

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINAV SORU TÜRLERİ TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİĞİNİN İNCELENMESİ VE ÖĞRENCİLERİN SINAV SORU
TÜRLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEVLÜDE OLCAYTÜRK

DANIŞMAN

PROF. DR. NAMUDAR İZZET KURBANOĞLU

HAZİRAN 2023

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SINAV SORU TÜRLERİ TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE
GÜVENİRLİĞİNİN İNCELENMESİ VE ÖĞRENCİLERİN SINAV SORU
TÜRLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MEVLÜDE OLCAYTÜRK

DANIŞMAN
PROF. DR. NAMUDAR İZZET KURBANOĞLU

HAZİRAN 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada;

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Mevlûde OLCAYTÜRK

İTHAF

Eğitim sürecimde emeği geçen herkese...

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez konusunun belirlenmesi, araştırma süreçlerinin tamamlanması, verilerin işlenmesi ve tezimin tamamlanmasına ait tüm süreçlerde bilgi, birikim ve rehberliği ile bana yol gösteren tez danışmanım Prof. Dr. Namudar İzzet KURBANOĞLU' na çok teşekkür ederim.

Araştırmanın veri analizi ve istatistik hesaplamalarının yapılmasında büyük katkılarda bulunan Doç. Dr. Mithat TAKUNYACI' ya, teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yardım ve desteklerini üzerimden hiç eksik etmeyen, tez çalışma sürecimde beni cesaretlendiren, sonsuz sevgileri ile her zaman yanımda olan değerli annem Birgül OLCAYTÜRK, babam Veli OLCAYTÜRK ve kardeşlerim Emrah ve Adem OLCAYTÜRK'e tüm emekleri için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu günlere gelebilmem için maddi ve manevi her türlü desteği veren rahmetli anneannem ve dedeme çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

SINAV SORU TÜRLERİ TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN İNCELENMESİ VE ÖĞRENCİLERİN SINAV SORU TÜRLERİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE BELİRLENMESİ

Mevlûde OLCAYTÜRK, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Namudar İzzet KURBANOĞLU

Sakarya Üniversitesi, 2023.

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. Birinci amacı, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere bir ölçeğe aracı geliştirmek ve bu amaç doğrultusunda geliştirilen Sınav Soru Türleri Tutum Ölçeği (SST-TÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. İkinci amacı ise ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığını araştırmaktır.

Bu çalışma; 2021-2022 ve 2022-2023 eğitim-öğretim yıllarının birinci ve ikinci dönemlerinde Kocaeli ili Gebze ilçesinde beş farklı devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın birinci amacına yönelik örneklemi, beş farklı devlet ortaokulundan rastgele seçilen, üç farklı örneklem (347, 309 ve 125 öğrenci) grubundan oluşan toplam 781 ortaokul öğrencisidir. Bu örneklem gruplarıyla, çalışmanın birinci amacına yönelik geliştirilen Sınav Soru Türleri Tutum Ölçeği (SST-TÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci amacına yönelik örneklemi yine aynı okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 781 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Bu örneklemle, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır.

Çalışmada veri toplamak için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi kapsamında, çalışmanın amaçlarına yönelik verileri toplamak için ortaokul öğrencilerine dört farklı sınav soru türüne yönelik tutum ölçekleri ile sınav tutum ve sınav kaygısı ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir.

Çalışmanın birinci amacına yönelik toplanan veriler analiz edildiğinde ortaokul öğrencilerinin bir sınavda tercih ettikleri soru türlerini belirlemek için geliştirilen “sınav soru türleri tutum ölçeğinin” geçerlik ve güvenirliğinin olduğunu göstermiştir.

Ayrıca çalışmanın ikinci amacına yönelik toplanan veriler analiz edildiğinde; ortaokul öğrencilerinin sırasıyla çoktan-seçmeli, doğru-yanlış ve kısa-cevaplı sınav soru türlerine yönelik tutum puanlarının, açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanından yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin en çok çoktan-seçmeli sınav soru türünü tercih ettiği görülmüştür.

Öğrencilerin açık uçlu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sınav soru türleri tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı ve ancak doğru-yanlış sınav soru türü tutum puanlarında erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir.

Bir başka sonuca göre 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin, doğru-yanlış sınav soru türü tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; açık-uçlu, çoktan-seçmeli ve kısa-cevaplı sınav soru türleri tutum puanları arasında ise anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Bu anlamlı farkın açık-uçlu ve çoktan-seçmeli sınav soru türleri tutum puanlarında 5. sınıf öğrencilerin, kısa-cevaplı sınav soru türü tutum puanının da ise 8. sınıf öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik ve güvenirlik, Sınav kaygısı, Sınav soru türleri, Sınav tutumu.

ABSTRACT

EXAMINING THE VALIDITY AND RELIABILITY OF THE EXAM QUESTION TYPES ATTITUDE SCALE AND DETERMINING THE ATTITUDES OF THE STUDENTS TO THE EXAM QUESTION TYPES ACCORDING TO VARIOUS VARIABLES

Mevl de OLCAYTÜRK, Master Thesis

Advisor: Prof. Dr. Namudar  zzet KURBANO LU

Sakarya University, 2023.

There are two main aims of this study. The first aim is to develop a tool for measuring the attitudes toward exam question types of secondary school students and to conduct the validity and reliability study of the Exam Question Types Attitude Scale (EQTA-S) developed for this purpose. The second aim is to investigate whether the attitudes of secondary school 5th, 6th, 7th, and 8th-grade students towards exam question types make a statistical difference according to gender and grade levels.

This study was held in five different public secondary schools in the Gebze district of Kocaeli province in the first and second semesters of the 2021-2022 and 2022-2023 academic years. The sample for the first purpose of the study is a total of 781 secondary school students, consisting of three different sample groups (347, 309, and 125 students) randomly selected from five different public secondary schools. The validity and reliability analyses of the Exam Question Types Attitude Scale (EQTA-S), which was developed for the first purpose of the study with these sample groups, were made.

The sample for the second purpose of the study consisted of 781 secondary school students studying in the 5th, 6th, 7th, and 8th grades of the same schools. With this sample, it was investigated whether students' attitudes towards exam question types make a statistical difference according to gender and grade level.

In the study, the relational survey method was used to collect data. Within the scope of the relational survey method, attitude scales for four different exam question types, exam attitude, and test anxiety scales were applied to secondary school students to collect data for the purposes of the study. The obtained data were analyzed with the SPSS package program.

When the data collected for the first purpose of the study is analyzed; showed that the "exam question types attitude scale" developed to determine the question types preferred by secondary school students in an exam has validity and reliability.

In addition, when the data collected for the second purpose of the study were analyzed, it was observed that the attitude scores of secondary school students for multiple-choice, true-false, and short-answer exam question types were higher than their attitude scores for open-ended exam question types, respectively. In other words, it was seen that the students mostly preferred the multiple-choice exam question type.

It was determined that there was no significant difference according to gender in the open-ended, multiple-choice, and true-false question types attitude scores of the students, but there was a statistically significant difference in favor of male students in the true-false exam question-type attitude scores.

According to another result, it was determined that there was no significant difference between the 5th, 6th, 7th, and 8th-grade students' true-false exam question types attitude scores, while there were significant differences between open-ended, multiple-choice, and short-answer exam question types attitude scores. It was seen that this significant difference was in favor of the 5th-grade students in the open-ended and multiple-choice exam question types, and the 8th-grade students in the short-answer exam question type attitude scores.

Keywords: Exam question types, Test anxiety, Test attitude, Validity and Reliability.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
İTHAF	ii
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Çalışmanın amacı	4
1.3. Çalışmanın önemi	4
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM II	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Sınav formatı ve sınav soru türleri	7
2.2. Öğrenci tutumları ve sınav soru türleri.....	9
2.3. Sınav soru türleri ve ilgili alan çalışmaları.....	10
BÖLÜM III.....	12
YÖNTEM	12
3.1. Araştırmanın yöntemi.....	12
3.2. Evren ve örneklem.....	12

3.3. Veri toplama araçları	13
3.4. Veri toplama süreçleri	14
3.5. Verilerin analizi	15
BÖLÜM IV	16
BULGULAR	16
4.1. Çalışmanın birinci amacına yönelik aşamalar ve bulgular	16
4.1.1. Sınav soru türleri tutum ölçeği (SST-TÖ)'nin geliştirilmesi.....	16
4.1.2. Ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik ölçümü	17
4.2. Çalışmanın ikinci amacına yönelik bulgular	21
BÖLÜM V	26
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	26
5.1. Sonuç ve tartışma	26
5.1.1. Çalışmanın birinci amacına yönelik sonuç ve tartışma	26
5.1.2. Çalışmanın ikinci amacına yönelik sonuç ve tartışma.....	28
5.2. Öneriler.....	31
5. 2. 1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	31
5. 2. 2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	33
KAYNAKLAR.....	34
EKLER	44

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sınav Soru Türleri Tutum Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri (Örneklem 1).....	18
Tablo 2.SST-TÖ ile Sınav Tutumu ve Kaygısı Ölçekleri arasındaki ilişki.....	20
Tablo 3. SST-TÖ’ nin İç Güvenilirlik ve Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyon Puanları	21
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Soru Türlerine Yönelik Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları.....	23
Tablo 5. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sınav Soru Türlerine Yönelik Tutum Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları.....	24

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sınav Soru Türleri Genel Tutum Puan Ortalamaları.....	22
--	----

SİMGELER VE KISALTMALAR

SST-TÖ: Sınav Soru Türleri Tutum Ölçeği

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

ANOVA: Analysis of Variance

IAEP: İç Denetim Eğitimi Ortaklığı (Internal Auditing Education Partnership)

p: Anlamlılık düzeyi

N: Birey Sayısı

$\bar{X}$: Ortalama Puan

Sd: Serbestlik Derecesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim, başta öğrenciler olmak üzere onların öğrenme isteklerine rehberlik ederek büyütmek ve geliştirmek için yürütülen bir çabadır. Eğitim, yalnızca kazanımların geliştirilmesi açısından değil, aynı zamanda bunları öğretecek ve ölçecek araçlar açısından da kapsamlı, çeşitli ve karmaşık bir girişimdir. Bu yönleriyle eğitim, insan kalitesinin iyileştirilmesinde önemli rol oynamaktadır (Astalini, Kurniawan, Darmaji, Sholihah ve Perdana, 2019; Darmaji, Kurniawan ve Suryani, 2019). Bu bağlamda eğitim, bir ulusun bilim ve teknolojiye ilerlemesinin de ölçüsüdür (Kurniawan, Perdana ve Kurniawan, 2019; Maison, Darmaji, Astalini, Kurniawan ve Indrawati, 2019). Dolayısıyla, dünyadaki bütün uluslar için eğitim sistemi oldukça önemlidir ve genel olarak ekonomik açıdan gelişmiş uluslar birbirlerinden eğitim sistemlerinin kalitesi ile ayrılırlar.

1.1.Problem durumu

Bir eğitim sisteminin kalitesinin ortaya çıkarılmasında ölçme-değerlendirme faaliyetleri büyük bir öneme sahiptir. Eğitim ve öğretim süreci içerisinde öğrencilerin başarılarının ölçülmesinde, öğrenmedeki güçlü ve zayıf taraflarının tespit edilmesinde, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinden yararlanılmaktadır (Güler ve Gelbal, 2010;Şata, 2016). Bu sebeple ölçme-değerlendirme, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ölçülmesinde en son aşama olarak görülmektedir (Delice ve Ergene, 2015; Hlebowitsh, 2005; Oliva, 2005). Ölçme-değerlendirme; öğrenci ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, kayıt altına alınması ve açıklanması süreci olarak tanımlanabilir (Kızılcık ve Tan, 2011). Bunun yanı sıra ölçme-değerlendirme, eğitimin kalitesini belirlemek ve ortaya çıkan aksaklıkları gidererek daha verimli hale getirmek için yapılan faaliyetler olarak tanımlanabilir (Ekinci ve Köksal, 2011). Ayrıca ölçme-değerlendirme, öğrencilerin neyi, ne kadar bildikleri ile ilgili bilgi ve veri toplama faaliyetleri olarak da tanımlanmaktadır (Chen, 2003).

Ülkelerin eğitim kalitesini ortaya çıkarmada (Kumandaş ve Kutlu, 2014), okullarda öğrencilerin bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesinde (Dodeen, 2009), sınıf geçme veya

mezun olma durumlarında ölçme-değerlendirme araçları olarak sınavlar kullanılmaktadır (Kubiszyn ve Borich, 2003; Popham, 1999). Zeidner (2004)'e göre sınavlar eğitim kurumlarında öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde, değerlendirme sonucuna göre öğrencilerle ilgili önemli kararların alınmasında ve bu yönüyle öğrenciler üzerinde farklı izlenimler oluşturan uyarıcılardır. Sınavlar hayatımızın her aşamasında var olduğu için sonuçları da hayatımızın her aşamasında büyük bir etkiye sahiptir (Hembree, 1988). Tüm sınavlar, ölçüm olarak sınıflandırılan nicel araçların veya tekniklerin bir alt kümesidir. Tüm ölçüm teknikleri ise değerlendirmede kullanılan nicel ve nitel tekniklerin bir alt kümesidir. Sınavlar, belirli bir ölçüm tekniğini temsil eder. Bu nedenle sınavlar, her biri doğru cevabı olan, sınava girenlerin genellikle sözlü veya yazılı olarak cevapladıkları bir dizi sorudan oluşur. Sınav soruları, tutum, ilgi veya bireyin diğer bazı yönlerini ölçmek için kullanılan sorulardan farklıdır. Sınav soru türleri genellikle açık-uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa-cevaplı ve eşleştirmeli olarak öğretmenler tarafından geliştirilir, yönetilir ve puanlanır.

Açık-uçlu sınavlar çok esnek bir değerlendirme biçimini temsil eder ve açık-uçlu sınav sorularını içerir. Çoktan seçmeli sınavlar, basit bilginin hatırlanmasından üst düzey problem çözme ve sentez gibi bilişsel alanları ölçmek için kullanılabilir ve çoktan seçmeli soruları içerir. Doğru-yanlış sınavlar, herhangi bir konuda doğruluğu ya da yanlışlığından şüphe duyulmayacak önermelerden oluşmaktadır. Buna bağlı olarak doğru-yanlış sınavlar, kavram bilgisi ve uygulama basamaklarındaki kazanımları ölçer. Kısa-cevaplı sınavlar; bir sözcük, bir sayı veya bir tümce ile cevaplandırılabilen sorulardan oluşur ve uygulanması az zaman alacağından derste rahatlıkla kullanılabilir. Eşleştirmeli sınavlar ise birbirleri ile bağlantısı olan kavram ve açıklamaların belirli kurallara göre ilişkilendirilmesine dayanan ve iki sütun şeklinde sunulan sınav soru türünden oluşmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkılarak her bir sınav ve soru türlerinin farklı özelliklerinin olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından geliştirilen bu sınav soru türlerine yönelik genellikle öğrencilerin algıları, tutumları, tercihleri ve kaygıları farklılık gösterebilir (Benjamin, McKeachie, Lin ve Holinger, 1981; Birenbaum ve Feldman, 1998; Huxham, Lipton ve Cummins, 1976; Kılıç ve Çetin, 2018; Pehlivan, 2011; Reteguiz, 2006; Önder, 2008; Zeidner, 1987). Genel olarak literatürde; çeşitli sınav türlerinin avantaj ve dezavantajları, sınav soru türlerine yönelik geçerlik veya güvenirlik konuları açıklanmış ve tartışılmıştır. Bunun yanı sıra literatürde; bir sınıf içi sınavının hazırlanmasında, bir sınav soru türünün diğerine tercih edilmesi konuları da ele alınmıştır (Anıl ve Acar, 2008;

Birenbaum ve Feldman, 1998; Birenbaum, 1997; Hudson ve Treagust, 2013; Kılıç ve Çetin, 2018; Oosterhof, 2001; Tozoglu, Tozoglu, Gurses ve Dogar, 2004; Zoller ve Ben-Chaim, 1989; Zeidner, 1993). Ancak sınav soruları hazırlanırken sınava giren öğrencilerin sınav sorularına bakış açıları genellikle göz ardı edilmiştir (Zeidner, 1987). Bu bağlamda eğitimciler, öğrenme üzerindeki olası etkileri nedeniyle bir duruma yönelik öğrenci tutumlarıyla ilgilenmişlerdir. Öğrenci tutumları öğretmene o durumun öğrenme süreci üzerindeki etkisi hakkında birçok şey söyleyebilir. Dusic'e göre (1998) tutumlar, insanların içinde bulundukları durumları nasıl algıladıkları ile ilgili olması nedeniyle bu durumları ölçmek için birçok genel tutum (Bhardwaj ve Kaushik, 2014; Kind, Jones ve Barmby, 2007; Pell ve Jarvis, 2001; Tezbaşaran ve Yiğit, 2015) ve sınavlara yönelik tutum (Birenbaum ve Feldman, 1998; Zeidner, 1987) ölçme araçları geliştirilmiştir. Ancak öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik öğrenci tutumlarını ölçen bir ölçme aracı geliştirilmemiştir. Ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının ölçülmesi, öğrencilerin sınavlarda soru türü tercihlerini belirlemede yararlıdır. Bu bazı öğrencilerin sınavlarda neden başarısız olduğuyla ilgili birkaç durumu anlamada yararlı olabilir. Bu nedenle çalışmada ilk olarak, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumlarını ölçen bir araç geliştirilmeye odaklanılmıştır.

Araştırmalarda genellikle, bir sınavın veya bileşenlerinin nitelikleri hakkında en yararlı bilgi kaynağı olan sınava giren öğrencilerin bakış açısına fazla dikkat edilmemiştir. Bu bağlamda genel olarak, lise (Hudson ve Treagust, 2013; Kılıç ve Çetin, 2018; Zeidner, 1987) veya üniversite (Birenbaum ve Feldman, 1998; Tozoglu ve diğerleri, 2004) öğrencileriyle yapılan birkaç çalışma dışında; farklı sınav veya sınav soru türlerine ilişkin öğrenci tutumları, eğilimleri ve tercihleri, ortaokul öğrencilerinde araştırılmamıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin sınav ve sınav soru türlerine ilişkin algıları araştırmalarda yeterince ele alınmamıştır (Zeidner, 1987). Öğrencilerin bir sınava ve sınav soru türüne yönelik algıları aracılığıyla, önemli, faydalı ve güvenilir veriler elde edilebilir. Öğrenciler bir sınavı ilk elden deneyimler ve yeterli değerlendirmeden doğrudan yararlanırlar. Bu bağlamda sınava giren öğrenciler, bir sınavın öznel nitelikleri hakkında en iyi bilgi kaynaklarından biridir. Eğitimciler sınav ve sınav sorusu oluşturma ve uygulama politikasına karar verirken sınava giren öğrencilerin sınavlara ve sınav sorusuna yönelik tutumlarını ve eğilimlerini dikkate almalıdır (Nevo, 1985; Zeidner, 1987). Bildiğimiz kadarıyla, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre nasıl değiştiğini araştıran bir çalışma yapılmamıştır. Ancak alan yazında,

öğrencilerin sınav soru türü tercihlerinin cinsiyetle ilişkisini gösteren az sayıda çalışma (Hudson ve Treagust, 2013; Birenbaum ve Feldman, 1998) mevcut iken, sınıf düzeyleriyle ilişkisini gösteren çalışma hiç yapılmamıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarda, sınav kaygısı veya sınavlara yönelik tutumlar araştırılmıştır (Aliakbari ve Gheitas, 2016; Birenbaum ve Feldman, 1998; Dibattista ve Gosse, 2006; Kılıç ve Çetin, 2018; Kurbanoglu, Nur Zor ve Yüce, 2019; Kurbanoglu ve Nefes, 2015; Lufi ve Darliuk, 2005; Ndirangu, Muola, Kithuka ve Nassiuma, 2009; Peleg-Popko, 2004; Spielberg ve Vagg, 1995; Sridevi, 2013; Takunyacı ve Kurbanoglu, 2021; Wachelka ve Katz, 1999; Zeidner, 2004). Bu nedenle ikinci olarak çalışmada, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarını cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre belirlemeye odaklanılmıştır.

1.2.Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın iki temel amacı vardır. Birinci amacı, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılmak üzere bir ölçme aracı geliştirmek ve bu amaç doğrultusunda geliştirilen Sınav Soru Türleri Tutum Ölçeği (SST-TÖ)'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. İkinci amacı ise ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığını araştırmaktır. Bu amaçlar kapsamında aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- Sınav soru türleri tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği var mıdır?
- Cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

1.3.Çalışmanın önemi

Bir sınavla ilgili en iyi bilgi kaynağı o süreci doğrudan yaşayan öğrencilerdir. Bu bağlamda, öğrencilerle ilgili en kritik bilgiler ve geri dönütler yine öğrenci algıları aracılığıyla elde edilebilir. Eğitim ve öğretim sürecinde sınavların hazırlanması ve planlanması aşamasında, en dikkat edilmesi gerekenlerden birinin öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumları olması gerekirken bu göz ardı edilmektedir. Oysaki öğrencilerin

sınav soru türlerine yönelik tutumlarının bilinmesi, öğretme-öğrenme süreçleriyle ilgili eğitimcilere önemli bilgiler verecektir. Ancak mevcut araştırmanın birinci amacında belirtildiği gibi ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere, bir ölçme aracının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bu nedenle çalışmada, öğrencilerin bir sınavda tercih ettikleri soru türlerini belirlemek için kolayca kullanılabilecek bir tutum ölçeği geliştirilmiş ve psikometrik özellikleri belirlenmiştir. Bu alana yönelik ölçme aracı kıtlığı olması ve araştırma bulgularının ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğinin olduğunu ortaya koyması nedenleriyle alan yazına katkı sağlaması bakımından önemlidir. Ayrıca, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre nasıl değiştiğini araştıran bir çalışma da yapılmamıştır. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre sınav soru türlerine yönelik tutumlarının belirlenmesi, eğitimcilere bir sınavı planlama aşamasında sınav soru türlerine karar verirken yol gösterici olabilir ve sınav sürecinin daha başarılı ilerlemesine imkân sağlayabilir. Bu nedenle, mevcut çalışmanın ikinci amacında belirtildiği gibi ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Alan yazında öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumlarını ölçen araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, bu çalışma alan yazına katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1.4.Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğrenciler ölçekte kendilerine yöneltilen sorulara samimi ve içten cevap vermişlerdir.
- Araştırmacı uygulamanın herhangi bir aşamasında taraflı davranmamıştır.
- Hazırlanan ölçekler, amacı gerçekleştirebilecek özelliktedir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 2021-2023 eğitim öğretim yılı ve Kocaeli ili Gebze İlçesinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile,
- “Fen Bilimleri” dersi ile,
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Tutum: Bireyin yaşamında gerçekleşen bir olay ile ilgili duygu, düşünce ve eylemlerini oluşturan durumdur (Smith, 1968).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Sınav formatı ve sınav soru türleri

Sınavlarda sorulan soru türleri sınav formatını oluşturmaktadır. Sınavlarda genellikle sınav soru türleri olarak; açık-uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa-cevaplı ve eşleştirmeli sorular sorulmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde açık-uçlu ve çoktan seçmeli sınavlar, çok sık kullanılan en popüler değerlendirme araçlarıdır (Oosterhof, 2001). Bunların yanı sıra, diğer sınav türleri de eğitim-öğretim sürecinde sıklıkla kullanılmaktadır. Sorulan soru türlerine göre sınavlar aşağıdaki gibi sınıflandırılırlar.

Açık-uçlu sınavlar, çok esnek bir değerlendirme biçimini temsil eder. Bu nedenle açık-uçlu sınavlar, diğer yazılı sınav türleriyle değerlendirilebilecek herhangi bir beceriyi potansiyel olarak ölçebilir. Açık-uçlu sınavlar, açık-uçlu sınav sorularını içerir ve bir açık-uçlu sınav sorusu, öğrencinin fikirlerini yazılı olarak belirtme yeteneğini değerlendirebilir (Tozoglu ve diğerleri, 2004). Açık-uçlu sınavlarda öğrenciler, yanıtlarını yazılı olarak vermektedir. Dolayısıyla, açık-uçlu sınav sorularını yanıtlamak öğrencilerin fazla zamanını almaktadır. Açık-uçlu sınavlarda öğrenciler cevaplarını belirli bir sürede yazmak zorunda olduklarından, soru sayısı arttırılmak istense bile bu mümkün olmayabilir. Bu nedenle kapsam geçerliği zayıftır. Bu durum açık-uçlu sınav soru türleri için önemli bir dezavantaj oluşturmaktadır. Ancak açık-uçlu sınavlarda soru sayısının az olması ve bunların kısa zamanda yazılması öğretmenler açısından avantaj sağlamaktadır (Aiken, 2000).

Çoktan seçmeli sınavlar; yaklaşık bir yüzyıla yakındır araştırma ve geliştirme faaliyetleriyle desteklenen, verimli ve etkili değerlendirmelerle ilgilenen sınav geliştiricileri için en iyi seçim olmuştur. Çoktan seçmeli sınavlar; çok çeşitli sınav uygulamalarındaki esneklik ve çok yönlülük nedeniyle basit bilginin hatırlanmasından üst düzey problem çözme, sentez veya değerlendirmeye kadar değişen bilişsel alanları ölçmek için kullanılabilir (Downing, 2006). Çoktan seçmeli sınavlar, çoktan seçmeli soruları içerir. Çoktan seçmeli sınav sorusu, genellikle üç ile beş seçeneğe sahiptir ve sınava katılanlardan, birden fazla seçenek arasından birini seçmeleri istenir (Rodriguez, 2005).

Bununla birlikte çoktan seçmeli sınava girenlerin seçenekler üzerinde rastgele tahminde bulunması, çoktan seçmeli sınav soru türünün büyük bir zayıflığıdır (Martinez, 1999; Meara ve Buxton, 1987).

Doğru-yanlış sınavlar, herhangi bir konuda doğruluğu ya da yanlışlığından şüphe duyulmayacak önermelerden oluşur ve yapıları son derece basittir. Doğru-yanlış sınavlar bilgi, kavrama ve uygulama aşamalarında yer alan kazanımları ölçmektedir (Turgut, 1995). Doğru-yanlış sınavlarında, verilen önermelerin sınava girenler tarafından belirli bir ölçüte göre cevaplamaları istenir. Verilen önermelerin cevaplanması genellikle iki ölçüte göre yapılır. Bu cevaplama ölçütleri doğru veya yanlış şeklindedir. Doğru-yanlış sınavlarında verilen cevaplar bazen bir sembol bazen de bir rakam ile sınırlı kalmaktadır.

Kısa-cevaplı sınavlar; bir sözcük, bir sayı veya bir tümce ile cevaplandırılabilen sorulardan oluşan, sınava giren öğrencilerin cevabı düşünerek hatırlayıp yazdığı ölçme araçlarıdır (Atılğan, Kan ve Doğan, 2009). Kısa-cevaplı sınavlar, tüm eğitim seviyelerinde kullanılabilen bir sınav türüdür. Kısa-cevaplı sınav sorularına verilen cevaplar kısa zaman alacağından derste işlenen tüm konulardan rahatlıkla sorular hazırlanabilir. Bu nedenle kısa-cevaplı sınavların kapsam geçerliği açık-uçlu sınavlardan daha yüksektir. Kısa-cevaplı sınav sorularının, cevapları kısa ve daha net olduğundan puanlama güvenilirliği açık-uçlu sınav sorularına göre daha yüksektir (Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001).

Eşleştirmeli sınavlar, iki sütun halinde verilen ve birbirleri ile bağlantıları olan bilgilerin belli kural ve açıklamalara göre eşleştirilmesine dayanan sınav soru türünden oluşur (Uşun ve Özdemir Alıcı, 2006). Eşleştirmeli sınavlar, çoktan-seçmeli sınavların bir çeşididir. Eşleştirmeli sınavlarda iki kolonda verilen kelimeler, numaralar, semboller ve/veya cümleler eşleştirilir. Eşleştirme iki adımda yapılır: İlk adımda, belirli sıraya göre dizilmiş tüm sorular incelenir ve ikinci adım da ise doğru cevapların ilgili sorularla eşleştirilmesi yapılır. Genelde madde kökü için hangi seçenek doğru ise bu seçeneğin önündeki harf madde numarasını belirten kısma yazılır (Tan, 2008). Aynı cevap birden fazla soruda kullanılabilir, her bir sorunun bir cevabı veya soru sayısından fazla cevaplar verilebilir. Eşleştirmeli sınav soruları; öğrencilerin bağlantı kurma, ilişkileri ortaya çıkarma, bu ilişkileri yorumlama, birbiri ile ilişkili ve sıralı durumları ortaya çıkarma gibi yeteneklerini ölçmek için oldukça etkilidir. Eşleştirmeli sınav soruları merkezi sınavlarda fazla tercih edilmeyen bir soru türüdür. Ancak Hladyna (2004) eşleştirmeli sınav sorularının etkili bir soru türü olmasına rağmen ders kitaplarında da bu soru türüne yer verilmediğini ifade etmiştir.

2.2. Öğrenci tutumları ve sınav soru türleri

Bir toplumda eğitim, bireylerin günlük faaliyetlerinin sürdürülmesinde önemli rol oynamaktadır. Ortaokullarda öğrencilerin spor yapması ve akademik faaliyetlerde bulunması gibi çeşitli davranışların gözlenmesi eğitimle yakından ilişkilidir. Bireylerin okullara gitme nedenlerinden biri, bilgi edinmek ve aynı zamanda problem çözme veya karar verme becerisi kazanmaktır. Ancak okul bağlamında bilişsel gelişimin temel belirleyicileri, okul ortamında sunulan akademik faaliyetlerde yatmaktadır. Herhangi bir kurumdan mezun olan öğrencilerin kalitesi, çoğunlukla okul tarafından gerçekleştirilen akademik faaliyetlerin kalitesine veya standardına bağlıdır. Ayrıca birçok araştırmacı (Köğce, Yıldız, Aydın ve Altındağ, 2009; Owan ve Robert, 2019), öğrenci başarısını anlamaya ve açıklamaya çalışırken öğrenci tutumlarının göz önünde bulundurulması gereken önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (Owan, Bassey ve Ekpe, 2020). Tutum insan hayatının en önemli bileşenlerinden biridir. Tutum; insanların yaptıkları tüm işleri, verdikleri tüm kararları, duydukları haberleri, yedikleri ve sevdikleri ya da sevmedikleri her şeyi etkiler (Lemon, 1973). Kavramsal olarak tutum, üç bileşenli bir yapıya sahiptir. Bunlar; düşünmeyi ifade eden bilişsel bileşen, bir nesneye, duruma veya olaya karşı duyguyu ifade eden duyuşsal bileşen ve bir eylemi ifade eden davranışsal bileşendir (Cheung, 2009). Tutumlar, doğrudan deneyimle olduğu kadar, tam öğrenmeyle de gerçekleşir ve kişiliği yansıtır (Zimbardo ve Leippe, 1991). Tutumlar karmaşık konuları basitleştirir, temel değer ve inançları ifade eder ve davranışa aracılık ya da rehberlik ederek işlevsel hale getirir (Brock ve Shavitt, 1994). Bu yönüyle öğrencilerin sınavlara yönelik tutumları, sınavlardaki davranışlarına dair önemli bilgiler sağlar. Genel olarak öğrenciler tarafından tercih edilen sınav soru türleri, öğrencilerin sınavlara yönelik tutumlarını belirler. Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumlarını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Birinci faktör yaratıcılıktır. Sınav soru türlerinden; çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa-cevaplı ve eşleştirmeli sorular öğrencilerin ne kendini ifade etmelerine ne de cevaplarda kendi dilini kullanmasına imkân verir. Ancak, açık uçlu sorularda durum tam tersidir. Dolayısıyla yaratıcı öğrenciler sadece bir doğru yanıtı izin veren sınavlara girdiğinde cezalandırılmış olur (Horber ve Geisinger, 1983). Yani yaratıcı öğrenciler açık uçlu soruları severken yaratıcı olmayan öğrenciler çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa-cevaplı ve eşleştirmeli soruları sever. İkinci faktör risk almadır. Sınav soru türlerinden;

çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa-cevaplı ve eşleştirmeli sorular, tahminde bulunma risk unsurunu içerdiği için risk almaktan hoşlanan öğrenciler bu tür soruları tercih edecekken, temkinli öğrenciler etmeyecektir. Üçüncü faktör ise öğrenme becerileridir. İyi öğrenme becerilerine sahip ve akademik yeteneğine güvenen öğrenciler açık-uçlu soruları tercih etme eğilimindedir (Birenbaum ve Feldman, 1998).

2.3. Sınav soru türleri ve ilgili alan çalışmaları

Araştırmacılar, sınav soru türlerinin avantaj ve dezavantajları arasındaki farkı incelerken farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Çoktan-seçmeli soruların avantajları, genellikle kısa cevaplı sorulara göre daha az kapsam, karmaşık ve daha kolay olmalarıdır. Bununla birlikte, üst düzey becerileri değerlendiren karmaşık çoktan-seçmeli soruların hazırlanması mümkündür. Benzer şekilde, basit hatırlamayı gerektiren açık-uçlu sorular hazırlamak da mümkündür (Hartman ve Lin, 2011). Bazı yazarlar (Bridgeman, 1992; Martinez, 1991) öğrencilerin, çoktan-seçmeli soruları çözerken, cevaba nasıl ulaştığına dair herhangi bir çözüm yöntemini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Çoktan-seçmeli sınav sorularının bir takım avantajları vardır. Çoktan-seçmeli sınav sorularını puanlamak kolay ve hızlıdır, bu da onları hem öğretmenler, hem de eğitimciler arasında önemli kılar (Dufresne, Leonard ve Gerace, 2002; Holder ve Mills, 2001). Ayrıca çoktan seçmeli sorular daha zayıf yazma ve heceleme becerilerine sahip öğrenciler için (Zeidner, 1987), kısa-cevaplı sorular kadar dezavantaj oluşturmaz. Bunun yanı sıra çoktan-seçmeli sınav soruları, öğrencilerin bilinen kavram yanlışlarının değerlendirilmesine de imkan tanır (Briggs, Alonzo, Schwab ve Wilson, 2005; Treagust, 1988). Aynı şekilde, çoktan-seçmeli soruların algılanan dezavantajları da vardır. Çoktan-seçmeli sınav sorularının doğru yazılması daha fazla zaman alır ve bu tür sınav soruları, uygulamalı öğrenmeye göre hatırlama yoluyla öğrenmeyi tercih etme eğilimindedir (Martinez, 1999). Çoktan-seçmeli sınav sorularının bir başka dezavantajı, öğrencilerin cevabı doğru bulma olasılığıyla birlikte cevapları tahmin etmelerine izin vermeleridir (Barnett-Foster ve Nagy, 1996; Bridgeman, 1992). Çoktan-seçmeli soruların bir başka eksikliği, öğrencilerin üst düzey düşünmesine imkân vermemesi (Barnett-Foster ve Nagy, 1996; Frederickson, 1984; Petrie, 1986) ve bir kavramın anlaşılması için öğrencilere kısmi bir düşünme becerisini kolayca göstermemesidir (Friel ve Johnstone, 1978). Farklı sınav türlerinin, öğrenci

performansında da farklılıklar göstereceği belirtilmiştir. Yani bir tür sınav sorularıyla değerlendirilen öğrenciler, başka bir sınav soru türüyle değerlendirilirse, farklı performans göstereceklerdir (Danili ve Reid, 2005). Bu bağlamda araştırmacılar, öğrencilerin sınav soru türü tercihlerini çeşitli değişkenlere göre incelerken farklı sonuçlar ortaya koymuşlardır. Gellman ve Berkowitz (1993) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencileri arasında en çok açık-uçlu ve çoktan seçmeli sınav soru türlerinin tercih edildiğini bildirmiştir. Ayrıca cinsiyete göre kız öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türünü, erkek öğrencilerin ise çoktan seçmeli sınav soru türünü daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Başka bir çalışmada Tozoglu ve diğerleri, (2004), üniversite öğrencilerinin açık-uçlu sınav soru türüne kıyasla çoktan seçmeli sınav soru türüne daha olumlu tutumlar sergilediğini ortaya koymuştur. Birenbaum ve Feldman (1998), öğrencilerin hem açık-uçlu hem de çoktan-seçmeli sınav soru türlerine yönelik tutumları ile sınav becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre sınav becerileri iyi olan öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türünü çoktan-seçmeli sınav soru türüne göre daha çok tercih ettiğini göstermiştir. Ayrıca, erkek öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türünde, kız öğrencilere göre daha olumlu tutumlara sahip olduğunu göstermiştir. Traub ve McRury (1990) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutumlarının açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutumlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde Kılıç ve Çetin (2018) yaptıkları çalışmada, lise öğrencilerinin en fazla çoktan-seçmeli sınav soru türünü, en az açık-uçlu sınav soru türünü tercih ettiklerini bildirmiştir. Eser (2011) yaptığı çalışmada lise öğrencileri tarafından açık-uçlu sınav soru türünün en az tercih edildiğini, doğru-yanlış sınav soru türünün ise en çok tercih edildiğini belirlemiştir.

Önceki araştırmalarda, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere bir ölçme aracı geliştirilmemiştir. Bu bağlamda çalışmada, sınav soru türleri tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapılmasının literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmalarda genel olarak, lise ve üniversite öğrencileriyle yapılan birkaç çalışma dışında, farklı sınav veya sınav soru türlerine yönelik öğrenci tutumları, eğilimleri ve tercihleri ortaokul öğrencilerinde cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre araştırılmamıştır. Mevcut araştırmada ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığı araştırılarak literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi

Bu araştırmanın, birinci amacı ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının ölçülmesinde kullanılmak üzere bir ölçme aracı geliştirmektir. İkinci amacı ise ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre fark oluşturup oluşturmadığını araştırmaktır. Bu amaçlar kapsamında çalışmada, veri toplamak için ilişkisel tarama yöntemi (Karasar, 2005) kullanılmıştır. İlişkisel tarama yönteminde, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemek amaçlanır. Bu bağlamda çalışmada, ilişkisel tarama yöntemi kapsamında bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin derecesi belirlenmek istenmiştir. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinden, çalışmanın amaçlarına yönelik verilerin toplanmasında, sınav soru türleri tutum, sınav tutum ve sınav kaygısı ölçeklerindeki soruları doldurmaları istenmiştir. Ölçekleri doldurmadan önce, tüm katılımcılara çalışmanın amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Ölçekler, 2021-2023 eğitim-öğretim yılının birinci ve ikinci dönemlerinde ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır.

3.2. Evren ve örneklem

Bu çalışmanın evrenini Kocaeli ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklemi ise Kocaeli ili Gebze ilçesinde beş farklı devlet ortaokulunda öğrenim gören 781 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Bu çalışmaya katılan öğrenciler, beş farklı devlet ortaokulundan rastgele seçilerek, üç farklı örneklem (347, 309 ve 125 öğrenci) oluşturulmuştur. Çalışmanın birinci amacına yönelik ölçek geliştirme aşamaları bu üç farklı örneklemle gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin cinsiyetlerine göre gerçek yüzdesi şu şekildedir: Örneklem 1; 203 kız [%59] ve 144 erkek [%41] olmak üzere 347 öğrenciden, örneklem 2; 159 kız [%51] ve 150 erkek [%49] olmak üzere 309 öğrenciden ve örneklem 3; 73 kız [%58] ve 52 erkek [%42]) olmak üzere 125 öğrenciden oluşmaktadır.

Ayrıca ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için aynı okulların 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 781(435 kız ve 346 erkek) ortaokul öğrencisi rastgele seçilmiştir. Bu öğrencilerin sınıf düzeylerine göre gerçek yüzdeleri: 5. sınıf 183 (%23.43), 6. sınıf 189 (%24.19), 7. sınıf 198 (%25.35) ve 8. sınıf 211 (%27.03) şeklindedir.

Bu örneklem üzerinde çalışmanın ikinci amacına yönelik araştırmalar yürütülmüştür. Her iki örneklemdeki öğrencilerin yaşları 11 ile 15 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 13' tür. Birinci örneklemi oluşturan öğrenciler 2021-2022 eğitim-öğretim yılının birinci ve ikinci dönemlerinde sınav soru türü tutum, sınav tutum ve sınav kaygısı ölçeklerini yanıtlamışlardır. İkinci örneklemi oluşturan öğrenciler ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde sınav soru türü tutum ölçeğindeki soruları yanıtlamışlardır.

3.3. Veri toplama araçları

3.3.1. Sınav soru türleri tutum ölçeği (SST-TÖ)

Sınav Soru Türleri Tutum Ölçeği (SST-TÖ) öğrencilerin dört farklı sınav soru türlerine (açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı) yönelik tutumlarını ölçmek için geliştirilmiştir. Her bir sınav soru türüne yönelik tutumlar, 10 maddelik bir ölçek ile ölçülmüştür. Maddeler 5'li Likert ölçeğinde derecelendirilmiştir ve bunlar: 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsızım), 4 (katılıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) şeklindedir. Her bir soru türüne yönelik 10 maddelik tutum ölçeğinde, bazı maddeler (3, 4, 5, 6, 8, 9 ve 10) olumlu, diğer maddeler (1, 2 ve 7) ise olumsuz olarak ifade edilmiştir (Ek.1). Dört farklı sınav soru türüne(açık-uçlu, çoktan-seçmeli, doğru-yanlış ve kısa-cevaplı) yönelik tutum ölçeklerinin Cronbach alfa değerleri sırasıyla; .81, .85, .84 ve .82 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekler aynı anda öğrencilere uygulanmıştır.

3.3.2. Sınav tutum ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin sınava yönelik tutumlarını belirlemek için Spielberger (1980) tarafından geliştirilen ve Öner (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınav Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Sınav Tutum Ölçeği, 1 (hiçbir zaman) ile 4 (her zaman) arasında değişen, 4-Likert tipi bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa katsayısı .73 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Sınav kaygısı ölçeği

Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerini belirlemek için Revize Edilmiş Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Sınav Kaygısı Ölçeği, Benson ve El-Zahar (1994) tarafından geliştirilmiş, Akın ve Demirci (2012) tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Sınav Kaygısı Ölçeği, 1 (hiçbir zaman) ile 4 (her zaman) arasında değişen, 4-Likert derecelendirme ölçeğidir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır ve Cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Veri toplama süreçleri

2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde ölçek geliştirme çalışması için beş farklı devlet okulundaki ortaokul öğrencileri rastgele seçilerek üç farklı örneklem grubu oluşturulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için sınav soru türü tutum ölçeği birinci ve ikinci örnekleme oluşturan öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeğin eş zamanlı geçerliliğini belirlemek için sınav soru türü tutum, sınav tutum ve sınav kaygısı ölçekleri üçüncü örnekleme oluşturan öğrencilere uygulanmıştır. Üç farklı örnekleme oluşturan öğrencilerden elde edilen veriler analiz yapılarak, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik ölçütleri belirlenmiştir. Ayrıca, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde aynı devlet ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere, sınav soru türü tutum ölçeği uygulanmıştır.

Bu örneklemden elde edilen veriler “Bağımsız Örneklem t-testi” ve “ANOVA” testi ile analiz edilerek, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre fark oluşturup oluşturmadığı belirlenmiştir.

Ölçeklerin uygulanmasından önce öğrenci katılımı için izin alınmış ve öğrenciler araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Tüm öğrencilere çalışmanın amaçları hakkında bilgi

verilmiştir. Daha sonra ölçekler isimsiz olarak sınıflarda gruplar halinde uygulanmış ve öğrencilere gizlilik garantisi verilmiştir. Tüm uygulamalar 20 ile 30 dakika arasında tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin analizi

Çalışmanın birinci amacına yönelik geliştirilen sınav soru türleri tutum ölçeğinin geçerlik çalışmaları için kapsam, yapı ve eş zamanlı geçerliklerine bakılmıştır. Güvenirlik çalışmaları için Cronbach Alpha iç tutarlılık, madde-toplam korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri SPSS 13.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın ikinci amacına yönelik ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre fark oluşturup oluşturmadığını belirlemek için “Bağımsız Örneklem t-testi” ve “ANOVA” testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Çalışmanın birinci amacına yönelik aşamalar ve bulgular

Aşağıdaki bölümlerde, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde uygulanan aşamalar ve bulgular açıklanmıştır.

4.1.1. Sınav soru türleri tutum ölçeği (SST-TÖ)’nin geliştirilmesi

Bu araştırmanın birinci amacı, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini belirlemektir. Sınav Soru Türleri Tutum Ölçeğini geliştirmek için araştırmacı, benzer ölçekler için literatürü incelemiş ve öğrencilerin sınavlardaki soru türleri tercihleri hakkında beyin fırtınası yapmıştır. Bu bağlamda soru türleri tercihlerini ifade eden maddeler not edilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin sınav soru türleri tercihlerine göre 15 maddelik bir ön soru havuzu oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan tüm maddeler: 1 (kesinlikle katılmıyorum), 2 (katılmıyorum), 3 (kararsız), 4 (katılıyorum) ve 5 (kesinlikle katılıyorum) olmak üzere 5’li Likert ölçeğinde derecelendirilmiştir. Sınav Soru Türleri Tutum Ölçeğini değerlendirmek için maddelere dört tür sınav soru türü (açık-uçlu, çoktan-seçmeli, doğru-yanlış ve kısa-cevaplı) dahil edilmiştir. Örneğin; aynı maddeyi değerlendirmek için “Açık-uçlu sorularla karşılaştığımda sevinirim”, “Çoktan-seçmeli sorularla karşılaştığımda sevinirim”, “Doğru-yanlış sorularla karşılaştığımda sevinirim” ve “Kısa-cevaplı sorularla karşılaştığımda sevinirim”. Ölçek bu formatta öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekte yer alan bazı maddeler (3, 4, 5, 6, 8, 9 ve 10) sınav soru türlerine yönelik tutumun arttığını belirtmek için olumlu bir şekilde ifade edilmiştir. Buna karşılık ölçekteki diğer maddeler (1, 2 ve 7) olumsuz yönde ifade edilmiştir. Bu ölçekten alınan yüksek puan, sınav soru türüne yönelik olumlu bir tutuma işaret etmektedir. Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi sırasıyla aşağıdaki şekilde yapılmıştır.

4.1.2. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik ölçümü

Geçerlilik, bir ölçeğin geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde en önemli kriterlerden biridir. Geçerlilik, bir aracın ölçtüğü iddia edilen şeyi gerçekte ne kadar iyi ölçtüğünün bir göstergesidir ve verilerden sonuç çıkarmada mantıksal hataların olmamasını sağlamaya yardımcı olur (Garson, 1998). Bir ölçeğin geçerliliğini doğrulamak için, genellikle birkaç geçerlilik kanıtı kullanılır. En yaygın olarak kullanılanlar (a) kapsam, (b) yapı ve (c) eşzamanlı geçerliliktir (Crocker ve Algina, 1986). Bu üç farklı geçerlilik ölçütleri mevcut ölçek için yapılmıştır.

Güvenirlik, tekrarlanan ölçümlerden elde edilen sonuçların tutarlılığı olarak tanımlanır ve bu tutarlılık sonuçların homojenliği ile ilgilidir (Taylor, 1999). Güvenilirlik analizi, ölçekteki bireysel maddeler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi sağlar. Buna ek olarak; ölçek güvenilirliği, ölçeğin özelliklerini incelemenize izin verir ve ayrıca yaygın olarak kullanılan bir dizi ölçek güvenilirliği ölçütünü hesaplar (Chapman ve Van Auken, 2001). Bu düşüncelerden yola çıkarak, SST-TÖ'nün güvenilirliği için (d) iç güvenilirlik hesaplandı ve madde-toplam korelasyonları düzeltildi.

a) Ölçeğin kapsam geçerliği

Ölçeğin kapsam geçerliğini belirlemek için 15 maddelik ölçek; Eğitim Fakültesinde görev yapan, ölçme ve değerlendirme alanında üç uzman ve on alan uzmanı öğretmen tarafından incelenmiştir. Alan uzmanı öğretmenlerin önerileri doğrultusunda, öğrencilerin soru türü tercihleriyle ilgisi olmayan beş madde ölçekten çıkarılmış ve geriye 10 maddelik bir SST-TÖ taslağı oluşturulmuştur.

b) Ölçeğin yapı geçerliği (Örneklem 1 ve Örneklem 2)

Bu aşamada, ölçeğin faktör yapısını belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygun görülmüştür. AFA (Örneklem 1), ölçekte yer alan maddelerin anlamlı olup

olmadığını ve maddelerin içinde başka alt boyutların ortaya çıkıp çıkmayacağını belirlemek için yapılmıştır. Bu görüşlerden hareketle, bir maddenin faktöre dahil edilebilmesi için faktör yüklerinin en az 0.35 olması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2014). SST-TÖ' nün AFA sonuçları Tablo 1'de verildi.

Tablo 1

Sınav Soru Türleri Tutum Ölçek Maddelerinin Faktör Yükleri (Örneklem 1)

No	Ölçek Maddeleri	<u>Faktör Yükleri</u>			
		Açık- uçlu	Çoktan- seçmeli	Doğru- yanlış	Kısa- cevaplı
1	SST.....sorularla karşılaştığımda heyecanlanırım.	.36	.42	.38	.37
2	SST sorularla karşılaştığımda paniğe kapılırım.	.51	.49	.46	.40
3	SST sorularla karşılaştığımda sevinirim.	.77	.81	.81	.76
4	SST sorular, diğer soru türlerine göre ilgimi daha çok çeker.	.72	.73	.72	.69
5	SST sorular konuyu öğrenmemi kolaylaştırır.	.57	.57	.49	.50
6	Bütün sınavlarda SST sorular sorulmasını isterim.	.71	.68	.76	.68
7	SST soruları anlamakta güçlük çekerim.	.48	.52	.37	.42
8	SST soruları çözerken kendimi daha çok veririm.	.42	.61	.50	.59
9	SST soruları çözerken rahat ve güvenli hissederim.	.76	.65	.80	.71

10	SST soruları çözerken daha başarılıyım.	.75	.77	.79	.77
Açıklanan Varyans (%)		35.6	40	39	35.5

SINAV SORU TÜRLERİ (SST) = Açık- uçlu, Çoktan-seçmeli, Doğru-yanlış ve Kısa-cevaplı

Tablo 1'deki AFA'dan elde edilen bulgulara göre, ölçeklerin açıklanan varyans oranları sırasıyla %35,6, %40, %39 ve %35,5 olarak bulunmuş ve örneklem büyüklüğünün yeterliliği yapılan Kaiser-Meyer-Olkin değeri de sırasıyla .87, .89, .70 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca faktör analizlerinin yapılabilmesinin uygunluğu için Bartlett küresellik testi yapılmıştır ($\chi^2 = 1279.56$, sırasıyla 1302.18, 1443.73 ve 1184.12; $df = 45$; $p < .001$). AFA sonucunda her bir ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri sırasıyla $\lambda = .37-.77$, $.42-.81$, $.38-.81$, $.37-.77$ olarak hesaplanmıştır. Bu analizin sonucunda dört ölçek için tek faktörlü yapının en uygun model olduğu görülmüştür.

SST-TÖ'ne verilen yanıtların yapısal geçerliliğini kanıtlamak için örnek 2 (N=309) üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucundan elde edilen uyum indekslerinin $\chi^2/df = 2.77$, CFI= .93, NNFI= .91, SRMR = .057 ve RMSEA= .076 olduğu görülmüştür.

c) Ölçeğin eş zamanlı geçerliği (Örnek 3)

Öğrencilerin sınav soru türü tercihleri ile sınava yönelik tutumları ve kaygıları arasında olumlu ya da olumsuz bir ilişki olabilir. Bu nedenle, SST-TÖ' nün eş zamanlı geçerliğini incelemek için, örneklem 3'e SST-TÖ, sınav tutumu ve sınav kaygısı ölçekleri uygulanmıştır. SST-TÖ'nün sınav tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

SST-TÖ ile Sınav Tutumu ve Kaygısı Ölçekleri Arasındaki İlişki

Ölçekler	Sınav Tutum	Sınav Kaygı	Açık- Uçlu	Çoktan Seçmeli	Doğru- Yanlış	Kısa Cevaplı
Sınav Tutum	1					
Sınav Kaygı	-.87**	1				
Açık-Uçlu	-.31**	.38**	1			
Çoktan Seçmeli	-.29**	.24**	-.03	1		
Doğru-Yanlış	-.13	.16	.20*	.41**	1	
Kısa Cevaplı	-.14	.16	.16	.19*	.25**	1

** $p < .01$; * $p < .05$

Tablo 2' deki sonuçlar, açık-uçlu ve çoktan seçmeli soruları içeren SST-TÖ puanlarının sınav tutum ve sınav kaygısı puanlarıyla eş zamanlı geçerlilik ölçümleriyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu ilişkinin küçükten orta dereceye, pozitif ve negatif olduğu görülmüştür. Tablo 2' deki bulgulara göre öğrencilerin açık-uçlu ve çoktan seçmeli sınav sorularına yönelik tutumları sınav tutumu ile negatif, sınav kaygısı ile pozitif yönde ilişkilidir. Bu sonuç öğrencilere tercih ettikleri soru türleri sorulmadığında sınav kaygısının arttığını ve sınava karşı tutumlarının azaldığını göstermektedir.

d) Ölçeğin iç güvenirliği ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları (Örnek 1)

Bu ölçek, ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarını ölçmektedir. Ölçeğin güvenirliği için ölçeğin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak belirlendi. Ayrıca ölçekte madde seçiminde ilk adım, maddelerin ayırt edicilik gücüdür. Ayırt etme gücü, maddelerin iyi yapılandırılmış ve anlamlı olup olmadığını gösterir (Boateng, Neilands, Frongillo, Melgar-Quinonez ve Young, 2018). Bu bağlamda iyi

maddeler, ölçme aracının ölçtüğü yapıya göre öznenin özelliklerini ayırt edebilecek ayırt edici güce sahip olacaktır. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon puanları ile maddelerin ayırt edici gücü gözlemlenebilir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon puanları, “.30 ve üzeri olan maddeler kullanılabilir” kabul edilir (Azwar, 2019). Ölçeğin iç güvenilirlik ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyon puanları Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3

SST-TÖ’ nün İç Güvenilirlik ve Düzeltilmiş Madde-toplam Korelasyon Puanları

SST	Cronbach alpha (α)	Madde-toplam korelasyon puanları
Açık-Uçlu	.81	.35 - .68
Çoktan Seçmeli	.85	.50 - .74
Doğru-Yanlış	.84	.42 - .74
Kısa Cevaplı	.82	.40 - .70

Tablo 3’ teki sonuçlar incelendiğinde, SST-TÖ’ nün madde-toplam korelasyon puanlarının .35 ile .74 arasında değiştiği bulunmuştur. Ayrıca, SST-TÖ’ nün iç güvenilirliği Cronbach alfa değerleri kullanılarak hesaplanmıştır. Tablo 3’ teki Cronbach alfa sonuçları sırasıyla .81, .85, .84 ve .82 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayılarıyla ölçülen iç güvenilirlik, tüm ölçümler için kabul edilebilir değerlere sahiptir ($\alpha > .70$).

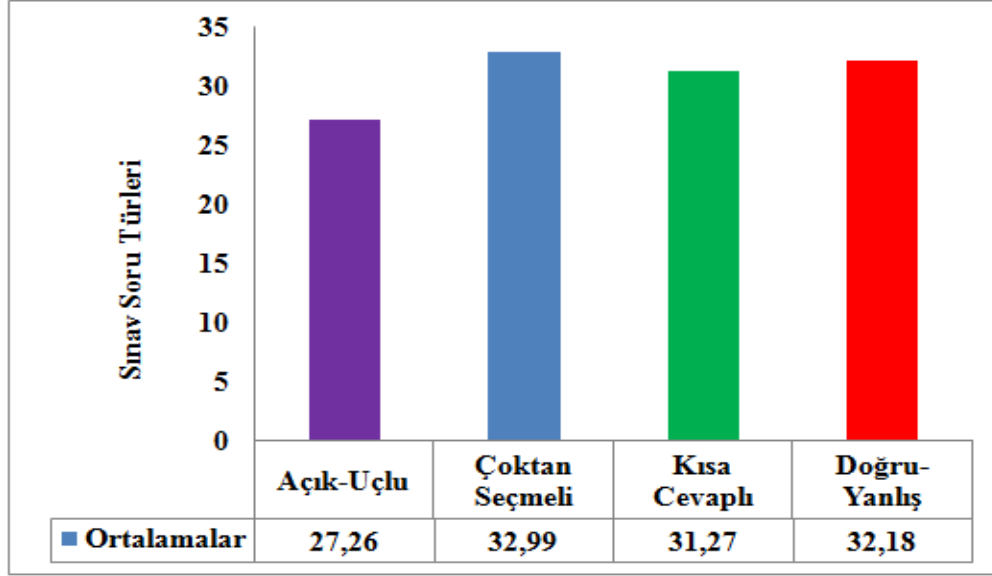
4.2. Çalışmanın ikinci amacına yönelik bulgular

Bu bölümde, öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum puanları ve bağımsız değişkenlere (cinsiyet ve sınıf düzeyleri) göre istatistiksel analiz sonuçları verilmiştir.

Bu araştırmanın ikinci amacı ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığını araştırmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki analizler

yapılmıştır.

- Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik genel tutum puanlarını belirlemek için betimsel istatistiksel analiz yapılmış ve sonuçları Şekil 1 de verilmiştir.



Şekil 1.Sınav Soru Türleri Genel Tutum Puan Ortalamaları

Şekil 1 incelendiğinde, öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum ortalama puanlarının düşük olduğu ve ancak çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı sınav soru türlerine yönelik tutum ortalama puanlarının ise yüksek olduğu görülmektedir.

- Öğrencilerin cinsiyetlerine göre sınav soru türlerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için “Bağımsız örneklem t-Testi” yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Sınav Soru Türlerine Yönelik Tutum Puanlarının t-Testi Sonuçları

Sınav Türleri	Soru	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Açık-uçlu sorular		Kız	435	27.05	-1.092	779	.275
		Erkek	346	27.53			
Çoktan-seçmeli sorular		Kız	435	33.16	.874	779	.382
		Erkek	346	32.78			
Kısa-cevaplı sorular		Kız	435	31.15	-.585	779	.559
		Erkek	346	31.41			
Doğru-yanlış sorular		Kız	435	31.60	-2.878	779	.004**
		Erkek	346	32.91			

** $p < .01$

Tablo 4’ te öğrencilerin sınav soru türleri tutum puanları incelendiğinde, sadece doğru-yanlış sınav soru türü tutum puanlarında erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ($p < .01$). Bu sonuca göre erkek öğrencilerin doğru-yanlış sınav soru türünü kız öğrencilere göre daha çok tercih ettikleri görülmektedir.

- Öğrencilerin, sınıf düzeylerine göre sınav soru türlerine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için “ANOVA” testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Sınav Soru Türlerine Yönelik Tutum Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

Sınav Soru Türleri	Sınıf düzeyleri	N	$\bar{X}$	Değişkenler	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Farklar
Açık uçlu sorular	5.sınıf	183	29.21	Gruplar	28332.928	3	384.088	10.533	.000**	5>6
				İçi						5>7
	6.sınıf	189	26.92							5>8
	7.sınıf	198	27.33	Gruplar arası	29485.191	777	36.465			
	8.sınıf	211	25.82	Toplam	1152.263	780				
Çoktan seçmeli sorular	5.sınıf	183	34.30	Gruplar	27249.052	3	321.948	9.180	.000**	5>7
				İçi						5>8
	6.sınıf	189	33.86							6>8
	7.sınıf	198	32.52	Gruplar arası	28214.896	777	35.070			
	8.sınıf	211	31.51	Toplam	965.845	780				
Kısa cevaplı sorular	5.sınıf	183	31.68	Gruplar	29732.198	3	104.958	2.743	.042*	5>6
				İçi						7>6
	6.sınıf	189	30.15							8>6
	7.sınıf	198	31.49	Gruplar arası	30047.070	777	38.265			
	8.sınıf	211	31.70	Toplam	314.873	780				
Doğru-yanlış sorular	5.sınıf	183	32.63	Gruplar	31327.672	3	17.259	.428	.733	
				İçi						
	6.sınıf	189	31.93							
	7.sınıf	198	32.06	Gruplar arası	31379.449	777	40.319			
	8.sınıf	211	32.15	Toplam	51.777	780				

**p<.01, * p<.05

Tablo 5’de, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sınav soru türleri tutum puanları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı farkların olduğu görülmüştür. Anlamlı farkların hangi sınıf düzeylerinde olduğunu belirlemek için yapılan Tukey ikili karşılaştırma testi sonuçlarına göre 5. sınıf öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanının (29.21), 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin tutum puanlarından (sırasıyla 26.92, 27.33, 25.82) anlamlı olarak yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Benzer şekilde 5. sınıf öğrencilerin çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanının (34.30), 7. ve 8. sınıf öğrencilerin tutum puanlarından (sırasıyla 32.52, 31.51) anlamlı olarak yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, 6. sınıf öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanının (33.86), 8. sınıf öğrencilerin tutum puanından (31.51) anlamlı olarak yüksek olduğu görülmüştür. Bir başka sonuca göre 6. sınıf öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanının (30.15), 5., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin tutum puanlarından (sırasıyla 31.68, 31.49, 31.70) anlamlı olarak düşük olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmaya ilişkin bulgular alan yazında yer alan araştırmalarla birlikte değerlendirilmiş ve alt başlıklar halinde sunulmuştur. Ayrıca araştırma konusu ile ilgili yapılabilecek çalışmalara ilişkin önerilere de yine bu bölümde yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve tartışma

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrencilerin öğrenmelerinin değerlendirilmesinde sınavlar yaygın olarak kullanılmaktadır. Sınavlar; açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa cevaplı ve eşleştirmeli sorular gibi çeşitli soru türlerini içerir. Bu soru türlerinin her biri öğrencilerde farklı duygular uyandırabilir. Bu duygulardan biri de öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumlarıdır ve bu tutumların ölçülmesi önemlidir. Bu nedenle, çalışmada SST-TÖ 'nün ortaokul öğrencileri için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ayrıca, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Sonuçlar aşağıda sunulmuş ve tartışılmıştır.

5.1.1. Çalışmanın birinci amacına yönelik sonuç ve tartışma

Bu çalışmada geliştirilen ölçme aracının, ölçülmesi gerekenleri ölçüp ölçmediğini belirlemek için üç aşamalı geçerlilik testleri yapılmıştır. Bunlar: kapsam, yapı ve eşzamanlı geçerliliklerdir. Ölçeğin kapsam geçerliği alan uzmanları ve öğretmenlerle yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen sonuçlara göre her bir ölçekte yer alan maddelerin anlamlı olduğu ve soru türlerine göre her bir ölçeğin tek faktörlü yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ve örneklem 1 ile gerçekleştirilen betimsel analizler, ölçeğin yapısal geçerlilik lehine ilk kanıtları sağladığını göstermiştir. Ayrıca ölçek maddelerine

verilen cevapların yapısal geçerliliğini kanıtlamak için örneklem 2 (N=309) üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, ölçek maddelerine verilen cevapların yapısal geçerliliğini destekleyerek tek faktörlü yapıyı doğruladığını göstermiştir. Ölçeğin eş zamanlı geçerliliğini belirlemek için öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumları ile sınava yönelik tutumları ve kaygıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Örneklem 3 ile yürütülen iki değişkenli ilişkiler, ölçekten elde edilen puanların, sınav tutumu ve sınav kaygısı ölçeklerinden alınan puanlarla beklenen yönde ilişkilere sahip olduğunu göstererek ölçeğin eş zamanlı geçerliliğini sağladığını göstermiştir.

Ölçeğin güvenilirliği için ölçeğin iç güvenilirlik Cronbach alfa'ları hesaplanarak belirlendi. Ölçeğin tüm soru türleri (açık-uçlu, çoktan-seçmeli, doğru-yanlış ve kısa-cevaplı) için Cronbach alfa değerleri sırasıyla; .81, .85, .84 ve .82 olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre her bir ölçek iyi bir güvenilirlik göstermiştir. Bununla birlikte; SST-TÖ' yü kullanacak araştırmacılar, ölçeğin iç güvenilirliğini her zaman kendi verileriyle hesaplamalıdır. Ayrıca SST-TÖ' nün madde-toplam korelasyon değerleri, .35 ile .74 arasında bulunmuştur. Bu sonuçlar tek faktörlü bir ölçüm modeli ile karakterize edilen SST-TÖ' nün maddelerine verilen cevapların güvenilir olduğunu göstermiştir. SST-TÖ maddeleri, temel bileşenler faktör analizi ve yeterli iç güvenilirlik yoluyla iyi psikometrik özellikler göstermiştir. Böylece, ölçekteki tüm maddeler üzerinde yapılan analiz sonuçlarına göre 10 maddelik SST-TÖ' nün ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarını ölçmek için bağlamsal olarak uygun, teknik olarak yeterli ve pratik olarak kullanılabilir olduğunu göstermiştir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutumlarını ölçmek için sınırlı sayıda ölçek kullanılmıştır. Birenbaum ve Feldman'ın (1998) çalışmasında, öğrencilerin açık-uçlu ve çoktan-seçmeli sınav soru türlerine yönelik tutumları, her biri yedişer puan alan 16 kelimedenden oluşan ölçek ile ölçülmüştür. Bu ölçekte açık-uçlu ve çoktan-seçmeli sınav soru türleri için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, .76 ve .86 olarak hesaplanmıştır. SST-TÖ 'de yer alan açık-uçlu ve çoktan-seçmeli sınav soru türleri için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla, .81 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, açık-uçlu sınav soru türü için SST-TÖ' nün yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak bu çalışma, öğrencilerin bir sınavda tercih ettikleri soru türlerini belirlemek için kolayca kullanılacak bir tutum ölçeğinin geliştirilmesini ve test edilmesini araştırmıştır. Bu alana yönelik araç kıtlığı olması ve araştırma bulgularının ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ölçeğinin

geçerlik ve güvenilirliğinin olduğunu ortaya koyması nedeniyle alan yazına önemli katkı sağlayacağı kanaatindeyiz.

5.1.2. Çalışmanın ikinci amacına yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın ilk bulgusu; genel olarak öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanının (27.26) düşük olduğunu, çoktan-seçmeli (32.99), kısa-cevaplı (31.27) ve doğru-yanlış (32.18) sınav soru türlerine yönelik tutum puanlarının ise yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar ortaokul öğrencilerinin en az tercih ettiği açık-uçlu sınav soru türü, en çok tercih ettiği çoktan-seçmeli ve doğru-yanlış sınav soru türleri olduğunu göstermiştir. Genel olarak eğitim ve öğretim sürecinde değerlendirilen bir öğrenci, açık-uçlu sorularda bir cevabı üretmek zorundayken çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı ve doğru-yanlış sorularda bir seçenekler listesinden bir veya daha fazla cevabı seçme şansına sahiptir. Bu açıdan düşünüldüğünde, ortaokul öğrencilerinin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanının düşük olmasının nedeni, ülkemizde kariyer belirleme ve öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde kullanılan sınav sisteminin öğrencilerin, yaratıcılıklarını, öğrenme becerilerini, kendilerini ifade etmelerini ve akademik yeteneklerini yeterince geliştirmedikten kaynaklanabilir. Bu durum yapılan çalışmaların sonuçlarıyla da desteklenmiştir. Yapılan çalışmalar; açık-uçlu soruların öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, cevaplarda kendi dilini kullanmasına ve yaratıcılıklarına imkân verdiğini (Horber ve Geisinger, 1983), çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı ve doğru-yanlış sorularda ise öğrencilerin cevabı doğru bulma olasılığıyla birlikte, cevapları tahmin etme ihtimallerinin olduğunu göstermiştir (Barnett-Foster ve Nagy, 1996; Bridgeman, 1992). Özellikle cevabı kendisinin üretmesini isteyen yaratıcı, iyi öğrenme becerilerine sahip ve akademik yeteneğine güvenen öğrenciler açık-uçlu soruları tercih ederken, bu yeteneklere sahip olmayan öğrenciler çoktan-seçmeli, doğru-yanlış, kısa-cevaplı ve eşleştirmeli soruları tercih ederler (Birenbaum ve Feldman, 1998). Alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları; öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutumlarının açık-uçlu, kısa-cevaplı ve doğru-yanlış sınav soru türlerine yönelik tutumlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir (Eser, 2011; Kılıç ve Çetin, 2018; Traub ve McRury, 1990). Bu çalışmaların bulguları, çalışmamızın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusu öğrencilerin, doğru-yanlış sınav soru türü tutum puanlarında, erkek öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğunu; açık uçlu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru türleri tutum puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik tutum puanları karşılaştırıldığında; erkek öğrencilerin açık-uçlu, kısa-cevaplı ve doğru-yanlış sınav soru türlerini, kız öğrencilerin ise çoktan-seçmeli sınav soru türünü daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde, öğrencilere sınav soru türlerine yönelik bir tercih seçeneği sunulduğunda erkek öğrencilerin, çoktan-seçmeli, doğru-yanlış ve kısa-cevaplı soruları; kız öğrencilerin ise açık-uçlu soruları tercih ettiği belirlenmiştir (Birenbaum ve Feldman, 1998; Bolger, 1984; Gellman ve Berkowitz, 1993; Zeidner, 1987). Beller ve Gafni (2000), öğrencilerin bu tercihlerinin nedenlerini, kız öğrencilerin açık-uçlu sorulardaki sözel yetenek üstünlüğüne, erkek öğrencilerin ise yüksek risk alma becerilerine sahip olmalarıyla açıklanabileceğini belirtmiştir. Ancak yapılan bu çalışmada, erkek öğrencilerin açık-uçlu, kısa-cevaplı ve doğru-yanlış sınav soru türlerini, kız öğrencilerin ise çoktan-seçmeli soru türünü daha çok tercih ettiği görülmüştür. Erkek öğrencilerin kısa-cevaplı ve doğru-yanlış sınav soru türlerini tercih etmesi, alan yazındaki çalışmaların bulgularıyla benzerlik gösterirken kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çoktan-seçmeli soru türünü tercih etmesi alan yazındaki bulgulardan farklılık göstermektedir. Bu durum erkek öğrencilerin sözel yetenek üstünlüğüne, kızların ise yüksek risk alma becerisine sahip olmasıyla açıklanabilir.

Yapılan çalışmalarda öğrencilerin sınav soru türlerine yönelik başarılarının ölçülmesinde farklı sonuçlar bulunmuştur. Bridgeman ve Lewis (1994) yaptığı çalışmada, çoktan-seçmeli sınav soru türünün tarih okuyan kız öğrencilerin aleyhine olabileceğini, bazı disiplinlerde çoktan-seçmeli sınav soru türünün belirli bir grup için dezavantajlı olacağını belirtmiştir. Uluslararası Eğitimde İlerleme Değerlendirme (IAEP) raporunda (1988 ve 1991), erkek ve kız öğrencilerin matematik sınavındaki açık-uçlu ve çoktan-seçmeli sınav soru türlerinde farklı performanslar gösterdiğini belirtmiştir (Beller ve Gafni, 2000). Bu sonuçlara göre 1988 değerlendirmesinde; matematik dersinde kız öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türünde, erkek öğrencilerin ise çoktan-seçmeli sınav soru türünde başarılı olduğu ve ancak 1991 değerlendirmesinde; matematik dersinde kız öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türünde, erkek öğrencilerin ise açık-uçlu sınav soru türünde başarılı olduğu görülmüştür. Buradan hareketle alan yazın ve çalışmamızda, öğrencilerin cinsiyete göre sınav soru türleri tercihlerinde farklı sonuçların ortaya çıkması, öğrencilerin sınav

soru türü tercihlerini cinsiyete göre belirlemede, genel bir sonuca varmanın oldukça zor olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın üçüncü bulgusu, öğrencilerin 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerine göre açık-uçlu, çoktan-seçmeli ve kısa-cevaplı sınav soru türleri tutum puanları arasında anlamlı farkların olduğunu, doğru-yanlış sınav soru türü tutum puanları arasında ise anlamlı bir farkın olmadığını göstermiştir. Bu anlamlı farkın açık-uçlu ve çoktan-seçmeli sınav soru türleri tutum puanlarında, 5. sınıf, kısa-cevaplı sınav soru türü tutum puanının da ise 8. sınıf öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre; 5. sınıf öğrencilerin açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanının (29.21), 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerin tutum puanlarından (sırasıyla 26.92, 27.33, 25.82), çoktan seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanının (34.30) ise 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin tutum puanlarından (sırasıyla 32.52, 31.51) anlamlı olarak yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, 6. sınıf öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türüne yönelik tutum puanlarının (33.86), 8.sınıf öğrencilerin tutum puanlarından (31.51), kısa cevaplı sınav soru türüne yönelik tutum puanının ise (30.15), 5, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin tutum puanlarından (sırasıyla 31.68, 31.49, 31.70) anlamlı olarak düşük olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türünü, 8. sınıf öğrencilerin ise doğru-yanlış sınav soru türünü tercih ettikleri görülmüştür. Bunun nedeni olarak 8. sınıf öğrencilerinin doğru-yanlış sınav soru türündeki şans faktörünün çoktan-seçmeli sınav soru türündeki şans faktöründen daha yüksek olduğunun farkına varmaları ile açıklanabilir. Ayrıca 5. sınıf öğrencilerinin, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre açık-uçlu, çoktan-seçmeli ve doğru-yanlış sınav soru türlerini, 8. sınıf öğrencilerinin ise 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerine göre kısa-cevaplı sınav soru türünü daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Alanyazında da benzer sonuçlar bulunmuştur. Zeidner (1987) okul çağındaki öğrencilerin çoktan-seçmeli sınav soru türünü, açık-uçlu sınav soru türüne tercih ettiğini bulmuştur. Dodeen (2009) yaptığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin çoktan-seçmeli, kısa-cevaplı, doğru-yanlış ve eşleştirmeli sınav soru türlerini, açık-uçlu sınav soru türüne göre daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Entwistle ve Entwistle (1991) çoktan-seçmeli sınav sorularının, öğrencilerde öğrenmenin yüzeysel olmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, yüzeysel öğrenmeyi tercih eden öğrencilerinde çoktan-seçmeli sınav soru türünü tercih ettiğini bunun nedeni olarak göstermiştir (Birenbaum ve Feldman, 1998; Entwistle ve Tait, 1995; Scouller ve Prosser, 1994; Struyven, Dochy ve Jansens, 2005).

Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin sırasıyla çoktan-seçmeli, doğru-yanlış ve kısa-cevaplı sınav soru türlerine yönelik tutum puanlarının, açık-uçlu sınav soru türüne yönelik tutum puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin açık uçlu, çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soru türleri tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı ve ancak doğru-yanlış sınav soru türü tutum puanlarında erkek öğrencilerin lehine anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin doğru-yanlış sınav soru türü tutum puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı; açık-uçlu, çoktan-seçmeli ve kısa-cevaplı sınav soru türleri tutum puanları arasında ise anlamlı farkların olduğu belirlenmiştir. Bu farkın, açık-uçlu ve çoktan-seçmeli sınav soru türleri tutum puanlarında 5. sınıf öğrencilerin kısa-cevaplı sınav soru türü tutum puanlarında ise 8. sınıf öğrencilerin lehine olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

5. 2. 1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

- Araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliğinin olduğunu ortaya koymuştur. Ancak ortaokul öğrencileri için SST-TÖ' ni kullanacak araştırmacıların ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini kendi çalışmalarının amaçları doğrultusunda, kendi verileriyle yeniden hesaplamaları önerilmektedir. Ayrıca, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencileri için SST-TÖ' nün geçerlik ve güvenilirliği yeniden belirlenebilir.
- Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin genel olarak çoktan seçmeli sınav soru türünü daha çok tercih ettiği görülmüştür. Merkezi sınavlarda ve deneme sınavlarında çoktan seçmeli sınav soru türünden soruların çıkması öğrencilerin soru türü tercihlerini etkilemiş olabilir. Bu bağlamda merkezi sınavlarda ve deneme sınavlarında farklı sınav soru türlerinin de yer alması önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi ölçme değerlendirme süreçlerinde çoğunlukla çoktan seçmeli sınav soru türüne yer vermesi

öğrencileri bu tercihe yöneltmiş olabilir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi sınavlarda öğrenci soru türü tercihlerine göre ilerlemesi önerilmektedir. Unutulmamalıdır ki bireysel farklılıklar göz önüne alındığında tüm öğrencileri aynı sınav soru türüyle değerlendirmek doğru bir uygulama değildir.

- Sınav soru türü tercihi ile cinsiyet ilişkisine bakıldığında açık uçlu, çoktan seçmeli, kısa cevaplı soru türleri tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı, doğru-yanlış sınav soru türü tutum puanlarında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Cinsiyete bakılmaksızın tüm öğrenciler sınav soru türleriyle ilgili ayrıntılı olarak bilgilendirilmeli, bu soru türlerinin neyi ölçtüğü, ne amaçla kullanıldığı gibi konularda öğrencilerin temel bilgiye sahip olması sağlanmalıdır. Sınav soru türlerine sadece not odaklı ya da kolay-zor olarak bakılması düşüncesinin değiştirilmesine çalışılmalıdır.
- Mevcut araştırmanın bulgularına bakıldığında tüm sınıf düzeylerinde en az tercih edilen sınav soru türünün açık uçlu sınav soru türü olduğu görülmüştür. Bu nedenle açık uçlu sınav soru türüne yönelik bu sınav soru türünün zor olduğu, yazılı olarak kendini ve bildiklerini doğru ifade edemeyeceği algısının ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenme sürecinde açık uçlu sınav soru türünün olumlu etkisi üzerine öğrencilere bilgilendirme yapılmalıdır.
- Sınıf düzeylerine göre 5. sınıftan 8. sınıfa doğru gidildikçe çoktan seçmeli sınav soru türünü tercih etme düzeyinin kademeli olarak azaldığı görülmektedir. Sınav odaklı okullara yerleştirme sistemi nedeniyle sınıf düzeyi ilerledikçe sürekli çoktan seçmeli sorulara maruz kalan öğrenciler olumsuz bir tepki geliştirmiş olabilir. Bu sebeple büyük sınavlarda dahi farklı sınav soru türlerine yer verilmesi ve öğrencilerin cesaretlendirilmesi önerilmektedir.
- Ölçme ve değerlendirme sürecinin sağlıklı bir şekilde planlanması ve yürütülebilmesi için sınav türü belirlenirken öğrenci istekleri, ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak buna uygun ilerleme sağlanmalıdır.
- Okullarda kullanılan ders kitaplarında her ünite sonunda “ünite sonu değerlendirme çalışmaları” olarak verilen bölümlerde açık uçlu, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı farklı sınav soru türlerine çokça yer verilmelidir.
- Sınav soru türü tercihlerinde etkili olan durumlardan biri de belirli bir sınav türünde başarılı olma şansının daha yüksek olduğuna olan inançları olabilir. Öğrencilere ve

ailelerine sınavlara ve sınav soru türlerine sadece başarı odaklı bakmamalarına dair gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır.

5. 2. 2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara dayanarak gelecek araştırmalara yönelik öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

- Bu araştırmada ikinci amaç olarak ortaokul öğrencilerinin sınav soru türlerine yönelik tutumlarının cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre istatistiksel olarak fark oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Sınav soru türlerine yönelik tutumun farklı değişkenlerle (okul türü, akademik başarı, farklı ders, farklı kültürel yapısı olan bölgeler) ilişkilerinin araştırılması önerilmektedir.
- Araştırma ortaokul öğrencilerine uygulanmıştır. Aynı çalışmanın ilkokul, lise, üniversite öğrencilerine de uygulanması önerilmektedir.
- Araştırma Kocaeli ili Gebze ilçesinde belli bir bölge ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın daha geniş bir evren ve örnekleme (farklı illerde) uygulanarak sonuçların karşılaştırılması önerilir.

KAYNAKLAR

- Aiken, R. L. (2000). *Psychological testing and assessment*, tenth edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Aliakbari, M. ve Gheitas, M. (2016). Investigating student's test anxiety and attitude toward foreign language learning in secondary school in Ilam. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 20(2), 51-69. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1129482>
- 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146332>
- Astalini A., Kurniawan, D, A., Darmaji, D., Sholihah, L, R. ve Perdana, R. (2019). Characteristics of students' attitude to physics in muaro jambi high school. *Humanities & Social Sciences Reviews (HSSR)*, 7(2), 91-99. doi: 10.18510/hssr.2019.7210
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2009). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayaydın, A. (2010). Desen eğitiminde ölçme ve değerlendirme üzerine bir araştırma. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 159-172. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492935>
- Azwar, S. (2019). *Penyusunan skala psikologi [Making psychological scale]* (2nd ed.). Pustaka Pelajar.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2012). *Geleneksel tamamlayıcı ölçme değerlendirme teknikleri* (5.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barnett-Foster, D. ve Nagy, P. (1996). Undergraduate student response strategies to test questions of varying format. *Higher Education*, 32(2), 177-198. doi: 10.1007/BF00138395
- Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2001). *Anadolu Öğretmen Liseleri için Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınevi.

- Beller, M. ve Gafni, N. (2000). Can item format (multiple choice vs. open-ended) account for gender differences in mathematics achievement? *Sex Roles: A Journal of Research*, 42(1-2), 1–21. doi: 10.1023/A:1007051109754
- Benjamin, M., McKeachie, W.J., Lin, Y.G. ve Holinger, D. P. (1981). Test anxiety: Deficits in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 816-824. doi: 10.1037/0022-0663.73.6.816
- Bhardwaj, J. S. ve Kaushik, V. (2014). Developing an attitude scale towards science at middle school level. *International Journal of Education and Science Research Review*, 1(1), 6-13. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/DEVELOPING-AN-ATTITUDE-SCALE-TOWARDS-SCIENCE-AT-Kaushik/2ab675998d34361bc8a0a8b6e828b680ac1eeafd>
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher education*, 33(1), 71-84. doi: 10.1023/A:1002985613176
- Birenbaum, M. ve Feldman, R. A. (1998). Relationships between learning patterns and attitudes towards two assessment formats. *Educational Research*, 40(1), 90-98. doi: 10.1080/0013188980400109
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quinonez, H. R. ve Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research. A primer. *Frontiers in Public Health*, 6, 149. doi: 10.3389/fpubh.2018.00149
- Bolger, N. (1984). *Gender difference in academic achievement according to method of measurement*. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED255555>
- Bridgeman, B. (1992). A comparison of quantitative questions in open-ended and multiple choice formats. *Journal of Educational Measurement*, 29(3), 253–271. doi: 10.1111/j.1745-3984.1992.tb00377.x
- Bridgeman, B. ve Lewis, C. (1994). The relationship of essay and multiple-choice scores with grades in college courses. *Journal of Educational Measurement*, 31(1), 37-50. doi: 10.1111/j.1745-3984.1994.tb00433.x

- Briggs, D. C., Alonzo, A. C., Schwab, C. ve Wilson, M. (2005). Diagnostic assessment with ordered multiple-choice items. *Educational Assessment*, 11(1), 33–46. doi: 10.1207/s15326977ea1101_2
- Chapman, K. J. ve Van Auken, S. (2001). Creating positive group Project experiences: An examination of the role of the instructor on students' perceptions of group projects. *Journal of Marketing Education*, 23(2), 117–127. doi:10.1177/0273475301232005
- Chen, H. (2003). *A study of primary school english teachers' beliefs and practices in multiple assessments: a case study in taipei city* (Unpublished master theses). Taipei: National Taipei Teachers College.
- Cheung, D. (2009). Developing a scale to measure students' attitudes toward chemistry lessons. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2185-2203. doi: 10.1080/09500690802189799
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Danili, E. ve Reid, N. (2005). Assessment formats: do they make a difference? *Chemistry Education Research and Practice*, 6, 204–212. doi: 10.1039/B5RP90011E
- Darmaji, D., Kurniawan, D. A. ve Suryani, A. (2019). Effectiveness of basic physics II practicum guidelines based on science process skills. *Jurnal Ilmu Pendidikan Fisika*, 4(1), 1-7. doi: 10.26737/jipf.v4i1.693
- Delice, A. ve Ergene, Ö. (2015). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarının incelenmesi: Matematik eğitimi makaleleri örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 3, 60-75. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2160898>
- Dibattista, D. ve Gosse, L. (2006). Test anxiety and the immediate feedback assessment technique. *Journal of Experimental Education*, 74(4), 311-328. doi: 10.3200/JEXE.74.4.311-328
- Dodeen, H. (2009). Test-related characteristics of uaeu students: test-anxiety, test-taking skills, guessing, attitudes toward tests, and cheating. *Journal of Faculty of Education*, 26, 31-66. Erişim adresi: http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/JfeNo26Y2009/jfe_2009-n26_031-066_eng.pdf

- Downing, S. M. (2006). Selected-response item format in test development. *Handbook of test development* (ss. 287–301). New York: Routledge. doi: 10.4324/9780203874776.ch12
- Dufresne, R. J., Leonard, W. J. ve Gerace, W.J. (2002). Marking sense of students' answers to multiple-choice questions. *The Physics Teacher*, 40(3), 174–180. doi: 10.1119/1.1466554
- Dusic, D. M. (1998). What social cognitive factors influence faculty members' use of computers for teaching? A literature review. *Journal of Research on Computing in Education*, 31, 123-137. doi: 10.1080/08886504.1998.10782246
- Ekinci, H. Y. ve Köksal, E. A. (2011). İlköğretim fen ve matematik öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 167-184. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/817556>
- Entwistle, N. ve Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student experience and its implications. *Higher Education*, 22(2), 205-227. doi: 10.1007/BF00132288
- Entwistle, N. ve Tait, H. (1995). Approaches to studying and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, 64, 93-103. doi: 10.1002/tl.37219956413
- Eser, M. T. (2011). *Öğrencilerin sınav türü tercihlerini etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 308318).
- Frederiksen, N. (1984). Implications of cognitive theory for instruction in problem solving. *Review of Educational Research*, 54(3), 363–407. doi: 10.2307/1170453
- Friel, S. ve Johnstone, A.H. (1978). Scoring systems which allow for partial knowledge. *Journal of Chemical Education*, 55(11), 717. doi: 10.1021/ed055p717
- Garson, D. 1998. *Quantitative research in public administration*. Available online at <http://www2.chass.ncsu.edu/garson/pa765/validity.htm>
- Gellman, E. S. ve Berkowitz, M. (1993). Test-item type: What students prefer and why. *College Student Journal*, 27(1), 17–26. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1993-39296-001>

- Güler, N. ve Gelbal, S. (2010). Açık uçlu matematik sorularının güvenilirliğinin klasik test kuramı ve genellenebilirlik kuramına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(2), 991-1019. Erişim adresi: <https://acikerisim.sakarya.edu.tr/handle/20.500.12619/73269>
- Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3rd ed.). New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. doi: 10.4324/9780203825945
- Hartman, J. R.ve Lin, S. (2011). Analysis of student performance on multiple-choice questions in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 88(9), 1223–1230. doi: 10.1021/ed100133v
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77. doi: 10.3102/00346543058001047
- Hlebowitsh, P. S. (2005). *Designing the school curriculum*. USA: Pearson Education.
- Holder, W.W. ve Mills, C.N. (2001). Pencils down, computer UP: The new CPA exam. *Journal of Accountancy*, 191(3), 57–60. Erişim adresi: <https://www.proquest.com/openview/187b5e9a55c44a8c047c3a70e65a58d9/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=41065>
- Horber, D. T. ve Geisinger, K. F. (1983). The relationships of attitudes toward multiple-choice tests and convergent production, divergent production, and risk-taking. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED229435.pdf>
- Hudson, R. D. ve Treagust, D. F. (2013). Which form of assessment provides the best information about student performance in chemistry examinations? *Research in Science & Technological Education*, 31(1), 49–65. doi: 10.1080/02635143.2013.764516
- Huxham , G. J., Lipton A. ve Cummins, R. A. (1976). Student test type preference and its relation to personality and achievement. *Medical Education*, 10(2), 90–96. doi: 10.1111/j.1365-2923.1976.tb00538.x
- Kılıç, Z. ve Çetin, S. (2018). Investigation of students' examination type preferences in terms of some variables. *Elementary Education Online*, 17(2), 1051-1065. doi: 10.17051/ilkonline.2018.419353

- Kızılcık, H. Ş. ve Tan, M. (2011). İtme ve momentum konusunda çoktan seçmeli bir test geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1),185-198. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49053/625831>
- Kind, P., Jones, K. ve Barmby, P. (2007). Developing attitudes towards science measures. *International Journal of Science Education*, 29, 871–893. <https://doi.org/10.1080/09500690600909091>
- Köğçe, D., Yıldız, C., Aydın, M. ve Altındağ, R. (2009). Examining elementary school students' attitudes towards mathematics in terms of some variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 291-295. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.053.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Educational testing and measurement: classroom application and practice*. USA: John Wiley and Sons.
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31. Erişim adresi: <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320140000m000046.pdf>
- Kurbanoglu, N. İ. ve Nefes, F. K. (2015). Effects of contexed-based questions onsecondary school student's test anxiety and science attitude. *Journal of Baltic Science Education*, 14(2), 216–226. doi: 10.33225/jbse/15.14.216
- Kurbanoğlu, N. İ., Nur Zor, B. ve Yüce, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi tükenmişlik düzeyleri ve sınav kaygıları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 171-183. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/713539>
- Kurniawan, D. A., Perdana, R. ve Kurniawan, W. (2019). Identification attitudes of learners on physics subjects. *Journal of Educational Science and Technology (EST)*, 5(1), 39-48. doi: 10.26858/est.v5i1.8231
- Lemon, N. (1973). *Attitude and their measurement*. London: B.T. Batsford Ltd.
- Lufi, D. ve Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 43(4-5), 236-249. doi:10.1016/j.ijer.2006.06.004

- Maison, M., Darmaji, D., Astalini, A., Kurniawan, D, A. ve Indrawati, P, S. (2019). Science process skills and motivation. *Humanities & Social Sciences Reviews (HSSR)*, 7(5), 48- 56. doi: 10.18510/hssr.2019.756
- Martinez, M. (1991). A comparison of multiple-choice and constructed figural response items. *Journal of Educational Measurement*, 28(2), 131–145. doi: 10.1111/j.1745-3984.1991.tb00349.x
- Martinez, M. E. (1999). Cognition and the question of test item format. *Educational Psychologist*, 34(4), 207–218. doi: 10.1207/s15326985ep3404_2
- Meara, P. ve Buxton, B. (1987). An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, 4(2), 142–154. doi: 10.1177/026553228700400202
- Ndirangu, G. W., Muola, J. M., Kithuka, M. R. ve Nassiuma, D. K. (2009). An investigation of the relationship between test anxiety and academic performance in secondary schools in Nyeri District, Kenya. *Global Journal of Educational Research*, 8(1-2), 1-7. doi: 10.4314/gjedr.v8i1-2.53761
- Nevo, B. (1985). Face validity revisited. *Journal of Educational Measurement*, 22(4), 287-293. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/1434704>
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6.Edition). Newyork: Pearson Education.
- Oosterhof, A. (2001). *Classroom applications of educational measurement*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Owan, V. J. ve Robert, A. I. (2019). Analysis of the utilization of social media platforms and university students' attitudes towards academic activities in Cross River State, Nigeria. *Prestige Journal of Education*, 2(1), 1–13. Erişim adresi: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3415716
- Owan, V.J. Bassey, B. A. ve Ekpe, M. B. (2020). Assessment of students' attitude towards test-taking in secondary schools in Afikpo Education Zone Ebonyi State, Nigeria. *American Journal of Creative Education*, 3(1), 1-9. doi: 10.20448/815.31.1.9
- Önder, O. (2008). *Çoktan seçmeli ve klasik tipteki sorularla yapılan hazırlığın matematik başarı ve sınav kaygı düzeylerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 231840).

- Pehlivan, E. B. (2011). *Çoktan seçmeli türkçe test maddelerinde yanıtlama davranışlarının incelenmesi*.(Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 302021).
- Peleg-Popko, O. (2004). Differentiation and test anxiety in adolescents. *Journal of Adolescence*, 27(6), 645-662. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.06.002
- Pell, T. ve Jarvis, T. (2001). Developing attitude to science scales for use with children of ages from five to eleven years. *International Journal of Science Education*, 23, 847–862. doi: 10.1080/09500690010016111
- Petrie, H. (1986). Testing for critical thinking. In *Philosophy of Education*, edited by D. Nyberg, 3–19. Normal, IL: Philosophy of Education Society.
- Popham, W. J. (1999). Why standardized test scores don't measure educational quality. *Educational Leadership*, 56(6), 8-15. Erişim adresi: <https://www.ascd.org/el/articles/why-standardized-tests-dont-measure-educational-quality>
- Reteguiz, J. (2006). Relationship between anxiety and standardized patient test performance in the medicine clerkship. *Journal of General Internal Medicine*, 21, 415-418. doi: 10.1111/j.1525-1497.2006.00419.x
- Rodriguez, M. (2005). Three options are optimal for multiple-choice items: A meta-analysis of 80 years of research. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 24(2), 3–13. doi: 10.1111/j.1745-3992.2005.00006.x
- Scouller, K. M. ve Prosser, M. (1994). Students' experiences in studying for multiple-choice questions examinations. *Studies in Higher Education*, 19, 267-279. doi: 10.1080/03075079412331381870
- Shavitt, S. E. ve Brock, T. C. (1994). *Persuasion: psychological insights and perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith, M. B. (1968). Attitude change. *International encyclopedia of the social sciences*, 1(17), 458-467. New York: Crowell Collier & MacMillan.
- Spielberger, C. D. ve Vagg, P. R. (1995). *Test anxiety, a transactional process model*. Washington DC: Taylor & Francis.

- Sridevi, K. V. (2013). A study of relationship among general anxiety, test anxiety and academic achievement of higher secondary students. *Journal of Education and Practice*, 4(1), 122-130. Erişim adresi: <https://core.ac.uk/download/pdf/234633887.pdf>
- Struyven, K., Dochy, F. ve Jansens, S. (2005). Students' perceptions about assessment in higher education: A review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325-341.doi: 10.1080/02602930500099102
- şata, M. (2016). Türk eğitim sistemi'nde sınıf ii ile geniş lekli lme ve değerlendirmeye genel bir bakış. *Current Research in Education*, 2(1), 53-60. Erişim adresi: https://aizonia.com/uploads/__dokuman/cre-articles/21/sata.pdf
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Harlow: Pearson Education.
- Takunyacı, M. ve Kurbanoglu, N. İ. (2021). An investigation on burnout, test anxiety, test motivation, and test attitude of prospective mathematics teachers in Turkey. *African Educational Research Journal*, 9(2), 562-569. doi: 10.30918/AERJ.92.21.087
- Tan, ř. (2008). *Eğitimde lme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taylor, J. R. (1999). *An introduction to error analysis: The study of uncertainties in physical measurements*. NY: University Science Books.
- Tezbaşaran, E. ve Yiğit, R. (2015). A study on developing attitude scale towards nurses. *Hasan Ali Ycel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 69-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/93237>
- Tozoglu, D., Tozoglu, M. D., Gurses, A. ve Dogar, C. (2004). The students' perceptions: essay versus multiple-choice type exams. *Journal of Baltic Science Education*, 2(6), 52-59. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Cetin-Dogar/publication/291325299_The_students'_perceptions_essay_versus_multiple-choice_type_exams/links/5d072dcd458515b055d8e65d/The-students-perceptions-essay-versus-multiple-choice-type-exams.pdf
- Traub, R.E. ve MacRury, K. (1990). *Multiple choice vs. free-response in the testing of scholastic achievement*. In Ingenkamp K. & Jager R. S. (Ed.), *Yearbook on educational measurement* (ss. 128-159). Weinheim, Germany: Beltz.

- Treagust, D. F. (1988). Development and use of diagnostic test to evaluate students' misconceptions in science. *International Journal of Science Education*, 10(2), 159–169. doi: 10.1080/0950069880100204
- Turgut, M. F. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları* (10. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (4.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uşun, S. ve Özdemir Alıcı, D. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Wachelka, D. ve Katz, R. (1999). Reducing test anxiety an improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 30(3), 191-198. doi: 10.1016/S0005-7916(99)00024-5
- Zeidner, M. (1987). Essay versus multiple-choice type classroom exams: The students' perspectives. *Journal of Educational Research*, 80(6), 352-358. doi: 10.1080/00220671.1987.10885782
- Zeidner, M. (1993). *Essayversus multiple-choice-type classroom exams: The student's perspective*. In B. Nevo and R. S. Jäger (Eds.), *Educational and psychological testing: The test taker's outlook* (ss. 85-111). Stuttgart: Hogrefe and Huber Publishers.
- Zeidner, M. (2004). Test anxiety. in: spielberger CD (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (ss. 545- 556). New York: Elsevier.
- Zimbardo, P. G. ve Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. New York: Mcgraw-Hill Book Company.
- Zoller, U. ve Ben-Chaim, D. (1989). 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. doi: 10.1002/tea.3660260107

EKLER

Ek 1. Sınav soru türleri tutum ölçeği

		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1*	<u>SST</u> sorularla karşılaştığımda heyecanlanırım.	5	4	3	2	1
2*	<u>SST</u> sorularla karşılaştığımda paniğe kapılırım.	5	4	3	2	1
3	<u>SST</u> sorularla karşılaştığımda sevinirim.	1	2	3	4	5
4	<u>SST</u> sorular, diğer soru türlerine göre ilgimi daha çok çeker.	1	2	3	4	5
5	<u>SST</u> sorular konuyu öğrenmemi kolaylaştırır.	1	2	3	4	5
6	Bütün sınavlarda <u>SST</u> sorular sorulmasını isterim.	1	2	3	4	5
7*	<u>SST</u> soruları anlamakta güçlük çekerim.	5	4	3	2	1
8	<u>SST</u> soruları çözerken kendimi daha çok veririm.	1	2	3	4	5
9	<u>SST</u> soruları çözerken rahat ve güvenli hissedirim.	1	2	3	4	5
10	<u>SST</u> soruları çözerken daha başarılıyım.	1	2	3	4	5

SINAV SORU TÜRLERİ (SST) = Açık-uçlu, Çoktan-seçmeli, Doğru-yanlış ve Kısa-cevaplı

Ek 2. Ölçek uygulama izin formu



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-99332089-605.01-71443166
Konu : Araştırma İzni
(Mevlûde OLCAYTÜRK)

02/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Sakarya Üniversitesinin 03/02/2023 tarih ve E-67236739-044-217962 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi EABD Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Mevlûde OLCAYTÜRK'ün "*Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Soru Türlerine Yönelik Kaygı, Tutum ve Soru Türleri Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi*" konulu çalışmasını İlimiz Ortaokullarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Ortaokullarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa ve yürürlükteki diğer tüm düzenlemelerde belirtilen hüküm, esas ve amaçlara aykılık teşkil etmeyecek şekilde, denetimleri ilgili okul, ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından gerçekleştirilmek üzere, gönüllülük esasına göre, anket çalışmasının İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve Okul Müdürlüklerinin denetimi, gözetimi ve sorumluluğunda yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer AKMANŞEN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Salih BIÇAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres : Kozluk Mahallesi İnönü Caddesi No:32
41040 İzmit/KOCAELİ
Telefon No : 0 (262) 322 12 69
E-Posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: İbrahim TURAN

Uzman : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi: www.kocaelimesm.meb.gov.tr

Faks: _____

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 40d1-91a5-3132-a3af-220c koda ile teyit edilebilir.

Ek 3. Etik kurul belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.11.2021-79405



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-79405
Konu : 01/02 Mevlüde OLCAYTÜRK

12.11.2021

Sayın Mevlüde OLCAYTÜRK

İlgi : Mevlüde OLCAYTÜRK 04.10.2021 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 10.11.2021 tarihli ve 01 sayılı toplantısında alınan "02" nolu karar ile Mevlüde OLCAYTÜRK'ün başvurusu uygun görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Canan LAÇIN ŞİMŞEK
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı V.

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSE5A03SVS Pin Kodu :19382

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd/efK=5783&eD=BSE5A03SVS&eS=79405>

Adres: Eskişehir Kampüsü 54187 Söğütözü SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryaniversitesi@hs01.kep.tr
Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31
e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



KARAR

2. Mevlüde OLCAYTÜRK'ün “ Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Soru Türlerine Yönelik Kaygı, Tutum ve Soru Türleri Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi ” başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda Mevlüde OLCAYTÜRK'ün “ Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Soru Türlerine Yönelik Kaygı, Tutum ve Soru Türleri Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmasının Etik açıdan **uygun** olduğuna oy birliği ile karar verildi.