

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINAV TÜRÜNE GÖRE KULLANDIKLARI ÖĞRENME YAKLAŞIMLARINI BENİMSEME NEDENLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

PROSPECTIVE TEACHERS' OPINIONS ABOUT THE REASONS BEHIND ADOPTED LEARNING APPROACHES ACCORDING TO EXAM TYPES

Burhanettin ÖZDEMİR¹Dilek İLHAN-BEYAZTAŞ²

Başvuru Tarihi:22.02.2018	Kabul Edilme Tarihi:09.04.2018	DOI: 10.21764/maeuefd.397553
<p>Özet: Bu çalışmanın amacı, ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan sınav türleri bağlamında; öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik) ve bu yaklaşımların benimsenme nedenlerini tespit etmektir. Çalışma nitel bir araştırma olup, veri analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın 3. ve 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 121 (73 kız (%60), 48 erkek (%40)) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin; çoktan seçmeli sınavlarda ve klasik sınavlarda bilgi düzeyinde soru sorulduğunda ezber ve tekrar odaklı olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, çoktan seçmeli sınavlarda, D-Y ve eşleştirme türü sınavlarda cevapları gördüklerinde hatırladıkları ya da şans başarısı nedeniyle soruları cevaplayabildikleri için yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yoruma dayalı soru sorması ve sınavın sayısal bir derse ait olması durumunda ise öğrencilerin konunun mantığını anlamak için derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullandıkları tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınav hazırlama ve değerlendirme sürecindeki tutum ve davranışlarının, sınav türünün, dersin kapsamının ve dersin sözel veya sayısal olmasının öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.</p> <p>Anahtar Sözcükler: <i>Öğrenme yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme, sınav türleri</i></p>	<p>Abstract: The purpose of this study is to determine (1) the learning approaches that students favor during the exam preparation process (2); and to determine the factors that cause favoring these learning approaches in the context of educational measurement and evaluation methods. This study is a qualitative study in which content analysis method was used to analyze the data. The study group consists of 121 third year and fourth year volunteer students that measures in department of elementary teaching. The results suggest that students tend to use surface learning approach based on memorization and repetition when the test items are at knowledge level in multiple choice and essay questions. In addition, they use surface learning approach for both multiple choice and true-false examinations since there is a chance of randomly guessing and possibility of remembering the answer within the options. On the other hand, when teachers ask questions that require interpreting the information and when the subject domain is numeric, they tend to use deep learning approach in order to perceive the meaning deeply. To conclude, teacher's behavior and attitude during the development and evaluation of test, type of test and content of subject (whether it is verbal or numeric) have effect on students' learning approaches that they employ during the preparation of examination.</p> <p>Keywords: <i>Learning approaches, measurement and evaluation, test types</i></p>	

¹ Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, b.ozdemir025@gmail.com, orchid id: 0000-0001-7716-2700.

² Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, dilekilhanbeyaztas@gmail.com, orchid id: 0000-0002-7642-9087

Giriş

Eğitim öğretim sürecinde genellikle, öğrenci başarısının değerlendirilmesinde sınav türlerinden çoktan seçmeli, kısa cevaplı testler, yazılı ve sözlü sınavlar tercih edilmekte ve ölçme ve değerlendirme süreci öğretim sürecinden ayrı bir süreç olarak görülmektedir. Hâlbuki ölçme ve değerlendirme süreci öğretim sürecinin bir parçası olmakla birlikte, öğretim sürecinin sadece başında ve sonunda değil, sürecin her aşamasında işe koşulması gerekir (Gelbal & Kelecioğlu, 2007). Bu durum, geleneksel yöntemlerle birlikte öğrencinin öğrenme sürecinde performansını, ilgi ve tutumlarını gözlenmesine olanak sağlayan alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanılmasını gerektir. Nitekim ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan sınav türleri ve sınav türlerinin niteliği, öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde farklı öğrenme yaklaşımlarını kullanmasına neden olmaktadır (Brown & Wang, 2011; Marton & Säljö, 1976a; Ramsden, 1979;). Yapılan çalışmalarda ölçme ve değerlendirme sürecinde tercih edilen sınav türleri ile öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğu ve öğrencilerin işe koşulan sınav türlerine bağlı olarak sınava hazırlanma sürecinde farklı öğrenme yaklaşımları kullandıkları belirtilmiştir. (Birenbaum, 2007; Birenbaum, 1997; Birenbaum & Rosenau 2006; Doğan, Atmaca & Aslan-Yolcu, 2012; Gijbels & Dochy, 2006;).

Değerlendirme, öğrencilerin bildiği ve bilmediği şeyleri daha etkili bir şekilde görmemizi ve anlamamızı sağlayan öğretim sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir. Bu kapsamda değerlendirme öğrenci başarısı ve öğretim hakkında bilgi vererek öğrenci öğrenmelerinde ortaya çıkan yanlış anlaşılmanın daha etkili bir şekilde teşhis edilmesine yardımcı olur. Ayrıca öğrenmenin niteliğinin yanı sıra öğretimin niteliğiyle de ilgilidir ve öğrencilerin yalnızca ne yapabildikleri ile değil aynı zamanda yapabildikleri şeylerin ne anlama geldiğiyle de ilgilidir (Ramsden, 1992, s.182). Ayrıca, Crooks (1988) ve Ramsden (1992, s.67) kullanılan değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biri olduğunu ve değerlendirme yöntemine ilişkin algılanan değerlendirme gerekliliklerinin öğrencinin bir görevin üstesinden gelirken benimsemiş olduğu öğrenme yaklaşımı üzerinde oldukça güçlü bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Scouller ve Prosser (1994) değerlendirmeyi, geniş kapsamda öğrenci öğrenmelerini etkileyen en önemli faktör olarak ele alınabileceğini, dar kapsamda ise öğrencilerin sadece sınav olunacak

konu üzerine yoğunlaşması ve buna paralel kendi öğrenme yaklaşımlarını şekillendirmesi biçiminde ele alınabileceğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, öğrencilerin sınav türlerine nasıl çalıştıkları ve çalışma alışkanlıklarında herhangi bir değişimin olup olmadığı ilk defa Terry (1933) tarafından araştırılmış ve bu araştırma aynı zamanda öğrenme yaklaşımlarının da temelini oluşturmuştur. Bu çalışmanın akabinde Marton ve Säljö (1976a) öğrencilerin öğrenme ve sınava hazırlanma sürecinde “derinlemesine” ve “yüzeysel” olmak üzere iki tür öğrenme yaklaşımını benimsediklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenme yaklaşımlarına ek olarak, Ramsden (1979) öğrencilerin, öğrenme ve sınava hazırlanma sürecine başarı odaklı çalışmalarını ifade eden “stratejik” öğrenme yaklaşımını eklemiştir.

Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı

Derinlemesine öğrenme yaklaşımında birey gerçek anlamda öğrenme ihtiyacının hisseder ve öğretilenleri içselleştirmeye çalışır. Bu amaca ulaşmak için ise en uygun bilişsel süreci kullanmaya çalışır. Böylece, öğrenilen bilgilerin altında yatan anlamları bilgiler arasındaki örüntüleri, ana fikirleri ve prensipleri keşfetmeye çalışır (Biggs, 2001, s. 85; Biggs & Tang, 2007, s. 24; Curzon, 2004, s. 232).

Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı

Yüzeysel öğrenme yaklaşımında temel amaç ders kapsamında öğrenilen bilgileri anlamlandırma veya içselleştirme yerine daha az zaman ve emek sarf ederek sadece dersin gereklerini yerine getirmektir. Birey ders sürecini sadece aşılması gereken bir engel olarak görür (Biggs, 2001, s. 85; Biggs & Tang, 2007, s. 22). Dolayısıyla sınava hazırlanırken, sadece önemli gördükleri noktaları ezberleme ya da tekrar etme eğilimindedirler. Bir konu kapsamında öğretilen bilgiler arasında ilişki kurmak yerine, öğrenciler bilgileri bağımsız olarak tekrarlama ve ezberleme davranışı sergilerler (Biggs & Tang, 2007, s. 22; Curzon, 2004, s. 232;).

Stratejik Öğrenme Yaklaşımı

Stratejik öğrenme yaklaşımında ise temel amaç başarılı olmak olup, bu öğrenme yaklaşımını benimseyen bireyler, başarılı olmak için ne gerekiyorsa yapma eğilimindedirler. En temel motivasyon kaynağı ise sınavda yüksek not almaktır. Bunu gerçekleştirmek için çalışma yöntemi

ve zaman yönetimi açısından organizasyona büyük önem verirler (Entwistle, 1995; Newble & Entwistle, 1986).

Eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında yapılan araştırmaların, genellikle öğretmenlerin derse karşı tutumları ve yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar olduğu söylenebilir (Alkharusi, Kazem & Al Musawai, 2011; Erdoğan, 2010; Süral, 2014; Kurşun & Çobanoğlu-Aktan, 2016; Yaşar, 2014). Buna karşın, hazırlanan ölçme ve değerlendirme araçlarındaki soruların niteliğinin ve öğretmenin sınav hazırlarken kullandığı stratejilerin, öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ve sınava hazırlanma stratejileri üzerindeki etkisine ilişkin çalışmaların daha az araştırıldığı görülmektedir. Brown ve Wang (2011) yapmış oldukları çalışmada öğrenen bireylerin ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki algılarını, tutumlarını ve tecrübelerini bilmenin önemli olduğu vurgulamaktadır. Ayrıca ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan test yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve test türüne özgü benimsedikleri hazırlanma stratejilerini etkilediği söylenebilir. Bu bağlamda ölçme ve değerlendirme sürecinin ve bu süreçte kullanılan test türlerinin, öğrencilerin öğrenmeleri, sınava hazırlanma sürecinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ve ders çalışma süreci üzerindeki etkisinin belirlenmesi önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sınav türlerine göre sınava hazırlanma sürecinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımları ve bu öğrenme yaklaşımlarını benimseme nedenlerini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin hangi sınav türleriyle karşılaştıkları, karşılaştıkları bu sınav türlerini nasıl algıladıklarını ve bu sınav türlerine çalışırken nasıl hazırlandıklarına ilişkin görüşler alınmıştır. Araştırmaya ilişkin alt problemler aşağıda belirtilmiştir.

1. Öğretmen adayı öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan sınav türüne göre sınava hazırlanma sürecinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşleri nelerdir?
 - b. Derinlemesine öğrenme yaklaşımı ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Öğretmen adayı öğrencilerin sınav türüne göre sınav hazırlanma sürecinde kullandıkları öğrenme yaklaşımlarını seçme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - a. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - b. Derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, öğrencilerin sınav türlerine göre benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarına ilişkin görüşleri ve öğrenme yaklaşımlarını tercih etme nedenlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgu bilim (fenemolojik) deseninde deneysel-psikolojik olgu bilim yaklaşımı işe koşulmuştur. Nitel araştırmalar, katılımcıların gözlem ve algılarından elde edilen deneyimlere dayalı olarak açıklayıcı ve tanımlayıcı çıkarımlar sağlamaktadır (King, Keohane & Verba, 1994). Olgu bilim (fenemolojik) deseni ise bir kapsam ya da olguyu bireylerin deneyimlerine dayandırarak anlamlandırma çalışmasıdır (Creswell, 2007, s. 57-58). Alan yazın incelendiğinde; deneysel-psikolojik (empirical- transcendental), tanımlayıcı (interpretative), yorumlayıcı (hermeneutic) gibi farklı olgu bilim deseni yaklaşımlarının olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımlardan deneysel-psikolojik olgu bilim yaklaşımı araştırmacıların yorumlarından çok, katılımcıların deneyimlerinin tanımlanmasında ve anlamlandırmasında kullanılmaktadır (Moustakas, 1994).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2016-2017 yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın 3. ve 4. sınıfında öğrenim görmekte olan 121 (73 kız (%60), 48 erkek (%40)) öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin hangi sınav türleriyle karşılaştıklarını, karşılaştıkları bu sınav türlerini nasıl algıladıklarını ve bu sınav türlerine çalışırken nasıl hazırlandıklarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanan açık uçlu bir soru öğrencilere verilmiş ve öğrencilerden cevaplar yazılı olarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde Elo ve Kynagäs (2008, s. 110) tarafından tanımlanan işlem basamakları takip edilmiştir. Bu bağlamda bütün veri, kodları oluşturmak için, birbirinden bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından iki kere okunmuştur. Birbiriyle ilişkili olan kodlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar ve temalara göre veriler yeniden okunmuş ve bu kod ve temalara göre veriler yeniden düzenlenmiştir. İçerik analizi “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşım” (Tavşancıl & Aslan, 2001, s. 22) olarak tanımlanmıştır.

Ayrıca, iç geçerliliği sağlamak için veriler bir alan uzmanının görüşleri doğrultusunda eleştirel bir şekilde ele alınarak incelenmiştir. Ortaya çıkan kodlar ve temalar üç alan uzmanı tarafından yeniden incelenmiş ve verilen dönütlere göre yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Nitel verilerde güvenilirliğin hesaplanmasına yönelik Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından önerilen formül kullanılmış ve araştırmacılar (kodlayıcılar) arasındaki tutarlık 0,78 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Öğrencilerin karşılaştıkları sınav türlerini nasıl algıladıklarını ve bu algı doğrultusunda benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarını içerik analizine göre belirtmeden önce öğrencilerin hangi sınav türleriyle karşılaştıklarını ve bu sınav türlerine göre kullanmış oldukları öğrenme yaklaşımlarına ilişkin bilgi Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Sınav Türlerine Yönelik Benimsemiş Oldukları Öğrenme Yaklaşımları

Sınav Türü (n=121)	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı		Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	
	f	%	f	%
Çoktan Seçmeli	110	91	11	9
Klasik Sınav	100	83	21	17
Boşluk Doldurma	40	33	6	5
D-Y/ Eşleştirme				
Sözlü	22	18	12	10
Performans/ Proje	16	13	29	24

Tablo 1 incelendiğinde, 121 öğrencinin tamamı çoktan seçmeli ve klasik sınavlarla, 46 öğrenci boşluk doldurma/D-Y/ eşleştirme türü sınavlarla, 45 öğrenci performans/ proje ile 34 öğrenci ise sözlü sınavlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu sınav türlerine göre benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarının frekansları analiz edildiğinde ise bütün sınav türlerinde yüzeysel öğrenme yaklaşımı lehinde bir yükseklik olduğu gözlenmiştir.

Öğrencilerin sınav türlerini nasıl algıladıklarını ve bu sınav türlerine çalışırken nasıl hazırlandıklarını ve hangi öğrenme yaklaşımlarını benimsediklerini belirlemeye yönelik nitel verilerin içerik analizi ise “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı”, “Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına Neden Olan Faktörler”, “Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı” ve “Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına Neden Olan Faktörler” temaları altında belirlenmiştir.

Alt Problem 1: Öğretmen adayı öğrencilerin sınav türüne göre yaptıkları sınav hazırlıklarında kullandıkları öğrenme yaklaşımları ile ilgili görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin sınav türlerini algılamalarına ve bu algılar üzerinden nasıl ders çalıştıklarına ilişkin “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” temasına yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğrencilerin Sınav Türlerine Yönelik Benimsemiş Oldukları Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

Kodlar (n=121)	Çoktan Seçmeli		Klasik Sınav		Boşluk Doldurma D-Y/ Eşleştirme		Sözlü		Performans / Proje	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Amaç ve strateji göstermeksizin çalışma	64	53	5	4	40	33	1	1	16	13
Tekrara ve ezbere dayalı olma	25	21	82	68	7	6	12	10	-	-
Endişe duyma ve sevmeme	1	1	32	26	-	-	22	18	-	-
Altını çizerek çalışma	9	7	-	-	-	-	-	-	-	-
Sevme	30	25	-	-	13	11	4	3	-	-

Tablo 2 incelendiğinde, 121 öğrenciden 64’ü (%53) çoktan seçmeli sınavlara, 40’ı (% 33) Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış ve Eşleştirme türündeki sınavlara herhangi bir amaç ya da çalışma stratejisi kullanmadan çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli sınavlara amaçsız hazırlanmaya yönelik olarak E1 katılımcısı *“test soruları ile karşılaştığımda ya da sınavın test olacağını öğrendiğimde hiç çalışmazdım diyebilecek kadar az çalışırdım. Test sınavlarına bir hazırlığım olmazdı fazla.”* ifadesinde bulunurken K2 katılımcısı Doğru-Yanlış sınavı için *“Üniversitede ilk olduğum sınav türlerinden birisi D-Y sınavıdır. Bu sınava ise hiç hazırlanmamıştım. Çünkü % 50 doğru cevap verme ihtimalim olacağı düşüncesine kapılırdım. Böyle yaparak yüksek not alırdım .”* diyerek yüzeysel bir yaklaşımla bu tür sınavların ele alındığını ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde bu tür sınavlara yönelik yüzeysel çalışmalarının nedeni az çalışsalar bile yeterli not alacaklarını düşünmeleri ve şans başarısının yüksek olması olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin 82’si (%68) ise klasik sınavlara, 25’i (%21) ise çoktan seçmeli sınavlara ezbere dayalı ve tekrar yaparak çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ezber ağırlıklı çalışmaya ilişkin olarak K73 katılımcısı *“birçok sınav türüyle karşılaştım ve bu sınav türleri benim sınava çalışma şeklimi büyük ölçüde etkiledi. Örneğin; klasik sınavlara ayrıntılı çalışırdım ama sadece ezberlerdim, konunun mantığını öğrenmezdim”* diyerek klasik sınavlarda ezbere ağırlık verdiğini ifade etmiştir. Ayrıca E15 katılımcısı *“klasik türlü sınavlarda konunun anlatımına kullanılan kelimelere dikkat ederek ezberleyerek çalıştım. Konuyu genel olarak görme, bağlantı kurma, ilişkileri yakalama noktasında eksiklik hissettim.”* diyerek klasik sınavlarda yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandığını net bir şekilde ortaya koymuştur. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde bu tür sınavların ancak tekrar ve ezber yapılarak üstesinden gelinebileceğine inanmaları bu tür yaklaşımı sergilemelerinin nedeni olarak düşünülebilir.

Tablo 2 incelendiğinde 121 öğrenciden 32’si (%26) klasik sınavı sevmediklerini ve bu sınava çalışırken endişe duyduklarını ifade etmişlerdir. Hem klasik sınav için endişe duyduğunu hem de ezbere dayalı hazırlık yaptığını ifade eden E28 öğrencisi *“Klasik sorulardan oluşan sınavlar benim için her zaman korkulu rüya olmuştur. Çünkü çok fazla çalışmam ve sayfalarca ezber yapmamı gerektiriyordu. Yine de çalışıp derslerden geçmeme rağmen sınav biter bitmez tüm ezberlediklerimi unutmam. Benim için her zaman hayal kırıklığı oldu.”* diyerek bu sınav türüne

yönelik kaygısını ve ezber odaklı çalıştığını ifade etmiştir. Öğrencinin ifadesi incelendiğinde klasik sınavı sevmemesinin temel nedeni sınava hazırlık sürecinin çok çaba gerektirmesi ve ezber ağırlıklı çalışılmasından dolayı unutmanın çok kolay gerçekleşmesidir. Öğrencilerin 30’u (%25) ise çoktan seçmeli sınavları sevdiklerini ve bu sınava çalışırken kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda E11 öğrencisi “Çoktan seçmeli soruların sorulacağı bir sınav beni her zaman mutlu etmiştir. Çünkü çalışacağım konuyu kelimesi kelimesine ezberlemek zorunluluğum ortadan kalkıyor. Derste öğrendiklerime ek olarak evde özet niteliğinde çalışmam konunun belirli kavramlarını bilmem yetiyordu. Böylece sınava çalışmaya daha az zaman harcıyordum. Yapılacak sınavda sorunun doğru cevabını bilmesem dahi cevaplardan bazılarını eleme, biraz yorum olmadı sallama yaparak cevaplama olasılığımın yüksek olması sınava çalışırken rahat olmamı sağlıyordu.” diyerek çoktan seçmeli sınavı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencinin ifadesi incelendiğinde çoktan seçmeli sınavı sevmemesinin temel nedeni sınava hazırlık sürecinin çaba bağlamında daha zahmetsiz olması buna rağmen seçeneklerden doğru cevabı hatırlama ve şans başarısından dolayı daha yüksek not alma ihtimalinin olması olarak ifade edilebilir.

Öğrencilerin sınav türlerini algılamalarına ve bu algılar üzerinden nasıl ders çalıştıklarına ilişkin “derinlemesine öğrenme yaklaşımı” temasına yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.
Öğrencilerin Sınav Türlerine Yönelik Benimsemiş Oldukları Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Görüşleri ve Sıklığı.

Kodlar (n=121)	Çoktan Seçmeli		Klasik Sınav		Boşluk Doldurma D-Y Eşleştirme		Sözlü		Performans/ Proje	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Anlam arama	11	9	19	16	6	5	10	8	28	23
İlişki kurma	4	3	-	-	-	-	-	-	17	14
Daha fazla çaba ve zaman ayırma	-	-	21	17	-	-	12	10	29	24
Not alma ve özet çıkarma	10	8	17	14	-	-	5	4	-	-
Kavram haritası, kodlama ve şema oluşturma	-	-	1	1	-	-	3	2	-	-

Tablo 3 incelendiğinde, 121 öğrenciden 28'i (%23) Performans/Proje ödevlerinde, 19'u (%16) klasik sınavlarda, 11'i (% 9) ise çoktan seçmeli sınavlarda çalışılan konunun anlamını arayarak çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Klasik ve sözlü sınavlarda anlam aramaya yönelik olarak E19 katılımcısı "*Klasik ve sözlü soruların sorulduğu sınav tiplerinde ise konuları özenle okur alt başlıklarına ayırdıktan sonra özet çıkarırım. Bu özet üzerinden daha çok konularda verilen tanımları ve özelliklerini anlamaya çalışırım.*" Diyerek anlam aramaya yönelik çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde E92 katılımcısı "*Klasik sorularla hazırlanmış yazılı sınavlara sınava hazırlığım daha uzun bir sürece dayalı oluyor. Derse dayalı daha kapsamlı çalışmalar yapıyorum not çıkararak çalışıyorum. Dersin kitabı varsa onu tekrar okuyarak altını çizdiğim yerleri not ederek tekrar etmiş oluyorum. Böylece sınavda yazacağım şekilde aklımda kalıyor. Derse çalışmayı ezbere dayalı değil, konuların ana fikrini anlayarak ve özümseyerek çalışmalar yapıyorum. Yazdığım notları sürekli okuyarak göz aşinalığı kazanmaya çalışıyorum.*" diyerek bu sınav türünde daha çok çaba harcadığını, çalışırken anlam aramaya yönelik çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde bu tür sınavlara yönelik derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşmalarının nedeni daha kapsamlı ve konuları anlayarak bu sınavların üstesinden gelinebileceğine inanmaları olabilir.

Öğrencilerin 29'u (%24) Performans/Proje ödevlerine, 21'i (%17) klasik sınavlara, 12'si (% 9) ise sözlü sınavlara daha fazla çalıştıklarını ve zaman harcadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda E3 katılımcısı "*Projeler emek harcadığımız ama karşılığını en çok aldığımız sınavlardı. Bayağı zamanımı alıyordu ama sonunda bir ürün ortaya çıktığı için memnun kalıyordum. Çok ayrıntılı çalışmak zorunda kalıyordum. Performans ise projeye birlikte güzel sınavlardan bir tanesiydi. Çalışıyordum, emek harcıyordum ama sonucunu da görüyordum. Burada verilen notlar genelde not ortalamamızı yükseltiyordu. Zamanımı alan bir sınavdı.*" diyerek proje ve performans ödevlerinde daha fazla çaba harcadıklarını ve zaman ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Yine 121 öğrenciden 17'si (%14) klasik sınavlara, 10'u (%8) çoktan seçmeli sınavlara hazırlanırken not aldıklarını ve özet çıkardıklarını ifade ederken öğrencilerden sadece 3'ü (%2,4) sözlü sınava hazırlanırken ve 1'i (%1) klasik sınavlara hazırlanırken kavram haritası, kodlama ve şemalar oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Kavram haritası, kodlama ve şema kullanmaya yönelik olarak E32 katılımcısı "*Klasik Sınavlara çalışırken daha çok yazarak özet çıkararak çalışmayı etkili görüyorum. Birçok başlığı maddeyi kodlayarak akılda kalıcı hale getirerek*

çalışıyorum. Bir diğeri ise başlıkları anlayıp bunları kodladıktan hemen sonrasında başlıkların altlarına bilgileri yerleştirip onları başlıkla ilişkilendirip akılda daha kalıcı hale getiriyorum. Bunlar için genelde uyguladığım yöntem zihin haritası veya loci yöntemi oluyor. Çünkü genel itibari ile birçok içerik çalışıyorum. Fakat konu başlıkları hatırlanmadığından ya da tam olarak düzenli olarak beyinde kalıcı hale getirilmediğinden hatırlayamıyorum. Sonrasında ise neydi? Hatırlayamadım gibi sözlerle sınavda kendimizi yiyoruz. Bu çalışma ile geri çağırılması da bilginin hatırlanması da kolaylaşıyor. “ diyerek derinlemesine öğrenme yaklaşımına dayalı farklı stratejiler kullanarak öğrenilenlerin daha kalıcı hale getirdiklerini ifade etmişlerdir.

Alt Problem 2: Öğretmen adayı öğrencilerin sınav türüne göre sınav hazırlanma sürecinde kullandıkları öğrenme yaklaşımlarını seçme nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin sınav türlerine yönelik benimsemiş oldukları yüzeysel öğrenme yaklaşımına neden olan faktörlere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğrencilerin Sınav Türlerine Yönelik Benimsemiş Oldukları Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımına Neden Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri ve Sıklığı

Kodlar (n=121)	Çoktan Seçmeli		Klasik Sınav		Boşluk Doldurma/ D-Y/ Eşleştirme		Sözlü		Performans /Proje	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Bilgi düzeyinde soru sorulması	45	37	69	57	3	2	15	12	-	-
Dersin sözel olması (anlatılması- işlenmesi)	20	17	27	22	-	-	-	-	-	-
Öğretmenlerin benzer soruları sorması	18	15	12	10	5	41	-	-	-	-
Şans başarısı ve görünce hatırlama	70	58	-	-	37	31	-	-	-	-
Öğretmenin ödevi önemsememesi	-	-	-	-	-	-	-	-	42	35

Tablo 4 incelendiğinde, 121 öğrenciden 45'i (%37) çoktan seçmeli sınavlarda, 69'u (% 57) klasik sınavlarda bilgi düzeyinde soru sorulduğu için ezber ve tekrar odaklı olarak yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda E11 katılımcısı *"Şu ana kadar klasik soru tipiyle epeyce bir karşılaştım. Bu sınavlar özellikle bende ezber yapmamı zorunlu hale getiriyordu. Bunun nedeni hocalarımızın soruları hazırlarken genellikle bilgi düzeyinde sormalarıydı. Haliyle sınavdan iyi bir not almak için konuyu ezberlemeyi zorunlu kılıyordu."* diyerek bilgi düzeyinde soru sorulduğunda yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsediğini ifade etmiştir. Benzer bir şekilde E13 katılımcısı *"Öncelikle sınavımız klasik olacaksa her öğrencinin aklına gelen ilk şey ezber yapacağız. Yoksa dersi geçemeyiz düşüncesi oluşur. Bende klasik sorulara hazırlanırken daima ezber yaparak çalıştım ve bu benim için zor bir süreçti. Çünkü nerde bir bilgi görsem bunu ezberleyeyim, bunu sorar kesin diyerek her şeyi ezberlemek durumunda kaldım ve süreç olarak çok zamanımı aldı. Ezberlediğim bilgiler sadece anlık işime yaradı yani öğrenmedim. Klasik sorulara neden ezber yaparak çalıştığımı üniversitede aldığım eğitim sayesinde öğrendim. Aslında ezber yapmamızın tek sebebi öğretmenlerimizin sadece bilgi basamağına ağırlık vererek soru hazırlaması olduğunu fark ettim."* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadesi incelendiğinde bilgi düzeyinde soru sorulduğunda yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemesinin temel nedeni, ancak ezber yapılarak bu sınavlardan yüksek not alınabileceğine inanması olabilir. Ancak bu inancın oluşması kısa dönemli bir süreçte geliştiği düşünülmektedir. Özellikle öğrencilerin öğrenim süreçleri içerisinde bilgi düzeyinde soruların ezber yoluyla üstesinden gelineceği düşüncesi pekiştirilmiş olması büyük bir olasılıktır.

Öğrencilerin 70'i (%58) çoktan seçmeli sınavlarda, 37'si (%31) ise D-Y ve eşleştirme türü sınavlarda cevapları gördüklerinde hatırladıkları ya da şans başarısı nedeniyle soruları cevaplayabildikleri için yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda E27 katılımcısı *"Sınav test ise fazla hazırlanmadan sınava girerim. Bu sınav sürecinde çok fazla çalışmadım bazen de hiç çalışmadım en sevdiğim sınav türüdür şansıma güveniyorum. Bilmediğim zaman ya da ikilemde kaldığım zaman sallayabiliyorum ve diğer sınavlara oranla daha iyi notlar alabiliyorum. Bir kez bile konuyu okuyup geçsem sınavda şıkları görünce aklıma geliyor cevaplar."* diyerek özellikle çoktan seçmeli sınavlarda şans başarısının yüzeysel bir yaklaşımla sınava hazırlanmaya yönlendirdiğini ifade etmiştir. Bilgi düzeyinde soru sorulması

koduyla birlikte ele alındığında soruların üst düzey düşünme becerilerini yoklamaması ve basit düzeyde hazırlanması öğrencilerde bu yaklaşımı sergilemeye teşvik etmiş olabilir.

Öğrencilerin 18'i (%15) çoktan seçmeli sınavlarda, 12'si (%10) klasik sınavlarda öğretmenlerin önceki yıllarda çıkan sorulara benzer sorular sormalarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmalarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde, öğrencilerden 42'si (%35) öğretmenlerin verilen ödevlere yeterince önem vermemeleri ve takip etmemeleri nedeniyle yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda K39 katılımcısı “Genellikle sözel derslerim kötü olduğu için proje ödevini sözel derslerime yönelik alırdım. Hocalarımızda, sağ olsunlar, ne kadar çok sayfa yazarsak o kadar çok yüksek puanlar veriyorlardı. Resimde ekledik mi bir iki tane yüksek bir not verirlerdi. Yani bu verilen ödevleri fazla önemsemezdim. Çünkü her sene aynı şeyler tekrarlanırdı.” ifadesi ile proje ödevlerinde öğretmenlerin kendilerini güncellememeleri, verdikleri ödevleri tekrar etmeleri ve ödevleri nitelikli bir şekilde değerlendirmemeleri nedeniyle yüzeysel öğrenme yaklaşımına uygun bir şekilde davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin sınav türlerine yönelik benimsemiş oldukları derinlemesine öğrenme yaklaşımına neden olan faktörlere ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Öğrencilerin Sınav Türlerine Yönelik Benimsemiş Oldukları Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımına Neden Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri

Kodlar (n=121)	Çoktan Seçmeli		Klasik Sınav		Boşluk Doldurma / D-Y/ Eşleştirme		Sözlü		Performans/ Proje	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%

Yoruma dayalı soru sorulması	2	2	13	11	-	-	2	2	-	-
Dersin sayısal olması	5	4	5	4	-	-	-	-	-	-
Kapsamın fazla olması	-	-	-	-	-	-	-	-	17	14

Tablo 5 incelendiğinde, 121 öğrenciden 13’ü (%11) klasik sınavlarda, 2’si (% 2) çoktan seçmeli ve sözlü sınavlarda yoruma dayalı soru sorulduğu için konunun mantığını anlamak için derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin 5’i (%4) dersin sayısal olması durumunda hem klasik hem de çoktan seçmeli sınav için derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda E 16 *”Klasik olan sınavlara daha çok çalışıyorum. Çünkü sınavlarda yorum yapmamızı istedikleri için hiçbir ayrıntıyı kaçırmamaya özen göstererek çalışmaya dikkat ediyorum. Çünkü her cümle her kelime benim için sınavda önemli olduğunun farkındayım. Klasik sınavlarda daha çok kodlama yapmayı severim. Ezberlemektense kodlama yaptığımda akılda daha kalıcı bir hal alıyor. Ezber yaptığımda klasik sınavlarda çok karıştırabiliyorum.“* diyerek özellikle klasik sınavlarda yoruma dayalı soru sorulduğu için derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediğini vurgulamaktadır. Üst düzey düşünme becerilerini yoklayan sorular sorulması ve ezber yaparak bu sınavların üstesinden gelinememesi, gibi nedenler öğrencilerde bu yaklaşımı sergilemeye teşvik etmiş olabilir.

Tablo 5’e bakıldığında, 121 öğrenciden 17’sinin (%14) performans ve proje ödevlerinin kapsamının fazla olmasından dolayı derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin 5’i (%4) dersin sayısal bir ders olması halinde hem klasik hem de çoktan seçmeli sınavlarda daha anlama odaklı çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu kapsamda K 89 katılımcısı *”Sınav klasik olduğunda, her öğrenci gibi ben de o derse daha çok çalışırım. Bu ders sayısal bir ders ise öğretmenin çözdürmüş olduğu soruları tekrar çözer ve benzer sorularına başka kaynaktan bakarım. Baktığım soruları çözebiliyorsam bir üst soruları, farklı soruları çözmeye çalışırım. Bunu konuyu anladığıma emin olduğum zamana kadar tekrar ederim. Böyle yaptığımda sayısal dersler aklımda daha çok kalır, sınavdan sonra bile bilgileri Hatırlarım. Yazarak çalışan biri olarak sayısal derslere çalışmayı daha çok seviyorum. Çünkü sayısal derslerde yazarak çalışmak, bana göre, hem vakit kaybı değil, hem de zevkli bir çalışma*

olur. Ama sözelse daha çok tekrar yaparım. “ şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencinin ifadesi incelendiğinde derslerin yapısının ve algılanışının öğrenme yaklaşımına etki ettiği söylenebilir. Bu kapsamda sayısal dersler ancak anlaşılabilir, öğrenme üniteleri arasındaki ilişki kurularak öğrenilebileceği ve sınavların üstesinden gelinebileceği inancı bu yaklaşımı sergilemeye neden olmuş olabilir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada, ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan sınav türlerine göre öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde kullanmış oldukları öğrenme yaklaşımları ve bu yaklaşımların benimsenmesine neden olan faktörlerin neler olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlar ve tartışma alt problemlere göre verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin genellikle öğrenme yaklaşımlarından yüzeysel ve derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını benimsedikleri görülmektedir. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan sınav türlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, çoktan seçmeli maddelerden oluşan sınavlarda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%52) herhangi bir amaç ya da çalışma stratejisi kullanmadan çalıştıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla boşluk doldurma ve doğru-yanlış, eşleştirme testleri ile proje/performans görevleri takip etmektedir. Diğer taraftan, yazılı-yoklama sınavlarında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%68) tekrara ve ezbere dayalı çalışmayı benimsedikleri görülmektedir. Bunun temel nedeni ise, normal koşullarda öğretmenlerin, özellikle yazılı yoklamalarda, öğrencilerin üst düzey öğrenme becerilerini ölçmesi beklenirken, daha çok bilgi düzeyinde sorular sorması olarak ifade edilebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda ölçme aracında yer alan soruların olgusal ya da anlam aramaya dayalı olmasının öğrencilerin öğrenme yaklaşımını etkilediği; olgusal veya bilgi düzeyinde soru sorulduğunda, sadece hatırlamaya dayalı yüzeysel bir çalışma yaklaşımına yönlendirdiği belirtilmektedir (Biggs, 1979; Newble & Jaeger, 1983; Scouller, 1998). Buna karşın, bilgi düzeyinde değişmez doğruları ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemleri yerine üst düzey becerileri ölçen ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır (Bay vd., 2010).

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin klasik sınavı sevmedikleri (%26,4) ve bu sınava çalışırken endişe duyduklarını ifade ederken, çoktan seçmeli sınavları sevdiğini (%25) ve bu sınava çalışırken kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun temel nedeni olarak; yüzeysel öğrenme yaklaşımına neden olan faktörlere ilişkin görüşler incelendiğinde çoktan seçmeli testlerde şans başarısının ve okuyunca cevabı hatırlama durumu söz konusu iken, yazılı-yoklama sınavlarında şans başarısının ve hatırlamanın etkisinin olmayışı gösterilebilir.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan sınav türlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, belirlenen sınav türlerinin hepsinde çalışılan konunun anlamını arayarak çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, diğer ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri ile karşılaştırıldığında, özellikle proje ve performans ödevlerinde konunun anlamını arama, kavramlar arasında ilişki kurma ile daha fazla çaba ve zaman ayırma eğilimi gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilere göre bu durum temel nedeni ise proje ve performans ödevlerinde kapsamın fazla ve günlük hayatla ilişkili olması olarak gösterilmektedir. Nitekim Özdemir (2009) yapılandırmacı eğitim sürecinde öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını öğrencilerin öğrenme süreçlerini, öğrenme düzeylerini belirlemek ve öğrenme sürecinde sahip oldukları becerileri günlük yaşamda kullanabilmelerine olanak sağlaması gerektiğini savunmuştur (Şaşmaz-Ören, Ormancı & Evrekli, 2014).

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin sınava hazırlanırken yüzeysel öğrenme yaklaşımını kullanmasının nedenleri incelendiğinde, özellikle çoktan seçmeli ve yazılı-yoklama sınavlarında öğretmenlerin bilgi düzeyinde sorular sorması ve farklı dönemlerde yapılan sınavlarda benzer sorular sorması vurgulanmaktadır. Diğer taraftan, çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve eşleştirme sınavlarda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemesine neden olan en önemli faktörün ise şans başarısı ve cevabı görünce hatırlama faktörü olduğu söylenebilir. Proje ve performans görevlerinde ise öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemesine neden olan en önemli faktörün öğretmenlerin verilen ödevleri dikkatli bir şekilde incelememesi ve ödevi önemsememesi söylenebilir. Proje ve performans ödevleri gibi alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını ve gücünü ortaya çıkardığı

vurgulansa da (Abalı-Öztürk & Şahin, 2014); Duban & Küçükıılmaz, 2008; Nazlıççek & Akarsu, 2008; Şaşmaz-Ören,Ormancı & Evrekli, 2014 öğretmenin proje ve performans ödevlerini değerlendirme sürecini ciddiye almamasının öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsemesine neden olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, yazılı-yoklama sınavlarında öğrencilerin, anlam aramanın yanında, not alma, özet çıkarma ile daha fazla çaba ve zaman ayırma eğilimi göstermektedirler. Bu durumun temel nedeni olarak ise yazılı sınavlarda derinlemesine öğrenme yaklaşımına neden olan faktörlerden özellikle öğretmenlerin yoruma dayalı sorular sorması ve dersin sayısal olmasını göstermektedirler. Dolayısıyla öğretmenin yazılı sınavlarda bilgi düzeyinde veya yoruma dayalı soru sorması ile dersin sayısal veya sözel olması öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde benimsedikleri öğrenme yaklaşımı etkileyen faktörler olduğu söylenebilir. Alan yazını incelendiğinde, genellikle dersin sözel olması durumunda öğrencilerin yüzeysel öğrenme yaklaşımlarını benimsedikleri, sayısal olduğu durumda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımlarını benimsediği vurgulanmaktadır (İlhan-Beyaztaş & Senemoğlu, 2015)

Derinlemesine öğrenme yaklaşımını kullanan öğrencilerin çoktan seçmeli testlerde anlam aramanın yanında, not alma, özet çıkarma ile az da olsa kavramlar arasında ilişki kurma eğilimi gösterirken, sözlü sınavlarda öğrencilerin, anlam aramanın yanında, not alma ve özet çıkarma ile daha fazla çaba ve zaman ayırma eğilimi göstermektedirler. Ayrıca derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin kavram haritası ve şema oluşturma yöntemini sadece sözlü sınavlarda kullandıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun temel nedeni ise sözlü sınavların kendine özgü yapısından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer sınav türleri ile karşılaştırıldığında özellikle yazılı yoklama ve çoktan seçmeli testlerde dersin sayısal olması öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemesine neden olan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim yapılan çalışmalarda kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ile değerlendirme türünün öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları üzerinde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Marton & Säljö,1976b; Reid, Duvall & Evans, 2005; Scouller, 1998).

Sonuç olarak, öğrencilerin yüzeysel veya derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsemesinde ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan ölçme aracı, ölçme aracında yer alan maddelerin

yapısı, dersin sayısal veya sözel olması ile birlikte öğretmenin sınav hazırlama ve değerlendirme sürecindeki tutum ve davranışlarının etkili olduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda öğrenme yaklaşımlarından stratejik öğrenme yaklaşımı ile ölçme ve değerlendirme süreci arasındaki ilişkiye yönelik bir bulguya rastlanmamıştır. Bunun temel nedenin ise yapılan çalışmanın örnekleminin bir üniversitedeki öğrencilerle sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin en çok ölçme ve değerlendirme alanında kendilerini yetersiz gördüğü ve sorun yaşadığı belirtilmiştir (Abalı-Öztürk & Şahin, 2014; Bal, 2013; Benzer & Eldem, 2013; Cansız-Aktaş & Baki, 2013; Çiftçi, Sünbül & Köksal, 2013; Duran, Mıhladız & Balliel, 2013). Bu soruna bir çözüm olarak eğitim politikalarında yeniliklere gidilmesi, ölçme ve değerlendirme süreci ile ilgili öğretmenlere hizmet-içi eğitim verilmesi ve kullanılan ölçme ve değerlendirme aracına bağlı olarak öğrencilerin farklı öğrenme yaklaşımlarını benimsemesine neden olan faktörler hakkında bilgilendirilmesi önerilmektedir.

Bu çalışmada ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve sınava hazırlanma stratejileri üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. İlerde yapılacak çalışmalarda farklı örneklemlerde, farklı konu alanlarında, farklı bölümlerde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının öğrencilerin sınava hazırlanma sürecinde benimsemiş oldukları sınav türleri üzerindeki etkisinin araştırılması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgi düzeyleri ile sınav hazırlama sürecinde kullanmış oldukları stratejiler arasındaki ilişki incelenebilir.

Kaynaklar

- Abalı-Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2014). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 1022-1046
- Alkharusi, H., Kazem, A. M. ve Al Musawai, A. (2011). Knowledge, skills and attitudes of preservice and in service teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113-123.
- Bal, A. P. (2013). Mathematics teachers' views on performance task process. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 385-402.

- Bay, E., Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C. ve Taşgın, A. (2010, Mayıs). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ölçmedeğerlendirmeye ilişkin görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach? R.J.Sternberg & L. F.Zhang (Eds.) *Perspective on thinking, learning, and cognitive styles*, 73-102. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Biggs, J. ve Tang, C. (2007). *The Society for research into higher education teaching for quality learning at university*. USA: McGraw Hill.
- Birenbaum, M. (1997). Assessment preferences and their relationship to learning strategies and orientations. *Higher Education*, 33(1), 71-84.
- Birenbaum, M. (2007). Assessment and instruction preferences and their relationship with test anxiety and learning strategies. *Higher Education*, 53(6), 749-768.
- Birenbaum, M. ve Rosenau, S. (2006). Assessment preferences, learning orientations, and learning strategies of pre-service and in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 213-225.
- Brown, G. T. L. ve Wang, Z. (2011). Illustrating assessment: How Hong Kong university students conceive of assessment's purposes. *Studies in Higher Education*. DOI:10.1080/03075079.2011.616955.
- Cansız Aktaş, M. ve Baki, A. (2013). Yeni ortaöğretim matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutu ile ilgili öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 203-222.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.), Thousand Oaks, CA: Sage
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *American Educational Research Association*, 58(4), 438-481.
- Curzon, L. B. (2004). *Teaching in further education an outline of principles and practice*. New York: Continuum.
- Çiftçi, S., Sünbül, A. M. ve Köksal, O. (2013). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenmiş mevcut programa ilişkin yaklaşımlarının ve uygulamalarının eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 281-295.

- Dogan, C., Atmaca, S. ve Aslan-Yolcu, F. (2012). The correlation between learning approaches and assessment preferences of eighth-grade students. *Elementary Education Online*, 11(1), 264-272.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Primary education pre-service teachers' opinions regarding to the use of alternative measurement-evaluation methods and techniques in practice schools. *Elementary Education Online*, 7(3), 769-784.
- Duran, M., Mıhladı, G. ve Ballıel, B. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik yeterlik düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 26-37.
- Elo, S. ve Kynagäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-15.
- Entwistle, N. J. (1995). Frameworks for understanding as experienced in essay writing and in preparing for examinations. *Educational Psychologist*, 30(1), 47-54.
- Erdođdu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, Antalya.
- Gelbal, S. ve Kelleciođlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145
- Gijbels, D., ve Dochy, F. (2006). Students' assessment preferences and approaches to learning: can formative assessment make a difference? *Educational Studies*, 32(4), 399-409.
- İlhan-Beyaztaş, D. ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*. 40(179), 193-216.
- King, G., Keohane, R. ve Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press.
- Kurşun, K. ve Çobanoğlu-Aktan, D. (2016). Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersinde başarıyı etkileyen faktörlerin çoklu göstergeler çoklu nedenler modeliyle incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 7(2), 372-387.
- Marton, F. & Säljö, R.(1976a). On qualitative differences in learning. I –outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.
- Marton, F. & Säljö, R.(1976b). Symposium: learning processes and strategies-II on qualitative differences in learning II – outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.

- Nazlıççek, N. ve Akarsu, F. (2008). Physics, Chemistry and Mathematics teachers' approaches to assessment tools and their assessment practices. *Education and Science*, 33(149), 18-29.
- Newble, D. I. ve Entwistle, N.J. (1986). Learning styles and approaches: Implications for medical education. *Medical Education*, 20(3), 162-175.
- Newble, D.I. ve Jaeger, K. (1983). The effect of assessment and examinations on the learning of medical student. *Medical Education*, 17(3), 165-71.
- Özdemir, S. M. (2009). Examination of issues encountered by classroom teachers in the measurement and assessment process of the new primary education curriculum in Turkey. Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(2), 55-79.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. *Higher Education*, 8(4), 411-427.
- Reid, W. A., Duvall, E. ve Evans, P. (2005). Can we influence medical students' approaches to learning? *Medical Teacher*, 27(5), 401-407.
- Şaşmaz-Ören, F., Ormancı, Ü. ve Evrekli, E. (2014). Öğretmen adaylarının tercih ettikleri alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları ile bu yaklaşımlara ilişkin öz-yeterlilikleri. *Eğitim ve Bilim*, 173, 103-117.
- Scouller, K. (1998). The influence of assessment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472.
- Scouller, K. M. ve Prosser, M. (1994). Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. *Studies in Higher Education*, 19(3), 267-280.
- Süral, S. (2014). Eğitim fakültesi öğrencileri ile pedagojik formasyon alan öğrencilerin ölçme değerlendirme dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 63-75.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Terry, P.W. (1933). How students review for objective and essay tests. *The Elementary School Journal*, 33(8), 592-603.
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde ölçme değerlendirme dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*. 4(1), 259-279.

Extended Abstract

Introduction

Assessment is a teaching method that enable us to observe what students know and don't know in a more efficient and meaningful way. Therefore, it helps to detect misconception of students throughout the learning process effectively, by means of providing information about students' success and instruction (Ramsden, 1992, s.182). In this context, how students prepared for different types of exams and how exam types changed their learning behaviors was first studied by Terry (1933) and this study constitutes the basis of learning approaches. This study was followed by another study conducted by Marton and Säljö (1976a) which suggested that students favored two different learning approaches that were called "deep learning" and "surface learning" when preparing for exams. Apart from these learning approaches, Ramsden (1979) suggested another learning approach called "strategic" learning approach in which students mainly focus on being successful in the exam during the exam preparation process.

A study conducted by Brown and Wang (2011) emphasizes that it is substantially important to know the students' perceptions, attitudes and experiences about measurement and assessment process. Therefore, one can suggest that examining the effects of measurement and evaluation process on students' learning and exam preparation strategies is of great importance. Therefore, this study aims at determining the learning approaches favored by students during the exam preparation process and determining factors that leads to these learning approaches in the context of educational measurement and evaluation methods.

Method

In this study, qualitative research method was employed to determine what kind of learning approaches were favored by students during exam preparation process and main reasons behind favoring different approaches for different exam types. The study was carried on 121 third year and fourth year volunteer students, of which 73 were female (%60) and 48 were male (%40), measuring in department of elementary teaching in a state University.

An open-ended essay question developed by researchers was asked in order to get information about what kind of examination types they faced with, how they percept these exams and how these examination types affected their preparation process and students were asked to write down their answers in essay format. The data collected from students was analyzed with content analysis method. Analysis steps defined by Elo and Kynagäs (2008, p. 110) was used during

content analysis process. Thus, the students' answers to the question was read twice by both researchers. The themes were determined based on related codes. The students' answers were read again and reorganized according to predetermined codes and themes.

Findings

In this study, learning approaches favored during the exam preparation process for different exam types used in measurement and evaluation process and the main reasons that cause favoring these learning approaches were examined.

According to results, 52.9% of students stated that they prepared for exams without any purpose and did not employed any working strategies for multiple choice exam and 33% of students for short-answer, true-false and matching-question exams, respectively. In addition, 67.7% of students tended to use *memorization* and *repetition methods* while preparing for essay exam exams and 20.6% of students used same strategy for multiple choice exam. Moreover, 26.4% of students said that they did not like taking essay exam and felt worried when preparing for this exam, while 24.7% of students said that they liked multiple choice exams and felt pleasant when preparing for this exam. On the other hand, 37.1% of students employed memorization and repetition methods when preparing for multiple choice test and %57 of students used same methods for essay exams. The students also stated that they employed surface learning methods when the answers to the test items were at the knowledge-level. In addition, 57.8% of students favored surface learning approach when taking multiple choice exam and 30.5% of students favored surface learning approach when taking true-false and matching-question type exams since there was a chance of randomly guessing and possibility of remembering the answer within the options.

In the context of deep learning approach, among the students employing deep learning approach, 23.1% of students tried to understand the meaning of subject when performance task or projects were given. Likewise, 15.7% of students employed the same strategy for essay exams and 9% of students for multiple choice exam. On the other hand, 23.9% of students spent more time and work harder for performance task and project homework, while 17.3% of students claimed to spend more time for essay exams and 9% of students claimed to spend more time for multiple choice exams. Moreover, 14% of students employed taking notes and summarization, when

preparing for essay exams. Unlike the other indicator of deep learning approach, only 2.4% students favored to use concept maps and schemas when preparing for oral examination. Apart from that, 10.7% of students preferred to understand the meaning of subject when the questions in essay exam required to interpret the meaning of given subject which is another indicator of deep learning approach.

Discussion

The studies related to educational measurement and evaluation methods have mainly focused on teachers' attitudes towards measurement and evaluation and their qualifications in Turkey. However, the studies that focus on how quality of items that constitute measurement and evaluation tools and how teachers' test preparation strategies affect students' learning approaches favored during exam preparation process and which factors affect these learning approaches were rarely studied.

Results of this study indicates that along with the measurement tools used in the process of measurement and assessment, the structure of items, subject domains, whether it is numeric or verbal, and teachers' behaviors and attitudes during test development and evaluation have direct and indirect effect on learning approaches employed during exam preparation process. To conclude, assessment methods appear to be one of the most important factor which affects students' learning and requirements of assessment method has a strong effect on students' favored learning approaches which is used to cope up with an obstacle.