

**ÖĞRENCİLERİN SINAV TÜRÜ TERCİHLERİNİN ÇEŞİTLİ  
DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ**

**THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS'  
EXAMINATION TYPE PREFERENCES AND SOME  
VARIABLES**

**Zehra KILIÇ**

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı İçin

Öngördüğü

Yüksek Lisans Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2016

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Zehra KILIÇ'ın hazırladığı "ğrencilerin Sınav T¼r¼ Tercihlerinin eşitli Değişkenlerle İlişkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde lme ve Değerlendirme Bilim Dalı'nda Y¼ksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

*Başkan* Prof. Dr. Selahattin GELBAL

*¼ye (Danışman)* Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİN

*¼ye* Doç. Dr. Neşe G¼LER

ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-ğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun gr¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN  
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

# ÖĞRENCİLERİN SINAV TÜRÜ TERCİHLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

**Zehra KILIÇ**

## ÖZ

Araştırmanın temel amacı, öğrencilerin sınav türü tercihlerini etkileyen değişkenleri belirlemektir. Bu kapsamda öğrencilerin cinsiyetine, sınıf düzeyine, öğrenim gördüğü okul türüne göre sınav türü tercih düzeylerinde farklılık olup olmadığı incelenmiş ve sınav türü tercih nedenleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygılarında cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Son olarak öğrencilerin sınav türü tercihlerini yordayan değişkenler belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özkent Akbilek Fen Lisesi, Mustafa Hakan Güvençer Fen Lisesi, Toki Anadolu Lisesi, Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi, Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Kazan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 9. sınıf ve 12. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 630 öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri "Yazılı, Kısa Cevaplı, Doğru Yanlış ve Çoktan Seçmeli Testler İçin Tercih Nedenleri Envanteri", "Öğrenme Yaklaşımları Envanteri" ve "Sınav Kaygısı Envanteri" ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde, betimsel istatistikler, tekrarlı veriler için varyans analizi, çok değişkenli varyans analizi (Manova), t testi, varyans analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularından yola çıkılarak, öğrencilerin en fazla çoktan seçmeli testleri, en az yazılı sınavları tercih ettikleri; yazılı sınav tercih nedenlerinin en başında anlatmak istediklerini daha rahat ifade ettikleri; çoktan seçmeli test tercih nedenlerinin en başında ise alacakları notu tahmin edebilmelerinin geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre sınav türü tercih düzeylerinde farklılıklar bulunmuştur. Buna göre; dört sınav türünde de erkek öğrencilerin tercih düzeyi kız öğrencilerin tercih düzeyinden daha yüksektir. 9. sınıf öğrencilerinin yazılı sınav, kısa cevaplı test ve doğru yanlış test tercih düzeyi ise 12. sınıf öğrencilerine göre daha yüksektir. Okul türüne göre öğrencilerin sınav türü tercihlerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin

öğrenme yaklaşımlarında cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar yoktur. Öğrenme yaklaşımlarının alt boyutu olan derin öğrenme yaklaşımı, sınav türü tercihleri ile düşük düzeyde ilişkilidir. Öğrencilerin sınav kaygılarında cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılıklar bulunmuştur. Kız öğrenciler erkeklerden, 9. sınıf öğrencileri 12. sınıf öğrencilerinden, Fen Lisesi öğrencileri Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha fazla sınav kaygısı yaşamaktadır. Sınav kaygısı ve alt boyutları (kuruntu ve duyusallık) öğrencilerin sınav türü tercihleri ile düşük düzeyde ilişkilidir. Öğrencilerin dört sınav türü için sınav türü tercihlerini yordamada en fazla katkısı olan değişkenler, öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygısıdır.

**Anahtar sözcükler:** Öğrencilerin sınav türü tercihleri, sınav türü tercih nedenleri, öğrenme yaklaşımları, sınav kaygısı

**Danışman:** Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİN, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı

# THE RELATIONSHIP BETWEEN STUDENTS' EXAMINATION TYPE PREFERENCES AND SOME VARIABLES

Zehra KILIÇ

## ABSTRACT

The main purpose of this study is to identify the variables which affect the examination type preferences of students. In this regard, it was examined if there is a significant difference on students' examination type preference level according to students' gender, class level and type of school. Also causes of examination type preference were identified. Besides, it was checked that if there is a significant difference on learning approaches and test anxiety according to students' gender, class level, type of school. Lastly, contributing variables for the prediction of the students' examination type preference were identified.

The research group consists of the 9<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> class totally 630 students who are educated at the Özkent Akbilek and Mustafa Hakan Güvençer High School of Science, Toki and Yavuz Sultan Selim Anatolia High School, Mamak Religious Vocational High School and Kazan Vocational and Technical High School in Ankara.

The research data were obtained with "Reasons of the Exam Type Preference for Written Examination, Short Answer Test, True False Test and Multiple Choice Test Inventory", "Learning Approaches Inventory" and "Test Anxiety Inventory". In the data analysis; descriptive statistics, analysis of variance for repeated measure, multivariate analysis of variance (Manova), t test, analysis of variance and multiple linear regression analysis were used.

According to research findings, students' preference for written examination is the least one and multiple choice test is the most one between the four test types. The reason of preferring written examination is that, the students can explain easily what they would like to state; on the other hand the reason of preferring multiple choice test is that, the students are able to predict their scores easily. In addition, there is a significant difference according to students' gender and class level variables on their examination type preferences. According to these findings, male students' preference level average is more than female students in terms of four test types. Also 9<sup>th</sup> class students prefer written exam, short answer test and true

false test more than 12<sup>th</sup> class students. On the contrary, there is no significant difference on the students' examination type preference according to the types of high school. Similarly, there is no significant difference on the students' learning approaches according to gender, class level and type of the high school variables. Deep learning approach, which is the sub dimension of the learning approaches, is slightly related to the students' examination type preferences. It was found that there is a significant difference on the students' test anxiety according to their gender, class level and the type of school variables. Female students have more test anxiety than males, 9<sup>th</sup> class students have more test anxiety than 12<sup>th</sup> class students and the students who are educated at the school of science have more test anxiety than the students who are educated at the vocational and technical high school. Test anxiety and its sub dimensions are slightly related to the students' examination type preferences. It was also found that learning approaches and test anxiety are the most contributing variables for the prediction of the students' examination type preference.

**Keywords:** Students' examination type preferences, examination type preference causes, learning approaches, test anxiety

**Advisor:** Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİN, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Measurement and Assessment

## ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

  
İmza  
Zehra KILIÇ

## TEŞEKKÜR

Tez çalışmamda, tüm mütevaziliği ile bana her zaman rehberlik eden ve beni yüreklendiren, zor zamanlarımda yardımcı olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİN'e;

Yüksek lisans eğitimim boyunca, bana her zaman değerli vaktini ayıran, hangi konuda olursa olursun yardım ve desteklerini esirgemeyen, sadece eğitimimde değil öğretmenliğim ve daha birçok konuda desteğini gördüğüm çok kıymetli hocam Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a;

Yüksek lisans eğitimim boyunca kendilerinden ders aldığım hocalarıma;

Tez çalışmam boyunca her zaman yardımlarıyla ve manevi desteğiyle uzakta ancak bir telefon kadar yanımda olan, son dakikalardaki yaratıcılığına hayran olduğum sevgili arkadaşım Zeynep PEKİN'e;

Verileri toplamamda yardımcı olan, manevi desteğiyle her zaman yanımda olan sevgili öğretmen arkadaşım Gülşah DİNLER DUMAN'a;

Beni yetiştirip bu günlere getiren kıymetli annem Yıldız SAY ve babam Ali SAY'a, hayatım boyunca arkamdaki desteklerim olan, çalışkanlığı ve insanlıklarıyla her zaman örnek aldığım sevgili abilerim Dt. Murat SAY ve Doç. Dr. Ferhat SAY'a;

Çıktığım her yolda hem bana arkadaşlık eden, hem de yol gösteren, tez çalışmama katkıları bulunan, manevi desteğiyle hep yanımda olan hayat arkadaşım, sevgili eşim Erdiñç KILIÇ'a;

TEŞEKKÜRLERİMİ SUNARIM...



## İÇİNDEKİLER

ÖZ .....	iii
ABSTRACT .....	v
ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
TEŞEKKÜR .....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ .....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ .....	xiii
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi .....	6
1.3.1. Alt Problemler.....	6
1.4. Sınırlılıklar.....	7
1.5. Araştırmanın Kuramsal Temeli .....	7
1.5.1. Eğitimde Yaygın Olarak Kullanılan Ölçme Araçları .....	7
1.5.1.1. Yazılı Sınavlar.....	8
1.5.1.1.1. Yazılı Sınavların Özellikleri.....	8
1.5.1.2. Kısa Cevap Gerektiren Testler.....	10
1.5.1.2.1. Kısa Cevap Gerektiren Testlerin Özellikleri.....	10
1.5.1.3. Çoktan Seçmeli Testler.....	12
1.5.1.3.1. Çoktan Seçmeli Test Madde Çeşitleri .....	13
1.5.1.3.2. Çoktan Seçmeli Testlerin Özellikleri .....	13
1.5.1.4. Doğru Yanlış Testleri .....	16
1.5.1.4.1. Doğru Yanlış Testlerin Özellikleri .....	16
1.5.2. Sınav türü Tercihleri .....	18
1.5.3. Öğrenme Yaklaşımları.....	20
1.5.3.1. Derin Öğrenme Yaklaşımı.....	21
1.5.3.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı.....	22
1.5.3.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı .....	23
1.5.4. Kaygı .....	24
1.5.4.1. Sınav Kaygısı.....	25
1.5.4.1.2. Sınav Kaygısının Nedenleri.....	26
1.5.4.1.3. Sınav Kaygısı Sınav Türü Tercihleri İlişkisi .....	27
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
2.1. Sınav Türü Tercihleri ile İlgili Araştırmalar .....	28
2.2. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Araştırmalar .....	30
2.3. Sınav Kaygısı ile İlgili Araştırmalar .....	33
2.4. İlgili Araştırmalar Özet .....	35
3. YÖNTEM .....	37
3.1. Araştırmanın Türü.....	37
3.2. Araştırma Grubu .....	37
3.3. Veri Toplama Araçları .....	38

3.3.1. Yazılı, Kısa Cevaplı, Doğru Yanlış ve Çoktan Seçmeli Testler İçin Tercih Nedenleri Envanteri (STE).....	38
3.3.1.1. Yazılı, Kısa Cevaplı, Doğru Yanlış ve Çoktan Seçmeli Testler İçin Tercih Nedenleri Envanteri (STE)'nin Ölçüt Geçerliği Çalışması .....	39
3.3.2. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (OYE).....	43
3.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE) .....	44
3.4. Verilerin Toplanması .....	45
3.5. Verilerin Analizi .....	45
4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....	50
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	50
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	53
4.2.1. Yazılı Sınav Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	53
4.2.2. Kısa Cevaplı Test Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	54
4.2.3. Doğru Yanlış Testi Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar ....	55
4.2.4. Çoktan Seçmeli Test Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	56
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	57
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	60
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular .....	61
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar .....	67
4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar.....	73
4.8.1. Yazılı Sınav Türü Regresyon Analizine İlişkin Bulgular .....	73
4.8.2. Kısa Cevaplı Test Regresyon Analizine İlişkin Bulgular .....	75
4.8.3. Doğru Yanlış Testi Regresyon Analizine İlişkin Bulgular .....	76
4.8.4. Çoktan Seçmeli Test Regresyon Analizine İlişkin Bulgular .....	78
5. SONUÇ ve ÖNERİLER .....	81
5.1. Sonuçlar.....	81
5.1.1. Öğrencilerin Sınav türü Tercihleriyle İlgili Sonuçlar .....	81
5.1.2. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarıyla İlgili Sonuçlar .....	81
5.1.3. Öğrencilerin Sınav Kaygılarıyla İlgili Sonuçlar .....	82
5.1.4. Öğrencilerin Sınav türü Tercihlerini Yordayan Değişkenlerle İlgili Sonuçlar .....	82
5.2. Öneriler.....	82
5.2.1. Araştırma Sonuçlarıyla İlgili Öneriler .....	82
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	83
KAYNAKÇA.....	85
EKLER DİZİNİ .....	92
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ .....	93
EK 2. MEB ARAŞTIRMA İZİNİ BİLDİRİMİ.....	94
EK 3. YAZILI, KISA CEVAPLI, DOĞRU YANLIŞ VE ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER İÇİN TERCİH NEDENLERİ ENVANTERİ.....	95
EK 4. ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİ .....	96
EK 5. SINAV KAYGISI ENVANTERİ .....	97
EK 6. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU .....	98

EK 7. VELİ ONAY FORMU.....	99
EK 8. GRUPLARA GÖRE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI PUAN DAĞILIMI NORMAL Q-Q GRAFİKLERİ.....	100
EK 9. GRUPLARA GÖRE SINAV KAYGISI PUAN DAĞILIMI NORMAL Q-Q GRAFİKLERİ.....	102
EK 10. ORJİNALLİK RAPORU.....	104
ÖZGEÇMİŞ .....	105



## TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Diseth (2001)' e göre Öğrenme Yaklaşımları Özet Tablosu .....	24
Tablo 3.1. Öğrenci Betimsel Bilgileri ve Frekansları .....	38
Tablo 3.2. En Çok Tercih Edilen Sınav Türüne Göre Tercih Düzeyleri.....	40
Tablo 3.3. En Çok Tercih Edilen Sınav Türü ve Tercih Düzeyleri İçin MANOVA sonuçları.....	41
Tablo 3.4. En Çok Tercih Edilen Sınav Türü Bonferonni Testi sonuçları .....	42
Tablo 4.1. Öğrencilerin STE' nin geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler .....	50
Tablo 4.2. Sınav türlerine göre tekrarlı veriler için varyans analizi sonuçları .....	51
Tablo 4.3. Sınav türü tercih düzeyleri Bonferonni Testi sonuçları.....	52
Tablo 4.4. Yazılı sınav türünde en fazla ve en az tercih edilen ilk 5 madde .....	54
Tablo 4.5. Kısa cevaplı test sınav türünde en fazla ve en az tercih edilen ilk 5 madde .....	55
Tablo 4.6. Doğru yanlış testi sınav türünde en fazla ve en az tercih edilen ilk 5 madde .....	56
Tablo 4.7. Çoktan seçmeli test sınav türünde en fazla ve en az tercih edilen ilk 5 madde .....	57
Tablo 4.8. Cinsiyete Göre Sınav Türü Tercih Düzeyleri .....	58
Tablo 4.9. Cinsiyet ve Sınav Türü Tercih Düzeyleri İçin MANOVA sonuçları .....	59
Tablo 4.10. Okul Türüne Göre Sınav Türü Tercih Düzeyleri.....	60
Tablo 4.11. Sınıf Düzeyine Göre Sınav Türü Tercih Düzeyleri.....	61
Tablo 4.12. Sınıf Düzeyi ve Sınav Türü Tercih Düzeyleri İçin MANOVA sonuçları.....	63
Tablo 4.13. Öğrencilerin OYE' nin geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile STE' den aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler.....	64
Tablo 4.14. OYE puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre t testi sonuçları .....	65
Tablo 4.15. OYE puanlarının okul türüne göre varyans analizi sonuçları .....	66
Tablo 4.16. Öğrencilerin SKE' nin geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile STE' den aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler.....	68
Tablo 4.17. SKE puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre t testi sonuçları .....	69
Tablo 4.18. SKE puanlarının okul türüne göre varyans analizi sonuçları .....	71
Tablo 4.19. Okul türüne göre sınav kaygısı çoklu karşılaştırma sonuçları.....	72
Tablo 4.20. Yazılı Sınav Tercih Düzeyinin Yordanmasına Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 4.21. Kısa Cevaplı Test Tercih Düzeyinin Yordanmasına Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	75
Tablo 4.22. Doğru Yanlış Testi Tercih Düzeyinin Yordanmasına Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	76
Tablo 4.23. Çoktan Seçmeli Test Tercih Düzeyinin Yordanmasına Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları .....	78

## SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

**SPSS:** Statistical Package for Social Sciences

**YGS:** Yükseköğretime Geçiş Sınavı

**LYS:** Lisans Yerleştirme Sınavı

**TEOG:** Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**MANOVA:** Çok Değişkenli Varyans Analizi

**STE:** Sınav Türü Tercih Envanteri

**OYE:** Öğrenme Yaklaşımları Envanteri

**SKE:** Sınav Kaygısı Envanteri

**YS:** Yazılı Sınav Tercih Düzeyi

**KC:** Kısa Cevaplı Test Tercih Düzeyi

**DY:** Doğru Yanlış Testi Tercih Düzeyi

**ÇS:** Çoktan Seçmeli Test Tercih Düzeyi

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, çalışmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler ve araştırmanın kuramsal temeli yer almaktadır.

## 1.1. Problem Durumu

Teknolojik ve bilimsel gelişmeler beraberinde bilgiye ulaşma kaynakları çeşitlenerek artmış, günümüzde bilgiye ulaşmanın ötesinde bilginin işlevsel bir şekilde kullanılması önem kazanmıştır. Bu durum nitelikli insan ihtiyacını ve bireyin diğerlerinden bir adım daha ötede olması gereksinimini doğurmuştur. Bu değişikliklere paralel olarak bireyde aranan nitelikler artarken, bu niteliklere hangi bireylerin sahip olduğu, hangilerinin sahip olmadığına karar verme işi daha önemli hale gelmiştir. Artık bireyden farklı yollarla bilgiye ulaşması, düşünürken eleştirilerde bulunabilmesi, edindiği bilgilerle karşısına çıkan sorunları çözebilmesi beklenmektedir (Birenbaum, 1996). Bu vazife, öğrencileri hayata hazırlayan ve teknolojideki gelişmelerden hızlı bir şekilde etkilenen kuruluş olan okullara düşmektedir (Doğan ve Kutlu, 2011).

Bireyde bulunması istenen bu özellikler eğitim sistemlerinin değişmesine neden olmuştur. Öğretim programları ile toplumda yeni gereksinimlere cevap verebilecek bireylerin yer almasıyla ilgili çalışmalar yapılmış ve merkezinde öğrencinin yer aldığı bir anlayış yaygınlaştırılmıştır (Gündüz-Sefer, 2006). Yeni öğrenme yaklaşımında, yapılandırmacı teoriyle kökleşmiş ve öğrencilere konunun özünü öğreten bir sistem olan öğretim, bilgi işlemeye yoğunlaşma olarak tanımlanmıştır (Watering ve diğerleri, 2008).

Yukarıda bahsedilen değişiklikler gibi geçmişten bu yana eğitim ve öğretim hakkında birçok kuram ışığında modeller, stratejiler geliştirilerek eğitim ve öğretim etkinliklerine yön verilmiştir. Ancak bu değişikliklerin hiçbirisi eğitim ve öğretimin önemini yok etmemiş, aksine eğitimin önemi daha fazla anlaşılmıştır (Beşoluk ve Önder, 2010). Eğitim ile başarıya hangi düzeyde ulaşıldığının veya ulaşılmadığının belirlenmesi, gelecekte planlanacak olan eğitim etkinliklerine yol göstermesi açısından önemlidir. Hangi öğrencinin başarısız olduğu veya hangi düzeyde başarılı olduğunun belirlenmesi ise öğrencide davranış değişikliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesini gerektirir. Öğrenciler hakkında isabetli kararların

alınabilmesi için öğrencinin başarısıyla ilgili doğru değer yargılarına varılmalıdır. Doğru değer yargıları için doğru gözlemler veya ölçmeler yapılması gerekirken aynı zamanda uygun değerlendirme ölçütlerinin seçilmesi de gerekir (Turgut, 1988).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin nitelikli bir şekilde yürütülmesine ölçme ve değerlendirmenin katkısı çoktur. Eğitim sisteminde başarıya ulaşılması, yapılan öğretim faaliyetleri ile birlikte ölçme ve değerlendirme araçlarından, yaklaşımlarından da etkilenmektedir (Gültekin, 2011). Okullarda öğretmenler hazırlama ve değerlendirme kolaylığı, dersin yapısına uyumu gibi durumları göz önünde bulundurarak ölçme araçlarından kendi tercihlerine göre uygun olanı hazırlayıp öğrencilere uygulamaktadırlar. Ancak ölçme ve değerlendirme işlemlerinin esas konusu olan öğrenci için, kullanılan ölçme aracının önemi nedir? Bireysel farklılıkların göz önüne alındığı, her bireyin birbirinden farklı şekillerde öğrendiği kabul edilen yeni eğitim anlayışıyla birlikte öğrenciler hangi sınav türüyle değerlendirilmek istiyorlar? Araştırmanın çıkış noktasını bu sorular oluşturmuş, bu sorulardan yola çıkılarak araştırma problemleri oluşturulmuş ve yanıtlandırılmaya çalışılmıştır.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007)'na göre öğretmenler tarafından, kendilerini daha yeterli düşündükleri geleneksel yöntemler kullanılmaktadır. Yeni programla birlikte yer alan, öğrencinin tanınması için kullanılan tekniklerle ilgili olarak yaşanan problemlerin başında öğretmenlerdeki bilgi yetersizliğinin, ölçme araçlarının hazırlanmasında yaşanan sıkıntıların, ölçme araçlarının hazırlığında bol vakit gerekmesinin, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle uygulama vakti yetersizliğinin ve öğretmenlerin yeni yaklaşımdaki ölçme araçlarını kullanarak öğrenci başarısını nasıl değerlendireceklerini bilmediklerinin gösterildiğini belirtmişlerdir.

Anıl ve Acar (2008)'a göre sınıf öğretmenlerinin en çok kullandığı sınav türü çoktan seçmeli test ve performans görevleridir. Ayrıca öğretmenler, alternatif ölçme araçlarını uygulamak için zamanın yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, bu araçları kullanmayı yeterince bilmemeleri gibi nedenlerden ötürü alternatif ölçme araçlarından ziyade geleneksel ölçme araçlarını kullanmaya devam etmektedir. Kaya (2004) ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin güvenilir bir sınav hazırlamak için uzmanlık gerektiğini düşünmeleri ve kendilerini bu konuda

yeterli görmemeleri nedeniyle genellikle soru sayısı az, yanıtları uzun olan klasik yazılı sınavları tercih ettiklerini belirtmiştir.

Çoktan seçmeli testlerde, öğrencilerin doğru yanıtı şansa bulma durumu söz konusudur. Bu nedenle eksik ya da yanlış öğrenmelerin belirlendiği biçimlendirici değerlendirmede kullanımı sıkıntılar yaratsa da Doğan ve Gelbal (2007) öğrencilerin yanıtlarıyla ilgili tahminleri ile klasik 1-0 puanlarının karşılaştırıldığı öz değerlendirmeye dayalı düzeltme tekniği uygulanarak, bu sorunun ortadan kaldırılabilceğini, biçimlendirici değerlendirmede çoktan seçmeli testlerle doğru saptamalarda bulunulabileceğini belirtmişlerdir.

Üniversite düzeyinde, öğrencileri araştırmaya, üst düzey düşünme becerilerini işe koşmaya sevk eden ölçme araçlarının kullanımı daha yaygındır. Doğan (2009)'a göre öğretim görevlileri sözlü sunum, araştırma kağıdı ve projeler aracılığıyla öğrenci başarısını ölçmeyi tercih ederken, çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru yanlış testlerinin öğrenci başarısını ölçmeye en az uygun olduklarını düşünmektedirler.

Görülen o ki öğretmenlerin birçoğu, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede halen sıklıkla geleneksel araçlara başvurmaktadır. Özellikle öğrencileri bir sonraki eğitim basamağına taşıyan YGS, LYS, TEOG, vb. gibi önemli sınavlar nedeniyle çoktan seçmeli testler, öğretmen ve öğrencilerin en çok tercih ettiği sınav türü olmaktadır (Önder, 2008; Pehlivan, 2011). Bu nedenle araştırmada geleneksel ölçme araçlarına odaklanılarak, öğrencilerin sınav türü tercihleri belirlenmek istenmiştir.

Eğitim hayatımızın ürünlerini oluşturan öğrenme kavramı, aslında her birey için farklı yöntemler içeren özgün bir iştir. Bir konuyu her öğrencinin aynı yollarla öğrenmesini beklemek eğitimde bireysel farklılıkları tamamen yok saymaktır. Son yıllarda yapılan araştırmalar bireyin nasıl öğrendiğine odaklanmış ve sonuç olarak öğrencilerin farklı yollarla öğrendiği, farklı stratejiler izledikleri elde edilmiştir (Çolak ve Fer, 2007). Öğrenme yaklaşımları, öğrencinin öğrenme durumuyla karşılaştığında, öğrenme niyetiyle ilgili uygun stratejilerini harekete geçirdiği bireysel farklılıklardır (Diseth, 2001). Öğrenme işinin farklı şekillerde işe koşulması, kişiye özgü olan bir durumu yansıtmaktadır. Yeni eğitim anlayışında bireysel farklılıkların ön plana çıkmasıyla en önemli bireysel farklılık olduğu düşünülen



öğrenme yaklaşımlarının, öğrencilerin sınav türü tercihleri üzerinde etkisi olduğuyla ilgili çalışmalar (Birenbaum, 1997; Birenbaum ve Rosenau, 2006; Doğan ve Kutlu, 2011; Gijbels ve Dochy, 2006; Watering ve diğerleri, 2008) mevcuttur. Öğrencilerin sınav türüyle ilgili tercihleri üzerine araştırmaların son zamanlarda arttığı, öğrencilerin hangi ölçme araçlarıyla değerlendirilmeye ihtiyaçlarının olduğu, araştırmalar ile belirlenmek istenmiştir. Yapılan bu çalışmalara ait sonuçlarda öğrencilerin sınav türü tercihleri ile öğrenmeyle ilgili özelliklerinin ilişkili olduğu belirtilmiştir (Doğan ve Kutlu, 2011). Senemoğlu ve diğerleri (2007) derin öğrenme yaklaşımının gerektiği bir değerlendirme durumunda öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını tercih edeceğini diğer bir yandan yüzeysel öğrenme yaklaşımının gerektiği değerlendirme durumunda ise yüzeysel öğrenmeyi tercih edeceklerini belirtmişlerdir.

Ülkemizdeki eğitim sisteminin başarı odaklı olması nedeniyle öğrenciler yoğun çaba harcayarak en iyi okullara girmeye çalışmakta, aileler ise her türlü özveriye göstermektedirler. Dolayısıyla öğrenciler çok çalışarak, akranlarıyla rekabet ederek en iyi okullarda öğrenim görmeyi ve istedikleri üniversite programının kontenjanında yer alabilmeyi amaçlamaktadırlar. Ancak bu rekabet dolu yarışta bazı öğrencilerin aynı zamanda duygusal problemlerle de başa çıkması gerekmektedir (Yıldırım ve Ergene, 2003). Sınavlar, akademik alanda bir yarış içine dahil olan bazı öğrencilerin üzerinde negatif etkiler oluşturmaktadır. Bu olumsuz etkilerin en önemlisi ise sınav kaygısıdır. Öğrencilerin birçoğu için kaygı kaynağı olan sınavlar, öğrenci üzerinde baskı oluşturarak öğrencilerin performansını etkilemektedir (Çapulcuoğlu, 2012). Sınav kaygısı, öğrencileri rekabet dolu yarışta olumsuz etkilemekte hatta öğrencilerini seçme sınavlarına en iyi şekilde hazırlamak için çaba gösteren öğretmenleri de etkilemektedir (Ural ve Erkin, 2007). Birçok öğrenci sadece seçme sınavlarında değil, herhangi bir değerlendirme durumunda bile yaşadığı sınav kaygısı nedeniyle performansını açığa çıkaramamaktadır.

Geleneksel ölçme araçlarının hazırlığı, uygulanması ve sonuçların değerlendirilmesi açısından birbirleriyle kıyaslandığında üstün ve zayıf kalan yönlerinin bulunması hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin sınav türü tercihlerini etkileyebilir. Ancak bu durumla birlikte, öğrencilerin sınav türü tercihlerinin öğrenmeyle ilgili anlayışlarına veya sınav kaygı düzeylerine göre değişebileceği

düşünülmektedir. Öğrencilerin sınav türü tercihleri ve arkasındaki nedenler bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Çağdaş eğitim sistemleri, öğretim ile değerlendirme süreçlerinin yakınlaşmasına ve etkileşimine ortam hazırlayarak öğrencinin öğrenme özelliklerini, değerlendirme algılarını ve sınav türü tercihlerini dikkate alır (Birenbaum, 1997). Öğretim planlamalarında sınav türü tercihlerinin göz önünde bulundurulabilmesi için öğretmenin donanımlı olması gerekir. Başarılı öğrencinin nitelikli öğretmenle ilişkili olması durumu, eğitim sisteminin başarısında öğretmenin donanımlı olmasının önemini gösterir (Doğan ve Kutlu, 2011). Her öğretmenin uygulamasının kolay olduğunu ve kendisinin yeterli olduğunu düşündüğü sınav türü mutlaka vardır. Ancak değerlendirme, bir sınavı hazırlayıp uygulamaktan çok öte bir kavramdır. Öğretim ile değerlendirme arasındaki güçlü ilişkiyi etkileyen birçok değişken mevcuttur. Bu nedenle öğretmenin, öğrencilerinin sınav türü tercihleri arkasında yatan sebepleri bilerek değerlendirme yapmasının önemli olduğu düşünülmüştür.

Öğretme ve öğrenmenin gelişmesi için önemli önkoşul, değerlendirme ve sınavları içine alan öğretme deneyimleri ile öğrenenlerin özel gereksinimlerinin ve tercihlerinin uyumudur (Zoller, Ben-Chaim ve Kamm, 1997). Ancak ne yazık ki öğretmenler öğrencilerinin sınav türü tercihlerinin farkında olmasına rağmen ısrarla öğrencilerine kendi tercih ettikleri test türlerini uygulayarak sınav yapmaktadırlar (Zoller ve Ben-Chaim, 1988). Ayrıca sınav formatları ile performans arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışma (Bal, 2012; Birenbaum, 2007) yapılmış olmasına rağmen sınav türü tercihleriyle ilgili olarak sınav formatlarına odaklanan çok az çalışmaya rastlanmaktadır (Birenbaum, 2007). Bu çalışmada öğrencilerin sınav türüne ilişkin tercihlerinin belirlenmesiyle, hem öğrencilerin sürece aktif bir şekilde katılımlarının sağlanması, hem de doğru ölçme araçlarının kullanılmasına katkı sağlanması düşünülmüştür.

İlgili literatürün incelenmesiyle, öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının sınav türü tercihleri ile ilişkili olduğu sonucuna varan araştırmalar (Birenbaum, 1997; Birenbaum, 2007; Birenbaum ve Rosenau 2006; Doğan, Atmaca ve Aslan-Yolcu, 2012) olduğu gibi, sınav türü tercihlerinin cinsiyetle ilişkili olduğu, çoktan seçmeli testlerin daha çok erkek öğrencilerin tercih ettiği sonucuna ulaşan çalışmalar

(Birenbaum ve Feldman, 1998) da mevcuttur. Öğrencilerin sınav türü tercihleriyle ilgili çalışmaların daha çok yurtdışında yapıldığı görülmüş, ülkemizde yapılan çalışmaların daha fazla olması gerektiğine inanılarak ortaöğretim öğrencilerinin sınav türü tercihleri nedenleriyle birlikte belirlenmek istenmiştir.

Öğrenme yaklaşımları ile sınav türü tercihleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıyla öğrenme sürecinin planında eğitimcilere yardımcı olacağı düşünülmüştür. Ayrıca ülkemizde genellikle üniversite öğrencileri ve öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili birçok araştırmaya (Altıntaş, 2015; Beşoluk ve Önder, 2010; Çelik, 2013; Doğan ve Kutlu, 2011; Ekinci, 2008; Güner-Kahraman, 2013; Karataş, 2011; Olpak ve Korucu, 2014; Ozan ve Çiftçi, 2012; Yıldız, 2013; Yılmaz, 2009) rastlanması ile ortaöğretim düzeyinde öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili bir araştırma yapılması önemli görülmüştür.

Sınav kaygısının, gerçek öğrenci başarısının ortaya konması ve ölçmelere karışan hatanın azaltılması açısından oldukça önemli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca ilgili literatürde sınav türleri ile öğrencilerin sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen daha çok yurtdışında yapılmış araştırmalara (Benjamin ve diğerleri, 1981; Birenbaum ve Feldman, 1998; Huxham, Lipton ve Cummins, 1976; Reteguiz, 2006) rastlanmış, bu durumun yurtiçinde araştırılması ile öğretmenlerin tek sınav türü türüne odaklanmak yerine, birden fazla sınav türünü birlikte kullanmaları ile öğrencilerin üzerindeki sınav kaygısının olumsuz etkilerini azaltmalarına ve öğrencilerin gerçek performanslarını ölçmelerine yardımcı olacağı düşünülmüştür.

Bu araştırma ile öğrencilerin sınav türü tercihlerini nedenleri ile belirlemek, sınav türü tercihleri ile ilişkili olabilecek değişkenleri ortaya çıkarmak, öğrenme yaklaşımlarının ve sınav kaygısının öğrencilerin sınav türü tercihleri üzerinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

### **1.3. Problem Cümlesi**

Lise öğrencilerinin farklı test türlerini tercihleri nasıldır ve tercih düzeylerinin öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygı düzeyleri ile ilişkisi nedir?

#### **1.3.1. Alt Problemler**

1. Öğrencilerin sınav türü tercihleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Öğrencilerin sınav türü tercihlerinin nedenleri nelerdir?

3. Öğrencilerin sınav türü tercihleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin sınav türü tercihleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin sınav türü tercihleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile sınav türü tercihleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
7. Öğrencilerin sınav kaygıları ile sınav türü tercihleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
8. Cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımı ve sınav kaygısı değişkenleri, sınav türü tercih düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

#### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma, Ankara ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, uygulamanın gerçekleştirildiği altı ortaöğretim kurumunun, 9. ve 12. sınıf öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma, sınav türlerinden yazılı sınav, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli testlere dair tercihlerle sınırlandırılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Kuramsal Temeli**

##### **1.5.1. Eğitimde Yaygın Olarak Kullanılan Ölçme Araçları**

Haladyna (1997)' ya göre bilişsel gelişim tamamen zihinsel davranışlardan meydana gelir. Bilişsel alan ise, ikisini birbirinden ayırmak güç de olsa, "erişi" ve "yetenek" olmak üzere iki ana davranış kategorisini içerir. Erişi, kısa zamanda öğrenilen bilgileri içeren, kolaylıkla değişebilen bir bilişsel davranıştır. Erişi kavramının iki alt boyutundan biri olan bilgi, konu içeriğinin ezberlenerek hatırlanması, diğer alt boyut olan beceri ise bilginin kullanılmasıdır. Yetenek ise erişiyeye göre değişimi daha zor olan, uzun bir öğrenme gerektiren, üst düzey zihinsel süreçlerdir. Örneğin paketlenmiş bir salata sosu kullanarak salata yapmak kısa zamanda öğrenilebilecek basit bir davranış iken, yeni bir salata yapmak daha fazla bilgi, beceri ve yaratıcılık gerektirir. Bu nedenle öğrenci davranışlarının farklı düzeylerde olması farklı ölçme yöntemlerinin kullanımını gerektirir. Erişi düzeyinde

olan davranışlar için klasik yöntemler, yetenek düzeyinde olan davranışlar için ise yeni durum belirleme yöntemleri kullanılmaktadır (Doğan, 2011).

#### **1.5.1.1. Yazılı Sınavlar**

Yazılı sınavlar, geleneksel eğitim sisteminde fazlasıyla kullanılan sınav türlerinden biridir (Turgut, 1988). Yazılı yoklamalar, genellikle soruların öğrencilere yazılı olarak verilmesi, öğrencilerin ise düşündüğü cevapları yazması şeklinde uygulanan sınav türlerinden biridir (Güler, 2014). Her öğretmen öğrencilerine soruları yazdırarak veya yazılı olarak verip belirli süre içinde cevaplarını yazmalarını isteyerek yazılı yoklama yöntemini kullanmıştır. Bu sınav türünde öğrenciden cevapları düşünerek, tasarlaması, yazması ve kontrol etmesi beklenir. Öğretmenlerin, güvenilir ve geçerli ölçmeler yapabilmesi ve tecrübeli olarak bu sınav türünü kullanabilmesi için yazılı yoklamanın özelliklerini iyi bilmeleri gereklidir (Turgut, 1988).

##### **1.5.1.1.1. Yazılı Sınavların Özellikleri**

1. Yazılı sınavların soruları kolaylıkla hazırlanabilir ve hazırlık süresi azdır (Güler, 2014). Ancak uygulama sonrası puanlama işlemi için uzun zaman gerekir. Bu durum nedeniyle kalabalık sınıflarda ve sınav adayı fazla olduğunda öğretmenler açısından kullanışlı olmaz (Turgut, 1988).
2. Yazılı yoklamalarda öğrenci, yanıtları kendisi düşünerek bulur. Bu özellik nedeniyle yazılı yoklamalarla üst düzey bilişsel özellikler ölçülebilir. Aslında her sınav türü, iyi hazırlanması koşuluyla, etkili bir biçimde üst düzey zihinsel becerilerini ölçebilir (Turgut,1988).
3. Yazılı yoklamalarda öğrencinin yanıtlarını yazılı olarak ifade etmesi nedeniyle sınav hızı, yazı yazma hızı, dili kullanma becerisi, yazı güzelliği gibi değişkenler puana karışır. Bu durum ise sınavın geçerliğini olumsuz yönde etkiler (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014; Turgut,1988).
4. Her öğrenci yanıtlarını istediği gibi ifade edebilir. Öğrencilere bir yanıt özgürlüğü tanınır. Ancak yanıtların sınırlı olmaması şişirme yollarla yanıtlamaya elverişli hale dönüştürür. Gereğinden fazla veya az verilen yanıtlar, puanlamalarda farklılıklara neden olabileceğinden sınavın güvenilirliğini olumsuz yönde etkiler (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014; Turgut, 1988).

5. Verilen yanıtları kesin doğru veya kesin yanlış şeklinde iki kategoriye ayırmak oldukça güçtür. Bu özelliğinden dolayı yanıt karşılık verilen puanın doğruluğu tartışmaya neden olur, puanlamanın objektifliği zorlaşır (Güler, 2014; Turgut,1988).
6. Öğrenciler sınav süresinin büyük bir kısmını yanıtlarını düzenleyip yazmaya harcar. Bu nedenle yazılı sınavda yer alacak soru sayısı ve çeşidi kısıtlıdır. Bu durum ise güvenirliliği ve kapsam geçerliğini düşürür (Güler, 2014; Turgut,1988).
7. Puanlama oldukça zordur. Puanlama işlemine çeşitli hatalar karışabilir. Öğretmenlerin puanlamaya fazla zaman harcaması kullanışlılığı düşüren bir durumdur (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014; Turgut,1988).
8. Yazılı yoklama maddelerinin güçlüğünü kestirmek oldukça zordur. Bu nedenle bazı test istatistikleri kolayca ve doğru hesaplanamaz (Turgut,1988).
9. Yazılı sınavlarda şans başarısı söz konusu değildir. Bu özellik, geçerliği ve dolayısıyla güvenirliliği artırır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014; Güler, 2014) .
- 10.Yazılı sınavlar öğrencileri çalışmaya teşvik eden, etkili bir ölçme aracıdır. Öğrencilerin bu sınav türünde başarılı olabilmeleri için bilgiyi ezberlemek yerine kavramaları gerekir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).

Öğretmen ve öğrencilerin en fazla aşına oldukları sınav türlerinden biri yazılı sınavlardır. Kaya (2004)' ya göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenci kazanımlarını ölçmede en çok kullandığı sınav türü, soru sayısı az ancak uzun cevaplar içeren klasik yazılıdır. Bu sınav türü, hazırlanmasının kolay olması, alışılmış bir teknik olması, öğrencinin bilgisini daha detaylı ortaya koyması, öğrencilerin daha az kopya çekme fırsatı bulması nedenleriyle öğretmenler tarafından daha fazla tercih edilmektedir. Doğan (2009) ise araştırmasında, öğretim elemanlarının en fazla kullandığı ölçme aracının yazılı sınavlar olduğunu belirtmiştir.

Önder (2008)'e göre öğrencilerin klasik sorularla sınava hazırlanması başarılarını artırmaktadır. Ayrıca öğrenciler bu sınav türünde daha başarılıdırlar. Bu durumun ortaya çıkmasında öğrencilerin cevap olarak yazdığı, anlamlı ve doğru olan her bilginin öğretmen tarafından değerlendirilmesi ve öğrencilerin yazılı sınavlar için

çalışırken diğer sınav türlerine göre daha fazla çalışma ihtiyacı hissetmelerinin katkısı olabilir.

Şengül ve Üstüner (2004)' e göre ise Türkçe öğretiminde öğrencilerin belirli bir konuya odaklanarak o konu üzerine düşünmeleri, düşündüklerini ifade ederken yaratıcılıklarını ortaya koymaları, eleştirel bakış açısı geliştirmeleri ve konuyla ilgili değerlendirme yapmaları gerekmektedir. Ayrıca Türkçe dersi yapısı gereği bir ifade dersi olduğundan bu derste öğrencilerin başarısını ölçmek amacıyla seçme gerektiren test türlerinden ziyade yazılı sınavlar tercih edilmelidir.

### **1.5.1.2. Kısa Cevap Gerektiren Testler**

Öğrencinin tek kelime, tek rakam veya en fazla bir cümle ile yanıtlarını ifade edebileceği maddeleri içeren sınav türüdür. Yanıtlarının kısa olması yönüyle yazılı sınavlardan, yanıtların öğrenci tarafından bulunması yönüyle çoktan seçmeli testlerden ayrılır (Turgut, 1988). Kısa cevaplı testler, soru cümlesi şeklinde; bir tanım veya durumun açıklamasının hangi kavrama ait olduğu sorulabildiği gibi; eksik cümle şeklinde; bir açıklama içinde boş bırakılan kısmın doğru olacak biçimde öğrencinin tamamlaması istenerek de sorulabilir (Güler, 2014). Tekin (2009)'e göre öğrencinin yanıtını hatırlayarak yazdığı tek objektif madde tipidir.

#### **1.5.1.2.1. Kısa Cevap Gerektiren Testlerin Özellikleri**

1. Öğrencinin yanıtları düşünerek bulması ve yazması gerekir. Bu tür test maddeleri ile öğrencinin bilgiyi anımsama kabiliyeti ölçülür (Turgut, 1988). Öğrencinin şans başarısı oldukça düşük olması nedeniyle geçerliği yüksek bir sınav türüdür (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).
2. Öğrencinin, yazılı sınavlarda olduğu gibi, istediği yanıtı verme özgürlüğü vardır. Ancak yazılı sınavlardaki gibi yanıtların şişirilmesine elverişli değildir. Bu özellik, güvenilirliğin yükselmesine neden olur (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).
3. Yanıtlar kısa olduğundan, öğrencilerin soruları yanıtlamada fazla vaktini almaz. Bu nedenle testte çok sayıda madde yer alabileceğinden daha geniş kapsamda bilgi yoklanabilir (Turgut, 1988). Bu özellik, kısa cevap gerektiren testlerin yazılı sınavlara göre kapsam geçerliğini daha yüksek kılar (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014). Ayrıca soru sayısının fazla olması kısa cevap gerektiren testleri daha güvenilir yapar (Güler, 2014).

4. Genellikle bilgi düzeyinde ve hatırlama düzeyindeki davranışlar ölçülebildiği için hazırlanması, uygulanması ve puanlanması oldukça kolaydır. Bu özelliğiyle kullanışlı bir sınav türüdür (Güler, 2014). Ancak Turgut (1988)'a göre madde yazma tecrübesi bulunan, alanına hakim kişiler tarafından hazırlanacak bir kısa cevap gerektiren test ile derin bilgiler yoklanabilir ve üst düzey zihinsel beceriler ölçülebilir. Tekin (2009)'e göre ise bilgi düzeyinin üstündeki davranışların yoklanırken, sadece bir yanıt doğru olacak biçimde madde yazımı zor bir iştir.
5. Öğrenciden basit bir şekilde yanıtını yazması istendiğinden kısa cevap gerektiren testler, eğitimin her seviyesinde kullanılmaya imkan sağlar (Turgut, 1988).
6. Yanıtlar kısa ve net olduğundan puanlama işlemi nispeten yazılı sınavlardan daha kolaydır. Fakat öğrencinin yanıtlama özgürlüğü nedeniyle kısmen doğru yanıtları nedeniyle puanlama işlemi, yazılı sınavlar kadar öznel etkilere açık değilken, çoktan seçmeli testler kadar da nesnel değildir (Tekin, 2009; Turgut, 1988).
7. Yanıtlar en fazla bir cümle içerdiğinden yazılı sınavlarda olduğu gibi yazı güzelliği, ifade yeteneği gibi değişkenlerin puanlamaya karışması söz konusu değildir. Bu özellik kısa cevap gerektiren testleri, puanlama açısından yazılı sınavlara göre daha güvenilir ve daha kullanışlı kılar (Güler, 2014).

Kaya (2004) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin hiçbirinin öğrenci başarısını ölçmek amacıyla kısa cevap gerektiren test türünü kullanmadıkları sonucunu elde etmiştir. Öğretmenlerin bu sınav türünü tercih etmeme sebepleri, kısa cevap gerektiren testleri hazırlamak için daha fazla uzmanlık gerektiği ve öğrencilerin kısa yanıtlar nedeniyle kopya çekme ortamının müsait olacağı şeklinde düşünmeleridir.

Karaca (1996) ise araştırmasında yer alan öğrencilerin, aynı davranışları ölçen, kısa cevap gerektiren testte, doğru yanlış tipindeki test ve çoktan seçmeli teste göre daha fazla zorlandıklarını tespit etmiştir. Ayrıca kısa cevap gerektiren testler, diğer iki test türüne göre güvenilirliği daha yüksek maddeler içermektedir.



### 1.5.1.3. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli test maddeleri, test tekniğinin uygulanmaya başlamasının ardından kullanılmaya başlanmıştır. Zamanla bu madde türüyle ilgili birçok araştırma yapılması ve birtakım teknik olarak üstün nitelikleri nedeniyle fazlasıyla revaçta olmuştur (Turgut, 1988). Çoktan seçmeli testler, bilgiyi ve zihinsel becerileri ölçmeyi amaçlar. Psikolojik becerilerin veya yeterliliğin ölçülmesinde kullanılmaz. Bu test türü, bilgilerin hatırlanması, anlama, tahmin ederek veya değerlendirerek eleştirel düşünme, problem çözme davranışları gibi birçok farklı öğrenci davranışını ölçmek amacıyla kullanılabilir (Haladyna, 1997).

Turgut (1988)'a göre öğrencilerin kendilerine verilen seçeneklerin arasından doğru olduğunu düşündüğü seçeneği işaretleyerek yanıtlayabileceği maddelerden oluşan ölçme aracıdır. Güler (2014) ise çoktan seçmeli testleri, öğrencilerin yanıt vermediği, testi hazırlayan kişinin doğru yanıtı, öğrencilerin bulması amacıyla seçenekler arasına yerleştirdiği test türü olarak tanımlamıştır. Haladyna (1997)' ya göre iki farklı sınav yaklaşımı mevcuttur. Çoktan seçmeli, doğru yanlış testleri ve eşleştirmeli sınavlar, yanıtı seçtiren sınav yaklaşımının içinde yer alır. Ancak araştırmacıların çoğuna göre doğru- yanlış ve eşleştirmeli test türlerinin çoktan seçmeli testlere benzer özelliklere sahip olmasına rağmen çoktan seçmeli testlerle aynı olarak görülmemektedir. Yalnızca bu test türlerini oluşturan maddelerin formatları değiştirilerek çoktan seçmeli testlere dönüştürülebilir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).

Eğitim kurumlarının birçoğunda en fazla tercih edilen ölçme aracı çoktan seçmeli testlerdir. Kullanım alanı oldukça geniş olan bu test türüne hemen her öğretim alanında rastlamak mümkündür. Sınıf içi ölçme aracı olarak tercih edildiği gibi birçok öğrencinin girdiği seçme ve yerleştirme sınavlarında, ulusal sınavlarda, açıköğretim sınavlarında karşımıza çıkan tek test türüdür. Bu kadar fazla yaygın kullanım alanı olmasında kalabalık gruplara uygunluğu, kolay puanlanması gibi özelliklerinin katkısı fazladır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).

Çoktan seçmeli testlerde yer alan sorulara madde denir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014). Bir çoktan seçmeli test maddesi dört farklı bölümden oluşur.

1. Madde kökü: Yanıtlandırılması istenilen soru bölümüdür.
2. Seçenekler (şıklar): Madde kökündeki soru için olası yanıt ifadeleri yer alır.

3. Anahtarlanmış (doğru) cevap: Sorunun doğru yanıtını içerir.
4. Çeldiriciler: Doğru yanıtın dışında kalan seçeneklerdir. Ölçmek istenen davranışa sahip olmayan öğrenciyi yanıltmak amacıyla verilir (Güler, 2014). Bir paragraf, açıklama, tablo, grafik gibi ortak bir ifade üzerinden iki ya da daha fazla madde ise madde takımı olarak adlandırılır (Tekin, 2009).

#### **1.5.1.3.1. Çoktan Seçmeli Test Madde Çeşitleri**

Çoktan seçmeli test madde formları, doğru yanıtına, madde köküne ve maddelerin gruplanışına göre üçe ayrılırlar.

1. Doğru Yanıtı göre: Madde kökünde yer alan sorunun sadece bir doğru yanıtı olabildiği gibi, bilginin tabiatından kaynaklı olarak seçenekler arasında en doğru yanıtı yer alanlar da olabilir. Bu durumda çeldiriciler de sorunun doğru yanıtıdır ancak madde kökünde öğrenciden en doğru yanıtı bulması istenir. Bazen de seçenekler arasında birden fazla doğru yanıtın yer almasıyla öğrenciden seçeneklerden hangisinin veya kaç tanesinin doğru olduğunu belirlemesi gerekebilir. Fakat bir çoktan seçmeli test maddesinin bu şekilde olması puanlama ve maddelerin analizi açısından birtakım sıkıntılar barındırır. Bu nedenle maddeleri bu şekilde organize etmek yerine birden fazla doğru yanıt bulunduğu bileşik cevap gerektiren madde tipi kullanmak daha yerinde olur. Matematikte veya sayısal problemlerde doğru yanıtı gizleme yoluyla da madde oluşturulabilir.

2. Madde Köküne Göre: Çoktan seçmeli test maddesinde açık ve net bir soru sorulmak istendiğinde madde kökü soru kipi olacak biçimde tasarlanabilir. Ancak seçeneklerle tamamlanabilecek bir cümle yapısı söz konusu ise madde kökü eksik cümle olarak yazılabildiği gibi, çeldirici bulmanın zor olduğu durumlarda olumsuz olarak da yazılabilir.

3. Maddelerin Gruplanışına Göre: Bir açıklama, şekil veya grafiğe dayalı olarak birden fazla madde yer alıyorsa ortak köklü maddeler, birkaç maddenin tüm seçenekleri aynı olduğunda ise ortak seçenekli maddeler olarak adlandırılır (Turgut, 1988).

#### **1.5.1.3.2. Çoktan Seçmeli Testlerin Özellikleri**

1. Doğru yanıtın seçenekler arasında yer alması çoktan seçmeli testlerin diğer test türleri arasında en belirgin özelliğidir. Öğrencinin görevi seçenekleri

tarayarak doğru yanıtı çeldiricilerden ayırt etmektir. Bu yönü ile yanıtın düşünerek bulunmasından daha basit olduğu, önemli bilgilerin ölçülemeyeceği düşünülse de maddenin iyi yazılması ile bu durum önlenebilir (Turgut, 1988). Ayrıca Atılğan, Kan ve Doğan (2014) çoktan seçmeli testlerin yoğun olarak uygulanmasıyla öğrencinin yaratıcılığını engelleyen görüşlerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Tekin (2009)'e göre ise yaratıcılığın geliştirilmesi ya da engellenmesi sadece madde tipiyle mümkün değildir.

2. Öğrencinin vaktinin çoğu maddeleri anlamak ve doğru yanıtı bulmak için harcanır. Seçeneği işaretlemek çok az zaman aldığı için çok sayıda soru sorulması mümkündür (Turgut, 1988). Bu durum ise kapsam geçerliği ve güvenilirliğe olumlu yönde katkı sağlar (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).
3. Öğrencinin çoktan seçmeli bir test maddesini yanıtlaması için okuma yeteneği gereklidir. Hızlı okuyabilen öğrenci okuma yeteneği zayıf bir öğrenciden daha yüksek puan alabilir (Turgut, 1988). Bu durumun önüne geçmek için öğrencilere yeterli zaman verilmediği takdirde sınavın geçerliği düşer. Ayrıca puanlara karışabilecek, yazı güzelliği, ifade yeteneği gibi değişkenler söz konusu değildir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).
4. Doğru yanıtlar kesin doğru, kesin yanlış ya da en doğru şeklinde olabileceğinden puanlama objektiftir (Turgut, 1988). Puanlama anahtarı hazır ise herhangi biri puanlamayı yapabileceği gibi, ayrı yanıt kağıtları veya varsa makine ile de yapılabilir. Puanlamaya karışabilecek tek hata mekaniktir (Tekin, 2009). Yanıtların doğruluğu kişiden kişiye değişmeyeceği için bu test türünde puanlayıcı güvenilirliği yüksektir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).
5. Çok farklı çeşitte madde formu kullanılma imkanı ile birçok bilgi, beceri ve yeteneğin ölçülmesi mümkündür. Bu durum birçok alanda çoktan seçmeli testin kullanımına müsaade eder. Ancak çoktan seçmeli testlerle, öğrencinin doğru yanıtı bulma ve organize ederek ifade etme becerilerini ölçülememesi bu sınav türünün sınırlılıklarından biridir (Turgut, 1988).
6. Uygulanmasının kolaylığı bakımından eğitim basamaklarının birçoğunda kullanılabilir. Aşağı eğitim basamaklarında yanıtlama için ayrı bir kağıt

- kullanılmadan uygulanabilir. Her düzeydeki öğrenciye hitap etmesi çoktan seçmeli testlerin kullanılışlılığını artıran bir durumdur (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).
7. Yoklanılan davranışa sahip olmayan bir öğrencinin tahminle seçeneklerden birini seçerek doğru yanıtı bulma ihtimali vardır. Doğru yanlış testleri kadar olmasa dahi şans başarısı hatası puanlara karışabilir. Bu ihtimali azaltmak için maddedeki seçenek sayısı artırılabilir. Testi oluşturan madde sayısı arttıkça sınav sonucunda şans başarısıyla elde edilecek puan olasılığı da azalır (Turgut, 1988). Ayrıca puanları şans başarısından arındırma yoluyla da hatalar azaltılabilir. Bu şekilde arındırılarak hesaplanan puana düzeltilmiş puan denir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014). Ancak her şeye rağmen şans başarısı yoluyla elde edilen puanlar sınav puanına karışabilir. Bu durumun, testin geçerlik ve güvenilirliğine olumsuz anlamda etkisi olur (Tekin, 2009).
  8. Çoktan seçmeli test maddesi yazarken testin güçlüğünü ayarlama imkanı sunar. Her maddenin puanlamasının objektifliği nedeniyle madde güçlük derecesi istatistiksel yöntemler ile hesaplanabilir. Ayrıca testin denenmesiyle istenen güçlüğe sahip madde seçimi yapılabilir (Turgut, 1988).
  9. Nitelikli bir çoktan seçmeli test için maddeyi yazan kişinin tecrübeli olması gerekir. Madde yazma tekniklerinin iyi bilinmemesi, yaratıcılıktan uzak çalışmalar genellikle kusurlu maddelerle sonuçlanır (Turgut, 1988). Seçeneklerin bulunmasında yaşanan problemler çoktan seçmeli testlerin hazırlanmasını zorlaştırır. Bu özellik çoktan seçmeli testlerin kullanılışlılığını düşürmektedir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014). Ancak Tekin (2009)'e göre çoktan seçmeli madde yazma işi özel bilgi ve beceri ile yapılabilecek olmasına rağmen öğretmenler kendilerini geliştirerek madde yazabilir.
  10. Çoktan seçmeli testin hazırlık aşaması fazlasıyla vakit alırken, puanlama işleminin kolaylığı nedeniyle sınav sonrası az vakit alır (Turgut, 1988). Fakat Tekin (2009)'e göre öğretmen tarafından hazırlanan bir çoktan seçmeli test, gizliliği koşuluyla birden fazla kullanabileceğinden tekrar sınav hazırlamaya göre kıyaslandığında çok fazla vakit gerekmemektedir.

Anıl ve Acar (2008) yaptıkları araştırmaya göre, sınıf öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçmek amacıyla en fazla kullandıkları sınav türünün çoktan seçmeli testler olduğunu ancak değerlendirme sürecinde ekonomik anlamda bu tür sınavları hazırlamanın öğretmene bir yük getirdiğini belirtmişlerdir.

#### **1.5.1.4. Doğru Yanlış Testleri**

Doğru yanlış testleri öğrencinin önermeleri doğru ya da yanlış şeklinde sınıflama yapması gerektiği maddelerden oluşan sınav türüdür. Bu açıdan bakıldığında bir doğru yanlış maddesi aslında iki seçenekli seçmeli test maddesidir (Tekin, 2009). Yanıtların yalnızca doğru ya da yanlış şeklinde verilebildiği sınav türüdür. Doğru yanlış testleri, soru cümlesi yerine kesin doğru ya da kesin yanlış olan önermelerden oluşur (Güler, 2014). Öğrencinin belirli bir ölçüte göre yaptığı sınıflama iki kategori olabildiği gibi ikiden fazla kategoriye göre sınıflanabilecek madde formları da vardır. Genellikle doğru yanlış ya da evet hayır şeklinde yanıtlanabilen testler en fazla bilinen ve kullanılanlardır. Yapısı itibarı ile oldukça basit maddelerdir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).

Eğitim kurumlarında ölçme aracı olarak testlerin kullanılmaya başlandığı senelerde çok revaçta olmasına rağmen teknik açıdan daha üstün madde tiplerinin ortaya çıkmasıyla popülerliğini yitirmiştir. Elbette her sınav türünde olduğu gibi doğru yanlış testlerinin de avantaj ve dezavantajları söz konusudur. Doğru yanlış tipinde yoklanmaya müsait olan bilgiler mevcuttur (Turgut, 1988). Öğretmenlerin sıklıkla doğru yanlış testlerini tercih etmelerinde kolay olan hazırlık aşaması, bol soru ile ders kapsamını geniş olarak temsil etmesi ve madde yazımında hazırlayan kişinin fazla bilgi ve becerisine gereksinim olmamasının katkıları fazladır. Her madde formunda olduğu gibi bu test türünün avantaj ve dezavantajlarının bilinmesi daha iyi madde yazımını, güvenilir ve geçerli testlerin kullanımını sağlayacaktır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).

##### **1.5.1.4.1. Doğru Yanlış Testlerin Özellikleri**

1. Testi oluşturan maddelerde doğru ve yanlış önermeler mevcuttur. Öğrenciden okuduğu bu önermelerin doğru ya da yanlış olduğuna kendi bilgileriyle karar verip yanıtını doğru ya da yanlış sembolleri kullanarak ifade etmesi beklenir. Bu test türünde çok farklı yapıda maddeler kullanılsa da

- temelde yanıtların hepsi nettir. Yanıtsız bırakılan veya erişilemeyen maddeler nedeniyle üç ya da dört farklı çeşitte yanıt olabilir (Turgut, 1988).
2. Öğrencinin yanıtının sadece bir harf veya sembol içermesi vakit alan bir iş değildir. Öğrencinin vaktinin çoğunlukla maddeyi okumaya ve doğruluk veya yanlışlığına karar vermeye harcanması diğer sınav türlerine oranla daha geniş bilgilerin yoklanabilmesine zemin hazırlar (Turgut, 1988). Bir sınavda çok sayıda madde içeren doğru yanlış testi uygulaması yapılabilir. Böylece geniş bir konu alanı yoklaması kolaylaştığı gibi kapsam geçerliği artar, madde sayısının fazlalığıyla bağlantılı olarak güvenilirlik de artar (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014). Bilişsel davranışların tüm basamaklarına uygun doğru yanlış maddesi yazmak mümkündür. Ancak öğretmenler çoğunlukla uygulama düzeyindeki davranışları ölçebilecek maddeler kullanır. Doğru yanlış testleri ile kavrama düzeyinden daha üst düzey bilişsel davranışların ölçülmesi amacıyla yazılan maddeler, yaratıcı ve usta bir şekilde yazılmalıdır (Turgut, 1988). Yanıtlama işinin kolaylığı nedeniyle doğru yanlış testleri eğitimde her basamakta uygulanabilir. Öğrencinin bilişsel düzeyine uygun, okuma becerilerinin seviyesinde hazırlanmış maddeler ilköğretimde ilk sınıf sonlarından itibaren kullanılabilir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).
  3. Maddelerin puanlaması objektif ve kolaydır. Yanıtların her öğrenci için bir işaret ya da sembol şeklinde verilmesi bu durumu yaratmaktadır. Yanıt kağıdının ayrı olarak düzenlenmesiyle makine ile puanlama imkanı vardır (Turgut, 1988). Hazırlama ve puanlama kolaylığı bu sınav türünün kullanılabilirliğini artırır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).
  4. Doğru yanlış testlerinde madde yapısı basittir. Çoktan seçmeli test maddelerinde olduğu gibi çeldiricinin bulunması gibi bir durum söz konusu olmadığından doğru yanlış test maddesi yazmak çoktan seçmeli test maddesi yazmayla kıyaslandığında daha kolaydır. Fakat madde yazarının ifade şekli ve dili iyi kullanması önemlidir (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).
  5. Kısa ve basit bir test yönergesi vardır. Yönergede maddelerin nasıl yanıtlanması ve işaretlenmesi gerektiği, toplam madde sayısı ve sınav süresi açıklamaları yer alır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2014).

6. İki yanıt seçeneğinin bulunması herhangi bir fikri olmayan kişinin rastgele işaretleme yapmasıyla doğru yanıtı tutturabilme olasılığı oldukça yüksektir. Şansla doğan bu hata seçeneklerin azalmasıyla artar, bu nedenle en fazla şans başarısı doğru yanlış testlerindedir (Turgut, 1988). Bilgisiz bir öğrencinin sadece kör tahminle doğru yanıtı bulma ihtimali yüzde ellidir. Sınav puanına büyük ölçüde karışması söz konusu olan şans başarısından kaynaklı hata testin güvenilirliğini ve geçerliğini olumsuz etkiler (Tekin, 2009).
7. Öğrencilerin yanlış öğrenmelerini teşhis amacıyla kullanılamaz. Çoktan seçmeli testlerin tanılayıcı özelliği doğru yanlış testlerinde yoktur. Doğru olan bir önermeyi yanlış olarak işaretleyen öğrencin yanlış anladığı kısımları belirleme imkanı söz konusu olmadığı gibi yanlış bir önermeye doğru yanıtını veren öğrencinin önermenin doğru olan biçimini bildiği kanıtlanamaz (Tekin, 2009).
8. Doğru yanlış maddelerini oluşturulan önermelerin ölçme açısından doğru ve yanlış olması gerekir. Elbette tamamı doğru veya tamamı yanlış olan doğru yanlış testi amaçları karşılamaz. Ancak yanlış önermeler eğitim bakımından sakıncalar teşkil etmektedir. Yanlış önermeleri örnek olarak vermek veya vurgulamak sağlıklı değildir (Tekin, 2009).
9. Birtakım önemli davranışları yoklamak amacıyla kesin doğru ya da kesin yanlış yargı geliştirmek çok zordur. Bu nedenle genellikle doğru yanlış testleriyle olgusal bilgileri ölçme eğilimi vardır (Tekin, 2009).

Karaca (1996) çalışmasında aynı davranışları yoklayan doğru yanlış testinin çoktan seçmeli ve kısa cevaplı testlerden daha fazla ayırt edici madde içerdiğini sonucuna ulaşmıştır.

### **1.5.2. Sınav türü Tercihleri**

Başarı değerlendirmesi alanı son yıllarda büyük değişimler göstermiştir. Değişiklik test kültüründen değerlendirme kültürüne doğru olmuş, değerlendirmenin birçok formu ve fonksiyonu ortaya çıkmıştır. Tüm bu değişimler, okullarda motivasyonu yüksek, kendi öğrenme düzenini yaratmış, öğrendiği bilgileri anlamlandıran, sorumluluk bilinci taşıyan, bireysel farklılıkları dikkate alınan öğrencilerin yer almasına yöneliktir (Birenbaum, 1996). Değerlendirme kavramı, öğrenci

başarısının miktarı, öğrenme işlemi ve ürünlerinin ölçümünün gelişimini açıklaması sebebiyle öğrenme ortamının en önemli ögesidir. Öğretim, öğrenme ve değerlendirme kavramları arasında oldukça güçlü bir ilişki vardır. Öğrenci başarısının etkili bir şekilde değerlendirilmesi görülen öğretime ve öğrenme şekline göre değişir. Bu nedenle tüm bu kavramlara öğrenme ortamının planlanması aşamasında dikkat edilmesi gerekir. Bireysel farklılıklar hem öğretim hem de ölçme ve değerlendirme işlemlerinde düşünülmelidir. Bireysel farklılıkların öneminin artmasıyla son zamanlarda sınav türü tercihleri konusu da önem kazanmıştır. Bu zamana kadar öğrencilerin sınav türü tercihleri dikkate alınmadı ancak bundan sonra öğrenme ortamı planlanırken öğrencilerin tercihlerinin de göz önünde bulundurulması eğitim sistemine katkı sağlayacaktır (Doğan, Atmaca ve Aslan-Yolcu, 2012).

Değerlendirmenin öğrencinin öğrenme işleminde kritik bir rolü olduğu yaygın olarak bilinir. Öğrencinin değerlendirilmeye kendini hazırlama yöntemi genellikle değerlendirmeyi nasıl gördüğüne bağlı olarak değişir. Bu durum ise öğrenci öğrenmelerini olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir (Büyükkarcı, 2010; Watering ve diğerleri, 2008). Haladyna (1997)'ya göre çok farklı madde türlerinin bulunması ve bunların arasından seçimlerin yapılması öğrencileri okuldaki öğrenmelerinin üzerine düşünmeyi hatta bir sorunun cevabını hatırlamanın ötesine götürür.

Öğrencilerin sınav türü tercihlerinin sadece öğrenme tercihlerine değil aynı zamanda başarıları üzerinde de birtakım etkileri vardır (Büyükkarcı, 2010). Değişen eğitim anlayışıyla aslında öğrencilerin öğrenmeleri, sınav kaygı düzeyleri birbirinden farklı olabileceği, bu değişkenlerin başarıya olan etkisi düşünüldüğünde her öğrenci birçok anlamda diğerinden farklılaşmaktadır. Öğrencilerin sınav türleri arasında kendi bireysel farklılıkları nedeniyle tercihleri söz konusu olabilir. Öğrencilerin sınav türü tercihleri öğrenme kavramına karşı yaklaşımına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Watering ve diğerleri, 2008). Birenbaum (1997)' a göre; öğrencilere, verilen bir amaca uygun olacak biçimde tercih ettikleri sınav türü sağlandığı takdirde, değerlendirmenin geçerliğinin artacağı gibi öğrenciler motive olarak en iyi performanslarını sergileyeceklerdir. Birenbaum ve Feldman (1998) ise öğrenme becerileri yüksek, akademik anlamda kendine güvenen öğrencilerin klasik yazılı formatını, tam aksine kolay öğrenemeyen, akademik olarak kendine



güvenmeyen öğrencilerin ise çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri sonucunu elde etmişlerdir.

### **1.5.3. Öğrenme Yaklaşımları**

Birçok alanda yaşanan değişim ve gelişimle birlikte eğitimde öğrenme odak noktası olmuş, beraberinde yaşam boyu öğrenme kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrencinin nasıl öğrendiği merak konusu olarak araştırmalarda yer almıştır (Çolak ve Fer, 2007). Öğrencinin ne yaptığını tanımlamanın en kapsamlı yolu, öğrencilerin var olan öğrenme yaklaşımlarını tam olarak belirlemeyle sağlanır (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Öğrenmenin hangi şekilde gerçekleştiğine, ne kadar vaktin gerekli olduğuna odaklanarak öğrenme kavramı aydınlatılmaya çalışılmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramıyla birlikte öğrenmenin kalıcılığı önemli olmuştur. Bilginin her geçen gün arttığı bir ortamda öğrencinin öğrendiklerini kalıcı hale getirmesi gerekir. Çünkü ezberleyerek öğrenilen bilgilerin uzun sürede kullanımı söz konusu değildir. Eğitimin amaçlarında geçici ve kullanılmayan bilgilerle donatılmış bir öğrenci yoktur. Bu yüzden öğrencilerin anlamlı ve derin öğrenmeler gerçekleştirmesi için ortam ve imkan sağlanmalıdır (Özgür ve Tosun, 2012). İçinde bulunduğumuz yüzyılda artık bilgileri parçalar halinde olan birey yerine; bilgiler arasında ilişki kurma, bilgileri analiz ederek yeni bilgiler oluşturabilme becerilerine sahip, aynı zamanda bilgilerini uygun koşullarda kullanarak çözüm üreten bireyler tercih edilmektedir. Bireylerin bu yönde değişimlerini sağlamak ve yol göstermek eğitimle sağlanabilir (Öner, 2008).

Öğrencinin kalıtsal özellikleri ile yaşadığı farklı sosyal ortamların etkileşimiyle birlikte bireysel farklılıklar ortaya çıkar. Kardeşlerin bile aynı ailede büyümüş olmalarına rağmen farklı yaşantılarla birlikte farklı davranışları öğrenmeleri mümkündür (Demir, 2013). Etkin ve işlevsel bir öğrenme ortamı oluşturmak için bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır. En önemli bireysel farklılıklardan biri olan öğrenme yaklaşımları, öğrencinin motivasyonu ve öğrenmek için doğru stratejileri kullanmalarıyla ilgilidir (Doğan, Atmaca ve Aslan-Yolcu, 2012).

Öğrenme yaklaşımı ilk defa Marton ve Saljo tarafından öğrencilere verilen çalışma konusuna dair algıları ve öğrenme göreviyle ilgili neler yaptıkları üzerinde çalışılmıştır. Öğrenme yaklaşımlarının tarihi gelişimini öğrenmek için bu çalışmadan başlanmalıdır (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Marton ve Saljo

(1976) araştırmaya katılan öğrencilerden verilen bir makaleyi okuyarak, soruları yanıtlandırmaları istemişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı okuduğu makaleyi, yanıtlanması gereken muhtemel sorular olarak düşünmüş ve ezberlemeleri gereken, birbirinden ayrı bilgilerin birleşimi olarak ifade etmiştir. Bu grupta yer alan öğrencilerin “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin diğer kısmı ise makaleyi bir bütün olarak düşünmüş, verilen bilgilerin ardında gizli olan esas anlatılmaya çalışılanlara odaklanmıştır. Bu gruptaki öğrencilerin ise “derin öğrenme yaklaşımı” benimsedikleri sonucuna varılmıştır (aktaran Özgür ve Tosun, 2012).

İki ana yaklaşımdan oluşan öğrenme yaklaşımlarının ardından, Biggs (1979) Avustralya’da, Entwistle ve Ramsden (1983) ise İngiltere’de öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili yaptıkları araştırmalar sonucunda üçüncü bir yaklaşım olan “stratejik veya başarı öğrenme yaklaşımı” ortaya çıkmıştır (aktaran Karataş, 2011).

Atherton (2002)’a göre öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili deneysel çalışmaların doğması Marton ve Saljo (1976) ile, gelişimi Ramsden ve Entwistle (1981)’n katkıları ile, yapılmış olan çalışmaların sağlanması ise Biggs’in çalışmaları ile sağlanmıştır (aktaran Çolak, 2006).

### **1.5.3.1. Derin Öğrenme Yaklaşımı**

İdeal eğitim sisteminde tüm öğrencilerin, öğrenme aktivitelerinde öğrenme görevini uygun olacak biçimde ele alarak ve problemleri çözerek en yüksek seviyeye ulaşması beklenir. Bu durum derin öğrenme yaklaşımının en genel ifadesidir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Derin öğrenme yaklaşımında olan öğrenci, konuyu anlama niyetinde olup, çalıştığı konuya olan merakı ve mesleki ilgisi tarafından motive olmuştur. Bu yaklaşımda baskın olan strateji kanıtların ve ilgili düşüncelerin kullanılmasıdır (Diseth, 2001). Derin öğrenme yaklaşımı, niteliği daha iyi olan, kalıcı öğrenmelerle ilgilidir. Bu yaklaşımı benimseyen öğrencilerin öğrenme süreçleri ve öğrenme sonucu oluşan ürünlerinin özellikleri çok daha kalitelidir (Çolak, 2006). Bu yaklaşımda olan öğrencilerin sınav sorularına verdikleri yanıtlar uzun ve desteklenen bilgilerle tutarlıdır. Yeni edinilen bilgiyi, kendi bilişsel yapılarında örgütleyebilip, tekrar biçimlendirebilirken; bilgilerin ezberlenmesi gerektiği sınav türlerinde başarılı olamayabilirler. Literatürde yer alan öğrenci

merkezli öğrenme modelleri ve yöntemleriyle derin öğrenme yaklaşımının benimsenmesi sağlanabilir (Demir, 2013).

Kaliteli bir öğretim için öğrencilerin derin öğrenmeyi benimsemelerini sağlamak, yüzeysel yaklaşıma dair alışkanlıklarından ve düşüncelerinden uzaklaştırmak gereklidir. Öğrenme yaklaşımları; öğrenci, öğretim ve performans üçlüsünün birbirini etkilemesiyle ortaya çıktığı için; herhangi bir sınıftaki öğrencilerin öğrenmeye dair nasıl bir yaklaşım benimsedikleri orada ne kadar kaliteli bir öğretimin yapıldığını yansıtmaktadır (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı konuya ve bağlama göre değişikli gösterebilir. Bir öğrencinin devamlı aynı öğrenme yaklaşımında olması söz konusu değildir. Bu nedenle derin öğrenme yaklaşımı için öğrencilere ortam sunulması ile tüm öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını benimsemesi sağlanabilir (Çolak, 2006).

Çolak (2006)' a göre derin öğrenme yaklaşımının benimsenmesinde en büyük rol sınavlarıdır. Ezberlenen bilgiyi yoklayan sorular, bu soruların ezbere bir şekilde yanıtlanarak yüksek puanlara ulaşılması ile yüzeysel öğrenme yaklaşımını artırır. Bu yüzden sınavlarda derin öğrenme yaklaşımına hitap eden soruların planlanarak yer alması, yanıtların derin öğrenme yaklaşımı gerektirecek şekilde organize edilmesi gereklidir.

### **1.5.3.2. Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı**

Derin öğrenme yaklaşımının aksine yüzeysel öğrenme yaklaşımında çalışılan materyali kopyalama niyeti söz konusudur. Bu yaklaşımdaki öğrencilerde baskın olan güdü, başarısızlık korkusu ve dersi geçme kaygısıdır. Yüzeysel yaklaşım, alışılmış öğrenmenin farklı formlarıyla ilgilidir. Yüzeysel öğrenenler, çalışılan materyalin yeniden yapılandırılması yerine, var olan yapıyı göstergelerin anlamından daha çok göstergeleri öğrenerek benimserler (Diseth, 2001).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında, öğrenmeyle ilgili olarak hedeflerin en düşük düzeyde gerçekleştirilmesi durumu söz konusudur. Öğrenmenin vurgusu, bilgilerin içselleştirilmesinden ziyade hatırlanmasındadır. Bu yaklaşımı benimseyen öğrencilerin verilen bir öğrenme görevine karşı gösterdiği çaba asgari düzeydedir (Çolak, 2006). Demir (2013)'e göre yüzeysel öğrenme yaklaşımında, öğrenci sınırlı bilgisi ile yetinir ve bilgileriyle ilgili bilişsel yapıları yeterli değildir. Düşüncelerini düzene sokmada ve gerektiğinde ifade etmede sıkıntılar yaşar. Ekinci (2008) ise

bir görevin düzgün bir şekilde yapılmamış olmasına rağmen yapılmış gibi görünmesi söz konusu olduğu için bu yaklaşımı “evin süpürüldüğünde, çöplerinin halı altına saklanmasına” benzetmektedir.

Biggs (2003) araştırmalarının, öğrenmelerini nicelik olarak artıran öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımında olduğunu, öğrenmede kendilerine pasif bir rol algıladıklarını gösterdiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu yaklaşımdaki öğrencilerin ders başarıları, öğrendiği bilgilerin niteliğine odaklanan, derin öğrenme yaklaşımını benimseyen ve öğrenme rolü olarak aktif olan öğrencilerinkinden daha düşüktür. Bunun ötesinde yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemiş öğrenciler ezberci öğrenmeyi desteklemekte iken derin öğrenme yaklaşımında olan öğrenciler anlamayı destekler (aktaran Birenbaum, 2007).

### **1.5.3.3. Stratejik Öğrenme Yaklaşımı**

Stratejik yaklaşım, sınav türünün gereğini yerine getirerek en iyi notlar alma niyetiyle ilgilidir. Bu durum, zamanın ve yüksek notlar için kestirilen ölçüt doğrultusunda zihinsel kaynakların yönetimi ile sağlanabilir. Bu yaklaşımda baskın olan güdü diğerleriyle yarışmaktır. Derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımının aksine belirgin bir öğrenme yaklaşımı değildir. Öğrenci, başarıya ulaşmak için kesin bir stratejiden ziyade her ne işine yararsa ondan strateji olarak yararlanır. Sonuç olarak stratejik yaklaşım strateji olarak derin ve yüzeysel yaklaşımı birleştirir. Ancak bu yaklaşımda baskın olan güdü, başarısızlık korkusu veya fikirlere ilgi duymak yerine başarmaktır (Diseth, 2001). Stratejik öğrenme yaklaşımında, öğrenciyi çalışmaya yönelten öğrencinin öğrenme niyetinde olması değil, başarılı olma niyetidir. Başarıyı hedefleyen öğrenciler sonuç olarak kendisini başarıya ulaştıracak yolları denerler. Her türlü etkinliği kazanılması gereken bir oyun gibi algılayarak, kendilerine strateji geliştirirler. Bu yaklaşımdaki öğrenciler arasında rekabet ortamı kaçınılmazdır. Ürüne odaklanan bir öğrenme yaklaşımı olması edeniyle hem derin hem de yüzeysel öğrenme yaklaşımını işe koşulmasını gerektirebilir (Ekinci, 2008). Öğrenme yaklaşımları ile ilgili özellikler Diseth (2001) tarafından Tablo 1.1’ de özetlenmiştir.

**Tablo 1.1. Diseth (2001)' e göre Öğrenme Yaklaşımları Özet Tablosu**

<i>Öğrenme Yaklaşımı</i>	<i>Niyet</i>	<i>Motivasyon</i>	<i>Strateji</i>
<i>Derin</i>	Anlama	Merak Mesleki İlgi	İşlem / Anlama
<i>Yüzeysel</i>	Kopyasını Çıkarma	Başarısızlık Korkusu Dersi Geçme	Ezberci Öğrenme
<i>Stratejik</i>	Akademik Başarı	Başarı Rekabet	İşlem / Anlama Ezberci Öğrenme

Kaynak: Diseth, A. (2001). Validation of a Norwegian version of the approaches and study skills inventory for students (ASSIST): application of structural equation modelling. Scandinavian Journal of Educational Research, 45 (4), 381-394.

#### **1.5.4. Kaygı**

Bilişsel, davranışçı ve psikanalitik yaklaşımlarında oldukça önemli bir yere sahip olan kaygı kavramı, kişilik araştırmalarında en çok araştırılan değişkenlerden biridir (Akın, Demirci ve Arslan, 2012; Sarason, 1984). Sarason (1984) kaygıyı, bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve bedensel tepkilerle birlikte karmaşık bir hal olarak tanımlamıştır (Akın, Demirci ve Arslan, 2012). Ancak kaygı kavramının, gözlemlenebilir veya anımsanabilir durumlarla ilgili olması nedeniyle, anlamıyla ilgili birtakım karışıklıklar mevcuttur. Bu nedenle bazı durumlar kaygı olarak adlandırılabilirken, bazı durumlar ise bilinçsiz bir şekilde egonun savunması olarak nitelendirilmektedir. Kaygı, düşük bir performansın sonuçlarıyla ilgili olan, zahmetli bir bilişsel aktivitedir. Bilişsel aktiviteler olayları veya durumları kişisel olarak değerlendirip kategorize eden, her bireyin bilgi işlem sisteminin bir parçasıdır. Bu kişisel değerlendirmeler ise davranışlara neden olmaktadır. Örneğin akciğer kanseri hastalığına yakalanmış biri bu durumdan habersiz ise endişelenmeyecek iken, akciğerleri sağlıklı ancak kanser olmaktan korkan biri, nefesinde sıkışıklıklar yaşadığında panikleyecektir (Spielberger, 1978).

Spielberger (1966) iki farklı kaygı türü üzerinde yoğunlaşarak iki faktörlü kaygı kuramını oluşturmuştur. Bunlar birbirinden farklı özellikleri olan durumluk kaygı ve sürekli kaygıdır. Kaygı sürecinin ilk basamağında yer alan durumluk kaygı, bireyin anlık olarak gerilmesi, korkması ve dehşet hissetmesidir. Bireyin davranışlarıyla doğrudan anlaşılabilen sürekli kaygı ise bireyin içinde bulunduğu koşulların tehdit edici ve stresli olarak yorumlamasıdır (aktaran Öner, 1977).

Kaygı, 19. yüzyıl sonlarında psikolojik bir kavram haline dönüşerek çoğunlukla korku ile anlamdaş olarak kullanılmıştır (Öner, 1977). Uzmanlara göre gerçekte mevcut bir tehlikeye karşı hissedilen duygu korku iken, gerçekte mevcut olmayan

bir tehlikeye karşı hissedilenler ise kaygıdır. Bu iki duyguyla ilgili olarak insanların bedensel tepkileri oldukça benzerdir. Bu nedenle kaygı ve korku kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanılmaktadır (Önder, 2008). Bazı psikologlar ise korku ve kaygı kavramları arasındaki kaynak, şiddet ve süre açısından üç önemli fark üzerinde dururlar.

- 1) Korkunun kaynağı belli iken kaygının kaynağı belirsizdir.
- 2) Korkunun şiddeti kaygıdan daha fazladır.
- 3) Korku kısa süreli iken, kaygı uzun süre devam edebilmektedir.

Ancak psikologlar korku ile kaygı arasındaki benzerlikler nedeniyle korku esnasındaki fizyolojik belirtilerin kaygı anında da ortaya çıkabileceğini öne sürmüşlerdir. Deneysel gözlemlerle desteklenmiş olan bu durum nedeniyle psikologlar kaygıyı ölçmek için nefes alış veriş sıklığı, kan basıncı, kalp atım sayısı gibi belirtileri kullanırlar (Cüceloğlu, 2006).

#### **1.5.4.1. Sınav Kaygısı**

Kaygı özellikleri akademik veya ölçme değerlendirme durumuyla ilgili olduğu zaman ortaya sınav kaygısı kavramı çıkmaktadır (Spielberger,1978). Sınav kaygısı, eğitim ve öğretimin içinde olumsuzluklarıyla birlikte mevcut olan, güncelliğini yitirmeyen bir konudur (Ekenel, 2005). Sınav kaygısı teorisi, George Mandler ve Seymour B. Sarason (1952) tarafından bir sınav durumunda, kaygının performansla olan etkilerini açıklamak amacıyla ortaya atılmıştır (Spielberger ve Sarason, 2015). Çalışmada test koşullarındaki geçmiş deneyimleri içeren anket cevaplarına göre sınav kaygısı sonuçları çıkarılmıştır (Mandler ve Sarason, 1952; Spielberger ve Sarason, 2015). Sınav kaygısının ilk bilimsel incelemesini ise Goleman (1999) 1960'lı yıllarda Richard Alpert'in yaptığını belirtmiştir. Alpert meslektaşı Ralph Haber'in de kendisi gibi sınavlardan önce baskı hissetmesine rağmen kendisinin sınavlarda başarısız olduğunu, arkadaşının ise daha başarılı olduğunu farkına varmıştır. Ardından Alpert ve Haber'in çalışmaları sonucunda yaşadığı sınav kaygısı nedeniyle başarısızlığa uğrayanlar ve sınav sonucunda başarı kaygısı olup başarıyı elde edenler olmak üzere iki farklı tip kaygılı öğrenci olduğu sonucuna ulaşmışlardır (aktaran Alyaparak, 2006).

Sınav kaygısı, kaygı türleri arasında özeldir. Bireyin değerlendirilirken yaşadığı tedirginlik ve korkuyla karışık hislerdir. En fazla sınavlarda yaşanan bu duygu

olumsuzluklarıyla birlikte çoğu ülkenin gündeminde yer alan, güncelliğini yitirmeyen bir konudur (Erözkan, 2004). Sınav kaygısı, sınava yetersiz hazırlanma farkındalığına eşlik eden duygusal bir reaksiyondur (Birenbaum, 2007). Erkan (1994)'a göre ise sınav kaygısı, sınavlarda ya da farklı bir ölçme değerlendirme durumunda bilişsel, fizyolojik ve davranışsal nitelikleri olan bireyin hoşuna gitmeyen, yoğun yaşanabilen gerginlik duygusudur.

Sınav kaygısının birbirinden farklı özellikleri olan “kuruntu” ve “duyuşsallık” alt boyutları mevcuttur. Sınav kaygısının bilişsel boyutunu oluşturan kuruntu, bireyin başarısızlığının sonuçlarıyla kendisinden şüphelenmesi hakkında içsel değerlendirmesidir. Bu nedenle kuruntu, eğer bireyin umudu başarılı olmaksızın minimum olurken tam aksine zayıf bir performans umut ediliyorsa maksimum olur. Diğer bir yandan duyuşsallık ise sınav stresi altında meydana gelen otonom tepkilerdir (Erkan, 1994; Liebert ve Morris,1967).

#### **1.5.4.1.2. Sınav Kaygısının Nedenleri**

Bir sınava yeterince hazırlanılmadığının farkında olmak, yüksek sınav kaygısına neden olmaktadır. Ancak ortaya çıkan düşük bir performansın doğrudan nedeni, kaygı ve beraberindeki hislerden daha çok bir konuyu öğrenmedeki ustalıktan yoksun olmayla veya test alma becerilerinin yetersizliğiyle ilgilidir (Birenbaum, 2007; Tobias, 1985).

Sınav kaygısı yüksek bir öğrenci, ölçme değerlendirme durumu söz konusu olmayan çalışmalarda bile konuya dair fikirlerini organize etmede sıkıntı yaşayabilmektedir. Bu nedenle sınav kaygısı yüksek bir öğrencinin oldukça düşük bir performans sergilemesinin arkasındaki neden muhtemelen çalışılan konuyla ilgili bilgilerin yeterince organize edilmemiş olmasıdır (Naveh-Benjamin, McKeachie ve Lin, 1987; Reteguiz, 2006). Ancak sınav kaygısı yüksek öğrenciler çalışma becerileri açısından farklılaşmaktadırlar. Bu noktada iki tip sınav kaygısı yüksek öğrenciden bahsedilebilir. Çalışma becerileri iyi olan, sınav kaygısı yüksek bir öğrencinin konuyla ilgili bilgilerini kodlamada ve organize etmede sorun yaşamamasına rağmen düşük performans göstermesi bilgiyi geri çağırma ile ilgili sorunlar yaşadığını gösterir. Buna karşılık çalışma becerileri zayıf, sınav kaygısı yüksek bir öğrencinin düşük performansı ise bilginin gelişigüzel, organize edilmeden kodlanmaya çalışılması sonucu ortaya çıkmaktadır (Naveh-Benjamin,

McKeachie ve Lin, 1987; Sarason, 1984). İki tip sınav kaygısı da bilgi işleme kuramı temellidir. Ayrıca bu iki farklı tipteki sınav kaygısının birlikte var olduğu ancak farklı öğrenci popülasyonları için geçerli olan karma model Birenbaum ve Pinku (1997) tarafından iki farklı test türünde kıyaslama yapılarak literatürde yer almıştır (aktaran Birenbaum, 2007).

#### **1.5.4.1.3. Sınav Kaygısı Sınav Türü Tercihleri İlişkisi**

Huxham, Lipton ve Cummins (1976) yaptıkları çalışmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun, çoktan seçmeli testlerin diğer test türlerinden daha az kaygıya sebep olduğuna inandıklarını belirtmiştir. Ayrıca Benjamin ve diğerleri (1981)'ne göre yüksek sınav kaygılı öğrenciler deneme türü ve kısa cevaplı testlerde düşük performans gösterirken, çoktan seçmeli testlerde daha iyi performans göstermektedirler. Zoller ve Ben-Chaim (1988) ise öğrencilerin zaman problemi yaşamadıkları, bilgiyi hatırlamayla ilgili baskı hissetmedikleri sınav türlerini tercih etmeye meyilli oldukları sonucuna ulaşmışlardır.



## 2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Sınav Türü Tercihleri ile İlgili Araştırmalar

Zoller, Ben-Chaim ve Kamm (1997) İsrail ve Amerikan Birleşik Devletleri'nde fen bilimleri öğrenimi gören öğrencilerin değerlendirme tercihlerini araştırdığı çalışmasının ilk kısmında, sınav türlerinin yer aldığı ikinci kısmında ise tercih sebepleri sorulan iki bölümden oluşan değerlendirme tercihleri ölçeği ile veri toplanmıştır. Amerika Birleşik Devletleri ve İsrail'de öğrenim gören öğrenciler, zaman sınırlaması olmayan ve herhangi bir materyal yardımına izin verilmeyen, geleneksel olmayan sınav türlerini daha fazla tercih etmişlerdir. Özellikle İsrail 'de kız öğrenciler sözlü sınavları reddedip tercih etmezken, Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim gören öğrencilerde bu şekilde cinsiyete göre farklılık çıkmamıştır. İsrail' de öğrenim gören kız öğrenciler erkeklere kıyasla, üst düzey düşünme becerileri gerektiren sınav türlerini daha fazla tercih etmişlerdir. Sınıf içinde uygulanan geleneksel sınav türlerini ise Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğrenciler İsrail' deki öğrencilerden daha fazla tercih etmiştir. İsrail'de öğrenim gören öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin başlıca nedeni düşünmeyi öğrenme becerisi, derin öğrenme ve gerçek hayat problemlerini çözme iken Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrenim gören öğrencilerinin tercih nedenlerini materyalin hatırlanması ile sınavda verilebilecek düz yanıtlar oluşturmaktadır.

Birenbaum ve Feldman (1998) çoktan seçmeli ve açık uçlu sınav formatlarına yönelik yükseköğretimdeki öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında ders çalışmayla ilgili olarak yüzeysel yaklaşımda olanların çoktan seçmeli testleri, yoğun çalışanların ise klasik yazılı sınavları tercih etme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınav kaygı düzeyi düşük öğrencilerin tercihleri klasik yazılı sınavlardan yana olurken, sınav kaygısı yüksek öğrenciler ise çoktan seçmeli testleri tercih etmişlerdir. Tercihleri doğrultusunda uygulanan bir sınavda, öğrencilerin yapabileceklerinin en iyisini yapacak şekilde motive olacakları vurgulanmıştır. Bu iki sınav türü ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiş, erkeklerin kızlara oranla favorileri çoktan seçmeli testler olmuştur.

Birenbaum ve Rosenau (2006) ise öğretmen adayları ile aktif olarak çalışan öğretmenlerin öğrenme stratejileri ile öğrenme oryantasyonlarını inceleyerek,

değerlendirme tercihlerini kıyaslamıştır. Aktif olarak çalışan öğretmenler öğretmen adaylarına göre yaşam boyu öğrenme açısından daha fazla donanımlıdır. Çünkü öğretmenler, öğrenmek için devam eden yükümlülüklerle sahiptir ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekir. Öğrenme oryantasyonu ile ilgili olarak öğretmenler, öğretmen adaylarına göre öğrenme motivasyonu açısından bariz bir şekilde daha fazla asıl amaçlarına uyum göstermektedir. Ayrıca öğretmen adayları, öğretmenlerden daha fazla sınav kaygısı taşıırken, üst düzey düşünme becerisi gerektiren görevleri tercih etmektedirler. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme görevini yerine getirebilmeleri için eğitim programlarının daha donanımlı olması gerektiği belirtilmiştir.

Watering ve diğerleri (2008) sınav türü tercihlerinin birer seçenek olarak varsayıldığı çalışmalarında yeni öğrenme anlayışında, öğrencilerin tercihlerinin hangi sınav türünden yana olduğunu ve kullanılan geleneksel sınav formatlarını nasıl algıladıklarını belirlemeye çalışmışlar ayrıca öğrencilerin sınav türü tercihlerinin algıları ve sınav sonuçlarıyla olan ilişkisini araştırmışlardır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler çeşitli materyallerden yardım alabildikleri ev ödevi, sınıf içinde uygulanan sınav kağıtları gibi yazılı sınavları daha fazla tercih etmişlerdir. Öğrenciler geleneksel sınav türlerini, sonuçları resmeden, kavrama ve uygulama temelli bir ölçme olarak düşünmektedirler. Öğrencilerin tercihleri ve tercih ettikleri sınavlardan aldıkları puanlar şaşırtıcıdır. Yazılı sınavları tercih eden öğrenciler bu sınav türünden düşük puanlar almışlardır. Çünkü öğrenciler genellikle başarılı olduğu sınav türünden daha çok alışkın oldukları sınav türünü yani yazılı sınavları tercih etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sınav türü tercihleri endişe ve kaygılarını azalttığını düşündükleri sınav formatlarından yana olmuştur.

Eser (2011) öğrencilerin sınav türü tercih nedenlerini etkileyen faktörleri araştırdığı çalışmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Öğrencilerin, en az yazılı sınavları, en çok doğru yanlış testlerini tercih ettiği, öğrenme stillerine göre sınav türü tercihlerinde farklılık olmadığı belirlenmiştir. Anne ve baba eğitim düzeyinin sınav türü tercihleri üzerine etkisi araştırılmış, anne eğitim düzeyinin yazılı sınav, kısa cevaplı test ve çoktan seçmeli test tercihlerinde düşük düzeyde etkisi olduğu, baba eğitim düzeyinin ise kısa cevaplı test tercihinde düşük düzeyde etkisi olduğu ifade edilmiştir. Yazılı sınav tercihinin yordanmasına öğrenme stratejilerinin kaygı boyutu, cinsiyet ve sınıf

değişkenlerinin, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli test tercihinin yordanmasına öğrenme stratejileri kaygı boyutu, öğrenme stratejileri tutum boyutu ve cinsiyet değişkenlerinin katkısı olduğu belirlenmiştir.

Bal (2012) çalışmasında üniversite öğrencilerinin matematik dersi değerlendirme tercihlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme tercihlerinin cinsiyete ve akademik başarı düzeylerine göre değişip değişmediği sorularına yanıtlar aranmıştır. Çukurova Üniversitesinde sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 154 öğrenciye Birenbaum (1994) tarafından geliştirilmiş olan, Gülbahar ve Büyükoztürk (2008) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan “Değerlendirme Tercihleri Ölçeği” uygulanmıştır. Ulaşılan bulgulara göre öğretmen adayları karmaşık-oluşturmacı niteliğinde bilişsel süreçlerin işe koşulduğu sınavları ve alternatif değerlendirme türlerini tercih etmişler, değerlendirmeye hazırlık aşamasında sınav kapsamı hakkında ve sonrasında notlandırmada kullanılacak ölçütler hakkında bilgilendirilmeyi istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, değerlendirme tercihlerinde anlamlı bir farklılık yaratmaz iken, akademik başarıları ile değerlendirme tercihleri ilişkili bulunmuştur. Bu sonuca göre alternatif değerlendirme türlerini daha çok akademik başarıları yüksek ve orta seviyede olan öğrenciler tercih etmiştir.

## **2.2. Öğrenme Yaklaşımları ile İlgili Araştırmalar**

Senemoğlu ve diğerleri (2007) eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan Türkiye’den 1170 öğrencinin ve Amerika’dan 206 öğrencinin öğrenme yaklaşımlarını ve çalışma becerilerini karşılaştırmayı amaçladıkları çalışmada “Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri” ölçeğini kullanmışlardır. Ayrıca ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Amerikalı öğrenciler ölçeğin orijinal formunu, Türk öğrencilere ise çeviri tekrar çeviri yöntemiyle elde edilen ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunu almışlardır. Çalışmada ilk odaklanılan durum, başarı açısından farklı düzeylerden olan öğrencilerin öğrenmeye karşı bakış açıları ve nasıl öğrendikleri olmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlanmış ve orijinal formu güvenirlik katsayıları bakımından oldukça yakın olup 0,81 elde edilmiştir. T testi ile Türk ve Amerikalı öğrencilerin öğrenme yüzdeleri arasındaki fark test edilmiş, Türk öğrencilerin hem derin hem de yüzeysel öğrenme yüzdeleri Amerikalı öğrencilerden anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır. Hem Türk hem de Amerikalı öğrencilerinin ölçeğin alt boyutları olan derin, yüzeysel ve stratejik öğrenme

yaklaşımları arasından derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla tercih etmeleri söz konusudur. Türkiye ve Amerika'da öğrenim görmekte olan öğrencilerin algıladıkları başarı seviyeleri, işe koştukları öğrenme yaklaşımlarına göre değişmektedir. Buna göre yüksek düzeyde başarılı olduğunu düşünen öğrenciler derin ve stratejik yaklaşımları benimserken, başarı düzeyinin düşük olduğunu düşünenler yüzeysel yaklaşımı benimsemektedir.

Öner (2008) araştırmasında ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olabilecek faktörleri incelemiştir. Bu amaçla lisede öğrenim görmekte olan 801 öğrencinin cinsiyetinin, anne baba eğitim düzeylerinin, evde ders çalışabileceği bir bilgisayarın olup olmamasının, ders çalışırken dikkat toplama sürelerinin, bir sınava girmeden ne kadar önce çalıştığının ve ders çalışmadan önceki hazırlıklarının öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Öğrencilere Biggs, Kember ve Leung tarafından 2004 yılında ortaöğretim öğrencileri için uyarlaması yapılan, Türkçe uyarlaması ise Çolak (2006) tarafından gerçekleştirilmiş "Öğrenme Yaklaşımları Envanteri" uygulanarak, evinde bilgisayar bulunmayan, kısa bir sürede dikkatini toplayabilen ve sınavlar için günlük çalışmalar yapan öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını, anne ve babasının eğitim düzeyi yüksek, evinde bilgisayarı bulunan, dikkatini toplamakta güçlük çeken, sınavlarına bir gün kala ders çalışan öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını daha fazla benimsediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve ders çalışmadan önceki yapılan hazırlıkların öğrenme yaklaşımları üzerine herhangi bir etkisine rastlanılmamıştır. Eğitim düzeyi yüksek anne babaların çocuklarının birçok bilgiyi anlamadan ezbere öğrenmeye çalışmaları ve ebeveynlerin başarı ile ilgili baskıları nedeniyle bu öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsedikleri yorumu yapılmıştır.

Doğan, Atmaca ve Aslan-Yolcu (2012) 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ile değerlendirme tercihleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğrencilere Tait, Entwistle ve McCune (1998) tarafından geliştirilmiş, Senemoğlu (2007) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği" ile Birenbaum (1997) tarafından geliştirilmiş olan, Gülbahar ve Büyüköztürk (2008) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış olan "Değerlendirme tercihleri ölçeği" uygulayarak veri toplamışlardır. Verilerin analizi kanonik korelasyon katsayısı yardımıyla yapılmış ve iki değişken

orta düzeyde ilişkili bulunmuştur. Değişkenlere en çok etkisi olan, değerlendirme tercihlerinde karmaşık-oluşturmacı sınav türü, öğrenme yaklaşımlarında ise derinlemesine öğrenme yaklaşımı alt boyutları olmuştur. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, değerlendirme tercihleri ile ilişkili bulunmuş ve öğrenme – öğretme sürecinde öğrencilerin tercihlerinin dikkate alınarak plan yapılmasıyla öğrencilerin derin öğrenmeyi benimseyebileceği, üst düzey düşünme becerilerine katkıda bulunulabileceği belirtilmiştir.

Güner-Kahraman (2013) yapmış olduğu araştırmada Gazi üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi'nde Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 673 öğrencinin durum belirleme tercihleri üzerine öğrenme yaklaşımlarının etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Birenbaum (1994) tarafından geliştirilen "Assessment Preferences Inventory-API", Türkçe uyarlaması ise Gülbahar ve Büyüköztürk (2008) tarafından yapılan "Durum Belirleme Tercihleri Ölçeği" ile Tait, Entwistle ve McCune (2000) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması ise Senemoğlu (2007) tarafından yapılan "Öğrenme Yaklaşımları ve Çalışma Becerileri Anketi" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre fen bilgisi öğretmenliği okumakta olan öğrencilerin tercihleri en fazla alternatif durum belirleme çeşitleri ile basit/seçmeli madde türlerinden yana olmuştur. Bu tercihleri üzerinde en fazla etkili olan öğrenme yaklaşımı ise yüzeysel öğrenme yaklaşımıdır. Cinsiyetin durum belirleme tercihleri üzerine anlamlı bir etkisi yoktur.

Özkan ve Sezgin-Selçuk (2014) çalışmalarında Ellez ve Sezgin (2000)'in üniversitede öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını belirleme amacıyla geliştirdikleri ölçeği, lise düzeyinde Fizik dersi öğrenme yaklaşımlarını belirlemek amacıyla uyarlamasını yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin benimsediği öğrenme yaklaşımlarının cinsiyet ve ders başarılarına göre değişip değişmediği incelenmiştir. 5'li Likert tipinde düzenlenen ölçek, derin öğrenme yaklaşımı ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları olarak 2 ayrı alt boyutu barındırmaktadır. Cronbach Alfa katsayısı 0,865 bulunmuş, kapsam geçerliği için uzman görüşleri alınmış, yapı geçerliği için Kaiser-Meyer-Olkin ve Barlett Küresellik Testleri uygulanarak, genel olarak diğer dersler için de uyarlaması yapılabilecek, güvenilirliği ve geçerliği yeterli bir ölçek elde etmişlerdir. Öğrencilerin fizik dersi öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesinde bir orta puan değeri elde edilerek, öğrencilerin derin ve yüzeysel yaklaşımlarını orta puanın biraz üzerinde tercih

ettikleri belirlenmiştir. Öğrenme yaklaşımları arasında birinin diğerine göre belirgin olarak daha fazla tercih edilmesi söz konusu değildir. Ayrıca cinsiyete göre fizik öğrenme yaklaşımları tercihinde anlamlı bir farklılık elde edilmezken, akademik başarıya göre fizik öğrenme yaklaşımlarının değişmektedir. Bu sonuca göre fizik dersi notları arttıkça derin öğrenme yaklaşımı tercihleri de artarken, notların düşmesiyle yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih artmaktadır. Okullarda değerlendirme yapılırken sonuçtan ziyade süreci de içine alan değerlendirmelerin yapılmasıyla öğrencilerin yüksek not veya sınıf geçme amaçlarına odaklanmaktan vazgeçip öğrenmelerini anlamlı kılmaya gayret edecekleri belirtilmiştir.

### **2.3. Sınav Kaygısı ile İlgili Araştırmalar**

Benjamin ve diğerleri (1981) araştırmalarında ilk olarak sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bilgiyi işlemede yaşadığı problemleri araştırmış, ikinci olarak ise sınav kaygılı öğrencilerin temel probleminin bilgiyi bulup çağırma ile ilgili olup olmadığı sorusuna yanıt aramışlardır. İlk çalışma için Michigan Üniversitesinde Psikoloji öğrenimi gören 146 öğrenciye önce 13 çoktan seçmeli test, 8 kısa cevaplı test ve 2 klasik yazılı sorularından oluşan final sınavı ve ardından Liebert ve Morris (1967) tarafından geliştirilmiş olan "Kaygı ve Duyuşsallık anketi" uygulanmıştır. Öğrenciler yüksek, orta, düşük sınav kaygılı olarak üç gruba ayrılmış, yüksek sınav kaygılı öğrencilerin diğer öğrencilere göre performansının düşük olduğu, test türleri arasında ise kısa cevaplı test ve klasik yazılıya kıyasla çoktan seçmeli testlerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Sınav kaygısı yüksek öğrencilerin sadece sınav koşullarında problem yaşamadığı, aynı zamanda bilgiyi işleme basamaklarında da sıkıntılar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci çalışmada 60 öğrenciye farklı sınav formatları içeren haftalık quizler, ev ödevler, final sınavları ve ardından ölçek uygulanarak ilk çalışmaya benzer olacak biçimde klasik yazılı ve kısa cevaplı test türlerinde sınav kaygısı yüksek öğrencilerin başarısız olduğu, çoktan seçmeli test formatında ise üç grup arasında farklılık olmadığı elde edilmiştir. Çalışmayla sınav kaygısı yüksek öğrencilerin bilgiyi işleme ile ilgili yaşadığı problemlerin bilinmesi ve dikkate alınmasının önemli olduğu vurgulanmıştır.

Bacanlı ve Sürücü (2006) 425 ilköğretim öğrencisinin cinsiyet açısından sınav kaygı düzeyleri ve karar verme stillerini araştırmış ve karar verme stillerinin sınav kaygılarını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırma verilerini toplamak

amacıyla orijinali Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Öner (1989) tarafından yapılan Sınav Kaygısı Envanteri, Mann, Harmony ve Power (1989) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlamasını Çolakkadioğlu (2003) tarafından yapılan “Ergenlerde Karar Verme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kız öğrencilerin “Duyuşsallık” alt ölçeğine göre sınav kaygısı düzeylerinin erkek öğrencilere daha yüksek olduğu, Kuruntu alt ölçeğine göre kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğrencilerin karar verme stillerinin sınav kaygıları üzerinde önemli bir rolü olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Birenbaum (2007) araştırmasında, öğrencilerin öğretim ve değerlendirme tercihlerini belirlemiş, farklı tercih setleri ile öğrencilerin öğrenme stratejileri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Sarason (1984) tarafından geliştirilmiş olan “Sınava karşı reaksiyon ölçeği”, Pintrich ve diğerleri (1991) tarafından geliştirilmiş olan “Harekete geçirilmiş öğrenme stratejileri ölçeği” ve Birenbaum (1994) tarafından geliştirilmiş olan “Değerlendirme tercihleri ölçeği” kullanılarak, İsrail’de üniversitede öğrenim gören 146 kız öğrenciye uygulanmıştır. Veriler yükseköğretimde bayanlarla ilgili bir seminer ile toplanmıştır. Çalışmaya katılmak isteyenlere içinde anketler olan bir zarf verilmiş ve bir mail adresi verilerek bitirilen anketlerin gönderilmesi istenmiştir. Performanstan daha çok tercihlere odaklanan çalışma sonucunda öğrencilerin öğretim ve değerlendirme tercihlerinin profillerine göre farklılık gösterdiğine, öğretim ve yeni değerlendirme tercihlerindeki uyumlu olduğuna ulaşılmış; ancak uyumun az olmasının arkasında yatan nedenin öğrencilerin yeni değerlendirme formlarına daha az aşina olmaları belirtilmiştir. Sınav kaygısıyla ilgili olarak karma modele destekte bulunulmuş ve bilgi çağında, gereksinimlerin yükseköğretim hedefleri ile uyuşması için öğretmen ve öğrenci arasında diyaloga ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır.

Pazarlı (2009) lise öğrencilerinin öğrenme stilleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada Otrar (2006) tarafından geliştirilen Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği ve Öner (1990) tarafından uyarlaması yapılan Sınav Kaygısı Envanterini kullanarak araştırma verilerini elde etmiştir. Öğrenme stillerinin otorite alt boyutu ile sınav kaygısının kuruntu alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Yapılan çalışmayla kız öğrencilerin erkeklere göre sınav

kaygı düzeyleri daha yüksek bulunmuş, öğrencilerin imkanlarının azalmasının sınav kaygısını artırdığı sonucu elde edilmiştir.

Tekbaş (2009) tarafından yapılan araştırmada Edirne’de öğrenim görmekte olan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin girdiği Ortaöğretim Kurumları Seçme Sınavı (OKS) ve lise son sınıf öğrencilerinin girdiği Öğrenci Seçme Sınavı’nın (ÖSS) öğrenciler üzerinde kaygıya neden olup olmadığı araştırılmış, kaygıya neden olan değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu, Baltaş tarafından geliştirilen sınav kaygısı ölçeği ve Öner ve Le compte tarafından geliştirilen durumluk ve sürekli kaygı ölçeği aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmaya göre baba eğitim düzeyi azaldığında ve öğrenciye ait çalışma odasının bulunmadığında sınav kaygısı artmaktadır. Ayrıca OKS ve ÖSS ye hazırlanan kız öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla çevresel faktörlerden etkilenmektedir.

Totan ve Yavuz (2009) yaptıkları çalışmada Driscoll (2007) tarafından öğrencilerin sınav kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilen, tek faktörden oluşan ve on madde içeren “Westside Sınav Kaygısı Ölçeği” nin Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmişlerdir. Çalışmaya 373 Dokuz Eylül Üniversitesi öğrencisi katılmıştır. Kaynak dili İngilizce olan ölçeğin Türkçe hedef diline çevirisi 6 uzman tarafından yapılmıştır. Ölçeğin İngilizce ve Türkçe formları arasında dilsel bakımdan eşdeğerliğin incelenmesinde iki dilli grup deseni kullanılmıştır. Türkçe formu elde edilen ölçeğin üniversite öğrencilerinin sınav kaygısını ölçmede kullanılabilecek tek faktörlü ve 11 maddeden oluşan, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçeğin diğer sınav kaygısı ölçeklerinden tek boyutlu olması yönüyle farklılaştığı, öğrencilerin genel sınav kaygı düzeylerini ölçtüğü belirtilmiştir.

#### **2.4. İlgili Araştırmalar Özet**

Alanda yapılan sınav türü tercihleriyle ilgili çalışmalarda öğrencilerin sınav türü tercihlerinin yeni ölçme değerlendirme yöntemleri veya geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri çerçevesinde belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Yeni ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından ele alınan çalışmalar çoğunlukla üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrenciler aracılığıyla yürütülmüştür. Bazı çalışmalarda öğrencilerin sınav türü tercihleri belirlenerek farklı değişkenlerle



arasındaki ilişki incelenirken, bazı çalışmalarda öğrencilerin tercihleri doğrultusunda uygulanan sınavda gösterdiği performanslar incelenmiştir.

Öğrencilerin sınav türü tercihlerinin öğrenme yaklaşımları, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, sınav kaygısı, akademik başarı, cinsiyet değişkenleriyle olan ilişkisini inceleyen çalışmalar alanda en sık rastlanan çalışmalardır. Bahsedilen değişkenlerin yanı sıra, öğrencilerin sınav türü tercihlerini belirleyen ve nedenlerini inceleyen çalışmalar birden fazla aşamada yürütülerek sonuçlar ortaya konmuştur. Çalışmaların birçoğu sınav türü tercihlerini genel olarak tüm dersleri kapsayacak şekilde ele alırken, belirli bir derse yönelik sınav türü tercihlerini belirleyen çalışmalara da rastlanmaktadır. Çalışmalarda genellikle veri toplama aracı olarak benzer ölçekler tercih edilmiştir.

Farklı ülkelerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin sınav türü tercihleriyle ilgili yapılmış olan çalışmalar da mevcut olmakla birlikte, bu çalışmaların en büyük sınırlılığının dilsel açıdan eşdeğerliğin sağlanması olduğu görülmüştür.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın türü, araştırma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi açıklanmıştır.

#### 3.1. Araştırmanın Türü

Araştırma, lise öğrencilerinin sınav türü tercihleriyle ilişkili olabilecek değişkenleri belirlemeyi, öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygısı değişkenlerinin sınav türü tercihleri ile ilişkili olup olmadığını ortaya koymayı amaçlaması açısından korelasyonel araştırma türündedir. Korelasyon türü ilişki taramalarında, değişkenlerin beraber değişip değişmediği, beraber değişimin nasıl olduğu belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2002).

Karasar (2002) tarama modellerini genel tarama modelleri ve örnek olay taramaları olarak sınıflandırmış, genel tarama modelinden biri olan ilişkiyel taramalarda, iki ya da daha çok değişkenin aralarındaki ilişkinin belirlenmesinin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin sınav türü tercihleri ile birlikte nedenlerinin de belirlenmesi yönüyle tarama araştırması özellikleri taşımaktadır.

Araştırma, yukarıda bahsedilen yönleriyle ele alındığında korelasyonel araştırma türünde ilişkiyel tarama modeli özellikleri taşımaktadır.

#### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, Ankara ili Kazan, Etimesgut ve Mamak ilçelerinde bulunan, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Özkent Akbilek Fen Lisesi, Mustafa Hakan Güvençer Fen Lisesi, Toki Anadolu Lisesi, Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi, Mamak Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Kazan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde 2015-2016 eğitim-öğretim yılı, ikinci döneminde öğrenim gören toplam 630, 9. ve 12. sınıf öğrencisi yer almıştır. 9. ve 12. sınıf düzeylerinin seçiminde öğrencilerin sınav türü tercihleri, öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygıları açısından farklılıkların daha fazla olabileceği düşünülmüştür. Öğrenci sayılarının okul türüne göre dağılımı Tablo 3.1'de yer almaktadır.

**Tablo 3.1. Öğrenci Betimsel Bilgileri ve Frekansları**

<i>Okul Türü</i>	<i>9.Sınıf</i>	<i>12. Sınıf</i>	<i>Kız</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
<i>Fen Lisesi</i>	204	38	154	88	242
<i>Anadolu Lisesi</i>	214	73	169	118	287
<i>Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi</i>	39	62	70	31	101
<i>Toplam</i>	457	173	393	237	630

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğrencilerin sınav türü tercih düzeyleri ve nedenlerini belirlemek için "Yazılı, Kısa Cevaplı, Doğru Yanlış ve Çoktan Seçmeli Testler İçin Tercih Nedenleri Envanteri", öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi için "Öğrenme Yaklaşımları Envanteri" ve sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi için "Sınav Kaygısı Envanteri" kullanılmıştır. Bu envanterlerin seçiminde uygun yaş grubu göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmada kullanılan envanterler Ek 3., Ek 4. ve Ek 5.'te yer almaktadır.

#### 3.3.1. Yazılı, Kısa Cevaplı, Doğru Yanlış ve Çoktan Seçmeli Testler İçin Tercih Nedenleri Envanteri (STE)

Öğrencilerin sınav türü tercih düzeylerini ölçmek ve nedenlerini belirlemek amacıyla geliştirilen envanter Eser (2011) tarafından geliştirilmiştir. STE'yi oluşturan maddelerde dört sınav türünün avantajı olarak düşünülen özellikler ifade edilmiştir. STE her bir sınav türü için ayrı ayrı 3'lü Likert tipinde olup "benim için doğru değil (1), benim için kısmen doğru (2), benim için tamamen doğru (3)" olacak biçimde düzenlenmiştir. Maddelerin puanlanması sınav türlerine göre ayrı ayrı yapılmaktadır. Öğrencinin puanı 3'e yaklaştıkça ilgili sınav türünü tercih düzeyinin artması, 1'e yaklaştıkça ilgili sınav türünü tercih düzeyinin azalması anlamına gelmektedir (Eser, 2011).

STE ilk olarak 34 madde şeklinde düzenlenmiş ve ölçme araçlarında uzman 3 doktora öğrencisi ve 1 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Güvenirlik ve geçerlik çalışmalarında 99 kişilik bir öğrenci grubuna (9. ve 12. sınıf) uygulama yapılarak her bir alt ölçek için faktör analizi yapılmıştır. Yazılı sınav alt ölçeğinin faktör yükü 0,32 ile 0,69 arasında, kısa cevaplı test alt ölçeğinin faktör yükü 0,32 ile 0,68 arasında, doğru yanlış testi alt ölçeğinin faktör yükü 0,42 ile 0,64 arasında,

çoktan seçmeli test alt ölçeğinin faktör yükü 0,31 ile 0,66 arasında değiştiği elde edilmiştir. Maddelerin çoğunlukla dört ayrı sınav türü için tek boyutta toplandığı görülmüş, 11 maddenin uzman görüşü ile birlikte ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi yapılarak STE'nin dört alt ölçekten oluşmasına karar verilmiştir. STE'nin güvenilirlik çalışmaları ile ilgili olarak her ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach Alpha katsayısı ile hesaplanarak yazılı sınav alt ölçeği 0,85, kısa cevaplı test alt ölçeği 0,83, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli test alt ölçekleri 0,84 şeklindedir. Ayrıca test madde korelasyonları hesaplanmış herhangi bir sınav türü için 0,20 den daha düşük korelasyonu olan ortak madde çıkarılmıştır. STE'nin asıl uygulaması 783 öğrenciye yapılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, otokorelasyona sebep olan iki madde çıkarılmıştır. Uyum ve hata indeksleri birlikte yorumlanmış ve alt testlerin yapı geçerliği sağlanmıştır (Eser, 2011). Bu çalışmada ise Cronbach Alpha katsayısı yazılı sınavlar için 0,826, kısa cevaplı testler için 0,801, doğru yanlış testi için 0,797 ve çoktan seçmeli testler için 0,788 elde edilmiştir.

#### **3.3.1.1. Yazılı, Kısa Cevaplı, Doğru Yanlış ve Çoktan Seçmeli Testler İçin Tercih Nedenleri Envanteri (STE)'nin Ölçüt Geçerliği Çalışması**

Araştırmada envanterin ölçüt geçerliği ile ilgili olarak öğrencilerin en çok tercih ettikleri sınav türü ile tercih düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla, birden fazla oluşan grupların dört bağımlı değişken ve bir bağımsız değişken bakımından test edilmesinde çok değişkenli varyans analizi (Manova) kullanılmıştır. Analiz öncesinde normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenlerin her birinin, bağımsız değişkenlerin her birinde tek tek normal dağılım gösterip göstermediği ile ilgili olarak çarpıklık katsayılarının -1, +1 aralığında değiştiği görülmüş ve normal dağılım gösterdikleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin en çok tercih ettiği sınav türüne göre sınav türü tercih düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3.2'de belirtilmiştir.

**Tablo 3.2. En Çok Tercih Edilen Sınav Türüne Göre Tercih Düzeyleri**

Tercih	N	Yazılı Sınav		Kısa Cevaplı Test		Doğru Yanlış Testi		Çoktan Seçmeli Test			
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma		
YS	143	1,979	0,349	1,810	0,377	1,800	0,384	1,784	0,358		
KC	91	2,045	0,349	2,178	0,312	1,960	0,326	2,017	0,340		
DY	30	2,114	0,343	2,128	0,332	2,300	0,402	2,121	0,340		
ÇS	366	2,049	0,329	2,066	0,329	2,156	0,351	2,244	0,332		
Levene		0,186		0,634		1,476		0,218			
				<b>Wilk's Lambda=0,739*</b>				<b>Box's M=85,333*</b>			

\*p<0,05 YS: Yazılı sınav KS: Kısa cevaplı test DY: Doğru yanlış testi ÇS: Çoktan seçmeli test

Tablo 3.2 incelendiğinde en çok tercih edilen sınav türüne göre sınav tercihi ortalamaları yazılı sınavlar için 1,979 ile 2,114 arasında, kısa cevaplı testler için 1,810 ile 2,178 arasında, doğru yanlış testleri 1,8 ile 2,3 arasında ve çoktan seçmeli testler 1,784 ile 2,244 arasında değişmektedir. Dört sınav türü için de en çok tercih edilen sınav türü hangisi ise; ona ait tercih düzeyi en yüksektir. Bir başka deyişle öğrencilerin sınav türü tercihleri ile tercih düzeyleri uyum göstermektedir.

Sınav türlerinden oluşan bağımlı değişkene dair varyansların eşit olup olmadığını test eden Levene istatistiği, yazılı sınavlar için 0,186, kısa cevaplı testler için 0,634, doğru yanlış testleri için 1,476 ve çoktan seçmeli testler için 0,218 elde edilmiş olup, anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $p>0,05$ ), bir başka deyişle dört sınav türünün en çok tercih edilen sınav türüne göre gruplarının eşit varyanslara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca sınav türü tercihine göre grupların kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığını test eden Box's M istatistiği 85,333 ( $p=0,000$ ) elde edilmiştir. Bu sonuç grupların kovaryans matrislerinin eşit olmadığını göstermektedir. Bu değer gözlem sayısı ile birlikte artış gösteriyor olması analizlere devam etmenin zeminini hazırlamaktadır.

Çok değişkenli istatistik testi için Wilk's Lambda kullanılmış ( $p=0,0$ ) ve manidar bulunmuştur. Öğrencilerin tercih ettikleri sınav türüne göre tercih düzey ortalamaları arasındaki fark (Wilk's Lambda=0,739,  $p<0,01$ ) manidardır. Diğer bir deyişle tercih edilen sınav türüne göre öğrencilerin sınav türü tercih düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Hangi bağımlı değişkenlerde anlamlı fark olduğuna dair Manova sonuçları Tablo 3.3'te verilmiştir.

**Tablo 3.3. En Çok Tercih Edilen Sınav Türü ve Tercih Düzeyleri İçin MANOVA sonuçları**

<i>Varyansın Kaynağı</i>		<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
<i>Sınav Türü Tercih</i>	<i>Yazılı Sınav</i>	4,023	3	1,341	10,342*	0,047
	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	2,101	3	0,700	6,134*	0,029
	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	0,928	3	0,309	2,632*	0,012
	<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	5,100	3	1,700	15,408*	0,069
<i>Hata</i>	<i>Yazılı Sınav</i>	81,170	626	0,130		
	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	71,473	626	0,114		
	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	73,584	626	0,118		
	<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	69,067	626	0,110		
<i>Toplam</i>	<i>Yazılı Sınav</i>	2200,860	630			
	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	2706,410	630			
	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	2930,843	630			
	<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	3042,292	630			

\*p<0,05

Tablo 3.3 incelendiğinde en çok tercih edilen sınav türü değişkenine göre yazılı sınav, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli test tercih düzeyleri 0,05 düzeyinde manidardır. En çok tercih edilen sınav türü değişkeninin etki büyüklükleri incelendiğinde, sınav türü tercih düzeylerindeki etkisinin düşük olduğu, sınav türleri arasında ise en az doğru yanlış testi tercih düzeyine ( $\eta^2=0,047$ ) en çok çoktan seçmeli test tercih düzeyine etkisi ( $\eta^2=0,069$ ) olduğu görülmektedir.

Tercih edilen sınav türüne göre grupların hangileri arasında fark olduğunu bulmak için ikili karşılaştırma testi olarak Bonferonni testi yapılmış ve sonuçları Tablo 3.4'te yer almıştır.

**Tablo 3.4. En Çok Tercih Edilen Sınav Türü Bonferonni Testi sonuçları**

<i>Tercih</i>		<i>Sınav Türü Tercih Düzeyi</i>			
		<i>Yazılı Sınav</i>	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	<i>Çoktan Seçmeli Test</i>
<i>Yazılı Sınav</i>	YS	-	-	-	-
	KC	-0,169*	-	-	-
	DY	-0,179	-0,010	-	-
	ÇS	-0,195*	-0,026	-0,016	-
<i>Kısa Cevaplı Test</i>	YS	-	-	-	-
	KC	0,132*	-	-	-
	DY	-0,085	-0,218*	-	-
	ÇS	-0,027	-0,160*	-0,057	-
<i>Doğru Yanlış Testi</i>	YS	-	-	-	-
	KC	0,013	-	-	-
	DY	0,185*	0,172	-	-
	ÇS	0,006	-0,006	-0,178*	-
<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	YS	-	-	-	-
	KC	0,016	-	-	-
	DY	0,107	0,090	-	-
	ÇS	0,195*	0,178*	0,088	-

\*p<0,05 YS: Yazılı sınav KS: Kısa cevaplı test DY: Doğru yanlış testi ÇS: Çoktan seçmeli test

Tablo 3.4 incelendiğinde tercihi yazılı sınav olan öğrencilerin, kısa cevaplı test tercih düzeyi yazılı sınav tercih düzeyinden daha düşük olup aralarında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır. Çoktan seçmeli test tercih düzeyi yazılı sınav tercih düzeyinden daha düşük olup, aralarındaki farklılık önemlidir. Tercihi yazılı sınav olan öğrencilerin en düşük tercih düzeyi çoktan seçmeli test olup, doğru yanlış testi, kısa cevaplı test ve yazılı sınavlara doğru artış göstermektedir.

Tercihi kısa cevaplı test olan öğrencilerin, kısa cevaplı test tercih düzeyi yazılı sınav tercih düzeyinden daha yüksek olup aralarında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır. Söz konusu öğrencilerin doğru yanlış testi tercih düzeyi kısa cevaplı test tercih düzeyinden daha düşüktür ve tercih düzeyleri arasında önemli bir farklılık vardır. Çoktan seçmeli test tercih düzeyi kısa cevaplı test tercih düzeyinden daha düşük olup, aralarındaki farklılık önemlidir. Tercihi kısa cevaplı test olan öğrencilerin en düşük tercih düzeyi doğru yanlış testleri olup, çoktan seçmeli test, yazılı sınavlar ve kısa cevaplı teste doğru artış göstermektedir.

Tercihi doğru yanlış testi olan öğrencilerin, doğru yanlış testi tercih düzeyi yazılı sınav tercih düzeyinden daha yüksek olup aralarında istatistiksel açıdan önemli bir farklılık vardır. Çoktan seçmeli test tercih düzeyi doğru yanlış tercih düzeyinden daha düşük olup, aralarındaki farklılık önemlidir. Tercihi doğru yanlış testi olan öğrencilerin en düşük tercih düzeyi yazılı sınavlar olup, çoktan seçmeli test, kısa cevaplı test ve doğru yanlış testine doğru artış göstermektedir.

Tercihini çoktan seçmeli test olan öğrencilerin çoktan seçmeli test tercih düzeyi, diğer üç sınav türü tercih düzeyinden daha yüksek olup, çoktan seçmeli test tercih düzeyi ile yazılı sınav ve kısa cevaplı test tercih düzeyleri arasındaki farklılık anlamlıdır. Tercihini çoktan seçmeli test olan öğrencilerin en düşük tercih düzeyi yazılı sınavlar olup, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli teste doğru artış göstermektedir.

Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin en çok tercih ettikleri sınav türü ile tercih düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğuna ulaşılmıştır.

### **3.3.2. Öğrenme Yaklaşımları Envanteri (OYE)**

Öğrenme yaklaşımları teorisinden hareketle 1987 yılında John Biggs tarafından ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. OYE 5'li likert tipinde olup, "hiçbir zaman doğru değil (1), nadiren doğru (2), bazen doğru (3), sıklıkla doğru (4), daima doğru (5)" puanlanacak biçimde düzenlenmiştir (Biggs, Kember ve Leung, 2001). Envanter Biggs, Kember ve Leung tarafından 2004 yılında revize edilmiştir. OYE'nin "derin öğrenme yaklaşımı" ve "yüzeysel öğrenme yaklaşımı" olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Envanterde 11 madde derin öğrenme (7 madde derin motivasyon, 4 madde derin strateji) ile ilgili olup derin öğrenme yaklaşımından alınabilecek puanlar 11 ile 55 arasındadır. 11 madde yüzeysel öğrenme (4 madde yüzeysel motivasyon, 7 madde yüzeysel strateji) ile ilgili olup yüzeysel öğrenme yaklaşımından alınabilecek puanlar da 11 ile 55 arasındadır. Ölçeğin genelinden alınan toplam puan ise 22 ile 110 arasındadır. (Çolak ve Fer, 2007). Araştırmada, 22 ile 51 arasındaki puanlar öğrenme yaklaşımları tercihinin düşük düzeyde olduğu, 51 ile 81 arasındaki puanlar orta düzeyde olduğu, 81 ile 110 arasındaki puanlar ise yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Envanter, Çolak ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Envanterin güvenilirlik katsayıları derin öğrenme yaklaşımı için 0,96, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0,88 bulunmuştur. OYE'nin iç tutarlık güvenilirliği derin öğrenme yaklaşımı için 0,79, yüzeysel öğrenme yaklaşımı için 0,72 bulunmuş, ölçeğin güvenilirliği sağlanmıştır (Çolak ve Fer, 2007). Bu araştırmada ise güvenilirlik katsayıları OYE için 0,612, derin öğrenme için 0,747 ve yüzeysel öğrenme için 0,566 elde edilmiştir



Envanterin kapsam geçerliği madde analiz çalışmaları ile yapılmış, korelasyon değerleri 0,20 ve üzeri elde edilmiştir. Derin ğrenme yaklaşımında iç tutarlık katsayısı 0,79, yüzeysel öğrenme yaklaşımı iç tutarlık katsayısı 0,72 elde edilerek ölçeğin yapı geçerliği sağlanmıştır. Derin ve yüzeysel yaklaşımın alt kategorileriyle ilişkisi tespit edilmiş, yapı geçerliği sağlanmıştır ancak faktör analiziyle desteklenmemiş olması çalışmanın sınırlılığı olarak yorumlanmıştır (olak ve Fer, 2007).

### **3.3.3. Sınav Kaygısı Envanteri (SKE)**

Sınav Kaygısı Envanteri (SKE), 1974 ve 1979 yılları arasında, Güney Florida niversitesi'nde, Spielberger ve doktora öğrenimi gören öğrencilerin beş yıl süren çalışmaları sonucunda, belirli bir duruma özgü kişilik boyutu olan sınav ya da değerlendirme kaygısını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Söz konusu envanter uygulanan kişilerin kendini değerlendirmesi esasına dayalı bir psikometrik bir ölçektir. Ölçeğin geliştirilmesinde Liebert ve Morris (1967) tarafından ortaya konulan "kuruntu" ve "duyuşsallık" alt boyutları temel alınmış ve ölçeğin alt boyutlarını bu iki kavram oluşturmuştur (Spielberger, 1980).

Envanterin Türkçe uyarlama ve güvenirlik alışmaları Albayrak-Kaymak (1987) tarafından yapılmıştır. Ölçek 10 yaş ve üstü gruba uygulanmaya uygundur. 4'l Likert tipinde maddeler içeren ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi çalışmalarıyla ölçeğin "kuruntu" ve "duyuşsallık" olmak üzere iki alt boyutu belirlenmiştir. Ölçek maddelerinin 8 tanesi "kuruntu", 12 tanesi "duyuşsallık" alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin uygulanmasıyla kuruntu puanı, duyuşsallık puanı ve toplam puan olmak üzere 3 farklı puan elde edilmektedir. Envanterden elde edilen puanın yüksekliliği, kuruntunun, duyuşsallığın ve sınav kaygısının yksekliliğini ifade etmektedir (ner, 1990).

Ölçeğin "kuruntu" alt testinden alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 32, "duyuşsallık" alt testinden alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 48 ve ölçeğin tümünden alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan 80 dir. Bu araştırmada 20 ile 40 arasındaki puanlar düşük, 40 ile 60 arasındaki puanlar orta, 60 ile 80 arasındaki puanlar yüksek sınav kaygısı şeklinde yorumlanmıştır.

Sınav Kaygısı Envanteri'nin güvenirliği, test-tekrar test tekniği ile hesaplanarak 0,70 ile 0,90 arasında değiştiği elde edilmiş, maddelerinin iç tutarlılığı için

Cronbach Alpha değeri 0,93 ile 0,94 arasında değiştiği bulunmuştur. Tüm teste ait iç tutarlılık katsayılarının 0,73 ile 0,89 arasında değiştiği, “kuruntu” alt testi 536 öğrenciye uygulanarak iç tutarlılık katsayısı 0,83, “duyuşsallık” alt testi ise 519 öğrenciye uygulanarak iç tutarlılık katsayısı 0,84 olarak edilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun güvenirlik katsayıları İngilizce formu kadar yüksek bulunmuştur (ner, 1990). Bu araştırmada ise Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmış SKE için 0,936, “Duyuşsallık” alt boyutu için 0,909 ve “Kuruntu” alt boyutu için 0,850 elde edilmiştir.

Sınav Kaygısı Envanteri'nin geçerliği, benzer ölçeklerle olan ilişkisi aracılığıyla ortaya konmuştur. Diğer ölçeklerle saptanan ilişkilere bakıldığında SKE'nin yapı geçerliğini sağladığı belirtilmiştir (ner, 1990).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle etik kurul izni ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan araştırma izni alınmıştır. Söz konusu izinler Ek 1. ve Ek 2.' de yer almaktadır. Araştırma izni için başvururken belirtilen MEB'e bağlı altı lisede, 2015-2016 eğitim ğretim yılı 2. döneminde ölçeklerin uygulaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Verilerin toplanması sürecinde öğrencilere detaylı bilgiler verilerek güdülenmeleri sağlanmış ve gönüllülük esasına uyulmuştur.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Öğrencilerden veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır.

Araştırmanın 1. alt probleminde, öğrencilerin sınav türü tercihleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına dair tekrarlı veriler için tek yönlü varyans analizi yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır. Ortalaması karşılaştırılacak verilerin her bir ölçümde normal dağılım özelliklerini taşıması gereklidir (Green ve Salkind, 2005). Söz konusu ortalamaların normalliği için Kolmogorov Smirnov testi yapılmış ve yazılı sınav için  $p=0,097$ , kısa cevaplı test için  $p=0,232$ , doğru yanlış testi için  $p=1,118$  ve çoktan seçmeli test için  $p=0,06$  elde edilerek, sınav türüne göre tercih düzeylerinin normal dağılım gösterdiği ( $p>0,05$ ) belirlenmiş ve analize geçilmiştir. Tekrarlı veriler için tek yönlü varyans analizi yapıldığında etki büyüklüğü olarak kısmi eta kare değeri hesaplanmaktadır. Wilks Lambda'nın kullanıldığı çok değişkenli testlerde etki büyüklüğü ( $\eta^2=1-\lambda$ ) ile hesaplanır (Green ve Salkind, 2005). Etki büyüklüğünün

hesabında bu formül kullanılmıştır. Sınav türü tercih düzeylerinin ikili karşılaştırmalarında ise Bonferonni testi kullanılmıştır.

Araştırmanın 2. alt probleminde, öğrencilerin sınav türü tercihlerinin nedenleri belirlenirken her bir maddenin ilgili sınav türü için frekans ve yüzde değerleri incelenmiştir. İlgili sınav türünü tercih nedeni olarak 3 yanıtının frekans ve yüzde değerlerine bakılarak en yüksek ilk beş madde belirlenmiştir. İlgili sınav türünü tercih etmeme nedeni olarak ise 1 yanıtının frekans ve yüzde değerlerine bakılarak en yüksek ilk beş madde belirlenmiştir.

Araştırmanın 3.,4. ve 5. alt problemlerinde öğrencilerin sınav türü tercihlerinin cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıtlar aranmıştır. Birden fazla oluşan grupların dört bağımlı değişken ve bir bağımsız değişken bakımından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin test edilmesinde çok değişkenli varyans analizi (Manova) kullanılmıştır. Bu amaçla yapılan analizin bağımlı değişkenlerini yazılı sınav, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli testler oluşturmuştur.

Manova tekniği, bağımlı değişkenler tarafından oluşturulan bileşenin grup ortalama puanlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını inceler. Manova'nın normallik varsayımı için puanların normal dağılımı sağlaması gerekir (Büyüköztürk, 2003). Normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığının kontrolünde bağımlı değişkenlerin her birinin, bağımsız değişkenlerin her birinde tek tek normal dağılım gösterip göstermediği ile ilgili olarak çarpıklık katsayılarının -1, +1 aralığında değiştiği görülmüş ve normal dağılım gösterdikleri anlaşılmıştır. Bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin doğrusallığı ile ilgili saçılma diyagramına bakılmış ve doğrusallık varsayımının karşılandığı düşünülmüştür. Tüm bağımlı değişkenler için gruplara göre varyanslarının eşit olup olmadığına Levene istatistiği, bağımlı değişkenlerin ikili kombinasyonlarına ait varyans kovaryans matrisleri Box's M istatistiği ile incelenmiş ve bağımlı değişkenlerin puanlarının varyans kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Manova için gerekli varsayımların karşılanmasının ardından analize geçilmiştir. Bonferonni testi kullanılarak karşılaştırmalar yapılmış ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırmanın 6. alt probleminde öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile sınav türü tercihleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson moment çarpım

korelasyonu (r) kullanılmıştır. Ayrıca öğrenme yaklaşımlarında cinsiyet, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Okul türüne göre öğrenme yaklaşımlarında farklılık olup olmadığının belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Analiz öncesinde, öğrenme yaklaşımları puanlarının cinsiyete, okul türüne ve sınıf düzeyine göre normalliği incelenmiştir. Bu amaçla puanların söz konusu değişkenlere göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, kız öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puan dağılımı çarpıklık katsayısı -0,323, basıklık katsayısı 0,382 elde edilmiş, dağılımın sola çarpık ve sivri olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımı puan dağılımı çarpıklık katsayısı ise -0,120, basıklık katsayısı 0,984 elde edilmiş, dağılımın sola çarpık ve sivri olduğu belirlenmiştir. Can (2013) çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında değişmesi ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranının -1,96 ve +1,96 aralığında olmasının da normal dağılım olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları standart hatalarına oranları -1,96 ile 1,96 aralığında elde edilmiş, cinsiyete göre öğrenme yaklaşımı puanlarının normal dağılıma benzer özellikler taşıdığı düşünülmüştür. Okul türüne göre öğrenme yaklaşımı puanlarına Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış Fen Lisesi için  $p=0,062$ , Anadolu Lisesi için  $p=0,2$  ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi için  $p=0,2$  elde edilmiş, puan dağılımlarının normallik varsayımını karşıladığı ( $p>0,05$ ) düşünülmüştür. Sınıf düzeyine göre öğrenme yaklaşımları puan dağılımının çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş 9. sınıflar için çarpıklık katsayısı=-0,243, basıklık katsayısı=0,429 elde edilmiş; dağılımın sola çarpık ve sivri olduğu belirlenmiştir. 12. Sınıflar için çarpıklık katsayısı=-0,273, basıklık katsayısı=0,979 elde edilmiş, dağılımın sola çarpık ve sivri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyete, okul türüne ve sınıf düzeyine göre öğrenme yaklaşımı puanlarına ait normal Q-Q grafikleri incelenmiş ve puanların 45 derecelik doğruya yakın dağıldıkları görülmüştür. Söz konusu grafikler Ek 8.' de yer almaktadır.

Araştırmanın 7. alt probleminde öğrencilerin sınav kaygıları ile sınav türü tercihleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla Pearson moment çarpım korelasyonu (r) kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygılarında cinsiyet, sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Okul türüne göre öğrenme yaklaşımlarında farklılık olup olmadığının

belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü, kısmi eta-kare

$$(\eta^2 = \frac{\text{Kareler}_{\text{Toplamı}}}{\text{Kareler}_{\text{Toplamı}}_{\text{ölçüm}} + \text{Kareler}_{\text{Toplamı}}_{\text{Hata}}})$$

Salkind, 2005). Kısmi etki büyüklüğü bu formül ile hesaplanmıştır. Bağımsız örneklerde etki büyüklüğü t değeri kullanılarak  $(d = t \cdot \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 \cdot N_2}})$  kolayca

hesaplanabilir. Bağımsız örneklerde t testinde etki büyüklüğü 0,2 için küçük, 0,5 için orta, 0,8 için büyük etki şeklinde değerlendirilir (Green ve Salkind, 2005). Analiz öncesinde, sınav kaygısı puanlarının cinsiyete, okul türüne ve sınıf düzeyine göre normalliği incelenmiştir. Bu amaçla puanların söz konusu değişkenlere göre çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, kız öğrencilerin sınav kaygısı puan dağılımına ait çarpıklık katsayısı 0,253, basıklık katsayısı -0,613 elde edilmiş, dağılımın normal dağılıma göre sağa çarpık ve basık olduğu belirlenmiştir. Erkek öğrencilerin sınav kaygısı puan dağılımının çarpıklık katsayısı 0,414, basıklık katsayısı ise -0,473 elde edilmiş, dağılımın normal dağılıma göre sağa çarpık ve basık olduğu belirlenmiştir. Can (2013) çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ve +1 aralığında değişmesi ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına oranının -1,96 ve +1,96 aralığında olmasının da normal dağılım olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ve +1 aralığında, standart hatalarına oranları ise -1,96 ile 1,96 aralığında elde edilmiştir. Ayrıca cinsiyete, okul türüne ve sınıf düzeyine göre sınav kaygısı puanlarına ait normal Q-Q grafikleri incelenmiş ve puanların 45 derecelik doğruya yakın dağıldıkları görülmüştür. Söz konusu grafikler Ek 9.' da yer almaktadır.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde öğrencilerin sınav türü tercihlerini cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygısı değişkenlerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analizin bağımlı değişkenini her bir sınav türüne ait alt test puan ortalaması oluştururken; bağımsız değişkenini cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygısı düzeyi oluşturmaktadır.

Regresyon analizi öncesinde her bir değişkenin normallik ve doğrusallık sayıltılarını sağlayıp sağlamadığı incelenmelidir. Grupların büyük olması halinde,

normal dağılım kontrolünde örneklemden görece bağımsızlığı nedeniyle grafik yöntemi sıklıkla kullanılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu nedenle regresyon analizi öncesinde, her grubun normalliği ve doğrusallığı için puan dağılımlarının histogram ve saçılma grafikleri incelenerek elipse yakın şekiller oluşturduğu görülmüş ve çok değişkenli normallik ve doğrusallığın sağlandığı kabul edilmiştir. Ayrıca en az aralık ölçeğinde olan değişkenlerin normalliğinin kontrolünde Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Çoklu doğrusal regresyon analizinde bağımsız değişkenlerin kendi aralarındaki korelasyon katsayıları, işareti önemli olmaksızın 0.80' den daha yüksek ise ikiden fazla değişkende çoklu birlikte doğrusallık sorunu ortaya çıkabilir (Büyüköztürk, 2003). Bu nedenle bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve -0,34 ile 0,35 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca çoklu bağlantı problemi için bağımsız değişkenlerin varyans artış faktörlerinin (VIF) 10'dan küçük, tolerans değerlerinin (TV) 0.10 dan büyük, durum koşul indeksinin (CI) 30'dan küçük olması durumu kontrol edilmelidir (aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Söz konusu değerler kontrol edilmiş ve varyans artış faktörlerinin 1 ile 1,14 arasında, tolerans değerlerinin 0,876 ile 0,996 arasında, durum koşul indekslerinin ise 1 ile 18,3 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre verilerde çoklu bağlantı problemi olmadığı düşünülmüş, regresyon analizi için gerekli sayıltıların karşılandığı belirlenerek çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde lise öğrencilerinin sınav türü tercihlerini etkileyebileceği düşünülen değişkenlerle olan ilişkisini belirleyebilmek için yapılan araştırma ile elde edilen verilerin analizlerine ve bulguları yer almaktadır.

### 4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin sınav türü tercihleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusunun yanıtına dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir. Bu amaçla STE aracılığıyla, 630 öğrenciden elde edilen, her bir sınav türüne ait puanların madde sayısına oranıyla sınav türü tercih düzeyleri belirlenmiş ve tercih düzeylerine ait puan dağılımları incelenmiştir. Öğrencilerin STE'nin geneli ve alt boyutlarının puanlarına ait betimsel istatistiklerine Tablo 4.1'de yer verilmiştir.

**Tablo 4.1. Öğrencilerin STE' nin geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ait betimsel istatistikler**

<i>Puanlar</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Çarpıklık Katsayısı</i>	<i>Basıklık Katsayısı</i>
<i>Ölçek Puanı</i>	163,53	21,593	-0,013	-0,139
<i>Yazılı Sınav</i>	1,832	0,368	-0,234	-0,328
<i>Kısa Cevaplı Test</i>	2,044	0,342	-0,096	-0,404
<i>Doğru Yanlış Testi</i>	2,130	0,344	-0,097	-0,505
<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	2,170	0,343	-0,15	-0,623

STE'de toplam 22 madde bulunmaktadır. Ölçeğin genelinden alınabilecek toplam puan 88 ile 264 arasında değişmektedir. Envanterin, yazılı sınav, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli test olmak üzere dört farklı sınav türü alt boyutlarını oluşturmaktadır. Her bir alt boyuta ait puan ortalaması, ilgili sınav türünün tercih düzeyini vermektedir. Bu nedenle sınav türü tercih düzeyleri, ilgili sınav türüne ait puanların ortalamaları ile elde edilmiş olup, tercih düzeyleri 1 ile 3 arasında değişmektedir. Tercih düzeyi 1'e yaklaştıkça ilgili sınav türünü tercih düzeyi azalmakta; 3'e yaklaştıkça artmaktadır.

Tablo 4.1 incelendiğinde sınav türleri arasında en yüksek ortalamanın çoktan seçmeli testlere, en düşük ortalamanın yazılı sınavlara ait olduğu görülmektedir. Yazılı sınavlara ait tercih düzeyi ortalama puanın (2) bir miktar altında iken kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli testlere ait tercih düzeyleri

ortalama puanın (2) üstündedir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin sınav türü tercih düzeyleri yazılı sınavlardan, kısa cevaplı testler, doğru yanlış testleri ve çoktan seçmeli testlere doğru artış göstermiştir. Ayrıca her bir sınav türüne ait standart sapma değerinin, ortalamanın yüzde 20'si civarında olup, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli testlere ait standart sapmaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tablodaki tüm puanların çarpıklık katsayısı negatiftir. Bu durum, söz konusu puan dağılımlarının sola çarpık olduğuna işaret etmektedir. Aynı şekilde tüm puanların basıklık katsayısının negatif olması da dağılımların normal dağılımdan daha basık olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin sınav türü tercih düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılarak sonuçları Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.2. Sınav türlerine göre tekrarlı veriler için varyans analizi sonuçları**

	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Mauchly's Test of Sphericity</i>	<i>Wilk's Lambda</i>	<i>Eta Kare</i>
<i>Yazılı Sınav</i>	1,8325	0,368			
<i>Kısa Cevaplı Test</i>	2,0443	0,342			
<i>Doğru Yanlış Testi</i>	2,1293	0,344	0,606*	0,625*	0,375
<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	2,1706	0,343			

\* p<0,05

Tablo 4.2'de sınav türlerine ilişkin ortalamalara göre, en düşük ortalama yazılı sınavlara, en yüksek ortalama ise çoktan seçmeli testlere aittir. Tekrarlı ölçümlerde, aynı veri kaynağından elde edilen ölçümlerin ortalaması ile ölçümlerin her birinin elde edilen ortalamadan farkları ile ilgili olan varsayım "küresellik (sphericity) varsayımı şeklinde adlandırılır. Varyans analizinin yapılabilmesi için her bir ölçümün önceki ölçüm ile veri çiftleri arasındaki farklardan oluşan dizilerin varyansları eşit olmalıdır (Can, 2013). Küresellik varsayımı kontrolü yapılmış ve Mauchly's Test of Sphericity sonucu manidar bulunmamıştır (p<0,05).

Küresellik varsayımı karşılanmadığı takdirde, ortalamaların karşılaştırılmasında çok değişkenli testlerden biri olan Wilk's Lambda testi yaygınlıkla kullanılır (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Fark puanlarının varyanslarının homojenliği (sphericity) varsayımı karşılanmadığı için standart varyans analizi yerine çok değişkenli varyans analizi yapılarak Wilk's Lambda değeri kullanılmış ve incelenen Wilk's



Lambda değeri ( $\lambda = 0,625$ ,  $p < 0,05$ ) manidar olup, öğrencilerin sınav türü tercih düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen kısmi etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,375$ ) değerine göre farkın %37'si açıklanabilmektedir. Sınav türü tercih düzeylerine ait ikili karşılaştırmalarda Bonferonni Testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4.3'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.3. Sınav türü tercih düzeyleri Bonferonni Testi sonuçları**

	<i>Yazılı Sınav</i>	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	<i>Çoktan Seçmeli Test</i>
<i>Yazılı Sınav</i>	-	-0,212*	-0,297*	-0,338*
<i>Kısa Cevaplı Test</i>	0,212*	-	-0,085*	-0,126*
<i>Doğru Yanlış Testi</i>	0,297*	0,085*	-	-0,041*
<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	0,338*	0,126*	0,041*	-

\* $p < 0,01$

Tablo 4.3 incelendiğinde dört sınav türünün her birine ait tercih düzeyleri ile diğer sınav türlerine ait tercih düzeyleri arasındaki farklılığın 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Tabloda ilk sütun incelendiğinde yazılı sınav tercih ortalamasının, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli test tercih ortalamaları arasında en düşük ortalamaya sahip olduğu, ikinci sütun incelendiğinde doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli test tercih ortalamasının kısa cevaplı test tercih ortalamasından daha büyük olduğu, üçüncü sütun incelendiğinde ise çoktan seçmeli test tercih ortalamasının doğru yanlış test tercih ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoktan seçmeli testin en yüksek ortalamaya, yazılı sınavların en düşük ortalamaya sahip olan sınav türü oldukları anlaşılmıştır.

Öğrencilerin sınav türü tercihleri arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır. Bir başka ifadeyle sınav türü tercihleri arasındaki fark manidardır. Öğrencilerin tercih düzeyleri yazılı sınavlar, kısa cevaplı testler, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli testlere doğru artmış, en az tercih edilen sınav türü yazılı sınavlar; en çok tercih edilen sınav türü çoktan seçmeli testler olmuştur. Çoktan seçmeli testler, ülkemizde yapılan birçok önemli sınavda kullanılan sınav türüdür. Bu nedenle, çoktan seçmeli testler bu sınavlara hazırlanan öğrencilerin en çok aşına oldukları sınav türlerinden biridir. Bu durum, öğrencilerin çoktan seçmeli testleri daha fazla tercih etmelerinin nedenlerinden biri olarak düşünülmüştür. Ayrıca Anıl ve Acar (2008) sınıf öğretmenlerinin en çok kullandıkları sınav türünün çoktan seçmeli

testler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bal (2009)' a göre ise ilköğretim 5. sınıf matematik dersiyle ilgili olarak öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre en sık kullanılan ölçme araçları çoktan seçmeli testler ve kısa cevaplı testlerdir. Öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede kullanmak için sıklıkla başvurdukları sınav türü olması nedeniyle çoktan seçmeli testler geniş bir kullanım alanına sahiptir. Çetin (2009) çalışmasında öğrencilerin, diğer sınav türlerine göre çoktan seçmeli testlerde başarılarının daha yüksek olduğuna; Sarıgül (2009) ise öğrencilerin en çok hoşlandıkları, başarı beklentilerinin yüksek olduğu sınav tercihlerinin çoktan seçmeli testler olduğuna ulaşmıştır. Zeidner (1987) çalışmasında, öğrencilerin çoktan seçmeli testlerle ilgili olarak diğer sınav türlerine göre daha kolay, daha az yanıltıcı olduğunu düşündüklerini belirtmiş ve yazılı sınavlara göre çoktan seçmeli testleri daha fazla tercih ettiklerini ifade etmiştir. Eser (2011) ise öğrencilerin sınav türleri arasında en az yazılı sınavları tercih ettiklerini belirtmiştir. Söz konusu çalışmaların, ulaşılan sonuçları desteklediği düşünölmüş; bu durum, öğrencilerin başarılı olabileceklerine inandıkları sınav türü olan çoktan seçmeli testleri tercih etmeye meyilli olabilecekleri şeklinde yorumlanmıştır.

#### **4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Öğrencilerin sınav türü tercihlerinin nedenleri nelerdir?*” sorusunun yanıtına dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir. STE’de her bir madde puanı 1 ile 3 arasında değişmektedir. Öğrencilerin ilgili sınav türünü tercih etme nedenleri için, 3 madde puanının frekansları ve yüzdesi incelenmiş en yüksek olan ilk beş madde belirlenmiştir. Öğrencilerin ilgili sınav türünü tercih etmeme nedenleri için ise 1 madde puanının frekansları ve yüzdesi arasında en yüksek olan ilk beş madde belirlenmiştir.

##### **4.2.1. Yazılı Sınav Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

STE’nin yazılı sınav alt boyutuna ait en fazla ve en az tercih edilen ilk beş maddeye ait istatistikler Tablo 4.4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.4. Yazılı sınav türünde en fazla ve en az tercih edilen ilk 5 madde**

<i>Yazılı sınav tercih nedenleri</i>		
<i>En fazla tercih edilen 5 madde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
12.Madde: Anlatmak istediğimi daha rahat ifade ederim.	314	49,8
10.Madde: Erken bitirme telaşına kapılmam.	279	44,3
18.Madde: Sıkılırim.	256	40,6
11.Madde: Öğrenme biçimime daha çok uyuyor.	217	34,4
9.Madde: Öğretmene soru sorma ihtiyacı hissetmem.	199	31,6
<i>En az tercih edilen 5 madde</i>		
14.Madde: Çalışmak zorunda kalmam.	478	75,9
2.Madde: Atıp tutturma şansım vardır.	422	67
1.Madde: Kolay kopya çekerim.	391	62,1
15.Madde: Okuyarak çalışmam yeterlidir.	338	53,7
16.Madde: Cevaplamayı çabuk bitiririm.	319	50,6

Tablo 4.4 incelendiğinde öğrencilerin yazılı sınav türünü tercih etmelerindeki ilk neden 12. maddedir. Öğrenciler yazılı sınavlar ile anlatmak istediklerini rahatlıkla ifade edebileceklerini düşünmektedirler. STE'nin alt boyutlarını oluşturan dört sınav türü arasında, öğrenciyi yanıtlama konusunda en çok özgür bırakan sınav türü yazılı sınavlardır.

Yazılı sınav türünün tercih edilmemesinin ilk nedeni ise 14. maddedir. Bu sonuca göre öğrencilerin yazılı sınavları tercih nedenleri arasında en son sırada çalışmak zorunda kalmadıkları gelmektedir. Bir başka anlatımla yazılı sınavlar için çalışmak zorunda kalınması tercih edilmemesinin ilk nedenidir. Elde edilen bulguya benzer şekilde, Eser (2011) çalışmasında yazılı sınavların tercih nedenleri arasında ilk sırada 12. maddenin, tercih edilmeme nedenleri arasında ilk sırada 14. maddenin olduğunu belirtmiştir.

#### **4.2.2. Kısa Cevaplı Test Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

STE'nin kısa cevaplı test alt boyutuna ait en fazla ve en az tercih edilen ilk beş maddeye ait istatistikler Tablo 4.5'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.5. Kısa cevaplı test sınav türünde en fazla ve en az tercih edilen ilk 5 madde**

<i>Kısa cevaplı test tercih nedenleri</i>		
<i>En fazla tercih edilen 5 madde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
10.Madde: Erken bitirme telaşına kapılmam.	307	48,7
6.Madde: Zamanı iyi kullandırım.	292	46,3
9.Madde: Öğretmene soru sorma ihtiyacı hissetmem.	254	40,3
13.Madde: Alacağım notu tahmin edebilirim.	246	39
7.Madde: Dikkat toplama sıkıntısı çekmem.	241	38,3
<i>En az tercih edilen 5 madde</i>		
14.Madde: Çalışmak zorunda kalmam.	397	63
15.Madde: Okuyarak çalışmam yeterlidir.	252	40
1.Madde: Kolay kopya çekerim.	248	39,4
18.Madde: Sıkılırım.	229	36,3
2..Madde: Atıp tutturma şansım vardır.	218	34,6

Tablo 4.5 incelendiğinde öğrencilerin kısa cevaplı test sınav türünü tercih etmelerindeki ilk neden 10. maddedir. Öğrenciler, kısa cevaplı testlerde sınavı bitirme telaşına kapılmadıklarını düşünmektedirler. Kısa cevaplı testler, yanıtların bilginin hatırlanarak kısa sürede yazılması şeklinde oluşturulması nedeniyle uygulama esnasında öğrencilerin fazla vaktini almayan sınav türüdür. Öğrencilerin, bu sınav türünde sınavı erken bitirme telaşına kapılmadıkları durumunu, öğrencilerin zamanı iyi kullandıklarını düşünmeleri (6.Madde) desteklemektedir.

Kısa cevaplı test türünün tercih edilmemesinin ilk nedeni ise yazılı sınavlara benzer şekilde 14. maddedir. Bu sonuca göre öğrencilerin kısa cevaplı test türünü tercih nedenleri arasında en son sırada çalışmak zorunda kalmadıkları gelmektedir.

#### **4.2.3. Doğru Yanlış Testi Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

STE'nin doğru yanlış testi alt boyutuna ait en fazla ve en az tercih edilen ilk beş maddeye ait istatistikler Tablo 4.6'da gösterilmiştir.

**Tablo 4.6. Doğru yanlış testi sınav türünde en fazla ve en az tercih edilen ilk 5 madde**

<i>Doğru yanlış testi tercih nedenleri</i>		
<i>En fazla tercih edilen 5 madde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
6.Madde: Zamanı iyi kullanırım.	347	55,1
10.Madde: Erken bitirme telaşına kapılmam.	335	53,2
16.Madde: Cevaplamayı çabuk bitiririm.	314	49,8
9.Madde: Öğretmene soru sorma ihtiyacı hissetmem.	298	47,3
13.Madde: Alacağıım notu tahmin edebilirim.	285	45,2
<i>En az tercih edilen 5 madde</i>		
14.Madde: Çalışmak zorunda kalmam.	360	57,1
1.Madde: Kolay kopya çekerim.	229	36,3
18.Madde: Sıkılırım.	221	35,1
12.Madde: Anlatmak istediğimi daha rahat ifade ederim.	220	34,9
15.Madde: Okuyarak çalışmam yeterlidir.	211	33,5

Tablo 4.6 incelendiğinde öğrencilerin doğru yanlış testi sınav türünü tercih etmelerindeki ilk neden 6. maddedir. Öğrenciler doğru yanlış testlerinde zamanı iyi kullanabildiklerini düşünmektedirler. Doğru yanlış testleri, STE' yi oluşturan dört sınav türü arasında yanıtın ifade edilmesi açısından öğrencinin en az vaktini alan sınav türüdür. Öğrencilerin, bu sınav türünde zamanı iyi kullanabilmeleri durumunu, öğrencilerin erken bitirme telaşına kapılmadıkları (10. Madde), cevaplamayı çabuk bitirdikleri (16. Madde) maddeleri fazla tercih etmeleri de desteklemektedir.

Doğru yanlış testlerinin tercih edilmemesinin ilk nedeni ise yazılı sınavlar ve kısa cevaplı testlere benzer şekilde 14. maddedir. Bu sonuca göre öğrencilerin doğru yanlış testi tercih nedenleri arasında en son sırada çalışmak zorunda kalmadıkları gelmektedir.

#### **4.2.4 Çoktan Seçmeli Test Tercih Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

STE'nin çoktan seçmeli test alt boyutuna ait en fazla ve en az tercih edilen ilk beş maddeye ait istatistikler Tablo 4.7'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.7. Çoktan seçmeli test sınav türünde en fazla ve en az tercih edilen ilk 5 madde**

<i>Çoktan seçmeli test tercih nedenleri</i>		
<i>En fazla tercih edilen 5 madde</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
13.Madde: Alacağım notu tahmin edebilirim.	374	50,4
10.Madde: Erken bitirme telaşına kapılmam.	341	54,1
6.Madde: Zamanı iyi kullanırım.	329	52,2
9.Madde: Öğretmene soru sorma ihtiyacı hissetmem.	303	48,1
11.Madde: Öğrenme biçimime daha çok uyuyor.	300	47,6
<i>En az tercih edilen 5 madde</i>		
14.Madde: Çalışmak zorunda kalmam.	358	56,8
15..Madde: Okuyarak çalışmam yeterlidir.	253	40,2
18.Madde: Sıkılırım.	240	38,1
4.Madde: Heyecan yapmam.	204	32,4
12.Madde: Anlatmak istediğimi daha rahat ifade ederim.	192	30,5

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin çoktan seçmeli test sınav türünü tercih etmelerindeki ilk neden 13. maddedir. Öğrenciler çoktan seçmeli testlerde alacakları notu tahmin edebileceklerini düşünmektedirler. Çoktan seçmeli testler, yanıtların öğrenciye hazır bir şekilde sunulması nedeniyle öğrencinin sınav sonrasında kendi yanıtını kolaylıkla hatırlamasına hatta arkadaşlarının yanıtlarıyla kıyaslamasına imkan vermektedir. Bu özelliğiyle öğrencilerin alacakları notu tahmin edebilmelerinin zeminini hazırladığı düşünülmüştür.

Çoktan seçmeli test türünün tercih edilmemesinin ilk nedeni ise diğer sınav türlerine benzer şekilde 14. maddedir. Bu sonuca göre öğrencilerin çoktan seçmeli testleri tercih nedenleri arasında en son sırada çalışmak zorunda kalmadıkları gelmektedir.

### **4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “*Öğrencilerin sınav türü tercihleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” sorusunun yanıtına dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav türü tercih düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.8’de belirtilmiştir.

**Tablo 4.8. Cinsiyete Göre Sınav Türü Tercih Düzeyleri**

Cinsiyet	N	Yazılı Sınav		Kısa Cevaplı Test		Doğru Yanlış Testi		Çoktan Seçmeli Test	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
Kız	393	1,796	0,360	2,00	0,342	2,057	0,335	2,112	0,344
Erkek	237	1,892	0,373	2,109	0,332	2,248	0,325	2,267	0,321
Levene	630	0,385		0,215		0,635		0,862	
<i>Wilk's Lambda=0,916*</i>						<i>Box's M=18,691*</i>			

\*p<0,05

Tablo 4.8 incelendiğinde kız öğrencilerin yazılı sınav tercih ortalaması 1,796 iken erkek öğrencilerin yazılı sınav tercih ortalaması 1,892, kız öğrencilerin kısa cevaplı test tercih ortalaması 2,0 iken erkek öğrencilerin kısa cevaplı test tercih ortalaması 2,109, kız öğrencilerin doğru yanlış testi ortalaması 2,057 iken erkek öğrencilerin doğru yanlış testi ortalaması 2,248, kız öğrencilerin çoktan seçmeli test tercih ortalaması 2,112 iken erkek öğrencilerin çoktan seçmeli test tercih ortalaması 2,267 elde edilmiştir. Cinsiyete göre sınav türü test tercih ortalamalarına bakıldığında dört sınav türünde de erkek öğrencilerin ortalamasının kız öğrencilerin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Cinsiyetin sınav türlerinden oluşan bağımlı değişkene dair varyanslarının eşit olup olmadığını test eden Levene istatistiği ile ilgili olarak yazılı sınavlar için 0,385, kısa cevaplı testler için 0,215, doğru yanlış testleri için 0,635 ve çoktan seçmeli testler için 0,862 elde edilmiş olup, anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $p>0,05$ ), bir başka deyişle dört sınav türünün cinsiyete göre gruplarının eşit varyanslara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca cinsiyete göre grupların kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığını test eden Box's M istatistiği 18,691 ( $p=0,046$ ) elde edilmiştir. Bu sonuç 0,05 düzeyinde grupların kovaryans matrislerinin eşit olmadığını, 0,01 düzeyinde kovaryans matrislerinin eşit olduğunu göstermektedir.

Grupların ortalama puanlarının kıyaslaması için kullanılacak çok değişkenli bir çok test vardır. Wilk's Lambda bunlar arasında en çok kullanılan istatistiklerden biridir (Büyüköztürk, 2003). Çok değişkenli istatistik testi için Wilk's Lambda kullanılmış ( $p=0,0$ ) ve manidar bulunmuştur. Cinsiyete göre öğrencilerin sınav türü tercihleri ortalamaları arasındaki fark (Wilk's Lambda=0,916,  $p<0,05$ ) anlamlıdır. Diğer bir deyişle kız ve erkek öğrencilerin sınav türü tercih düzeyleri arasında

anlamli bir farklılık mevcuttur. Cinsiyete göre hangi bağımlı değişkenlerde anlamlı fark olduğuna dair Manova sonuçları Tablo 4.9'da verilmiştir.

**Tablo 4.9. Cinsiyet ve Sınav Türü Tercih Düzeyleri İçin MANOVA sonuçları**

	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
<i>Cinsiyet</i>	<i>Yazılı Sınav</i>	1,381	1	1,381	10,347*	0,016
	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	1,595	1	1,595	13,912*	0,022
	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	5,382	1	5,382	48,897*	0,072
	<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	3,587	1	3,587	31,916*	0,048
<i>Hata</i>	<i>Yazılı Sınav</i>	83,812	628	0,133		
	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	71,980	628	0,115		
	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	69,130	628	0,110		
	<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	70,579	628	0,112		
<i>Toplam</i>	<i>Yazılı Sınav</i>	2200,860	630			
	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	2706,410	630			
	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	2930,843	630			
	<i>Çoktan Seçmeli Test</i>	3042,292	630			

\*p<0,01

Tablo 4.9 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre dört sınav türünün ortalama farklarının 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görölmektedir. Bu sonuç, sınav türü tercih düzeyine ilişkin puanların cinsiyet değişkeninden etkilendiğini göstermektedir. Cinsiyet değişkeninin etki büyüklükleri incelendiğinde, sınav türü tercihleri üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu, sınav türleri arasında ise en az yazılı sınav tercihlerine ( $\eta^2=0,016$ ), en çok doğru yanlış test tercihine etkisi ( $\eta^2=0,072$ ) olduğu görölmektedir.

Elde edilen bulgulara göre dört sınav türünde de erkek öğrencilerin tercih düzeyi kız öğrencilerin tercih düzeyinden daha yüksektir. Ayrıca kız öğrencilerin en fazla tercih ettiği sınav türü çoktan seçmeli testler iken erkek öğrenciler için de aynı durum söz konusudur. Benzer sonuçlara ulaşan Birenbaum ve Feldman (1998) öğrencilerin sınav türü tercihlerinin cinsiyetle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmış ve kız öğrencilerin karmaşık oluşturmacı sınav türünü, erkek öğrencilerden daha fazla tercih ettiklerini, çoktan seçmeli testlerin ise erkekler tarafından daha çok tercih



edildiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Zoller, Ben-Chaim ve Kamm (1997) da cinsiyete göre sınav türü tercihlerinin farklılaştığını, kız öğrencilerin tercihinin geleneksel ölçme değerlendirmeden yana, erkek öğrencilerin tercihinin ise alternatif ölçme değerlendirmeden yana olduğunu belirtmiştir. Ancak bu sonuçların aksine ilgili literatürde sınav türü tercihlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşan çalışmalara da (Bal, 2012; Güner-Kahraman, 2013; Zeidner, 1987) rastlanmıştır.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin sınav türü tercihleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusunun yanıtına dair sonuçlara yer verilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri üç farklı lise türüne göre sınav türü tercih düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.10’da belirtilmiştir.

**Tablo 4.10. Okul Türüne Göre Sınav Türü Tercih Düzeyleri**

Okul Türü	N	Yazılı Sınav		Kısa Cevaplı Test		Doğru Yanlış Testi		Çoktan Seçmeli Test	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
FL	242	1,818	0,362	2,027	0,345	2,121	0,344	2,156	0,358
AL	287	1,838	0,371	2,051	0,343	2,123	0,351	2,172	0,339
MTAL	101	1,854	0,374	2,066	0,332	2,167	0,326	2,200	0,320
Levene	630	0,244		0,656		0,273		1,644	
<b>Wilk's Lambda=0,995</b>						<b>Box's M=49,697*</b>			

\*p<0,05 FL: Fen Lisesi AL: Anadolu Lisesi MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Tablo 4.10 incelendiğinde, yazılı sınav tercih düzeylerine göre Fen Lisesi öğrencilerinin ortalaması 1,818 iken Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 1,838 ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 1,854; kısa cevaplı test tercih düzeylerine göre Fen Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 2,027 iken Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 2,051 ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 2,066; doğru yanlış test tercih düzeyine göre Fen Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 2,121 iken Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 2,123 ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 2,167; çoktan seçmeli test tercih düzeylerine göre Fen Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 2,156 iken, Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 2,172 ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin tercih ortalaması 2,200 elde edilmiştir.

Okul türlerinin, sınav türlerinden oluşan bağımlı değişkene dair varyanslarının eşit olup olmadığını test eden Levene istatistiği ile ilgili olarak yazılı sınavlar için 0,244, kısa cevaplı testler için 0,656, doğru yanlış testleri için 0,273 ve çoktan seçmeli testler için 1,644 elde edilmiş olup, anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $p>0,05$ ), bir başka deyişle dört sınav türünün okul türlerine göre gruplarının eşit varyanslara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca cinsiyete göre grupların kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığını test eden Box's M istatistiği 49,697 ( $p=0,0$ ) elde edilmiştir. Bu sonuç grupların kovaryans matrislerinin eşit olmadığını göstermektedir. Bu değer gözlem sayısı ile birlikte artış gösteriyor olması analizlere devam etmenin zeminini hazırlamaktadır.

Çok değişkenli istatistik testi için Wilk's Lambda ( $p=0,909$ ) kullanılmış ve okul türlerine göre öğrencilerin sınav türü tercihleri ortalamaları arasındaki fark (Wilk's Lambda=0,995,  $p>0,05$ ) anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir deyişle öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre, sınav türü tercih düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık mevcut değildir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Öğrencilerin sınav türü tercihleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusunun yanıtına dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir. 9. ve 12. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre sınav türü tercih düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.11'de belirtilmiştir.

**Tablo 4.11. Sınıf Düzeyine Göre Sınav Türü Tercih Düzeyleri**

Sınıf Düzeyi	N	Yazılı Sınav		Kısa Cevaplı Test		Doğru Yanlış Testi		Çoktan Seçmeli Test	
		Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma	Ortalama	Standart Sapma
9.sınıf	457	1,792	0,361	2,024	0,338	2,106	0,339	2,161	0,345
12.sınıf	173	1,940	0,366	2,099	0,346	2,190	0,351	2,196	0,338
Levene	630	0,140		0,263		0,871		0,042	
<b>Wilk's Lambda=0,963*</b>						<b>Box's M=9,598</b>			

\* $p<0,05$

Tablo 4.11 incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerinin yazılı sınav tercih ortalaması 1,792 iken 12. sınıf öğrencilerinin yazılı sınav tercih ortalaması 1,940, 9. sınıf öğrencilerinin kısa cevaplı test tercih ortalaması 2,024 iken 12. sınıf öğrencilerinin kısa cevaplı test tercih ortalaması 2,099, 9. sınıf öğrencilerin doğru yanlış testi ortalaması 2,106 iken 12. sınıf öğrencilerinin doğru yanlış testi ortalaması 2,190, 9.

sınıf öğrencilerinin çoktan seçmeli test tercih ortalaması 2,161 iken 12. sınıf öğrencilerinin çoktan seçmeli test tercih ortalaması 2,196 elde edilmiştir. Sınıf düzeyine göre sınav türü test tercih ortalamalarına bakıldığında dört sınav türünde de 12. sınıf öğrencilerinin ortalamasının 9. sınıf öğrencilerinin ortalamasından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf düzeyinin, sınav türlerinden oluşan bağımlı değişkene dair varyanslarının eşit olup olmadığını test eden Levene istatistiği ile ilgili olarak yazılı sınavlar için 0,140, kısa cevaplı testler için 0,263, doğru yanlış testleri için 0,871 ve çoktan seçmeli testler için 0,042 elde edilmiş olup, tüm değerlerde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $p>0,05$ ), bir başka deyişle dört sınav türünün cinsiyete göre gruplarının eşit varyanslara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca cinsiyete göre grupların kovaryans matrislerinin eşit olup olmadığını test eden Box's M istatistiği 9,598 ( $p=0,485$ ) elde edilmiştir. Bu sonuç 0,01 düzeyinde grupların kovaryans matrislerinin eşit olduğunu göstermektedir.

Çok değişkenli istatistik testi için Wilk's Lambda kullanılmış ( $p=0,0$ ) ve manidar bulunmuştur. Cinsiyete göre öğrencilerin sınav türü tercih ortalamaları arasındaki fark (Wilk's Lambda=0,963,  $p<0,01$ ) anlamlıdır. Diğer bir deyişle 12. sınıf ve 9. sınıf öğrencilerinin sınav türü tercih düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık mevcuttur. Sınıf düzeyine göre göre hangi bağımlı değişkenlerde anlamlı fark olduğuna dair Manova sonuçları Tablo 4.12'de verilmiştir.

**Tablo 4.12. Sınıf Düzeyi ve Sınav Türü Tercih Düzeyleri İçin MANOVA sonuçları**

Varyansın Kaynağı		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Etki Büyüklüğü
Sınıf	Yazılı Sınav	2,778	1	2,778	21,166*	0,033
	Kısa Cevaplı Test	0,702	1	0,702	6,053*	0,010
	Doğru Yanlış Testi	0,867	1	0,867	7,397*	0,012
	Çoktan Seçmeli Test	0,157	1	0,157	1,335	0,002
Hata	Yazılı Sınav	82,415	628	0,131		
	Kısa Cevaplı Test	72,872	628	0,116		
	Doğru Yanlış Testi	73,645	628	0,117		
	Çoktan Seçmeli Test	74,009	628	0,118		
Toplam	Yazılı Sınav	2200,860	630			
	Kısa Cevaplı Test	2706,410	630			
	Doğru Yanlış Testi	2930,843	630			
	Çoktan Seçmeli Test	3042,292	630			

\*p < 0,05

Tablo 4.12 incelendiğinde sınıf düzeyi değişkenine göre yazılı sınav, doğru yanlış testi ve kısa cevaplı test tercihlerinde 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık varken, çoktan seçmeli test tercihlerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Sınıf düzeyi değişkeninin etki büyüklükleri incelendiğinde, sınav türü tercihleri üzerinde düşük düzeyde etkili olduğu, sınav türleri arasında ise en az çoktan seçmeli test tercihinin ( $\eta^2=0,002$ ), en çok yazılı sınav tercihinin ( $\eta^2=0,033$ ) etkisi olduğu görülmektedir.

Bu sonuçların, son sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerine göre üç sınav türünü daha fazla tercih ettiklerini gösterdiği düşünülmüştür. Ulaşılan bu sonuca kısmen benzer şekilde Güner-Kahraman (2013) çalışmasında sınıf düzeyine göre durum belirleme tercihlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmış, öğretmen adaylarından 4. sınıf öğrencilerinin 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla alternatif durum belirleme türlerini tercih ettiklerini belirtmiştir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile sınav türü tercihleri arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusunun yanıtına dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpımı korelasyon katsayısı (r) hesaplanmış ve Tablo 4.13’te

korelasyon değerleri gösterilmiştir. Ayrıca ğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördüğü okul türüne ve sınıf düzeyine göre oluşan grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre bağımsız örneklemler t testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.14'te yer verilmiştir. Öğrencilerin okul türüne göre öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız örneklemler için varyans analizi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

**Tablo 4.13. Öğrencilerin OYE' nin geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile STE' den aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler**

<i>Değişkenler</i>	<i>Yazılı Sınav</i>	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	<i>oktan Seçmeli Test</i>
<i>OY</i>	0,036	0,004	0,067	0,073
<i>D</i>	0,111*	0,110*	0,117*	0,100*
<i>Y</i>	-0,074	-0,122*	-0,036	-0,009

\*p<0,05 OY: ğrenme yaklaşımı D: Derin ğrenme yaklaşımı Y: Yüzeysel ğrenme yaklaşımı

Tablo 4.13'teki değerlere bakıldığında öğrenme yaklaşımı puanı ile dört sınav türü tercih düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. ğrenme yaklaşımının alt boyutlarından derin öğrenme yaklaşımı puanı ile yazılı sınav tercih düzeyi arasındaki ilişki olumlu ve düşük düzeyde ( $r=0,111$ ), kısa cevaplı test tercih düzeyi arasındaki ilişki olumlu ve düşük düzeyde ( $r=0,110$ ), doğru yanlış testi tercih düzeyi arasındaki ilişki olumlu ve düşük düzeyde ( $r=0,117$ ) ve çoktan seçmeli test tercih düzeyi arasındaki ilişki olumlu ve düşük düzeyde ( $r=0,10$ ) elde edilmiştir. Öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımı ile her bir sınav türüne ait tercih düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin derin öğrenmeyi benimsemiye düzeyleri arttıça yazılı sınav, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli testleri tercih düzeyleri de artmaktadır.

Yüzeysel ğrenme yaklaşımı puanı ile yazılı sınav, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli test tercih düzeyi puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $p>0,05$ ). Yüzeysel ğrenme yaklaşımı puanı ile tek anlamlı ilişki kısa cevaplı test tercih düzeyine ait puanlar arasındadır ( $r=-0,122$ ). Söz konusu ilişki olumsuz ve oldukça düşük düzeydedir. Bir başka ifadeyle yüzeysel öğrenme yaklaşımı arttıça kısa cevaplı test tercih düzeyinin azaldığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar ilgili literatürde yer alan çalışmalarla kısmen desteklenmiştir. Doğan, Atmaca ve Aslan-Yolcu (2012) ğrenme yaklaşımlarının alt boyutlarının değerlendirme tercihleriyle

ilişkili olduğuna ulaşmış, değerlendirme tercihleri üzerinde en güçlü etkiye derin öğrenme yaklaşımının sahip olduğunu belirtmişlerdir. Birenbaum ve Feldman (1998) ders çalışma alışkanlıkları yüzeysel olanların çoktan seçmeli testleri, yoğun çalışanların ise yazılı sınavları tercih ettiğini, Zoller, Ben-Chaim ve Kamm (1997) ise öğrencilerin ezberlemekten ziyade daha çok kavramayı içeren sınav türlerini tercih ettiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğrenme yaklaşımları ile sınav türü tercihlerinin ilişkili olduğu sonucu destekleyen birçok çalışmaya (Birenbaum, 1997; Birenbaum ve Rosenau, 2006; Doğan, 2011; Gijbels ve Dochy, 2006) rastlanmıştır. Bu ilişkinin ortaya çıkarılmasıyla birlikte; öğretmenlerin öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak, derin öğrenmeyi benimsemelerini sağlayacak şekilde ölçme değerlendirmeler yapmalarının öğretimin niteliğini artıracığı, öğrencilere nitelikli öğrenmeler sağlayacağı şeklinde yorumlanmıştır.

**Tablo 4.14. OYE puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre t testi sonuçları**

	<i>Levene Testi</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>t</i>
<b>Kız</b>		68,26	9,305	
<b>Erkek</b>	0,629	67,90	9,116	0,475
<b>9.Sınıf</b>		67,94	0,428	
<b>12.Sınıf</b>	0,308	68,61	0,717	-0,808

\* p<0,05

Tablo 4.14 incelendiğinde cinsiyete göre oluşan grupların varyanslarının eşit olup olmadığına dair Levene istatistiği 0,629 ( $p>0,05$ ) elde edilmiş, grupların varyansları arasında farklılık bulunmamıştır. t testi sonucuna göre, kız öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ortalaması ( $\bar{X}=68,26$ ) ve erkek öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ortalaması ( $\bar{X}=67,90$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $t_{(628)}=0,475$ ,  $p>0,05$ ). Bu durumda cinsiyetin öğrenme yaklaşımları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarının birbirine benzer düzeyde olduğu, cinsiyete bağlı özelliklerin öğrenme yaklaşımını tercih etme üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Ulaşılan bu sonuç literatürde bazı çalışmaların (Ozan ve Çiftçi, 2012; Öner, 2008; Özkan ve Sezgin-Selçuk, 2014; Senemoğlu ve diğerleri, 2007) sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak Ekinci(2008) cinsiyete göre öğrenme yaklaşımlarının farklılaştığını, stratejik öğrenme yaklaşımını kız öğrencilerin, yüzeysel öğrenme yaklaşımını ise erkek öğrencilerin daha fazla benimsediğini

belirtmiştir. Güner-Kahraman (2013) ise kız öğrencilerin öğrenme yaklaşımı benimseme düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu, stratejik öğrenme yaklaşımını kız öğrencilerin daha fazla benimsediğini belirtirken, Özgür ve Tosun (2012) da erkek öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımı daha fazla benimsediklerini vurgulamıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Sınıf değişkenine göre oluşan grupların varyanslarının eşit olup olmadığına dair Levene istatistiği 0,308 ( $p > 0,05$ ) elde edilmiş, grupların varyansları arasında farklılık bulunmamıştır. t testi sonucuna göre, 9. sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımı ortalaması ( $\bar{X} = 67,94$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinin öğrenme yaklaşımı ortalaması ( $\bar{X} = 68,61$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{(628)} = -0,808$ ,  $p > 0,05$ ). Bu durumda sınıf düzeyinin öğrenme yaklaşımları üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Sınıf düzeyine göre öğrenme yaklaşımı puan ortalamaları incelendiğinde 9. sınıf öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X} = 67,94$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinin ortalamasının ( $\bar{X} = 68,61$ ) 51-81 aralığında olması nedeniyle orta düzeyde olduğu, sınıf düzeyine göre öğrenme yaklaşımını tercih düzeyinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç sınıf düzeyinin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyi üzerinde etkili olmadığı, sınıf düzeyi yükseldikçe öğrenme yaklaşımındaki artışın anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Ekinci, 2008; Güner-Kahraman, 2013; Ozan ve Çiftçi, 2012; Senemoğlu ve diğerleri, 2007) bu durumu desteklemektedir. Ancak Ramsden ve Entwistle (1981) sınıf düzeyiyle birlikte artan yaşa göre derinlemesine öğrenme yaklaşımı benimseme düzeyinin arttığını belirtmiştir.

**Tablo 4.15. OYE puanlarının okul türüne göre varyans analizi sonuçları**

	<i>Levene Testi</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Welch Testi</i>
<i>FL</i>		68,04	8,144	
<i>AL</i>	4,146*	68,35	9,692	0,178
<i>MTAL</i>		67,69	10,339	

\*  $p < 0,05$

Tablo 4.15 incelendiğinde okul türüne göre oluşturulan grupların varyansları arasında farklılık olup olmadığına dair Levene istatistiği 4,146 ( $p < 0,05$ ) elde edilmiş olup, grupların varyansları arasında farklılık olduğu belirlenmiştir. Can (2013) oluşturulan grupların örneklem sayılarının farklılaşması ve grup varyansların eşit olmaması durumunda, varyans analizinde p değerinin doğruluğunun azaldığını, bu durumda F değeri yerine, söz konusu koşullar yerine gelmemiş olmasa bile doğru sonuçlar veren, daha güçlü testlerden biri olan “Welch Testi” kullanılabileceğini belirtmiştir. Okul türüne göre oluşturulan grupların varyanslarının eşit olmaması nedeniyle “Welch Testi” kullanılmıştır.

Analiz sonucunda Fen Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ortalaması ( $\bar{X} = 68,04$ ), Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ortalaması ( $\bar{X} = 68,35$ ) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ortalaması ( $\bar{X} = 67,69$ ) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ( $0,178, p > 0,05$ ) varılmıştır. Öğrencilerin okul türüne göre öğrenme yaklaşımlarını benimseme düzeyleri incelendiğinde ise Fen Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme yaklaşımı ortalamasının ( $\bar{X} = 68,04$ ), Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X} = 68,35$ ) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X} = 67,69$ ) orta düzeyde olduğu, okul türüne göre öğrenme yaklaşımları benimseme düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka ifadeyle öğrencilerin öğrenme yaklaşımını benimsemelerinde okul türünün bir etkisi yoktur. Ancak bu sonucun aksine Ekinci (2008) öğrencilerin mezun olduğu lise türüne göre öğrenme yaklaşımları arasında farklılık olduğunu, Meslek Lisesi öğrencilerinin derin öğrenme yaklaşımının daha yüksek, Genel Lise öğrencilerinin ise yüzeysel öğrenme yaklaşımının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

#### **4.7. Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “*Öğrencilerin sınav kaygıları ile sınav türü tercihleri arasında nasıl bir ilişki vardır?*” sorusunun yanıtına dair sonuçlara aşağıda yer verilmiştir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Çarpımı korelasyon katsayısından ( $r$ ) faydalanılmış ve Tablo 4.16’da



korelasyon değerleri gösterilmiştir. Ayrıca ğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördüğü okul türüne ve sınıf düzeyine göre oluşan grupların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre bağımsız örneklemler t testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.17’de yer verilmiştir. Öğrencilerin okul türüne göre sınav kaygısı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bağımsız örneklemler için varyans analizi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.18’de yer verilmiştir.

**Tablo 4.16. Öğrencilerin SKE’ nin geneli ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ile STE’ den aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler**

<i>Değişkenler</i>	<i>Yazılı Sınav</i>	<i>Kısa Cevaplı Test</i>	<i>Doğru Yanlış Testi</i>	<i>oktan Seçmeli Test</i>
<i>Sınav Kaygısı</i>	-0,339*	-0,374*	-0,359*	-0,300*
<i>Kuruntu</i>	-0,298*	-0,321*	-0,308*	-0,237*
<i>Duyuşsallık</i>	-0,341*	-0,382*	-0,367*	-0,319*

\*p<0,05

Tablo 4.16’da yer alan değerlere bakıldığında sınav kaygısı ile yazılı sınav tercih düzeyi arasındaki ilişki olumsuz ve düşük düzeyde ( $r=-0,339$ ), kısa cevaplı test tercih düzeyi arasındaki ilişki olumsuz ve düşük düzeyde ( $r=-0,374$ ), doğru yanlış testi tercih düzeyi ile arasındaki ilişki olumsuz ve düşük düzeyde ( $r=-0,359$ ) ve çoktan seçmeli test ile arasındaki ilişki olumsuz ve düşük düzeyde ( $r=-0,30$ ) elde edilmiştir. Sınav kaygısının alt boyutlarından olan kuruntu puanı ile dört sınav türü tercih düzeyi arasındaki korelasyon katsayıları  $-0,237$  ile  $-0,321$  arasında değişmekte olup, aralarındaki ilişki olumsuz ve düşük düzeydedir. Benzer şekilde sınav kaygısının bir diğer alt boyutu olan duyuşsallık puanı ile tüm sınav türlerine ait tercih düzeyi puanları arasındaki korelasyon katsayıları  $-0,319$  ile  $-0,382$  arasında değişmekte olup, aralarındaki ilişki olumsuz ve düşük düzeydedir.

Öğrencilerin sınav kaygısı ile sınav türü tercihleri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Öğrencilerin sınav kaygıları arttıça; yazılı sınav, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli testleri tercih düzeyleri azalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin söz konusu sınav türlerinin sınav kaygısı yüksek öğrencilere uygulandığı takdirde öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkileyeceği şeklinde yorumlanmıştır. Huxham, Lipton ve Cummins (1976)’ın çalışmasında, öğrencilerin tercih ettiği sınav türleri ile performansının ilişkili olduğunu ve karşılıklı olarak birbirlerini desteklediği vurgulanmıştır. Ayrıca sınav kaygısının kuruntu alt

boyutu ile sınav türü tercihlerinin ilişkili olduğu bulunmuştur. Bireyin başarısızlığıyla ilgili içsel değerlendirmesi ile ilgili olan kuruntu alt boyutu, sınav kaygısının bilişsel ögesidir. Öğrencinin sınavla ilgili kuruntusu arttıkça yazılı sınav, kısa cevaplı test, doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli test tercih düzeyi azalmaktadır. Sınav kaygısının otonom tepkileriyle ilgili olan duyuşsal alt boyutu ise benzer şekilde sınav türü tercihleri ile ilişkili bulunmuştur. Öğrencinin sınav kaygısı nedeniyle bir sınav durumunda gösterdiği bedensel tepkiler arttıkça, dört sınav türünü tercih düzeyi de azalmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde ulaşılan sonuca benzer biçimde, sınav kaygısı ile sınav türü tercihlerinin ilişkili olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışmaya rastlanmıştır. Birenbaum ve Feldman (1998) sınav türü tercihlerinin sınav kaygısı ile ilişkili olduğunu, sınav kaygısının sınav biçimine karşı tutumlara neden olduğunu ve sınav kaygısı yüksek öğrencilerin çoktan seçmeli testleri tercih ettiğini, sınav kaygısı düşük öğrencilerin ise yazılı sınavları tercih ettiğini belirtmiştir. Zoller ve Ben-Chaim (1988) durumluk kaygı ile sınav türü tercihlerinin ilişkili olduğunu, öğrencilere tercih edilen sınav türü uygulandığında sınav kaygısının belirgin şekilde azaldığını ifade etmiştir. Ayrıca sınav kaygısı ile sınav türlerine göre öğrenci performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara da rastlanmıştır. Huxham, Lipton ve Cummins (1976) öğrencilerin çoktan seçmeli testlerin kısa cevaplı testler ve yazılı sınavlara göre daha az kaygı verdiğine inandıklarını, öğrenci performansının sınav türü tercihiyle ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Benjamin ve diğerleri (1981) ise yüksek sınav kaygılı öğrencilerin çoktan seçmeli testlerdeki performansının kısa cevaplı ve yazılı sınavlara göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Ancak bu sonuçların aksine Reteguiz (2006) sınav kaygısı düzeyi ile çoktan seçmeli test ya da yazılı sınav tercihleri arasında ilişki bulunmadığı belirtmiştir.

**Tablo 4.17. SKE puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre t testi sonuçları**

	<i>N</i>	<i>Levene Testi</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>t</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
<i>Kız</i>	393		51,99	13,5		
<i>Erkek</i>	237	0,586	44,59	14,072	6,559*	0,539
<i>9.Sınıf</i>	457		50,55	14,377		
<i>12.Sınıf</i>	173	3,484	45,66	12,989	3,909*	0,348

\*  $p < 0,05$

Tablo 4.17 incelendiğinde cinsiyete göre oluşan grupların varyanslarının eşit olup olmadığına dair Levene istatistiği 0,586 ( $p > 0,05$ ) elde edilmiş, grupların varyansları

eşit olduğu sonucuna varılmıştır. t testi sonucuna göre, kız öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalaması ( $\bar{X} = 51,99$ ) ve erkek öğrencilerin sınav kaygısı puan ortalaması ( $\bar{X} = 44,59$ ) arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $t_{(628)} = 6,559$ ,  $p < 0,05$ ). Bu durumda cinsiyetin sınav kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Cinsiyetin sınav kaygısı üzerindeki etki büyüklüğü t değeri kullanılarak hesaplanmış ve 0,539 elde edilmiştir. Bu durumda cinsiyetin sınav kaygısı üzerinde orta düzeyde etkisi bulunmaktadır. Cinsiyete göre öğrencilerin sınav kaygısı düzeyleri incelendiğinde kız öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X} = 51,99$ ) ve erkek öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X} = 44,59$ ) 40-60 puan aralığında olması nedeniyle orta düzeyde sınav kaygılarının olduğu, kız öğrencilerin sınav kaygısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre kız ve erkek öğrencilerin sınav kaygı düzeyleri arasındaki farklılık anlamlıdır. Bir başka deyişle öğrencilerin sınav kaygıları cinsiyete göre değişkenlik göstermektedir. Bu sonuca benzer şekilde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek sınav kaygısının olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışmaya (Alyaprak, 2006; Bacanlı ve Sürücü, 2006; Turan-Başıoğlu, 2007; Pazarlı, 2009; Retegviz, 2006; Tekbaş, 2009; Yıldız, 2007) rastlanmıştır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde cinsiyete göre sınav kaygısında farklılık olmadığını belirten çalışmalar (Duman, 2008; Tartar, 2014) da mevcuttur.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre öğrencilerin sınav kaygılarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına dair bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Sınıf değişkenine göre oluşan grupların varyanslarının eşit olup olmadığına dair Levene istatistiği 3,484 ( $p > 0,05$ ) elde edilmiş, grupların varyansları arasında farklılık bulunmamıştır. t testi sonucuna göre, 9. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalaması ( $\bar{X} = 50,55$ ) ve 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ortalaması ( $\bar{X} = 45,66$ ) arasındaki farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $t_{(628)} = 3,909$ ,  $p < 0,05$ ). Bu durumda sınıf düzeyinin, sınav kaygısı üzerine anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sınıf düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etki büyüklüğü t değeri kullanılarak hesaplanmış ve 0,348 elde edilmiştir. Bu durumda sınıf

düzeyinin sınav kaygısı üzerinde düşük düzeyde etkisi bulunmaktadır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin sınav kaygıları, 9. sınıflarda ( $\bar{X}=50,55$ ) ve 12. sınıflarda ( $\bar{X}=45,66$ ) 40-60 puan aralığında olması nedeniyle orta düzeyde olup, 9. sınıftaki öğrencilerin 12. sınıftaki öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Söz konusu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş, sınav kaygısının sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiği yorumu yapılmıştır. Ancak 12. sınıf öğrencilerinin 9. sınıflara göre YGS-LYS sınavları nedeniyle daha fazla sınav kaygısı taşıyabilecekleri düşünülürken, aksi sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumda, 9. sınıf öğrencilerinin liseye henüz başlamış olmaları nedeniyle okul ortamı, sınavlar ve öğretim sürecindeki birtakım karşılaştıkları durumlara yabancı olmalarının etkisi olabileceği düşünülmüştür. Ulaşılan sonuçlara kısmen benzer şekilde Turan-Başoğlu (2007) 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ile ilgili çalışmasında 7. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilerden daha yüksek sınav kaygısı taşıdığını, Boyacıoğlu (2010) ise 6.,7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik yürüttüğü çalışma sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça sınav kaygısı puanlarının arttığını ifade etmiştir.

**Tablo 4.18. SKE puanlarının okul türüne göre varyans analizi sonuçları**

	<i>Levene Testi</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Welch Testi</i>	<i>Etki Büyüklüğü</i>
<i>FL</i>		50,70	14,027		
<i>AL</i>	4,876*	49,01	14,802	4,460*	0,011
<i>MTAL</i>		46,20	12,133		

\* p<0,05

Öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türüne göre sınav kaygısı puanları arasında farklılık olup olmadığını sınamak için bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.18 incelendiğinde okul türüne göre oluşturulan grupların varyansları arasında farklılık olup olmadığına dair Levene istatistiği 4,876 (p<0,05) elde edilmiş olup, grupların varyansları arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Grup varyanslarının eşit olmaması nedeniyle Welch testi yapılmıştır.

Analiz sonucunda Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı ortalaması ( $\bar{X}=50,70$ ) Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı ortalaması ( $\bar{X}=49,01$ ) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı ortalaması ( $\bar{X}=46,20$ ) arasında anlamlı bir

farklılık olduğu sonucuna Welch testi yardımıyla (4,460,  $p < 0,05$ ) varılmıştır. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2 = 0,011$ ) oldukça düşük düzeydedir.

Grup varyanslarının eşit olmadığı durumda Dunnet's C testi kullanılabilir (Büyüköztürk, 2003). Sınav kaygısı puanlarına göre hangi okul türleri arasında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Dunnet's C testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.19'da yer verilmiştir.

**Tablo 4.19. Okul türüne göre sınav kaygısı çoklu karşılaştırma sonuçları**

	<i>Okul Türü</i>	<i>Ortalama Farkı</i>	<i>Standart Hata</i>
<i>FL</i>	AL	1,689	1,256
	MTAL	4,504*	1,507
<i>AL</i>	FL	-1,689	1,256
	MTAL	2,816	1,490
<i>MTAL</i>	FL	-4,504*	1,490
	AL	-2,816	1,507

\* $p < 0,05$  FL: Fen Lisesi AL: Anadolu Lisesi MTAL: Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Tablo 4.19 incelendiğinde sadece Fen Liseleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine ait sınav kaygısı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı ortalaması, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı ortalamasından daha yüksektir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lisenin türüne göre puanlar incelendiğinde Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X} = 50,70$ ) , Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X} = 49,01$ ) ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin ortalamasının ( $\bar{X} = 46,20$ ) 40-60 puan aralığında yer alması nedeniyle, öğrencilerin orta düzeyde sınav kaygılarının olduğu sonucuna varılmıştır. Okul türünün sınav kaygısı üzerine anlamlı etkisi olduğu bulunmuş, en az iki okul türü arasında anlamlı farklılıkların mevcut olduğu belirlenmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma testi ile Fen Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu, Fen Lisesi'ndeki öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinin, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ndeki öğrencilerin sınav kaygı düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fen Liseleri, en başarılı öğrencilerin seçilerek öğrenim gördüğü lise türüdür. Dolayısıyla bu öğrencilerin sınavları ciddiye alarak, düzenli bir şekilde sınava hazırlanmaları beklenir. Mesleki ve Teknik Anadolu

Liseleri ise Fen Lisesi ve Anadolu Lisesi'ne yerleşemeyen öğrencilerin öğrenim gördüğü lise türüdür. Bu tür liselerde öğrenci daha önceki öğrenme eksiklikleri ile birlikte geldiği için, genellikle öğrenciler için sınavlar daha az anlamlıdır. Böyle bir sonucun, ders çalışma ve sınavı ciddiye almayla doğru orantılı olduğu yorumu yapılmış, Fen Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olmasının beklenen bir sonuç olduğu düşünülmüştür. Bu sonuca benzer şekilde Ekenel (2005) okul türüne göre sınav kaygı düzeyinin farklılaştığını ifade etmiş, Genel Lise öğrencilerinin Anadolu Lisesi öğrencilerinden daha yüksek sınav kaygısı taşıdıklarını belirtmiştir.

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “*Cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımı ve sınav kaygısı değişkenleri, sınav türü tercih düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*” sorusuna dair yanıtlar araştırılmıştır. Bu alt problemin yanıtı için öğrencilerin sınav türü tercihleri ile ilişkili olduğu düşünülen cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygısı değişkenleri bağımsız değişken, her bir sınav türü ise bağımlı değişken alınarak çoklu doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

##### 4.8.1. Yazılı Sınav Türü Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

*Cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımı ve sınav kaygısı değişkenleri, yazılı sınav tercih düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*

Çoklu doğrusal regresyon analizi için bağımlı değişken olarak yazılı sınav tercih düzeyi, bağımsız değişken olarak cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygısı değişkenleri alınarak sonuçlar elde edilmiş ve Tablo 4.20’de sunulmuştur.

**Tablo 4.20. Yazılı Sınav Tercih Düzeyinin Yordanmasına Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

	<i>B</i>	<i>Standart Hata<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>T</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
<b>Sabit</b>	1,928	0,107	-	18,043*	-	-
<b>Cinsiyet</b>	0,031	0,029	0,040	1,056	-0,127	-0,042
<b>Sınıf</b>	0,102	0,031	0,124	3,311*	-0,180	-0,131
<b>ÖY</b>	0,004	0,002	0,107	2,813*	0,036	0,112
<b>SK</b>	-0,009	0,001	-0,333	-8,385*	-0,339	-0,318
		<b><i>F</i><sub>(4,625)</sub> =26,399</b>	<b><i>R</i> =0,380</b>	<b><i>R</i><sup>2</sup> =0,145</b>	<b><i>p</i> =0,000</b>	

\* p<0,05    ÖY: Öğrenme Yaklaşımı    SK: Sınav Kaygısı

Sınav tercih düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünölen cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenme yaklaşımları tercih düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi değişkenlerinin yazılı sınav tercihini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin incelenmesiyle öğrenme yaklaşımları düzeyi, sınav kaygısı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri birlikte, yazılı sınav türü tercih düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı ( $F=26,399$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki sergilemişlerdir. Bağımsız değişkenlerin dördü birlikte, yazılı sınav tercih düzeyindeki değişimin yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, değişkenlerin yazılı sınav tercih düzeyi üzerindeki görelî önem sırası; sınav kaygısı, sınıf düzeyi, öğrenme yaklaşımı ve cinsiyet şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlı olup olmadığına dair t testi sonuçlarına göre ise, öğrenme yaklaşımı, sınav kaygısı ve sınıf düzeyi değişkenlerinin yazılı sınav tercih düzeyini anlamlı olarak yordadıkları, cinsiyetin önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerlerine göre; öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyi ile yazılı sınav tercih düzeyi arasındaki ilişki pozitif ve oldukça düşük düzeyde ( $r=0,036$ ) olup diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun 0,112 olarak hesaplandığı görölmektedir. Sınav kaygısı düzeyi ile yazılı sınav tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde ( $r=-0,339$ ) olup diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun -0,318 olarak hesaplandığı görölmektedir. Cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile yazılı sınav tercih düzeyi arasında nokta çift serili korelasyon kullanılarak hesaplanmış ve cinsiyet ile yazılı sınav tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve oldukça düşük düzeyde olup ( $r=-0,127$ ) diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun -0,042 olarak hesaplandığı görölmektedir. Sınıf değişkeni ile yazılı sınav tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve oldukça düşük düzeyde olup ( $r=-0,180$ ) diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun -0,131 elde edildiği görölmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre yazılı sınav tercih düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşığıda verilmiştir.

Yazılı Sınav = 1,928 + 0,031.Cinsiyet+ 0,102. Sınıf Düzeyi+ 0,004 ÖY- 0,009 SK

#### 4.8.2. Kısa Cevaplı Test Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

*Cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımı ve sınav kaygısı değişkenleri, kısa cevaplı test tercih düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*

Çoklu doğrusal regresyon analizi için bağımlı değişken olarak kısa cevaplı test tercih düzeyi, bağımsız değişken olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenme yaklaşımı düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi değişkenleri alınarak sonuçlar elde edilmiş ve Tablo 4.21’de sunulmuştur.

**Tablo 4.21. Kısa Cevaplı Test Tercih Düzeyinin Yordanmasına Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

	<i>B</i>	<i>Standart Hata<sub>B</sub></i>	<i>β</i>	<i>T</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi R</i>
<b>Sabit</b>	2,248	0,099	-	22,737*	-	-
<b>Cinsiyet</b>	0,037	0,027	0,053	1,382	-0,147	-0,055
<b>Sınıf</b>	0,027	0,029	0,035	0,942	-0,098	-0,038
<b>ÖY</b>	0,003	0,001	0,087	2,299*	0,004	0,092
<b>SK</b>	-0,009	0,001	-0,375	-9,471*	-0,374	-0,354
	<b><math>F_{(4,625)} = 27,994</math></b>		<b><math>R = 0,390</math></b>	<b><math>R^2 = 0,152</math></b>	<b><math>p = 0,000</math></b>	

\*  $p < 0,05$  ÖY (Öğrenme yaklaşım düzeyi) SK (Sınav Kaygısı düzeyi)

Sınav tercih düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülen cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenme yaklaşımları tercih düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi değişkenlerinin kısa cevaplı test sınav tercihini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin incelenmesiyle öğrenme yaklaşımları düzeyi, sınav kaygısı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri birlikte, kısa cevaplı test sınav türü tercih düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı ( $F=27,994$ ,  $p < 0,01$ ) bir ilişki sergilemişlerdir. Bağımsız değişkenlerin dördü birlikte, kısa cevaplı sınav tercih düzeyindeki değişimin yaklaşık %15’ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, değişkenlerin kısa cevaplı test tercih düzeyi üzerindeki görece önem sırası; sınav kaygısı, öğrenme yaklaşımı, cinsiyet ve sınıf düzeyi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlı olup olmadığına dair t testi sonuçlarına göre ise, öğrenme yaklaşımı ve sınav kaygısı değişkenlerinin kısa cevaplı test tercih düzeyini anlamlı olarak yordadıkları, cinsiyetin ve sınıf düzeyinin önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerlerine göre; öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyi ile kısa cevaplı test tercih düzeyi arasındaki ilişki pozitif ve oldukça düşük düzeyde ( $r=0,004$ ) olup diğer değişkenlerin kontrolüyle iki



değişken arasındaki korelasyonun 0,092 olarak hesaplandığı görülmektedir. Sınav kaygısı düzeyi ile kısa cevaplı test tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde ( $r=-0,374$ ) olup diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun  $-0,354$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile kısa cevaplı test tercih düzeyi arasında nokta çift serili korelasyon kullanılarak hesaplanmış ve cinsiyet ile kısa cevaplı test tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve oldukça düşük düzeyde olup ( $r=-0,147$ ) diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun  $-0,055$  olarak hesaplandığı görülmektedir. Sınıf değişkeni ile kısa cevaplı test tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve oldukça düşük düzeyde olup ( $r=-0,098$ ) diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun  $-0,038$  elde edildiği görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre yazılı sınav tercih düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Kısa Cevaplı Test} = 2,248 + 0,037 \cdot \text{Cinsiyet} + 0,037 \cdot \text{Sınıf Düzeyi} + 0,003 \cdot \text{ÖY} - 0,009 \cdot \text{SK}$$

#### 4.8.3. Doğru Yanlış Testi Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

*Cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımı ve sınav kaygısı değişkenleri, doğru yanlış testi tercih etme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*

Çoklu doğrusal regresyon analizi için bağımlı değişken olarak doğru yanlış testi tercih düzeyi, bağımsız değişken olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenme yaklaşım düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi değişkenleri alınarak sonuçlar elde edilmiş ve Tablo 4.22'de sunulmuştur.

**Tablo 4.22. Doğru Yanlış Testi Tercih Düzeyinin Yordanmasına Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

	<i>B</i>	<i>Standart Hata<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
<b>Sabit</b>	2,109	0,098	-	21,619*	-	-
<b>Cinsiyet</b>	0,131	0,027	0,184	4,939*	-0,268	-0,194
<b>Sınıf</b>	0,034	0,028	0,045	1,218	-0,108	-0,049
<b>ÖY</b>	0,005	0,001	0,143	3,862*	0,067	0,153
<b>SK</b>	-0,008	0,001	-0,337	-8,687*	-0,359	-0,328
	$F_{(4,625)} = 35,466$		$R = 0,430$	$R^2 = 0,185$	$p = 0,000$	

\*  $p < 0,05$  ÖY (Öğrenme yaklaşım düzeyi) SK (Sınav Kaygısı düzeyi)

Sınav tercih düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünölen cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenme yaklaşımları tercih düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi değişkenlerinin doğru yanlış testi tercihini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin incelenmesiyle öğrenme yaklaşımları düzeyi, sınav kaygısı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri birlikte, doğru yanlış testi tercih düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı ( $F=35,466$ ,  $p<0,01$ ) bir ilişki sergilemişlerdir. Bağımsız değişkenlerin dördü birlikte, doğru yanlış testi tercih düzeyindeki değişimin yaklaşık %18'ini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, değişkenlerin doğru yanlış testi tercih düzeyi üzerindeki görelî önem sırası; sınav kaygısı, cinsiyet, öğrenme yaklaşımı ve sınıf düzeyi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlı olup olmadığına dair t testi sonuçlarına göre ise, öğrenme yaklaşımı, sınav kaygısı ve cinsiyet değişkenlerinin doğru yanlış testi tercih düzeyini anlamlı olarak yordadıkları, sınıf düzeyinin önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerlerine göre; öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyi ile doğru yanlış testi tercih düzeyi arasındaki ilişki pozitif ve oldukça düşük düzeyde ( $r=0,067$ ) olup diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun artarak 0,153 olarak hesaplandığı görölmektedir. Sınav kaygısı düzeyi ile yazılı sınav tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde ( $r=-0,359$ ) olup diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun artarak -0,328 olarak hesaplandığı görölmektedir. Cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile doğru yanlış testi tercih düzeyi arasında nokta çift serili korelasyon kullanılarak hesaplanmış ve cinsiyet ile doğru yanlış testi tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve oldukça düşük düzeyde olup ( $r=-0,268$ ) diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun -0,194 olarak hesaplandığı görölmektedir. Sınıf değişkeni ile doğru yanlış testi tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve oldukça düşük düzeyde olup ( $r=-0,108$ ) diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun  $r=-0,049$  elde edildiği görölmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre yazılı sınav tercih düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Doğru Yanlış Testi} = 2,109 + 0,131.\text{Cinsiyet} + 0,034.\text{Sınıf Düzeyi} + 0,005 \text{ ÖY} - 0,008 \text{ SK}$$

#### 4.8.4. Çoktan Seçmeli Test Regresyon Analizine İlişkin Bulgular

*Cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımı ve sınav kaygısı değişkenleri, çoktan seçmeli test tercih etme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?*

Çoklu doğrusal regresyon analizi için bağımlı değişken olarak çoktan seçmeli test tercih düzeyi, bağımsız değişken olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenme yaklaşım düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi değişkenleri alınarak sonuçlar elde edilmiş ve Tablo 4.23'te sunulmuştur.

**Tablo 4.23. Çoktan Seçmeli Test Tercih Düzeyinin Yordanmasına Ait Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

	<i>B</i>	<i>Standart Hata<sub>B</sub></i>	$\beta$	<i>T</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
<b>Sabit</b>	2,127	0,101	-	21,160*	-	-
<b>Cinsiyet</b>	0,105	0,001	-0,295	3,844*	-0,219	-0,152
<b>Sınıf</b>	-,007	0,027	0,148	-0,245	-0,046	-0,010
<b>ÖY</b>	0,005	0,029	-0,009	3,677*	0,073	0,146
<b>SK</b>	-0,007	0,001	0,141	-7,353*	-0,300	-0,282
	$F_{(4,625)} = 23,495$		$R = 0,362$	$R^2 = 0,131$	$p = 0,000$	

\*  $p < 0,05$  ÖY (Öğrenme yaklaşım düzeyi) SK (Sınav Kaygısı düzeyi)

Sınav tercih düzeyleri üzerinde etkili olduğu düşünülen cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenme yaklaşımları tercih düzeyi ve sınav kaygısı düzeyi değişkenlerinin çoktan seçmeli test tercihini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin incelenmesiyle öğrenme yaklaşımları düzeyi, sınav kaygısı düzeyi, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri birlikte, doğru yanlış testi tercih düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı ( $F = 23,495$ ,  $p < 0,05$ ) bir ilişki sergilemişlerdir. Bağımsız değişkenlerin dördü birlikte, doğru yanlış testi tercih düzeyindeki değişimin yaklaşık %13' ünü açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, değişkenlerin çokta seçmeli test tercih düzeyi üzerindeki görece önem sırası; cinsiyet, sınıf düzeyi, sınav kaygısı düzeyi ve öğrenme yaklaşımları düzeyi şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlı olup olmadığına dair t testi sonuçlarına göre ise, öğrenme yaklaşımı, sınav kaygısı ve cinsiyet değişkenlerinin çoktan seçmeli test tercih düzeyini anlamlı olarak yordadıkları, sınıf düzeyinin önemli bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Bağımsız değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyon değerlerine göre; öğrenme yaklaşımlarını tercih düzeyi ile çoktan seçmeli test tercih düzeyi arasındaki ilişki pozitif ve oldukça düşük düzeyde ( $r = 0,073$ ) olup diğer

değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun 0,146' ya kadar arttığı görülmektedir. Sınav kaygısı düzeyi ile yazılı sınav tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde ( $r=-0,300$ ) olup diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun artarak -0,282 olarak hesaplandığı görülmektedir. Cinsiyet ve sınıf değişkenleri ile çoktan seçmeli test tercih düzeyi arasında nokta çift serili korelasyon kullanılarak hesaplanmış ve cinsiyet ile çoktan seçmeli test tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve oldukça düşük düzeyde olup ( $r=-0,219$ ) diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun -0,152 olarak hesaplandığı görülmektedir. Sınıf değişkeni ile çoktan seçmeli test tercih düzeyi arasındaki ilişki negatif ve oldukça düşük düzeyde olup ( $r=-0,046$ ) diğer değişkenlerin kontrolüyle iki değişken arasındaki korelasyonun -0,010 elde edildiği görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre yazılı sınav tercih düzeyinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Çoktan Seçmeli Test} = 2,127 + 0,105.\text{Cinsiyet} - 0,007.\text{Sınıf Düzeyi} + 0,005 \text{ ÖY} - 0,007 \text{ SK}$$

Her bir sınav türü tercih düzeyinin, cinsiyet, sınıf, öğrenme yaklaşımı ve sınav kaygısı değişkenleri tarafından anlamlı yordanıp yordanmadığına dair çoklu regresyon analizine göre; yazılı sınav tercihinin yordanmasında, sınav kaygısı, sınıf, öğrenme yaklaşımı değişkenlerinin katkısı bulunurken, cinsiyet değişkeninin önemli bir etkisi olmadığı; kısa cevaplı test tercihinin yordanmasında, sınav kaygısı ve öğrenme yaklaşımı değişkenlerinin katkısı bulunurken, cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin önemli bir etkisi olmadığı; doğru yanlış test tercihinin yordanmasında sınav kaygısı, cinsiyet, öğrenme yaklaşımı değişkenlerinin katkısı bulunurken, sınıf değişkeninin önemli bir etkisi olmadığı; çoktan seçmeli test tercihinin yordanmasında ise cinsiyet, sınav kaygısı, öğrenme yaklaşımı değişkenlerinin katkısı bulunurken, sınıf değişkeninin önemli bir etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygısı değişkenlerinin dört sınav türü tercihinin yordanmasına katkıda buldukları belirlenmiştir. Bu sonuca benzer şekilde Güner-Kahraman (2013) çalışmasında derin öğrenme, yüzeysel öğrenme ve stratejik öğrenme yaklaşımlarının klasik durum belirleme tercihlerinin anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna, Doğan,

Atmaca ve Aslan-Yolcu (2012) ise alternatif durum belirleme tercih düzeyinin derin öğrenme yaklaşımını benimseme düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eser (2011) ise sınıf değişkeninin yazılı sınav tercihini anlamlı yordadığını, sınıf değişkeninin doğru yanlış testi, kısa cevaplı test ve çoktan seçmeli test tercihini anlamlı yordamadığını, cinsiyet değişkeninin doğru yanlış testi ve çoktan seçmeli test tercihini anlamlı yordadığını ifade etmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermekte ve desteklemektedir. Ancak Güner-Kahraman (2013) öğrenme yaklaşımlarıyla ilgili sonucun aksine öğrenme yaklaşımlarının durum belirleme tercihlerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını belirtmiştir.



## 5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayanan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuçlar

#### 5.1.1. Öğrencilerin Sınav türü Tercihleriyle İlgili Sonuçlar

1) Öğrenciler tarafından en fazla çoktan seçmeli testler, en az yazılı sınavlar tercih edilmiştir. Öğrencilerin sınavları ilk tercih nedeni yazılı sınav için anlatmak istediklerini daha rahat ifade edebileceklerini düşünmeleri, kısa cevaplı test için erken bitirme telaşına kapılmamaları, doğru yanlış testi için zamanı iyi kullanabilmeleri, çoktan seçmeli test için ise alacağı notu tahmin edebilmeleri şeklindedir. Ayrıca öğrencilerin sınava çalışmak zorunda kalmaları, dört sınav türü için de tercih edilmeme nedenidir.

2) Cinsiyete göre öğrencilerin sınav türü tercihleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Dört sınav türü için de erkek öğrencilerin tercih düzeyi kız öğrencilerin tercih düzeyinden daha yüksektir.

3) Öğrencilerin sınav türü tercihleri okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4) Öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf seviyesine göre sınav türü tercihleri farklılık göstermektedir. Yazılı sınav, kısa cevaplı test ve doğru yanlış testleri açısından 9. sınıf öğrencilerine göre 12. sınıf öğrencilerinin tercih düzeyi daha yüksektir.

#### 5.1.2. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarıyla İlgili Sonuçlar

1) Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını benimsemeleri orta düzeydedir. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü gibi değişkenlere göre öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını tercih etmelerinde farklılık bulunmamıştır.

2) Öğrenme yaklaşımı ile sınav türü tercihleri arasında ilişki yoktur. Ancak öğrenme yaklaşımlarının alt boyutlarından, derin öğrenme yaklaşımı ile sınav türü tercihleri arasında düşük düzeyde bir ilişki vardır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile sınav türleri arasından sadece kısa cevaplı test tercih düzeyi arasında düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

### **5.1.3. Öğrencilerin Sınav Kaygılarıyla İlgili Sonuçlar**

- 1) Öğrencilerin sınav kaygıları orta düzeydedir. Cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre sınav kaygı düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.
- 2) Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla sınav kaygısı taşımaktadır.
- 3) 9.sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyi 12. sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyinden daha yüksektir.
- 4) Fen Lisesi öğrencileri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerine göre daha yüksek sınav kaygısı taşımaktadır.
- 5) Sınav kaygısı, kuruntu ve duyusallık alt boyutları ile sınav türü tercihleri arasında düşük düzeyde ilişki vardır.

### **5.1.4. Öğrencilerin Sınav türü Tercihlerini Yordayan Değişkenlerle İlgili Sonuçlar**

- 1) Yazılı sınav tercih düzeyinin yordanmasına sınav kaygısı, sınıf seviyesi ve öğrenme yaklaşımları değişkenlerinin katkısı olduğu, cinsiyetin etkisinin önemsiz olduğu sonucuna varılmıştır.
- 2) Kısa cevaplı test tercih düzeyinin yordanmasına sınav kaygısı, öğrenme yaklaşımları değişkenlerinin katkısı olduğu, cinsiyetin ve sınıf seviyesinin etkisinin önemsiz olduğu sonucuna varılmıştır.
- 3) Doğru yanlış testi tercih düzeyinin yordanmasına sınav kaygısı, cinsiyet ve öğrenme yaklaşımları değişkenlerinin katkısı olduğu sonucuna varılmış, sınıf seviyesinin önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.
- 4) Çoktan seçmeli test tercih düzeyinin yordanmasına cinsiyet, sınav kaygısı ve öğrenme yaklaşımları değişkenlerinin katkısı olduğu sonucuna varılmış, sınıf seviyesinin önemli bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Araştırma Sonuçlarıyla İlgili Öneriler**

- 1) Öğrenciler tarafından en az tercih edilen sınav türü yazılı sınavlar, en fazla tercih edilen ise çoktan seçmeli testler olmuştur. Öğrencilerin yazılı sınavları en az tercih etme nedenleri, çalışmak zorunda kalmaları, kolay kopya çekememeleri, şansla doğru yanıtı bulamamaları, cevaplamayı çabuk bitirememeleri ve sadece okuyarak çalışmanın yeterli olmamasıdır. Öğrencilerin çoktan seçmeli testleri en

fazla tercih etmelerinin nedenleri ise alacakları notu tahmin edebilmeleri, zamanı iyi kullanabilmeleri, başarılı olmaları, erken bitirme telaşına kapılmamaları ve öğrenme biçimlerine uygun olmasıdır. Öğrencilerin tercih etme ve etmeme nedenleri incelendiğinde, söz konusu sınav türlerinin özelliklerinden dolayı öğrencilere sağladıkları çeşitli avantaj ve dezavantajları ortaya koymaktadır. Öğretmenler tarafından bu avantaj ve dezavantajların göz önünde bulundurulması sınav türlerinin hazırlanmasıyla, öğrencilerin gerçek performanslarının açığa çıkarılmasına hizmet edilebilecektir. Bu nedenle sınavlarda sadece bir sınav türü kullanmak yerine, diğer sınav türleri ile birlikte sınavlar hazırlanabilir.

2) 9.sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin sınav türü tercihlerinin farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenler, sınav türünü belirlerken sınıf seviyesini göz önünde bulundurabilir.

3) Öğrencilerin sınav türü tercihlerinin yordanmasına öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygısı değişkenlerinin katkısı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının ve sınav kaygısı durumunun bilinmesiyle öğrencilerin bireysel farklılıklarından haberdar olunup, sınavların hazırlanmasında bu farklılıkları göz önünde bulundurulabilir.

4) Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarını daha fazla benimsemelerini, derin öğrenme yaklaşımına yönelmelerini sağlayacak eğitim öğretim durumları sağlanabilir, kullanılan sınav türleriyle bu durum desteklenebilir.

5) Sınav kaygısı ve alt boyutları ile sınav türü tercihleri ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısını azaltmak için ölçme araçlarının seçiminde ve uygulanmasında bu durum göz önünde bulundurulabilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1) Araştırmanın çalışma grubuna farklı sınıf seviyesindeki öğrenciler dahil edilebilir.

2) Araştırmada veri toplarken, sınav türü tercihleriyle ilgili farklı sınav türlerini ve alternatif ölçme araçlarını da içeren envanter kullanılabilir.

3) Sınav türü tercihleriyle ilişkili olabilecek farklı değişkenlerin ilişkisi incelenebilir.

4) Öğrencilerle birlikte öğretmenlerin sınav türü tercihleri ve nedenleri de incelenebilir.



5) Çalışma grubuna farklı lise türlerinde öğrenim gören öğrenciler dahil edilebilir.



## KAYNAKÇA

- Akın, A., Demirci, İ. ve Arslan, S. (2012). Revize edilmiş sınav kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 11(21), 103-118.
- Albayrak-Kaymak, D. (1987). Sınav kaygısı envanterinin Türkçe formunun oluşturulması ve güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 6(21), 55-62.
- Alyaprak, İ. (2006). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde sınav kaygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Altıntaş, S. (2015). *Öğretmen adaylarının bilişsel stillerinin öğrenme yaklaşımlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-61.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35.
- Bal, A. P. (2009). *İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bal, A. P. (2012). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının Matematik dersine ilişkin ölçme-değerlendirme tercihleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 459-479.
- Benjamin, M., McKeachie, W.J., Lin, Y.G., & Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816-824.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.
- Biggs, J., Kember, D. & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire : R-spq-2f. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Birenbaum, M. (1996). *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge*. USA : Kluwer Academic Publishers.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33, 71-84.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53, 749-768. Doi: 10.1007/s10734-005-4843-4

- Birenbaum, M. & Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-98. Doi: 10.1080/0013188980400109
- Birenbaum, M & Dochy, F. J.R.C. (2006). *Alternatives in assesment of achievements, learning processes and prior knowledge*. LLC: Springer Science + Business Media.
- Birenbaum, M. & Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213-225.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde mantık dışı inançlar ve sınav kaygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Büyükkarcı, K. (2010). *The effect of formative assessment on learners' test anxiety and assessment preference in efl context*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Büyükköztürk, ř. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2013). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. (15. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başaçıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları değişkenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çelik, P. (2013). *Probleme dayalı öğrenmenin öğretmen adaylarının Fizik dersi başarışı, öğrenme yaklaşımları ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- 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*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çokluk, Ö., şekercioğlu, G. ve Büyükköztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik Spss ve Lisrel uygulamaları*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, E. (2006). *İşbirliğine dayalı öğretim tasarımıının öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına, akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme yaklaşımları envanterinin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 197-212.
- Demir, S. (2013). *Farklılaştırılmış öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenme yaklaşımları ve kalıcılık puanları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Diseth, A. (2001). Validation of Norwegian version of the approaches and study skills inventory for students (Assist): Application of structural equation modelling. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4), 381-394.
- Doğan, A. C. (2009). *Öğretim elemanlarının ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, C. D. (2011). *Öğretmen adaylarının başarıları belirlenirken tercih ettikleri durum belirleme yöntemlerini etkileyen faktörler ve bu yöntemlere ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Doğan, C. D., Atmaca, S. ve Aslan-Yolcu, F. (2012). The correlation between learning approaches and assessment preferences of eighth-grade students. *Elementary Education Online*, 11(1), 264-272.
- Doğan, C. D. ve Kutlu, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının yeni durum belirleme yöntemlerini tercihlerinde etkili olan öğrenmeye ilişkin özellikler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 459-474.
- Doğan, N. ve Gelbal, S. (2007). *Öğretmenlerin çoktan seçmeli testleri biçimlendirici değerlendirmede kullanımına ilişkin bir çalışma örneği*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Bakü, Azerbaycan, 12-14 Mayıs, 2007. [Çevrimiçi: [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS1\\_Bildiri\\_Kitabi.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS1_Bildiri_Kitabi.pdf), Erişim tarihi: 2 Aralık 2015.]
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Ekenel, E. (2005). *Matematik dersi başarısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri ve sınav kaygısının ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ekinci, N. (2008). *Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, Z. (1994). *Grup rehberliğinin yüksek sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısı ve başa çıkma davranışları. *Muğla Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Dergisi*, 12, 14-38.
- Eser, M. T. (2011). *Öğrencilerin sınav türü tercihlerini etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlilikleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Bakü, Azerbaycan, 12-14 Mayıs, 2007. [Çevrimiçi: [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS1\\_Bildiri\\_Kitabi.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS1_Bildiri_Kitabi.pdf), Erişim tarihi: 2 Aralık 2015.]

- Gijbels, D. & Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference?. *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using Spss for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (7. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, S. (2011). *Çoktan seçmeli, açık uçlu ve karma testlerin psikometrik özelliklerinin madde tepki kuramına dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gündüz-Sefer, D. (2006). *Matematik dersinde problem çözme becerilerinin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Güner- Kahraman, A. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarının durum belirleme tercihleri üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. United States of America: Viacom Company.
- Huxham , G. J., Lipton A., & Cummins R.A. (1976). Student test type preference and its relation to personality and achievement. *Medical Education*, 10(2), 90–96.
- Karaca, E. (1996). *Seçme gerektiren, kısa cevaplı ve doğru yanlış testlerinin madde ve test özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kaya, B. (2004). *İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemede kullandıkları ölçme araçları ve bunları seçmelerinde etkili olan faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. & Morgan, G. A. (2005). *Spss for intermediate statistics: Use and interpretation*. (Second Edition). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liebert, R. M. & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Southern Universities Press*, 20, 975-978.
- Mandler, G. & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173.
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W.J., & Lin, Y.G. (1987). Two types of test-anxious students: Support for an information processing model. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 131-136.

- Olpak, Y. Z. ve Korucu, A. T. (2014). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ile denetim odakları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(2), 79-91.
- Ozan, C. ve Çiftçi, C. (2012). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları tercihleri ve öğrenmeye ilişkin algılarının incelenmesi*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri. Marmara Üniversitesi, İstanbul, 12- 14 Eylül, 2012. [Çevrimiçi:<http://www.arastirmax.com/system/files/dergiler/140011/makaleler/3/1/arastirmax-egitim-fakultesi-ogrencilerinin-ogrenme-yaklasimlari-tercihleri-ogrenmeye-iliskin-algilarinin-incelenmesi.pdf>, Erişim tarihi: 18 Kasım 2015.]
- Önder, O. (2008). *Çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan hazırlığın matematik başarı ve sınav kaygı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öner, N. (1977). *Durumluk- sürekli kaygı envanterinin Türk toplumunda geçerliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı Yayınları.
- Öner, Y. İ. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler (İstanbul Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özgür, H. ve Tosun, N. (2012). Öğretmen adaylarının derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 113-125.
- Özkan, G. ve Sezgin-Selçuk, G. (2014). Lise öğrencilerinin fizik öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 101-127.
- Pazarlı, S. (2009). *Öğrenme stilleri ile sınav kaygısı arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu yakası örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pehlivan, E. B. (2011). *Çoktan seçmeli Türkçe test maddelerinde yanıtlama davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ramsden, P. & Entwistle, N. J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 368-83.
- Retegui, J. (2006). Relationship between anxiety and standardized patient test performance in the medicine clerkship. *Journal of General Internal Medicine*, 21, 415-418.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(4), 929-938.
- Sarıgül, Z. (2009). *Çoktan seçmeli, yapılandırılmış grid, ve kavram haritası tekniklerinin öğrenci başarısını ölçme açısından etkililiğinin incelenmesi ve öğrencilerin bu tekniklere ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Senemoğlu, N., Berliner, D., Yıldız, G., Doğan, E., Savaş, B. ve elik, K. (2007). Türk ve Amerikalı eğitim fakültesi ğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. Uluslararası ğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Bak, Azerbaycan, 12-14 Mayıs, 2007. [evrimii: [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/ UOYPSS1\\_BildiriKitabi.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/ UOYPSS1_BildiriKitabi.pdf), Erişim tarihi: 2 Aralık 2015.]
- Spielberger, C. D. (1978). Introduction to the study of test anxiety. Sarason, I. G. (Ed.). *The test anxiety scale: Concept and Research*. (s.193-216). Washington D.C: Hemisphere Publishing.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. C. A.: Consulting Psychologist Press.
- Spielberger, C.D. ve Sarason, I. G. (2015). Emotions and anxiety: New concepts, methods, and applications. Zuckerman, M. ve Spielberger, C. D. (Ed.) *The nature and treatment of test anxiety*. (Vol. 12, s.317-374). [evrimii: <http://books.google.com/books> , Erişim tarihi: 12 Kasım 2015.] (zgn eser 1976 tarihlidir)
- şengül, M. ve stner, A. (2004). oktan seçmeli test tekniğinin Türkçe ğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Tartar, N. (2014). *8. sınıf ğrencilerinin sınav kaygısı ile başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ağ Üniversitesi, Mersin.
- Tekbaş, S. (2009). *Edirne merkez ilçede ilköğretim son sınıf ğrencilerinde ortaöğretim kurumları ğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (Oks) ve lise son sınıf ğrencilerinde ğrenci seçme sınavı (ss) sınav kaygısı ve etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde lme ve değerlendirme*. (19. baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tobias, S. (1985). Test anxiety: Interference, defective skills and cognitive capacity. *Educational Psychologist*, 20(3), 135-142.
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı leğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik alışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-109.
- Turan-Başoğlu, S. (2007). *Sınav kaygısı ile zgven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Turgut, F. (1988). *Eğitimde lme ve değerlendirme metotları*. (6. baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ural, O. ve Erkin, E. (2007). *Sınav kaygısı: Tek mağdur öğrenciler mi?*. Uluslararası ğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Bak, Azerbaycan, 12-14 Mayıs, 2007. [evrimii: [http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/ UOYPSS1\\_BildiriKitabi.pdf](http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/ UOYPSS1_BildiriKitabi.pdf), Erişim tarihi: 2 Aralık 2015.]
- Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F. & Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658.

- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 224-234.
- Yıldız, B. (2013). *Yabancı diller yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yıldız, H. Y. (2007). *Sınav kaygısı- ana-baba tutumları ve mükemmeliyetçilik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. B. (2009). *Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Zeidner, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: The student perspective. *The Journal of Educational Research*, 80(6), 352-358.
- Zoller, U. & Ben-Chaim, D. (1988). Interaction between examination type, anxiety state, and academic achievement in college science: An action-oriented research. *Journal of Research in Science Teaching*, 26(1), 65-77.
- Zoller, U. , Ben-Chaim, D. & Kamm, S. D. (1997). Examination-type preferences of college science students and their faculty in Israel and USA: A comparative study. *School Science and Mathematics*, 97(1), 3-11.





## EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Rektörlük

Sayı : 35853172/ 433 - 357

22 Şubat 2016

### EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 12.01.2016 tarih ve 97 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencilerinden **Zehra KILIÇ**'in Yrd. Doç. Dr. Sevda ÇETİN danışmanlığında yürüttüğü "**Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 26 Ocak 2016 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
Prof. Dr. A. Haluk ÖZEN  
Rektör

## EK 2. MEB ARAŞTIRMA İZİNİ BİLDİRİMİ



T.C.  
ANKARA VALİLİĞİ  
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.3150423  
Konu : Araştırma İzni

18.03.2016

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE  
(Rektörlük)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) 07/03/2016 tarihli ve 603 sayılı yazınız.

Eğitim Bilimleri Enstitünüz yüksek lisans öğrencisi Zehra KILIÇ'ın "**Öğrencilerin Değerlendirme Tercihlerinin Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi**" konulu tez kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (8 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Müberra OĞUZ  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Eni Elektronik İmza  
Aşağı İle Aynaktır

18/03/2016

Mehmet ÖZDEMİR

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA  
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için  
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4497-1670-3615-b772-3d70 kodu ile teyit edilebilir.

### EK 3. YAZILI, KISA CEVAPLI, DOĞRU YANLIŞ VE ÇOKTAN SEÇMELİ TESTLER İÇİN TERCİH NEDENLERİ ENVANTERİ

Bu envanter, sınav türü tercihlerinizi nedenleri ile birlikte belirlemeyi amaçlamaktadır. Lütfen, **hiç boş madde bırakmayınız ve her durum için yalnızca tek işaretleme yapınız.**

Aşağıda yer alan soruları yanıtladıktan sonra her bir sınav türü için;

**(1) Benim için doğru değil (2) Benim için kısmen doğru (3) Benim için tamamen doğru** olmak üzere size göre en uygun olan seçeneği (x) ile işaretleyiniz. Çalışmaya katıldığınız için teşekkür ederiz.

- Aşağıdaki sınav türlerinin hangisini daha çok tercih edersiniz?

a) Yazılı sınavlar

b) Kısa cevaplı testler

c) Doğru yanlış testleri

d) Çoktan seçmeli testler

- Cinsiyetiniz:
- Sınıfınız:

	Yazılı Sınavlar			Kısa Cevaplı Testler			Doğru Yanlış Testleri			Çoktan Seçmeli Testler		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1) Kolay kopya çekerim.												
2) Atıp tutturma şansım vardır.												
3) Hazırlanmam kolaydır.												
4) Heyecan yapmam.												
5) Bana kolay gelir.												
6) Zamanı iyi kullanırım.												
7) Dikkat toplama sıkıntısı çekmem.												
8) Başarılı olurum.												
9) Öğretmene soru sorma ihtiyacı hissetmem.												
10) Erken bitirme telaşına kapılmam.												
11) Öğrenme biçimime daha çok uyuyor.												
12) Anlatmak istediğimi daha rahat ifade ederim.												
13) Alacağım notu tahmin edebilirim.												
14) Çalışmak zorunda kalmam.												
15) Okuyarak çalışmam yeterlidir.												
16) Cevaplamayı çabuk bitiririm.												
17) Panik yapmama neden olmaz.												
18) Sıkılırım.												
19) Rahat hissedirim.												
20) Verdiğim cevaba güvenirim.												

## EK 4. ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI ENVANTERİ

Bu envanter, ders çalışırken kullandığınız yollar ve ders çalışmaya yönelik geliştirdiğiniz tutumları ortaya koymaya yöneliktir. Lütfen aşağıda verilen her bir durumu dikkatle okuyarak, durumun size ne kadar uygun olduğunu belirten ifadenin altına işaretleyiniz. Lütfen, **hiç boş madde bırakmayınız ve her durum için yalnızca tek işaretleme yapınız.**

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her zaman
1) Ders çalışmak kendimi gerçekten mutlu hissetmemi sağlıyor.					
2) Bir konuda öğrendiklerimi, başka konularda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
3) Bir sınavdan kötü not aldığımda, moralim bozulur ve bir sonraki sınav için endişelenmeye başlarım.					
4) Sınavda çıkma ihtimali olmayan bir konuyu öğrenmeye gerek görmüyorum.					
5) Bir kere anlamaya başlayınca, her konu ilgi çekici olabilir.					
6) İlgisiz konuları bir araya getirerek, bağlantılar oluşturmaktan hoşlanırım.					
7) Bir sınav için çok çalışmış olsam bile, başarısızlık korkusu yaşarım.					
8) Bir dersi çalışmak için, sadece o dersi geçmeme yetecek kadar zaman ayırırım. Çünkü yapacak çok daha önemli işlerim vardır.					
9) Öğrenilecek konuları ilginç bulduğum zaman, derslerime daha çok çalışırım.					
10) Bir konuyla ilgili öğrendiğim yeni bilgiyi, önceden o konuda öğrendiklerimle ilişkilendirmeye çalışırım.					
11) Ders çalışmaktan hoşlansam da hoşlanmasam da, derslerde başarılı olmanın, yüksek maaşlı bir iş bulmanın en iyi yolu olduğunun farkındayım.					
12) Sadece gerçekten bilmem gereken konulara çalışırım, çünkü gereğinden fazla çalışmanın hiçbir anlamı yoktur.					
13) Boş zamanımın çoğunu, derslerde tartışılmış olan ilginç konular hakkında araştırma yapmak için harcarım.					
14) Bir ders kitabını okurken, yazarın neyi ifade etmek istediğini anlamaya çalışırım.					
15) Üniversitede daha iyi bir bölüme girebilmek için, not ortalamamı yüksek tutmaya çalışırım.					
16) Konuları derinlemesine çalışmanın bir yararı olduğunu düşünmüyorum; çünkü, derslerden geçmek için çok fazla şey bilmeye gerek yoktur.					
17) Derslere, cevaplanmasını istediğim sorularla gelirim.					
18) Bazı konuları anlamasam bile ezberleyene dek tekrarlayarak öğrenirim.					
19) Bazen otobüsteyken, yürürken hatta uyurken, okulda yaptığım çalışmalarını sürekli zihnimde tekrarladığımı fark ediyorum.					
20) Sınavları geçmenin en iyi yolu, çıkması muhtemel soruların cevaplarını ezberlemektir.					
21) Bir konuda ancak kendi yorumlarımı oluşturacak kadar çalıştığım zaman, kendimi yeterli bulurum.					
22) Sınavlarda başarılı olmak için; konuları anlamaya çalışmak yerine, önemli bölümleri ezberlemenin yeterli olduğunu düşünüyorum.					

## EK 5. SINAV KAYGISI ENVANTERİ

Aşağıda, insanların kendilerini tanımlamak için kullandıkları bir dizi ifade sıralanmıştır. Bunların her birini okuyunuz ve genel olarak nasıl hissettiğinizi anlatan ifadeyi, optik formda uygun olan şık üzerine işaretleyiniz. Burada doğru ya da yanlış yanıt yoktur. İfadelerin hiç biri üzerinde fazla zaman harcamadan; genel olarak sınavlarda nasıl hissettiğinizi gösteren yanıtı işaretleyiniz. Lütfen, **hiç boş madde bırakmayınız ve her durum için yalnızca tek işaretleme yapınız.**

	Hiçbir zaman	Bazen	Sık sık	Her zaman
1) Sınav sırasında kendimi güvenli ve rahat hissedirim.				
2) Dersten alacağım notu düşünmek, sınav sırasındaki başarıyı olumsuz yönde etkiler.				
3) Önemli sınavlarda donup kalırım.				
4) Sınavlar sırasında, bir gün okulu bitirip bitiremeyeceğimi düşünmekten kendimi alamam.				
5) Bir sınav sırasında ne kadar çok uğraşırsam, kafam o kadar çok karışır.				
6) Sınavlarda kendimi huzursuz ve rahatsız hissedirim.				
7) Önemli bir sınav sırasında kendimi sinirli hissedirim.				
8) Başarısız olma düşünceleri, dikkatimi sınav üzerinde toplamama engel olur.				
9) Bir sınava çok iyi hazırlandığım zamanlar bile kendimi oldukça sinirli hissedirim.				
10) Önemli sınavlarda sinirlerim öylesine gerilir ki midem bulanır.				
11) Bir sınav kağıdı geri almadan hemen önce çok huzursuz olurum.				
12) Önemli sınavlarda kendimi adeta yenilgiye iterim.				
13) Sınavlar sırasına kendimi çok gergin hissedirim.				
14) Önemli bir sınav sırasında paniğe kapılırım.				
15) Sınavların beni bu kadar rahatsız etmemesini isterdim.				
16) Önemli bir sınava girmeden önce çok endişelenirim.				
17) Sınavlar sırasında başarısız olmanın sonuçlarını düşünmekten kendimi alamam.				
18) Önemli sınavlarda kalbimin çok hızlı attığını hissedirim.				
19) Sınav sona erdikten sonra endişelenmemeye çalışır fakat yapamam.				
20) Sınavlar sırasında öylesine sinirli olurum ki aslında bildiğim şeyleri bile unuturum.				

## EK 6. GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Yrd. Doç. Dr. Sevda Çetin danışmanlığında Zehra KILIÇ tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin değerlendirme tercihlerini nedenleri ile birlikte belirlemek ve değerlendirme tercihleri ile öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi etik kurulundan izin alınmıştır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük temelinde olmalıdır. Cevaplarınızın hepsi gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

Ölçek, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda çalışmayı yürüten kişiye, ölçeği tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Onay vermeden önce sormak isteyeceğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Sevda Çetin (E-posta: [tsevda@hacettepe.edu.tr](mailto:tsevda@hacettepe.edu.tr)) ya da Matematik Öğretmeni Zehra KILIÇ (E-posta: [86.zehra@gmail.com](mailto:86.zehra@gmail.com)) ile iletişim kurabilirsiniz.

***Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.*** (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

- Tarih:
- Katılımcı
  - Ad- Soyad:
  - Tel:
  - Adres:
  - İmza
- Araştırmacı:
  - Ad- Soyad:
  - Tel:
  - Adres:
  - E-posta:
  - İmza:

## EK 7. VELİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Yrd. Doç. Dr. Sevda Çetin danışmanlığında Zehra KILIÇ tarafından yürütülen bir tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin değerlendirme tercihlerini nedenleri ile birlikte belirlemek ve değerlendirme tercihleri ile öğrenme yaklaşımları ve sınav kaygıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi etik kurulundan izin alınmıştır. Katılım tamimiyle gönüllülük temelinde olmalıdır. Çocuklarınıza ilişkin bilgiler tamimiyle gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.

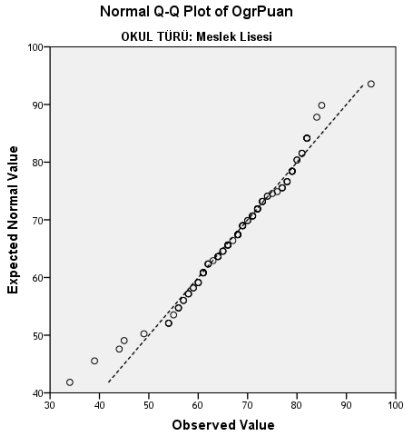
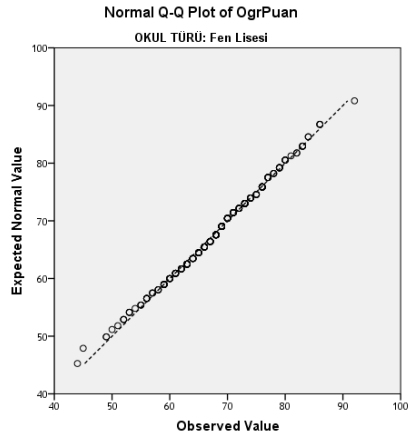
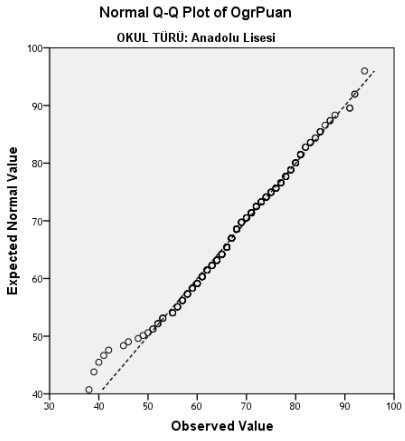
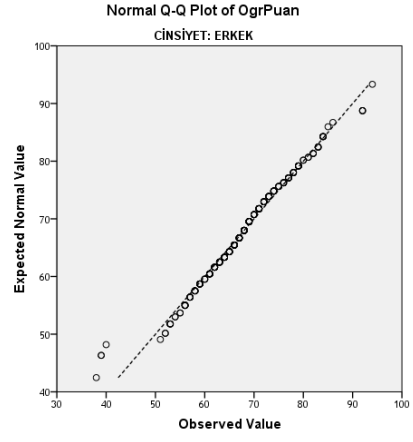
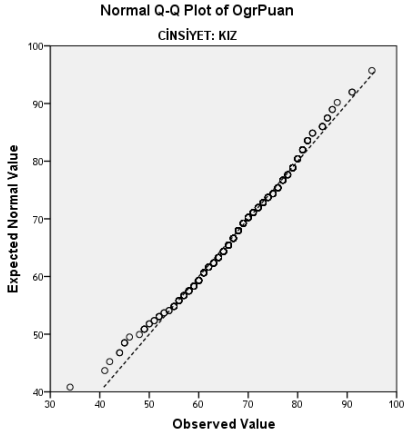
Ölçek, genel olarak çocuğunuza kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Onay vermeden önce sormak isteyeceğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Bu çalışmaya çocuğunuzun katılmasına izin verdiğiniz için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Hacettepe Üniversitesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı öğretim üyelerinden Yrd. Doç. Dr. Sevda Çetin (E-posta: [tsevda@hacettepe.edu.tr](mailto:tsevda@hacettepe.edu.tr)) ya da Matematik Öğretmeni Zehra KILIÇ (E-posta: [86.zehra@gmail.com](mailto:86.zehra@gmail.com)) ile iletişim kurabilirsiniz.

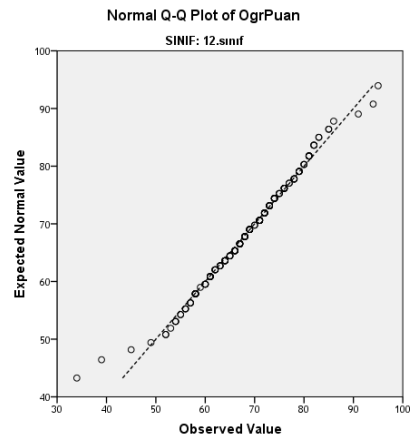
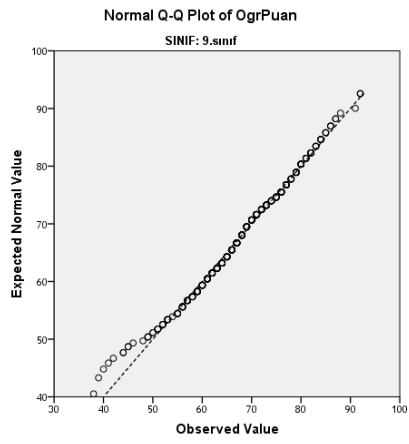
***Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak çocuğum katılmasına izin veriyorum ve istediğim zaman çocuğumun çalışmadan çıkabileceğini biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum.*** (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

- Tarih:
- Veli:
  - Ad-Soyad:
  - Tel:
  - Adres:
  - İmza:
- Araştırmacı:
  - Ad- Soyad:
  - Tel:
  - Adres:
  - E-posta:
  - İmza:

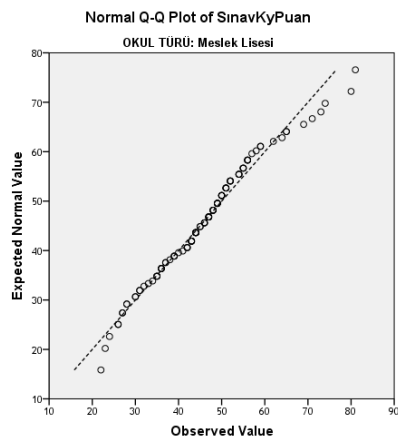
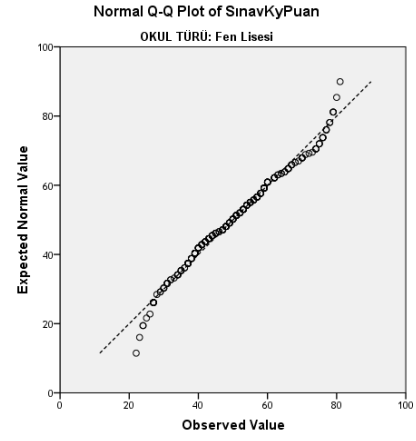
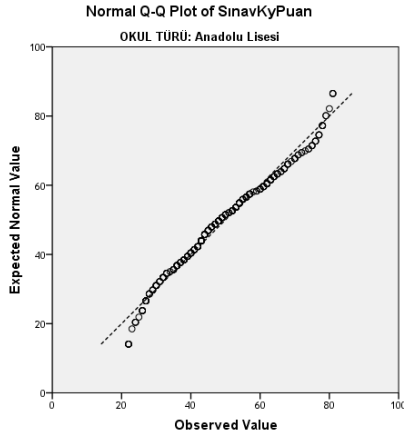
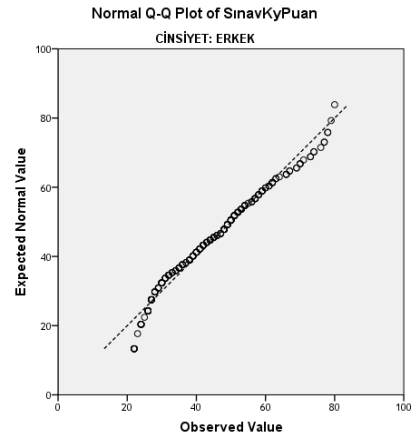
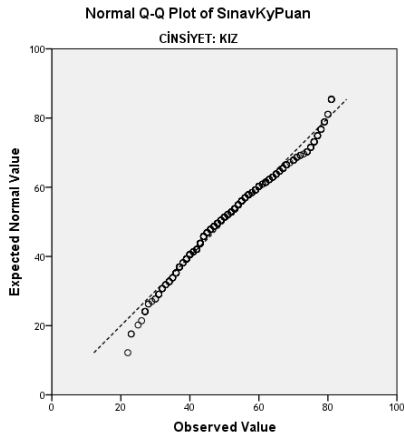


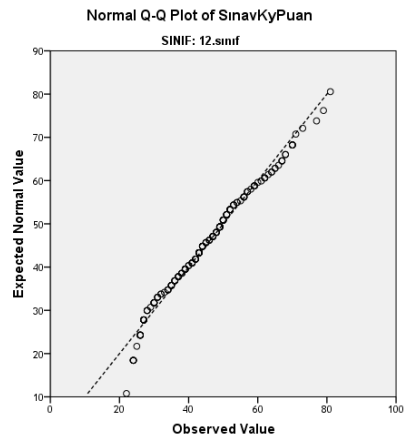
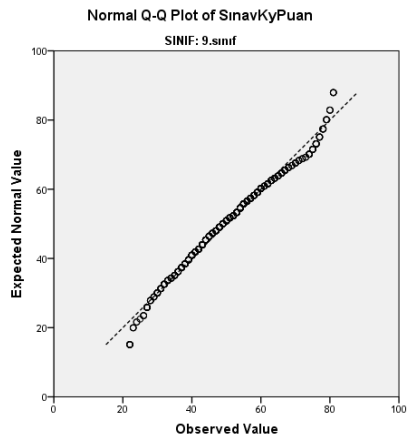
## EK 8. GRUPLARA GÖRE ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI PUAN DAĞILIMI NORMAL Q-Q GRAFİKLERİ





## EK 9. GRUPLARA GÖRE SINAV KAYGISI PUAN DAĞILIMI NORMAL Q-Q GRAFİKLERİ





## EK 10. ORJİNALLİK RAPORU

Sevda Çetin | Kullanıcı Bilgisi | Mesajlar(1 yeni) | Öğretmen | Türkçe | Roadmap | Yardım | Çıkış

**turnitin**

Ödevler Öğrenciler Not Defteri Kütüphaneler Takvim Tartışma Tercihler

GÖRÜNTÜLENİYOR: ANASAYFA > TEZ > ÖĞRENCİLERİN SINAV TÜRÜ TERCİHLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERLE İLİŞKİSİ

**Bu sayfa hakkında**  
Bu sizin ödev gelen kutunuzdur. Bir ödevi görüntülemek için, ödev başlığına tıklayın. Orjinallik Raporunu görmek için, benzerlik kolonundaki orjinallik raporu ikonuna tıklayın. Bu ikon tıklanabilir durumda değilse, orjinallik raporu henüz oluşturulmamış demektir.

**ÖĞRENCİLERİN SINAV TÜRÜ TERCİHLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİ...**  
GELEN KUTUSU | GÖRÜNTÜLENİYOR: YENİ ÖDEVLER

Dosyayı Gönder GradeMark Raporu | Ödev ayarlarını düzenle | E-posta bildirmeyenler

YAZAR	BAŞLIK	BENZERLİK	PUANLA	CEVAP	DOSYA	ÖDEV NUMARASI	TARİH
Zehra Kılıç	ÖĞRENCİLERİN SINAV TÜRÜ TERCİHLERİNİN ÇE...	%10		*		692091385	27-Tem-2016

Telif Hakkı © 1998 – 2016 Turnitin, LLC. Tüm Hakları Saklıdır.  
Kullanım Politikası | Gizlilik Sözleşmesi | Yardım Mesajı

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Zehra KILIÇ
<i>Doğum Yeri</i>	Kaman / Kırşehir
<i>Doğum Tarihi</i>	04.07.1986

### Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Hacı Fatma Erdemir Anadolu Lisesi /Kırşehir	2004
<i>Lisans</i>	Başkent Üniversitesi Matematik Öğretmenliği /Ankara	2011
<i>Yüksek Lisans</i>	Hacettepe Üniversitesi / Ankara	2016
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

### İş Deneyimi

<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi- Matematik Öğretmeni Tercan Endüstri Meslek Lisesi- Matematik Öğretmeni Kazan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi- Matematik Öğretmeni	2011-
---------------------------	---	-------

### İletişim

<i>e-Posta Adresi</i>	86.zehra@gmail.com
<i>Jüri Tarihi</i>	01.07.2016