekil 3.3: İçerik Analizi Basamakları

Analiz için bir çerçeve oluşturulurken görüşme formundaki temel başlıklardan yararlanılmıştır. Bu çerçeveye göre verilerin hangi tema altında düzenleneceği belirlenmiştir. Sonrasında ise veriler belirlenen tematik çerçeveye göre işlenmiş olup akabinde elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ise anketten elde edilen veriler betimsel istatistik tekniklerinden (frekans, yüzde) yararlanılmıştır.

### 3.6. Araştırmanın Güvenirlik ve Geçerliği

Bazı sosyal bilimciler bir araştırmanın bilimsel olabilmesi için geçerliğinin ve güvenirliliğinin tam anlamıyla sağlanması gerektiğini vurgulamışlardır (Yıldırım ve Şimşek 2013, s.309). Çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanıldığı için çalışmanın nitel ve nicel bölümlerine yönelik olarak geçerlik ve güvenirlilik kanıtları ayrı ayrı sunulmuştur.

Gökçe (2001) çalışmada elde edilen nitel verilerin analizinde kullanılan içerik analizinin güvenilirliğinin kodlama işlemi ve kategorilere bağlı olduğunu belirtmişken Bilgin (2006) ise kategorilerin güvenilirliğinin kategorilerin açık olmasına bağlı olduğunu vurgulamıştır. Le Compte ve Goetz (1982) çalışmanın teyit edilebilirlik boyutunun sağlanabilmesi için araştırmacının öncelikle yapması gerekenin kendi konumunu açık hale getirmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.294). Bu nedenle geçerlilik ve güvenilirlik kanıtları görüşme metinlerinin elde edilmesi sürecinden çalışmanın raporlanmasına kadar her aşama ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

Çalışmanın nitel verilerini elde etmek amacıyla yapılan görüşmelerin tamamı, elde edilen verilerin transkript edilmesi ve verilerin çözümlenmesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Patton (1987) içerik analizi sonucunda elde edilen kategorilerin oluşturulması ve kodlama işlemlerinin yapılmasında birden fazla araştırmacı kullanılmasının güvenilirlik açısından önemli bir adım olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda kategori oluşturma sürecinin ve kodlama işleminin tutarlılığının sınanması amacıyla başka bir alan uzmanından destek alınmıştır. Alan uzmanından genel dönütler sonucunda kategorilerin ifadeleri bakımından tutarlılık sağlanmış olup kategorilerin oluşturulması işlemi sonuçlandırılmıştır.

Lincoln ve Guba (1985) inandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla araştırmacıların uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyidi gibi stratejilerin kullanması gerektiğini ifade etmişlerdir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.299). Bu bağlamda çalışmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla çalışmada görüşme süresinin derinlemesine bilgi elde edilebilecek uzunlukta olmasına özen gösterilmiştir. Görüşme yapılan bireylerden izin alınarak görüşme sesli olarak kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra metne dönüştürülmüş, metinler ise katılımcılara gönderilmiş, katılımcılardan görüşmelere ilişkin geri dönüt alınmıştır. Daha önce de belirtildiği üzere çalışma alanında uzmanlaşmış bireylerden görüşme rehber formuna ilişkin inceleme yapmaları istenmiştir. Böylece çalışmanın inandırıcılık boyutuna ilişkin kanıtlar elde edilmiştir.

Erlanson vd. (1993) nitel yöntemlerle gerçekleştirilen bir çalışmada aktarılabilirlik ilkesinin sağlanabilmesinin çalışmanın ayrıntılı betimlenmesine ve çalışmada amaçlı örnekleme yönteminin kullanılmasına bağlı olduğunu belirtmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.299). Bu gerçeklerden hareketle araştırmacı görüşme yoluyla elde edilen verilere hiçbir yorum katmadan verileri doğrudan alıntılama yolu ile sunmuştur. Sonrasında ise alıntılara yönelik ayrıntılı betimlemelere yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel kısmında ise veri toplama aracı olarak kullanılan ankete yönelik geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin kanıtlara yer verilmiştir. Turgut ve Baykul (2014) geçerliliğin bir ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği niteliği tam olarak ölçüp ölçmemesi ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir. Anketin kapsam geçerliliğine ilişkin uzmanlardan görüşler alınmıştır. Soruların anlaşılabilirlik düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla 20 katılımcı üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda ise ankette yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği, ortalama cevap süreleri ile ilgili geri bildirimler elde edilmiştir. Ayrıca anketin Türkçeye uygunluğu bakımından bir Türkçe alan uzmanı tarafından kontrol edilmiştir.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerin analizi sonrasında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacını yansıtmaktan dolayı öncelikle nitel veri analizinde elde edilen bulgulara daha sonra ise nicel verilerin analizine dayalı bulgulara yer verilmiştir.

#### **4.1. Nitel Veri Analizine Dayalı Bulgular**

Nitel veri analizine dayalı bulgular, içerik analizi sonucu elde edilen temalar esas alınarak elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013), içerik analizinde görüşülen bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara başvurulacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda çalışmanın nitel boyutunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. İçerik analizi sonucunda oluşturulan temalar ve bu temaların altında toplanan kodlar Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

*İçerik Analizi Tablosu*

<b>Tema (Kategori)</b>	<b>Kod</b>
TEOG' un Yapılış Amacı	Öğrencileri seviyelerine göre liselere yerleştirmek Kaliteli bir eğitim sunmak
Sınavın Kapsamı	Sorular belirtke tablosunu uygun dağılmıştır. Bazı konulardan diğerlerine göre daha çok soru çıkması
Kullanılan Soru Türü	Şıklı Çoktan seçmeli
Sınava yönelik yapılan bireysel çalışmalarda çözülen soru türü	Çoktan seçmeli
Ders Öğretmenlerinin Sınavlarında Kullandıkları Soru Türü	Karma soru türü
TEOG' da Çoktan Seçmeli Soruların Kullanılma Nedeni	Objektifliğin sağlanması Okunmasının ve değerlendirilmesinin kolay olması Tek bir doğru cevabının olması Öğrencilerin birden fazla seçenek üzerinde düşünmesini sağlamak Seçeneklere bakarak doğru cevaba ulaşabilme ihtimali
TEOG' da Çoktan Seçmeli Soru Türü Kullanımının Dezavantajı	Şans başarısı Yorumlama yeteneğinin körelmesi
TEOG' da Çoktan Seçmeli Soru Yanında Farklı Soru Türü İstenmesinin Nedenleri	Öğrencinin kendi bilgisinin şans ya da başka faktör karışmadan yordanabilmesi Öğrencilerin kendini daha iyi ifade edebilmesi Farklı bakış açılarının değerlendirilme olasılığı Puanlayıcı güvenirliliği
TEOG' da Çoktan Seçmeli Soru Yanında Farklı Soru Türü İstenmemesinin Nedenleri	Şans başarısının olmaması Birden fazla doğru cevap olabilmesi Çoktan seçmelilerin daha kolay olması
TEOG' da Açık Uçlu Soru Kullanımının Sınava İlişkin Kaygıyı Etkileme Düzeyi	Kaygı düzeyi artar Kaygı düzeyi değişmez.
TEOG' da Açık Uçlu Soru Kullanıldığı Takdirde Yapılacak Bireysel Çalışmada Kullanılacak Soru Türü	Bireysel çalışmalarda açık uçlu sorulara yer verilmesi

Tablo 4.1 incelendiğinde örüşmeler sonucunda 11 tema elde edildiği görülmektedir. Bu temalar TEOG'un yapılış amacı, sınavın konu kapsamı, TEOG'da kullanılan soru türleri, sınava yönelik bireysel çalışmalarda kullanılan soru türü, ders öğretmenlerinin sınavlarında kullandıkları soru türü, TEOG'da çoktan seçmeli soru türü kullanılmasının nedenleri, TEOG'da çoktan seçmeli soru türü kullanımının dezavantajı, TEOG'da çoktan seçmeli soru yanında farklı soru türü istenmesinin nedenleri, TEOG'da çoktan seçmeli soru yanında farklı soru türü istenmemesinin nedenleri, TEOG'da açık uçlu soru kullanımının sınava ilişkin kaygıyı etkileme düzeyi, TEOG'da açık uçlu soru kullanıldığı takdirde

yapılacak bireysel çalışmada kullanılacak soru türüne ilişkin görüşler şeklinde adlandırılmıştır. Bu temalar esas alınarak elde edilen bulgular aşağıda detaylı olarak başlıklar halinde sunulmuştur.

#### 4.1.1. TEOG' un Yapılış Amacı

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların TEOG sınavına ilişkin genel bilgi düzeyine yönelik görüşleri doğrultusunda bu temaya yönelik veriler elde edilmiştir. Bu temaya yönelik bilgiler elde edilirken katılımcılara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Katılımcılara *“Sizce TEOG sınavının yapılış amacı nedir?”* sorusu yöneltildiğinde, katılımcılar sınavın yapılış amacının öğrencileri sınavdan almış oldukları sonuçlara göre liselere yerleştirmek olduğunu vurgulamışlardır. Konu ile ilgili görüşme metinlerinden bazıları şöyledir: *“Öğrencileri gidecekleri liselere göre yani düzeylerine göre ölçmek bunun sonucunda liselere yerleştirmek (K1).”*

#### 4.1.2.Sınavın Konu Kapsamı

TEOG' a ilişkin genel bilgi düzeyi temasına ait veri toplarken katılımcılara yöneltilen *“Sınavın kapsamı nasıldı?”* sorusuna vermiş oldukları cevaplarda sınavda sorulan sorularda herhangi bir konuda yığılma olmadığı, soru dağılımının bütün konuları temsil edecek şekilde sorulduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan sadece biri bazı konulardan diğerlerine göre daha çok soru sorulduğunu belirtmiştir. Konu ile ilgili görüşme metinlerinden bazıları şöyledir:

*“...genel düşünürsek tüm derslere tüm konuları verdikleri çizelgeye göre dağıtmışlardı konuları (K9).”*

*“Genel olarak bir konu üzerine yığılma yoktu (K2).”*

*“Eşitti bence çok ağır şeyler sormamışlardı (K5).”*

*“Bazı konulardan diğer konulara göre daha fazla soru çıkmıştı ama kısmen eşitti (K7).”*

#### 4.1.3. TEOG' da Kullanılan Soru Türleri

Tema ile alakalı katılımcılara yöneltilen bir diğer soru ise *“TEOG' da kullanılan soru türü nedir?”* sorusudur. Bu soruya verilen cevaplarda katılımcıların tamamı TEOG' da kullanılan soru türünün sadece çoktan seçmeli olduğunu vurgulamışlardır. Bu konu ile ilgili görüşme metinlerinden bazıları şöyledir:



*“Şıklı, çoktan seçmeli oluyor (K4).”*

*“Sadece çoktan seçmeli vardı (K8).”*

*“Çoktan seçmeli kullanıldı (K1).”*

*“ Şıklı sorular... çoktan seçmeli (K3).”*

#### **4.1.4. Sınava Yönelik Bireysel Çalışmalarda Kullanılan Soru Türü**

Katılımcılara yöneltilen “Tek başınıza ders çalışırken çözdüğünüz soru türleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların diğer soru türlerini de çözmekle birlikte daha çok çoktan seçmeli soruları çözdüklerini belirttikleri görülmektedir. Görüşme metinlerinden elde edilen alıntılar şöyledir:

*“... hepsi çoktan seçmeliydi (K1). “*

*“ Hepsi çoktan seçmeli (K2). “*

*“ Çoğundan fazlası çoktan seçmeliydi (K3). “*

*“Çoğunlukla çoktan seçmeli çözdüm (K6). “*

Bu durumun nedeni irdelenmeye çalışıldığında katılımcıların vermiş oldukları cevapların TEOG sınavında çoktan seçmeli soruların kullanılıyor olmasına bağladıkları görülmektedir. Elde edilen görüşme metinlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

*“TEOG’da hep çoktan seçmeli soru sorulduğu için hani o soru tarzına yönelik çözmek istedim (K2).”*

*“Sınavda öyle çıktığı için kasmaya gerek yok (K5).”*

*“... çoktan seçmeli çünkü TEOG’ a hazırlandığımız için TEOG’ da da çoktan seçmeli soru çıkacağı için çoktan seçmeli soru çözüyorduk (K9).”*

*“Hani TEOG sistemi çoktan seçmeli bir sistem. Ve ben de ona alışmalıyım (K3).”*

#### **4.1.5. Ders Öğretmenlerinin Sınavlarında Kullandıkları Soru Türü**

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda “*Ders öğretmenlerinin sınavlarında kullandıkları soru türü*” teması elde edilmiştir. Bu temaya yönelik bilgiler elde edilirken katılımcılara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki olan “*Öğretmenlerinizin derste sizleri değerlendirme aşamasında kullandıkları soru türleri nelerdir?*” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar irdelendiğinde öğretmenlerin yapmış oldukları sınavlarında genelde bütün soru türlerine yer verdikleri belirtilmiştir.

Katılımcıların tamamı öğretmenlerin sınavlarında bütün soru türlerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşme metinleri aşağıdaki gibidir:

*“Hepsini kullanıyorlardı (K1). “*

*“Yazılı da öğretmenlerim hem çoktan seçmeli hem işte açık uçlu sorular eşleştirme boşluk bırakma hepsini karma yazılı hazırlıyorlardı (K2). “*

*“Karışık. Açık uçlu da oluyor, çoktan seçmeli de oluyor, boşluk doldurma da oluyor, doğru yanlış da (K5). “*

Katılımcıların tamamı, yukarıda belirtildiği üzere, öğretmenlerin yapmış oldukları sınavlarında karma soru tiplerinin kullandıklarını belirtmelerinin yanı sıra, iki katılımcı öğretmenlerinin sınavlarında çoğunlukla çoktan seçmeli sorulardan oluşan testlere yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuya ilişkin görüşme metinlerinden yapılan alıntılar aşağıdaki gibidir:

*“Çoğunluk test ağırlıklı oluyordu TEOG’ da öyle olduğu için (K4).”*

*“Genellikle hocalar genelde çoktan seçmeli sorular soruyor (K7).”*

Temaya ilişkin ikinci soru olan “Öğretmenlerinizin derslere göre sınıf içinde kullanmış oldukları değerlendirme yönteminde farklılaşma olmakta mıdır?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevapların değişiklik gösterdikleri gözlemlenmiştir. Matematik dersine ilişkin kullanılan soru türleri irdelendiğinde dört katılımcı öğretmenlerinin sınavlarında çoktan seçmeli sorular ağırlıklı olmak üzere diğer soru türlerine de yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu noktaya ilişkin görüşme metinleri aşağıdaki gibidir:

*“ Matematik öğretmenim yazılısında genellikle test sorularını kullanırdı. Ama test sorularını direk işaretleyip geçmemizi istemezdi. İşlemleri üstüne yapmamızı hatta onun için özellikle boşluk da bırakırdı. O boşluklara işlemleri yapardık cevabı şıkka işaretlerdik (K2).”*

*“Çoktan seçmeli.... Bir yazılıımızda sadece bir bölümde doğru yanlış vardı (K7).”*

*“Okuldaki matematik hocam sadece 5-6 soruda problem kullanıyor geri kalanı şıklı oluyor (K4).”*

*“Yani en çok çoktan seçmeli ama diğerlerine de yer verirdi (K3).”*

Dört katılımcı matematik öğretmenlerinin sınavlarında karışık soru türlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik görüşme metinleri aşağıdaki gibidir:

*“Haa çoktan seçmeli. Boşluk doldurma da kullanıyor (K6).”*

*“Genelde hepsi oluyor ama boşluk doldurma olmaz matematikte (K8).”*

*“Evet hepsini kullanıyorlardı (K1).”*

*“Çoktan seçmeli, açık uçlu (K5).”*

Bir katılımcı matematik öğretmenlerinin sınavlarında sadece çoktan seçmeli soruları kullandığını aşağıdaki gibi belirtmiştir:

*“Çoktan seçmeli...Yok hayır olmuyor (K9).”*

Türkçe dersine yönelik katılımcıların görüşleri irdelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun karışık soru tipi kullandıkları gözlemlenmiştir. Bu duruma yönelik görüşme metinleri aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

*“Türkçe’ de çoktan seçmeli sadece bir tane soruyordu. Geri kalanların hepsi işte ya açık uçlu ya eşleştirme ya da boşluk doldurma oluyordu (K2).”*

*“Türkçede de hepsi oluyordu (K4).”*

*“Boşluk doldurma ve çoktan seçmeli oluyordu (K8).”*

*“Haa çoktan seçmeli. Boşluk doldurma da kullanıyor (K6).”*

*“Türkçeci, çoktan seçmeli oluyor, açık uçlu oluyor bu kadar (K5).”*

Bir katılımcı Türkçe dersinde öğretmenlerin yapmış oldukları sınavlarında sadece açık uçlu soruların kullanıldığını belirterek bu durumu şöyle ifade etmiştir:

*“Genelde hepsini klasik yapıyordu (K7).”*

Bir katılımcı Türkçe dersinde öğretmenlerinin sınavlarında sadece çoktan seçmeli soru kullandığını belirterek şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Türkçe yazılılarında genelde yine çoktan seçmeli tipi sorular kullanılıyordu (K9).”*

Fen Bilimleri yazılılarında kullanılan soru türleri irdelendiğinde altı katılımcının sınavlarda bütün soru türlerinin yani karma soru türlerinin kullanıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Bu duruma ilişkin görüşme metinleri aşağıdaki gibidir:

*“Hep karma soru çeşitleri vardı (K2).”*

*“Fen yazılılarında hepsi oluyordu (K4).”*

*“Fen, eşleştirme oluyor bazen.... açık uçlu oluyor işte çoktan seçmeli oluyor doğru yanlış oluyor (K5).”*

*“Fen hocamız da doğru yanlış çoktan seçmeli soruları da kullanıyordu boşluk doldurma da vardı (K7).”*

Fen sınavlarında öğretmenlerinin karma soru türü kullandığını ama ağırlıklı olarak açık uçlu soruları kullandığını ifade eden katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*“Hepsini kullanıyordu, çoktan seçmeli falan ama açık uçlu daha çok oluyordu (K1).”*

Fen sınavlarında öğretmenlerinin karma soru türü kullanmakla birlikte ağırlıklı olarak çoktan seçmeli soruları kullandığını ifade eden katılımcının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*“Yani en çok çoktan seçmeli ama diğerlerine de yer verirdi (K3).”*

Fen bilgilerinin sadece etkinlik ile ölçüldüğünü belirten yalnızca bir tane katılımcı vardır. Bu katılımcının ifadeleri ise aşağıdaki gibidir:

*“Fencim hiç sormuyor. Hep etkinlik (K6).”*

İki katılımcı öğretmenlerinin fen sınavlarında sadece çoktan seçmeli soruların kullanıldığını belirterek bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

*“ Çoktan seçmeli hepsi (K8).”*

*“Aynı o da çoktan seçmeli (K9).”*

İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersine yönelik öğretmenlerin sınavlarında hangi soru türünü kullandıklarını irdelendiği zaman, dört katılımcı kullanılan soru türünün sadece çoktan seçmeli olduklarını belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik ifadeler aşağıdaki gibidir:

*“İnkılap Tarihi’nde de çoktan seçmeliydi (K2).”*

*“O sınavlarda sadece çoktan seçmeli sormuştun (K6).”*

*“Bu yazılıların hepsi çoktan seçmeliydi (K7).”*

*“ İnkılap da aynı... genelde çoktan seçmeli (K9).”*

Üç katılımcı ise öğretmenlerin sınavlarında karma soru türünü kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

*“Bütün hocalarımızın sınavlarında karma soru türünü kullandıklarını söyleyebilirim (K3).”*

*“Onda da hepsi oluyordu (K4).”*

*“İnkılapçı çoktan seçmeli, boşluk doldurma doğru- yanlış, açık uçlu (K5)”*

Bir katılımcı İnkılap bilgilerinin genelde açık uçlu ve boşluk doldurma soruları ile yoklandığını belirterek şu ifadeleri kullanmıştır:

*“Boşluk doldurma ve açık uçlu... genelde çoktan seçmeliyi kullanmazdı (K8).”*

Katılımcıların İngilizce bilgilerinin yoklanması amacıyla öğretmenler tarafından kullanılan soru türlerine yönelik katılımcıların belirttikleri ifadeler incelendiğinde ise altı katılımcı öğretmenlerinin sınavlarında karma soru türünü kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik katılımcıların görüşleri ise şöyledir:

*“ Onda da hepsi oluyordu (K4).”*

*“İngilizceimiz boşluk doldurma oluyor işte eşleştirme oluyor. Doğru yanlış da oluyor (K5).”*

*“O da karışık soruyor (K6).”*

*“Onu da yapıyordu hepsi içinde vardı (K7).”*

Üç katılımcı İngilizce öğretmenlerinin yapmış oldukları sınavlarında sadece çoktan seçmeli soru türünün kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik katılımcıların görüşleri ise şöyledir:

*“İngilizce hep çoktan seçmeliydi (K2).”*

*“Çoktan seçmeli...başka soru türünü genelde kullanmıyordu (K8).”*

*“İngilizce de aynı çoktan seçmeli (K9).”*

Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde hiçbir İngilizce öğretmenin sınavlarını sadece açık uçlu sorulardan oluşan bir türde oluşturmadıkları söylenebilir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine yönelik bilgilerin açığa çıkması amacıyla öğretmenlerin hazırlamış oldukları sınavlara yönelik katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, kullanılan soru türleri bakımından İnkılap Tarihi dersi ile örtüşmekte olduğu söylenebilir. Altı katılımcı öğretmenlerin sınavlarında karma soru türü kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin görüşler ise şöyledir:

*“Evet dinde de hepsi oluyordu (K4).”*

*“İnkılapçı çoktan seçmeli, boşluk doldurma doğru- yanlış, açık uçlu..Din kültürü de aynı (K5).”*

*“Çoktan seçmeli de sormuştu açık uçlu da sormuştu eşleştirmeli de sormuştu. Yani karıştırıp sormuştu (K6).”*

*“Din kültürü dersinde doğru yanlış vardı bir Sure sorusu vardı sureyi yazınız diye, diğerleri çoktan seçmeliydi (K7).”*

Üç katılımcı, öğretmenlerinin sınavlarında sadece çoktan seçmeli soru türünü kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu duruma yönelik görüşleri ise şöyledir:

*“Din kültürü de aynı şekilde (K2).”*

*“O da çoktan seçmeli (K8).”*

*“Bu yıl genel çoktan seçmeli çünkü TEOG’ a hazırlanıyoruz ya... Din de aynı (K9).”*

#### **4.1.6. TEOG’ da Çoktan Seçmeli Soru Türü Kullanılmasının Nedenleri**

Katılımcılardan elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcılara yönelik TEOG’da çoktan seçmeli soru türü kullanılmasının nedenleri ilişkin bilgiler teması elde edilmiştir. Bu temaya yönelik bilgiler elde edilirken katılımcılara çeşitli sorular yöneltilmiştir. Bu sorulardan ilki olan *“Sınavda çoktan seçmeli test yapılmasının sizce nedenleri nelerdir?”* sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde cevapların, doğru yanıtların bir tane olması bu durumun ise karışıklığın önüne geçebileceği, cevapların değerlendirilmesinin kolaylığı ve çabukluğu gibi kavramlarda birleştiği görülmektedir. Katılımcıların bu duruma yönelik görüşleri şöyledir:

*“...dediğim gibi soruların net olması hani açık uçlu sorular olsaydı eğer hani şey olabilirdi. Bir kişinin verdiği cevap doğru olabilirdi ama diğer kişinin verdiği cevap da doğru olabilir. Hani cevaplar farklı bile olsa ikisi de doğru olabilirdi. O da hani karışıklık olurdu (K2).”*

*“Şöyle düşünelim çoktan seçmeli değil açık uçlu. Açık uçluyu tek tek insanlar kontrol etmeli. İşte benim oradaki yorumumla bir başkasının oradaki yorumu farklı olabileceğinden dolayı hani bana göre doğruysa ona göre yanlış olabilir... Çünkü bir şık yok doğru bir şık bütün soruları da bir kişi kontrol edemeyeceği için çoktan seçmeli kullanışlı (K3).”*

*“Yani bence bunu yapmaları okuma kolaylığı falandır (K4).”*

*“Bakması zor olur kontrol etmesi mesela açık uçlu olsa zor kontrol edecekler. Bir de kapsam çok geniş olacak herkes farklı şeyler yazacak herkesin yazdığı doğru olabilir kendine göre (K5).”*

*“Yazıyı okuyamazlardı optiğe de kodlayamayacakları için kitapçığı da vermek zorunda kalırlardı (K6).”*

*“Bence nedeni okunması, değerlendirilmesinin kolay olması (K7).”*

*“Yaa bilmiyorum ama belki de okunması daha kolay olduğu için o kadar insan giriyor sonuçta sınava (K8)”*

Bir katılımcı TEOG sınavında çoktan seçmeli soru kullanılmasının nedenini öğrencileri birden fazla şık üzerinde düşünmek zorunda bırakmak olduğunu belirtmiştir. Bu katılımcıya ait görüşler ise şöyledir:

*“Öğrencileri bir şık değil de birden fazla yorum üzerinde şaşırtarak şey yapmak olabilir bence (K1).”*

Bir katılımcı ise çoktan seçmeli soru türü kullanılmadığı takdirde öğrencilerin kafasının karışabileceğini ya da sınav heyecanı dolayısıyla bilgilerini unutabileceğini bu durumda ise seçeneklerden gitme gibi bir durum olamayacağını belirtmiştir. Bu katılımcıya ait görüşler ise şöyledir:

*“Yani açık uçlu sorular da bana göre öğrencinin kafa karışma riski yüksek. Ama bu çoktan seçmeli de şıklara bakarak da öğrenci şıkları çözebilecek düzeye geliyor. Mesela sınavda insan heyecanlanır, unuttur ya bazen siz de öğrenci olmuştunuzdur. Ama orada şıkları gördüğümde onlar aklıma gelir yani (K9).”*

#### **4.1.7. TEOG’da Çoktan Seçmeli Soru Kullanılmasının Dezavantajları**

Katılımcılara yöneltilen *“TEOG’ da çoktan seçmeli soru sorulmasının dezavantajları var mıdır? Varsa nelerdir?”* sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların yedisi şans başarısına vurgu yaparak güvenilir ölçüm yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşleri ise şöyledir:

*“... klasik sorular olsa daha iyi olur çünkü öğrencilerin orda bir şeyi sallama avantajı vardır. Belki ya o beni salladığı için geçebilir ama klasik soru bilgiye bakar. Ben yoruma dayalı istemiyorum zaten bilgiye dayalı olması daha mantıklı benim için (K1).”*

*“Soruları bilmediği halde sıkılmak gibi bir durum var (K3).”*

*“Hiç göremiyorum ki ama sallamakla (K4).”*

*“Sallamış olabilir (K5).”*

*“Vardır sallayabilirler(K6).”*

*“Evet var. Çünkü açık uçlu sorular olsa çoktan seçmeli sorularda ki gibi öğrencinin mutlaka bir şansı olmaz ve ne kadar bilgiye sahip olduğu daha doğru bir şekilde ölçülebilir (K7).”*

*“...atmasyon gücü (K9).”*

Bir katılımcı ise çoktan seçmeli soruların yorumlama yeteneğini körelttiğine vurgu yapmıştır. Bu durumla alakalı katılımcının görüşü ise şöyledir:

*“Ya bence var. Çünkü gittikçe yorumlama yeteneğimiz gidiyor (K4).”*

Bir katılımcı ise şans başarısına vurgu yapmış fakat bu durumun herkes için geçerli olduğunu belirterek şans başarısının sonuçları belirleyici bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşü ise şöyledir:

*“Evet attı ve tuttu ama bu hepimizin başına gelebilir. Hepimizin böyle bir şansı var. Ve açık uçlu sorular da mesela öyle bir şey olsa tabi ki atma şansı yok (K2).”*

#### **4.1.8. TEOG’da Çoktan Seçmeli Soru Türü Yanında Başka Soru Türü Kullanımı**

Katılımcılara yöneltilen *“TEOG’ da çoktan seçmeli soru türünün yanında başka bir soru türü kullanılmasını ister miydiniz?”* Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde üç katılımcı *“evet isterdim”*, altı katılımcı ise *“hayır istemezdim”* demiştir. TEOG’ da çoktan seçmeli sorularla beraber başka soru türünün kullanılmasını isteyen katılımcıların verdiği cevaplar şöyledir:

*“Hepsi beraber olsun sıkıntı olmaz (K1).”*

*“Yani sorulsa iyi olur (K4).”*

*“Evet isterdim (K7).”*

TEOG’ da çoktan seçmeli sorularla beraber açık uçlu soruların kullanılmasını isteyen katılımcıların neden farklı soru türü kullanılmasını istedikleri incelendiğinde ise verdikleri cevaplar şöyledir:

*“Öğrencinin kattığı yorumu değil de ya da şansını değil de kendi bilgisini ölçmek için yapılması daha mantıklı (K1).”*

*“Yaa iyi olur ama herkesin düşüncesi farklı olabilir ki, mesela ben farklı bir düşünce ile farkı bir bakış açısı ile yaklaşmışımdır belki (K4).”*



*“Öğrenciler daha çok yani daha iyi kendilerini ifade edebilirler. Çoktan seçmeli soruda kendi yorumunu katmadan direk 4 şıktan birini seçiyor. Ancak bu açık uçlu sorular da kendi yorumunu katıp cevaplandırabilir (K7).”*

TEOG’ da çoktan seçmeli sorularla beraber başka soru türünün kullanılmasını istemeyen katılımcıların verdiği cevaplar şöyledir:

*“Hayır istemezdim (K2).”*

*“İstemezdim (K3).”*

*“Farklı soru istemezdim (K5).”*

*“İstemezdim (K6).”*

*“İstemezdim (K8).”*

*“İstemezdim (K9).”*

TEOG’ da çoktan seçmeli sorularla beraber açık uçlu soruların kullanılmasını istemeyen katılımcıların neden farklı soru türü kullanılmasını istemedikleri incelendiğinde ise verdikleri cevaplar şöyledir:

*“Demin anlattıklarım gibi. Birçok cevap ortaya çıkar. Sonra yine hani böyle bilmeden kafasından bir şey yazanlarından şans eseri doğru kabul edilebilir. Tabi bu hepsinde her şeyde var. Şimdi bu da bir gerçek sonuç da torpil olabilir (K2).”*

*“Dediğim gibi ben bilmiyorum ama şansım da yok hani açık uçlu hiç bilmiyorum boş bırakmak zorundayım. Öbür türlü en azından birini işaretlesem doğru olma ihtimali var (K3).”*

*“Dezavantajı da yani herkes doğru yapar. Bir sıralama çok net belli olamaz bence (K5).”*

*“Çünkü yapamazlarsa boş kalacaktı. Boş kalınca da yanlış sayılacak. Mesela çoktan seçmeli de en azından sallıyorsun boş kalmayıp doğru çıksa da senin yararına oluyor. Yanlış çıksa da zaten boş bıraktığında yine yanlış çıkacak en azından bir şansın olur (K6).”*

*“Çoktan seçmeliler daha kolay... Belki de yani herkes çoktan seçmeli çözdüğü için belki de alışkanlık yapmıştır bizde (K8).”*

*“Çünkü dediğim gibi kafa karışıklığına yol açacağı için başka sorular istemiyorum yani (K9).”*

#### 4.1.9. TEOG’da Açık Uçlu Soru Kullanımının Sınava İlişkin Kaygıyı Etkileme Düzeyi

Katılımcılara yöneltilen “TEOG’ da çoktan seçmeli sorularla beraber açık uçlu soruların da kullanılması durumu senin sınava yönelik kaygını artırır mı?” sorusuna katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde altı katılımcı “evet artırır” derken üç katılımcı ise “hayır arttırmaz” demiştir.

“Hayır. Çünkü ben her zaman kendi çalışmama bakarım (K1).”

“Arttırır (K2).”

“Diğer sorulara göre biraz daha kaygılanırım (K3).”

“Yaa açık uçlu soruları ben daha çok seviyorum bence uygun (K4).”

“Arttırır (K5).”

“Ha bu sorudan korkarım (K6).”

“Bu bence benim kaygı düzeyimi azaltır (K7).”

“Bence değişmez. Sınavda zaten herkes heyecanlanıyor ya çok bir değişiklik yapmaz (K8).”

“.....biraz artar kaygım (K9).”

#### 4.1.10. TEOG’da Açık Uçlu Soru Kullanıldığı Takdirde Yapılacak Bireysel Çalışmada Kullanılacak Soru Türü

Katılımcılara “TEOG’ da çoktan seçmeli sorularla beraber açık uçlu soruların da kullanılması durumunda sınava yönelik yapmış olduğunuz çalışmalarını nasıl etkiler?” sorusu yöneltildiğinde, katılımcıların tamamı çalışmalarında çoktan seçmeli sorularla beraber açık uçlu sorulara da yer vereceklerini belirtmişlerdir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşleri ise şöyledir:

“Yani o zaman nasıl bir soru türü çıkacaksa ona yakın bir soru tipi çözeceğim tabi. Klasik çıkacaksa klasik de çözerdim çoktan seçmeli de çözerdim. Ama çıkmayacağı için sadece çoktan seçmeli çözüyorum (K1).”

“Tabi ki açık uçlu sorular da çözmeyi yeğlerim (K2).”

“Çoktan seçmeli mesela açık uçluya biraz daha çok yer verebilirdim hani o biraz daha dediğim gibi sistemini ben oluşturacağım soruların (K3).”

“Yani ona yönelik test kitabı çıkardı herhalde (K4).”

“Daha az soru çözerdim sonuçta çoktan seçmeliye göre açık uçluya daha çok vakit ayırmam gerekir (K5).”

“Açık uçlu da çözerim... Çünkü TEOG’ da çıkıyor (K6).”

“Tabi ki açık uçluya da ağırlık veririm. Çünkü sadece çoktan seçmeli çıkmayacağı için ona da ağırlık veririm (K7).”

“Açık uçlu sorulara da ağırlık verir ondan da çözerdim (K8).”

“Açık uçlulara da bakarım çünkü bakmak zorundayım soru tipleri önemli sınavda soru tiplerine alışık olursan sınavda çözmek daha kolay olur (K9).”

## 4.2. Nicel Veri Analizine Dayalı Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nicel verilerin betimsel analizinden sonra elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Nicel verilerin elde edildiği anket sınava ilişkin kaygı düzeyi, sınavın katılımcı için önemi, çoktan seçmeli sorulara ilişkin görüşler ve açık uçlu sorulara ilişkin öğrenci görüşleri olmak üzere toplam dört alt boyuttan oluşmaktadır.

### 4.2.1. TEOG Sınavına İlişkin Kaygı Düzeyi

Bu bölümde katılımcılardan 1, en düşük kaygı düzeyi; 10, en yüksek kaygı düzeyini belirtecek şekilde TEOG’a ilişkin kaygı düzeylerini 1’den 10’a kadar herhangi bir rakam vererek belirtmeleri istenmiştir. Verilen yanıtlara ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve yığılmalı yüzde değerleri Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.  
TEOG Sınavına İlişkin Kaygı Düzeyi

Kaygı Düzeyi	f	%	Yığılmalı %
1,00	19	2,2	2,2
2,00	21	2,5	4,7
3,00	35	4,1	8,8
4,00	47	5,5	14,3
5,00	116	13,7	28,0
6,00	61	7,2	35,2
7,00	86	10,1	45,3
8,00	128	15,1	60,4
9,00	112	13,2	73,6
10,00	224	26,4	100
Toplam	849	100,0	100

Tablo 4.2 incelendiğinde katılımcıların 224'ünün en yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların tamamının sınava ait ortalama kaygı düzeyi 7.28 olmuştur. Bu sonuca göre katılımcıların sınava ilişkin yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

#### 4.2.2. TEOG' un Katılımcı İçin Öneme İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcılardan 1 en düşük önem düzeyi, 10 en yüksek önem düzeyini belirtecek şekilde TEOG'a ilişkin önem düzeylerini 1'den 10'a kadar herhangi bir rakam vererek belirtmeleri istenmiştir. Verilen yanıtlara ilişkin frekans (f), yüzde (%) ve yığılmalı % değerleri Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.  
*TEOG' un Katılımcılar İçin Önem Düzeyi*

Önem Düzeyi	f	%	Yığılmalı %
1,00	2	0,2	0,2
2,00	0	0	0
3,00	5	0,6	0,8
4,00	4	0,5	1,3
5,00	44	5,2	6,5
6,00	15	1,8	8,3
7,00	40	4,7	13
8,00	90	10,6	23,6
9,00	136	16,0	39,6
10,00	513	60,4	100
Toplam	849	100	100

Tablo 4.3. incelendiğinde 513 katılımcının en yüksek önem düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda çalışmaya katılan öğrencilerin %60'ının TEOG'a yüksek düzeyde önem verdikleri söylenebilir.

#### 4.2.3. Çoktan Seçmeli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Bu bölümde katılımcıların çoktan seçmeli sorulara yönelik görüşlerinin incelendiği 11 adet maddeye verilen cevaplar tek tek incelenmiş, bu maddelere ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.  
*Çoktan Seçmeli Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Çoktan Seçmeli Sorular	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1-Çoktan seçmeli soru türü ölçülen konuya ilişkin bilgilerimi ölçmede etkilidir.	582	68,6	201	23,7	61	7,2
2-Çoktan seçmeli sorulara yönelik çalışmak, düşüncelerimi sınırlandırmaktadır.	262	30,9	218	25,7	363	42,7
3- Çoktan seçmeli sorular, konuyu bilenle bilmeyeni ayırt etmede uygun bir soru türüdür.	476	56,1	197	23,2	173	20,4
4-Şıklardan doğru cevaba ulaşmak, çoktan seçmeli soru türünün olumlu bir özelliğidir.	652	76,8	112	13,2	75	8,8
5-Çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavların sonuçları tarafsızdır	293	34,5	339	39,9	201	23,7
6- Hangi ders olursa olsun çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavdan yüksek puan alırım.	417	49,1	299	35,2	128	15,1
7-Doğru yanıtı bilmeden de, doğru cevabın bulunma ihtimalinin olması çoktan seçmeli soruların olumsuz bir özelliğidir.	211	24,9	187	22,0	447	52,7
8- Sınavın çoktan seçmeli sorulardan oluşması bana kendimi rahat hissettirir.	654	77,0	122	14,4	72	8,5
9- Sınavda kullanılan soru türü çoktan seçmeli olduğu zaman, sınav için bu soru türüne yönelik çalışırım.	577	68,0	180	21,2	92	10,8
10-Değerlendirilmesinin kolay ve hızlı olması nedeniyle sınavda çoktan seçmeli soru türünün kullanılması gerektiğini düşünürüm.	610	71,8	163	19,2	74	8,7
11- Aynı anda çok fazla öğrencinin sınava girmesinden dolayı sınav çoktan seçmeli sorulardan oluşmalıdır.	651	76,7	112	13,2	86	10,1

Katılımcıların anketin çoktan seçmeli sorular boyutuna vermiş oldukları cevaplar incelendiğinde; “Çoktan seçmeli soru türü ölçülen konuya ilişkin bilgilerimi ölçmede etkilidir.” maddesine katılımcıların % 68’i katılıyorum cevabını vermişlerdir. Katılımcıların “Çoktan seçmeli sorulara yönelik çalışmak, düşüncelerimi sınırlandırmaktadır.” maddesine

verdikleri cevaplar incelendiğinde; katılımcıların % 42'sinin katılmıyorum dediği görülmüştür.

Çoktan seçmeli sorulara ilişkin bir diğer madde olan “Çoktan seçmeli sorular, konuyu bilenle bilmeyeni ayırt etmede uygun bir soru türüdür.” maddesine; katılımcıların % 56'sı katılıyorum cevabını vermişlerdir. “Şıklardan doğru cevaba ulaşmak, çoktan seçmeli soru türünün olumlu bir özelliğidir.” maddesine; katılımcıların büyük çoğunluğu % 76'sı katılıyorum demiştir. “Çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavların sonuçları tarafsızdır.” maddesine; katılımcıların % 39.9'u kararsız olduğunu belirtmiştir. “Hangi ders olursa olsun çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavdan yüksek puan alırım.” maddesine; katılımcıların %49,1'i katılıyorum demiştir.

Bir diğer madde olan “Doğru yanıtı bilmeden de, doğru cevabın bulunma ihtimalinin olması çoktan seçmeli soruların olumsuz bir özelliğidir.” maddesine verilen cevaplar incelendiğinde ise % 52.7'si katılmıyorum cevabını vermiştir. “Sınavın çoktan seçmeli sorulardan oluşması bana kendimi rahat hissettirir.” maddesine; katılımcıların % 77'si katılıyorum demiştir. “Sınavda kullanılan soru türü çoktan seçmeli olduğu zaman, sınav için bu soru türüne yönelik çalışırım.” maddesine; katılımcıların % 68'i katılıyorum demiştir. “Değerlendirilmesinin kolay ve hızlı olması nedeniyle sınavda çoktan seçmeli soru türünün kullanılması gerektiğini düşünürüm.” maddesine; katılımcıların % 71.8'i katıldığını belirtmiştir. Çoktan seçmeli sorularla alakalı son madde olan “Aynı anda çok fazla öğrencinin sınava girmesinden dolayı sınav çoktan seçmeli sorulardan oluşmalıdır.” maddesine; katılımcıların % 76.7'si katılıyorum demiştir.

#### **4.2.4. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri**

Bu bölümde katılımcıların açık sorulara yönelik görüşlerinin incelendiği 16 adet maddeye verilen cevaplar tek tek incelenmiş, bu maddelere ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5.  
*Açık Uçlu Sorulara İlişkin Öğrenci Görüşleri*

Açık Uçlu Sorular	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%
1-Klasik soru türü ölçülen konuya ilişkin bilgilerimi ölçmede etkilidir.	369	43,5	188	22,1	288	33,9
2-Klasik soru türüne yönelik çalışmak, düşüncelerimi sınırlandırmaktadır.	295	34,7	249	29,3	302	35,6
3-Klasik sorular konuyu bilenle bilmeyeni ayırt etmeye uygun bir soru türüdür.	397	46,8	183	21,6	264	31,1
4- Açık uçlu sorular sayesinde, sınavlar tarafsız bir şekilde değerlendirilir.	264	31,1	223	26,3	356	41,9
6-Klasik sorularda cevabın öğrenci tarafından oluşturulması bilgilerin daha kalıcı olmasına imkân sağlar.	365	43,0	212	25,0	269	31,7
7-Hangi ders olursa olsun klasik sorulardan oluşan sınavlardan yüksek puan alırım.	125	14,7	269	31,7	450	53,0
8-Bir sınavın klasik sorulardan oluşması bana kendimi rahat hissettirir.	131	15,4	153	18,0	558	65,7
9- Doğru cevabı bilmeden doğru cevabın bulunma ihtimalinin olmayışı, klasik soruların olumlu bir özelliğidir.	158	18,6	201	23,7	487	57,4
10- Çoktan seçmeli sorularla birlikte klasik soruların kullanılması durumunda bilgimin daha iyi ölçüleceğini düşünürüm	286	33,7	240	28,3	319	37,6
11- Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte klasik soruların kullanılması sınava ilişkin kaygımı artırır.	460	54,2	201	23,7	186	21,9
12-Değerlendirilmesinin zor ve zaman alıcı olması nedenleriyle sınavda klasik soru türünün kullanılmasının uygun olmadığını düşünürüm.	541	63,7	165	19,4	142	16,7
13-Çok fazla öğrencinin giriyor olması nedeniyle sınavlar klasik sorulardan oluşmalıdır.	128	15,1	138	16,3	576	67,8
14- Sınavda açık uçlu sorulara verdiğim cevapların okuyucu (puanlayan kişi/ler) tarafından yeterince anlaşılmayacağından endişe duyarım.	529	62,3	182	21,4	135	15,9

Tablo 4.5 (devamı/

15- Klasik soruların tek bir doğru cevabının olmaması nedeniyle sınavda kullanılması uygun değildir.	508	59,8	173	20,4	164	19,3
16- Sınava iyi hazırlanan bir öğrenci için sınavda kullanılan soru türünün önemli olmadığını düşünürüm.	322	37,9	170	20,0	353	41,6

Tablo 4.5'te yer alan anketin 16 maddeden oluşan açık uçlu sorular boyutuna katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde; “Açık uçlu soru türü ölçülen konuya ilişkin bilgilerimi ölçmede etkilidir.” maddesine katılımcıların % 43.5'i katılıyorum görüşündedir.. “Açık uçlu soru türüne yönelik çalışmak, düşüncelerimi sınırlandırmaktadır.” maddesine verilen cevapların yüzdeleri karşılaştırıldığında sonuçların birbirine çok yakın oldukları görülmüştür. Bu maddeye katılımcıların 34.7'si katılıyorum, % 35.6'sı katılmıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bir diğer madde olan “Açık uçlu sorular konuyu bilenle bilmeyeni ayırt etmeye uygun bir soru türüdür.” maddesine; katılımcıların % 46.8'i katılıyorum görüşüne sahiptir. “Klasik sorular sayesinde, sınavlar tarafsız bir şekilde değerlendirilir.” maddesine; katılımcıların % 41.9'u katılmıyorum, bir diğer madde olan “Klasik soruların cevaplandırılması, çoktan seçmeli sorulara göre zordur.” maddesine; katılımcıların % 68.6'sı katılıyorum şeklinde görüşte bulunmuşlardır. “Klasik sorularda cevabın öğrenci tarafından oluşturulması bilgilerin daha kalıcı olmasına imkân sağlar.” maddesine; katılımcıların % 43'ü katılıyorum görüşünü belirtirken anketin açık uçlu sorularla ilgili bir diğer maddesi olan “Hangi ders olursa olsun klasik sorulardan oluşan sınavlardan yüksek puan alırım.” maddesine; katılımcıların % 53'ü ise katılmıyorum şeklinde görüş ifade etmişlerdir.

“Bir sınavın klasik sorulardan oluşması bana kendimi rahat hissettir.” maddesine; katılımcıların % 65.7'si katılmıyorum görüşü belirtirken “Doğru cevabı bilmeden doğru cevabın bulunma ihtimalinin olmayışı, klasik soruların olumlu bir özelliğidir.” maddesine; katılımcıların %57.4'ü katılmıyorum cevabını vermiştir. “Çoktan seçmeli sorularla birlikte klasik soruların kullanılması durumunda bilgimin daha iyi ölçüleceğini düşünürüm.” maddesine; katılımcıların % 37.6'sı katılmıyorum görüşündedir.

“Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte klasik soruların kullanılması sınava ilişkin kaygımı artırır.” maddesine; katılımcıların % 54.2'si katılıyorum cevabını vermiştir.



“Değerlendirilmesinin zor ve zaman alıcı olması nedenleriyle sınavda klasik soru türünün kullanılmasının uygun olmadığını düşünürüm.” maddesine; katılımcıların % 63.7’si katılıyorum cevabını vermiştir. “Çok fazla öğrencinin giriyor olması nedeniyle sınavlar klasik sorulardan oluşmalıdır.” maddesine; katılımcıların % 67.8’i katılmıyorum cevabını vermiştir. “Sınavda açık uçlu sorulara verdiğim cevapların okuyucu (puanlayan kişi/ler) tarafından yeterince anlaşılmayacağından endişe duyarım.” maddesine; katılımcıların 62.3’ü katılıyorum cevabını vermiştir. “Klasik soruların tek bir doğru cevabının olmaması nedeniyle sınavda kullanılması uygun değildir.” maddesine; katılımcıların % 59.8’i katılıyorum cevabını vermiştir. Anketin açık uçlu sorularla alakalı son maddesi olan " Sınava iyi hazırlanan bir öğrenci için soru türünün önemli olmadığını düşünürüm.” maddesine; katılımcıların % 37.9’u katılıyorum, % 20’si kararsızım, % 41.6’sı katılmıyorum demiştir.

#### 4.2.5. TEOG’da Açık Uçlu Soruların Kullanılmasına İlişkin Öğrencilerin Sınava Yönelik Kaygı Düzeyleri

Anketin son sorusunda TEOG’ da açık uçlu soruların kullanılmasının katılımcılara yönelik görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Katılımcıların % 52.8’i böyle bir durumda sınava yönelik en yüksek kaygı düzeyine sahip olacağını belirtmiştir. Bu duruma yönelik katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6.

*TEOG’ da açık uçlu soruların kullanılmasına ilişkin öğrenci kaygı düzeyleri*

Kaygı Düzeyi	f	%	Yığılmalı %
1,00	55	6,5	6,5
2,00	7	0,8	7,3
3,00	22	2,6	9,9
4,00	28	3,3	13,2
5,00	47	5,5	18,7
6,00	43	5,1	23,8
7,00	46	5,4	29,2
8,00	74	8,7	37,9
9,00	73	8,6	46,5
10,00	448	52,8	99,3
Cevap Yok	6	0,7	100
Toplam	849	100,0	100

Tablo 4.6 incelendiğinde katılımcıların % 52.8’inin TEOG’ da açık uçlu soruların kullanılması durumunda en yüksek kaygı düzeyine sahip olacağını belirttikleri gözlemlenmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde, Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş sınavında açık uçlu soruların kullanılabilirliğine ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi başlıklı çalışma kapsamında dokuz öğrencinin görüşlerinin detaylı olarak belirlenebilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu ve 849 öğrencinin katıldığı anket sonucunda elde edilen bulgular her bir alt problem için ayrı ayrı tartışılmıştır.

Öğrencilerin TEOG'a ilişkin genel görüşleri incelendiğinde; öğrenciler TEOG'un sınava katılan adayları seviyelerine göre liselere yerleştirmek, dolayısıyla öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmak amacıyla yapıldığını belirtmişlerdir. TEOG'da kullanılan soru türlerine ilişkin öğrencilerin tanımlamaları incelendiğinde; öğrenciler TEOG'da çoktan seçmeli sorular kullanıldığını belirterek bu soru türünü "Şıklı" olarak tanımlamışlardır. Sınava yönelik öğrencilerin yapmış oldukları çalışmalar incelendiğinde çalışmaların genelde çoktan seçmeli sorulardan oluşan "test çözme" etkinliği olduğu, bunun nedeni incelendiğinde ise öğrenciler sınavda çoktan seçmeli soruların kullanıldığını dolayısıyla bu duruma alışmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı gerçeğe işaret eden Berberoğlu (2009) öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça daha çok "test çözme" etkinliğine yöneldiğini belirtmiş, bu durumun ise öğrencileri ezberciliğe yönelttiğini belirtmiştir. Önder (2008), yapmış olduğu çalışmada ise benzer şekilde öğrencileri test çözmeye yönelten nedenlerden birisinin öğretmen tutumları olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu tutumlarının nedenlerinden birisinin ise başarı ölçütü olarak kullanılan geniş ölçekli sınavlarda sadece çoktan seçmeli soru formatının kullanılması gösterilebilir.

Öğrenciler TEOG'da çoktan seçmeli soru türü kullanılmasının objektifliğin sağlanması açısından gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı gerçeğe dikkat çeken

çalışmalarda çoktan seçmeli sorularda puanlayıcı güvenilirliğinin yüksek olduğuna vurgu yapılmıştır (Haladayna, 1997; Çakan, 2008; Turgut ve Baykul, 2014, s.187). Öğrenciler TEOG’da çoktan seçmeli soru türü kullanılmasının okunmasının ve değerlendirilmesinin kolay olması açısından gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Aynı gerçeğe dikkat çeken çalışmalarda geniş ölçekli sınavlarda çoktan seçmeli soru türünün kullanılmasının okunması ve değerlendirilmesinin kolay olması nedeniyle bu soru türünün kullanılabilirlik yönünden elverişli olduğu belirtilmiştir (Haladayna, 1997; Çakan, 2008; Çetin vd., 2010). Öğrenciler TEOG’da çoktan seçmeli soruların kullanılmasının tek bir doğru cevap olması, öğrencilerin birden fazla seçenek üzerinde düşünmesini sağlamak ve seçeneklere bakarak doğru cevaba ulaşabilme ihtimali gibi olumlu özellikleri olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler TEOG’da çoktan seçmeli soruların kullanılmasının “şans başarısı” gibi olumsuz yönü olduğunu belirtmişlerdir. Tekin (2000) çoktan seçmeli testlerin yapısı itibarıyla tahminle puanlamaya izin verdiğini, bu durumun ise testin güvenilirlik ve geçerliğini olumsuz yönde etkileyebileceğini belirtmiştir. Aynı gerçeğe dikkat çeken Turgut ve Baykul (2014), tahminle doğru cevabı bulma durumunun yani şans başarısının tamamen ortadan kaldırılamayacağını vurgulamışlardır. Öğrencilere göre TEOG’da çoktan seçmeli soru kullanılmasının ve bu duruma alışmanın ise öğrencilerin yorumlama yeteneğini körelttiğini belirttikleri görülmüştür. Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı (2012) çoktan seçmeli sorularla hazırlanan bir test ile üst düzey bilişsel becerileri ölçebilmenin zor olacağını belirtmişlerdir. Turgut ve Baykul (2014) yaratma gibi bazı üst düzey zihinsel becerilerin bu soru tipi ile ölçülemeyeceğini vurgulamışlardır. Buradan hareketle çoktan seçmeli sorulara aşina olmuş bireyin yaratıcılığının köreleceği söylenebilir.

Öğrenciler TEOG’da çoktan seçmeli soru türünün yanı sıra açık uçlu soru türü kullanılması durumunda “şans başarısı” olmadan bilgilerin yordanabileceğini belirttikleri görülmüştür. Bu durumu doğrularcasına Güler (2014) açık uçlu maddelerin şans başarısını ortadan kaldırarak ve öğrencilerin şıklardan giderek doğru cevaba ulaşabilme imkânı vermediğini belirterek bu durumun testin geçerlik ve güvenilirliğine olumlu yönde etki yaptığını vurgulamıştır. Öğrenciler TEOG’da açık uçlu soru türünü kullanılması durumunda kendilerini daha iyi ifade edebileceğini ayrıca farklı bakış açılarının değerlendirilmesinin söz konusu olacağını belirtmişlerdir.

Öğrenciler TEOG’da çoktan seçmeli soru türünün yanı sıra açık uçlu soru türü kullanılması durumunda birden fazla doğru cevabın olabileceğini dolayısıyla puanlayıcı güvenilirliğinin sağlanmasının zor olacağını belirttikleri görülmüştür. Aynı gerçeğe işaret eden

çalışmalarda açık uçlu sorularda puanlayıcı güvenilirliğinin sağlanmasının zor olacağı belirtilmiştir (Turgut ve Baykul, 2014:146; Çetin vd. 2010, s.77). Öğrenciler TEOG’da açık uçlu soru türü kullanıldığında hiç “şans başarısı”nın olmayacağını dolayısıyla sınav puanlarının düşeceğini belirttikleri görülmüştür. Bu durumun aksine Cambaz (2000), gerçekleştirmiş olduğu araştırma sonucunda açık uçlu sorularla değerlendirilen öğrencilerin başarısının çoktan seçmeli test başarısına göre yüksek çıktığını belirtmiştir. Aynı bulguyu bulan Önder (2008), gerçekleştirmiş olduğu çalışma sonucunda öğrencilerin klasik soru türü ile yapılan sınavlarda daha yüksek başarı gösterdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin çoktan seçmeli soru türünü açık uçlu soru türüne göre daha kolay bulduklarını belirttikleri görülmüştür. Birgili (2014), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğrencilerin açık uçlu sorularda daha fazla efor harcadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla bu soru türünün öğrenciler tarafından daha zor bulunduğu söylenebilir.

Öğrenciler çoktan seçmeli soru türünün ölçülen konuya ilişkin bilgilerini ölçmede etkili olduğunu, konuyu bilenle bilmeyeni ayırt etmeye uygun bir soru türü olduğunu belirtmişlerdir. Uygulanan anket neticesinde öğrenciler çoktan seçmeli soru türüne yönelik çalışmanın düşüncelerini sınırlandırmayacağını belirtmişlerdir. Bu durum çalışmanın nitel kısmında öğrenciler tarafından dile getirilen “Çoktan seçmeli sorulara alışmak düşüncelerimi sınırlandırmaktadır.” bulgusuyla çelişmektedir. Öğrenciler uygulanan anket neticesinde şıklardan doğru cevaba ulaşmanın çoktan seçmeli soruların olumlu bir özelliği olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler uygulanan anket maddesi sonucunda genel olarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavın tarafsız olabileceğine yönelik kararsızlık içindedirler. Bu durum ise çalışmanın gerek nitel kısmında elde edilen “Sınavın objektif olma durumunun sağlanması” bulgusuyla gerekse de alan yazındaki (Haladayna, 1997; Çakan, 2008; Turgut ve Baykul, 2014:187) bulgular ile çelişmektedir.

Öğrenciler hangi ders olursa olsun çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavdan yüksek puan alacaklarını belirtmişlerdir. Cambaz (2000) ve Önder (2008), yapmış oldukları çalışmalarında ise bu bulguyla çelişen bulgular sunmuşlardır. Öğrenciler sınavın çoktan seçmeli sorulardan oluşması durumunda kendilerini daha rahat hissedeceklerini belirtmişlerdir. Birgili (2014) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda daha az efor harcadıklarını belirtmiştir. Birgili’nin elde ettiği sonuçtan çoktan seçmeli sorularda öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettikleri sonucu çıkarılabilir ki bu durum, çalışmada elde edilen sonuç ile örtüşmektedir.

Öğrenciler genel olarak “şans başarısı” durumunu çoktan seçmeli soru türünün olumsuz bir özelliği olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu ise çalışmanın nitel kısmında elde edilen “Şans başarısı çoktan seçmeli soruların olumsuz yönüdür.” bulgusuyla çelişmektedir. Ayrıca bu bulgu Tekin’in (2000) ve Turgut ve Baykul’un (2014), “Şans başarısı çoktan seçmeli soruların olumsuz özelliğidir.” bulgularıyla da çelişmektedir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu sınav çoktan seçmeli sorularda oluştuğunda buna yönelik çalışacaklarını belirterek çalışmanın nitel kısmında elde edilen “Sınavda çoktan seçmeli sorular kullanıldığı için genelde bu soru türüne yönelik çalışırım.” bulgusuyla örtüşmektedir. Öğrenciler aynı anda çok fazla öğrencinin sınava girmesi neticesinde değerlendirilmesinin kolay ve hızlı olması nedenleriyle sınavda çoktan seçmeli soru türünün kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı gerçeğe dikkat çeken çalışmalarda geniş ölçekli sınavlarda çoktan seçmeli soru türünün kullanılmasının okunması ve değerlendirilmesinin kolay olmasından dolayı kullanılabilirlik yönünden elverişli olduğu belirtilmiştir (Haladyna, 1997; Çakan, 2008; Çetin vd., 2010).

Öğrenciler açık uçlu soru türünün ölçülen konuya ilişkin bilgilerini ölçmede etkili olduğunu, konuyu bilenle bilmeyeni ayırt etmeye uygun bir soru türü olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma dikkat çeken Turgut ve Baykul (2014), açık uçlu sorular ile her düzeydeki bilişsel basamağı ölçmek amacıyla kullanılabileceğini belirtmişlerdir.

Anket sonucunda öğrencilerin açık uçlu sorulara yönelik çalışmanın düşüncelerini sınırlandırmayacağını, diğer bir anlatımla açık uçlu soruların bakış açılarını genişleteceklerini belirttikleri gözlemlenmiştir. Bu durum çalışmanın nitel kısmında elde edilen “Çoktan seçmeli sorulara alışmak yorumlama yeteneğimizi köreltiyor.” bulgusuyla örtüşmektedir.

Açık uçlu soruların kullanıldığı bir sınavda öğrenciler sınavın tarafsız bir şekilde değerlendirilemeyeceğini belirterek sınavın güvenilirlik boyutuna vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin bu yönde düşünmesinin nedenleri irdelendiğinde verilen cevapların puanlayıcı tarafından tam olarak anlaşılabilmesi, klasik soruların tek bir doğru cevabının olmaması gibi sakıncaların olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcıların bu görüşlerini destekler şekilde açık uçlu sorulara yöneltilen en önemli eleştirinin puanlayıcı ve puanlama güvenilirliği olduğunu belirten çeşitli görüşler mevcuttur (Çetin vd., 2010; Turgut ve Baykul , 2014).

Açık uçlu soruların cevaplandırılmasının çoktan seçmeli soru türünün cevaplandırılmasına göre daha zor bulan öğrenciler buna rağmen açık uçlu soruların kendileri tarafından cevaplandırılması halinde bilgilerinin daha kalıcı olacağını belirttikleri

gözlemlenmiştir. Öğrenciler hangi ders olursa olsun çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavdan yüksek puan alamayacağını belirtmişlerdir. Bu bulgu ise Önder'in (2008) yapmış olduğu çalışma neticesinde belirttiği "Öğrenciler klasik sınavlarda daha yüksek başarı göstermektedir." bulgusuyla çelişmektedir. Doğru cevabı bilmeden doğru cevaba ulaşma ihtimalinin olmayışını, klasik soruların olumsuz bir özelliği olarak gördüklerini belirten öğrenciler gerek çalışmanın nitel kısmında elde edilen "Öğrencinin kendi bilgisinin şans ya da başka faktör karışmadan yordanabilmesi amacıyla açık uçlu soru türü de kullanılmalıdır." bulgusuyla gerek alan yazında elde edilen "Şans başarısı çoktan seçmeli soruların en önemli dezavantajlarından birisidir." bulgusuyla çelişmektedir (Tekin, 2000; Turgut ve Baykul, 2014).

Çok fazla sayıda öğrencinin sınava giriyor olduğunu dile getiren katılımcılar bu nedenle cevapların değerlendirilmesinin zor ve zaman alıcı olacağını belirterek sınavda açık uçlu soruların kullanılmasının uygun olmayacağını belirtmişlerdir. Aynı gerçeğe işaret eden Çetin vd. (2010), açık uçlu soruların puanlandırılması için gerekli sürenin uzunluğunu bu soru türünün olumsuz bir yönü olarak belirtmiştir. Öğrencilerin bir kısmı çoktan seçmeli sorular ile klasik soru türünün kullanılması durumunda bilgilerinin iyi bir şekilde ölçülemeyeceğini belirtmişlerdir. Oysaki ankete katılan öğrenciler ayrı ayrı olarak çoktan seçmeli soru türünün ya da açık uçlu soru türünün ölçülen konuya ilişkin bilgilerini ölçmede etkili olduklarını belirterek kendileriyle çelişen bir bulgu sunmuşlardır. Ayrıca bu bulgu İn'nami ve Koizumi'nun (2009) "Hiçbir madde tam anlamıyla mükemmel değildir." ve Gültekin ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı'nın (2012) "Kullanılan her madde türünün avantajlı ve dezavantajlı yönleri vardır. Bu gerçekten hareketle sınavlarda farklı madde türlerinin bir arada kullanılması yaygınlaşmaktadır." ifadeleriyle de çelişmektedir. Ayrıca katılımcılar sınava iyi hazırlanan bir öğrenci için sınavda kullanılan madde türünün de önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışma sonucunda öğrencilerin TEOG'a ilişkin yüksek düzeyde kaygı duydukları gözlemlenmiştir. TEOG'da çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu soruların kullanılması durumunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin yükseleceği, öğrencilerin anket maddelerine verdikleri cevaplar ile belirlenmiştir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 6.1. Sonuç

Araştırmada dokuz öğrenci ile yapılan görüşmeler ve 849 kişiden oluşan örnekleme uygulanan anketler aracılığıyla elde edilen bulgulara dayalı aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrenciler TEOG'un yapılış amacını; sınava giren adayları seviyelerine göre liselere yerleştirmek, bunun neticesinde öğrencilere kaliteli bir eğitim sunmak olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler TEOG'da kullanılan soru türünü şıklı ve çoktan seçmeli olarak tanımlamışlardır. Bu doğrultuda öğrencilerin TEOG'un yapılış amacını ve kullanılan soru türlerini doğru olarak bildikleri söylenebilir.

Öğrenciler TEOG'da kullanılan soru türünün çoktan seçmeli sorulardan oluşmasının nedenlerini objektifliğin sağlanması, okunmasının ve değerlendirilmesinin kolay olması, tek bir doğru cevabının olması, öğrencilerin birden fazla seçenek üzerinde düşünmesini sağlamak ve seçeneklere bakarak doğru cevaba ulaşabilme gibi durumlardan ötürü tercih edildiğini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli sorulara alışmanın ise yorumlama yeteneğini körelttiğini ve şans başarısı gibi dezavantajları olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrenciler TEOG'da çoktan seçmeli soruların yanı sıra açık uçlu soruların kullanılması durumunda puanlayıcı güvenilirliğinin sağlanamayacağı, hiç şans başarısının olmaması, birden fazla doğru cevap olabileceği, çoktan seçmelilere göre daha zor olacağı gibi endişeler taşıdığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrenciler ile yapılan uluslararası sınavlarda bu soru türünün de kullanıldığı ve bu sınavlara ilişkin puanlamaların nasıl yapıldığını paylaşmak öğrencilerin sınava yönelik kaygılarını giderebilir.

Öğrenciler TEOG sınavına ilişkin yüksek düzeyde kaygı taşımakta ve bu kaygı düzeyleri TEOG’da kullanılacak soru türünün açık uçlu olması durumunda daha da yükselmektedir. Diğer bir anlatımla TEOG’ da kullanılan soru türünün çoktan seçmeli soruların yanı sıra açık uçlu olması durumunda öğrencilerin kaygılarının artacağı söylenebilir.

Öğrencilerin soru türlerine ilişkin görüşleri çoktan seçmeli sorular ve açık uçlu sorular olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir. Çoktan seçmeli sorulara ilişkin öğrenciler; konuya yönelik bilgilerini ölçme, bilenle bilmeyeni ayırt etme konularında yüksek oranda olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler şıklardan doğru cevaba ulaşmanın çoktan seçmeli soruların olumlu özelliği olduğu yönünde yüksek oranda görüş bildirmişlerdir.

Öğrenciler sınavda kullanılan soru türü çoktan seçmeli olduğunda bu soru türüne yönelik çalışacaklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavların tarafsız olacağını belirtmişlerdir. Öğrenciler değerlendirilmesinin kolay ve hızlı olması nedeniyle sınavda çoktan seçmeli soru türünün kullanılması gerektiğini belirterek, aynı anda çok fazla öğrencinin sınava girmesinden dolayı sınavın çoktan seçmeli sorulardan oluşması gerektiği yönünde yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler çoktan seçmeli soru türünün sınavlarda kullanılmasının kendilerini rahat hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu doğrularcasına öğrenciler hangi ders olursa olsun çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavdan yüksek puan alacaklarını belirtmişlerdir.

Öğrenciler çoktan seçmeli sorulara yönelik çalışmanın düşüncelerini sınırlandırmayacağını belirtmişlerdir. Bu sonuç çalışmanın nitel kısmında elde edilen “Çoktan seçmeli soru türü düşüncelerimi sınırlandırır.” bulgusuyla çelişmektedir. Doğru yanıt bilmeden, doğru cevabın bulunma ihtimalinin çoktan seçmeli soruların olumsuz bir özelliği olmadığını belirtmişlerdir. Bu sonuç çalışmanın nitel kısmında öğrencilerin çoktan seçmeli soruların olumsuz yönü olarak vurgu yaptığı “şans başarısı” bulguyla çelişmektedir.

Öğrenciler açık uçlu soruların bilgilerini ölçmede etkili olduğunu, konuyu bilenle bilmeyeni ayırt etmeye uygun bir soru türü olduğu yönünde yüksek düzeyde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler açık uçlu sorularda bilgilerin kendileri tarafından oluşturulmasının bilgilerin kalıcı olmasına katkı sağladığı yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler açık uçlu soru türüne yönelik çalışmanın düşüncelerini sınırlandırmayacağını bildirmişlerdir.

Öğrenciler konuya ilişkin bilgileri ölçmede, bilen ve bilmeyeni ayırt etmede kullanılan soru türünün fark etmeyeceği yönünde olumlu görüş bildirmişlerdir. Diğer bir anlatımla sorular açık uçlu da olsa çoktan seçmeli de olsa sınavın geçerliliğinin bundan



etkilenmeyeceğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler açık uçlu soru türünün sınavlarda kullanılmasının kendilerini rahatlık açısından olumsuz etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, açık uçlu soruların sınavlarda kullanılması durumunda objektifliğin sağlanamamasına yönelik kaygılar taşımaktadırlar. Bu doğrultuda öğrenciler ve kamuoyu ile açık uçlu soruların puanlamasının nasıl yapıldığının paylaşılmasının öğrenciler ve kamuoyunun bu noktaya yönelik kaygılarını gidereceği söylenebilir.

Sonuç olarak Şirin (2014), PISA’da eğer sadece çoktan seçmeli sorular sorulmuş olsaydı öğrencilerimizin ortalamayı yakalayacaklarını belirterek uygulanan sınav sisteminin eğitim sistemini mknatus gibi çekeceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Güner, Sezer ve İspir (2013) TIMMS’deki başarısızlığın nedenlerinden birinin TIMMS’de açık uçlu soru türünün de kullanılması olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada öğrenciler sınavda açık uçlu sorular kullanıldığında bu soru türüne yönelik çalışacaklarını belirtmişlerdir. Aynı şekilde öğretmenlerin de tutumlarının bu noktada değişeceği söylenebilir. Eğer ki sınavlarda açık uçlu soru türü kullanılacaksa ki kullanılmalıdır, öğrencilerin bu soru türüne yönelik kaygılarının da giderilmesi gerektiği söylenebilir.

## 6.2. Öneriler

- Bu çalışmada TEOG özelinde açık uçlu soruların geniş ölçekli sınavlarda kullanılmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Başka çalışmalarda ise lise ve üniversite düzeyinde çalışmalar yapmanın alana katkı sağlayacağı söylenebilir.
- Öğrencilerin TEOG’da açık uçlu soruların kullanılmasına yönelik en temel kaygıları puanlayıcı güvenilirliğine ilişkindir. Bu bağlamda sürecin ve puanlamanın nasıl olacağına yönelik bilgiler öğrenciler ile paylaşıldığı takdirde, öğrencilerin puanlayıcı güvenilirliğine yönelik kaygılarının azalabileceği söylenebilir.
- Benzer araştırma sınav kaygısını daha geçerli bir şekilde ölçen araçlarla gerçekleştirilebilir.
- Kamuoyunun iknası için MEB yetkilileri tarafından uluslararası ölçekte kullanılan PISA, TIMMS, PIRLS gibi sınavlarda açık uçlu soruların yıllardır kullanıldığı vurgulanabilir.
- Öğrencilerin açık uçlu soru türlerine alışmalarını sağlamak için, öğretmenler öğrencilerin sınıf içi başarılarını ölçmek amacıyla uygulamış oldukları sınavlarda daha fazla açık uçlu soruların kullanılması teşvik edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akar, C. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, H., Soybaş, D., ve Argün, Z. (2006). Problem kurma deneyimleri ve matematik öğretiminde açık uçlu soruların kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 129-146.
- Akbıyık, C. (2002). *Eleştirel düşünme eğilimleri ve akademik başarı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı dil öğreniminde kaygı, utangaçlık, strateji ve akademik başarı arasındaki ilişki*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler* (10.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1983). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baykul, Y. ve Turgut, M.F. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Berberoğlu, G. ve İş-Güzel, Ç. (2009). Eğitim sistemimizdeki ölçme ve değerlendirme nasıl olmalıdır? *CITO Eğitim: Kuram ve Uygulama*. Temmuz- Ağustos, 9-30.
- Birgili B. (2014). *Open ended questions as an alternative to multiple choice: Dilemma in Turkish examination system/ Çoktan seçmeli sorulara alternatif olarak açık uçlu sorular: Türk sınav sisteminde ikilem*. Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- BOSTES, (2014). *2014 HSC Exam Papers*.09.04.2017,<http://www.boardofstudies.nsw.edu.au>
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2):133- 148.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E, Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş.(2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N.(2014). *Sosyal bilimler için istatistik* (12.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cambaz, G. (2000). *İlköğretim okullarının beşinci ve sekizinci sınıflarında çoktan seçmeli test ile klasik yazılı sınavının matematik öğretimi ile ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J.W. ve Plano-Clark, V.L. (2014).*Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Aydın E., Bukova Güzel E., Bursal Ç., Çorlu S., Dede Y., Delice A., Demir S. B., Güngör F., Köksal M. S., Kula S., Peker M. ve Yaman S. (Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakan, M. (2003). Geniş ölçekli başarı testlerinin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (128), 19-26.
- Çakan, M. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, S. Tekindal, (Ed.), *Eğitimde yaygın olarak kullanılan test türleri* içinde (ss.94-128). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetin, B. (2010). Eğitimde ölçme ve değerlendirme, M. Gömleksiz ve S. Erkan, (Ed.), *Bilişsel alan davranışlarının ölçülmesi* içinde (ss.67-137). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, M.O.(2009).*Öğrencilerin çoktan seçmeli, yazılı yoklama ve performans görevleri ile ölçülen fen ve teknoloji dersi başarıları ve öğrencilerin performans görevlerine ilişkin görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2002). *Öğretme sanatı -Planlamadan değerlendirmeye-*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- DEİK, *Eğitim konseyi iş raporu Mart 2013*, <http://deik.org.tr>
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: Different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 10(1), 11-20.
- Eren, B. (2015). *Çoktan seçmeli ve karma test uygulamalarına ilişkin öğrenci başarıları ile öğrenci ve öğretmen görüşlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar*. Ankara: Ekinoks.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye’de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 11-16.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Gedik, M. ve Orhan, S.(2013). İlköğretim 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkındaki görüşleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 38, 135- 148.
- Glazar, S.A., Vrtacnik, M. (1992). Misconception of Chemical Concepts. *Journal of Chemical Education*, (Özel Basım) 5, 28-31.
- Gökçe, O. (2001). *İçerik çözümlemesi, teori-metot-uygulama*. Konya: Sel-Ün Yayınları.
- Gullickson, A. R. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *The Journal of Educational Research*, 77(4), 244-248.
- Gülözer, A. (2010). *Farklı test formatları ile ölçülen yabancı dil başarısının öğrencilerin tutumları, kaygı düzeyleri ve öğrenme stilleri ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güler, N. (2014). Analysis of open-ended statistics questions with many facet Rasch model. *Eurasian Journal of Educational Research*, 55, 73-90.
- Gültekin, S. (2011). *Çoktan seçmeli, açık uçlu ve karma testlerin psikolojik özelliklerinin Madde Tepki Kuramı’na dayalı olarak değerlendirilmesi*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, S. ve Çıkrıkçı-Demirtaşlı, N. (2012). Comparing the test information obtained through multiple choice, open-ended and mixed item tests based on item response theory. *Elementary Educational Online*, 11(1), 251-262.
- Güner, N., Sezer, R., ve İspir, O. A. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin TIMSS hakkındaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(1), 11-29.
- Haladayna, T. M. (1997). *Writing test item to evaluate higher order thinking*. USA: Allyn & Bacon.
- Hong, L. K. (1984). List processing free responses: analysis of open-ended questions with word processor. *Qualitative Sociology*, 7, 98-109.

- IEA (1997). *TIMMS 1995 Technical reports*. USA: International Study Center Lynch School of Education Boston College.
- IEA (2000). *TIMMS 1999 Technical reports*. USA: International Study Center Lynch School of Education Boston College.
- IEA (2003). *PIRLS 2001 Technical reports*. USA: International Study Center Lynch School of Education Boston College.
- IEA (2004). *TIMMS 2003 Technical reports*. USA: International Study Center Lynch School of Education Boston College.
- IEA (2007). *PIRLS 2006 Technical reports*. USA: International Study Center Lynch School of Education Boston College.
- IEA (2008). *TIMMS 2007 Technical reports*. USA: International Study Center Lynch School of Education Boston College.
- IEA (2012). *PIRLS 2011 Technical reports*. USA: International Study Center Lynch School of Education Boston College.
- IEA (2013). *TIMMS 2011 Technical reports*. USA: International Study Center Lynch School of Education Boston College.
- IEA (2017). *TIMMS 2015 Technical reports*. USA: International Study Center Lynch School of Education Boston College.
- Innami, Y., & Koizumi, R. (2009). A meta-analysis of test format effects on reading and listening test performance: Focus on multiple-choice and open-ended formats. *Language Testing*, 26(2), 219-244.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi* (7. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre eğitim sistemimizde değiştirilmesi gereken noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 248-262.
- Kennedy, P. ve Walstad, W. B. (1997). Combining multiple-choice and constructed-response test scores: toward a marxist theory of test construction. *Applied Measurement in Education*, 6, 103-118.

- Konak Ömer Ahmet, (2010) *CITO Eğitim: Kuram ve uygulama*, Nisan-Haziran, 4-5.
- Lawrance, F., Huffman, D. ve Welch, W. (2001). The science achievement various subgroups on alternative assessment formats. *Journal of Research In Science Teaching*, 85(8), 279-290.
- MEB. (2009). *Öğretim programlarının yenilenme gerekçeleri ve Davranışçı yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşım arasındaki farklar*. 08.04.2017, <http://ogm.meb.gov.tr>
- MEB. (2015). *ABİDE projesi*. 15.06.2015, <http://odsgm.meb.gov.tr>
- MEB. (2016). *TEOG tanıtım sunumu*. 12.01.2016, <http://oges.meb.gov.tr>
- MEB. (2016). *PISA 2015 Ulusal ön rapor*. Ankara: MEB yayınları.
- MEB. (2016). *TIMMS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri ön rapor*. Ankara: MEB yayınları.
- OECD. (2002). *PISA 2000 Technical reports*. USA: OECD publications.
- OECD. (2005). *PISA 2003 Technical reports*. USA: OECD publications.
- OECD. (2009). *PISA 2006 Technical reports*. USA: OECD publications.
- OECD. (2012). *PISA 2009 Technical reports*. USA: OECD publications.
- OECD. (2014). *PISA 2012 Technical reports*. USA: OECD publications.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Technical reports*. USA: OECD publications.
- Ogan-Bekiroğlu, F. (2004). *Ne kadar başarılı?*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- O'Neil, H. F., & Brown, R. S. (1998). Differential effects of question formats in math assessment on metacognition and affect. *Applied Measurement in Education*, 11(4), 331-351.
- Önder, O. (2008), *Çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan hazırlığının matematik başarı ve sınav kaygı düzeylerine etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- ÖSYM. (2015). *Yazılı Sınav( Açık Uçlu Sorularla Sınav)*. 29.01.2016, <http://www.osym.gov.tr>
- ÖSYM. (Ocak 2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri*. 05.04.2017, <http://www.osym.gov.tr>

- Özdemir, D. (1997). *Kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve kompozisyon tipi maddelerden oluşan testlerin psikometrik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer Özkan, Y. (2014). *Ders Notu*.
- Özer Özkan, Y. ve Acar Güvendir, M. (2014). Öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri ile matematik başarıları arasındaki ilişki: PISA ve ÖBBS karşılaştırması. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3):776-789.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (Constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology(TOJET)*, 3(1):100-111.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. USA:SAGE.
- Schopenbauer, A. (2013). *Okumaya ve okumuşlara dair* (2. Baskı). A. Aydoğan. (Çev.). İstanbul: Say Yayınları
- Struyven, K.,Dochy, F., Janssens, S., Schelfhout, W., & Gielen S. (2006). The overall effects of end-of-course assessment on student performance: A comparison between multiple choicetesting, pee assessment, case-based assessment and portfolio assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 32(3),202–222.
- Şirin, S. (2014). *Başarısızlığın sebebi öğrenci değil*. 09.04.2017, <http://aljazeera.com.tr>
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7.
- Tashiro, J. (2002). Exploring health promoting lifestyle behaviours of Japanese college women: Perceptions practices and issues. *Health Care for Women International*, 23,59-70.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekindal, S. (1997). *Klasik yazılı sınavla ve çok sorulu testle elde edilen ölçümlerin güvenilirlik ve geçerliği*. Samsun: Cem Ofset
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Umay, A. (1997). Yanıtlayıcı davranışlarının analizi yolu ile Matematikte problem çözümleri için bir güvenirlik ve geçerlik araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 47-56.
- Ward, W. C., Frederiksen, N., & Carlson, S. B. (1980). Construct validity of free-response and machine-scorable forms of a test. *Journal of Educational Measurement*, 17(1), 11-29.
- Yazıcıoğlu, E.B. (2007). *Çoktan seçmeli testler ile yapılandırılmış gridlerin, psikometrik özellikler açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- EARGED. (2003). *PIRLS 2001 ulusal raporu*. Ankara: MEB yayınları
- Yerin, O. (2003). The effect of school level and gender on test anxiety. *Eğitim ve Bilim*, 28, 3-8.
- Yıldırım, A ve şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



**EKLER****EK 1.Araştırma İzin Formu**

T.C.  
ŞEHİTKAMİL KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 49644679-605.01-E.216282

05.01.2017

Konu: Araştırma İzin Talebi.

.....MÜDÜRLÜĞÜNE  
ŞEHİTKAMİL

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Emre KOYUNCU'nun " Açık Uçlu Sınavlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi " konulu anket çalışması kapsamında, okulunuzda öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerine anket uygulama isteğinin uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının 03/01/2017 tarihli ve 109870 sayılı Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Cüneyit ÇULCU  
Müdür a.  
Şube Müdürü

**EKLER:**

- 1-Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Anket (1 Sayfa)
- 3- Liste (1 Sayfa)

**DAĞITIM:**

Ekte belirtilen 10 okula yazılmıştır.

Adres : Yaprak Mahallesi Sınlar Sokak No:18 Kat:2 Ş.Kamil/Gaziantep  
Ayrıntılı bilgi için : Şb Md .C. ÇULCU Şef.H. ŞIKOĞLU Memur:Geylani GÜNEŞ Telefon : (0342) 3232476/170 - 3232429 Fax: (0342) 3261193  
İnternet : <http://sehitkamil.meb.gov.tr>

## EK 2.Görüşme Rehber İnceleme Formu

### UZMAN GÖRÜŞ FORMU

Değerli Hocam,

Bu görüşme formu TEOG özelinde çoktan seçmeli sorularla birlikte açık uçlu soruların da sorulmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Formda öğrencilerin sınavlarda kullanılan soru türlerine ilişkin görüşleri, öğrencilere göre sınavlarda yer alması gereken soru türleri ve farklı soru türlerinin öğrencilerin sınav kaygılarına olan etkisi gibi değişkenler göz önünde bulundurularak 8. Sınıf öğrencileri ile görüşme yapılması planlanmaktadır. Sizden maddelerin ilgili değişkeni ölçüp ölçmediği, yazım dilinin hedef kitleye uygunluğu, okunabilirliği açısından değerlendirmeniz beklenmektedir. Sizden görüşme rehber formunda yer alan her bir madde ile ilgili “uygun değil” ya da “kısmen uygun” olduğunu düşündüğünüz ifadelerle ilgili görüşlerinizi nedenleriyle beraber belirtmeniz istenmektedir.

Şimdiden katkı ve görüşleriniz için içtenlikle teşekkür ederim.

Emre KOYUNCU, Yüksek Lisans Öğr.

Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

### GÖRÜŞME REHBER FORMU

#### İzin ve Açıklama

İsmim Emre Koyuncu. Matematik öğretmeniyim. Ayrıca Gaziantep Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam kapsamında TEOG sınavına yönelik size bazı sorularım olacak. Cevaplarınız araştırma kapsamında kullanılacak ve bunun dışında tarafımda saklanacaktır. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Emre KOYUNCU

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yüksek lisans öğrencisi

Görüşme Tarihi

Görüşme Yeri

Görüşme Süresi

Görüşmede ses kaydı yapılıp yapılmadığı

BÖLÜM I TEOG Sınavına İlişkin Genel Bilgi Düzeyi

BÖLÜM II TEOG Sınavına Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bilgiler

BÖLÜM III Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bilgiler

BÖLÜM IV TEOG Sınavında Soru Türlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

## **BÖLÜM I**

TEOG Sınavına İlişkin Genel Bilgi Düzeyi

- Sınavın amacı (Nedir? Öğrenci için önemi, Bir üst öğrenim için kullanılma durumu)
- Sınavın konu kapsamı
- Soru türleri
- Uygulama koşulları

## **BÖLÜM II**

TEOG Sınavına Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bilgiler

- Okuldaki kursa gitmesi ya da özel ders alıp almaması
- Deneme sınavlarına katılım düzeyi
- Sınava yönelik günlük çalışmaya ayrılan zaman
- Günlük çözülen ortalama soru sayısı.
- Ne tür sorular çözülüyor? ( Açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış vb.)

## **BÖLÜM III**

Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bilgiler

- Öğretmenlerin derste değerlendirme aşamasında kullandıkları soru türleri
- Derslere göre sınıf içi değerlendirme yöntemlerinde farklılaşma olmaktadır mıdır?
- TEOG Sınavına ilişkin ders içi öğretmen çalışmaları

## BÖLÜM IV

### TEOG Sınavında Soru Türlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

- Sınavda çoktan seçmeli test yapılmasının sizce nedenleri nelerdir?
- Sınavda sadece çoktan seçmeli soruların sorulmasının sizce sakıncaları var mıdır?

**Cevap Evet ise;**

Sadece çoktan seçmeli soruların sorulmasının sakıncaları nelerdir?

Cevap Hayır ise;

Sizden daha az bilgiye sahip arkadaşlarınız bazen sizden daha yüksek puanlar alıyor. Sizce bunların nedenleri nelerdir?

- Sınavda çoktan seçmeli soru türünden farklı soru sorulmasını ister misiniz?

**Cevap Evet ise;**

- Hangi tür (açık uçlu, kısa cevaplı, eşleştirmeli vb.) soruların olmasını istersiniz?
- Bu soru türünün ne tür avantajları olabilir?
- Bu soru türünün ne tür dezavantajları olabilir?
- Sınava ilişkin kaygı düzeyinizi nasıl etkiler?
- Sınava hazırlık çalışmalarınızı (çözülen soruların türleri bağlamında) nasıl etkiler?

**Cevap Hayır ise;**

○ TEOG' da çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu soruların da kullanılması planlanmaktadır. Uygulamaya geçmesi durumunda;

- ✓ Bu soru türünün ne tür avantajları olabilir?
- ✓ Bu soru türünün ne tür dezavantajları olabilir?
- ✓ Sınava ilişkin kaygı düzeyinizi nasıl etkiler?
- ✓ Sınava hazırlık çalışmalarınızı (çözülen soruların türleri bağlamında) nasıl etkiler?

**EK 3:Görüşme Formu****GÖRÜŞME REHBER FORMU****İzin ve Açıklama**

İsmim Emre Koyuncu. Matematik öğretmeniyim. Ayrıca Gaziantep Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam kapsamında TEOG sınavına yönelik size bazı sorularım olacak. Cevaplarınız araştırma kapsamında kullanılacak ve bunun dışında tarafımda saklanacaktır. Katıldığınız için teşekkür ederim.

Emre KOYUNCU

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yüksek lisans öğrencisi

Görüşme Tarihi

Görüşme Yeri

Görüşme Süresi

Görüşmede ses kaydı yapıp yapılmadığı

BÖLÜM I TEOG Sınavına İlişkin Genel Bilgi Düzeyi

BÖLÜM II TEOG Sınavına Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bilgiler

BÖLÜM III Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bilgiler

BÖLÜM IV TEOG Sınavında Kullanılan Soru Türlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

**BÖLÜM I**

TEOG Sınavına İlişkin Genel Bilgi Düzeyi

- Sınavın amacı (Nedir? Öğrenci için önemi, Bir üst öğrenim için kullanılma durumu)
- Sınavın konu kapsamı

- Soru türleri
- Uygulama koşulları

## BÖLÜM II

### TEOG Sınavına Hazırlık Çalışmalarına İlişkin Bilgiler

- Okuldaki kursa gitmesi ya da özel ders alıp almaması
  - Deneme sınavlarına katılım düzeyi
  - Sınava yönelik günlük çalışmaya ayrılan zaman
  - Çözdüğü soru sayısı.
  - Ne tür sorular çözülüyor? ( Açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru-yanlış vb.)
- 1- TEOG sınavına hazırlanırken bilginizin değerlendirilmesi bakımından kursta hangi soru türü kullanılmaktadır?
  - 2- TEOG sınavına hazırlanırken bilginizin değerlendirilmesi bakımından okulda hangi soru türü kullanılmaktadır?
  - 3- TEOG sınavına hazırlanırken bilginizin değerlendirilmesi bakımından tek başınıza hangi soru türünü çözmektesiniz?

## BÖLÜM III

### Sınıf İçi Ölçme Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Bilgiler

- Öğretmenlerinizin derste değerlendirme aşamasında kullandıkları soru türleri nelerdir?
- Öğretmenlerinizin derslere göre sınıf içinde kullanmış oldukları değerlendirme yöntemlerinde farklılaşma olmakta mıdır?
- TEOG Sınavına ilişkin ders içinde öğretmenlerinizin yapmış olduğu çalışmalar nelerdir?

## BÖLÜM IV

### TEOG Sınavında Kullanılan Soru Türlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

- Sınavda çoktan seçmeli test yapılmasının sizce nedenleri nelerdir?

- Sınavda sadece çoktan seçmeli soruların sorulmasının sizce sakıncaları var mıdır?

Cevap Evet ise;

Sadece çoktan seçmeli soruların sorulmasının sakıncaları nelerdir?

Cevap Hayır ise;

Sizden daha az bilgiye sahip arkadaşlarınızın bazen sınavda sizden daha yüksek puan aldığını düşünüyor musunuz? Cevabınız evet ise sizce bunların nedenleri nelerdir?

- Sınavda çoktan seçmeli soru türünden farklı soru sorulmasını ister misiniz?

**Cevap Evet ise;**

- Hangi tür (açık uçlu, kısa cevaplı, eşleştirmeli vb.) soruların olmasını istersiniz?
- Bu soru türünün ne tür avantajları olabilir?
- Bu soru türünün ne tür dezavantajları olabilir?
- İsteddiğiniz soru türü sınava ilişkin kaygı düzeyinizi nasıl etkiler?
- Sınava hazırlık çalışmalarınızı (çözülen soruların türleri bağlamında) nasıl etkiler?

**Cevap Hayır ise;**

○ TEOG'da çoktan seçmeli soruların yanında açık uçlu soruların da kullanılması planlanmaktadır. Uygulamaya geçmesi durumunda;

- ✓ Bu soru türünün ne tür avantajları olabilir?
- ✓ Bu soru türünün ne tür dezavantajları olabilir?
- ✓ Bu soru türü sınava ilişkin kaygı düzeyinizi nasıl etkiler? Örneğin bu soru türünü gördüğünüz zaman nefesiniz daralır mı, terler misiniz ya da heyecanınız artıyor mu?
- ✓ Bu soru türü sınava hazırlık çalışmalarınızı (çözülen soruların türleri bağlamında) nasıl etkiler?

#### Ek 4. TEOG'da Açık Uçlu Soruların Kullanılabilirliğine İlişkin Anket

##### SINAV (TEOG) SORU TÜRLERİNE İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ ANKETİ

#### A.KATILIMCI BİLGİLERİ

A1. Okul Adı:

A2. Cinsiyetiniz:

( ) Erkek ( ) Kız

A3. Sınava yönelik herhangi bir destek alıyor musunuz?

( ) Evet ( ) Hayır

A4. Eğer cevabınız EVET ise ne tür bir destek alıyorsunuz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

( ) Okulda destekleme ve yetiştirme kursuna katılıyorum.

( ) Özel etüt merkezine gidiyorum.

( ) Evde özel ders alıyorum.

A5. TEOG Sınavının sizin için Önem Düzeyini puanlarsanız kaç puan verirsiniz? Vereceğiniz puanı yuvarlak içine alınız. (En düşük 1, En yüksek 10 puan verebilirsiniz.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

A6. TEOG sınavına ilişkin Kaygı Düzeyinizi puanlarsanız kaç puan verirsiniz? Vereceğiniz puanı yuvarlak içine alınız. (En düşük 1, En yüksek 10 puan verebilirsiniz.)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

#### B. Çoktan Seçmeli Sorulara İlişkin Görüşler

ÇOKTAN SEÇMELİ SORULARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞ ANKETİ	Katılıyorum (3)	Kararsızım (2)	Katılmıyorum (1)



1. Çoktan seçmeli soru türü ölçülen konuya ilişkin bilgileri ölçmede etkilidir.			
2. Çoktan seçmeli sorulara yönelik çalışmak, düşüncelerimi sınırlandırmaktadır.			
3. Çoktan seçmeli sorular, konuyu bilenle bilmeyeni ayırt etmede uygun bir soru türüdür.			
4. Şıklardan doğru cevaba ulaşmak, çoktan seçmeli soru türünün olumlu bir özelliğidir.			
5. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan sınavların sonuçları tarafsızdır.			
6. Hangi ders olursa olsun çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınavdan yüksek puan alırım.			
7. Doğru yanıtı bilmeden de, doğru cevabın bulunma ihtimalinin olması çoktan seçmeli soruların olumsuz bir özelliğidir.			
8. Sınavın çoktan seçmeli sorulardan oluşması bana kendimi rahat hissettirir.			
9. Sınavda kullanılan soru türü çoktan seçmeli olduğu zaman, sınav için bu soru türüne yönelik çalışırım.			
10. Değerlendirilmesinin kolay ve hızlı olması nedeniyle sınavda çoktan seçmeli soru türünün kullanılması gerektiğini düşünürüm.			
11. Aynı anda çok fazla öğrencinin sınava girmesinden dolayı sınav çoktan seçmeli sorulardan oluşmalıdır.			

### C. Klasik Sorulara İlişkin Görüşler

<b>KLASİK SORULARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞ ANKETİ</b>	<b>Katılıyorum (3)</b>	<b>Kararsızım (2)</b>	<b>Katılmıyorum (1)</b>
1. Klasik soru türü ölçülen konuya ilişkin bilgilerimi ölçmede etkilidir.			
2. Klasik soru türüne yönelik çalışmak, düşüncelerimi sınırlandırmaktadır.			
3. Klasik sorular konuyu bilenle bilmeyeni ayırt etmeye uygun bir soru türüdür.			
4. Klasik sorular sayesinde, sınavlar tarafsız bir şekilde değerlendirilir.			
5. Klasik soruların cevaplandırılması, çoktan seçmeli sorulara göre zordur.			
6. Klasik sorularda cevabın öğrenci tarafından oluşturulması bilgilerin daha kalıcı olmasına imkân sağlar.			
7. Hangi ders olursa olsun klasik sorulardan oluşan sınavlardan yüksek puan alırım.			

8. Bir sınavın klasik sorulardan oluşması bana kendimi rahat hissettirir.													
9. Doğru cevabı bilmeden doğru cevabın bulunma ihtimalinin olmayışı, klasik soruların olumlu bir özelliğidir.													
10. Çoktan seçmeli sorularla birlikte klasik soruların kullanılması durumunda bilgimin daha iyi ölçüleceğini düşünürüm.													
11. Sınavda çoktan seçmeli sorularla birlikte klasik soruların kullanılması sınava ilişkin kaygımı artırır.													
12. Değerlendirilmesinin zor ve zaman alıcı olması nedenleriyle sınavda klasik soru türünün kullanılmasının uygun olmadığını düşünürüm.													
13. Çok fazla öğrencinin giriyor olması nedeniyle sınavlar klasik sorulardan oluşmalıdır.													
14. Sınavda klasik sorulara verdiğim cevapların okuyucu (puanlayan kişi/ler) tarafından yeterince anlaşılmayacağından endişe duyarım.													
15. Klasik soruların tek bir doğru cevabının olmaması nedeniyle sınavda kullanılması uygun değildir.													
16. Sınava iyi hazırlanan bir öğrenci için sınavda kullanılan soru türünün önemli olmadığını düşünürüm.													
<b>17. TEOG da sorular klasik (açık uçlu) sorulardan oluşursa sınava yönelik kaygınızı 1'den 10' a kadar puanlayınız.Vereceğiniz puanı yuvarlak içine alınız. ( 1: En az kaygı düzeyi</b>													
<table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>10:</td> <td>En</td> <td>yüksek</td> <td>kaygı</td> <td>düze</td> </tr> <tr> <td>düze</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>yi)</td> </tr> </table>				10:	En	yüksek	kaygı	düze	düze				yi)
10:	En	yüksek	kaygı	düze									
düze				yi)									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				

## ÖZGEÇMİŞ

Emre KOYUNCU 1989 yılında Gaziantep'te doğmuştur. İlköğretim ve ortaöğretimini Gaziantep'te tamamlayan araştırmacı, 2007 yılında Uludağ Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği bölümünde eğitim almaya hak kazanan araştırmacı bu bölümde iki yıl eğitim gördükten sonra 2009 yılında Gaziantep Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde lisans eğitimine tekrar başlamıştır. Lisans eğitimini 2013 yılında tamamlayan araştırmacı aynı yıl Gaziantep'te bir ortaokulda öğretmen olarak göreve başlamıştır. 2014 yılında Gaziantep Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanında yüksek lisansa kabul alan araştırmacı evli ve bir çocuk babasıdır.

## VITAE

Emre KOYUNCU was born in Gaziantep in 1989. The researcher, who had completed his primary and secondary education in Gaziantep, was entitled to take the education of Computer and Instructional Technologies Teaching at Uludag University in 2007 and after having education for two years, he started his undergraduate study again at the department of Elementary Mathematics Teaching at Gaziantep University in 2009. Completing his undergraduate study in 2013, the researcher took up a position as a teacher in a secondary school in the same year. The researcher, who received an acceptance from the post graduate education at Gaziantep University in the field of Assesment and Evaluation in Education in 2014, is married and has a child.